



Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati

Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI - Antonia SANTOS FERMINO

INTRODUZIONE

Il progetto nel suo complesso mirava a qualificare la rete integrata degli interventi che favoriscono l'accoglienza degli immigrati (adolescenti, giovani e adulti) ai fini di un loro inserimento nella FP e nella vita sociale e attiva.

L'obiettivo ultimo dell'indagine quali-quantitativa consisteva quindi nella stesura di un report che nel raccogliere le buone prassi arrivasse poi ad indicare le *linee-guida* da mettere a disposizione delle figure di sistema per sperimentare modelli d'intervento finalizzati ad accogliere ed operare con la sempre maggiore presenza nei CFP di questa categoria di soggetti. In pratica si è trattato di predisporre una specie di "cassetta degli attrezzi", che possa servire a chi lavora in questo settore lungo il processo di accoglienza, formazione e integrazione di allievi immigrati ai fini di un loro inserimento/integrazione nella vita sociale e attiva;

A seguito di questo obiettivo generale vi era poi quello di arrivare a definire un *quadro normativo* della problematica sottesa all'attività con queste categorie di soggetti (capitolo 1).

Per poter operare con soggetti appartenenti ad altre culture/etnie/religioni occorre predisporre, in base ai recenti studi, un *quadro concettuale dei fattori che favoriscono la costruzione dell'identità* negli adolescenti di origine migratoria, e conseguentemente anche il processo di integrazione nei sistemi formativi e nella vita attiva (capitolo 2).

Un ulteriore obiettivo consisteva nella *raccolta di buone prassi* per lavorare con queste categorie di soggetti, allo scopo poi di diffonderle/socializzarle (capitoli 3 e 4).

A seguito della raccolta delle buone prassi veniva infine la *ricostruzione di un modello d'intervento* per favorire l'integrazione nei sistemi formativi e nella vita dei giovani immigrati, e su cui era affidata l'ipotesi di una successiva sperimentazione (capitolo 5).

Per realizzare questi obiettivi si è fatto ricorso a metodologie di ricerca *quali-quantitative*. La dimensione *quantitativa* aveva come obiettivo primario quello di individuare i bisogni formativi espressi/inespressi di queste particolari categorie di soggetti. In questo caso il contributo è stato assicurato appoggiando il progetto ad un'indagine in atto nel Comune di Latina, territorio per eccellenza di vocazione migratoria e da tempo ormai nel focus della mobilitazione di variegata popolazione/etnie.

Per la dimensione prettamente *qualitativa* si è fatto ricorso invece ai focus group mirati a far emergere – da parte di un congruo numero di professionisti che

lavorano nel settore (direttori dei Centri, docenti/formatori, psicologi, rappresentanti delle amministrazioni locali, dei servizi socio-assistenziali, delle associazioni di categoria...) – le diverse sfaccettature dell’esperienza in atto e le possibili strategie d’intervento.

All’atto pratico l’indagine qualitativa si è svolta in 7 CFP scelti sulla base di una provata esperienza nel lavorare con queste categorie di soggetti:

- 1) CNOS-FAP - Roma “T. Gerini”
- 2) CNOS-FAP - Bologna
- 3) CIOFS/FP - Emilia Romagna (Bologna)
- 4) CIOFS/FP - Lazio (Ginori, Togliatti, Morrone, Ladispoli, Ostia, Colleferro)
- 5) ENAIP - Veneto (Dolo, Mirano, Noale)
- 6) Fondazione Clerici - Pavia
- 7) Casa di Carità Arti e Mestieri - Torino

Nella distribuzione delle attività per tempi/fasi si è partiti in un primo momento (primavera/estate 2007) dalla elaborazione dei primi due capitoli relativi al quadro teorico. Nell’autunno successivo si è passati quindi a visitare uno per uno i 7 Centri riportati sopra, attività che si è prolungata fino a gennaio 2008. Una volta sbobinati gli interventi che sono stati fatti dai vari protagonisti durante i focus, nella primavera successiva è stata ricostruita l’attività di ogni Centro sulla base delle buone pratiche messe a punto per l’accoglienza, la formazione e l’integrazione degli immigrati e poi si è passati a ricostruire le linee-guida per allestire modelli d’intervento da sperimentare a favore degli immigrati, nell’ipotesi di un proseguimento del progetto.

Un doveroso ringraziamento va a tutti coloro che hanno collaborato a questo lavoro partecipando alle varie attività, e in particolare a:

- CNOS-FAP - Roma “T. Gerini”
- CNOS-FAP - Bologna
- CIOFS/FP - Emilia Romagna (Bologna)
- CIOFS/FP - Lazio (Ginori, Togliatti, Morrone, Ladispoli, Ostia, Colleferro)
- ENAIP - Veneto (Dolo, Mirano, Noale)
- Fondazione Clerici - Pavia
- Casa di Carità - Torino

Capitolo 1

Le politiche dell'immigrazione in Italia. L'evoluzione recente

Guglielmo MALIZIA

Il capitolo cerca di offrire al tempo stesso un quadro *generale* della situazione e approfondimenti *specifici* per gli aspetti che interessano più da vicino la presente ricerca: l'approccio è prevalentemente macrostrutturale e la prospettiva politico-legislativa. La prima sezione è dedicata ad esaminare in maniera sintetica le recenti leggi organiche sull'immigrazione come panorama di sfondo in cui situare la susseguente analisi. La seconda parte è articolata in quattro sottosezioni che affrontano ognuna le politiche riguardanti un ambito particolare direttamente rilevante per l'oggetto dell'indagine in corso e cioè: la famiglia, il sistema educativo di istruzione e di formazione, il mondo del lavoro, i diritti di cittadinanza.

1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO: LE RECENTI LEGGI ORGANICHE SULL'IMMIGRAZIONE

Nelle ultime decadi l'immigrazione ha costituito uno dei *fattori* principali delle trasformazioni in atto nel nostro Paese (Einaudi, 2007; Bonifazi, 2007; Ferrero, 2007; Bitoka e Gersony, 2007). La presenza consistente di stranieri originari di tutti i continenti (2,67 milioni di residenti regolari nel 2005, pari al 4,5% della popolazione: cfr. Einaudi, 2007, p. V) e il forte calo delle nascite hanno esercitato un impatto notevole sul nostro sistema sociale nel suo complesso e sui singoli ambiti quali il mercato della casa e la famiglia, la scuola e la FP, il lavoro e le professioni, la cittadinanza e la politica.

Fino alla prima guerra mondiale gli stranieri costituivano un gruppo veramente *marginale* della popolazione italiana, raggiungendo appena lo 0.4%, un segno questo della situazione di grave ritardo economico del nostro Paese; nonostante la poca consistenza quantitativa, essi occupavano un posto importante nel nostro sistema produttivo in qualità di finanziatori, imprenditori e commercianti (Ibidem). L'avvento del fascismo con il suo seguito di nazionalismo, totalitarismo e razzismo ha comportato il progressivo allontanamento di questa sparuta pattuglia di stranieri per cui l'Italia ha assunto nel secondo dopoguerra i caratteri di una società così *omogenea* da impedirle di capire che presto sarebbe stata coinvolta nell'immigrazione extraeuropea, come gli altri Paesi del vecchio continente.

L'industrializzazione e il conseguente "boom" economico degli anni '60 che hanno portato l'Italia su livelli comparabili con quelli del Nord dell'Europa hanno cambiato la nostra condizione da Paese di emigrazione a *Paese di immigrazione*. Lo sviluppo produttivo ha determinato un dislivello notevole in rapporto alle nazioni dell'Africa, dell'Asia, dell'Europa centro-orientale e dell'America Latina che ha reso conveniente lo spostamento di un numero consistente di persone verso i nostri lidi. L'innalzamento dei livelli di educazione e di guadagno degli italiani, elevando le loro attese occupazionali e sociali, hanno reso sempre meno appetibile una serie di lavori manuali quali la pesca, l'agricoltura, la collaborazione familiare, l'edilizia e le attività industriali meno qualificate. La crescita delle possibilità di lavoro in nero hanno favorito l'inserimento occupazionale precario di stranieri privi delle necessarie autorizzazioni.

Alla fine del millennio la provenienza dagli ex-Paesi comunisti dell'Europa è divenuta di gran lunga prevalente e la crescita esponenziale dell'emigrazione verso il nostro Paese è dipesa soprattutto al *crollo della natalità interna*. Gli stranieri che sono arrivati numerosi in Italia hanno impedito il calo della popolazione globale e hanno contribuito all'aumento degli occupati e al mantenimento dei livelli tradizionali del PIL e delle nostre capacità competitive.

Solo con molto ritardo le *politiche pubbliche* hanno affrontato questa trasformazione epocale dell'Italia. Il dibattito si è concentrato su *tre nodi fondamentali*. Il primo ha riguardato la regolazione dei flussi di entrata dei lavoratori stranieri in modo da conciliare la solidarietà verso le nazioni meno fortunate, le insufficienze settoriali di manodopera del nostro Paese e le possibilità di lavoro degli italiani. Il secondo nodo si riferisce al problema della sicurezza, cioè del controllo delle frontiere e del fenomeno degli arrivi clandestini mediante il ricorso a strategie efficaci di espulsione, che si dovrebbe però gestire in modo da non contravvenire ai diritti umani, in particolare d'asilo, di difesa, all'unità familiare e dei minori. Un terzo dilemma va identificato nella questione dell'integrazione che richiede al tempo stesso di inserire gli immigrati alla pari con gli autoctoni, assicurando il mantenimento della loro identità culturale, e di evitare le derive di un'assimilazione forzata, la costituzione di "riserve indiane" e tensioni pericolose tra gli autoctoni e i cittadini.

Non si può dire che trenta anni di dibattiti siano riusciti a far emergere soluzioni capaci di bilanciare in maniera pienamente soddisfacente le esigenze in gioco, anche se non si può negare che progressi siano stati fatti. Inoltre, la contrapposizione politica tra i poli, che è stata dura durante la decade '90, sembra che negli ultimi anni sia diminuita a motivo della crescente accettazione della immigrazione e di una più diffusa convinzione di realizzare una integrazione non conflittuale. Mi limiterò a illustrare questo dibattito, concentrando la disamina sulle prime due leggi organiche dell'immigrazione, cioè la Turco-Napolitano e la Bossi-Fini, e sul disegno di legge Amato-Ferrero (Codini, 2007b; Zanfrini, 2007c; Fredo, Bergamaschi e Parisi, 2007).

1.1. La legge Turco-Napolitano

Benché il percorso del provvedimento sia stato relativamente breve, poco più di un anno dal 31 gennaio 1997 al 19 febbraio 1998, tuttavia esso costituisce la conclusione di otto anni di tentativi per completare la legge Martelli, n. 39/90, che avevano impegnato tutti i governi che si erano succeduti nel periodo citato (Einaudi, 2007; Turco e Tavella, 2006; Bonifazi, 2007; Ferrero, 2007). Il testo normativo n. 40/1998 che porta i nomi degli on. Turco e Napolitano rappresenta certamente il dispositivo di *più ampia portata* che fosse stato emanato fino a quella data nel nostro Paese sull'immigrazione e la condizione dello straniero e mirava a conciliare le esigenze tra loro non sempre facilmente armonizzabili della solidarietà, della apertura e della sicurezza.

Venendo alle normative principali, la legge che si applicava ai cittadini di Stati non appartenenti all'Unione europea e agli apolidi, indicati nel testo come stranieri, riconosceva a questi ultimi i *diritti fondamentali della persona umana* previsti dalle norme di diritto interno, dalle convenzioni internazionali e dai principi di diritto internazionale generalmente ammessi; inoltre, gli stranieri regolari fruivano di tutti i diritti in materia civile attribuiti al cittadino italiano per cui partecipavano alla vita pubblica locale e godevano di parità di trattamento riguardo alla tutela giurisdizionale dei diritti e degli interessi legittimi, nei rapporti con la pubblica amministrazione e nell'accesso ai pubblici servizi. La regolamentazione dei permessi rilasciati per lavoro, famiglia o studio assumeva carattere di maggiore flessibilità e poteva consentire lo svolgimento di attività differenti da quelle inizialmente stabilite, compreso il lavoro. La disciplina dell'integrazione era potenziata in quanto veniva previsto un fondo speciale per le politiche dell'immigrazione ed erano introdotte nuove disposizioni contro la discriminazione e per la realizzazione delle pari opportunità nell'accesso alle case popolari, alla salute e all'istruzione. Ulteriore impulso a un andamento regolato dei flussi di entrata in Italia doveva venire dall'adozione del documento programmatico triennale che era chiamato a stabilire i criteri generali per la determinazione delle entrate nel nostro Paese.

La legge Turco-Napolitano ha proceduto anche a riorganizzare sostanzialmente il *sistema delle quote* per i lavoratori immigrati. Annualmente un decreto interveniva a stabilire un limite massimo che doveva tenere in adeguata considerazione le entrate per ricongiungimento familiare e per la richiesta di asilo. Comunque, l'innovazione principale era rappresentata dalla previsione di quote riservate o privilegiate a favore di quegli Stati legati all'Italia da accordi che consentivano il controllo dei flussi e il ritorno in patria degli stranieri allontanati o respinti. Per evitare periodi di iniziale clandestinità e facilitare da subito l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, è stato consentito di entrare nel nostro Paese per lavoro senza un contratto a condizione che un cittadino italiano fornisse garanzie circa il sostentamento, l'alloggio e le spese sanitarie; inoltre, è stata introdotta la possibilità di autosponsorizzazione per gli stranieri privi di un garante in Italia a condizione che depositassero una somma che potesse assicurarne il mantenimento nel nostro Paese.

Nella stessa linea di facilitare i flussi per ragioni di lavoro era previsto un permesso di soggiorno per occupazioni stagionali di durata più lunga. Inoltre, tutta la materia della programmazione nell'ambito del lavoro era affidata alla competenza della presidenza del consiglio al fine di evitare negoziati defatiganti tra più ministeri.

Un'altra novità notevole consisteva nell'*allungamento progressivo dei permessi di soggiorno*: la ragione che giustificava tale orientamento andava ricercata nell'intenzione di rendere stabili le presenze degli stranieri in Italia in modo da realizzare una integrazione crescente nel tempo. Lo sbocco finale era costituito dal rilascio di una carta di soggiorno che doveva sancire il passaggio da una condizione di immigrato temporaneo a quella di immigrato permanente. All'iter di progressiva stabilizzazione degli stranieri si affiancava ovviamente l'attribuzione di una gamma sempre più ampia di diritti.

La normativa sulle *espulsioni* era rafforzata e resa più incisiva in quanto erano previste nuove modalità di diniego dell'ingresso, di respingimento alla frontiera o nelle immediate vicinanze o di allontanamento. Per equilibrare questi inasprimenti, la legge Turco-Napolitano stabiliva casi di inespellibilità che erano identificati con le fattispecie dei minori di 16 anni, delle donne incinte, dei possessori di carta di soggiorno, dei parenti di cittadini italiani, di richiedenti l'asilo in attesa che il loro status venisse chiarito. Al fine di ovviare alle difficoltà che si erano avute circa stranieri privi di documenti non identificabili immediatamente, era previsto la possibilità di trattenimento coatto nei cosiddetti centri di permanenza temporanea, i CPT, per il tempo richiesto – e comunque non superiore ai venti giorni estendibili a trenta – per identificarli ed eventualmente conseguire i documenti e i nullaosta degli Stati di origine in vista del rimpatrio. Correttamente la legge n. 40/1998 ha mirato a potenziare l'attività repressiva nei confronti dei trafficanti di persone e degli sfruttatori della immigrazione clandestina. Al fine di tutelare le vittime di queste azioni delittuose e convincerle a denunciarle poteva essere rilasciato un permesso speciale di soggiorno della durata di sei mesi rinnovabile, che offriva la opportunità di un percorso di reinserimento.

Passando a una valutazione di merito del dispositivo, non credo che si possa negare che esso segni un *progresso* notevole in tema sia di programmazione dei flussi, sia della sicurezza, cioè del controllo delle frontiere e del fenomeno degli arrivi clandestini, sia dell'integrazione; al tempo stesso si deve riconoscere che esso rappresenta un *compromesso* tra esigenze contrastanti tra le quali non si è sempre riusciti a trovare un punto di incontro soddisfacente sul piano giuridico e applicativo (Einaudi, 2007; Bonifazi, 2007; Ferrero, 2007). Inoltre, nonostante l'ampia gamma di tematiche regolate dalla legge e il suo carattere organico, la normativa *non è intervenuta a disciplinare* alcuni ambiti di rilievo: infatti, sono stati affidati a dispositivi separati la riforma della cittadinanza, le problematiche dell'asilo, la questione del diritto di voto e, malgrado i tentativi effettuati, i governi dell'Unione non sono riusciti a varare dei provvedimenti in nessuno dei tre ambiti. Certamente le critiche maggiori sono pervenute dalla destra che ha denunciato la inadeguatezza

soprattutto sul piano del contrasto all'immigrazione clandestina, ma anche il pericolo di conflitti sociali e religiosi, di una guerra tra poveri in competizione per risorse pubbliche insufficienti e di una solidarietà troppo ampia, mentre si sarebbe dovuta limitare l'entrata in Italia solo a chi poteva contare su lavoro e casa. A sua volta, la sinistra ha contestato la estensione eccessiva delle espulsioni e l'insufficiente riconoscimento del diritto di difesa. Anche il giudizio delle associazioni è stato piuttosto articolato nel senso che in positivo hanno riconosciuto che la legge n. 40/98 garantisce i diritti fondamentali della persona umana e prevede strategie valide per la programmazione dei flussi, ma nello stesso tempo hanno lamentato che essa non assicura opportunità di ricorso effettivo contro le misure restrittive della libertà personale e che etichetta gli immigrati in condizione di povertà con una valutazione presuntiva di elevata pericolosità sociale.

Venendo all'applicazione del dispositivo in relazione ai tre nodi fondamentali messi in risalto sopra, la *programmazione dei flussi* ha sì segnato un miglioramento rilevante rispetto al passato, ma la sua incidenza non è stata tale da ridurre in maniera consistente le entrate clandestine in quanto le domande di regolarizzazione hanno superato del doppio gli ingressi programmati nel periodo 1998-2001 (700.000 contro 282.000) (Einaudi, 2007, p. 265). Le ragioni dello scarto sono molteplici e vanno dalla inadeguatezza delle stime dei fabbisogni, alla lentezza delle procedure amministrative, alla problematicità di conciliare le diverse esigenze politiche e sociali, alla forte crescita dell'immigrazione nel periodo 1996-2001 rispetto al quinquennio precedente per effetto dell'aumento della pressione degli Stati poveri o a medio reddito, del crollo della natalità nel nostro Paese e del conseguente invecchiamento e del miglioramento della situazione del mercato del lavoro italiano.

Quanto al problema della *sicurezza*, i dati mettono in evidenza un aumento dell'efficacia dell'azione repressiva tra il 1998 e il 2001 in quanto cresce il numero sia degli stranieri rintracciati in condizione di clandestinità o di irregolarità sia delle espulsioni con accompagnamento alla frontiera e si osserva un calo degli sbarchi illegali sulle nostre coste (Einaudi, 2007, pp. 272-273). A proposito del secondo andamento va notato che esso è principalmente il frutto di una politica particolarmente innovativa che aveva portato alla conclusione di una serie di accordi con i Paesi vicini per ottenere la loro cooperazione a fermare le partenze e a contrastare le organizzazioni criminali che operavano nel traffico e nel contrabbando delle persone. Nonostante ciò, i due fenomeni della irregolarità e della clandestinità sono cresciuti negli anni 1998-02 più rapidamente che non nel periodo precedente. Questo andamento è dovuto agli effetti congiunti del calo consistente della disoccupazione nel nostro Paese e del notevole aumento della domanda di lavoro straniero e si connette con il mutamento della provenienza della immigrazione, non più dall'Africa, ma dall'Europa centro-orientale, e con la trasformazione delle strategie di entrate che utilizzavano il regime di esenzione dal visto per i candidati all'ingresso nell'UE o i visti di breve periodo per turismo a cui faceva seguito un periodo di

permanenza irregolare. Inoltre, benché non si possa parlare di una crescita generalizzata della criminalità nel nostro Paese durante la decade '90, tuttavia, va riconosciuto il rilevante incremento della presenza degli immigrati in queste attività; al tempo stesso si deve sottolineare con forza che la più gran parte della popolazione straniera non vi era coinvolta in quanto le percentuali dei detenuti stranieri con permesso di soggiorno e dei detenuti con cittadinanza italiana in paragone ai rispettivi universi di riferimento erano sostanzialmente equivalenti.

Il terzo nodo, quello dell'*integrazione*, ha iniziato a suscitare in misura significativa l'interesse dell'opinione pubblica solo nell'ultimo periodo della legislatura, quando cioè il numero degli immigrati nel nostro paese ha raggiunto una consistenza quantitativa non più trascurabile e soprattutto ha assunto le caratteristiche di una maggiore stabilità e per una gran parte anche della lunga durata. La problematica si presentava più complessa di quella degli altri due nodi perché la sua soluzione richiedeva il coinvolgimento di più attori a partire dai vari livelli di governo per passare ai corpi intermedi e soprattutto ai cittadini italiani e agli stranieri stessi, e si sapeva che sulla questione mancava un consenso di tutte le parti interessate. D'altra parte i modelli possibili erano diversi: la gamma delle soluzioni oscillava tra l'assimilazionismo, il multiculturalismo, la presenza temporanea dell'immigrato e l'intercultura. Quest'ultimo pare certamente il più adeguato perché consiste nel "costruire un equilibrio tra la tensione all'universalismo dei diritti e il riconoscimento delle differenze individuali" e consente di individuare "percorsi di inclusione dei cittadini stranieri sulla base dell'affermazione di diritti e doveri di tutte le parti in causa (stranieri, nazionali, enti, associazioni) e nel rispetto delle specificità culturali e religiose" (Einaudi, 2007, p. 305) per cui in sintesi si propone una identità arricchita, fondata sulla conoscenza dell'identità del Paese in cui si risiede, sul consenso ai valori che la definiscono e sulla valorizzazione delle culture delle comunità straniere; inoltre esso consentiva di evitare le carenze delle altre impostazioni quali: la imposizione di un unico modello e la pretesa di annullare la diversità in nome di una laicità assurta al rango di nuova religione; la creazione di riserve indiane e la conseguente utopia di una convivenza tra comunità chiuse; la proposta di una soluzione del tutto insufficiente nella situazione italiana. Questa a sua volta appariva comunque abbastanza lontana dal modello interculturale: il mercato del lavoro sembrava avviato a una integrazione subalterna degli stranieri, sul piano abitativo un terzo circa degli immigrati si trovava in una condizione di grave disagio e in materia di cittadinanza le ambizioni iniziali del centrosinistra non avevano trovato attuazione se non in alcuni modesti progressi a livello locale.

1.2. La legge Bossi-Fini

La campagna elettorale che nel 2001 ha portato al potere il centrodestra era stata lunghissima, essendo di fatto iniziata nel 1999, e aveva permesso ai partiti della coalizione di elaborare un insieme di ipotesi sul tema dell'immigrazione, anche se con varie differenziazioni all'interno (Einaudi, 2007; Bonifazi, 2007). Una

volta vinte le elezioni, la preparazione di una legge in materia divenne una *priorità* del governo. Il relativo disegno di legge fu approvato dal Consiglio dei Ministri a metà settembre del 2001, con alcune modifiche venne presentato al Senato nel novembre del medesimo anno e l'adozione definitiva si ebbe nel luglio del 2002: in pratica il dibattito parlamentare era durato meno di un anno.

La legge Bossi-Fini del 30 luglio 2002, n. 189, ha mantenuto *l'impostazione complessiva* del precedente testo, n. 40/1998, in quanto ha conservato le quote, le espulsioni amministrative e le strategie per l'integrazione, cioè le coordinate del dispositivo Turco-Napolitano (Einaudi, 2007; Mantovani, 2007; Bonifazi, 2007; Ferrero, 2007; Bellagamba e Cariti, 2005; Zanrosso, 2007). Al tempo stesso ha proceduto con sistematicità a cambiare l'impianto globale in maniera *restrittiva*: "accorciamento della durata dei permessi, limitazione dei ricongiungimenti familiari, estensione dell'accompagnamento alla frontiera da parte della polizia, allungamento del trattenimento nei Cpt (Centri di permanenza temporanea e di accoglienza) e del numero di anni necessario per ottenere la carta di soggiorno" (Einaudi, 2007, p. 311).

Gli *assi* principali su cui poggia la legge n. 189/02 possono essere identificati in tre orientamenti. Anzitutto, si intendeva contrastare con più impegno e serietà il fenomeno dell'immigrazione clandestina e della criminalità che vi era strettamente connessa. Un'altra finalità centrale del dispositivo è mirata a diminuire in misura consistente i flussi in ingresso dei lavoratori, facendo ricorso a strategie alternative per cercare di soddisfare la domanda di manodopera in aumento, specialmente da parte delle aziende del Settentrione: in particolare si puntava a stimolare gli spostamenti di disoccupati del Meridione verso il Nord e a incentivare il ritorno in Italia dei discendenti degli emigranti del nostro Paese. Un altro caposaldo può essere visto nella tendenza a favorire l'immigrazione temporanea in modo da evitare che la presenza degli extracomunitari potesse assumere in misura crescente il carattere della permanenza.

Venendo a una *valutazione globale*, si può cominciare proprio dall'ultimo asse della legge n. 189/02 (Einaudi, 2007; Bonifazi, 2007; Ferrero, 2007; Mantovano, 2007): infatti, il calo della natalità e il conseguente invecchiamento del nostro Paese non erano problemi da affrontarsi con una immigrazione temporanea, priva o quasi di incentivi a integrarsi, ma rinviava a delle politiche capaci di assicurare dei flussi in aumento di stranieri desiderosi di insediarsi stabilmente in Italia e di inserirsi permanentemente nel tessuto della nostra società. Più in generale, si deve denunciare il velleitarismo di varie disposizioni e la loro limitata incidenza effettiva sulla prassi, come si vedrà meglio nel prosieguo. Tenuto conto del principio sottostante alla legge di limitare l'immigrazione a pochi stranieri, unicamente per lavoro e solo per il tempo strettamente necessario dopo il quale l'auspicio era il ritorno immediato a casa, era totalmente legittima la denuncia del pericolo di una crescita del fenomeno della clandestinità che richiedeva naturalmente per essere sanato il ricorso a regolarizzazione di massa.

Passando all'applicazione della legge Bossi-Fini in relazione ai tre nodi fondamentali della immigrazione richiamati all'inizio della sezione n. 1, già nel 2002 il decreto di *programmazione dei flussi* si discostava profondamente dagli orientamenti del centrosinistra per conformarsi allo spirito delle politiche del nuovo governo (Einaudi, 2007; Bonifazi, 2007; Ferrero, 2007; Mantovano, 2007). Le quote di ingressi stabili autorizzati e quelle privilegiate erano ridotte in misura sostanziale, mentre quella per la ricerca di lavoro era stata eliminata in toto dalla 189. A sua volta in conformità alle novità previste dalla Bossi-Fini venivano previste facilitazioni per il rientro dei discendenti di emigranti italiani in Argentina e iniziative per la formazione all'estero in vista dell'ingresso in Italia; tuttavia, i risultati dell'applicazione di queste strategie furono modesti. Pertanto, per effetto di questi provvedimenti la programmazione dei flussi divenne assolutamente insoddisfacente e rischiava anche di compromettere la cooperazione con i Paesi mediterranei a causa dello svuotamento di fatto della strategie delle quote privilegiate

Riguardo al nodo della *sicurezza*, le strategie di confronto in mare e le politiche aggressive verso i Paesi della riva meridionale del Mediterraneo non hanno ottenuto risultati molto soddisfacenti (Einaudi, 2007; Bonifazi, 2007; Mantovano, 2007). Gli esiti non furono migliori sul piano europeo nel senso che non trovarono accoglimento le proposte, sostenute anche dall'Italia, di cancellare gli aiuti allo sviluppo in favore delle nazioni che non cooperavano a impedire la immigrazione clandestina e di esternalizzare i controlli, creando campi di transito furori dell'Europa. Questi insuccessi convinsero il Ministro dell'Interno in carica a riprendere le strategie del governo dell'Ulivo mirate a realizzare accordi di collaborazione con gli Stati della sponda Sud del Mediterraneo, dimostrando piena disponibilità a fornire delle contropartite. In aggiunta, anche le strategie di inasprimento delle espulsione hanno inaspettatamente rivelato un livello basso di incidenza soprattutto per tre ragioni: all'inizio la regolarizzazione realizzata dal governo di centrodestra aveva ridotto in misura consistente il numero dei clandestini e degli irregolari per cui era diminuito di molto il bisogno di provvedere ad allontanamenti; la moltiplicazione dei rinnovi cartacei dei permessi di soggiorno di cui era stata diminuita la durata media non solo si era dimostrata nociva dal punto di vista dell'integrazione, ma aveva comportato uno spreco di risorse che unito alla riduzione dei fondi per l'immigrazione si era tradotta in una diminuzione degli allontanamenti; in aggiunta, alcuni interventi della Corte Costituzionale a difesa dei diritti degli immigrati aveva ridotto l'asprezza delle misure di espulsione volute dalla maggioranza di centrodestra. In coerenza con lo spirito delle politiche di contenimento dell'immigrazione clandestina, il governo in carica si è impegnato a potenziare i CPT, una strategia di azione molto costosa e controversa, anche se non si può negare ad essa una certa efficacia. In proposito il confronto tra le parti politiche è stato certamente molto aspro anche se non sembra sia mancata al termine una certa convergenza tra i moderati di ambedue gli schieramenti su una linea d'azione volta a riformare e a umanizzare i CPT, ma non ad abolirli.

Il governo della Casa delle Libertà si orientò a ridurre drasticamente le politiche dell'*integrazione* sia eliminando organismi a ciò deputati, sia sopprimendo il fondo destinato specificamente a questo fine, sia affidando sempre più la realizzazione di tali strategie agli Enti locali (Einaudi, 2007; Bonifazi, 2007). Al tempo stesso le preoccupazioni suscitate dagli attacchi terroristici hanno sollecitato i *Paesi dell'Europa* ad affrettare la revisione già in atto dei modelli di integrazione: Danimarca e Olanda hanno deciso di rivedere le politiche multiculturali seguite nel passato perché avevano portato a trascurare i fenomeni dello sviluppo dell'estremismo religioso islamico e dell'auto-segregazione degli stranieri e vi hanno apportato correzioni importanti nel senso di sottolineare maggiormente i doveri degli immigrati rispetto ai diritti, di adottare strategie di assimilazione e di definire sul piano giuridico nuovi obblighi in tema di apprendimento della lingua, delle norme sociali, della normativa dello Stato ospitante e di introdurre cerimonie di adesione al nuovo Paese; anche la Francia si è posta il problema di ripensare la propria politica assimilazionista di fronte alla rivolta delle "banlieues" nel 2005; solo la Gran Bretagna sembra rimasta sostanzialmente fedele alla tradizionale impostazione multiculturale.

In *Italia* il timore del terrorismo ebbe un'incidenza più teorica che reale: si diffuse una certa ostilità culturale verso l'Islam, non mancarono preoccupazioni per il mantenimento dell'identità italiana, i provvedimenti di polizia si focalizzarono sui musulmani con esiti alterni e la tesi dello scontro di civiltà ebbe una breve fiammata di sostegno pubblico. La maggior parte del governo di centrodestra, dopo un primo periodo di scontro, assunse un orientamento più conciliante, una specie di doppio binario da una parte di attenzione e severità verso ogni estremismo e dall'altra di tolleranza e di dialogo verso il mondo islamico. Ancora più aperta si presentava l'impostazione del centrosinistra che, pur non volendo rinunciare alle proprie tradizioni, si dichiarava pronto ad andare alla scoperta, all'incontro, all'accoglienza. Inoltre, tra gli operatori della immigrazione l'idea dell'interculturalità guadagna terreno ed evolve verso una concezione sempre più matura: "L'interculturalità richiede di accettare una sorta di doppia identità degli immigrati, che coniuga quella di origine a quella di adozione, senza chiedere di abbandonare elementi della cultura originaria se non quelli definiti dalla cultura costituzionale del Paese di accoglienza. Richiede una forma di adattamento reciproco che identifica nella persona piuttosto che nello Stato o nella comunità il fattore essenziale, che non classifica le persone con stereotipi, pretendendo di cristallizzarne a priori identità e appartenenza a seconda di religione, razza o nazionalità, esasperando le differenze" (Einaudi, 2007, p. 354).

Da ultimo va sottolineato che durante la XIV legislatura le politiche dell'immigrazione del governo di centrodestra hanno subito una *graduale evoluzione silenziosa*. Alcuni segnali di cambiamento sono stati già evidenziati sopra; la grande regolarizzazione del 2002, che ha riguardato ben 646.000 stranieri su 705.000 domande, mettendo in risalto la forte pressione migratoria verso l'Italia, anche per ef-

fetto della elevata domanda di lavoro domestico e per le imprese, aveva sancito l'insuccesso delle strategie di restrizione migratoria verso l'Europa, anche se non nei confronti dell'Africa. Ma la svolta si è prodotta riguardo ai flussi legali dei lavoratori perché in tre anni, dal 2003 al 2006, si è passati da un regime molto restrittivo ad uno tra i più aperti d'Europa con un balzo da soli 11.500 ingressi di lavoratori extracomunitari compresi gli stagionali a 120.000, oltre a un numero altissimo (170.000) di lavoratori provenienti da Paesi che avevano aderito all'UE nel 2004. Le ragioni di questo andamento sono complesse: si va dagli effetti dell'ampliamento dell'UE verso gli Stati dell'Europa centro-orientale, alla accettazione sempre più ampia dell'immigrazione da parte della opinione pubblica italiana, fino alle pressioni crescenti del sistema economico e sociale sul governo.

1.3. Il disegno di legge delega Amato-Ferrero

Nel 2006 con le elezioni generali ritorna al potere il governo di centro-sinistra che avvia una profonda riforma della Bossi-Fini (Ufficio Stampa e Comunicazione del Ministero degli Interni, 2007). Infatti, a suo parere tale legge *non avrebbe risolto* i problemi della immigrazione nel nostro Paese dovuti alla ricettività limitata per il suo intenso popolamento, all'alto livello di clandestinità, alle difficoltà nella realizzazione delle espulsioni, alle pressioni e agli intralci provocati dalla criminalità organizzata; essa, inoltre, non avrebbe saputo valorizzare le potenzialità del fenomeno che può assicurare il ricambio demografico a un'Italia con una natalità in forte calo, risorse importanti alle imprese attraverso l'apporto dei lavoratori immigrati, una crescita economica significativa e uno strumento di competitività mediante il contributo di una immigrazione caratterizzata da elevata professionalità.

La riforma è incominciata subito con l'approvazione di alcune misure che hanno riguardato i ricongiungimenti familiari, la carta di lungo-soggiorno, la lotta allo sfruttamento, l'abolizione dei permessi di soggiorno sotto i tre mesi; in aggiunta, è stato presentato un disegno legge sulla cittadinanza. Un impegno particolare è stato dedicato al cambiamento del testo unico sull'immigrazione che ha trovato un primo sbocco nel *disegno di legge delega* al governo per la modifica della disciplina dell'immigrazione e delle norme sulla condizione dello straniero, comunemente intitolato dai nomi dei due primi firmatari, i ministri Amato e Ferrero (Ufficio Stampa e Comunicazione del Ministero degli Interni, 2007; Codini, 2007a; Ferrero, 2007; Mantovano, 2007).

Le *finalità* generali del provvedimento sono mirate a sciogliere i tre nodi fondamentali dell'immigrazione, che ho già indicato sopra: regolare in modo razionale i flussi della immigrazione legale, soprattutto quella dei lavoratori stranieri; combattere il fenomeno degli arrivi clandestini; realizzare l'integrazione (Ufficio Stampa e Comunicazione del Ministero degli Interni, 2007). Gli obiettivi più puntuali consistono: nel facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro straniero, adottando forme di collegamento tra soggiorno e occupazione più realistiche e conformi ai bisogni delle aziende e delle famiglie; nel rendere la durata del per-

messo di soggiorno più rispondente alle necessità del sistema economico, cercando anche di semplificare le procedure; nel prevedere un percorso preferenziale per l'ingresso di immigrati qualificati; nel garantire maggiormente l'esecuzione dei rimpatri, favorendo la cooperazione dell'immigrato; nel realizzare una riforma radicale dei CPT.

Allo scopo di perseguire la finalità di *governare in modo razionale l'immigrazione regolare*, una prima strategia del disegno di legge consiste nella programmazione triennale della quota di stranieri da ammettere (Ufficio Stampa e Comunicazione del Ministero degli Interni, 2007; Codini, 2007a). Inoltre, le quantità sono stabilite in base ai dati sulla reale domanda di lavoro, preparati dal Ministero della Solidarietà Sociale e completati dalle indicazioni fornite dai Consigli territoriali per l'immigrazione esistenti presso le Prefetture, in modo da assicurare che gli ingressi siano proporzionati alle realtà economiche e sociali e alla capacità di assorbimento dei contesti locali. Infatti, la normativa esistente in tema di programmazione dei flussi ha mostrato varie carenze: lungaggini procedurali per la redazione dei decreti; ritardi seri nella loro approvazione; necessità di continui ampliamenti delle cifre fissate; eccessiva subordinazione alle domande dei datori di lavoro e ai bisogni della comunicazione politica. Pertanto, la proposta di passare a una programmazione triennale che tenga conto delle capacità di assorbimento della società civile è condivisibile anche perché l'immigrazione ha ormai assunto un carattere strutturale nel nostro Paese e gli immigrati mirano a inserirsi stabilmente in Italia. La previsione però di un adeguamento annuale delle quote potrebbe annullare in tutto o in parte la produzione degli effetti benefici appena richiamati

Ai fini sia di accrescere la capacità competitiva del nostro sistema produttivo sia di trasmettere una immagine differente di migrante come soggetto non necessariamente destinato ad occupare i livelli più bassi della gerarchia professionale, il disegno di legge prevede un percorso privilegiato per l'immigrazione altamente *qualificata*. Quanto ai lavoratori *generici*, la riforma mantiene la norma della legge Bossi-Fini sulla chiamata per conoscenza diretta, ma verrà anche realizzato un sistema di liste, distribuite per nazionalità e disponibili su internet, alle quali possono iscriversi i migranti che vogliono venire nel nostro Paese per motivi di lavoro, anche se da alcune parti si fa osservare che queste assunzioni a distanza non sono molto appetibili né per gli immigrati, né per i datori di lavoro. Nel presentare le loro domande questi ultimi possono far ricorso agli uffici per l'immigrazione oppure a soggetti abilitati a svolgere la funzione di sponsor-garante quali per esempio Regioni ed Enti locali, associazioni imprenditoriali e professionali, sindacati e istituti di patronato; tale figura può far entrare per lavoro in Italia stranieri inseriti nelle liste, ma sempre nei limiti previsti dalle quote, offrendo assicurazioni di natura patrimoniale, per cui si permette al migrante di venire nel nostro Paese regolarmente per trovare una occupazione e al tempo stesso al datore di lavoro di procedere all'assunzione solo dopo una prova positiva. La riforma reintroduce una forma limitata di autosponsorizzazione per una ridotta porzione di stranieri, soprattutto

qualificati, che dimostrano di disporre delle risorse adeguate al periodo di permanenza in Italia oppure che siano richiesti nominativamente da un cittadino italiano o dell'UE che goda di un reddito sufficiente a offrire la garanzia patrimoniale richiesta; il sistema era già previsto nella legge Turco-Napolitano e aveva provato nella sua breve applicazione di funzionare bene. Anche a motivo dell'insuccesso dell'attuale dispositivo che pone un vincolo rigido tra disponibilità di un lavoro ed entrata in Italia, la riproposizione dell'istituto dello sponsor appare accettabile semprechè venga completata dalla introduzione di strategie che possano garantire globalmente la riuscita della procedura.

Passando al tema del *soggiorno*, il governo di centrosinistra ha inteso evitare permessi troppo brevi in quanto costringono lo straniero a una corsa ostacoli per il rinnovo e implicano per l'amministrazione un eccesso di burocratizzazione delle procedure. Pertanto, si è provveduto ad abolire il permesso per soggiorni inferiori a tre mesi e il disegno di legge ha stabilito un allungamento della durata. In aggiunta, il rinnovo è stato previsto per un tempo pari al doppio di quello del primo rilascio e, se la domanda è stata avanzata nei termini fissati, il permesso scaduto continua a mantenere la sua validità in attesa del rinnovo. Sono stati allungati anche i tempi per cercare un nuovo lavoro nel caso dello straniero che perde il posto ed è possibile assumere immigrati, già titolari di un permesso per il lavoro subordinato, che non dispongano più di un soggiorno regolare in seguito alla conclusione dell'ultimo rapporto di lavoro.

2. AMBITI SPECIFICI DI ATTENZIONE

Dopo aver delineato il quadro generale di riferimento, in questa seconda sezione la disamina si sofferma sulle aree specifiche della condizione degli immigrati in Italia (Ambrosini, 2005). In proposito si opererà una *selezione* delle tematiche nel senso che ci occuperemo soltanto di quegli ambiti che sono direttamente rilevanti ai fini dell'approfondimento delle problematiche oggetto di questo studio.

2.1. Le famiglie dei giovani di origine migratoria

Incomincio con precisare le tendenze più importanti a livello *quantitativo* (Marazzi, 2005). In base ai dati ISTAT (14° Censimento della popolazione, risultati definitivi, 16 giugno 2004), *crescono* in Italia le famiglie di stranieri e con stranieri nel senso che la percentuale del totale dei cittadini stranieri residenti in Italia che vive in famiglia era passata tra il 1991 e il 2001 dal 95,6% al 97,9% e il numero delle famiglie con almeno un membro di cittadinanza non italiana è aumentata di tre volte quasi (Marazzi, 2005, pp. 9 e 16-19). Del secondo gruppo il 61,8% si caratterizzava per la presenza all'interno di tutti stranieri: rispetto al totale il 41,4% erano famiglie unipersonali e il 17,5% comprendeva due persone. A loro volta le famiglie che includevano tre o quattro membri costituivano quasi il 30%, mentre

solo il 4.2% poteva vantare 6 o più componenti; in ogni caso cresce nel tempo il numero dei membri stranieri per famiglia. Inoltre, le Regioni che totalizzano più del 50% delle famiglie con almeno un componente straniero comprendono Lombardia, Lazio, Veneto ed Emilia-Romagna. In aggiunta, i due terzi circa della famiglie con un membro straniero presentano un solo nucleo familiare; al contrario, appena il 3% ne segnala più di uno. Da ultimo, sul piano più qualitativo si può dire che all'interno del gruppo dei maschi che hanno dato vita a una famiglia "tradizionale", cioè composta da genitori e figli, la decisione di migrare può essere considerata nel 46% dei casi come il risultato di una scelta che si è fatta strada all'interno della coppia o dell'intero nucleo familiare; al contrario, per il 54% il progetto migratorio viene deliberato autonomamente o entro la famiglia di origine.

In generale la famiglia straniera gode all'interno della nostra legislazione della *medesima tutela giuridica* che è prevista per le famiglie italiane (Marazzi, 2005). Al tempo stesso va segnalato che la Carta Costituzionale precisa l'ambito della protezione accordata in quanto questa viene riconosciuta in maniera piena solo alla famiglia intesa come società naturale fondata sul matrimonio, cioè il termine di riferimento è costituito dalla famiglia naturale composta dai coniugi e dai loro figli, basata su una relazione eterosessuale, monogama, relativamente stabile e qualificata dall'eguaglianza tra i coniugi che risultano titolari di reciproci diritti e doveri. Questo significa che la famiglia straniera viene protetta entro determinati paletti nel senso che si deve configurare come un'unione che presenti alla base un matrimonio per cui la tutela si limita al gruppo formato dal coniuge, i figli e i genitori e permette il ricongiungimento con un coniuge. Va però aggiunto che siccome i nostri tribunali attualmente offrono un qualche riconoscimento anche alla famiglia di fatto, tale estensione ha valore anche per le convivenze tra stranieri, tranne che si tratti di una situazione poligamica perché in questo caso la condizione della donna sarebbe in contrasto con il principio costituzionale della parità uomo-donna. La sostanziale eguaglianza tra famiglia straniera e famiglia italiana trova alcune eccezioni che sono considerate ragionevoli; in ogni caso, i giudici sono intervenuti per proteggerla da inammissibili discriminazioni. Non mancano in aggiunta aspetti problematici che si celano nei particolari della normativa e della prassi come gli ostacoli di natura burocratica o di carattere socio-economico che si frappongono al ricongiungimento familiare.

Nonostante l'eguaglianza in linea di principio che si riscontra sul piano normativo, non si può non essere d'accordo con quanto afferma L. Bindi, cioè che "[...] una politica per la famiglia, e per la famiglia immigrata in particolar modo, nel nostro Paese è *ancora di là da venire* nella sua forma più organica"¹ (2005a, p. 60). Pertanto, nel prosieguo si concentrerà l'attenzione sugli aspetti principali della condizione della famiglia immigrata con particolare riguardo alla socializzazione dei figli.

¹ La sottolineatura è nostra.

Incomincio con il segnalare i *cambiamenti* che la famiglia subisce per effetto del contesto migratorio nel quale va ad inserirsi: sottolineo ancora una volta che la prospettiva di questo rapporto ci impone di focalizzare la nostra disamina sull'integrazione degli adolescenti (Bindi, 2005a; Baldassarre e Verderosa, 2005). Il nuovo ambiente influisce anzitutto avviando processi di profonda ridefinizione dei ruoli all'interno e nelle relazioni con l'esterno. In qualche caso si arriva fino a situazioni dolorose di separazione dei genitori a motivo di un diverso percorso migratorio o in ragione di una sopravvenuta condizione di insostenibilità della convivenza. Più frequentemente sono le madri a mutare la loro condizione in positivo nel senso che, mentre prima si trovavano chiuse all'interno della famiglia in una situazione di subalternità, ora hanno una occupazione all'esterno, producono e gestiscono una parte consistente delle entrate familiari, conoscono la lingua del Paese di accoglienza meglio dei mariti e diventano le rappresentanti privilegiate della famiglia verso le autorità pubbliche e i privati. Questo contribuisce ad abbassare l'autorità del padre, anche se non è il solo fattore, in quanto pesa soprattutto la condizione di subalternità in cui egli si trova nel mondo del lavoro e nel contesto sociale. La posizione subordinata riguarda anche le madri, benché in misura minore, per cui l'autorevolezza dei genitori finisce per erodersi fortemente nei confronti dei figli che si rendono conto della loro collocazione al fondo della scala sociale e della condizione emarginata della famiglia.

Il modello più individualistico e focalizzato sulla sola famiglia nucleare che caratterizza il nostro Paese, come in generale tutti i sistemi sociali avanzati, mette *in crisi l'immagine di famiglia* che gli immigrati si portano dai loro contesti di origine e che si caratterizza come una comunità unica a cui subordinare anche le caratteristiche identitarie del singolo. In aggiunta, la tendenza delle famiglie immigrate a risiedere nella stessa casa in più gruppi in contrasto con le modalità proprie della vita familiare nella nazione ospitante costituisce occasione per valutazioni negative da parte del vicinato autoctono che possono giungere fino a una vera e propria stigmatizzazione e accrescere l'emarginazione delle famiglie immigrate e, in particolare, dei giovani. Di riflesso ne soffrono le relazioni intergenerazionali e le relative modalità di comunicazione anche perché si fanno sentire gli effetti del confronto con la disinvoltura e l'informalità dei rapporti tra le generazioni che contraddistinguono i Paesi sviluppati, in particolare quelli occidentali.

In questo contesto, l'esperienza migratoria rappresenta uno "*sradicamento traumatico*" non solo per gli adulti, ma anche e soprattutto per i giovani (Bindi, 2005a, p. 51). Poiché sino al ricongiungimento familiare i figli sono vissuti anche per lungo tempo nei Paesi d'origine con uno dei genitori o con i nonni o con la rete allargata delle parentele, quando giungono nella società di accoglienza, per effetto della separazione che si è consumata rispetto a entrambi i genitori o a uno dei due essi trovano piuttosto complesso riavviare un rapporto a lungo interrotto e superare la rottura dei legami con le persone a cui erano affidati in patria. Una volta ricongiunti con la famiglia, essi continuano ad usare in tale contesto la lingua madre,

mentre l'ambiente sociale li sollecita ad imparare il più rapidamente possibile la lingua locale che alla gran maggioranza dei giovani risulta completamente estranea.

Il figlio non mette molto tempo a capire che la situazione di vita della famiglia nella nazione di accoglienza si caratterizza per il disagio, l'emarginazione e la subalternità. Questo si riflette sui processi di integrazione dei giovani immigrati presso i coetanei autoctoni che corrono il pericolo di essere compromessi anche per i molti pregiudizi che i giovani del posto nutrono nei loro confronti (Valtolina e Marazzi, 2006). "Al senso di sradicamento traumatico, dunque, si affianca un certo grado di sconforto circa le possibilità concrete di integrazione, la delusione verso il genitore o i genitori immigrati, di cui, sino ad allora, si è vagheggiato il destino nel Paese di accoglienza, e un complessivo senso di disagio, rispetto a una situazione nuova che, a volte, sembra aprirsi con i peggiori auspici" (Bindi, 2005a, p. 51). La consapevolezza che i giovani immigrati acquisiscono della *situazione svantaggiata* in cui essi si trovano insieme con la loro famiglia sarebbe all'origine di molte conflittualità nelle relazioni intergenerazionali e anche di veri e propri disagi psicofisici.

Sulla conflittualità appena evocata pesa anche la *contrapposizione* segnalata sopra tra l'immagine tradizionale piuttosto autoritaria e rigida della famiglia che i figli hanno elaborato nel Paese d'origine e la rappresentazione più flessibile e permissiva che di essa recepiscono nella società di accoglienza. Tutto ciò ingenera una forte confusione nell'immaginario di adulti e giovani; soprattutto, i secondi tendono a sottrarsi alle norme stabilite dai padri in tema di scelte residenziali, matrimoniali e professionali. Da qui emerge il bisogno di una mediazione competente da parte dei servizi sociali, sanitari, scolastici e giudiziari che sia capace di mettersi in posizione di ascolto per capire i problemi e di elaborare proposte originali di conciliazione.

Il problema dell'integrazione assume contorni diversi riguardo agli immigrati che sono nati da genitori stranieri in Italia e che comunemente vengono designati con l'espressione "*seconde generazioni*". Questi giovani sono senz'altro avvantaggiati in quanto conoscono la lingua del nostro Paese, avendola appresa da subito, presentano una scolarizzazione pienamente svolta e possono usufruire di reti diffuse di solidarietà. Pertanto, la loro integrazione è un processo più semplice, sebbene anche loro si trovino in una condizione caratterizzata dalla "doppia appartenenza". Un problema reale e serio va visto nella garanzia di pari opportunità per le seconde generazioni: infatti, se è vero che per molti di loro l'integrazione dopo il diciottesimo anno di età presenta un percorso carente, se non fallimentare, è anche vero che per un gruppo consistente risulterà positiva riguardo ai processi di scolarizzazione e di socializzazione, mentre l'esito tenderà ad essere negativo nell'accesso al lavoro.

Sul lato positivo, va sottolineato che i giovani immigrati che frequentano la moschea, le parrocchie o i gruppi di preghiera tendono a riuscire meglio a scuola, godono di una rete di rapporti più soddisfacenti, dimostrano propensione a rimanere in Italia con attese di miglioramento. Al contrario, l'intenzione di adottare incondizionatamente la cultura gli stili di vita del Paese di accoglienza può portare a

delusioni, creare ostacoli all'integrazione e soprattutto destina molti a una *assimilazione al ribasso* che è destinata ad alimentare la marginalità urbana. In questi casi ciò che fa la differenza in senso positivo è il capitale sociale e culturale che le giovani generazioni ereditano dalla rete familiare.

Sulla integrazione familiare influisce anche la *questione abitativa* (Einaudi, 2007; Caritas, 2007). Negli ultimi anni si osserva una crescita significativa della presenza degli immigrati sul mercato immobiliare italiano. Nonostante questa tendenza positiva, tuttavia la grande maggioranza delle famiglie straniere vivono in condizioni precarie, in luoghi di emergenza, sovraffollati o degradati. Inoltre, finora si è riusciti ad evitare in Italia la ghettizzazione di immigrati a motivo della grande dispersione dell'immigrazione tra comunità differenti; tuttavia, questa situazione potrebbe non durare per sempre per cui sono necessari interventi dell'autorità pubblica per evitare la concentrazione maggioritaria di stranieri in aree particolari.

2.2. Le politiche della scuola e della FP

Sul piano quantitativo gli alunni con cittadinanza non italiana ammontano nell'anno scolastico 2006-07 a 501.494 e rappresentano il 5.6% del *totale* (Giovannini, 2007, pp. 132-135)² (cfr. Tav. 1). La *crescita* è stata sostenuta rispetto al 2000-01 quando la percentuale era l'1.8%: concretamente la presenza degli studenti stranieri si è più che triplicata in sette anni. Le *femmine* rappresentano il 47% del dato complessivo e tale percentuale si conforma pienamente con la distinzione di genere riscontrabile presso gli stranieri che soggiornano in Italia (cfr. Caritas, 2007, p. 166). L'andamento sta a provare che i genitori non mostrano alcuna remora a iscrivere le figlie femmine a scuola, come risulta confermato anche dal tasso della loro presenza nella secondaria di 2° grado che tocca il 49.8%. In proposito va aggiunto che la presenza delle ragazze cresce quando esse risultano originarie dell'Europa.

Tav. 1 - *Alunni con cittadinanza non italiana (totali; 2000-2007; in VA e %)*

| Anni scolastici | VA | % sul totale degli iscritti |
|-----------------|---------|-----------------------------|
| 2000-01 | 147.406 | 1.8 |
| 2001-02 | 181.767 | 2.3 |
| 2002-03 | 232.766 | 3.0 |
| 2003-04 | 282.683 | 3.5 |
| 2004-05 | 351.576 | 4.2 |
| 2005-06 | 424.683 | 4.0 |
| 2006-07 | 501.494 | 5.6 |

VA = Valori assoluti
Fonte: ISMU, 2007

² Il dato è provvisorio e pertanto potrebbe essere oggetto di variazioni, anche se di poca entità. Una conferma del carattere non definitivo della cifra viene dalla Caritas che fornisce un totale leggermente inferiore, 500.512, benché la percentuale sul complesso degli iscritti sia la stessa, 5.6% (Caritas e Migrants, 2007, pp. 165-166).

Se si passa a considerare i singoli *ordini e gradi* di scuola, va anzitutto osservato che la partecipazione degli alunni con cittadinanza italiana è aumentata a tutti i livelli (cfr. Tav. 2). Emerge in particolare il dato della primaria con il 6.8%, seguito dalla secondaria di 1° grado (6.5%) che registra l'aumento maggiore tra i due anni presi in considerazione nella Tav. 2: +1%. La scuola dell'infanzia si colloca sul 5.7% con una percentuale senz'altro discreta, anche se più bassa dei bambini autoctoni, mentre in un certo senso sarebbe più importante che venisse frequentata dagli alunni stranieri che ne hanno maggiormente bisogno in vista dell'apprendimento della lingua italiana e della socializzazione fra pari. All'ultimo posto si situa la secondaria di 2° grado, 3.8%, che però può vantare un numero di iscritti con cittadinanza non italiana superiore in valori assoluti a quello della scuola dell'infanzia. Non è possibile, invece, collocare la formazione professionale in questa classifica perché i dati relativi sono parziali nel senso che si dispongono informazioni solo su alcune Regioni: qui può essere citato il caso della Lombardia dove nel 2004-05 la percentuale degli stranieri iscritti ai corsi del diritto-dovere raggiungeva l'11.6% con un aumento notevole rispetto all'anno precedente, 8.9% (Ambrosini, 2007. p. 39; Colasanto, 2007, p. 26).

Tav. 2 - Percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale degli iscritti (per ordine a grado di scuola; 2005-06/2006-07; in VA e %)

| Ordine e grado di scuola | VA | % sul totale degli iscritti |
|---------------------------------|-----------|------------------------------------|
| Dell'infanzia | 5.0 | 5.7 |
| Primaria | 6.0 | 6.8 |
| Secondaria di 1° grado | 5.5 | 6.5 |
| Secondaria di 2° grado | 3.1 | 3.8 |
| Totale | 4.8 | 5.6 |

VA = Valori assoluti
Fonte: ISMU, 2007

Se si approfondisce l'analisi relativa al *secondo ciclo*, emerge che *la secondaria superiore*, pur presentando la percentuale più bassa di studenti con cittadinanza non italiana, tuttavia è il grado scolastico che fa sperare l'incremento maggiore: infatti, nel 2006-07 evidenzia una crescita di quasi un quarto (24.9% che supera di molto il dato medio, 18%) e nel 2005-06 aveva registrato un vero balzo in avanti con il 40% circa (38.2%) (Caritas, 2007, pp. 168-169). Al tempo stesso va notato che lo sviluppo appena messo in risalto si presenta alquanto disomogeneo per tipo di istituto nel senso che gli alunni stranieri si collocano al di sotto del 2% nei licei classici, scientifici, leggermente al di sopra nei licei linguistici e nei licei e istituti magistrali, raggiungono quasi il 3% negli istituti d'arte e nei licei artistici, mentre la percentuale si raddoppia negli istituti tecnici (4.1%) e sale al 7.5% negli istituti professionali: in concreto, intorno all'80% degli studenti con cittadinanza non italiana frequenta gli ultimi due tipi di secondaria superiore (cfr. Tav. 3). La preoccupazione è che questa distribuzione riproduca semplicemente la condizione

sociale di questi giovani. Inoltre, se a livello di secondaria superiore mancano i dati sulla evasione dal diritto-dovere di istruzione e di formazione; tuttavia, si possiede quello sul ritardo scolastico che fa registrare una situazione allarmante nel senso che nel 2005-06 si raggiunge la percentuale del 75% degli alunni stranieri (Caritas, 2007, p. 169).

Per quanto riguarda la *formazione professionale*, i corsi per gli immigrati comprendono un ventaglio notevole di iniziative (Ambrosini, 2007). Si va dalla formazione per il rientro a quella legata alle esigenze di politica sociale (per esempio le offerte per i minori non accompagnati), a quella connessa con percorsi di promozione, quali i corsi per mediatori interculturali, a quella per l'avvio di attività autonome, a quella che viene effettuata nei Paesi di provenienza. Vi sono inoltre iniziative che sono utilizzate in misura grandemente maggioritaria da immigrati come la formazione per operatori socio-assistenziali. Ovviamente vanno aggiunti i corsi formazione professionale iniziale del diritto-dovere di cui ho appena parlato sopra.

Tav. 3 - *Studenti con cittadinanza non italiana secondo il tipo di scuola secondaria superiore sul totale degli iscritti (2006-07; in VA e %)*

| Tipo di secondaria superiore | VA | % sul totale degli iscritti |
|-------------------------------------|----------------|------------------------------------|
| Licei classici | 3.596 | 1.2 |
| Licei scientifici | 10.212 | 1.7 |
| Ex istituti e scuole magistrali | 5.300 | 2.4 |
| Istituti professionali | 41.893 | 7.5 |
| Istituti tecnici | 38.498 | 4.1 |
| Istituti d'arte e licei artistici | 2.936 | 2.9 |
| Licei linguistici | 394 | 2.3 |
| Totale | 102.829 | 3.8 |

VA = Valori assoluti
Fonte: ISMU, 2007

La presenza degli alunni con cittadinanza non italiana aumenta nel tempo sia nelle scuole statali che in quelle *non statali*; tuttavia, essa è percentualmente superiore nelle prime come anche l'incremento per cui lo scarto fra i due sottosistemi tende a crescere nel tempo (Giovannini, 2007, p. 134). Venendo ai particolari, tra il 2005-06 e il 2006-07 la percentuale degli studenti stranieri sale nelle scuole statali dal 4% al 5.6%, mentre nelle non statali si va dal 3.8% al 4.2%, cioè il guadagno è solo dello 04% (cfr. Tav. 4); l'andamento è comprensibile se si tiene conto che la parità effettiva non è stata raggiunta in nessuno degli ordini e gradi del nostro sistema di istruzione. Inoltre, le differenze maggiori si riscontrano nelle scuola primarie (3.9%) e nella secondaria di 1° grado (3%).

In conformità all'andamento degli ultimi anni, sono i Paesi dell'*Europa centro-orientale* ad essere i più rappresentati e il dato corrisponde alle tendenze riscontrate nella crescita della popolazione straniera complessiva (cfr. Giovannini, 2007, pp. 134-135 e Caritas, 2007, pp. 167-168). In linea con questi dati, le cittadi-

nanze più numerose sono da qualche tempo l'albanese (15.5%) e la rumena (13.6%), oltre a quella marocchina (13.5%): i loro studenti raggiungono globalmente la cifra di 214.047 nel 2006-07 e costituiscono oltre il 40% (42.7%) del dato complessivo degli alunni con cittadinanza non italiana. Un peso non trascurabile registrano anche Cina, Jugoslavia, Ecuador, Tunisia, Perù, Filippine e Macedonia la cui presenza si colloca tra il 4.9% e il 2.5%. Differenze, anche se non molto rilevanti, si riscontrano in relazione ai singoli ordini e gradi di scuola in quanto gli albanesi e i marocchini dimostrano una consistenza maggiore nella scuola dell'infanzia, i marocchini e i rumeni nella primaria, mentre i rumeni scendono nella scuola dell'infanzia e i marocchini nella secondaria di 2° grado.

Tav. 4 - *Studenti con cittadinanza non italiana nei diversi ordini e gradi di scuola secondo il tipo di gestione (2005-06/2006-07; in %)*

| Ordine e grado di scuola | Scuole statali 2005-06 | Scuole non statali 2005-06 | Scuole statali 2006-07 | Scuole non statali 2006-07 |
|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| Dell'infanzia | 5.3 | 4.6 | 6.1 | 5.2 |
| Primaria | 6.2 | 2.7 | 7.1 | 3.2 |
| Sec. di 1° grado | 5.7 | 2.8 | 6.7 | 3.7 |
| Sec. di 2° grado | 3.2 | 2.1 | 3.9 | 2.3 |
| Totale | 5.0 | 3.8 | 5.8 | 4.2 |

Fonte: ISMU, 2007

Un andamento che va sottolineato è quello che emerge dalla concentrazione per *aree geografiche* in corrispondenza alle tendenze generali dei processi migratori nei diversi contesti territoriali su cui a loro volta incidono la condizione socio-economica e le caratteristiche del mercato del lavoro (cfr. Giovannini, 2007, pp. 135-137 e Caritas, 2007, pp. 165-166). Infatti, i due terzi circa (65.7%) frequentano gli studi nell'Italia Settentrionale dove è presente solo il 40.8% del totale degli iscritti al sistema nazionale di istruzione (più precisamente si tratta del 37.1% nel Nord Ovest e del 28.6% nel Nord Est); seguono il Centro con il 24.1%, il Meridione con il 7.3% e le Isole con il 2.9%. La Regione che si contraddistingue per l'incidenza più elevata di studenti stranieri è l'Emilia-Romagna (10%), mentre la Lombardia si caratterizza per la cifra più alta in valori assoluti (121.520). Tra le province emergono sul piano quantitativo Milano, Roma e Torino; al tempo stesso va sottolineato che nella classifica si collocano a poca distanza province medie. Lo stesso andamento si ripete riguardo alle città capoluogo perché la presenza degli studenti stranieri è diffusa non solo in quelle grandi, ma anche nelle medie; inoltre, l'incidenza percentuale si fa maggiormente sentire in alcuni piccoli comuni. La concentrazione territoriale riguarda anche le scuole nel senso che il 35% non annovera nel corpo studentesco alcun alunno con cittadinanza non italiana, il 62% ne conta meno del 20% e il 3.4% supera il 20%; inoltre, la presenza più numerosa di scuole con almeno il 20% di studenti stranieri si registra nell'infanzia e nella primaria.

Fino all'inizio degli anni '80 risultano sostanzialmente assenti dalla *politica scolastica* provvedimenti specifici che riguardano gli immigrati in conformità con l'immagine tradizionale dell'Italia, come Paese di immigrazione (Besozzi, 2004). Durante la decade '80 il governo prende coscienza dei fenomeni migratori sempre più consistenti che coinvolgono il nostro territorio nazionale e decide di intervenire anche in campo educativo al fine di favorire i processi di inserimento nel nostro sistema scolastico, cercando di assicurare l'accesso e la permanenza. Alla fine degli anni '80, ma soprattutto nei '90 la preoccupazione principale diviene la diversità linguistica e culturale per cui le politiche scolastiche si interessano soprattutto di educazione interculturale. La legge Turco-Napolitano, n. 48/98, e il conseguente testo unico, Dlgs. n. 286/98 attribuiscono rilevanza speciale al diritto dei minori stranieri all'istruzione, alla definizione dell'obbligatorietà della frequenza scolastica e alle relative misure di sostegno, agli aspetti organizzativi della scuola, all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e al mantenimento della lingua d'origine per la formazione dei docenti: il modello di integrazione che viene delineato risulta pertanto fondato sul rispetto e sullo scambio reciproco. Comunque, rimane urgente l'esigenza di una normativa di riferimento in tema di secondaria superiore e di formazione professionale in vista dell'attuazione del diritto-dovere alla istruzione e alla formazione e dell'elevazione del relativo obbligo di istruzione fino ai 16 anni.

Parlando di politiche scolastiche non ci si può fermare al solo ambito nazionale, ma è d'obbligo anche il riferimento al piano *regionale e locale* (Besozzi, 2004). A questo livello si è assistito in anni recenti a un crescendo rilevante di provvedimenti in tema di immigrazione che hanno cercato di risolvere i problemi connessi con l'incremento sostenuto dei flussi verso le differenti aree territoriali dell'Italia con particolare riguardo alla consistente domanda educativa avanzata dai singoli, dalle famiglie e dalla diverse comunità etniche. Le politiche adottate in questo campo a livello regionale e locale hanno puntato soprattutto alla creazione di osservatori e consulte provinciali principalmente nelle aree geografiche con più elevata presenza di immigrati, alla costituzione di centri di studio e di ricerche e alla promozione graduale del lavoro di rete tra scuole, associazioni ed enti di varia natura. L'integrazione sociale e professionale degli stranieri e la lotta ai pregiudizi nei loro confronti hanno rappresentato il nucleo centrale dell'iniziativa UE "Equal" che ha consentito l'attuazione nel nostro Paese di circa 700 progetti durante il periodo 2000-06 (Isfol, 2006).

In questo quadro si inserisce una serie di *interventi concreti* mirati a realizzare l'integrazione degli studenti con cittadinanza non italiana (Giovannini, 2007). Si può incominciare con il mettere in evidenza un gruppo di azioni *più consolidate* quali: le pratiche di accoglienza alla cui messa a punto e diffusione hanno contribuito in particolare i centri interculturali e rispetto alle quali la normativa più recente indica come prioritario il criterio dell'età dell'alunno e non più quello della scolarità precedente in modo da ridurre in quanto possibile il tasso di ritardo scola-

stico che tende a penalizzare gli studenti con cittadinanza non italiana (Bindi, 2005b); gli interventi per l'insegnamento dell'italiano che includono la redazione e la diffusione di sussidi, la formazione degli insegnanti, l'acquisizione di adeguate strategie educative e didattiche; iniziative a favore delle famiglie soprattutto nel campo delle problematiche linguistiche e di orientamenti da effettuare in particolare mediante l'intervento di mediatori culturali e linguistici; i corsi di formazione dei dirigenti organizzati dal Ministero. A sua volta, la formazione professionale ha offerto opportunità per certificare almeno parzialmente diplomi e competenze nei casi di titoli ottenuti all'estero che non trovano in Italia riconoscimento, per creare attraverso corsi specifici occasioni di impiego a categorie di immigrati istruiti, per fornire luoghi di incontro, dialogo e scambio culturale e per facilitare il recupero di giovani che altrimenti correrebbero un grave pericolo di essere emarginati (Ambrosini, 2007).

Oltre a questa serie di azioni consolidate che ho appena elencato, va richiamata una serie di interventi di natura più *contingente* (Giovannini, 2007). La manovra di bilancio relativa al 2007-10 prevede la sperimentazione di forme congiunte di attività tra Stato, Regioni e gli altri Enti locali mirate ad assicurare un'attribuzione delle risorse finanziarie più rispondente ai bisogni delle diverse realtà territoriali e all'evoluzione della popolazione. A sua volta il CCNL del Comparto Scuola riguardante il periodo 2006-09 ha mantenuto la decisione di allocare personale specifico alle aree geografiche dove l'immigrazione è maggiormente concentrata e il rischio educativo risulta più elevato. Inoltre, il Fondo per l'inclusione sociale degli immigrati, istituito presso il Ministero della Solidarietà Sociale, prevede l'attribuzione di risorse finanziarie a progetti di insegnamento della lingua italiana come seconda lingua, di impiego dei mediatori linguistici, per la promozione della partecipazione delle famiglie immigrate nelle attività scolastiche e di orientamento. Va anche segnalata la creazione dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale a partire dal dicembre 2006. La nuova struttura che è stata istituita presso il Ministero della Pubblica Istruzione è chiamata a svolgere una funzione di studio e di orientamento. In un primo documento ha evidenziato quattro principi generali che avrebbero guidato in questi ultimi anni le iniziative di educazione interculturale più efficaci: in concreto si tratterebbe dell'universalismo cioè dell'attribuzione ad ogni bambino del diritto all'istruzione e all'eguaglianza delle opportunità, della scuola comune, cioè della scelta di ammettere gli alunni con cittadinanza non italiana nella scuola di tutti, della centralità della persona e della intercultura, cioè della promozione del dialogo e del confronto delle culture. Sul piano concreto vengono raccomandati interventi per favorire l'attuazione del diritto allo studio, l'integrazione fuori e dentro la scuola, gli aspetti relazionali e l'approccio interculturale all'insegnamento.

Dopo aver fornito un quadro sintetico dei dati e una visione generale delle politiche scolastiche e formative e degli interventi concreti, si cercherà di mettere in risalto le *problematiche* più rilevanti che emergono e le *prospettive* maggiormente

significative che sembrano delinearsi in questo momento. In corrispondenza con l'elenco delle attività in atto che è stato presentato sopra, si può senz'altro indicare come una prima priorità il consolidamento ulteriore di quanto si riscontra già pienamente condiviso e legittimato in parecchi contesti locali (Giovannini, 2007).

Un'area problematica e prospettica di particolare rilevanza è costituita dalle *azioni per l'intercultura* che negli ultimi anni hanno registrato globalmente un minore impegno concreto (Giovannini, 2007; Bindi, 2005b). Se è un ambito in cui certamente non sono mancati progressi rilevanti, è anche vero che si registrano *carenze* tutt'altro che marginali, anche perché il cammino percorso finora è attribuibile più alla buona volontà dei singoli insegnanti e di qualche dirigente che non a iniziative di natura istituzionale. Infatti, è lo stesso concetto di educazione interculturale che può risultare vago e vuoto alla prova dei fatti; a ciò si aggiunge che è stata più spesso concepita come un'appendice dell'attività scolastica tradizionale e non come un modello nuovo di insegnamento apprendimento la cui applicazione richiedeva cambiamenti profondi nell'impostazione dei processi pedagogici e didattici; inoltre, non è mancato che tutta l'operazione si sia tradotta in attività di "marketing" o di "maquillage" realizzata dagli istituti per accrescere le iscrizioni e rimanere competitivi. Venendo poi alla programmazione concreta, va riconosciuto che questa appare focalizzata più sul docente che non sullo studente singolo e sulla classe; a sua volta, l'insegnamento si riduce spesso a riferimenti occasionali alla cultura degli altri e, quindi, non fornisce contenuti che siano in grado di interessare al tempo stesso sia gli studenti stranieri sia i loro colleghi autoctoni; non va neppure dimenticata una certa improvvisazione come il ricorso a strumenti didattici non particolarmente verificati, la carenza di formazione specifica dei docenti, la discontinuità delle iniziative.

Inoltre, non infrequentemente l'offerta di educazione interculturale si è ridotta a pura informazione curiosa. A ciò ha contribuito un eccesso di ricorso in classe all'uso della *testimonianza autobiografica* che viene richiesta agli alunni di cittadinanza non italiana (Bindi, 2005b). Questa strategia didattica è di per sé valida in quanto costituisce una occasione significativa per la reciproca conoscenza tra gli studenti, per lo sviluppo di modalità personali di espressione, per la elaborazione di memorie comuni e per la denuncia di esperienze negative che si sono sofferte. La testimonianza autobiografica tende frequentemente a concentrarsi su argomenti di tipo tradizionale come usi, costumi, feste, cerimonie, manifestazioni gastronomiche, musica e danza per cui si assiste a una specie di "folklorizzazione" dell'immigrato che si trova pertanto in una posizione di svantaggio di fronte ai compagni autoctoni ormai affrancati da una cultura arcaica. La troppa piaggeria, lo sforzo eccessivo dimostrato nell'accoglienza, la sovraesposizione del problema dell'origine culturale tendono a distinguere nettamente l'alunno con cittadinanza non italiana dai suoi colleghi italiani con degli effetti non voluti di "eticizzazione" della condizione dello studente straniero.

Pertanto, *un'altra priorità* delle politiche scolastiche e formative in tema di

immigrazione riguarda il consolidamento dell'educazione interculturale. Un miglioramento veramente sostanziale consisterebbe senz'altro in un ripensamento del sistema educativo di istruzione e di formazione in una chiave veramente interculturale (Bindi, 2005b). In ogni caso un processo di insegnamento apprendimento ispirato a tale modello strategico dovrà realizzare un esercizio reale del dialogo tra le diversità, evitando di limitarsi con semplice gusto "museografico" agli elementi più eclatanti e curiosi degli usi propri degli studenti immigrati. "L'approccio preferibile sembra [...] quello di un'educazione critica e consapevole rispetto all'appartenenza, che sappia mettere in luce il carattere necessariamente negoziale di ogni identità e il potenziale straordinario messo a disposizione dalla mediazione culturale" (Bindi, 2005b, p. 121). In particolare, la programmazione dovrà mostrarsi pronta a continui adattamenti e puntare decisamente ad esser focalizzata sull'alunno e sulla classe e non sugli orientamenti prescelti a priori dal docente; inoltre, essa dovrebbe tener conto della composizione sociale ed etnico-nazionale della classe per cui si richiede a monte da parte del corpo docente la competenza di lavorare in gruppo e grande capacità di ascolto e di coinvolgimento della famiglia. Il rafforzamento della educazione interculturale è necessario anche per contrastare due derive pericolose, una che sostiene la convenienza di classi culturalmente omogenee e l'altra che in nome di una supposta laicità vorrebbe eliminare tutti gli elementi di confessionalità, di specificità e di differenziazioni linguistiche, non accorgendosi di attribuire alla scuola un ruolo di consolidamento della centralità nazionale nei confronti di qualunque altra forma di appartenenza.

Un ulteriore nodo problematico è costituito dall'*inserimento linguistico* degli studenti con cittadinanza non italiana in quanto implica non solo risvolti linguistici, ma anche organizzativi, di equipollenza delle classi e di valutazione che tra l'altro si configurano diversamente a seconda dei Paesi considerati (Bindi, 2005b; Caritas e Migrantes, 2007; Giovannini, 2007). La questione non è primariamente quella del bilinguismo, ma riguarda soprattutto la tendenza a trascurare il mantenimento e la valorizzazione della lingua di origine dello studente straniero e a puntare invece su un apprendimento rapido della cosiddetta "lingua 2", cioè della lingua del Paese di accoglienza, nel nostro caso l'italiano: in tale situazione questo viene imparato in maniera sommaria, stabilizzando alcuni sbagli e limiti linguistici e contribuendo a far dimenticare gradualmente la lingua di origine. In proposito va tenuto presente che si tratta di alunni che si inseriscono a percorso scolastico già iniziato e che pertanto sono costretti a recuperare rapidamente lo scarto nei confronti della classe che li accoglie. A ciò si aggiungono difficoltà di tipo relazionale e culturale nei rapporti con i compagni italiani che aumentano l'ansia e il disagio; né bisogna dimenticare che il corpo docente non è spesso adeguatamente formato ad offrire un insegnamento efficace di "lingua 2".

Una soluzione che di fatto viene non infrequentemente adottata in proposito consiste nel *retrocedere* di una o due classi l'alunno con cittadinanza non italiana nella speranza di avvantaggiarlo ai fini dell'apprendimento della lingua italiana e

anche di non danneggiare troppo la classe accogliente (Bindi, 2005b). Tale strategia, se può sembrare apparentemente del tutto giustificata, tuttavia va incontro a molti pericoli e rischia di trasformarsi in un'esperienza traumatica: infatti, essa può creare o rafforzare il senso di inadeguatezza e di estraneità nei confronti dei compagni italiani, potrebbe essere vista come una grave ingiustizia perpetrata dalla scuola del Paese di accoglienza e tende a spingere alla demotivazione e all'abbandono in quanto la differenza di età rispetto ai colleghi della classe è sentita in maniera particolarmente negativa dagli adolescenti.

Sul piano *prospettico*, un'ipotesi di soluzione andrebbe anzitutto cercata nella elaborazione di un piano pluridimensionale di integrazione dello studente con cittadinanza non italiana in cui inserire in modo coerente la questione linguistica (Bindi, 2005b; Albiero, 2007; Ioana Jeler, 2007). In particolare si dovrebbe puntare sul mediatore linguistico-culturale la cui presenza dovrebbe essere estesa a tutte le scuole interessate tramite l'intervento delle Regioni; questi eserciterebbe la funzione di aiutare gli studenti stranieri durante le lezioni a seguire l'insegnamento del docente. Al tempo stesso l'istituto organizzerà una offerta di doposcuola per aiutare gli alunni con cittadinanza non italiana a superare lo scarto linguistico, evitando che l'apprendimento dell'italiano si limiti all'acquisizione di un linguaggio scarno, d'uso comune e sgrammaticato. Questi interventi vanno accompagnati dall'impegno del corpo docente a ricostruire in maniera adeguata il percorso formativo che lo studente straniero ha compiuto nel suo Paese d'origine, cercando di delineare le tradizioni educative, i contenuti curriculari e i contesti di provenienza; in proposito la difficoltà del compito viene accresciuta dalla scarsa propensione degli studenti stranieri a parlare delle proprie esperienze di vita e dai problemi che le scuole incontrano a coinvolgere stabilmente i genitori di tali ragazzi. Comunque, la strategia principale consisterebbe nel realizzare un vero bilinguismo perché questo offrirebbe una formidabile opportunità formativa.

Un altro nodo problematico di grande rilevanza è costituito dalle relazioni *scuola-famiglia* (Bindi, 2005b). Una prima difficoltà proviene dalla tendenza delle famiglie immigrate a delegare completamente agli insegnanti il percorso scolastico e formativo dei figli in quanto si considerano del tutto impreparati a tale compito per cui si affidano totalmente al giudizio competente dei docenti e dell'istituto, evitando di avanzare proposte e, a maggior ragione, critiche o contestazioni. A ciò si aggiunge che i rapporti delle famiglie con le istituzioni scolastiche e formative sono spesso caratterizzati da ansia che può essere un retaggio dei sentimenti interiorizzati nel Paese d'origine verso un modello fortemente autoritario di insegnamento e che comunque si alimenta dal senso di inadeguatezza che i genitori provano nei confronti del proprio compito in questo ambito. Pertanto, risulta particolarmente problematico coinvolgere le famiglie nei processi decisionali delle scuole e in particolare nelle scelte didattiche e di aiuto che riguardano gli interventi per superare lo svantaggio dei loro figli.

È essenziale che la scuola cerchi di stabilire *relazioni feconde* con le famiglie

immigrate (Bindi, 2005b). Queste permettono di conoscere con maggiore facilità e più adeguatamente i percorsi scolastici e formativi dei figli, come si è accennato sopra, costituiscono anche una risorsa fondamentale per combattere la dispersione scolastica e l'abbandono e consentono di adeguare l'offerta formativa ai bisogni reali degli studenti con cittadinanza non italiana. Ne segue che la comunicazione tra la famiglia e la scuola andrebbe potenziata al massimo, ricorrendo ad opuscoli informativi, a brevi questionari, agli aspetti non verbali delle relazioni e all'opera dei mediatori linguistico-culturali. I docenti dovranno essere formati a stabilire rapporti non conflittuali con le famiglie, evitando tra l'altro sterili polemiche circa l'insegnamento della religione e l'alimentazione delle mense. Sarà poi necessario arrivare a una vera corresponsabilità educativa tra la scuola e la famiglia, prevedendo anche una partecipazione adeguata di quest'ultima agli organismi decisionali.

Di due gruppi di questioni si è già parlato sopra, illustrando i dati: si tratta cioè del ritardo scolastico e della concentrazione degli studenti stranieri a livello di secondaria superiore negli istituti tecnici e professionali (Bindi, 2005b; Caritas e Migrantes, 2007; Giovannini, 2007). In questi due ambiti la soluzione va ricercata nelle direzioni che sono state già evidenziate sopra, cioè della realizzazione piena di una vera educazione interculturale, di una impostazione adeguata della questione linguistica e della instaurazione di relazioni soddisfacenti tra la famiglia e la scuola. Un riferimento va anche fatto al problema della *valutazione* sia degli alunni con cittadinanza non italiana che, iscrivendosi ad anno scolastico iniziato, incontrano difficoltà linguistiche e di adattamento, sia di quelli che hanno percorso gran parte della loro carriera scolastica e formativa nel nostro Paese. Per superare queste difficoltà si potrebbero prevedere criteri di giudizio diversi da quelli dei loro compagni italiani, come nel caso dei disabili o concedere la possibilità di usare la lingua madre durante gli scritti o di avvalersi in fase di esame di un mediatore. Da ultimo, se la formazione professionale soprattutto iniziale soffre di un trattamento diseguale rispetto alla scuola, ne segue che le prospettive vanno ricercate nel riequilibrio di questa situazione e anche nella realizzazione di un'offerta alla quale partecipano ragazzi immigrati e ragazzi italiani (Ambrosini, 2007).

Quanto alle *seconde generazioni*, i problemi sono di natura differente da quelli fin qui delineati perché i ragazzi coinvolti sono nati e cresciuti o arrivati nel nostro Paese molto tempo prima dell'iscrizione scolastica (Bindi, 2005b). Le questioni importanti riguardano il rapporto con il resto del gruppo classe, le relazioni con le proprie famiglie, preoccupate della distanza nei confronti della cultura di origine e la riscoperta della lingua madre che la famiglia di origine non è in grado di soddisfare. In questo caso è la scuola che deve rispondere come comunità educante alle sfide degli alunni stranieri di seconda generazione.

2.3. Le politiche del lavoro

Negli ultimi dieci anni l'Italia è divenuta uno dei Paesi *più importanti* di destinazione di movimenti migratori per motivi occupazionali e a ciò hanno contribuito

sia lo sviluppo del suo sistema produttivo che si è dimostrato capace di attirare forza lavoro in grande quantità, sia la presenza di flussi consolidati (Zanfrini, 2007b e 2004). I dati stanno a dimostrare che diverse centinaia di migliaia di stranieri sono arrivati nel territorio nazionale sulla base dei decreti di programmazione fino a raggiungere quasi le 700.000 entrate nel 2006. Questo significa che il nostro dispositivo che regola gli ingressi, sebbene sia configurato spesso come restrittivo, tuttavia ha reso l'Italia uno dei primi importatori ufficiali di forza lavoro dall'estero.

Tale andamento si accompagna ad un altro che sembra *in contraddizione* con il primo: i lavoratori con cittadinanza non italiana che pervengono nel nostro territorio nazionale risultano per una percentuale consistente privi di un titolo adeguato e vengono impiegati in misura non marginale nell'economia sommersa che conserva una estensione eccessiva rispetto ai livelli di crescita della nostra economia. Ne segue che gli arrivi sono in gran parte indipendenti dalla normativa pertinente ma soprattutto che non riescono ad essere imbrigliati in un'azione programmatica che si proponga mete di competitività economica e di coesione sociale. Si capisce anche perché l'opinione pubblica tenda a vedere nei flussi migratori un segno evidente della incapacità dei governi di svolgere un controllo serio sui propri confini e non si renda conto che essi sono in primo luogo una testimonianza della vitalità del nostro sistema produttivo.

Pertanto, pur essendo l'Italia uno dei poli maggiori di destinazione delle "labour migrations", tuttavia essa non appare impegnata in politiche di importazione di forza lavoro di elevata qualificazione diversamente da altri Paesi che per molti versi si trovano nella medesima condizione come per esempio in Europa la Francia e l'Inghilterra. Al contrario, le modalità prevalenti di inserimento occupazionale degli stranieri consistono in processi marcati di etnicizzazione dei flussi e di inclusione nell'economia sommersa. Infatti, dai dati emerge chiaramente la tendenza dei datori di lavoro a concentrarli nei gradini inferiori della gerarchia professionale, a utilizzarli per occupare i mestieri disertati dagli italiani, a impiegarli nei lavori tipici da immigrati o peggio a inserirli nell'economia sommersa.

Nel primo semestre del 2007 i lavoratori stranieri raggiungevano complessivamente secondo la rilevazione ISTAT³ la cifra di un milione e mezzo circa (più esattamente 1.475.000), suddivisa a sua volta tra il 60% di maschi e il 40% di femmine (Zanfrini, 2007b, pp. 110-115; Caritas e Migrantes, 2007⁴). Il *tasso di attività* del totale tocca ben il 72.1%, quello degli uomini l'87.2% e quello delle donne il 57.1%; le tre percentuali sono notevolmente superiori a quelle della popolazione complessiva (+10.2%, +13.4% e +7.1%) ed evidenziano la tendenza consistente degli immigrati a offrirsi sul mercato del lavoro che però per le femmine costituisce

³ Per i criteri utilizzati, la rilevazione sulle forze di lavoro compiuta dall'ISTAT tende a sottostimare il numero dei lavoratori stranieri (Zanfrini, 2007).

⁴ I dati della Caritas riguardano la Rilevazione sulle forze di lavoro dell'ISTAT relativa all'anno 2006 (Caritas e Migrantes, 2007).

il risultato di comportamenti molto differenti nel senso che mentre le filippine presentano una propensione pari al 90%, per le marocchine il dato si abbassa al 26% circa (cfr. Tav. 5).

Tav. 5 - Tassi di attività, di occupazione e di disoccupazione degli stranieri e del totale della popolazione (1° trimestre 2007; per M/F e circoscrizione geografica; in %)

| Circoscrizioni geografiche | Dati riferiti agli stranieri | | | Dati nazionali | | |
|--|------------------------------|------|--------|----------------|------|--------|
| | M | F | Totale | M | F | Totale |
| Tassi di attività 15-64 anni | | | | | | |
| Nord | 89.1 | 56.1 | 73.2 | 78.2 | 59.1 | 68.8 |
| Centro | 86.4 | 61.5 | 73.4 | 74.9 | 54.7 | 64.7 |
| Sud | 78.4 | 53.3 | 64.6 | 67.6 | 36.0 | 51.7 |
| Totale Italia | 87.2 | 57.1 | 72.1 | 73.8 | 50.0 | 61.9 |
| Tassi di occupazione 15-64 anni | | | | | | |
| Nord | 83.7 | 47.6 | 66.2 | 75.8 | 56.3 | 66.1 |
| Centro | 81.0 | 51.0 | 65.3 | 71.9 | 50.5 | 61.1 |
| Sud | 72.7 | 48.1 | 59.2 | 61.1 | 30.6 | 45.7 |
| Totale Italia | 81.8 | 48.5 | 65.1 | 69.9 | 46.0 | 57.9 |
| Tassi di disoccupazione | | | | | | |
| Nord | 6.1 | 15.1 | 9.4 | 3.1 | 4.7 | 3.8 |
| Centro | 6.2 | 17.1 | 11.0 | 3.9 | 7.7 | 5.5 |
| Sud | 7.3 | 9.9 | 8.5 | 9.5 | 15.0 | 11.4 |
| Totale Italia | 6.2 | 15.0 | 9.7 | 5.3 | 8.0 | 6.4 |

Fonte: ISMU, 2007

A loro volta, gli *occupati* con cittadinanza non italiana assommano a 1.331.000 e il relativo tasso raggiunge la percentuale del 65.1% nel caso del totale, dell'81.8% dei maschi e del 48.5% delle femmine: si tratta di cifre senz'altro superiori a quelle della popolazione complessiva (+7.2%), degli uomini (+11.7%) e delle donne (+2.5%) (cfr. Tav. 5). Quanto alle occupate straniere, è necessario procedere ad alcune distinzioni: nell'Italia settentrionale lo scarto tra il dato delle immigrate e quello complessivo delle donne occupate risulta molto consistente e tocca -8.7%, mentre nel Sud il divario risulta a favore delle immigrate con ben +17.5%. Inoltre, i due terzi circa degli occupati (63%) risiede al Nord, appena più di un quarto (25.4%) al Centro e l'11.6% al Sud.

Passando al *livello di istruzione* degli immigrati che lavorano, mi servirò dei dati della Caritas (Caritas e Migrantes, 2007, pp. 231-232) piuttosto che di quelli dell'Ismu (Zanfrini, 2007b, p. 112) perché mi sembrano più completi dei secondi, anche se si riferiscono solo al 2006. Il 40.4% può vantare un titolo universitario e l'11.1% uno di secondaria superiore per cui più del 50% possiede un'istruzione di livello superiore. La percentuale scende a più di un terzo (35.2%) per la secondaria inferiore e a poco meno del 15% (13.2%) nel caso delle elementari. Nel complesso si può dire che le differenze tra occupati stranieri ed occupati italiani, pur rilevanti, non risultano particolarmente consistenti.

I dati Caritas sui *tipi di lavoro* in cui sono impiegati gli stranieri mettono in risalto che nella misura di circa tre su quattro gli immigrati sono operai o esercitano un lavoro non qualificato (Caritas e Migrantes, 2007, pp. 232-233 e Zanfrini, 2007b). Tra i mestieri degli operai si segnalano quelli di carpentiere, di elettricista, di falegname, di camionista, di addetto alle macchine meccaniche, mentre nel personale non qualificato si riscontrano soprattutto categorie come i collaboratori domestici, gli assistenti familiari, i braccianti agricoli, gli operai delle imprese di pulizia e i portantini dei servizi sanitari. Gli stranieri sono inseriti primariamente in un ventaglio di lavori da immigrati che si collocano negli scalini inferiori della gerarchia e che presentano orari disagiati e con ridotte possibilità di carriera. In secondo luogo, il 20% quasi degli stranieri svolgono mestieri che si situano nell'ambito della attività commerciali e dei servizi, come cuochi, camerieri, baristi, magazzinieri e commesse. Da ultimo appena il 10% può essere annoverato tra le professioni qualificate, mentre nei Paesi europei la percentuale di tale categoria raggiunge il 40% del totale degli occupati.

L'85% degli immigrati che sono occupati svolgono un lavoro *subordinato*; inoltre intorno al 13% è impiegato a tempo determinato e la cifra di coloro che usufruiscono di un contratto a termine si situa su percentuali non molto diverse da quelle che si riscontrano sul totale degli italiani. Un altro dato comparabile riguarda il lavoro a tempo pieno che coinvolge otto stranieri su dieci come anche si registra nel complesso degli occupati, mentre per il tempo parziale riguarda il 18% circa. Le percentuali si alzano nel Meridione sia riguardo al tempo determinato che al parziale. Discriminante è pure la variabile di genere nel senso che la quasi totalità dei maschi esercita un mestiere a tempo pieno, mentre tra le donne sono ben quattro su dieci a essere impegnate nel lavoro a tempo parziale.

Passando alla ripartizione per *comparti*, l'agricoltura accoglie appena il 4% dell'occupazione straniera, anche se la percentuale si eleva al 13% quasi nel Sud con un impatto che è quasi doppio rispetto a quello riscontrato fra gli autoctoni. Se ci si sposta nell'industria, la cifra sale al 40% e qui si registrano 11 punti in più in confronto degli italiani. L'andamento opposto si riscontra nel terziario che presenta una percentuale inferiore a quella autoctona: più precisamente si tratta del 55% rispetto al 66%. Più preoccupante è la distribuzione interna a questo comparto nel senso che la partecipazione degli immigrati è molto ridotta nel terziario avanzato, mentre è molto ampia in altre direzioni disertate dagli italiani come il settore dei servizi alle famiglie. Sempre nel terziario va osservato che una donna immigrata su due che sono occupate operano nei servizi domestici e di assistenza; inoltre, se la percentuale complessiva degli occupati nel commercio, nel settore alberghiero e nella ristorazione non è molto diversa nel confronto fra stranieri (intorno al 20%) e autoctoni, tuttavia non bisogna dimenticare che la prima si concentra quasi esclusivamente nelle attività manuali a bassa qualifica.

Ritornando ora ai dati della rilevazione del 1° trimestre del 2007, un altro aspetto della situazione di disparità in cui si trovano gli immigrati riguarda i *tassi di*

disoccupazione che sono superiori tra gli stranieri sia nel totale (+3.3%), sia tra i maschi (+0.9%), ma soprattutto tra le femmine (+8.6%) (cfr. Tav. 5) (Zanfrini, 2007b, pp. 113-114). Riguardo all'ultimo gruppo citato va sottolineato che le donne immigrate si distinguono per un dato più elevato rispetto tanto alle italiane quanto agli uomini anch'essi immigrati. Venendo poi ai valori assoluti, la rilevazione di cui si è parlato sopra, mette in evidenza che sono 143.000 gli stranieri residenti in Italia in cerca di occupazione di cui ben 88.000 femmine, cifre che, oltre ad essere sottostimate secondo l'ISTAT, risultano in aumento rispetto al 2006. In proposito il rapporto Ismu osserva che il dato è consistente e dovrebbe far riflettere tutti coloro che chiedono un ampliamento delle quote ammesse (Zanfrini, 2007b).

Non possediamo informazioni esaustive a livello nazionale sugli stranieri che sono *lavoratori irregolari* e l'ISMU, nel tentativo di offrire qualche indicazione precisa in proposito, si serve dei dati della regione Lombardia che sarebbero statisticamente affidabili (Zanfrini, 2007b, pp. 114-115; Idos-Punto nazionale di contatto dell'EMN, 2005). In sintesi si può dire che tre irregolari/clandestini su quattro lavorano in modo irregolare alle dipendenze, il 15% è disoccupato e la percentuale degli inattivi è molto ridotta e ciò sta a dimostrare che l'entrata nel nostro Paese è dettata soprattutto dall'attesa di reperire una qualche forma di occupazione; sette stranieri occupati irregolarmente su dieci risultano irregolari/clandestini a riprova che il lavoro nero tende a relazionarsi sempre più frequentemente a una situazione di irregolarità sul piano del soggiorno; invece, la percentuale del lavoro irregolare scende ad appena l'8% tra quanti possono contare su di un permesso di soggiorno e in questa stessa direzione va sottolineato che gli stranieri in possesso di carta di soggiorno e i naturalizzati presentano una percentuale di lavoratori in proprio che è il triplo di quella degli immigrati regolari. Pertanto, si può concludere che nonostante la stabilizzazione occupazionale in atto, l'economia sommersa mantiene ancora una forza attrattiva molto rilevante di nuova immigrazione irregolare e che una politica di contrasto della immigrazione irregolare è destinata al fallimento se si fonda soltanto sui controlli ai confini e sulla imposizione di condizioni rigide ai datori di lavoro, mentre si dovrebbe puntare soprattutto sulla lotta all'economia sommersa e al lavoro nero.

Per sfatare pregiudizi e luoghi comuni, una parola va anche spesa circa l'apporto dei lavoratori stranieri alla *produzione di ricchezza* nel nostro Paese. Il contributo alla creazione di valore aggiunto è stato stimato intorno all'8.8% e la cifra si eleva oltre il 10% nelle Regioni in cui si concentra maggiormente la presenza degli stranieri (Zanfrini, 2007b, pp. 121-124). In proposito si può anche richiamare il fenomeno della esplosione della imprenditorialità tra gli immigrati per cui il numero dei titolari di impresa che provengono dall'estero sono raddoppiati tra il 2000 e il 2005 e sono cresciuti da 200.000 del 2005 ai 230.000 del 2006; tra l'altro questa crescita ha permesso alle microimprese di restare competitive in Italia. Sul lato negativo, va osservato che le imprese degli immigrati risultano sovrarappresentate in quei comparti che sono stati gradualmente abbandonati dagli operatori autoctoni a

riprova che anche in questo ambito è in corso un processo di etnicizzazione delle attività sulla falsariga di quanto avviene più ampiamente nel lavoro dipendente.

Entro questo quadro di dati, appare con sempre maggiore evidenza che il lavoro degli stranieri ha assunto in Italia due *ruoli* importanti: uno sostitutivo che costituisce una risposta al fenomeno dell'invecchiamento della popolazione originaria del Paese; e un altro complementare che contribuisce al superamento degli scarti tra domanda ed offerta. Al tempo stesso non mancano forme di discriminazione che non si limitano alla concentrazione degli stranieri nei lavori da immigrati, ma che comprendono anche: “Basse retribuzioni (il salario medio mensile è pari a 785 euro), sottoinquadramento in rapporto al livello di professionalità e alla stessa tipologia delle mansioni svolte, irregolarità contributive, utilizzo improprio dei contratti atipici, mancata corresponsione di parte del salario pattuito, sistematica assegnazione dei compiti più gravosi e/o pericolosi [...]” (Zanfrini, 2007b, p. 125). Per una valutazione più completa di tale situazione va detto che essa non è esclusiva solo dell'Italia, ma la si riscontra diffusa sul piano europeo e internazionale. Quanto al nostro Paese, essa può essere ricondotta alla debolezza dell'offerta, ai pregiudizi e all'attitudine discriminatoria dei datori di lavoro e anche a carenze riscontrabili nella stessa legislazione.

Riguardo all'aspetto *normativo*, gli studiosi hanno puntato le loro critiche soprattutto sui permessi di soggiorno di breve durata – in particolare se vincolano il lavoratore a un comparto specifico o a un datore di lavoro determinato – e sul contratto di soggiorno per la rigidità che introduce nel governo del lavoro immigrato e nel legame stretto che esso stabilisce tra il diritto al soggiorno e l'obbligo di dimostrare di avere un lavoro, che pone gli immigrati in una situazione di particolare debolezza di fronte alle richieste dei datori di lavoro (Scevi, 2006; Coco, 2006). Pertanto, come si è ricordato nella prima parte di questo capitolo, il recente disegno di legge Amato-Ferrero ha previsto l'abolizione del contratto di soggiorno e un allungamento della durata dei permessi anche per quanti sono alla ricerca di un lavoro. Inoltre, tale normativa ha introdotto una serie di provvedimenti mirati a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro immigrato, adottando una programmazione triennale, forme semplificate per l'entrata di personale destinato al lavoro di cura e meccanismi di sponsorizzazione che intervengono sulla rigidità del rapporto tra ingresso e posto di lavoro al fine di renderlo più flessibile; in questa maniera si dovrebbe ovviare all'insuccesso del sistema delle quote annuali.

Tra le *problematiche importanti* che andrebbero affrontate dal futuro governo va sottolineata l'esigenza di trovare riguardo al lavoro nei servizi domestici e di cura un equilibrio corretto tra i bisogni delle famiglie, i diritti dei lavoratori, la qualità delle prestazioni e il contrasto al lavoro nero e all'evasione fiscale. Sarebbe opportuno anche elaborare strategie che permettessero di superare le situazioni di difficoltà occupazionale che colpiscono settori rilevanti dell'offerta di lavoro di natura autoctona e anche di quella immigrata già presente, prevedendo tra l'altro misure che facilitino il loro inserimento o reinserimento professionale. Si dovrà cercare di

combattere con interventi adeguati la tendenza ad utilizzare gli immigrati in attività logoranti e in comparti destinati al declino; in una ottica più vasta, non si può continuare ad incoraggiare l'entrata degli stranieri, interessati a sistemarsi definitivamente nel nostro Paese, senza cercare di offrire adeguate prospettive di mobilità professionale nel quadro di un impegno ad assicurare loro una vita umanamente degna. Maggiore attenzione sul piano delle misure concrete dovrebbe essere dato al problema della disoccupazione che, per effetto della stabilizzazione della presenza straniera e della crescita dei ricongiungimenti familiari, sta aumentando anche tra i lavoratori stranieri. Andrebbe inoltre ridotto l'eccesso di potere che è stato attribuito ai datori di lavoro sulle decisioni da prendere riguardo alle persone concrete, alle categorie e alle condizioni per gli ingressi nel territorio nazionale. Rimane essenziale l'esigenza di un'azione capillare di contrasto all'economia sommersa che costituisce un prerequisito per il successo degli altri provvedimenti.

2.4. Le politiche della cittadinanza

Se è vero che, come tra l'altro lo dimostrano i dati analizzati nella precedente sottosezione, l'Italia è divenuto uno dei poli principali di destinazione dei flussi migratori, in altre parole si è trasformato in un grande Paese di immigrazione, al tempo stesso va osservato con rammarico che essa continua a presentarsi come una nazione di emigranti per quanto riguarda il tema della cittadinanza; infatti, tale logica ispira fondamentalmente la legge n.91/92 che è il caposaldo della nostra normativa (Caritas e Migrantes, 2007). La cittadinanza può essere ottenuta primariamente secondo due modalità: sposando un cittadino italiano oppure risiedendo in maniera continuativa in Italia per un determinato periodo di anni. Riguardo alla prima strada va osservato che sono sufficienti sei mesi di residenza nel nostro Paese a partire dalla data delle nozze; la seconda si distingue per condizioni più severe come dieci anni di residenza (quattro per i Paesi dell'UE) e la prova della disponibilità di un reddito adeguato. A loro volta i figli degli immigrati nati in Italia possono ottenere la cittadinanza se siano stati registrati tempestivamente all'atto di nascita e se abbiano risieduto nel nostro Paese legalmente e ininterrottamente sino alla maggiore età.

Un primo limite di questa legislazione viene messo in evidenza proprio dai *dati* sulle concessioni e i respingimenti di cittadinanza (Caritas e Migrantes, 2007, pp. 114 e 116-118). Infatti, anche se tra il 1991 e il 2005 si è registrata una crescita consistente da poco più di 3.500 casi ai 19.226 del 2005, tuttavia l'ultima cifra sta a testimoniare il carattere abbastanza marginale del fenomeno come emerge chiaramente dalla percentuale sulla popolazione straniera residente: solo lo 0.6%. Altre carenze emergono da un esame più dettagliato dei dati, in questo caso riferiti unicamente al decennio 1995-05. Nel periodo considerato sono state inoltrate 213.047 domande per il conseguimento della cittadinanza e l'accoglimento si è avuto per 125.335, pari al 60% circa (58.8%) che però ha riguardato nella gran maggioranza dei casi le richieste avanzate per avvenuto matrimonio: più precisamente, delle do-

mande presentate per questa ragione è stato accettato il 70% quasi (68.3%) e di quelle per residenza poco più di un terzo (34.6%). “Appare, anzitutto, lampante una certa disparità di trattamento: valgono più sei mesi di matrimonio con un italiano che anni e anni di regolare residenza e lavoro, con relativo pagamento di tasse e versamento di contributi previdenziali” (Caritas e Migrantes, 2007, 119).

Un altro motivo molto importante per cambiare le modalità di acquisizioni della cittadinanza in Italia va ricercato nella condizione dei *minori di origine straniera* che potrebbero rappresentare una opportunità molto significativa da valorizzare ai fini dello sviluppo dell'Italia, ma che al tempo stesso si potrebbero trasformare in un serio pericolo se il loro senso di appartenenza al Paese dovesse trovare degli impedimenti ad essere riconosciuto alla pari con quello dei loro coetanei autoctoni. I minori con cittadinanza non italiana “erano 665.625 al 31 dicembre 2006, di cui quasi 400.000 nati in Italia. Studiano nelle nostre scuole, frequentano le nostre parrocchie e gli annessi oratori; condividono con i bambini e i ragazzi della loro età gli impegni, i desideri, i problemi, i sogni, le mode e le angosce di una cittadinanza in formazione; parlano l'italiano meglio della lingua del paese di origine, che in molti casi nemmeno conoscono; e l'Italia è l'unico paese nel quale possono identificarsi, a condizione che non ne siano tenuti ai margini. Corrisponde dunque al comune interesse di tutti che la loro appartenenza di fatto alla comunità nazionale sia rafforzata e confermata dal riconoscimento pieno e formale della cittadinanza” (Caritas e Migrantes, 2007, 119-120; Zanfrini, 2007a).

In aggiunta, la riforma del dispositivo sulla concessione della cittadinanza permetterebbe al nostro Paese di seguire gli orientamenti che caratterizzano la legislazione nelle altre grandi nazioni europee meta di immigrazioni, come la Francia, la Germania e l'Inghilterra, al tempo stesso impegnandosi a migliorarli in vista di un vita umanamente degna degli stranieri e della promozione del bene comune della nostra società civile (Cellamare, 2006). Sarebbe anche una grande occasione per realizzare al pieno i valori fondamentali della nostra *Costituzione* secondo la quale la Repubblica si basa non tanto su un legame di sangue quanto sul lavoro di chi vi risiede stabilmente e contribuisce alla sua crescita.

Ai fini del superamento della normativa attuale che non sembra in grado di soddisfare adeguatamente i bisogni di cittadinanza che provengono da una società di stabile e spesso definitiva immigrazione, potrebbero rappresentare una *buona base di lavoro* per la futura legislatura i principi del recente testo unificato di diciannove proposte di legge, predisposto dalla Commissione Affari Costituzionali (Caritas e Migrantes, 2007; Giulia, 2007). Pertanto, dovrà essere prevista l'adozione del principio dello “jus soli”, però in forma attenuata nel senso che non sarà sufficiente la nascita in Italia, ma si richiederà o la residenza regolare di almeno uno dei genitori da non meno di quattro anni o la nascita di almeno uno dei genitori in Italia e la residenza regolare alla nascita del figlio da almeno un anno. Un altro principio da introdurre è quello dello “jus domicili” per cui l'ottenimento della cittadinanza dovrebbe aver luogo in seguito all'inserimento prolungato e positivo nel

nostro Paese fin dalla minore età. Sempre per naturalizzazione la cittadinanza sarà concessa: allo straniero che risiede in Italia da almeno cinque anni (e non dagli attuali dieci), in possesso di un reddito annuo non inferiore a quello richiesto per ottenere il permesso di soggiorno; al cittadino comunitario residente legalmente da almeno tre anni; al rifugiato politico e all'apolide. In tutti i casi di naturalizzazione verrebbe richiesto un buon livello di conoscenza della lingua, della cultura e della storia italiana e dei principi fondamentali della legalità costituzionale. Dovrebbero invece essere previste delle restrizioni per il caso del matrimonio per evitare i matrimoni di comodo o di convenienza che, oltre a sollevare gravi questioni morali, costituiscono occasione per un vero e proprio mercato.

La speranza è che le nuove norme facciano uscire gli stranieri dalla condizione di "eterni migranti". Affinché possano divenire *agenti attivi* dello sviluppo del nostro Paese e portare alla nostra società il contributo di energie nuove, è necessario e urgente che si inseriscano nella nostra società come cittadini alla pari con gli italiani di origine.

Capitolo 2

Adolescenti di origine migratoria: il contributo dei sistemi formativi alla costruzione dell'identità e al processo di integrazione

Antonia SANTOS FERMINO¹

PREMESSA: “CHE CI FA QUI?” - “CHE CI FACCIO QUI?”

La prima domanda, “*Che ci fa qui?*”, è quella che in genere si pongono un po' tutti coloro che si trovano a dover condividere il proprio spazio con altri individui non sempre “riconosciuti” nella diversità di cui sono portatori, e che in questo studio vanno individuati negli adolescenti/giovani di origine migratoria². Domanda che a sua volta all'interno dei sistemi formativi si pongono talora sia gli insegnanti/formatori che i compagni di classe autoctoni, e che può essere decodificata nei seguenti termini: “Che ci sta a fare tra i banchi di scuola questo immigrato e non se ne sta invece al suo Paese”?

In realtà è proprio questo “*perché sto qui?*” che scandisce la vita di ogni immigrato, nel suo perenne altalenarsi tra il “*qui*” e il “*là*”, tra lo “*stare-qui*” con il corpo e “*stare-là*” con la mente, tra il “*vicino*” e il “*lontano*”, tra processi di “*in*”-culturazione e di “*a*”-cculturazione, tra l'essere fatto carico di una “*e*” (-migrante) quando se ne va via e di una “*i*” (-immigrato) quando è nel nuovo Paese, al punto che “emigrante” ed “immigrato” diventano due entità nella stessa persona.

Un perché, quindi, che l'immigrato si pone egli stesso prima ancora che lo facciano quei “vicini”-autoctoni con cui convive quotidianamente, e che forse non avrà mai una risposta definitiva.

Quando poi questo immigrato è un adolescente che “occupa un preciso spazio” tra i banchi di scuola, all'interrogativo “che ci fa qui?” la risposta si fa ancor più complessa, dal momento che vi potrebbero essere anche buone probabilità che costui sia a tutti gli effetti cittadino dello “stesso Paese” dei suoi compagni di banco autoctoni. E allora rimane difficile stabilire a quale Paese lo si vorrebbe rispedire.

¹ Questo capitolo è composto da alcune parti di una pubblicazione della stessa autrice: *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transizionale*, Tirrenia (Pisa), ed. Del Cerro, 2008.

² Sotto questo termine vengono considerati sia gli adolescenti nati nel Paese di origine dei genitori e successivamente emigrati per ricongiungimento familiare, sia coloro che sono nati nel Paese di arrivo dei genitori.

I figli degli immigrati seppure presentino “radici” e tratti di personalità che attestano della loro provenienza dall’“altrove”, in realtà sono ormai diventati a tutti gli effetti i “nuovi autoctoni”, indipendentemente dal fatto di essere nati o no nel Paese di immigrazione; nel senso che sono uguali ai loro coetanei autoctoni nel vestire nello stesso modo, nell’amare le stesse musiche, nel seguire le stesse mode, nell’appassionarsi agli stessi idoli, nell’assumere gli stessi atteggiamenti, nell’avere a che fare con le stesse problematiche fatte di incertezze e di paure nel coltivare le speranze per il futuro.

E tuttavia spesso la società continua a considerarli ancora degli “stranieri”.

Il problema di fondo quindi è un altro e fa capo al presupposto che occorre anzitutto imparare a spazzar via lo stereotipato sospetto di uno spazio occupato abusivamente dal compagno di banco che è un “diverso”, per “riconoscerlo” nel suo farsi portatore di una domanda formativa. Per cui la stessa presenza tra i banchi di scuola di un compagno di origine migratoria andrebbe letta anzitutto non solo per farsi portatore di una diversa cultura, etnia, religione, lingua, tratti somatici e colore della pelle..., ma in quanto attraverso questa domanda personifica un diritto universale all’educazione.

È un dato di fatto che l’adolescente di origine migratoria con cui occorre sempre più abituarsi a condividere lo spazio formativo rappresenta comunque il concretizzarsi di un “progetto” di realizzazione di sé, operato in prima persona o prodotto di scelte che vengono da lontano nel tempo e nello spazio, per cui oltre a “riconoscere” e a rispettare la sua presenza bisogna anche farsi trovare preparati ad “aggiungere un posto a tavola” a chi ha scelto proprio questo “spazio transizionale” come luogo di realizzazione di sé.

1. ADOLESCENTI NEI/DEI PROCESSI MIGRATORI: FATTORI PROTETTIVI DELL’IDENTITÀ ETNICA

In un’epoca caratterizzata da traiettorie migratorie sempre più intenzionate a ricercare “altrove” il proprio “ben-essere/bene-stare” è indispensabile che le interazioni avvengano all’insegna di processi che permettono di stare “*Insieme nella diversità*”, come sollecita appunto lo slogan dell’Anno Europeo 2008, dedicato al dialogo interculturale.

Una reale integrazione tra culture e appartenenze plurime tuttavia si potrà verificare soltanto se si darà la possibilità a ognuno di fare un proprio percorso alla scoperta di “*chi sono io*” e “*da dove vengo*”, sapendo poi “autocollocarsi” in rapporto costruttivo in relazione a tutti quei “diversi” con cui sta facendo “*un viaggio insieme*”.

Questo compito di lavorare alla costruzione di una propria identità, ricucendo l’unità del sé e sapendo integrare al tempo stesso la propria “etnicità” con la “multiculturalità” delle proposte, oggi spetta in particolare ai figli di immigrati della se-

conda generazione, ossia a coloro che, proprio per trovarsi nel periodo prettamente deputato alla costruzione del sé ed essendo stati coinvolti nei processi migratori non sempre per propria scelta, hanno bisogno di essere adeguatamente preparati ad assolvere i compiti di sviluppo in un equilibrato rapporto tra un sé-etnico ereditato ed un sé-sociale prodotto della “coabitazione”, convivenza, interazione, condivisione dello spazio con i “multi-sé” delle culture plurime.

Tutto questo richiede di partire anzitutto da uno studio sul significato del migrare e di quei fattori protettivi che contribuiscono a costruire l’identità etnica negli adolescenti di origine migratoria, per passare poi ad analizzare come i sistemi formativi possono dare anche loro un contributo in tal senso.

1.1. Il “mito di Ulisse”, ovvero il significato del migrare alla ricerca di una “terza sponda”

Per comprendere le difficoltà che gli adolescenti immigrati incontrano nell’auto collocarsi nel nuovo contesto è importante capire come essi definiscono se stessi in base alla propria appartenenza etnica. Un contributo significativo a questo riguardo viene dal fare riferimento al “mito di Ulisse”. Come riportato nello studio di Mancini (1999, 146), esso è un chiaro esempio che aiuta a capire quali sono le reali difficoltà che gli adolescenti incontrano nel collocarsi nel Paese di arrivo dei genitori. Sentirsi “non riconosciuti” in un Paese straniero, stare in esilio rappresenta il dramma di chi vive in prima persona lo sradicamento e la crisi d’identità che si porta dietro chi sta nei processi migratori. Questa disintegrazione dei legami affettivi e sociali ostacola il sentimento di appartenenza accentuando quello di non-appartenenza. Una condizione che il più delle volte è all’origine di stati di disorganizzazione psichica in cui prendono il sopravvento angosce, sensi di abbandono, paura di essere sopraffatti da un’altra cultura, con il rischio della depersonalizzazione. Situazioni che alcuni autori (Algini-Lugones, 1999, 25) hanno tradotto nelle seguenti espressioni: “*Che ci faccio qui? Qui io non sono nessuno*”, oppure “*Mi sento fuori posto*” o “*Chi sono io? Mi sento perso*”.

Emigrare vuol dire infatti abbandonare la “sponda dove si è nati” per andare su “un’altra sponda”. Per capire meglio il perché di questa tendenza a traghettare tra sponde diverse viene ancora in aiuto il mito di Ulisse, in quanto il mare rappresenta un elemento catalizzatore del desiderio di partire, di sapere “cosa ci sta” al di là dell’orizzonte, sull’altra sponda. Come tale, quindi, il mare mentre fa da catapulta all’impulso del migrare al tempo stesso diviene anche elemento di congiunzione tra terre lontane: è causa dell’isolamento, e perciò invita ad uscire dalla terra-madre per andare sull’altra sponda, ma al tempo stesso è sempre il mare che fa da legame, a chi in diaspora, avverte un irresistibile bisogno di ritornare nella terra-madre. Tutto questo porta a “sognare” chi rimane, di poter emigrare, così da superare il dramma della fame, malattie, povertà, guerre; e, chi sta nell’emigrazione, di poter ritornare nella propria terra. Come su un tavolo da ping-pong, questo rimbalzare del “sogno migratorio” tra le due sponde porta ad un permanente stato di disso-

nanza emozionale: “dover partire e voler ritornare”, “voler rimanere e dover partire”.

Se questo vale per chi ha fatto in prima persona la scelta del migrare, per l'adolescente della seconda generazione tuttavia queste *due sponde* tra il Paese d'origine e quella d'accoglienza non sono più sufficienti, occorre che si interponga *un terzo spazio* che gli permette di separare e unire al tempo stesso le altre due, così da permettergli di conquistare una propria identità e quindi anche il senso di appartenenza. È questa invisibile e tutta da elaborare “terza sponda” che permetterà anzitutto all'adolescente di superare l'angoscia del “*che ci faccio qui?*” e quindi di trovare poi una “propria” collocazione all'interno di quello *spazio transizionale*, intermedio/interstiziale che offre a valori tra loro differenziati la possibilità di incontrarsi, di integrarsi e di essere condivisi, contribuendo così in maniera determinante alla costruzione della sua identità.

1.1.1. *Lo spazio transizionale come approdo alla “terza sponda”*

Algini-Lugones (1999, 29ss.) hanno affrontato il concetto di *spazio transizionale* sviluppato da Winnicott (1974, 23), il quale lo definisce come un “luogo” di esperienza e contemporaneamente un processo psichico, tra soggetto e oggetto percepito, tra dentro e fuori, e che al tempo stesso non è del tutto né l'uno né l'altro; rappresenta il luogo d'incontro tra un'esperienza interna soggettiva e una oggettiva, esterna e, come tale, è in grado di mettere in rapporto spazi tra loro eterogenei. In altri termini, lo spazio transizionale fa parte di un'esperienza umana condivisa: tutti noi infatti passiamo la vita a fare dei passaggi, dalla nascita alla morte, ad attraversare delle frontiere tra paesi e tra lingue, a spostarsi, a migrare.

È chiaro quindi che questo spazio transizionale rappresenta quell'auspicata “terza sponda” su cui dovranno approdare gli adolescenti di origine migratoria, e di cui non è possibile tratteggiarne i contorni proprio perché “transizionale”, ossia in quanto prodotto di transizioni tra culture e valori etnici tra loro differenziati, la cui condivisione porterà gli adolescenti a darsi “quelle identità” meticce, trans-culturali che nell'attuale momento storico non si possono prevedere. Uno spazio in cui i conflitti di appartenenza dovuti al divario culturale presente nei processi di acculturazione possono essere affrontati al fine di trovare quegli elementi interstiziali che accomunano e/o legano tra loro più parti/componenti: cultura d'origine e cultura d'accoglienza, modernità e tradizione, lingua materna e lingua sociale, processi psichici intra e interpersonali.

Per cui il problema non starà nella difesa dell'uno o dell'altro valore ma l'obiettivo sarà quello di permettere a tanti “mondi diversi” di darsi uno “spazio” entro cui le inevitabili differenze possano convivere, “riconoscersi” ed esprimersi con tutte le proprie caratteristiche e potenzialità, avendo come comun denominatore l'obiettivo del reciproco arricchimento. Uno spazio che mentre ammette la pluralità del “noi” al tempo stesso facilita il passaggio e la comunicazione aperta, senza discriminazione, da un “noi” a un altro, accomunati dal fatto che il signifi-

cato del “migrare” sta sempre all’origine dell’incontro con l’*altro*, chiunque sia nella sua condizione di *diverso*.

Nel come riuscire a realizzare questo “spazio”, nel come arrivare a definire quella “terza sponda” verso la quale ci stiamo dirigendo consisterà perciò la sfida a cui tutti noi, nell’era della globalizzazione caratterizzata da traiettorie migratorie sempre più intenzionate a ricercare “altrove” il proprio “ben-essere/bene-stare”, siamo chiamati a confrontarsi.

Algini-Lugones (1999, 27ss.) sostengono che in un’epoca in cui l’identità vacilla a causa di culture in continua trasformazione, l’eredità culturale di cui parla a Winnicott non basta di per sé per assicurare la continuità. Essi interpretano quindi questo “terzo spazio” come il prolungamento dello spazio potenziale tra individuo e ambiente, uno spazio intermedio/interstiziale in funzione del rapporto che intercorre tra “io” e “non-io”, tra i due mondi, tra l’interno (il gruppo di appartenenza) e l’esterno (il gruppo di ricezione), tra passato e futuro³.

Gli adolescenti di origine migratoria hanno bisogno perciò proprio di questo spazio intermedio o, tornando alla metafora, di una “terza sponda” che, se adeguatamente accompagnati, permetterebbe loro di elaborare la crisi aiutandoli a staccarsi dalla “sponda originaria” senza tuttavia rinnegarne i valori, e a vivere senza sensi di colpa l’“altra sponda”, quella del Paese dove investono il loro futuro. Si tratta in altre parole di offrire loro la possibilità di giocare tra le due sponde in modo che possano arrivare ad elaborarne una terza investendovi le proprie energie/risorse e liberando le proprie capacità creative.

1.1.2. *L’integrazione tra codici comunicativi nell’esperienza migratoria*

Chi emigra deve affrontare una terra straniera, quindi è costretto a compiere un viaggio all’interno del proprio mondo psichico verso luoghi e stati della mente che richiedono di essere abbandonati o, come nel caso degli adolescenti, di attraversare momenti di passaggio e di ri-strutturazione del sé.

Camilletti-Castelnuovo (1994, 47) sostengono che l’esperienza migratoria negli adolescenti spesso risente inevitabilmente delle condizioni problematiche ed esistenziali che derivano dall’uso di codici e linguaggi diversi e che quindi possono alterare profondamente i processi di comunicazione tra le persone, al punto da comportare possibili danni alla costruzione dell’identità.

A questo riguardo l’esperienza migratoria negli/degli adolescenti rappresenta uno degli eventi più disturbanti nei processi relazionali. La produzione di codici comunicativi dell’immigrato va considerata in stretta relazione ai processi sui quali poggia la formazione dell’identità individuale e sociale; essa si evolve e si sviluppa dinamicamente mediante la relazione e lo scambio tra la persona e l’ambiente cir-

³ Winnicott (1974, 23) ha sviluppato il concetto di spazio transizionale quale spazio tra soggetto e oggetto percepito, tra dentro e fuori, e che non è del tutto né l’uno né l’altro, ma luogo dove si svolge comunque un’esperienza interna soggettiva.

costante. Questo complesso processo può realizzarsi solo quando si danno condizioni ottimali tali da permettere agli adolescenti di realizzare la crescita delle risorse interne; viceversa, quando queste condizioni non si danno si provocano inevitabilmente dei disturbi lungo il processo di acquisizione dell'identità.

Questo spazio simbolico è la sintesi di un delicato equilibrio nella crescita dell'individuo, in quanto permette all'adolescente di trovare i suoi valori culturali; ma quando nell'esperienza migratoria esso viene ad essere alterato si provocano laceranti fratture di distacco e separazione, accompagnate spesso da un senso di precarietà nei confronti dei nuovi spazi ove inserirsi. Tutto ciò produce notevoli difficoltà nel vissuto profondo degli adolescenti, i quali in questa fascia d'età investono essenzialmente nella sfera delle emozioni esperienziali di appartenenza.

La condizione di immigrazione e le difficoltà nel ritrovare elementi analogici spesso sono all'origine dell'incapacità che manifesta l'adolescente di origine migratoria di tradurre segni e simboli elaborandoli poi in nuovi significati, con conseguente difficoltà di adattamento verso il nuovo Paese; inoltre questi atteggiamenti gli vengono talvolta trasmessi inconsciamente dai genitori all'interno del nucleo familiare, provocando ulteriori disagi comunicativi. Le difficoltà si verificano in particolare quando chi nasce nel Paese di arrivo dei genitori non viene sufficientemente avviato all'apprendimento e all'uso della lingua materna o paterna. La perdita o la parziale acquisizione di uno strumento così importante quale è appunto il linguaggio per la trasmissione dei significati contribuisce in gran parte alla chiusura reale e metaforica dell'adolescente, provocando un disorientamento che, per essere compensato, richiede spesso di essere esternato mediante altri canali comunicativi, tra i quali la corporeità viene a costituire un fattore simbolico altamente espressivo.

Queste profonde e paradossali contraddizioni non portano l'adolescente immigrato ad essere né simile agli autoctoni né ai genitori; e non sono neppure superabili mediante la competenza formale della lingua del Paese d'accoglienza, in quanto questa da sola non assicura la possibilità di padroneggiare le funzioni comunicative legate all'espressione dei vissuti affettivi e mentali di chi li ha sperimentati nella cultura di origine. Tutto questo può provocare nell'adolescente di origine migratoria durante la fase evolutiva non poche situazioni conflittuali, che possono arrivare a mettere a rischio la costruzione stessa della propria identità e a compromettere di conseguenza il ruolo da svolgere nella vita sociale/attiva.

1.2. Il conflitto di ruolo nei processi migratori alla ricerca di una propria identità

Grinberg e Grinberg (1990, 137) definiscono il sentimento d'identità negli immigrati come il risultato di un processo di interazione continua tra tre dimensioni tra loro strettamente connesse: spaziale, temporale e sociale.

L'immigrato infatti nei primi periodi di permanenza nel Paese d'accoglienza sperimenta in genere stati di disorganizzazione più o meno profondi che quasi sempre provocano ansie primitive come la paura di essere "divorati" o di essere "fatti a

pezzi” dalla cultura locale, situazione che ovviamente mette l’individuo in un stato di disagio. Nel Paese di arrivo l’immigrante non ha più i ruoli e le funzioni che occupava nella terra madre; di fatto egli ha perso molto: gli amici, la casa, la lingua materna, tutto il suo mondo circostante. Contemporaneamente nel nuovo Paese non è ancora riuscito a costruire radici, legami affidabili e duraturi. La rottura dovuta all’immigrazione mette dolorosamente in causa la continuità del sé, l’organizzazione del proprio processo di identificazione e dei propri ideali, la coerenza nel proprio modo di pensare e di agire, l’affidabilità dei legami di appartenenza a un gruppo etnico, l’efficacia del codice di riferimento etico-culturale. Tutto questo ostacola il sentimento di appartenenza e accentua quello di non appartenenza.

Questi vissuti che l’adolescente immigrato sperimenta e affronta possono derivare dal conflitto tra il desiderio di confondersi con gli altri per non sentirsi “diverso” (ciò che provoca stati/momenti confusionali), oppure momenti di depersonalizzazione (non sentirsi più se stesso). In particolare chi si trova in tale situazione spesso è portato a chiedersi: “*dove sono?*”, “*cosa sto facendo qui?*”. In questi disagi il vincolo spaziale corrisponde al sentimento di individuazione (la relazione tra le varie parti del sé); invece nel vincolo temporale ossia nella rappresentazione di sé nel tempo il disagio si può manifestare per la confusione tra i ricordi e la situazione che si sta vivendo.

Ancora Grinberg e Grinberg (1990, 138) affermano che quegli adolescenti che per un periodo significativo della propria vita sono cresciuti nel Paese di origine, per non sentirsi abbandonati hanno bisogno di portare con sé degli oggetti familiari affettivamente significativi, conservando così una continuità con il passato. Tali “oggetti” hanno la funzione di consolidare le tre dimensioni (spaziale, temporale, sociale) che fanno capo al proprio sentimento di identità, contrapponendole alla diversità che trovano negli autoctoni. Indipendentemente dal fatto che tali oggetti siano indispensabili per riaffermare il sentimento di identità, essi tuttavia comportano il pericolo di impedire l’assimilazione del “nuovo”, lasciando così l’immigrato ancorato al passato. Ma il sentimento di identità che negli adolescenti viene colpito in modo più rilevante è quello rappresentato dal vincolo sociale, in quanto rappresenta la relazione che intercorre tra sé e gli altri; nel caso dell’adolescente immigrato, infatti, i cambiamenti maggiori avvengono in relazione all’ambiente circostante in cui tutto è nuovo, tutto o quasi tutto è sconosciuto; di conseguenza, “andare” o “vivere” in un nuovo Paese/ambiente dove non si conosce nessuno e dove non si appartiene ad alcun gruppo non può che provocare una condizione destabilizzante.

1.2.1. *Alla ricerca di se stessi tra più mondi culturali*

Proprio a questo riguardo Demetrio-Favaro (1992, 55ss.) hanno affrontato la questione dell’identità tra gli adolescenti immigrati chiedendosi *cosa significa costruire un’identità in un contesto sociale che non è quello di origine*, in un ambiente dove si realizza l’incontro-scontro tra culture spesso contrapposte. Essi

hanno quindi cercato di rispondere a questo interrogativo prendendo in considerazione le diverse problematiche legate all'attuarsi di questo processo.

- 1) Significa anzitutto vivere questo processo in *mancaza di forti modelli di identificazione*. In via generale, infatti, il modello identitario familiare risulta debole, rappresenta valori e tradizioni diversi da quelli della cultura dominante, che per di più occupano una posizione marginale nel nuovo contesto di inserimento. Spesso il minore di origine migratoria è portato a svalutare le figure genitoriali e la propria origine; al tempo stesso la cultura autoctona, che certamente esercita una forte attrattiva sul ragazzo, non è in grado di colmare del tutto il suo bisogno di identificazione e di certezze poiché può rivelarsi ostile o semplicemente poco conosciuta.
- 2) Significa poi vivere questo processo in modo decisamente differente dal gruppo dei pari autoctoni, dal momento che *i cambiamenti somatici, psichici e sociali sono in qualche modo marcati etnicamente e culturalmente*. Ciò che rende ulteriormente difficile questa fase di crescita per i minori immigrati è la concomitanza tra la "crisi" adolescenziale e il processo di elaborazione dell'esperienza migratoria dovuta al contemporaneo senso di appartenenza a più mondi. L'impatto con la nuova realtà e con i relativi valori e codici comportamentali e sociali trova infatti i minori immigrati quasi sempre impreparati, se messi a confronto con i coetanei autoctoni. Tutto questo provoca una condizione conflittuale profonda di tipo culturale che s'innescia su un vissuto psicologico fatto già di abbandoni e di estraneità rispetto ai differenti contesti socio-culturali sperimentati lungo la fase della crescita evolutiva. L'adolescente vive così in una posizione di debolezza e di vulnerabilità: una personalità ancora in costruzione unitamente ad una cultura d'origine che non è né radicata né assimilata lo rendono privo di quelle difese personali e culturali che in via generale permettono di affrontare il mutamento culturale senza particolari traumi e alterazioni dell'identità individuale. Ne consegue che nella maggior parte dei casi questi adolescenti rimangono nell'impossibilità di padroneggiare la nuova realtà e l'esperienza che stanno vivendo, condizionati da una serie di ostacoli a livello socio-culturale oppure, qualora si schierino dalla parte della cultura dominante, aderendovi mediante adeguamenti acritici e meccanismi di mantenimento. Ne deriva così una posizione personale e culturale confusa, in bilico tra due culture, senza che né l'una né l'altra contribuiscano efficacemente alla costruzione di una propria identità e, quindi, della personalità.
- 3) Significa inoltre *affrontare la crisi adolescenziale con pochi o nessun aiuto esterno*, data la difficoltà a comunicare i propri disagi e le proprie difficoltà sia in famiglia che nel gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento, in genere "esponenti" della cultura autoctona (insegnanti, educatori...).
- 4) Infine significa elaborare e collocare il proprio percorso di vita, compreso quello che nell'esperienza migratoria viene definito *shock culturale* (il primo reale incontro con l'ambiente degli autoctoni), in una *condizione di precarietà e incertezza* non solo rispetto al presente ma anche rispetto al futuro.

Ne consegue, concludono gli autori, che la crescita psicologica degli adolescenti di origine migratoria dipende soprattutto dalla loro capacità di saper negoziare una grande quantità di stimoli. Se attraverso un processo di integrazione tra due o più culture essi riusciranno a comprendere, ad accettare e a padroneggiare le situazioni, essi si troveranno con una maggiore ricchezza culturale, poiché grazie a questo processo di elaborazione essi potranno mantenere un rapporto attivo sia con il Paese d'origine che con quello di accoglienza, arrivando in tal modo a produrre quella sintesi culturale che avrà una ricaduta diretta sulla costruzione di una propria identità. Viceversa, nel caso in cui questi adolescenti non si trovano nelle condizioni di farcela, rischiano di venire schiacciati tra più culture che possono essere percepite inconciliabili, contrapposte, se non addirittura conflittuali, nei cui confronti appare arduo esercitare un ruolo di mediazione data la posizione di debolezza di chi si trova tuttora in una fase di crescita evolutiva.

1.2.2. *Tra "terremoto identitario" e ricomposizione degli equilibri*

Crescere come figlio di immigrati non è un compito facile sia per gli adolescenti che per i genitori. Questi ultimi hanno di fatto un ruolo educativo piuttosto impegnativo e difficile poiché, oltre ad integrarsi o meno nella nuova cultura, devono affrontare l'insieme di fattori legati ad una condizione economica debole/precario, a cui si accompagna spesso anche l'emarginazione sociale. Dal canto suo l'adolescente di origine migratoria, specie se nato nel Paese di arrivo dei genitori, si trova a gestire una scelta che non ha fatto, quindi la subisce come scelta degli "adulti", nei confronti della quale si trova a non essere sufficientemente "attrezzato" per gestirla psicologicamente.

A questo riguardo tuttavia Mazzetti (1996, 119ss.) fa la distinzione tra due tipologie di adolescenti immigrati: quelli nati nel Paese di origine dei genitori e successivamente arrivati nel nuovo Paese per ricongiunzione familiare, e quelli nati nel Paese dove i genitori sono immigrati.

- 1) Nel primo caso, gli adolescenti giunti in tenera età nel nuovo Paese il problema del collocarsi all'interno dello stesso risulta ancor più complesso, poiché non hanno sperimentato una condizione precedente ed inoltre vengono a trovarsi proprio nel periodo di costruzione dell'identità per cui si considerano ancora come facenti parte della cultura di origine, mantenendone il senso di continuità. Al tempo stesso la loro condizione si presenta assai differente da quella dei genitori: non hanno scelto loro di emigrare, la migrazione l'hanno in qualche modo subita; di conseguenza non hanno avuto l'opportunità di far crescere dentro di sé quelle motivazioni che hanno alimentato la scelta migratoria dei loro genitori. In altri termini, non hanno ancora elaborato/maturato quel progetto di vita che ha trainato i loro genitori a "scommettere" il proprio futuro "altrove". Succede così che questi adolescenti si trovano a vivere una posizione di "cerniera" tra più culture, col rischio di rimanerne schiacciati per essere, per un verso, portatori di tradizioni culturali e familiari estranee a quelle

locali e, per l'altro verso, per essere pressati da richieste di integrazione nel nuovo ambiente (a scuola, dal gruppo di amici, nell'impatto con gli eventi della quotidianità...), le quali spesso sono in aperta contraddizione con il loro patrimonio culturale. Tutto questo ha un costo che può portare alla chiusura e all'isolamento: il fatto stesso di non aver fatto in prima persona la scelta di emigrare li pone in condizione di debolezza e/o di minore autonomia in merito alle scelte sul loro futuro. Il *Rapporto sulla condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia* (1997, 382) ha definito questa condizione un "terremoto identitario" e, in quanto tale, non può non avere una ricaduta diretta sul processo di "ri-aggiustamento identitario" con cui prima o poi dovranno confrontarsi gli adolescenti immigrati.

- 2) Per quanto riguarda invece quegli adolescenti che sono nati nel Paese dove i loro genitori sono immigrati, effettivamente essi sono da considerare degli autoctoni a tutti gli effetti, soprattutto dal punto di vista psicologico; il Paese di arrivo dei genitori è di fatto la "loro terra", perché qui sono nati e cresciuti, e non è raro che parte di essi non conoscano neppure il Paese d'origine dei genitori se non attraverso i loro racconti. Si tratta di una problematica che non va affatto trascurata, in quanto aiuta a delineare il processo di integrazione tra questi mondi/culture all'interno di un quadro più complesso. Per questi "immigrati-autoctoni" infatti il dramma nasce quando arrivano a scoprire (attraverso vari eventi della vita, in genere nella fase della socializzazione secondaria) che il mondo che gira intorno a loro non li riconosce più come "autoctoni" in quanto si sentono trattati in modo diverso sia sul piano relazionale (dal gruppo dei pari), che su quello civile (spesso dovuto alla mancanza di cittadinanza) e culturale (insegnanti ed altre figure dei sistemi formativo-educativi...). È allora che scoprono di essere "diversi" da quei loro coetanei che finora hanno sempre considerato alla "pari"; è allora che prendono coscienza di avere la pelle di un altro colore, che scoprono di avere meno cose dei coetanei e che la loro abitazione è più povera. A questo punto lo spazio relazionale intorno a loro si fa sempre più ristretto, si sentono emarginati e perfino "stranieri" a casa propria. Questa esperienza il più delle volte fa sì che essi tendano a chiudersi in se stessi, ad emarginarsi dai compagni autoctoni e a ripiegarsi unicamente sul gruppo etnico di appartenenza.

1.2.3. *Sentirsi "stranieri" a se stessi*

Dopo aver distinto le due tipologie di adolescenti immigrati, per completare l'analisi della problematica sull'immigrazione è necessario soffermarsi ad analizzare anche la profonda differenza che c'è tra chi decide di emigrare e chi è costretto a farlo. Questa ultima è spesso la situazione che vivono gli adolescenti che si trovano ad emigrare senza avere fatto la scelta. La differenza tra queste due situazioni è sostanziale: chi ha scelto volontariamente di emigrare lo ha fatto in base ad una motivazione che in qualche modo è all'origine di un progetto di vita; mentre gli adolescenti, nati e cresciuti nel Paese di arrivo dei genitori o arrivati lì in tenera età,

spesso si trovano nella condizione di coloro che non hanno scelto di emigrare e una tale condizione esercita indubbiamente un peso nelle scelte e nell'esperienza di vita attuale e futura.

Algini-Lugones (1999, 82ss.) fanno osservare che quegli individui che in età adolescenziale hanno lasciato il proprio Paese d'origine per ricongiungersi ai familiari parlano di un vissuto di estraneità, di un'ipoteca sulla propria vita e dell'impossibilità di poter intravedere un futuro diverso. È come una sorta di impotenza che colpisce alla base le funzioni vitali della propria esistenza. Gli autori riportano questa condizione a quanto riteneva Freud, secondo il quale l'inconscio è in rapporto con l'estraneo che c'è in noi, la parte di noi sconosciuta che abbiamo difficoltà a vivere. Sembra che colui che emigra si trovi a sperimentare questa parte estranea di sé nel Paese in cui in qualche modo è stato costretto a vivere. L'immigrato infatti parla spesso del sentimento di estraneità che lo invade, di una nostalgia che non si ferma mai. Questa nostalgia di stare "là" mentre sta "qui" è paragonabile al lutto, perché viene per rievocazione dell'oggetto perduto.

Il termine *nostalgia* viene dal greco ed è la combinazione di due termini: *nostos* (il ritorno) e *algos* (il dolore), dolore per il ritorno. Sebbene la parola rievochi un forte desiderio della patria, nel caso di chi si trova nei processi migratori si può ritenere che in essa si nasconda il dolore per un conflitto insolubile tra l'*essere qui* e il *voler stare là*. Essa è quindi espressione di un mondo interiore composto da due sponde, confinanti e al tempo stesso invalicabili in quanto, come è stato affermato precedentemente, spesso viene a mancare quello *spazio transizionale* che è frutto della ri-elaborazione di una propria identità nell'orientarsi verso una "terza sponda".

Gli autori fanno ancora osservare che gli adolescenti possono sentirsi "stranieri a se stessi" in quanto l'oggetto dello spostamento di un legame perduto li porta alla ricerca di un qualcosa che in qualche modo possa ricondurli alle proprie radici/origini; scaturisce da qui appunto il senso di nostalgia, ossia il bisogno di rinforzare continuamente la memoria, poiché si teme che l'oggetto del desiderio possa andare perduto anche nel ricordo. Si tratta di una perdita temporanea per un lutto che ha bisogno di alimentare continuamente il ricordo dell'oggetto perduto, poiché la speranza di ritrovarlo non gli permette di introiettarlo e la paura di dimenticarlo gli si prospetta come un vuoto incolmabile. Ne consegue quindi che nell'emigrato non si può dare un'identificazione del tutto stabile né con la cultura del paese d'origine né con quella del Paese d'arrivo, poiché l'oggetto del desiderio è introiettato nell'io come memoria precaria.

Anche altri autori (Bracalenti-Rossi, 1998, 81) hanno descritto l'immigrazione come un processo di elaborazione del lutto avendo come base un processo suddiviso in tre fasi:

- nella prima fase, l'immigrato non comprende bene il significato dell'abbandono della sua terra di origine e questa confusione gli provoca uno stato di shock culturale e di stupore;

- nella seconda fase, tende ad avere nostalgia e a idealizzare il Paese di origine e, di conseguenza, soffre per l'avvenuto distacco;
- nella terza fase, l'immigrato comincia ad accettare il Paese di arrivo e a fare progetti, tende cioè ad organizzarsi per costruire una nuova vita.

In precedenza si è detto che emigrare significa soprattutto perdere luoghi, odori, suoni, contatti originari che costituiscono una sorta di involucro acquisito con la nascita. Secondo Brunori-Tombolini (2001, 78), l'insieme di questi elementi rappresenta l'esperienza sensoriale che facilita la costruzione della struttura e del funzionamento psichico. L'apparato psichico, infatti, si organizza nella propria autonomia soltanto mediante l'interazione sensoriale continua con l'ambiente che mantiene e garantisce il senso di identità psichica e culturale dell'individuo. Quando questo involucro culturale viene abbandonato si crea una separazione tra il sé ed il contenitore; l'individuo rischia di non sapere più dove depositare ciò che sperimenta, né a cosa legare l'identità soggettiva e la capacità di un corretto funzionamento mentale, in quanto viene meno la base del pensiero e del linguaggio, al punto che una tale esperienza può essere paragonata a quella della *depersonalizzazione*.

Così pure il passaggio da un sistema di valori ad un altro può provocare momenti molto difficili che possono costituire un fattore di rischio che a sua volta può portare a esiti patologici; ed anche quando ciò si verifica solo parzialmente, rimane pur sempre una frattura che lascerà un segno indelebile nella storia dell'immigrato, costringendolo ad una relazione discontinua con l'ambiente e con la sua storia. In questa situazione la persona entrerà in crisi quando non riuscirà ad integrare modelli culturali tra loro distanti e si dimostrerà incapace di dare senso alla nuova condizione in cui verrà a trovarsi. Il fallimento di questa integrazione produrrà a sua volta una inevitabile lacerazione nella psiche e una crisi d'identità, con conseguenti disturbi sul processo di identificazione e di sviluppo della personalità.

E tuttavia man mano che il senso di appartenenza al Paese di arrivo diventa più forte l'immigrato può riuscire a superare lentamente il lutto dovuto al distacco, soprattutto se elabora tale lutto diventando consapevole di ciò che prova e dei sentimenti che inizialmente aveva represso. In questo modo mentre incomincia il graduale e lento processo di integrazione egli sarà in grado di tornare a relazionarsi con il proprio passato, rivisitando il Paese d'origine idealizzato con una visione più realistica. Ciò gli faciliterà il superamento dallo stadio di lutto permettendo di conciliare dentro di sé i diversi mondi.

1.3. L'adolescente immigrato tra crisi e ricerca d'identità

Alla luce di quanto finora analizzato, è indubbio che il rapporto tra l'età evolutiva e l'origine migratoria presenta aspetti e sfaccettature assai complesse, ai fini del processo di costruzione dell'identità nell'adolescente di origine migratoria. La

risposta all'interrogativo “*chi sono io*” e “*chi voglio essere*” dipenderà quindi dell'acquisita capacità di lettura e di valutazione nei confronti dei mondi con i quali è in contatto, ma anche dalla capacità dei genitori di integrarsi, di contenere e filtrare “il nuovo” per trasmetterlo ai figli.

Possiamo quindi comprendere le difficoltà che un tale processo implica nel corso dell'adolescenza, se si considera che egli non solo deve fare un grande sforzo sul piano della realtà per integrarsi nel nuovo Paese con culture, costumi, lingua differenti dalla propria, ma deve inoltre lavorare sul piano intrapsichico per reintegrare il proprio mondo interno destabilizzato dal “nuovo mondo”. Nel suo tentativo di essere se stesso, l'adolescente di origine migratoria dovrà perciò fare i conti non soltanto con forti esperienze emozionali del passato, ma soprattutto con le esperienze attuali che possono contribuire ad integrare o a disintegrare la sua mente che, in piena fase del processo evolutivo, vive già di per sé un momento di “crisi”, la cosiddetta crisi adolescenziale, quale passaggio indispensabile per la progressiva acquisizione di una propria identità.

1.3.1. *Tra “sradicamento” e “sfida” per elaborare il cambiamento*

Al centro della storie e dei vissuti migratori è certamente rilevante il tema del viaggio e della “transizione” da un luogo all'altro, da una cultura all'altra, da un contesto identitario all'altro. Nel presente caso si tratta di adolescenti soggetti ad una altalena di identificazioni, destinati ad incassare i colpi della vita poiché spesso si trovano in un luogo e/o in uno “spazio” del tutto nuovo senza averlo voluto, senza aver potuto fare una scelta né un progetto, motivo per cui la ricerca di una propria identità potrebbe rimanerne segnata in maniera profonda. “Appartenenze pendolari” nell'identificarsi talora con la cultura di origine, talora con quella degli autoctoni, talora con altre culture con cui entrano in contatto, esasperando il senso di estraneità nei confronti di un po' tutte; disagio espresso anche attraverso manifestazioni di ritardo scolastico e di assunzione di comportamenti a rischio.

Alla luce di queste dinamiche gli adolescenti di origine migratoria possono essere definiti dei viaggiatori perenni di un viaggio iniziato però da altri. A questo riguardo Favaro (1998, 9) fa osservare che un tale passaggio si colora di connotazione e accenti differenti a seconda della generazione dei padri o dei figli:

- per gli adulti e/o i genitori, la direzione del viaggio si delinea in modo preciso in senso sia spaziale che temporale, in quanto è scandita dai momenti della partenza, dell'arrivo, *dell'andare e venire* tra due luoghi connotati da riferimenti, eventi, “pezzi” di storia personale, da un *prima* e un *dopo* ben delineati, che scandiscono le tappe della biografia e del progetto di vita all'interno di un vissuto fatto di nostalgia e che, pur attenuandosi nel tempo e diventando da ferita cicatrice, restano un compagno di cammino sempre presente;
- invece per gli adolescenti l'emigrazione più che una esperienza vissuta diventa una dimensione esistenziale; sullo sfondo vi è un “altrove” che per alcuni può re-

stare per molto tempo sconosciuto, indefinito, inesplorato; per altri, un luogo immaginario da idealizzare/vivere come premio (“*se vado bene a scuola farò le ferie al Paese d’origine dei miei genitori...*”); mentre per altri ancora può rappresentare un luogo di rifugio e/o di contenimento nel quale andare/tornare a vivere.

Ora affinché questi adolescenti diventino essi stessi protagonisti del “loro” viaggio occorre che arrivino ad integrare la “frattura” che si è prodotta nella loro storia ripercorrendo a ritroso il progetto familiare al fine di modificarlo o anche tradirlo, se necessario; in pratica, per ricomporre la frattura diventando protagonisti della propria storia occorre che questi adolescenti riescano a far riconciliare la storia migratoria familiare con la traiettoria della propria vita.

Nel caso in cui gli adulti non abbiano ancora elaborato il distacco e la loro permanenza nel nuovo Paese resti contrassegnata da rimpianti e dalla nostalgia, saranno i figli a dover compiere il cammino di separazione per poter appartenere, senza però negare la storia e le radici familiari, al Paese nel quale stanno crescendo e costruendo il loro futuro. Per questi adolescenti, infatti, qualunque sia la causa della loro presenza nel nuovo Paese il momento dell’accoglienza si rivela fondamentale, in quanto rappresenta una sorta di “imprinting” sul quale modellare quelle rappresentazioni che segneranno le successive tappe del progressivo inserimento verso l’integrazione. È chiaro a questo punto che l’inserimento nella nuova realtà richiede all’adolescente di mobilitare grandi risorse di adattamento per far fronte alle sfide che si impongono.

L’intreccio tra sfide e risorse costituisce quindi lo sfondo su cui costruire ed elaborare il cambiamento. Esso va individuato in tutto ciò che tende a rompere l’equilibrio precedente e a spingere verso l’assunzione di nuove responsabilità e competenze, per rispondere al nuovo e all’incognito che emerge dall’orizzonte della propria storia familiare e personale.

Le risorse o i cosiddetti “fattori protettivi” in questo caso sono costituiti dalle capacità di cui uno dispone, dalle riserve spirituali che possiede, dalle attitudini a reagire adeguatamente alle difficoltà, dalle forme di aiuto messe in moto dalla famiglia e dal contesto sociale di riferimento (istituzioni, gruppi, appartenenze...). Sfide e risorse si presentano così indissolubilmente connesse nella vita degli adolescenti/giovani di origine migratoria. Il rischio e la vulnerabilità possono emergere laddove la relazione tra sfide e risorse non trova un sufficiente equilibrio, ossia quando la portata delle sfide è troppo elevata e l’adolescente per trovare risposte adeguate non usufruisce di ancoraggi in grado di integrare le risorse individuali con quelle collettive provenienti dal contesto di appartenenza.

Le sfide a cui gli adolescenti immigrati devono far fronte mediante risposte adattive almeno in parte sono le stesse dei loro coetanei e riguardano anzitutto i compiti di sviluppo connessi al diventare adulti, alla ricerca di autonomia, alla costruzione di identità a partire da molteplici contesti di appartenenza. Tuttavia Favaro (1998, 9ss) fa presente che agli adolescenti di origine migratoria si richiede più specificamente di:

- inserirsi nel nuovo Paese/contesto senza “perdersi”, ossia ricercando l’unità del sé nelle diverse situazioni;
- imparare una nuova lingua e, insieme ad essa, un nuovo modo di rappresentare il mondo e la realtà circostante;
- sapersi ri-orientare nel tempo e nello spazio;
- arrivare a mantenere dentro di sé un equilibrio tra le aspettative esplicite ed implicite della scuola e della famiglia, spesso divergenti, se non apertamente conflittuali;
- saper fronteggiare le forme più o meno marcate di rifiuto, esclusione, categorizzazione sociale sfavorevole;
- essere in grado di affrontare l’ambivalenza dei sentimenti tra il “qui” e l’“altrove”, l’incerto senso di appartenenza tra il Paese di origine e quello di immigrazione;
- saper gestire eventuali conflitti familiari ed intergenerazionali causati dai diversi modi di vivere nella pratica valori e rappresentazioni proprie della cultura di origine;
- trovare il proprio posto nel mondo/ambiente circostante senza cedere all’“illusione del gruppo” e senza assoggettarsi ad essere “come gli altri vogliono che sia”, negando identità e differenze;
- progettare il futuro senza farsi sommergere dalla provvisorietà e dalle difficoltà del presente.

Sfide molteplici, quindi, che implicano una forte dose di risorse e di energia e a cui questi adolescenti devono rispondere quasi sempre in grande solitudine, tra una famiglia che chiede loro “di rimanere fedeli” alla tradizione familiare e una società che viceversa chiede di appartenere al “qui e ora”, svalORIZZANDO di fatto la cultura di appartenenza. A questo riguardo Favaro (1998, 16ss.) fa ancora osservare che la soluzione a tali sfide dipende da fattori, quali:

- il processo di elaborazione del lutto;
- il tipo di relazione che esiste tra famiglia immigrata e i servizi offerti dalla società di accoglienza;
- l’attenzione che viene riservata a questi adolescenti dalle istituzioni pubbliche;
- e in particolare i progetti di formazione destinati a questi nuovi cittadini.

1.3.2. *Alla ricerca di meccanismi compensatori di fronte allo sradicamento*

Sono molti gli adolescenti sradicati dai propri Paesi per le ragioni più disparate; nel presente studio l’attenzione viene concentrata soprattutto sul disagio psichico che provoca lo sradicamento e come il soggetto risponde mediante reazioni tipiche di difesa e/o di attacco.

In precedenza si è visto come il processo di sradicamento collochi l’adolescente in una condizione di difficoltà sia in relazione a se stesso sia con il nuovo mondo. Per fare fronte a questa situazione egli deve mettere in atto tutta una serie di strategie e di risorse individuali, quali: imparare la nuova lingua, riorientarsi nel

tempo, nello spazio, nella nuova realtà, saper gestire eventuali conflitti familiari ed intergenerazionali, affrontare l'ambivalenza, che è una delle caratteristiche principali delle migrazioni. La realizzazione di tutto ciò richiede di investire molte energie e risorse personali. Di conseguenza occorre individuare quali possono essere quei meccanismi compensatori che aiutano gli adolescenti a far fronte a questo processo di sradicamento.

L'adolescente che vive un processo di sradicamento cercherà infatti delle strategie per porre fine/rimedio al dolore derivante dal vivere in prima persona il dramma della scissione.

Alcuni studiosi (Brunori-Tombolini, 2001, 78; Demetrio et al., 1990) ritengono che il processo di estraniamento provocato dallo sradicamento può condurre gli adolescenti a non essere più se stessi, rendendo così la loro esistenza disarticolata e implosa all'interno di una specie di "limbo" dove non sentono di appartenere né ad una cultura né all'altra. Il sentimento di perdita, separazione e lacerazione sembra costituire lo sfondo inespresso della condizione interiore dell'immigrato, il quale la manifesta attraverso un rapporto complesso e contraddittorio con la propria memoria e con il proprio presente.

Rapportando questo stato interiore al vissuto di quegli adolescenti che sono stati "strappati" dall'ambiente/cultura di origine nel pieno della fase evolutiva, Demetrio (Demetrio et al., 1990, 151) sostiene che essi, una volta giunti nel nuovo Paese, sembrano andare incontro a maggiori difficoltà nel processo di identificazione. Nei loro confronti si evidenziano, infatti, incapacità di autodefinizione, dubbi e sfiducia in se stessi, ansia dovuta alla mancanza di identificazione; tutti fattori che portano poi alla ricerca di modelli di riferimento eteronomi, di posizioni culturali confuse, di prospettive future incerte. L'autore spiega un tale disorientamento in base alle seguenti motivazioni:

- a) influisce la lunga separazione dai genitori durante l'infanzia e la preadolescenza, periodi considerati decisivi per arrivare successivamente ad autodefinirsi rispetto alle figure parentali; gli adolescenti che hanno subito questa separazione hanno avuto modelli deboli di riferimento e, di conseguenza, hanno investito i genitori di sentimenti conflittuali per il senso di abbandono provocato; dopo essere arrivati nel nuovo Paese ha preso sopravvento in loro un processo di svalorizzazione dell'immagine ideale che avevano dei genitori, motivo per cui questi ultimi non vengono più a rappresentare un punto di riferimento significativo e autorevole nella successiva fase di crescita/maturazione della personalità;
- b) risulta determinante inoltre il processo di acculturazione veicolato/condizionato dagli stili di vita presenti nella nuova società, in genere acquisiti attraverso i canali della scolarizzazione obbligatoria e, in particolare, attraverso il gruppo dei pari e altri ambiti della socializzazione secondaria.

Altri studiosi (Mazzetti, 1996, 24; Besozzi, 1999, 146) vedono nello sradicamento un fenomeno vissuto dall'immigrato in modo ancora più traumatico, per cui

si chiedono se il soggetto che subisce questa frattura non vada incontro prima o poi ad una situazione patologica. Tra le diverse emozioni e rappresentazioni dello sradicamento psicologico (ad esempio il blocco della capacità di rappresentazione, la confusione nei confronti del tempo e dei luoghi, la nostalgia...), è il sentimento di “estraneità a se stessi” a caratterizzare particolarmente la condizione di “sradicato”. Lo sradicamento infatti inficia la riorganizzazione dell’io, provocata dalla rottura del processo di continuità nella costruzione dell’identità, rafforzando il senso della scissione e facendo emergere di conseguenza in colui che subisce questa specie di “mutilazione” il sentimento di “estraneità a sé stessi”. In altri termini, una parte del *sé* viene percepita come *non-io*, rimane in ombra e non identificabile col resto del proprio *sé*, per cui si preferisce ignorarla, anche perché può risultare difficile tollerarla a causa del senso di disagio e di sofferenza che una tale lacerazione provoca.

Più precisamente Mazzetti (1996, 71ss.) si chiede cosa significhi in pratica per un giovane di origine migratoria costruire una propria identità in un ambiente che non è quello d’origine, in un contesto dove si realizza l’incontro e il confronto tra due e più culture spesso in contrapposizione. L’autore ha cercato di rispondere a questo interrogativo partendo dal presupposto che il processo di “sradicamento” è dovuto essenzialmente alla mancanza di forti modelli di identificazione. Tale mancanza a sua volta va attribuita alla “debolezza” del modello familiare di riferimento, in quanto rappresenta valori e tradizioni differenti da quelli della cultura dominante, e occupa una posizione marginale nel nuovo ambiente di inserimento. Di conseguenza l’adolescente di origine immigrata il più delle volte è portato a svalutare le figure genitoriali e la propria origine. Ma può anche succedere che la cultura maggioritaria, che inevitabilmente viene ad esercitare una certa attrattiva sul ragazzo, non è capace a sua volta di colmare il bisogno di identificazione di cui necessita in questo particolare momento dello sviluppo, anche perché poco conosciuta e/o considerata talora ostile. Ne consegue che questo senso di *estraneità a se stessi* tenderà ad aumentare ulteriormente.

Inoltre l’autore fa ancora presente un altro elemento fondamentale nel mondo dell’immigrazione che consiste nel bisogno di *essere riconosciuti*. Il bisogno di *riconoscibilità*, che caratterizza ogni essere umano, indipendentemente dalla cultura di appartenenza, risulta essere assai problematico negli adolescenti in generale, dato il loro ingresso nei processi di socializzazione secondaria, ma lo diviene ancor più tra quelli della seconda generazione di origine migratoria, i quali si trovano nella necessità di dover risolvere quanto prima il complicato rapporto-conflitto tra il proprio passato (e/o con il Paese di origine) e il presente (e/o con il Paese ove risiedono). Il bisogno di *essere riconosciuti* implica infatti un certo livello di consapevolezza della propria appartenenza ad un gruppo etnico (*autodefinizione etnica*) e chiama in causa soprattutto i processi della categorizzazione sociale. In quanto tale, costituisce un presupposto indispensabile per lo studio dell’identità etnica. Gli adolescenti di origine migratoria infatti lungo il percorso di riconoscimento vanno

inevitabilmente incontro ad un certo *stress trans-culturale*, e per poter colmare questa situazione hanno bisogno di imparare a convivere e a saper negoziare tra una grande varietà di stimoli. Essi crescono all'interno di più culture e, qualora riescano a padroneggiare la situazione, si ritrovano con una maggiore ricchezza culturale, assumendo dall'una e dall'altra; al contrario se non sono in grado di negoziare rischiano di venire schiacciati tra due o più culture, percepite inconciliabili e talora in conflitto tra loro.

L'insieme di tutti questi fattori porta pertanto a ritenere che per l'adolescente di origine migratoria la difficoltà maggiore che incontra nell'inserirsi nel nuovo contesto sociale consiste proprio nella capacità di saper gestire il confronto tra le diverse culture e/o stili di vita. Non basta che apprendano una nuova lingua e/o nuove conoscenze tramite il processo di scolarizzazione, essi hanno bisogno di acquisire nuovi parametri comportamentali, devono adattarsi a norme sociali il più delle volte sconosciute e talora difficili da comprendere, in particolare nei primi tempi. Lo *stress trans-culturale* può condurlo perciò ad una forma di disorientamento in quanto, mettendo in discussione i suoi valori tradizionali, lo costringerà a cercare un "adattamento" partendo da una posizione di debolezza, sentendosi ospite in casa d'altri (e il più delle volte ospite poco gradito), e avendo perso per di più lo status sociale che possedeva prima.

1.4. Le quattro ipotesi di ricerca di una propria identità negli adolescenti di origine migratoria

In che modo gli adolescenti/giovani di origine migratoria cercano di rispondere alle sfide imposte dalla loro condizione puntando a costruirsi una identità tutta propria?

Questa domanda se la sono posta alcuni studiosi (Favaro, 1999, 19; Besozzi, 1999, 28), partendo dal presupposto secondo cui gli adolescenti/giovani di origine migratoria sono sottoposti ad un duplice processo di inculturazione e di acculturazione che, di fatto, determina una lacerazione dell'Io, diviso tra istanze culturali e affettive di cui sono portatori i genitori e quelle presenti nel Paese di residenza, spesso tra loro in conflitto. Questi adolescenti infatti sperimentano in prima persona una certa contrapposizione tra la famiglia e la società in cui vivono (quasi sempre in contrasto); si tratta di uno scontro tra mondi differenti per lingua, cultura, valori e tradizione, tra i quali la comunicazione e lo scambio sono ridotti al minimo, oppure segnati da reciproci pregiudizi. In pratica, agli adolescenti viene affidato l'arduo compito di mediare tra questi mondi lontani che, tra l'altro, tendono a proporre modelli di identità assai diversi tra loro: la famiglia rischia di proporre un'etnicità simbolica e talora mummificata e la società di accoglienza invece un'etnicità folklorica ma talora di esclusione.

Di conseguenza questi autori hanno individuato quattro possibili percorsi di ricerca di identità negli adolescenti di origine migratoria.

- 1) La prima soluzione può essere definita di *resistenza culturale*. L'adolescente di origine migratoria fa riferimento prevalentemente o esclusivamente alla cultura e all'identità etnica originaria di cui sono portatori i genitori, accettandone i molteplici aspetti e riducendola all'indispensabile al momento dello scambio e del confronto con l'esterno, mantenendo invece all'interno della famiglia aspetti tradizionali molto radicati. Questo tipo di atteggiamento può, per un verso, rafforzare l'identità originaria permettendo così all'adolescente di sviluppare una migliore autostima e di prevenire i processi di marginalizzazione; ma per un altro verso può far sentire questi adolescenti ancora e/o comunque *stranieri* nel Paese di residenza anche dopo che vi hanno trascorso diversi anni della loro vita. Si tratta di un atteggiamento cosiddetto di *resistenza culturale*, manifestato dagli adolescenti neoarrivati e/o che in genere viene adottato da coloro che hanno sperimentato difficoltà e discriminazioni durante la prima fase di inserimento. In questo caso più che una scelta la soluzione di *chiusura* sembra essere obbligata e autodifensiva. Tale *resistenza culturale* si manifesta inoltre in quegli adolescenti immigrati che hanno un forte attaccamento alle figure parentali oppure hanno vissuto per diversi anni nel Paese di origine conservando un legame affettivo con i familiari e con la gente del posto.
- 2) La seconda soluzione è opposta alla precedente e viene definita di *assimilazione*. In questo caso gli adolescenti di origine migratoria aderiscono pienamente alle proposte identitarie che vengono loro offerte dagli autoctoni e rifiutano, anzi rinnegano tutto ciò che ha a che fare con la cultura di origine dei genitori (lingua, costumi, valori, tradizioni...), ritenendola residuale, inadeguata e marginale rispetto alla cultura del Paese di arrivo, che invece viene interpretata come sinonimo di cambiamento, libertà, emancipazione, investimento futuro. Questo processo di assimilazione può presentare una rottura e un rinnegamento della propria cultura di origine; in ogni caso comporta comunque una perdita di riferimento, con la conseguente momentanea crescita del senso di insicurezza. È il caso, ad esempio, di quegli adolescenti di origine migratoria che cercano di diventare il più possibile simili agli autoctoni, aderendo ai loro valori e regole e uniformandosi acriticamente ai loro comportamenti. Un tale atteggiamento corrisponde a ciò che viene definito "adattamento omologante", con la conseguente adesione cieca ad una cultura dominante, che talora può arrivare perfino ad interiorizzare certi stereotipi negativi pur di farsi accettare dalla cultura dominante e di appartenere al gruppo dei pari. In tal caso si verifica una sorta di "assimilazione verso il basso", in cui il minore straniero accetta e/o può arrivare a giocare un ruolo che non gli è proprio quale prezzo da pagare per sentirsi inserito in un sistema sociale che si presenta culturalmente chiuso in quanto manca lo scambio e la reciprocità (il nuovo arrivato deve solo prendere e non può dare niente della propria cultura).
- 3) La terza soluzione viene definita di *marginalità*, ed è propria di chi si colloca ai margini sia della cultura d'origine che di quella di arrivo. Davanti a proposte

e ad aspettative identitarie in questi adolescenti di origine migratoria prevale invece uno stato confusionale che si esprime, ad esempio, nella situazione del semilinguismo, nella mancata padronanza del codice valoriale sia familiare che di quello sociale del Paese di residenza. Si tratta della posizione dei cosiddetti giovani immigrati “senza patria”, aggravata dal fatto di avere dei genitori che vivono in una altrettanto condizione di forte precarietà, provvisorietà e incertezza progettuale, incapaci di decidere se vivere “qui” o tornare “laggiù”, da dove sono venuti. Questa situazione di “stallo” si traduce a sua volta nei figli in una dimensione psichica di smarrimento rapportabile all’immagine dantesca di “color che son sospesi”.

- 4) La quarta soluzione del percorso di acculturazione viene definita della *doppia etnicità* o dell’*identità bilocata*. Di solito è il risultato di un lento, graduale e profondo processo di confronto tra due e più mondi, confronto che però non implica risoluzioni definitive bensì è sinonimo di un adattamento e/o del ricomporsi di un certo equilibrio tra “chi sente il peso di troppa patria” e chi al contrario vive la condizione del “senza patria”. In questo modo l’adolescente arriva poco alla volta a costruirsi un’identità formata dall’integrazione delle differenti culture e appartenenze.

2. IL CONTRIBUTO DELLA “SCUOLA” E DEI SISTEMI FORMATIVI NEI PROCESSI DI INTEGRAZIONE DEGLI ADOLESCENTI DI ORIGINE MIGRATORIA ⁴

Per gli adolescenti della seconda generazione di origine migratoria la scuola diventa il luogo centrale della relazione quotidiana con i coetanei, con il gruppo-classe e con gli insegnanti. In questa relazione si giocano rapporti reciproci e talora ambivalenti che oscillano tra accettazione, curiosità e rifiuto, tra rafforzamento degli stereotipi e scoperta della ricchezza dei valori di ciascuno.

Favaro (1999, 21) osserva che è all’interno di questi rapporti che scaturisce negli adolescenti di origine migratoria il bisogno di essere “riconosciuti”, ascoltati, tenuti in considerazione, orientati, valutati, di conoscere quelle regole del gioco che portano a percepire la scuola come uno “spazio transizionale” determinante ai fini della realizzazione di sé.

Dal canto suo Cesareo (2004, 267) prende in considerazione il fenomeno prettamente dal punto di vista educativo e interculturale: per gli insegnanti è una responsabilità nuova, che implica l’acquisizione di nuove competenze necessarie a capire e a gestire la complessità dell’approccio. In questo senso, la formazione dei docenti alla dimensione interculturale si presenta come un passaggio fondamentale nel costruire una scuola aperta alla diversità e orientata a rispondere ai bisogni di

⁴ Si fa presente una volta per tutte che sotto il termine “scuola” si intende l’insieme dei sistemi formativi, compresa ovviamente la Formazione Professionale.

una società complessa. Trattare la differenza senza trasformarla in disuguaglianza diventa la vera sfida di una scuola dove sono sempre più presenti alunni provenienti da Paesi diversi per culture ed etnie. Viene così posta al centro la capacità da parte degli insegnanti di assumere la dimensione socio-antropologico-culturale come parte integrante del lavoro educativo.

Al tempo stesso l'autore non manca di evidenziare anche alcuni aspetti di criticità; egli sostiene infatti che la scuola italiana ha affrontato impreparata l'arrivo degli alunni immigrati a partire dalla metà degli anni ottanta, per cui oggi è urgente rivisitare i propri modelli di gestione della didattica. Nonostante il fenomeno abbia prodotto un inevitabile "effetto-specchio", l'accoglienza del pluralismo culturale è un processo che non si è ancora realizzato.

2.1. Scuola e vissuto relazionale

Favaro-Napoli (2003, 57ss.) hanno analizzato il fenomeno dell'inserimento scolastico degli adolescenti immigrati facendo osservare che ancora oggi e soltanto a loro viene richiesto uno sforzo di adattamento a nuove persone, ambienti, modi di comunicare nel momento stesso in cui devono rinunciare agli amici e alle abitudini familiari della cultura di appartenenza. Cosicché non sempre e/o non tutti sono in grado di affrontare il cambiamento, con il rischio di alimentare processi di esclusione e di marginalizzazione.

Per questi autori costruire delle relazioni efficaci all'interno della vita quotidiana del gruppo-classe significa presentare attenzione a tre aspetti: ai valori, alle informazioni, alle emozioni.

- 1) *Attenzione ai valori.* In pratica si tratta di dare significato alle esperienze di migrazione, mentre in genere si pensa che chi emigra è un individuo che non appartiene a nessuna comunità e quindi può essere facilmente inculturato, assimilato alla cultura dominante. La scuola dovrebbe invece sottolineare la duplice ricchezza che viene dal fatto di poter prendere il meglio da mondi culturali diversi e riconoscere il sano desiderio di emancipazione/sviluppo/cambiamento che induce l'individuo ad emigrare. Questo bisogno di dare un significato positivo all'emigrazione infatti è particolarmente sentito negli adolescenti di origine migratoria ai fini di un loro peculiare percorso nel processo di costruzione dell'identità. Il problema a questo punto consiste nel come tradurre in pratica queste attenzioni. L'adolescente di origine migratoria può vivere la sua situazione di bilingue come un limite o come una ricchezza, a seconda del tipo di messaggio che la scuola e la società autoctona gli trasmette. Spesso per gli alunni che devono apprendere la lingua italiana la lingua materna o di origine viene considerata solo come un handicap, come uno svantaggio da superare rapidamente. Ai genitori viene suggerito di parlare solo in italiano, nella convinzione di facilitare nel figlio l'apprendimento della nuova lingua. La lingua del Paese di origine dovrebbe essere considerata invece come un risorsa che favori-

sce uno sviluppo intellettuale armonico, in quanto chi impara l'italiano usa, per tale apprendimento, le competenze metacognitive del linguaggio sviluppate nella prima. Pertanto se lo sviluppo linguistico-cognitivo nella lingua materna viene bloccato, in quanto lingua svalutata, ciò può influire negativamente anche sullo sviluppo cognitivo generale. È importante quindi riconoscere il valore anche della lingua di origine, che non deve sparire per fare posto alla lingua degli autoctoni, quanto invece costruire l'ancoraggio, le fondamenta sulle quali far crescere le nuove cognizioni acquisite. L'adolescente deve percepire che la scuola non disprezza la sua lingua, che nessuno gli chiede di dimenticarla. Tale aspetto è molto significativo soprattutto per coloro che arrivano con un percorso scolastico già compiuto nel Paese d'origine. Valorizzare la lingua materna diventa in sostanza un messaggio molto importante, di disponibilità e accoglienza, ma soprattutto di "riconoscimento" del suo valore culturale.

- 2) *Attenzione alle informazioni.* Scambiare informazioni, all'interno di una relazione positiva, diventa un momento importante per ridimensionare stereotipi e pregiudizi e permettere la crescita di entrambi gli interlocutori in interazione, soprattutto quando lo scambio avviene tra persone che crescono all'interno di un ambiente deputato a "fare cultura". In questo caso prestare attenzione all'informazione significa perciò costruire un ponte comunicativo tra culture che si riconoscono alla pari, per cui l'interscambio diventa fondamentale perché dà il segnale di come si potrà sviluppare in seguito anche la relazione tra i sistemi formativi e la famiglia.
- 3) *Attenzione alle emozioni.* Riconoscere e legittimare le proprie emozioni e quelle degli altri è il primo passo per costruire una relazione autentica. Si tratta di allenarsi a riconoscere le proprie emozioni e il significato che esse hanno nella relazione con l'altro. Prestare attenzione alle emozioni può diventare un esempio di attività didattica integrata, dove l'obiettivo è quello di sviluppare le competenze nell'uso della struttura comunicativa della lingua scritta. Ad esempio, agli alunni di origine migratoria si può chiedere di raccontare se stessi (interessi, progetti, storia personale, amici, famiglia, il proprio Paese...) attraverso l'uso di immagini, fotografie, musiche, suoni, testi, cibi, feste, danze...; in questo caso si provoca un intervento di tipo interattivo, in quanto consente la comunicazione tra insegnante e alunno di origine migratoria e tra quest'ultimo e gli alunni autoctoni anche quando le competenze nell'italiano sono ancora molto scarse. Nel raccontare se stessi i ragazzi ricostruiscono il proprio passato, le radici strappate alla propria terra, e al tempo stesso condividono con adulti e compagni quelle emozioni che le immagini e i racconti evocano.

Tutto questo, fanno ancora presente gli autori, induce a riflettere se e come trasformare l'incontro tra culture diverse nella scuola partendo dal problematizzare il concetto stesso di relazione. In primo luogo si tratta di impegnarsi reciprocamente nel superare una rappresentazione "distorta" che potrebbe avere la famiglia immi-

grata nei confronti della scuola e viceversa. Le famiglie immigrate, infatti, elaborano aspettative e speranze per la crescita e l'inserimento dei loro figli, palesano esigenze, rivolgono alla scuola delle richieste che a volte possono essere percepite dagli insegnanti/formatori fuori luogo, estranee al proprio compito. Di conseguenza spesso i genitori si sentono confusi, "sperduti" nel contatto con regole che non conoscono e non padroneggiano, quindi vulnerabili nella difficoltà di accompagnare il passaggio del figlio dal mondo familiare al mondo della scuola, a loro stessi estraneo. Per cui l'attenzione all'informazione, alla comunicazione e alla formazione costituiscono all'interno dei sistemi formativi tre passaggi fondamentali per acquisire le competenze necessarie e per capire e gestire la complessità in un approccio interculturale.

Per Demetrio-Favaro (1992, 16) un altro elemento da ponderare è quello della simmetria dei rapporti, fare in modo cioè che queste differenze non si traducano in disparità. Configurandosi la scuola come spazio di ascolto e di mediazione educativa, bisogna imparare a valorizzare le differenze in modo che si traducano in una fonte di scambio e di arricchimento reciproco. In altre parole, l'interazione strategica all'interno della scuola deve fare in modo che il confronto tra mentalità diverse dia luogo ad un innalzamento della conoscenza reciproca al fine di individuare forme di interpretazione e di comprensione del mondo al di là degli stereotipi e dei pregiudizi su cui spesso si fondano.

Anche Luatti (Favaro-Luatti, 2004, 74) concorda che è tra i banchi di scuola, in definitiva, che si gioca un reale processo di integrazione degli alunni immigrati; una sfida che coinvolge tutti, docenti, studenti autoctoni e immigrati e relative famiglie. Per questo sono stati fatti numerosi studi mirati alla comprensione dei modi più significativi per inserire gli adolescenti nella vita della scuola, dal momento che il sistema educativo è il luogo privilegiato e in un certo senso "anticipatore" delle trasformazioni culturali in atto nei Paesi di arrivo degli immigrati.

2.2. Accogliere "chi", accogliere "come"

In questi ultimi anni l'attenzione prevalente si è orientata soprattutto a definire le modalità di accoglienza, nei sistemi educativo-formativi, dei figli di immigrati nati o venuti successivamente nel Paese di arrivo dei genitori. Al punto che alcuni (Favaro-Luatti, 2004, 78) sostengono che l'accoglienza deve diventare una vera e propria "metodologia" nel facilitare l'inserimento dell'adolescente di origine migratoria, così da favorire il consolidarsi di una "cultura" disponibile e aperta al confronto con l'alterità sia in termini solidaristici che dialettici.

Riguardo a questa tematica viene a proposito una recente indagine del CENSIS (2008) sulla scolarizzazione dei minori di origine immigrata, circa 500.000, provenienti da 191 nazioni, i quali costituiscono il 6% della popolazione scolastica italiana. L'indagine permette di ricostruire il quadro attuale nel modo in cui questi alunni vengono accolti e inseriti nella scuola italiana e le problematiche al seguito. Secondo i ricercatori, infatti, l'ingresso in massa degli alunni stranieri ha portato ad acu-

tizzare i problemi endemici di cui soffre da sempre la scuola italiana, che vanno dalle carenze della formazione degli insegnanti, alla mancanza di attrezzature tecniche e di supporti adeguati, alla prevalenza di una cultura “italo-centrica” e libresca, alla debolezza di modelli innovativi, come l’autonomia scolastica e le forme di partecipazione sociale delle famiglie. Un contributo positivo (se così si può definire) nel fronteggiare il fenomeno viene invece dalla messa in atto di interventi cosiddetti “volontaristici”, dove il singolo insegnante o, in qualche raro caso, la singola scuola affronta in totale isolamento le problematiche con cui hanno a che fare per la sempre più numerosa e variegata presenza degli immigrati nel gruppo-classe.

In merito a questa avvertita esigenza di cambiamento sono intervenuti ancora a suo tempo Demetrio-Favaro (1992, 34), i quali hanno classificato l’accoglienza come:

- una modalità di “pronto soccorso”, quando agisce per rendere meno gravoso il primo impatto con il nuovo Paese;
- uno “stile professionale”, quando invece gli operatori che entrano in contatto con adolescenti di origine migratoria si preoccupano di lasciare al nuovo venuto un’immagine “rassicurante” circa i compiti che li attendono;
- una “strategia” comunitaria riconducibile alle scelte delle forze rappresentative della comunità civile di appartenenza.

Un clima di accoglienza si realizza nel momento in cui l’utente ritrova se stesso nel servizio fornito dalla struttura in cui è inserito senza perdere i legami con la propria biografia, lingua d’origine, esperienza accumulata, valori, tradizioni, storia di vita. Iniziative mirate a formare all’accoglienza dovranno perciò essere inserite nella rete dei servizi dove sono presenti adolescenti/giovani di origine migratoria. Nella maggior parte dei casi succede invece che al neo arrivato si chiede di adattarsi in fretta, di apprendere velocemente l’italiano ed i contenuti delle materie studiate e di trovare senza troppi preamboli il proprio posto all’interno del gruppo-classe. Di conseguenza a questi adolescenti non rimane altro che cercare di attivare tutte le risorse possibili per rispondere a queste richieste, al fine di un rapido e adeguato inserimento nella struttura che espleta il servizio. Cosicché molte emozioni restano senza voce sullo sfondo di questo “viaggio simbolico” che attraversa i confini e scompone gli affetti; i vissuti di perdita e le nostalgie non trovano perciò quasi mai il modo di esprimersi fino in fondo perché sono relegate nel silenzio e nella solitudine e costrette a essere rinchiusi entro brevi spazi temporali.

E tuttavia dovrebbe essere proprio all’interno dei contesti scolastico-formativi che si gioca prioritariamente la sfida interculturale, dal momento che è ad essi che viene richiesto di costruire condizioni favorevoli perché qui trovino spazio anche i bisogni e le aspettative degli alunni e della famiglie immigrate. Per dirla con Favaro (1999, 22), accogliere significa perciò fare in modo che gli alunni, indipendentemente dalla loro appartenenza etnica, diventino a tutti gli effetti membri corresponsabili della comunità educativa e che la relazione educativa a sua volta sia

una dimensione costitutiva della vita della scuola. Pertanto accogliere le persone di differenti etnie significa costruire nella scuola un clima ottimale in cui tutti possono ritrovarsi bene, senza ignorare le differenti appartenenze e soprattutto senza avere complessi di inferiorità.

Partendo dal presupposto che l'accoglienza è una dimensione interculturale Favaro-Luatti (2004, 79) fanno presente che essa non si esaurisce in dichiarazioni di principio e neanche in atteggiamenti affettivi e comportamenti personali più o meno spontanei, ma costituisce una scelta educativa e pedagogica con importanti e significativi risvolti sul piano didattico e organizzativo. Ne consegue che la scuola affinché possa considerarsi "accogliente" deve cercare di riconoscere e di dare risposte, per quanto è possibile, a bisogni e aspettative specifiche dei suoi alunni, nella consapevolezza che lo sviluppo e l'evoluzione della loro identità dipendono anche dalle opportunità che essa offre nel renderli protagonisti.

Al tempo stesso Favaro (1999, 28) si chiede *come fare* effettivamente accoglienza, nella scuola di/per tutti, senza negare le storie e le appartenenze di ciascuno, come costruire orizzonti e progetti comuni a partire da radici e biografie differenti. In risposta l'autrice riassume in tre parole chiave le attenzioni pedagogiche da promuovere per far sì che l'inserimento degli adolescenti di origine migratoria all'interno dei sistemi formativi rappresenti il primo passo per l'integrazione e lo scambio interculturale: esse riguardano l'accoglienza, l'attenzione allo sviluppo linguistico e l'approccio interculturale. Pertanto secondo l'autrice una scuola che accoglie:

- è attenta alle modalità comunicative, alle qualità relazionali e al "clima" della classe;
- si relaziona con la famiglia, informa i genitori immigrati utilizzando là ove possibile anche la loro lingua, promuove momenti di incontro tra i genitori;
- cerca di rimuovere gli ostacoli burocratici che rendono difficile l'accesso;
- opera per dare pari opportunità a tutti;
- rende esplicite le sue regole ed è disponibile a negoziare.

Inoltre l'autrice fa presente che l'apprendimento e lo sviluppo della seconda lingua in questi adolescenti deve stare al centro dell'azione didattica e prevedere modifiche nelle modalità organizzative; così pure è di fondamentale importanza che la scuola promuova in questi alunni le capacità di narrare, di raccontare e di esprimersi, favorendo il loro sviluppo cognitivo nel riconoscere e valorizzare le loro risorse linguistico-culturali. Soltanto allora si può dire che l'approccio interculturale è attento alla valorizzazione delle differenze, alla relazione con l'altro, a promuovere il confronto, la scoperta e lo scambio fra storie e culture diverse.

2.3. Il ruolo della formazione nel processo di "stabilizzazione"

Demetrio-Favaro (1992, 35-40) fanno ancora presente che per gli adolescenti di origine migratoria la formazione rappresenta la sintesi tra accoglienza e stabiliz-

zazione. Con il concetto di “stabilizzazione” essi intendono la ricerca di ricostruzione di un tessuto bi-psicologico, bi-linguistico, bi-etnico. In altri termini, l’immigrato che sceglie la stabilità opta per un duplice status: accetta di far convivere dentro di sé due psicologie (ciò che si è stati e ciò che è necessario diventare adesso); due lingue (quella d’origine e quella acquisita nel nuovo Paese); due culture (i riti e le mentalità precedenti con i costumi e le richieste del nuovo ambiente). Il risultato sta nel ricomporre un puzzle, un bricolage prodotto da differenti interazioni simboliche.

Chi accetta di riconciliare le opposte tendenze pone infatti le condizioni per stabilizzare la propria integrazione; chi, al contrario, si oppone o non favorisce l’integrazione tra queste dimensioni, vive nella sofferenza, rischia di permanere nella condizione di straniero, di “senza patria”, di “apolidismo psichico”. L’alunno immigrato che invece è capace di integrarsi ha buone probabilità di una qualità di vita psicologicamente più ricca e sana; la gestione del duplice status è certo difficile, ma sancisce il percorso di ogni opzione stabilizzante, che contagerà e/o tenderà inevitabilmente ad allargarsi anche ad altri membri della famiglia/gruppo/comunità di appartenenza.

In pratica la stabilizzazione si manifesta come risposta alle strategie e alle azioni di accoglienza, è il corollario di quell’equilibrio tanto desiderato e perseguito dall’alunno immigrato, nel convivere nella sua duplice condizione. In questo caso il percorso formativo dà inizio ad un processo di re-identificazione linguistica, socio-culturale e professionale, in quanto l’individuo sa che non può continuare a vivere a lungo nel nuovo Paese utilizzando soltanto la propria lingua e cultura. Di conseguenza va alla ricerca di quelle sicurezze che la formazione gli può trasmettere per realizzare questo processo di re-identificazione.

In sintesi, *accoglienza, stabilizzazione e formazione* sono indicatori di un cambiamento sociale irreversibile, in quanto ogni elemento è in connessione con l’altro, in un rapporto dialettico che è in grado di produrre, per gli immigrati, “ancoraggi” significativi sul piano psicologico e psicosociale e, per gli autoctoni, “ricchezza” da interscambiare.

2.4. Il processo di integrazione scolastico-formativo

In questa prospettiva occorre prendere in considerazione il delicato tema dell’*integrazione nei sistemi formativi* degli alunni di origine migratoria, quando e a quali condizioni essi possono essere considerati “positivamente integrati”.

Per quanto riguarda il primo aspetto, Favaro (1998, 52) sostiene che l’integrazione è anzitutto un processo e un progetto; in altri termini, è una dinamica che si sviluppa tra sistemi aperti, disponibili a creare uguali opportunità e a scambiare saperi e riferimenti. Inoltre l’integrazione è un *processo bilaterale*, in quanto richiede un movimento da entrambe le parti, una responsabilità condivisa e si definisce quindi come un rapporto tra soggetti in interazione. Infine l’integrazione si realizza quando l’individuo mantiene la propria cultura e identità e al tempo stesso cerca

un'interazione quotidiana con l'altra cultura partecipando attivamente ad una vasta rete di relazioni, per cui può essere definita una strategia che cerca di ottenere "il meglio da entrambi i mondi".

Favaro-Luatti (2004, 101-102) riportano una serie di indicatori per percorrere in modo giusto ed efficace la strada dell'integrazione all'interno dei sistemi formativi. In base a tali indicatori l'integrazione:

- è un concetto multidimensionale che ha a che fare con l'acquisizione di capacità linguistiche, con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, sia a scuola che nell'ambiente extrascolastico;
- richiede di fare riferimento all'integrità del sé, che a sua volta si esprime mediante la possibilità di ricomporre la propria storia in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che consente ad ognuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per poter sentirsi "riconosciuto" e accettato;
- è un processo che si costruisce quotidianamente attraverso balzi in avanti e ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori ed entusiasmi;
- fa parte di un progetto intenzionale che non avviene per caso, per inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, cura e competenza da tutti i protagonisti dell'incontro.

Questi elementi a loro volta implicano altri indicatori di integrazione che possono essere utilizzati per l'inserimento di ciascun adolescente nel suo percorso di integrazione, e che prendono in considerazione:

- la situazione al momento dell'inserimento scolastico/formativo (alla pari o in ritardo), che permette di progettare la prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti a quelle dei compagni autoctoni;
- la competenza nel possesso della lingua italiana, che deve risultare funzionale ed efficace sia per la comunicazione interpersonale che per lo studio, dando così la possibilità di raccontare aspetti della propria cultura, del Paese d'origine, della propria storia;
- la qualità e quantità delle relazioni in classe con i compagni e la possibilità di partecipare alle attività di gruppo, in quanto permettono all'alunno di origine migratoria di essere accettato e accolto nei momenti di aggregazione e delle scelte elettive;
- la qualità e la quantità degli scambi nel tempo extrascolastico, le occasioni di partecipazione e di inserimento nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di stabilire e mantenere scambi e amicizie, di "abitare il territorio" percependolo come "luogo di appartenenza"; tutti elementi da considerare come altrettanti momenti condizionanti il processo di integrazione dell'alunno di origine migratoria;
- la condizione di autostima, di fiducia in sé e nelle proprie possibilità, la capa-

cità di accettare/sostenere sia le sfide che sono comuni ai compagni autoctoni sia quelle specifiche della propria storia di migrazione; tutti fattori che si traducono poi nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di progettarlo, facendo fronte ai vissuti di provvisorietà e di non appartenenza.

In tutti questi casi l'accettazione da parte del gruppo dei pari gioca un ruolo assai positivo nell'inserimento degli alunni di origini migratoria, in quanto rappresenta un mezzo efficace in grado di facilitare l'inserimento sia nel gruppo-classe sia in quello dei pari, grazie all'opportunità che viene data loro di esprimere e di condividere con altri queste esperienze.

A completamento di quanto riportato sopra sui fattori di integrazione scolastica i due autori hanno ricostruito il seguente quadro:

Indicatori positivi e problematici di integrazione scolastica e/o nei sistemi formativi

| Indicatori | Integrazione positiva | Problematiche | Difficoltà nell'integrazione |
|---|--|---|--|
| 1. <i>Modalità dell'inserimento scolastico e risultati scolastici</i> | - alla pari - risultati scolastici buoni o sufficienti | - ritardo di un anno - risultati scolastici accettabili e tendenti al miglioramento | - ritardo di due o più anni - risultati scolastici insufficienti |
| 2. <i>Competenza linguistica in italiano</i> | - competenze sia per la comunicazione interpersonale che per lo studio | - si dà una buona capacità comunicativa ma persistono difficoltà nell'italiano (lettura, scrittura, contenuti disciplinari) | - difficoltà linguistiche sia per comunicare che per studiare |
| 3. <i>Relazione in classe</i> | - ben inserito e accettato negli scambi con i pari - richiede e richiama attenzione - richiede spiegazioni, esprime dubbi, fa domande | - talvolta è isolato - ha un numero ridotto di scambi con i pari e di scelte da parte dei compagni - sollecita raramente attenzione e aiuto | - isolamento relazionale dovuto o ad autoesclusione o a clima della classe di non accettazione e di chiusura - non richiama l'attenzione per chiedere aiuto |
| 4. <i>Relazione con i pari nel tempo extrascolastico</i> | partecipa ad attività ludiche, sportive, di aggregazione viene invitato dai compagni di classe e li invita | è inserito in scambi e relazioni con i pari nel tempo extrascolastico, ma in misura e intensità ridotte | solitudine nel tempo extrascolastico esclusione dalle iniziative promosse dai compagni di classe |
| 5. <i>Lingua di origine e storia personale</i> | mantiene e sviluppa la "L1" a casa e con i connazionali parla volentieri del proprio Paese, racconta, fa confronti | fa riferimento alla "L1" solo se sollecitato | nei confronti della propria lingua, storia e del Paese di origine esprime chiusura, difesa eccessiva, vergogna |
| 6. <i>Autostima e fiducia in se stesso</i> | ha fiducia nelle proprie capacità e si confronta con le "prove" e i compiti del quotidiano esprime desideri e progetti è motivato ad apprendere e a seguire il curriculum comune | alterna momenti di fiducia in se stesso ad altri di scoraggiamento esprime desideri e progetti solo se sollecitato e sostenuto appare motivato in maniera discontinua | è spesso apatico e scoraggiato, oppure manifesta il disagio con aggressività e non rispetto delle regole presenta mancanza di motivazione ad apprendere non riesce a esprimere desideri e progetti |

Fonte: Favaro G.-L. Luatti, 2004, 103

Tuttavia possono essere ancora più numerosi i fattori (di ordine economico, sociale, relazionale...) che interferiscono, favorendola o ostacolandola, sulla riuscita scolastica degli alunni immigrati. E comunque un po' tutti i risultati degli studi sui processi di integrazione scolastica concordano nel richiedere fin dall'inizio della scuola dell'obbligo di prestare maggiore attenzione alle modalità di inserimento e ai processi di integrazione degli alunni di origine migratoria, poiché è in quegli anni che si progetta il loro futuro e con esso il processo stesso di formazione di un'identità integrata. Inoltre oggi più che mai spetta in particolare al sistema di istruzione e formazione secondaria superiore, in quanto solo di recente è stato interessato da una presenza sempre più rilevante di studenti di origine migratoria, dotarsi dei dispositivi organizzativi e delle competenze necessarie per accogliere positivamente questi nuovi alunni e garantire loro pari opportunità di successo scolastico.

Concludendo, in quest'ultimo punto ci si è limitati a rilevare come la scuola e più in generale i sistemi formativi rappresentino indubbiamente le principali istituzioni che debbono farsi carico dei nuovi arrivati, in quanto si configurano come luogo privilegiato di incontro, confronto, accoglienza, integrazione e costruzione di nuove identità e appartenenze, un luogo dove le differenze linguistiche, culturali, religiose fanno sempre più parte del vissuto quotidiano e che richiedono di essere affrontate mettendo a punto sempre nuove metodologie/strategie d'intervento.

Le buone prassi per l'integrazione dei giovani di origine migratoria nei sistemi formativi verranno prese in considerazione nell'ultima parte, tuttavia prima di chiudere sulla problematica pare opportuno riportare il contributo di precedenti studi. Favaro (1999, 25) infatti fa presente che fin dagli anni '90 gli insegnanti che hanno avuto a che fare con l'inserimento di alunni di origine migratoria si sono scontrati con i problemi e con quella impreparazione sul piano logistico-organizzativo purtroppo presenti e/o che caratterizzano ancora oggi i sistemi formativi e che sono stati così riassunti:

- difficoltà linguistiche, ritenute le cause principali del “ritardo” scolastico e degli insuccessi;
- fattori di ordine relazionale e di socializzazione, individuati nel “clima” della classe, negli atteggiamenti di diffidenza/non accettazione/rifiuto da parte dei coetanei autoctoni e/o di chiusura/apatia/aggressività da parte degli adolescenti immigrati;
- difficoltà di comprensione del “mondo culturale” della struttura formativa, spesso incapace di mediare conflitti e malintesi fra codici comunicativi e appartenenze culturali diverse;
- forte mobilità degli allievi con improvvisi spostamenti geografici da un luogo all'altro e/o da una scuola all'altra in seguito alle migrazioni effettuate dalla famiglia;
- inserimento nel corso durante l'anno scolastico già cominciato, fenomeno che poi si traduce nella mancanza o impossibilità di effettuare un programma di accoglienza per i nuovi inseriti;

- mancata o incompleta documentazione del percorso scolastico precedente dell'alunno immigrato, alla quale si ripara con un'autocertificazione dei genitori, che non sempre sono in grado di dare precise indicazioni in merito;
- diffusa condizione di disagio dovuta all'inserimento degli adolescenti immigrati in classi inferiori rispetto all'età anagrafica;
- difficoltà di passare da un livello scolastico a quello superiore a causa dell'elevato tasso di abbandoni, in particolare nei primi anni della scuola superiore;
- impreparazione dei docenti a fronte dei nuovi compiti da assolvere, per la mancanza di adeguate risorse e di sostegno per affrontare la problematica (sussidi didattici inadeguati, mancanza di figure di mediazione...).

Per cui si può concludere affermando che la presenza degli adolescenti di origine migratoria nel sistema educativo italiano non solo riapre in modo dirompente il problema del diritto allo studio, ma problematizza quella che può essere considerata a tutti gli effetti una vera sfida per la scuola italiana attuale. In pratica ancora oggi si pone il dilemma cruciale di come affrontare il contrasto tra condizioni profondamente differenti e talora divergenti che si verificano all'interno dei sistemi formativi: da un lato l'esigenza di offrire agli immigrati pari opportunità di trattamento degli autoctoni e, dall'altro, voler realizzare nei loro confronti percorsi di crescita e di realizzazione personalizzati in base a quei bisogni specifici (di ordine psicologico, cognitivo, affettivo, culturale...) di cui sono portatori.

Capitolo 3

L'indagine quantitativa: i giovani di origine migratoria di Latina

Vittorio PIERONI

PREMESSA - LE RAGIONI DI UN APPOSITO STUDIO SUI GIOVANI DI ORIGINE MIGRATORIA¹

Questa indagine è in effetti il prodotto “ritagliato” da due più ampi progetti d'indagine riguardanti l'uno, la presente ricerca del CNOS-FAP e del CIOFS-FP finalizzata a rilevare le buone prassi adottate all'interno dei sistemi formativi per l'integrazione dei giovani di origine migratoria, e l'altro come parte integrante di un'inchiesta a vasto raggio finanziata dal Comune e dalla Provincia di Latina per verificare la condizione giovanile del territorio che, appunto, si caratterizza anche per la presenza di un'ampia concentrazione di immigrati.

Al tempo stesso è anche il prodotto della combinazione di due metodologie d'indagine, quantitativa e qualitativa, dove i risultati statistici cumulativi conseguiti, con la prima, nelle aule scolastiche intervistando 139 studenti di origine migratoria, vengono poi ulteriormente specificati/rispecchiati nelle risposte date nell'indagine qualitativa, intervistando 30 giovani sempre di origine migratoria che invece sono stati raggiunti singolarmente per strada o nei luoghi di ritrovo.

1. CHI SONO

1.1. L'indagine nelle scuole

Come anticipato, i 139 giovani di origine migratoria sono stati “ritagliati” da una più ampia indagine sulla condizione giovanile del Comune di Latina, la quale ha coinvolto circa un migliaio di giovani presenti all'interno delle scuole scelte su base campionaria.

Per selezionare dal campione i giovani di origine migratoria si è fatto ricorso a una particolare elaborazione statistica che teneva conto del Paese di nascita di uno o di entrambi i genitori.

¹ Si fa presente una volta per tutti che con questo termine si intendono sia coloro che sono nati a Latina o comunque in Italia sia chi è nato nei Paesi di emigrazione.

Passando ad analizzare alcuni dei principali dati anagrafici (Tav. 1), questi giovani si caratterizzano per essere un numero leggermente superiore di femmine (54.7%, contro il 44.6% dei maschi) e di preadolescenti (54.7%, contro il 45.3% che va dai 16 fino ad oltre 20 anni); circa la metà di loro sono nati a Latina (46.8%, in particolare i preadolescenti), mentre la quota residua si divide tra chi è nato in altri Comuni del Lazio o dell'Italia (24.5%) e chi è nato all'estero (28.8%), questi ultimi provenienti quasi tutti da Paesi dell'Europa dell'Est.

Tav. 1 - Alcuni dati anagrafici (base = 139; in Fq. e %)

| | | Fq. | % |
|-------------------------|---|------------|----------|
| Sesso | Maschi | 62 | 44.6 |
| | Femmine | 76 | 54.7 |
| Età | Preadolescenti (fino a 15 anni) | 76 | 54.7 |
| | Adolescenti/giovani (16-17enni e oltre) | 63 | 45.3 |
| Luogo di nascita | Latina | 65 | 46.8 |
| | altrove | 74 | 53.2 |

Nel ricostruire il pregresso percorso scolastico (Tav. 2) il dato più interessante viene dal constatare che una netta maggioranza (attorno all'80%) non ha mai avuto a che fare con fallimenti scolastici, e in un certo senso ciò potrebbe essere messo in correlazione con l'alto numero di genitori dotati di titoli di studio superiori all'obbligo; quel 18.7% che invece ha sperimentato una o più bocciature appare già gravato da problemi di integrazione nel tessuto sociale della città per aver segnalato l'esistenza di situazioni conflittuali nei rapporti tra italiani e immigrati e di comportamenti a rischio (azioni trasgressive, vicinanza al mondo degli stupefacenti...).

Tav. 2 - Caratteristiche del percorso scolastico e scelte al seguito (base = 139; in Fq. e %)

| | | Fq. | % |
|---|-----------------------|------------|----------|
| Frequenta: | Secondaria I gr. | 48 | 34.5 |
| | Secondaria II gr. | 82 | 59.0 |
| | CFP | 4 | 2.9 |
| Bocciato: | Mai | 113 | 81.3 |
| | Una/più volte | 26 | 18.7 |
| Al termine di questi studi prevede di: | Continuare a studiare | 69 | 49.6 |
| | Andare a lavorare | 44 | 31.7 |
| | Non sa | 26 | 18.7 |

Allo stato attuale circa due su tre di questi giovani frequentano la secondaria di II grado (59%), per lo più negli Istituti tecnico-professionali e solo in parte nei Licei scientifici; mentre un terzo sta facendo l'ultimo anno della secondaria di I grado (34.5%), mentre soltanto il 2.9% è iscritto nell'unico Centro di Formazione Professionale presente a Latina.

A questo punto era d'obbligo cercare di entrare nel loro spazio prospettico nel tentativo di verificare quali scelte faranno al termine dell'attuale ciclo di studi:

- la metà (49.6%) è intenzionata a continuare gli studi in una scuola superiore o all'università, a seconda dei livelli in cui è iscritto attualmente; tra costoro si ritrovano, oltre ovviamente al gruppo dei più giovani, le ragazze e chi non è stato mai bocciato;
- l'altra metà è distribuita su tre distinte posizioni: il 14% ha già deciso che si metterà subito alla ricerca di un lavoro, da reperire possibilmente nel settore turistico-alberghiero o dei servizi, coerentemente all'attuale indirizzo degli studi (si distinguono i maschi e chi ha un'età più avanzata); il 18% intende studiare e lavorare al tempo stesso, mentre un altro 18% non riesce ancora a prevedere quale scelta farà (in entrambi i casi si mettono in evidenza le ragazze e chi ha subito insuccessi scolastici).

Dall'incrocio tra sesso, età e percorso scolastico pregresso si evince inoltre che i maschi risultano leggermente più presenti nella fascia al di sotto dei 15 anni e le femmine in quella superiore; inoltre i maschi hanno riportato un maggior tasso di bocciature lungo il percorso scolastico e al termine dell'attuale ciclo di studi preferiscono andare subito a lavorare, mentre la maggior parte delle femmine ha dichiarato di voler continuare a studiare.

Passando ad analizzare la famiglia di estrazione, circa tre su quattro (74.1%) vivono con entrambi i genitori, solo in una minoranza dei casi si parla di famiglie monoparentali (15.8%) o ricostruite (6.5%), situazioni dovute entrambe per lo più a separazioni. Un dato a sorpresa viene poi dal constatare che oltre tre su quattro dei loro genitori (77.7%) presentano un titolo di studio che va oltre la scuola dell'obbligo; il fenomeno può essere più facilmente spiegato se si tiene conto del fatto che buona parte dei genitori provengono da Paesi dell'Europa dell'Est (44%). A proposito del luogo di nascita dei genitori, troviamo che oltre alla prevalente provenienza dai Paesi dell'Est seguono, in rapporto di circa un terzo (33%), i genitori di origine africana e, in misura ancor più ridotta, quelli di origine latino-americana (15%) e asiatica (8%).

1.2. I protagonisti delle interviste qualitative

Oltre a questi studenti presi all'interno delle aule scolastiche sono stati avvicinati per strada e/o nei luoghi di ritrovo, per essere intervistati attraverso una griglia di domande semistrutturate, 30 giovani di origine migratoria, i quali presentano le seguenti caratteristiche:

- il rapporto tra maschi e femmine è di due a tre (11 e 19, rispettivamente);
- l'età copre un arco di tempo che va dai 15 ai 29 anni, con una media che si attesta attorno ai 20;
- una netta maggioranza (18) proviene anche in questo caso dai Paesi dell'Est (Romania, Albania, Ucraina...), 10 dall'Africa (Nigeria, Tunisia...) e 2 dall'Asia (Bangladesh);

- circa la metà (14) ha un'occupazione, 8 studiano nelle scuole superiori e alcuni all'università, mentre altri 8 al momento non studiano né lavorano.

In genere un po' tutti loro si esprimono bene o comunque parlano correttamente l'italiano, alcuni arrivano anche a usare toni gergali. La maggior parte ha voglia di raccontarsi e/o di raccontare la propria storia migratoria, alcuni invece preferiscono non farlo perché significa rivivere momenti penosi e difficili.

Una minoranza ha già costruito una propria famiglia, tutti gli altri vivono con i genitori; la coppia genitoriale tuttavia è al completo solo in una metà dei casi, nell'altra metà o manca un componente o si ha a che fare con conviventi.

L'appartenenza etnica in genere si combina con la religione che, per chi proviene dai Paesi dell'Est, in genere è quella ortodossa e per gli africani e gli asiatici mussulmana, con la differenza che gli ortodossi si dichiarano per lo più non praticanti, mentre i mussulmani ci tengono a dimostrare la loro osservanza.

Nell'aspetto esteriore si presentano tutti ben vestiti, con abbigliamento ricercati, alla moda, sportivi o comunque di marca, conformemente allo standard medio dei coetanei autoctoni; nessuno veste abiti tradizionali del proprio Paese.

Anche in ciò che possiedono tendono a conformarsi agli standard dei ragazzi italiani che frequentano a scuola o nel tempo libero, quindi sono dotati dei soliti cellulari, alcuni anche di ultima generazione, dicono di avere a casa il computer, i-pod, MP3 e altre "attrezzature" tipiche di queste generazioni; sono pochi quelli che invece presentano tatuaggi e piercing.

2. LA PERSONALITÀ DEI GIOVANI IMMIGRATI: CONCETTO DI SÉ E SENSO DI APPARTENENZA AL GRUPPO ETNICO

L'indagine mirava anzitutto a verificare "chi sono" effettivamente, quali valori portano con sé questi giovani di origine migratoria, come si considerano e/o si autodescrivono dal punto di vista delle doti di personalità che sostengono di avere e come si comportano nel loro vissuto socio-relazionale.

Nel procedere in tal senso non c'era niente di meglio che farlo dire dagli stessi intervistati. Con una prima serie di domande il giovane di origine migratoria è stato posto di fronte al compito di definire "*chi sono io*" e "*da dove provengo*", in quanto la risposta a questi interrogativi permette di comprendere anche il proprio modo di autocollocarsi contemporaneamente nei confronti di se stesso e dei differenti mondi con cui è in contatto, così da permettere di individuare la volontà o meno di integrarsi, contenere, filtrare ed elaborare il "nuovo" con il "prassato".

In questo modo sono emerse numerose definizioni di sé e del proprio modo di vivere la differenza nel contesto socio-ambientale di Latina dove questi giovani calano l'esperienza della quotidianità dei rapporti; definizioni gran parte delle quali di senso positivo, ma non mancano anche espressioni più portate a sancire gli effetti critici e/o negativi dell'esperienza migratoria.

2.1. L'indagine nelle scuole

Nel definire se stessi i giovani si autoattribuiscono alte qualità quanto a generosità, accettazione della “diversità”, capacità di dialogo; inoltre si considerano anche persone gioiose, motivate, responsabili e piene di ideali; al tempo stesso non possono fare a meno di far evidenziare alcuni lati deboli della propria personalità in fatto di insicurezza, dipendenza e talora anche di ribellione. Dal punto di vista religioso quasi tutti si dichiarano credenti, tuttavia oltre la metà non pratica alcuna religione.

Nel passare ad analizzare se si lasciano andare a comportamenti a rischio si è partiti da una domanda provocatoria circa l'eventualità di poter compiere azioni trasgressive: in circa il 40% è scattato un meccanismo di difesa che li ha indotti a non rispondere; nella quota residua i più ammettono di poter arrivare a ubriacarsi e in qualche caso anche a fumare uno spinello o al limite a compiere atti di vandalismo.

Attraverso una seconda domanda, più diretta, si è cercato allora di sapere quali azioni trasgressive e/o reati hanno effettivamente compiuto: in questo caso la quota di chi ha evitato di rispondere è salita ulteriormente ed ha riguardato più della metà; quei pochi che hanno ammesso le proprie colpevolezze si sono limitati a restringere il campo ancora sugli atti di vandalismo, a cui fanno da cornice in questo caso pestaggi a scuola e/o tra bande.

A questo punto non poteva mancare anche una domanda sui possibili rischi derivanti dalla frequentazione di amici che fanno uso di sostanze stupefacenti e sull'eventualità di aver sperimentato la droga che fosse stata offerta loro: appena poco più di un terzo ha ammesso la presenza all'interno del proprio gruppo di amici con problemi di droga e di essere stati invitati a provarla, ciò che è avvenuto nella metà dei casi.

Si è colto l'occasione per verificare quale fosse al tempo stesso il loro atteggiamento verso la droga, chiedendo anzitutto quali possono essere quei fattori “predittivi” che portano i giovani a farne uso: in questo caso l'intero gruppo ha contribuito ad evidenziarne un po' tutte le ragioni elencate nella domanda, a partire dalla frequentazione di amicizie equivoche, alla curiosità e all'emulazione fra compagni, fino a quelle riguardanti la propria personalità (mancanza di autostima, di un progetto di vita...), per passare poi alle problematiche di ordine familiare (disgregazione, mancanza di affetto...).

Dai fattori predittivi si è passati quindi ai fattori “protettivi” dal rischio di cascare nel circuito della droga: essi sono stati individuati nelle dimensioni opposte a quelle precedentemente segnalate, ossia nel circondarsi di amicizie affidabili, nell'aver fiducia in se stessi, dotati di alte aspirazioni per la realizzazione di sé, nella presenza di genitori che sanno educare e di altre figure di adulti positivi. La scuola tuttavia è stata considerata da quasi tutti una istituzione che non sa prevenire/affrontare le problematiche connesse all'uso delle droghe. Ed è questo il dato più critico/negativo emerso finora dall'indagine.

Per chiudere era importante verificare, ai fini dell'integrazione di questi giovani nel più ampio tessuto socio-relazionale, se essi partecipano alle varie attività promosse dalle associazioni presenti a Latina: al riguardo ha risposto affermativamente oltre la metà (52%), quasi tutti indicando tuttavia il settore sportivo, solo una ristretta minoranza ha fatto presente la propria aderenza anche all'associazionismo a scopo religioso.

2.2. I protagonisti delle interviste qualitative

- 1) A seguito della domanda: *“Se tu dovessi descrivere ‘chi sei’, come ti definiresti?”*, sono stati fatti vari “autoscatti” che vanno dalla propria immagine fisica (*“del mio aspetto fisico non cambierei nulla, mi accetto così come sono”*; *“le differenze della pelle non mi comportano disagi, mentre l'essere straniera mi ha fatto stare molto male; del mio aspetto fisico però non cambierei nulla”*; *“per quanto riguarda il mio aspetto fisico vivo tranquillamente la differenza, non mi mette a disagio”*), ai differenti attributi/aspetti interiori della propria personalità:
 - *“sono semplicemente un ragazzo simpatico, dolce e allegro, mi piace tutto ciò che mi fa divertire e mi sento in forma”*;
 - *“sono estroverso, gentile, disponibile”*;
 - *“mi reputo una ragazza molto calma e serena, sincera e solare, che ascolta gli altri ed è pronta ad aiutare gli altri, mi piace parlare di me e delle mie esperienze e dividerle con i miei amici”*;
 - *“sono un po' egocentrica, mi piace mettermi in evidenza, sono un po' vanitosa”*;
 - *“curiosa di scoprire e conoscere i lati belli di nuove culture”*;
 - *“mi piace viaggiare e leggere molto”*;
 - *“ci metto del tempo ad aprirmi sulle mie questioni personali”*;
 - *“socievole e con molta voglia di lavorare”*;
 - *“sono una persona molto semplice, umile e molte volte triste”*.
- 2) Nel provarli sull'appartenenza, distinguendo se si sentono più italiani oppure più vicini alla cultura di origine della propria famiglia, se si prescindono da quei pochi che hanno ben chiaro il senso di appartenenza (*“mi sento molto più italiano, sono nato e cresciuto qui”*), la maggior parte ha saputo “dribblare” la dissonanza che scaturisce dalla “scissione” del proprio “Io” (o/o) per manifestare un senso di appartenenza integrata (e/e):
 - *“mi sento sia italiana sia del mio paese, non cambierei comunque né il mio paese di origine che quello dove sto vivendo”*;
 - *“non ho mai incontrato difficoltà a conciliare la mia cultura con quella italiana e a rapportarmi con ragazzi italiani”*;
 - *“non avverto problemi di integrazione culturale, mi integro facilmente perché vedo le differenze culturali non come una barriera ma come una risorsa”*;

- *“essere straniero non mi ha mai causato problemi e non me li sta causando. Non penso che cambierò paese”*;
 - *“le differenze le ho conciliate abbastanza bene, sto cercando di imparare meglio la lingua”*;
 - *“in quanto straniero non ho il colore della pelle diverso, forse mi si riconosce dalla lingua; sono molto orgoglioso della mia etnia, ma mi ritengo italiano, non noto più differenze tra me e loro, ora vivo qui e le mie usanze sono quelle di qui”*;
 - *“non sono religioso e quindi non ho dovuto conciliare molte cose delle mie usanze con quelle italiane”*;
 - *“ho quasi conciliato le differenze, non sono religiosa e per questo ho avuto meno problemi”*;
 - *“vivo bene le differenze culturali, anche perché sono arrivato in Italia a 20 anni, con un cervello da ragazzo e tanta voglia di conoscere, per cui mi sono integrato facilmente”*.
- 3) Al tempo stesso non manca di far sentire il proprio disagio anche chi vive male le due appartenenze per aver sperimentato forme di razzismo a causa di una incompiuta quanto poco curata integrazione tra le differenze culturali:
- *“le mie differenze fisiche non mi hanno dato problemi, mentre essere di un altro paese me ne hanno dato di più: le persone ti guardano in modo diverso, non si fidano di te, se la prendono con gli stranieri qualunque cosa succeda”*;
 - *“ho avuto momenti di disagio: quando sono arrivata alcune persone mi guardavano in modo diverso, che mi faceva sentire a disagio”*;
 - *“essere di una cultura e religione diversa mi crea dei disagi che è difficile superare”*;
 - *“cerco di adottare le tradizioni italiane ma mi riesce difficile integrarle perché ho molti limiti imposti dalla mia religione e dalla mia famiglia”*;
 - *“non conosco bene la storia del mio paese, non ascolto musica etnica e non ho filmati o immagini particolari della mia vita passata e non mantengo i contatti con i parenti che sono rimasti là”*;
 - *“è difficile integrare la cultura italiana con quella del mio paese, le differenze sono tantissime; inoltre come straniera non posso pretendere che gli altri si adeguino a me, sono io che mi devo adeguare, però non mi sento inferiore agli altri”*.
- 4) In merito poi all’orgoglio di appartenere al proprio gruppo etnico e al modo di vivere la differenza, sono scattate differenti affermazioni:
- *“mi sento orgoglioso di appartenere al mio gruppo etnico, ciò che mi differenzia è la mia religione islamica; parlo la lingua della mia famiglia e conosco la cultura e le usanze legate alla tradizione e alla mia religione. Le vivo bene soprattutto nella religione, non trovo difficoltà, ma non cerco di integrarle e nemmeno di conciliarle”*;

- *“mi sento molto orgogliosa di essere straniera, vuol dire avere culture e usanze che ti differenziano dagli altri e quindi mi fanno sentire più sicura e mi danno molta forza per andare avanti”*;
 - *“mi sento molto orgogliosa: ora che sono qui sento nostalgia, il richiamo della terra natale”*;
 - *“stando in Italia sono molto orgoglioso del mio gruppo etnico, mentre quando stavo nel mio paese di origine non lo ero perché era popolato da persone molto povere”*;
 - *“appartenere al mio gruppo etnico mi fa sentire più sicura per affrontare il futuro qui in Italia”*.
- 5) Ma non tutti la pensano o vivono il senso di appartenenza nello stesso modo:
- *“non sono orgoglioso di appartenere al mio gruppo etnico perché affrontare il futuro in Italia mi fa sentire più sicuro dal momento che ci sono molte opportunità di trovare lavoro e quindi anche di costruirmi una famiglia”*;
 - *“non mi sento orgogliosa, anzi mi crea molto disagio, mi ha fatto stare male, al tempo stesso non mi sento molto italiana e non so se mi piacerebbe esserlo, ci sono persone che mi hanno trattato molto male solo perché straniera”*.

3. VALORI, BISOGNI E ASPIRAZIONI GIOVANILI

L'emigrazione è l'espressione più concreta/tangibile di una volontà mirata ad un cambiamento che porti a migliorare se stessi realizzando le proprie aspirazioni e progetti di vita. Scaturiscono da qui appunto le domande mirate a verificare se e quanto queste progettualità sono presenti nel loro sistema di significato esistenziale.

3.1. L'indagine nelle scuole

La serie di domande presenti in quest'area iniziava con una provocazione di non poco conto: la sensazione di sentirsi o meno realizzati lungo il sentiero della vita finora percorso. L'ago della bilancia in questo caso non si è assestato proprio del tutto sul polo positivo dell'autoispezione: circa la metà (46.8%) ha ammesso di aver conseguito finora un soddisfacente stato di realizzazione, cui si aggiunge anche un 10% di coloro che provano piena soddisfazione per la vita che stanno conducendo (in entrambi i casi si distinguono i maschi, i preadolescenti, chi non è stato mai bocciato, chi ha già pensato o scelto cosa fare al termine dell'attuale ciclo di studi). Al tempo stesso non ha mancato di far sentire il proprio peso anche la quota di coloro che hanno segnalato una scarsa realizzazione di sé (40.3% - le ragazze, i più avanzati in età, chi è stato bocciato, chi non sa o non ha ancora deciso cosa fare al termine dell'attuale ciclo di studi), tuttavia nessuno ha dichiarato di vivere una vita completamente insoddisfacente.

Restando sempre in tema di scelte, con un'ulteriore provocazione si è cercato di penetrare nel segreto mondo che fa da scenario alle loro future scelte/aspettative chiedendo di indicare "come prevedono che saranno" tra 10-15 anni. A questo riguardo gli immigrati hanno ancora una volta sorpreso, dal momento che nel prefigurare la scelta che faranno tra breve, al termine dell'attuale ciclo di studi, un po' tutti hanno già proiettato la propria immagine in un spazio "ideale" nel tempo dove ritengono che potranno occupare ruoli professionali di un certo rilievo ed inoltre avranno già una propria famiglia e beni di proprietà. Questi sono gli obiettivi che, una volta raggiunti, li faranno sentire realizzati nella scelta di vivere in Italia e/o a Latina, e sono in particolare le ragazze a superare agilmente i maschi nel fare i conti con l'avvenire.

Dietro questa prospettiva si avverte infatti la presenza di un bagaglio esistenziale basato su una serie di principi considerati fondamentali per riuscire nella vita e che fanno capo a valori di personalità (saper assumersi responsabilità, avere stima di sé, darsi degli ideali...), relazionali (amare, sentirsi amati, avere amicizie vere/affidabili...) e familistici (formare una famiglia unita, saper educare i figli...).

A riprova di quanto ammesso nella domanda precedente ha fatto seguito l'affermazione secondo cui quasi nessuno di loro intende cambiare qualcosa della propria vita, a significare una piena coerenza con le scelte finora effettuate (emigrare, vivere in Italia, studiare, lavorare...); quei pochi che hanno segnalato l'esigenza di un cambiamento lo hanno riferito al proprio aspetto fisico (tipico di questa età di passaggio dall'adolescenza alla giovinezza) e in parte anche alla propria situazione economica.

A questo impianto esistenziale si contrappongono tuttavia le preoccupazioni che incombono attualmente su queste giovani generazioni di immigrati. Quelle che sembrano condizionare maggiormente i loro ideali e sistema di vita afferiscono essenzialmente a due tipologie: l'incognita che grava sul futuro delle loro scelte e la manifestazione della violenza in seno alla vita sociale nelle sue differenti forme (ingiustizie sociali, inquinamento, droga, povertà, disonestà...).

3.2. I protagonisti delle interviste qualitative

- 1) In merito al sentirsi soddisfatti per la vita che conducono attualmente, in questo secondo gruppo di intervistati si osservano tre distinte posizioni di fondo: c'è chi ha ammesso di sì, chi sente di avere le capacità per realizzarsi, ma non sa se ci riuscirà e chi invece al momento vede tutto nero.
- 2) Le maggiori preoccupazioni/difficoltà che incontrano in questo momento, riguardano:
 - la scuola (*"non andare bene a scuola"; "il momento più difficile è stato l'inserimento nella mia scuola: non parlavo bene l'italiano e i miei compagni mi prendevano in giro o mi trattavano male perché ero straniera e gli stranieri per loro sono tutti cattivi; quando spariva un cellulare in classe dice-*

vano che era colpa mia, che lo avevo preso io; mi gettavano per terra le cose che avevo sul mio banco..., tornavo a casa e piangevo molto”);

- il lavoro (“la mancanza di opportunità di lavoro, non riuscire a trovare lavoro”; “senza lavoro diventa tutto più difficile”);
- l’integrazione (“sono nato qui e per me è stato tutto più difficile, mi sono integrato da solo”);
- la solitudine/isolamento (“rimanere da solo, dover contare solo su me stesso e sulle proprie forze”; “sentirmi molto sola, isolata e non amata”);
- i limiti imposti dalla famiglia e dalle usanze religiose (“i miei compagni vanno alle feste ed io non ci posso andare”);
- fino a manifestare quella paura della morte che è tipica nell’immigrato e l’accompagna quando si sente schiacciato dall’impatto con una nuova realtà-cultura (“paura di morire in giovane età”; “la presenza della violenza e della droga”).

- 3) Al tempo stesso i sogni che covano nel cassetto afferiscono a vari aspetti caratteristici di questa età e della realizzazione di sé, e riguardano:
 - “finire gli studi”;
 - “contare soprattutto su me stessa”;
 - “trovare un altro lavoro”;
 - “arrivare alla laurea”;
 - “essere messo in regola sul lavoro”;
 - “trovare un lavoro che dà sicurezza”;
 - “affermarmi, essere qualcuno in questa società”;
 - “essere felice”.
- 4) Nell’immaginare di aver realizzato questi sogni fra 10-15 anni, quasi tutti si sono concentrati sulla dimensione familistica:
 - “essere a capo di una famiglia, sposata e con dei figli”;
 - “avere una casa tutta mia”.
- 5) Tra i loro progetti c’è anche quello di tornare a vivere nel proprio Paese? Anche in questo caso sono state assunte tre precise posizioni, tra chi pensa di sì (“voglio tornare a lavorare al mio paese”), chi non sa (“dipende tutto se trovo lavoro qui”) e chi ha già deciso di rimanere (“mi piace l’Italia e voglio vivere e lavorare qui”; “ormai mi ritengo italiana e voglio continuare a vivere in Italia”).

4. IL RAPPORTO CON I GENITORI

Tra i membri delle famiglie immigrate occorre fare una precisa distinzione tra genitori e figli nel modo di vivere l’esperienza migratoria e, di conseguenza, sulla ricaduta che una tale esperienza può avere sul processo di costruzione dell’identità di questi ultimi. La differenza va individuata nel fatto che per i genitori la direzione

del viaggio si delinea in modo preciso in senso sia spaziale che temporale, in quanto è scandita dai momenti della partenza, dell'arrivo, *dell'andare e venire* tra due luoghi connotati da riferimenti, eventi, "pezzi" della storia diversi, da un *prima* e un *dopo* ben delineati, che scandiscono le tappe della biografia e del progetto di vita all'interno di un vissuto fatto di nostalgia e che, pur attenuandosi nel tempo e diventando da ferita cicatrice, resta un compagno di cammino sempre presente. Invece per gli adolescenti l'emigrazione più che una esperienza vissuta diventa una dimensione esistenziale; sullo sfondo vi è un "altrove" che può restare per molto tempo sconosciuto, indefinito, inesplorato: luogo immaginario da idealizzare, per tornare o nel quale cercare protezione o, viceversa, luogo da "scotomizzare", con cui non si ha nulla a che fare, in modo da nascondere le proprie radici e/o da non cadere in complessi di inferiorità.

Alla luce di queste dinamiche gli adolescenti di origine migratoria possono essere definiti dei viaggiatori perenni di un viaggio iniziato però da altri. Di conseguenza, affinché essi stessi diventino protagonisti del "loro" viaggio occorre che riescano ad integrare la "frattura" nella propria storia ripercorrendo il progetto familiare, per continuarlo, modificarlo o anche trasgredirlo, se necessario; ossia occorre che riescano a far riconciliare/ricostruire il filo della storia familiare con la traiettoria della propria vita.

4.1. L'indagine nelle scuole

Nel relazionarsi con i genitori le dimensioni che accomunano il rapporto con entrambi sono basate sulla "fiducia", il "rispetto" e la "collaborazione"; dopodiché nei confronti del padre un tale rapporto assume anche la caratteristica di essere temuto e amato al tempo stesso, talora al limite della conflittualità, mentre nei confronti della madre si evidenziano punte di maggiore tenerezza, attenzione, comprensione.

I genitori immigrati non sembrano dare molte regole ai figli, ma quelle poche appaiono ferree e/o comunque devono essere rigidamente rispettate, stando all'intensità con cui sono state segnalate da oltre il 60%. Tali regole fanno capo essenzialmente al circuito delle amicizie frequentate, nei cui confronti i genitori si premuniscono richiedendo preventivamente ai figli di indicare chi sono, di evitare di frequentare chi fa uso del fumo e delle sostanze stupefacenti e di rientrare negli orari stabiliti.

In genere questi giovani vanno d'accordo con i loro genitori e almeno una metà sostiene di non avere problemi nei loro confronti. Nell'altra metà si ammette di avere qualche contrasto, dovuto per lo più alla differenza generazionale ("*hanno idee diverse dalle mie*"); in una ristretta minoranza tale contrasto scatta soprattutto là dove si verificano problemi scolastici. Per il resto non sussistono particolari ragioni di litigio.

Nel rapporto con il più generale mondo degli adulti (insegnanti, educatori...) si ripropongono le stesse parole-chiave già evidenziate nel rapporto con i genitori,

ossia “fiducia”, “rispetto” e “comprensione”, alle quali si aggiungono in questo caso, con il particolare contributo delle ragazze e dei preadolescenti, l’“ascolto” e l’“incoraggiamento”.

4.2. I protagonisti delle interviste qualitative

- 1) Anche questo gruppo di giovani ha ammesso di sentirsi assai fiero, orgoglioso di appartenere alla famiglia che ha:
 - *“sono contento di avere una famiglia come la mia”;*
 - *“io sono fiero di loro e loro sono fieri di me”;*
 - *“sono molto fiero di mia madre che si preoccupa per me e che mi ha portato in Italia per farmi avere un futuro migliore”.*
- 2) La famiglia per queste generazioni viene ancora percepita come il luogo ideale per vivere felici, dove si sentono amati e dove i genitori si prendono cura della loro educazione:
 - *“sono contenti di come sto crescendo”;*
 - *“credono nelle mie potenzialità”;*
 - *“sono le mie persone di riferimento, è su di loro che posso contare molto”;*
 - *“hanno sempre creduto in me”;*
 - *“loro si fidano di me”;*
 - *“mi amano così come sono”;*
 - *“non ci sono limiti nelle nostre relazioni interpersonali”;*
 - *“con loro è tutto OK”.*
- 3) Ma la famiglia immigrata dà anche delle precise regole che occorre rispettare:
 - *“mi dà delle regole molto ferme che devo rispettare anche se mi pesano molto perché fanno parte della mia cultura”;*
 - *“le regole ci sono, ma sono abbastanza autonoma e indipendente”.*
- 4) Al tempo stesso c’è stato anche chi ha evidenziato aspetti conflittuali nel rapporto tra la famiglia e la cultura della società in cui sono inseriti, provocati talora dal progetto migratorio stesso:
 - *“non ho grande stima di mia madre perché mi ha fatto crescere al mio paese presso delle mie zie; infatti io chiamo mia zia “mamma” e mia madre con il suo nome”;*
 - *“non mi hanno dato molto, da piccola mi hanno lasciata da mia nonna per andare a lavorare in Italia”;*
 - *“a casa litigo molto spesso e per le ragioni le più diverse”;*
 - *“non so se credono in me e non penso si siano preoccupati troppo del mio futuro”;*
 - *“non mi fanno stare con i miei compagni e per questo spesso litighiamo”;*
 - *“mi danno molte regole ma io non le rispetto e a loro importa fino a un certo punto”.*

5. IL RAPPORTO CON GLI AMICI

L'amicizia e il gruppo dei pari costituiscono la platea reale della rappresentazione di sé dell'adolescente. È soprattutto in questa fascia d'età che l'amicizia viene ad assumere un'importanza determinante nella costruzione dell'identità dal momento che entra a far parte, viene introiettata e "coltivata" in quanto nucleo centrale del sé. In altri termini, l'amicizia non viene intesa dagli adolescenti come una pura e semplice relazione, ma in questo stadio dello sviluppo rappresenta un elemento costitutivo del contesto da cui il sé trae significato, motivo per cui si viene a creare uno stretto legame di interdipendenza, una specie di "santa alleanza" tra impegno nell'amicizia e crescita del sé. All'interno del gruppo l'amicizia è improntata ad un senso di reciprocità e di uguaglianza; le conversazioni riguardano una grande condivisione di argomenti, di spiegazioni e di reciproca comprensione. Sembra che nel circoscritto mondo degli amici gli adolescenti trovino una specie di "utero sociale", un microcosmo intermedio al riparo dai rapporti diretti con gli adulti, che consente loro di aprire un capitolo inedito nella propria biografia. Lo stare o il fare insieme agli amici, in particolare se di differenti etnie (come è facile si verifichi all'interno delle strutture scolastico-formative), costituisce di conseguenza un vero e proprio "spazio transizionale"² dove per la prima volta è possibile sperimentare in concreto quell'incontro-confronto con l'"Io- dell'altro" e con quella "diversità" che servirà poi a preparare e ad affrontare meglio i successivi passaggi nell'inserimento nella vita sociale/attiva.

È nel gruppo dei pari infatti che prendono avvio buona parte di tali processi, non più mediati dalla famiglia, anzi talora in contrapposizione con quanto proposto dai genitori; ed è ancora il gruppo dei pari che si pone all'adolescente come sostegno e momento di confronto soprattutto nel processo di "scoperta" di quel mondo esterno che da un lato lo attrae e dall'altro lo intimorisce. Durante l'adolescenza il ragazzo si trova di fronte a tante incertezze, ed è proprio in momenti critici di questo tipo che è in atto una vera e propria riorganizzazione del sistema di sé grazie a questa fitta rete di relazioni e di scambi in cui gli adolescenti, consapevoli del mutamento che li riguardano, verificano il proprio valore e riflettono su se stessi. Cosicché quando devono prendere decisioni importanti che riguardano gli aspetti che hanno maggiori implicazioni con il proprio futuro bisogno d'identità, tendono a preferire il consiglio dei pari, mentre il ruolo dei genitori resta fondamentale e autorevole per quel che concerne le questioni più ordinarie della vita.

² Winnicott (*Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974, 23) definisce lo "spazio transizionale" quello spazio intermedio/interstiziale che offre a valori tra loro differenziati la possibilità di incontrarsi, di integrarsi e di essere condivisi, e che nel presente caso fanno capo all'esperienza del "migrare" in quanto essa è sempre all'origine dell'incontro/confronto con l'"altro" nel suo farsi portatore di "diversità".

5.1. L'indagine nelle scuole

Chi sono gli amici dei giovani di origine migratoria? Come da copione, nella quasi totalità dei casi si tratta di compagni di scuola; minoranze frequentano anche gruppi di amici che si ritrovano in spazi aperti (nel parco, sul muretto... - i preadolescenti) o al chiuso nei locali pubblici (bar, discoteche...- i maggiori di età). Infine genitori e amici, messi a confronto con un'eventuale richiesta di consiglio e/o di aiuto, vengono considerati parimenti validi, come a dire che a quest'età è possibile "coabitare" contemporaneamente in due famiglie, una di origine e una di adozione, che dal punto di vista affettivo ormai si equivalgono.

5.2. I protagonisti delle interviste qualitative

- 1) Anche buona parte di questi intervistati hanno dichiarato di avere amicizie miste, composte sia da italiani che da quelli della propria etnia o di altre etnie, ricavate per lo più all'interno delle aule scolastiche (*"siamo diventati amici perché stiamo in classe assieme"*) o comunque perché nati e cresciuti nello stesso vicinato (*"siamo cresciuti assieme sia con italiani che di altre nazionalità"*); soltanto alcuni hanno ammesso di fare una selezione delle proprie amicizie (*"tranne gli italiani che frequento non ho rapporti con giovani di altre etnie"*).
- 2) Inoltre frequentare gli amici significa stare con persone che ti fanno sentire bene, con cui è possibile confidarsi ed essere ascoltati:
 - *"se e quando mi trovo in difficoltà è a loro che posso chiedere aiuto e consigli"*;
 - *"l'amicizia è sicurezza, solidarietà e serenità nella mia vita"*;
 - *"il mio atteggiamento è di aiuto nei confronti del gruppo"*;
 - *"ho un paio di amici intimi con i quali parlo di cose personali e chiedo consiglio"*;
 - *"li frequento anche perché ci sosteniamo a vicenda"*;
 - *"significa uscire, andare a divertirmi"*.
- 3) Ma sono proprio tutti amici-amici? Non tutti la pensano nello stesso modo:
 - *"non c'è nessuno in particolare a cui mi rivolgo se ho dei problemi"*;
 - *"dato che conto molto su me stessa non sempre vado a chiedere loro aiuto"*;
 - *"poche delle amicizie che ho le sento vere"*;
 - *"ho trovato che qui in Italia c'è un modo diverso di intendere l'amicizia: al mio paese essere amici è come essere fratelli, mentre qui non solo non ti aiutano ma non fanno neppure quel che promettono"*;
 - *"in Italia si definisce amici che per la mia cultura è appena un conoscente"*
 - *"non mi fido di nessuno del gruppo"*.
- 4) E qualora il gruppo di amici si comportasse in modo piuttosto trasgressivo?
 - *"mi allontanerei da loro, non li seguirei ma non gli direi niente"*;

- *“a loro capita di fare cose illecite e sono in quei momenti che io mi allontano dal gruppo”*;
 - *“generalmente ci diciamo tutto in faccia”*;
 - *“sono una persona che dice quello che penso ai miei amici se stessero per fare cose illecite”*.
- 5) Si confidano più con i genitori o con gli amici?
- *“se mi devo confidare perché ho dei problemi lo faccio con gli amici”*;
 - *“sono gli amici che possono capire tutti i miei problemi”*;
 - *“io mi confido con i miei compagni di scuola perché l’educazione che mi viene data a casa è molto restrittiva nei miei confronti”*;
 - *“se mi danno dei consigli che reputo buoni li seguo, non do molto peso a quello che dice mia madre”*.
- 6) Infine fanno presente che i luoghi dove incontrano gli amici sono quelli soliti dei loro coetanei (il parco, il muretto, i bar...), alcuni tuttavia hanno segnalato di frequentare *“l’oratorio salesiano, dove ci sono tanti giovani, sia italiani che stranieri”*.

6. VALUTAZIONE DEL PERCORSO SCOLASTICO-FORMATIVO

Gli insegnanti, i compagni di scuola e gli adulti in generale costituiscono una rete relazionale con cui l’adolescente interagisce quotidianamente. In questi casi l’autostima dell’adolescente viene messa alla prova per essere costantemente influenzata dalle reazioni che le altre persone hanno nei suoi confronti, dal grado in cui questi contatti avvengono in modo positivo e dalla capacità di raggiungere obiettivi tramite interazioni sociali. Ne consegue che l’adolescente si sentirà a proprio agio con il concetto che ha di se stesso tanto in quanto rimarrà soddisfatto delle sue interazioni e dei rapporti che ha con il gruppo dei pari e con il più ampio contesto di appartenenza, che in genere a questa età è rappresentato dalle strutture scolastico-formative.

In particolare la relazione con i compagni di classe fornisce molteplici opportunità per osservare le strategie sociali adottate dagli altri, per verificare in che misura esse sono efficaci e offrono un contesto dove l’adolescente può imparare le abilità di autopresentazione e la capacità di giustificare le proprie azioni.

6.1. L’indagine nelle scuole

Nel segnalare i principali aspetti che caratterizzano la propria scuola gli studenti hanno evidenziato soprattutto la preparazione che dà a *“proseguire gli studi”*, la valorizzazione delle *“proprie capacità”* e l’attenzione a *“saper collaborare”* con gli altri; mentre nel passare a valutare i propri insegnanti hanno sottolineato soprattutto la capacità di *“insegnare con chiarezza ed efficacia”* e di *“saper dialogare con*

gli studenti". Sui rimanenti aspetti non si sono riscontrate posizioni critiche, si sono limitati piuttosto a dare dei giudizi "abbastanza" soddisfacenti.

Rovesciando i termini, è stato chiesto di indicare anche le eventuali carenze che presenta la propria scuola. In questo caso il dito è stato puntato soprattutto sulla scarsa presenza di personale specialistico (psicologi, medici...) e sulla carenza di attrezzature; seppure in misura minore è stata rilevata inoltre anche la presenza di situazioni conflittuali tra docenti e studenti, tra studenti e tra classi, e l'isolamento della scuola rispetto al resto del territorio (assenteismo delle autorità e del sistema imprenditoriale, scarso coinvolgimento dei genitori...).

Inoltre per i giovani immigrati andare a scuola significa essenzialmente essere interessati ad acquisire una formazione che li prepari all'esercizio di una professione, a cui si aggiunge ovviamente il piacere di stare assieme agli amici; tuttavia una minoranza ha ammesso di fare fatica e di avere una certa preoccupazione per gli esiti futuri.

Non poteva mancare perciò anche una domanda mirata ad indagare sulle difficoltà che questi giovani incontrano nella vita scolastica. A sorpresa, appena uno su cinque ha manifestato di avere difficoltà, che in sostanza si concentrano quasi esclusivamente sulle materie di studio e sul proprio metodo di studio; solo in qualche caso si accenna ancora a situazioni conflittuali con i docenti e/o con i compagni. Difficoltà che però la scuola o gli insegnanti aiutano solo in parte a fronteggiare.

6.2. I protagonisti delle interviste qualitative

- 1) I giovani intervistati hanno dichiarato che il rapporto con gli insegnanti in genere sono buoni o normali o in certi casi anche ottimi, mentre con altri è "*così e così*"; in genere si tiene comunque a precisare che:
 - "*non mi sento trattata diversamente, non ho mai incontrato atteggiamenti di diffidenza*";
 - "*gli insegnanti mi hanno aiutato molto quando ero in difficoltà*".
- 2) Nei confronti dei compagni si tende invece ad evidenziare esperienze discriminanti:
 - "*non ho un buon rapporto con i compagni, alcuni non mi accettano perché diversa*";
 - "*con i compagni non c'è un rapporto di amicizia, sono molto diffidenti*";
 - "*sono maleducati e indisciplinati*".
- 3) Le maggiori difficoltà che incontrano a scuola riguardano l'apprendimento della lingua e le materie scientifiche; inoltre qualcuno si lamenta di non essere stato aiutato all'inizio nell'apprendimento della lingua ("*all'inizio tutto era difficile, leggevo o ascoltavo le spiegazioni senza capire*").
- 4) Quei genitori di origine migratoria che vengono a scuola per informarsi sull'andamento del figlio sono una vera rarità, ma qualcuno ha cercato di giustificarli

assumendosi responsabilità in prima persona (“*mia madre è difficile che si fa vedere a scuola perché ha sempre pensato che la scuola e lo studio servono a me, per cui me ne devo occupare io e devo essere responsabile per questo*”).

- 5) A fronte della richiesta rivolta anche a loro di indicare cosa sceglieranno di fare al termine dell’attuale ciclo di studi, alcuni hanno affermato di voler andare all’università, altri di continuare a studiare e lavorare al tempo stesso, per altri ancora “*studiare non mi piace o penso che non serve, per cui non mi rimane che andare a lavorare....*”.
- 6) Sono numerosi i settori nei quali vorrebbero trovare lavoro; i più segnalati riguardano il turismo, l’informatica, l’arte, l’insegnamento; ma c’è anche chi si accontenta delle opportunità del momento.

7. IL RAPPORTO CON LA CITTÀ DI LATINA

Nell’inchiesta non poteva mancare un’area tutta destinata a valutare il rapporto che i giovani di origine migratoria hanno con la città.

7.1. L’indagine nelle scuole

Un forte apprezzamento per la qualità della vita di questa città riguarda oltre due studenti su tre (62.8%) ed è stato espresso in egual misura tanto da chi vi è nato come da chi ha scelto di venire a viverci provenendo da altri Comuni del Lazio o d’Italia o dall’estero; mentre quel terzo circa che ha dato una valutazione meno positiva, manifestando il proprio senso di insoddisfazione nel vivere a Latina, è composto prevalentemente da maschi, da chi ha segnalato la presenza di situazioni difficili e talora conflittuali e da coloro che non sanno ancora che decisione prendere al termine dell’attuale ciclo di studi.

Nel chiedere a questi ultimi il perché della propria insoddisfazione sono state fatte presenti ragioni legate anzitutto allo spaccio di droga e ai pregiudizi razziali, cui hanno fatto seguito anche quelle legate alle opportunità formative e di carriera professionale.

A questo punto si è entrati direttamente sul tema delle migrazioni nel tentativo di captare la percezione che ha del fenomeno chi vive il processo migratorio in prima persona. Nel procedere in questo senso si è partiti ovviamente dall’analizzare il tipo di rapporto che esiste a Latina tra immigrati ed italiani. Al riguardo l’inchiesta purtroppo ha portato ad emergere un ulteriore segnale negativo: non arrivano al 10% coloro che hanno segnalato una convivenza pacifica; per un terzo il rapporto avviene all’insegna dell’indifferenza e della estraneità; mentre a circa la metà dei giovani immigrati (48.2% - in particolare a quelli più avanzati in età) ha dichiarato che un tale rapporto avviene all’insegna dell’intolleranza (28.8%) e della conflittualità (19.4%).

Anche le prospettive future di questa convivenza non appaiono tra le più rosee: se si prescinde dal fatto che sia l'occupazione come il benessere e la qualità della vita secondo questi immigrati rimarranno pressappoco "come adesso" e, quindi, rispecchieranno l'attuale situazione critica, sulle rimanenti alternative si prospetta sì una crescita, ma purtroppo essa va nella direzione di accentuare unicamente gli aspetti più negativi; ossia tra le loro previsioni non compaiono segnali di cambiamenti in positivo bensì vengono avanzate ipotesi pessimistiche sull'intera gamma delle affermazioni riguardanti la convivenza civile, quali l'uso delle droghe, la presenza di conflitti razziali, la devianza/delinquenza giovanile/minorile, la criminalità organizzata, l'inquinamento ambientale.

7.2. I protagonisti delle interviste qualitative

- 1) Una parte di questi giovani trova che Latina è tranquilla, i servizi sono buoni e la gente in genere è gentile e accogliente, non dà fastidio agli stranieri:
 - *"non ho riscontrato indifferenza nei miei confronti";*
 - *"non ho incontrato gente ostile nei miei confronti, quelli che lo fanno sono degli individui isolati";*
 - *"quando esco per Latina non avverto di essere un immigrato";*
 - *"la gente non è ostile, anche quella che non gli importa niente di te";*
 - *"sto meglio qui a Latina che al nord Italia, perché la gente è più calorosa".*
- 2) Ma non tutti la pensano nello stesso modo; per un'altra quota di giovani invece ciò che provoca maggiore disagio nel vivere a Latina è proprio la gente, unitamente a varie altre difficoltà di ordine logistico:
 - *"per l'esperienza che ho avuto c'è gente diffidente e aggressiva nei confronti degli stranieri";*
 - *"le persone diventano diffidenti quando non capiscono la lingua o i comportamenti tipici di altre culture";*
 - *"se c'è un immigrato che ha commesso crimini pensano che tutti noi commettiamo dei crimini";*
 - *"le poche opportunità di entrare nel mercato del lavoro";*
 - *"mancano le opportunità per appagare le esigenze di noi giovani";*
 - *"ottenere un titolo di studio che mi permetta poi di lavorare"*
 - *"i tempi troppo lunghi per avere i documenti in regola".*
- 3) Infine si è voluto sapere anche come/dove i giovani immigrati vivono il tempo libero a Latina:
 - *"metà a scuola e metà a casa per fare i compiti";*
 - *"esco con gli amici";*
 - *"vado a giocare al pallone";*
 - *"vado all'oratorio";*
 - *"il sabato andiamo a mangiare dai cinesi";*
 - *"vado in palestra";*

- “spesso alcuni miei amici mangiano da me o io da loro”;
- “dopo pranzo giochiamo al computer o alla play station”.

8. PROPOSTA DI INTERVENTI A FAVORE DEI GIOVANI DI LATINA

Le proposte inserite nell’ultima parte del questionario afferiscono a varie aree d’intervento (scolastica, formativa al lavoro, culturale, educativa, socio-assistenziale e del tempo libero) e sono già state adottate anche in altre inchieste su giovani appartenenti al vicino contesto metropolitano della capitale³:

- 1) nell’area scolastico-formativa le proposte che sono state fatte oggetto di maggiore interesse vanno dai corsi di lingue e di informatica al recupero scolastico;
- 2) nell’area della formazione al lavoro le segnalazioni si concentrano particolarmente sull’esperienza di stage, sulle visite guidate ai luoghi di produzione e sugli incontri con esperti del mercato del lavoro;
- 3) nell’area culturale e civica godono un’attenzione del tutto particolare le iniziative che, coerentemente all’interesse per l’apprendimento delle lingue, promuovono soggiorni-studio all’estero;
- 4) nell’area educativo-ricreativa viene evidenziata l’esigenza di poter usufruire di strutture per il tempo libero dei giovani, dove essi possono dare il meglio della loro creatività in campo musicale (festival...), culturale (seminari di studio sulle problematiche giovanili...) ed espressivo-artistico (mostre fotografiche, difesa dell’ambiente...);
- 5) infine nell’area socio-assistenziale l’interesse si è particolarmente concentrato sui soggetti svantaggiati e a rischio di devianza, richiedendo di promuovere iniziative che vanno dalla formazione di particolari figure operative (educatori di strada, animatori del tempo libero...), alla creazione di associazioni e di gruppi di auto-aiuto.

³ Cfr. a cura di MALIZIA G. et al., *Il minore a-lato. Bisogni formativi degli adolescenti dei Municipi Roma 6 e 7: vecchie e nuove povertà*, Milano, Angeli, 2003; *Fondamenta di futuro. Bisogni formativi di preadolescenti e giovani del IX Municipio di Roma*, Roma, Tipografia Pio XI, 2007.

Capitolo 4

L'indagine qualitativa: analisi dei contenuti emersi dai focus group

Vittorio PIERONI

In questa parte dell'inchiesta vengono riportati in sintesi i principali contenuti emersi nei 7 Centri dove sono stati fatti i focus, preceduti da una breve presentazione dei dati della scheda relativamente alle attività formative promosse a favore degli immigrati.

1. IL CNOS-FAP "T. GERINI" DI ROMA

1.1. I dati della scheda

Nell'anno formativo 2006-07 il totale degli allievi di origine migratoria iscritti al Centro assomma a 37, pari al 7.9% del totale, ma già agli inizi dell'anno successivo sono passati a oltre il 10%, per cui si prevede un sempre maggiore incremento di questo bacino d'utenza.

Tornando all'anno in osservazione, i 37 allievi sono tutti maschi, al di sotto dei 18 anni e provengono i più dai Paesi dell'Est (19), seguono i latinoamericani (11), quindi gli asiatici (4) e gli africani (3).

Al termine dell'anno si sono qualificati in 32, mentre 5 sono venuti meno lungo il percorso. Della più parte di loro si è persa ogni traccia, e comunque si è venuti a sapere che 2 sicuramente hanno trovato subito lavoro e altri 2 hanno continuato nel sistema di istruzione.

Passando in rassegna l'attività formativa a partire dall'a.f. 2002-03 ad oggi, durante questi ultimi 5 anni gli immigrati si sono iscritti ad entrambi i corsi di meccanica ed elettro-elettronica gestiti dal Centro. Così pure nello stesso periodo è stato offerto costantemente un pacchetto di supporto che riguarda un po' tutte le attività presenti nella scheda, ossia informazione, accoglienza, orientamento, bilancio di competenze, counseling agli allievi, ai formatori e alle famiglie. Per queste attività di supporto si è sempre fatto ricorso a personale specialistico (orientatori, psicologi, mediatori culturali).

Per quanto riguarda infine le metodologie utilizzate per la loro formazione, durante tutti questi anni si è fatto sempre ricorso allo stage e all'educazione interculturale.

1.2. Analisi dei contenuti del focus

Al focus hanno partecipato 6 persone: 1 formatore, 2 figure deputate alle attività di orientamento, di cui una con compito di coordinamento, 1 docente di italiano per stranieri affiancato da due collaboratrici del Servizio Civile Volontario.

1.2.1. *Premessa*

La discussione ha preso subito avvio col far presente che il Centro sta passando un particolare momento di emergenza per la concomitanza tra l'incremento degli allievi di origine migratoria e le difficoltà che intervengono nell'apprendimento della lingua italiana. Queste ultime derivano soprattutto dal non trovare un giusto collocamento per svolgere tale attività in quanto, se messe al mattino, spesso si sovrappongono ad altre attività corsuali, mentre se svolte nelle ore pomeridiane la partecipazione degli utenti risulta quasi inesistente poiché questi ragazzi devono lavorare per contribuire al mantenimento della famiglia.

Per superare queste difficoltà il Centro ha chiesto la collaborazione e fatto l'accordo con un CTP (Centro Territoriale Permanente), limitandosi a curare solo l'organizzazione.

1.2.2. *Le buone prassi di supporto all'inserimento e alla riuscita del percorso formativo degli immigrati*

Nel descrivere come si svolgono le attività il gruppo ha preso in considerazione in primo luogo l'insegnamento dell'italiano, facendo presente che:

- anzitutto viene fatto un test d'ingresso ad ogni nuovo arrivato, così da valutare il livello di competenza dell'italiano;
- per svolgere le lezioni di italiano il docente ricorre oltre ad un normale testo anche a vari altri sussidi didattici (cassette, cd, fotocopie, esercitazioni...);
- inoltre le volontarie del servizio civile integrano l'attività del docente di italiano per stranieri offrendo lezioni individualizzate due pomeriggi alla settimana durante i quali, per facilitare l'attenzione e promuovere l'interesse, propongono la visione di film, la lettura di fumetti e quant'altro porta ad invogliare la partecipazione.

Passando ad analizzare le altre attività, si fa osservare anzitutto che il servizio di orientamento si colloca come intermediatore, facendo da trait d'union tra il CFP, l'EdA e il Servizio Civile, e assumendosi il compito di gestire le relazioni organizzative sia all'interno che all'esterno del Centro.

Affrontando quindi il tema dell'integrazione degli immigrati all'interno del Centro e del gruppo-classe, si fa presente che essi sono talora più motivati degli autoctoni nell'apprendimento di una professionalità; il fatto stesso di non conoscere i termini tecnici li incuriosisce e li sprona ad apprenderli, in quanto vogliono andare a lavorare presto. Per cui succede anche che talora si instaura una gara con gli autoctoni a chi si impegna di più.

Al tempo stesso viene fatto presente che il processo di integrazione non è di facile soluzione; all'inizio lo straniero viene visto male, quasi un intruso e se potessero gli autoctoni li manderebbero via. Dal canto suo il sistema preventivo salesiano ovviamente fa il possibile per scoraggiare questi atteggiamenti facendo affidamento su un corpo docente che per primo dà l'esempio di come arrivare a superare i processi discriminatori offrendo maggiore aiuto e sostegno proprio a coloro che vengono discriminati in quanto hanno maggiori difficoltà di apprendimento.

E comunque a lungo andare si è visto che questi atteggiamenti discriminatori si sono attenuati grazie al fatto che gli immigrati, oltre a dimostrarsi più motivati, si sono dimostrati anche quelli più disponibili per fare qualsiasi lavoro, più generosi nel prestarsi a qualsiasi richiesta, e in base a questo si sono fatti rispettare un po' da tutti (docenti e allievi) anche perché hanno saputo dimostrare di saper fare i lavori meglio degli altri. Una riprova è venuta dall'esperienza di stage, dove perfino gli stessi datori di lavoro hanno apprezzato abbastanza il rendimento degli immigrati.

Una ulteriore buona prassi mirata a favorire i processi di integrazione e ad abbattere contemporaneamente le discriminazioni più consolidate è stata messa a punto quando sono stati accolti e inseriti nei corsi 8 ragazzi Rom. Ciò è stato possibile grazie alla collaborazione tra il Centro e la Comunità di Capo d'Arco la quale, dopo una serie di colloqui orientativi mirati a valutare la fattibilità dell'inserimento anche dal punto di vista della preparazione culturale e della professionalità da conseguire, hanno fatto la proposta al CFP. Nell'accogliere questi soggetti il Centro ha adottato le normali prassi riguardanti i colloqui iniziali con il servizio di orientamento e l'affiancamento ad un tutor, ma in più per un ulteriore sostegno i ragazzi Rom sono stati seguiti e affiancati anche dagli stessi operatori di Capo d'Arco. Allo stato attuale l'esperienza con questo tipo di utenza ci dice che quando riescono a mantenere una certa frequenza conseguono anche loro ottimi risultati. Tuttavia il vero problema sta proprio nella frequenza assidua la quale, più che dalla loro volontà spesso dipende da fattori contingenti, quali l'organizzazione stessa dei campi, gli spostamenti dei genitori, gli interventi delle Forze dell'Ordine che non permettono di uscire dal campo nomadi. E comunque allo stato attuale l'esperienza attesta che una volta che vengono presi in carico dal Centro questi ragazzi possono conseguire gli stessi successi di tutti gli altri.

1.2.3. *Altre attività di supporto offerte dal Centro*

In questo momento il Centro sta anche promuovendo accordi con i Servizi per l'Impiego del Comune di Guidonia, il quale presenta a livello provinciale il più alto tasso di residenti immigrati. I ragazzi con l'età dell'obbligo di istruzione e formazione, ossia tra 14 e 16 anni, che risiedono in questo Comune sono circa un migliaio, per cui il Centro ha promosso un protocollo d'intesa con questi Servizi al fine di cercare di inserire questi ragazzi nei corsi del CFP.

Quanto poi a verificare se al termine del ciclo formativo gli immigrati possono

trovare lavoro, i partecipanti al focus affermano che la differenza non sussiste, chi sa farsi valere viene preso indipendentemente dall'essere immigrati o no, anche perché in questo giocano i risultati delle esperienze di stage.

Anche le famiglie degli immigrati vengono seguite e coinvolte nelle attività del Centro, nonostante che l'integrazione per esse risulti ancor più difficile a causa di quei condizionamenti e stereotipi che caratterizzano maggiormente gli adulti, in particolare nei confronti dei Rom. Questi ultimi tuttavia hanno chiaramente fatto intendere agli operatori del Centro che per uscire dalla loro situazione puntano sull'inserimento scolastico e lavorativo dei figli.

E comunque le attività di supporto da parte del servizio di orientamento del Centro sono assicurate a tutti, anche a chi ha problemi di tossicodipendenza; per affrontare la problematica (che però tocca essenzialmente gli allievi autoctoni piuttosto che gli immigrati) è stato fatto un accordo anche con il CEIS di don Picchi per attività di counseling per soggetti a rischio di dipendenza, ed inoltre una volta a settimana viene fatta psicoterapia familiare gratuita per tutti.

Il Gerini fa anche parte di una rete o meglio di un patto territoriale promosso dal Comune di Roma in base al quale il Centro gestisce uno dei tanti sportelli periferici per l'informazione e l'orientamento, aperto a tutte le possibili utenze.

Per quanto riguarda poi il rapporto con il sistema delle imprese il CFP sta in contatto con 150 piccole e medie aziende del territorio, con le quali si sono instaurati precisi accordi scritti per svolgere lo stage.

Infine il Gerini fa parte di un patto territoriale presente nel V Municipio, firmato da più di 30 istituzioni pubbliche e private (scuole, associazioni di categoria, Forze dell'Ordine, CTP, EdA, ASL...), i cui rappresentanti costituiscono come la cabina di regia per progetti d'intervento a favore dell'inserimento scolastico e professionale degli immigrati e per la gestione dei centri di servizio (EdA, CPT...). L'ottica del Servizio di Orientamento del Gerini è infatti quella non di una struttura privata ma pubblica, in quanto anche i finanziamenti sono pubblici; e il riconoscimento in quanto servizio pubblico rappresenta per il CFP una carta vincente in quanto permette di stare alla pari con qualsiasi altra istituzione.

1.2.4. *Aspetti critici rimasti irrisolti e da migliorare*

Prima di chiudere il focus i partecipanti hanno segnalato una serie di aspetti che andrebbero migliorati:

- in primo luogo occorrerebbe dare ai formatori una formazione specifica e finalizzata a prevenire le forme di discriminazione e a saper utilizzare metodologie più adeguate nel dare sostegno agli allievi immigrati (affiancamento, apprendimento cooperativo...), rendendoli consapevoli che spesso il vero problema sta nel fatto che non capiscono e non perché non stanno attenti o non hanno voglia di studiare;
- una maggiore adeguatezza riguarda inoltre anche i programmi e la loro distribuzione per tempi fasi, in quanto il loro svolgimento nei confronti di questa

- particolare utenza richiederebbe di essere più flessibili e/o tempi più lunghi, in considerazione del loro ritardo culturale e linguistico;
- infine anche i contatti tra il Centro e le famiglie degli immigrati e le associazioni delle comunità etniche a cui appartengono dovrebbero essere maggiori e più approfonditi.

2. L'ENAIP - VENETO

Il focus è stato realizzato presso il CFP ENAIP di Dolo, ma ad esso hanno partecipato i rappresentanti di tre Centri ENAIP del Veneto, Dolo, Mirano e Noale, coordinati da un unico direttore; oltre a quest'ultimo erano presenti tre tutor (uno per Centro), due figure di RUO (Responsabile Unità Operativa), un docente e un operatore dell'orientamento.

2.1. Dati complessivi dei 3 Centri

Anche la scheda che è stata compilata riporta i dati complessivi di tutti e tre i Centri, in base alla quale si evince che la presenza degli allievi immigrati relativamente all'a.f. 2006-07 varia dal 15 al 20%, è composta in parti simili da maschi (53.6%) e da femmine (46.4%), i quali presentano un'età media piuttosto elevata (tra 18 e 25 anni); provengono per lo più dai Paesi dell'Est (42.4%) e dall'Africa (39.1%), mentre i latinoamericani e gli asiatici costituiscono una minoranza (9.9 e 8.6%, rispettivamente).

I maschi si inseriscono preferibilmente nei corsi del settore elettrico e meccanico e le ragazze nel settore estetico, amministrativo, dei lavori d'ufficio e della ristorazione. Le attività di supporto che i Centri offrono agli immigrati riguardano soprattutto l'accoglienza, l'orientamento ed il bilancio di competenze.

2.2. Analisi dei contenuti del focus

2.2.1. Logistica organizzativa nel trattamento degli allievi immigrati

L'esperienza con allievi di origine migratoria ha avuto inizio dall'anno 2000 in poi, ed è cresciuta parallelamente al complessificarsi delle diverse presenze per estrazione geografica ed etnica.

Si fa subito osservare che la maggioranza di questa utenza è nata in Italia, per cui il problema della lingua qui non è stato molto avvertito, semmai il bilinguismo a cui fanno ricorso questi allievi è un fenomeno che si caratterizza per utilizzare, a fianco della lingua madre, preferibilmente il dialetto veneto piuttosto che l'italiano.

I 3 Centri usufruiscono di una figura definita "Responsabile delle Unità Operative" (RUO), finalizzata a risolvere i casi più gravi, mentre in via normale i contatti con gli immigrati vengono tenuti/affidati al tutor formativo in quanto è a lui che si rivolgono quando hanno dei problemi. Di conseguenza anche i colloqui con gli al-

lievi e le famiglie avvengono prevalentemente attraverso questa figura operativa; soltanto se si verificano casi che il tutor non è in grado di risolvere da solo allora interviene il RUO.

Il tutor formativo si relaziona con gli allievi sia all'interno della classe che negli spazi extracurricolari, rileva i loro problemi ed in tal modo ha l'opportunità di osservare il formarsi di quei gruppi e sottogruppi che spesso sono all'origine di disordini (che talora si presentano trasversali alle classi). In particolare nei confronti degli immigrati spetta al tutor appurare fin dai colloqui iniziali da quanto tempo sono in Italia loro ed i loro genitori, qual è la composizione familiare, come si relazionano in famiglia, insomma capire il loro retroterra di esperienze ed in particolare il background culturale. In questo modo si riesce ad ottenere delle informazioni che poi vengono utilizzate nei successivi colloqui per sapere in che stato si trovano; non solo, ma il profilo di ogni ragazzo viene poi messo a disposizione e socializzato all'intero corpo docente.

Oltre a queste figure di intermediazione i Centri usufruiscono di un servizio di mediazione culturale attivato dalla Provincia di Venezia e affidato ad una cooperativa di servizi sociali, la quale tuttavia si occupa anche di altri casi difficili (disagio minorile, inserimento lavorativo, carceri...). Per attivare il servizio di mediazione della cooperativa i Centri hanno predisposto una scheda-utente attraverso la quale vengono offerte le informazioni necessarie a predisporre poi l'intervento. A seguito della richiesta interviene la figura di mediazione specializzata per affrontare il caso, la quale opera attraverso una serie di colloqui con l'allievo ed il tutor al fine di individuare la strategia da mettere in atto. Questa prassi ha dato in certi casi risultati positivi.

Al riguardo è stato riportato un caso di inserimento in classe di una ragazza mussulmana che non veniva accettata perché indossava gli abiti tradizionali e che poi è stato risolto positivamente sia per la ragazza che per la classe grazie all'intervento del mediatore che è andato a beneficio.

Coerentemente ai dati riportati nella scheda dei Centri, i partecipanti al focus hanno fatto osservare che gli immigrati maschi si inseriscono preferibilmente nei corsi del settore elettrico e meccanico e le ragazze nel settore estetico, amministrativo, dei lavori d'ufficio e della ristorazione. E mentre per i primi non ci sono problemi nel trovare lavoro, queste ultime trovano più difficoltà già a partire dalla fase stessa di partecipazione allo stage, in quanto soprattutto le piccole aziende manifestano una certa diffidenza nei loro confronti. Tale diffidenza scaturisce da pregiudizi che riguardano non tanto il possesso dell'italiano quanto piuttosto afferiscono a vere e proprie forme di razzismo soprattutto nel campo della ristorazione e dell'estetica, ossia là dove entra in gioco soprattutto il colore della pelle; in questi casi l'operatore che fa la richiesta all'azienda si trova di fronte ad un rifiuto mascherato da: "sa, io non sono razzista, ma ho una certa clientela che farebbe dei problemi per farsi massaggiare da una ragazza di colore...". Tuttavia in parte la diffidenza viene provocata anche da queste ragazze, in quanto provengono da culture dove

mancano alcuni valori deontologici legati all'attività lavorativa femminile, quali il rispetto dell'orario di lavoro, l'assunzione di responsabilità sul lavoro ecc. Inoltre per le famiglie che queste ragazze hanno alle spalle il fatto che possano arrivare ad ottenere una qualifica non è molto importante e questo viene a pesare sulla loro continuazione del percorso, rendendo così meno sicuro di poterlo portare a termine.

2.2.2. Buone pratiche messe a punto per fronteggiare determinati fenomeni

- 1) Uno dei problemi più gravi che i Centri si trovano ad affrontare è l'abbandono del corso per andare a lavorare. In Veneto il mondo del lavoro esercita una forte attrattiva sulla condizione giovanile, e di questa cultura sono rimasti influenzati anche gli immigrati, in quanto talora è la famiglia stessa che fa pressione sul ragazzo al fine di aumentare il reddito familiare. Tuttavia l'abbandono comporta, al di là della debolezza professionale causata dalla mancanza di qualificazione, anche pericoli di sfruttamento e di rapido licenziamento in caso di esuberi. Per evitare di cadere in queste trappole i Centri si sono organizzati facendo in modo che i qualificati possano entrare nel mondo del lavoro attraverso il *tirocinio formativo*, ossia sfruttando la normativa prevista dal cosiddetto "Pacchetto Treu" il quale prevede che l'allievo sta ancora a carico del Centro, e quest'ultimo fa un contratto di tirocinio formativo con aziende che ricercano personale qualificato. In questo modo i qualificati ottengono un lavoro all'interno di un progetto formativo, ossia hanno una borsa-lavoro per un periodo che va da 3 a 6 mesi. L'esperienza fatta attesta che nel 99% dei casi il tirocinio si è trasformato poi in un contratto vero e proprio di lavoro a tempo determinato. Al punto che in certi casi si è assistito ad una chiusura anticipata del tirocinio in quanto l'azienda ha subito assunto la persona che si è dimostrata particolarmente preparata.
- 2) Un'altra strategia utilizzata dal Centro contro il problema dell'abbandono è quella del patto formativo, firmato dai responsabili delle attività di accoglienza e di orientamento oltre che dall'allievo e dai genitori. In questi casi viene riservata *una particolare attenzione e cura ai genitori degli allievi del primo anno per coinvolgerli maggiormente fin dall'inizio nel cammino che i figli stanno intraprendendo*, attraverso frequenti incontri e colloqui; mentre negli anni successivi i genitori vengono interessati di più sui problemi di comportamento del figlio. In questi incontri sono presenti anche tutti i docenti: ognuno si presenta e dice quel che fa; quindi si apre il dialogo e si lascia che ognuno intervenga in rapporto a precise tematiche/problematiche di volta in volta oggetto di trattazione a seconda degli eventi che si sono verificati nel Centro o delle attività o decisioni che si intendono prendere.
- 3) La famiglia immigrata diventa un grosso ostacolo e/o diventa un vero problema quando vuole ritirare i figli dal Centro per mandarli subito a lavorare (a certe famiglie non interessa più nulla della scuola quando trovano un lavoro per il figlio). In questi casi si è visto che la strategia vincente è stata quella di

mettere i genitori a confronto con giovani della stessa etnia che invece hanno conseguito con successo la qualifica. In considerazione della stima che da parte del Centro viene a godere un loro concittadino, anche la famiglia acquista una maggiore fiducia nella struttura.

- 4) Un altro problema è quello dell'assenza della famiglia nel contatto con il CFP. Tale problema si pone anzitutto quando si ha a che fare con delle assenze o dei ritardi o delle uscite anticipate degli allievi. In questi casi non si riesce a capire le giuste ragioni anche quando si manda a chiedere ai genitori di giustificare questi comportamenti in quanto non si sa poi come i figli traducono queste richieste ai genitori o anche perché i genitori spesso, a seconda delle situazioni, fanno finta di non capire; quindi anche la giustificazione che viene mandata indietro in realtà non si sa bene da chi sia stata firmata. Un altro problema ancora è con i genitori dei ragazzi cinesi in quanto gli adulti non parlano l'italiano per cui non si riesce a sapere se gli adulti presso cui vivono questi allievi sono effettivamente i genitori o chi altro; ma, anche nel caso di veri genitori non si riesce mai ad avere la loro presenza per colloqui individuali negli incontri comuni.

In tutti questi casi ed altri ancora si è visto che l'unica via è quella di *far intervenire il mediatore culturale perché parli direttamente con i genitori andando lui stesso a casa loro.* Il fatto che questo mediatore parlando la stessa lingua faccia comprendere il caso-problema è determinante per il Centro per poter mantenere un canale di comunicazione con la famiglia.

- 5) Un'ulteriore strategia è stata quella di *formare una rete per l'accompagnamento al lavoro.* Si è visto infatti che nel tempo i tre Centri si sono trasformati poco alla volta in una vera e propria agenzia di collocamento in quanto sono diventati il punto di riferimento di molti degli ex-allievi qualificati i quali, dopo aver fatto inutilmente il giro dei vari Centri per l'Impiego presenti nel territorio, sono poi ritornati qui per cercare un supporto all'occupazione. In questi casi si è visto che il tirocinio formativo diventa una vera e propria formula di accompagnamento al lavoro.
- 6) Ai fini dell'integrazione nel territorio delle comunità etniche il CFP di Dolo ha messo a disposizione ogni anno il parco interno della villa dove è collocato per fare la *Festa dei Popoli*, a cui partecipano tutte le associazioni degli immigrati e dove vengono messi in mostra i prodotti tipici artigianali e per degustare quelli delle varie cucine etniche.

2.2.3. Esempi di strategie d'intervento finalizzate all'integrazione nel gruppo-classe

Nell'elencare le buone pratiche messe a punto nell'attività finora svolta a sostegno degli allievi immigrati, i vari partecipanti al focus hanno riportato anche alcuni esempi pratici di come sono intervenuti a fronte di determinati fenomeni che si sono provocati, in particolare all'interno del gruppo-classe.

- 1) In una classe dove era presente un gruppo di ragazzi italiani *borderline* si è creata un'alleanza tra questi ultimi e un altro gruppo di immigrati al fine di esercitare marcate forme di discriminazione e di bullismo nei confronti di allievi cinesi. In questo caso si è fatto ricorso alle seguenti strategie:
 - nel programma di storia si è partiti dal far conoscere la *storia dell'emigrazione italiana ed anche veneta nei vari Paesi del mondo*, presupponendo che, rovesciando i ruoli, si producesse una maggiore apertura e sensibilità verso i compagni di banco immigrati;
 - un mediatore culturale fatto venire appositamente dalla cooperativa di servizi sociali ha fatto vedere una *serie di documentari sull'immigrazione a cui ha fatto seguire una discussione nella classe-problema*.
- 2) Per quanto riguarda in particolare l'integrazione degli alunni cinesi nel gruppo-classe (che l'esperienza insegna essere particolarmente difficile non solo per la lingua ma anche per lo stigma di cui sono portatori e per la loro stessa chiusura) si è visto che buoni risultati sono stati ottenuti quando *nell'accogliere dei nuovi arrivati si è fatto ricorso e sono stati opportunamente coinvolti gli allievi più grandi e/o già da tempo presenti nel Centro*.
- 3) Un altro momento di forte integrazione emotiva è avvenuto quando un ragazzo del Centro, di origine mussulmana, si è suicidato; in questo caso l'aver accompagnato alla cerimonia funebre, che era di rito mussulmano, tutti gli allievi del Centro ha provocato un momento di forte coesione in cui tutti si sono sentiti coinvolti al di là delle provenienze, delle etnie, dei pregiudizi. A seguito di questo lutto è partito *il programma di intercultura e si è dato avvio anche ai lavori di gruppo sull'integrazione*.

2.2.4. La formazione della rete

I tre Centri ENAIP fanno parte di un'azione di rete formata dai rappresentanti della Provincia e di tutti i Comuni dell'area, più le ASL, i SERT, i Servizi per l'Impiego, la Croce Rossa, la Caritas ed altre associazioni che si occupano dell'educazione di strada. La rete funziona attraverso la messa in atto di determinati progetti (all'ENAIP sono affidati soprattutto quelli sull'orientamento): di fronte ad un problema che emerge, su sollecitazione di un partner della rete o delle stesse istituzioni si comincia ad elaborare un progetto al quale ogni partner aderisce in base alle competenze. Tali progetti riguardano indistintamente sia gli autoctoni che gli immigrati. Questo modo di fare permette di non sentirsi più soli di fronte all'insorgere di problematiche sociali.

Inoltre l'ENAIP fa parte della Consulta Provinciale per l'immigrazione, che è un organo di consultazione promosso dall'Assessorato Provinciale al Lavoro con il compito di intervenire su progetti di integrazione sul lavoro degli immigrati con particolare riferimento alle donne e al problema delle badanti, in quanto la Provincia presenta il più alto tasso di anzianità del Veneto. Nella Consulta sono presenti ovviamente anche le associazioni degli immigrati (l'Associazione delle

Donne Ucraine, l'Associazione di Comunità professionali gestite da immigrati, l'Associazione dei Maghrebini, ecc.).

I Comuni della Riviera del Brenta hanno una rete estesa di sportelli rivolti in particolar modo alle donne immigrate, ed anche questa attività è il prodotto di un progetto per le pari opportunità. Per cui in pratica si può dire che in questi ultimi anni le amministrazioni Regionali, Provinciali e Comunali partecipano attivamente, assieme alle scuole, ai Centri di Formazione Professionale e ad altre istituzioni pubbliche e private alla rete dei servizi rivolti alle fasce deboli della popolazione. Questa rete diventa un interlocutore privilegiato in vista dell'attività progettuale e del varo di leggi e delibere varie a sostegno di queste fasce, il cui coordinamento è stato affidato a FORMA Veneto.

3. IL CNOS-FAP E IL CIOFS/FP DI BOLOGNA ¹

Al focus hanno preso parte 11 persone, in rappresentanza di 6 Enti/Istituzioni. Va subito fatto notare che per quanto riguarda la Famiglia salesiana, oltre al CNOS-FAP era presente anche un rappresentante del CIOFS/FP. Per il CNOS-FAP presenziava la dirigenza al completo nelle persone del direttore dell'Opera e del CFP, più alcuni docenti responsabili di particolari settori.

Inoltre erano presenti un Consigliere comunale, due rappresentanti della Confindustria, uno per i Centri per l'Impiego, uno per la Caritas e uno per l'AECA.

3.1. I dati della scheda

Contestualmente all'anno a cui si richiedeva di fare riferimento (2005-06), gli allievi di origine migratoria iscritti nei corsi del Centro erano 51 su 220 (circa uno su quattro), quasi tutti maschi e sotto i 18 anni, provenienti soprattutto dai Paesi asiatici e in parte dall'Est europeo, qualcuno anche dall'Africa e dall'America Latina.

Essi hanno frequentato sia i corsi biennali sull'obbligo formativo che quelli post-diploma nei settori meccanico, grafico, termoidraulico e falegnameria (questi ultimi due nella sede distaccata di Castel de' Britti). Al termine di questi corsi si constatava tuttavia che soltanto due su tre sono riusciti ad ottenere la qualifica mentre la quota residua ha abbandonato il corso.

Inoltre in calce alla scheda si fa notare che il CNOS-FAP di Bologna ha realizzato con successo un corso specificatamente rivolto a un'aula composta esclusivamente da 12 immigrati adulti (over 25 anni) extracomunitari disoccupati, in regola con il permesso di soggiorno: Corso P.A. 2006-0159/Rer PIN "Percorsi di Inclu-

¹ A seguito dell'incontro di Bologna, il Centro ha redatto un report a parte sulla situazione degli immigrati, che è stato riportato per intero in Appendice n. 1.

sione socio-lavorativa per le persone immigrate”, il quale fa parte di un progetto integrato più ampio finanziato dalla Regione E/R con delibera di G.R. n. 06-001156 del 05/08/2006 ob.3 B1.

Infine nell’analizzare il supporto offerto in questi ultimi 5 anni agli immigrati durante i percorsi formativi vengono dappertutto segnalate attività di informazione, accoglienza, orientamento, alfabetizzazione linguistica, sostegno all’inserimento, educazione interculturale e alla cittadinanza democratica, partecipazione ad attività extracurricolari. A loro volta le metodologie a cui si è fatto ricorso nello svolgimento di tali attività riguardano in particolare l’apprendimento cooperativo, il tutoring tra pari e lo stage; inoltre fin dall’a.f. 2003-04 è stata inserita nel Centro la figura del mediatore interculturale.

3.2. Analisi dei contenuti del focus

3.2.1. Logistica organizzativa nel fronteggiare l'emergenza

Nella fase di apertura del dibattito un po’ tutti i partecipanti al focus sono partiti dal segnalare che in questo momento Bologna sta attraversando un particolare periodo di emergenza dovuto all’arrivo in massa di giovani immigrati provenienti soprattutto dall’Iran, dall’Afganistan e dall’Eritrea, dotati di permesso di soggiorno per motivi umanitari, i quali pur avendo il permesso di lavorare tuttavia non possiedono la lingua e nei cui confronti si richiedono anzitutto interventi di prima necessità (buoni pasto, gettone per la mobilità...).

In questi casi, è stato fatto subito osservare, è difficile stabilire il “che fare” in termini di attività formative da progettare nei loro confronti. In ogni caso tutti concordano sul fatto che nel rispondere a questi bisogni emergenti occorrerebbe proporre/attivare corsi brevi, flessibili e il più possibile rispondenti ai bisogni e alle attese dell’utenza, aggiustando il tiro di volta in volta. (“*non si può pensare a percorsi di 5-600 ore quando l’immigrato ha urgente bisogno di lavorare...*”, è stato osservato).

Sempre a questo riguardo è stato fatto notare che non è necessario che tali percorsi arrivino subito alla qualifica, la normativa regionale prevede infatti una serie di “pacchetti” composti da unità di competenze da certificare e che, assommati di volta in volta, portano poi a conseguire una qualifica relativa ad un profilo specifico. Questa potrebbe essere nel tempo una strategia da adottare nei confronti di chi non può seguire i normali percorsi formativi tutto in una volta.

È chiaro che in questo caso si sta parlando di persone migrate adulte con esigenze particolari, che sono prevalentemente quelle di lavorare, di mantenersi, di mantenere la famiglia, Tuttavia questa premessa è risultata opportuna per invitare successivamente i partecipanti ad affrontare la problematica nel suo più ampio aspetto. Ossia il tentativo di voler affrontare l’emergenza attraverso i cosiddetti “corsi destrutturati”, brevi, flessibili, mirati, si richiede di tener conto di volta in volta e/o di caso in caso la fascia di utenza, a quale tipologia di destinatari ci si sta

indirizzando nel diversificare l'offerta, a quale esigenze prioritarie si intende far fronte attraverso l'allestimento di questi corsi.

A seguito di questa prima puntualizzazione è emersa poi l'esigenza di distinguere anche tra immigrati uomini e donne nell'indirizzare la proposta formativa. Contestualmente all'indotto produttivo territoriale si tiene a precisare che per l'utenza maschile le proposte formative si articolano prevalentemente nel settore della meccanica, dove c'è una fortissima richiesta e le percentuali di inserimento lavorativo sono molto elevate, fino a garantire sbocchi occupazionali al 100%.

Diverso è invece attivare percorsi formativi per le donne. Alcuni esponenti sono partiti dal far notare subito che, sulla base dell'esperienza maturata all'interno del proprio Ente, raggiungere le donne immigrate è molto difficile, è un processo lungo, complicato, per cui quando si riesce ad organizzare dei percorsi formativi rivolti alle donne extracomunitarie è già un grandissimo successo, poiché c'è tutta una serie di problematiche e di elementi critici da affrontare: le donne anzitutto non vengono lasciate libere di rivolgersi ai servizi presenti sul territorio per informarsi sulle opportunità formative, per cui è già difficile prendere contatti diretti con loro; inoltre anche quando ciò è possibile spesso vengono accompagnate dagli uomini i quali ovviamente condizionano le scelte.

A seguito di questa premessa tutti comunque concordano nel ritenere che nei confronti delle donne la proposta formativa va indirizzata prevalentemente nel settore dei servizi alla persona: badanti, servizi di cura, operatori sanitari; mentre per altri settori, come quello ad esempio dell'addetto alle vendite nel settore alimentare per certe donne di origine islamica ad esempio non va bene, per cui bisogna avere tutta una serie di attenzioni al momento di progettare l'offerta.

Di questa differenza di genere si è fatto particolarmente interprete il CIOFS/FP, grazie ad una consolidata esperienza a realizzare attività formative per donne immigrate fin dagli inizi degli anni '90. Facendo nuovamente riferimento alla normativa regionale che permette di conseguire una qualifica attraverso pacchetti formativi composti da unità di competenze, si conferma che la differenza di genere è un elemento assolutamente imprescindibile per lavorare con le donne immigrate, in quanto richiede precise scelte che nello specifico hanno riguardato determinati settori quale quello socio-sanitario e dei servizi alla persona; inoltre si fa ancora osservare che lavorare con e per le donne comporta un'attenzione in più, ossia che la struttura faccia da epicentro, divenga per loro un costante punto di riferimento nell'accompagnarle lungo l'intero ciclo di attività promosse a loro favore.

Prima di chiudere sull'aspetto organizzativo l'attenzione è stata rivolta anche a quella componente di immigrazione femminile che arriva già dotata di titoli di studio che attestano di acquisite competenze linguistiche e formative e/o che comunque appare dotata di esperienze professionali pregresse. Nei loro confronti potrebbero essere offerti, ai fini di un rapido inserimento lavorativo, percorsi personalizzati che permettano di valorizzare l'esperienza passata rafforzandone le competenze attraverso tirocini pratici.

3.2.2. Suggerimento di buone pratiche, per quanto riguarda:

1) Saper affrontare l'emergenza:

“Bisognerebbe avere a disposizione un pacchetto di corsi da attivare subito come “pronto soccorso” nella fase dell'emergenza: per esempio, nel momento in cui questi arrivano bisognerebbe farglieli fare subito, prima che entrino in un determinato punto di emarginazione sociale, ma non solo i grandi, ma anche i piccoli, fino a che non vengono a scuola, se non vogliamo che rimangano sulla strada; ammettiamo che arrivano in agosto e le nostre scuole comincino in settembre: quest'anno abbiamo organizzato un corso per quelli che sono appena arrivati perché poi possano inserirsi; la vedo come un'esigenza forte...”.

“Bisogna innanzitutto secondo me lavorare per fare del mix di formazione subito di italiano, perché senza sapere l'italiano non si va da nessuna parte, e subito un percorso di accompagnamento, più che per qualifiche, ma del tipo di accompagnamento personalizzato, di tirocini formativi che in qualche maniera li inseriscono a fare esperienze di lavoro, perché da soli con questi pochissimi strumenti che hanno in mano non potranno far nulla se non ingrossare le fila dell'emarginazione e le strade”.

2) Attività di sportello e di accompagnamento:

“Fin dal 1998 è stato sperimentato dal CIOFS-FP uno sportello rivolto alle donne immigrate all'interno di un'iniziativa comunitaria: questa esperienza è stata rielaborata e trasferita poi in altri territori ovviamente assumendo caratteristiche specifiche rispetto al territorio dove andava ad essere trasferita questa buona pratica”.

“Azioni di accompagnamento all'inserimento lavorativo per coloro che hanno già delle competenze spendibili”.

3) Sostegno alla genitorialità:

“Un percorso formativo per le mamme dei ragazzini con l'obiettivo di avvicinare le mamme al contesto scolastico, perché molti di questi ragazzini sono abbandonati nel contesto scolastico, per cui i genitori magari non sanno nulla di quello che accade là dentro... Noi abbiamo fatto questo percorso, che era un percorso ovviamente di orientamento, di conoscenza del territorio, abbiamo affrontato il discorso dell'informatica per dare loro qualche elemento di informatica, però l'obiettivo finale era quello di far conoscere alle mamme il contesto nel quale i loro figli passano la maggior parte del tempo...”.

4) Progetti di tutoraggio/affiancamento alle scuole:

“Il progetto ‘Sei Più’ è un'azione di tutorato di tipo più scolastico cioè non tanto fare dei corsi di italiano per stranieri, che ci sono comunque nell'offerta scolastica, quanto di avere un qualcuno che si affianchi e che aiuti a stare nel percorso scolastico, perché poi il problema non è solo la lingua ma la lingua

applicata alle materie, non è solo il problema dell'italiano ma il problema di conoscere l'italiano applicato alle discipline; è lì infatti che poi cadono tutti, perché c'è un discorso tecnico, c'è un discorso di non essere abituati a studiare, di non essere abituati a fare i compiti, allora in questi casi un tutoraggio, un affiancamento, come sostegno all'apprendimento, alla motivazione”.

- 5) Iniziative varie mirate a favorire la partecipazione delle donne immigrate ai percorsi formativi:

“Per l’inserimento delle donne immigrate nei corsi regolari nella nostra esperienza si è fatto ricorso a strategie/metodologie trasversali ai vari percorsi formativi:

- creare un ambiente accogliente; questa è la cosa principale dall’inizio alla fine del percorso, significa voler far stare bene l’utente nel contesto formativo. Ciò è possibile grazie alla presenza di un Tutor che non ha funzione di docenza ma piuttosto quello di accompagnare, che a volte vuol dire anche fisicamente telefonare quando non vengono, capire i motivi, aiutare a trovare una sistemazione per i bambini durante il percorso formativo, vuol dire proprio mettere nelle condizioni di poter partecipare a un percorso formativo;

- un altro elemento importante del percorso è lo stage in azienda, quindi il fatto di poter avere l’opportunità di fare un’esperienza comunque in un contesto lavorativo, come esperienza formativa; a questo riguardo si può dire che nel corso degli anni sono progressivamente diminuite le problematiche: i primi anni dei corsi per signore anche inserire in una struttura protetta, in contesto protetto non è stato subito immediato, adesso con il passare degli anni anche il contesto lavorativo è più facilmente accessibile... c’è più possibilità.

- un altro elemento che funziona nella logica di consentire la partecipazione è il gettone di presenza, cioè la possibilità che vien data dal Fondo Sociale Europeo di poter usufruire di una certa quota giornaliera;

- infine è risultato determinante, sempre ai fini della partecipazione, il sostegno alle mamme attraverso il babysitteraggio, ossia mettere a disposizione una persona pagata per tenere i bambini durante il corso”.

3.2.3. Interventi di rete

Dopo aver portato esempi di buone pratiche sulla base delle esperienze maturate, l’attenzione dei partecipanti al focus si è spostata quindi sulla consistenza e qualità dell’offerta formativa presente nel territorio a favore degli immigrati.

Per quanto riguarda la consistenza, si ritiene che l’attuale offerta dei corsi sia più che sufficiente a fronteggiare il fabbisogno, semmai quello di cui si avverte il bisogno è di arrivare a ricostruire un’esatta mappatura soprattutto in funzione della qualità dell’offerta erogata. Queste perché a fronte di quelli che stanno funzionando bene in quanto vengono fatti con metodologie e con moduli che vanno incontro alle esigenze degli immigrati (come si è visto nel caso della presenza di tutor, dell’accompagnamento, del babysitteraggio...), si danno alcune realtà che riescono ad ot-

tenere i finanziamenti per attivare i corsi ma non analizzano a priori il fabbisogno, il rapporto domanda-offerta formativa ed occupazionale.

Di conseguenza è stato avvertito come prioritario il bisogno della formazione della rete tra tutti i soggetti, quindi oltre agli Enti che fanno capo ai sistemi formativi, occorre coinvolgere nella rete le amministrazioni locali, le associazioni di categoria, i centri per l'impiego ed altri attori del privato sociale (Caritas, associazioni di volontariato, ecc.). Importantissimo è soprattutto il raccordo con il tessuto imprenditoriale e con il sistema delle imprese per raccogliere quelli che sono i possibili sbocchi occupazionali agli immigrati e fornire loro il percorso formativo più adatto.

Infine è stato fatto osservare che nelle politiche migratorie talora si sono create divisioni all'interno degli Assessorati di una stessa amministrazione pubblica, motivo per cui oggi si avverte l'urgenza di istituire una rete che dia coerenza e omogeneità agli interventi.

4. IL CIOFS/FP DEL LAZIO

Il focus è stato realizzato a Roma, presso la sede nazionale del CIOFS/FP, e ad esso hanno preso parte due rappresentanti dell'Ente, una per la sede nazionale e una per quella regionale, e un rappresentante di un'agenzia di incubazione d'impresa e in parte anche della Caritas.

4.1. Dati complessivi dei 6 Centri

Il CIOFS/FP attraverso la scheda informativa sulle proprie attività ha prodotto una documentazione relativa a tutti e 6 i Centri del Lazio, in base alla quale emerge il seguente quadro, contestualmente all'utenza oggetto di trattamento:

- la presenza degli immigrati in 5 Centri varia tra il 10 e il 15% degli iscritti, ma in un CFP (Ginori) raggiunge quota 33%;
- si tratta in maggioranza di donne (ma anche i maschi costituiscono una quota di tutto rispetto - 43%), e di minorenni (87%);
- provengono soprattutto dai Paesi dell'Est (46%) e dall'America Latina (35%) e in parte anche dall'Africa (11%) e dall'Asia (8%);
- durante gli ultimi 5 anni si sono iscritti prevalentemente a corsi nei settori terziario-informatico, turistico-alberghiero e aziendale-amministrativo.

Dal canto suo il CIOFS/FP ha attivato a favore degli immigrati, in tutti i Centri e negli a.f. che vanno dal 2002 al 2007, un po' tutte le attività di supporto elencate nella domanda, coinvolgendo anche figure specialistiche oltre quelle di sistema, ossia: informazione, accoglienza, orientamento, bilancio di competenze, accompagnamento al lavoro e counseling individuale e di gruppo per gli allievi, i formatori e le famiglie. Così pure le metodologie utilizzate dappertutto, e con riferimento sempre all'arco di tempo contemplato, sono state lo stage, i LARSA e l'e-learning.

4.2. Analisi dei contenuti del focus

Anche nel trattare i vari argomenti della griglia in genere si è fatto riferimento all'insieme delle attività promosse nei 6 Centri.

Il focus ha preso avvio focalizzando l'attenzione nella prima parte sull'attività di rete in cui è coinvolto l'Ente per svolgere azioni formative a favore degli immigrati.

4.2.1. Attività promosse in partnership

- 1) Un progetto integrato con la Caritas prevede un ampio spettro di azioni formative:
 - a) un'azione di ricerca che va ad interloquire non soltanto con gli immigrati ma anche con chi lavora con gli immigrati e con le aziende per cercare di capire che tipo di incrocio può esserci tra domanda e offerta la dove si ha a che fare con persone immigrate;
 - b) per quanto riguarda le azioni formative, sono stati dati:
 - 2 corsi di formazione superiore per mediatore culturale e per operatore di sportello agli stranieri, aperto sia a cittadini italiani che a cittadini stranieri;
 - 2 invece a profilo di qualifica: uno per assistente familiare, e l'altro corso totalmente finalizzato all'integrazione di chi per vari motivi, pur avendo ottenuto il permesso di soggiorno, non riesce tuttavia ad integrarsi con la comunità;
 - c) una grossa azione orientativa che ha previsto:
 - uno sportello di accoglienza;
 - azioni di mediazione culturale, pari opportunità, counseling, bilancio di competenze e, per chi ne aveva bisogno, l'assistenza specializzata di una psicologa clinica;
- 2) Attraverso una convenzione specifica con l'Incubatore "Imprese senza Frontiere", è stata attivata una fase di accompagnamento al lavoro, sia dipendente che mirato alla *job-self creation*, dedicata agli immigrati. La convenzione con l'Incubatore prevedeva l'apertura a tutte le tipologie d'impresa, individuali, societarie e cooperativistiche. Quelle finora realizzate sono soprattutto nel campo artigianale (sartorie, collane/rosari di perle, articoli di bigiotteria...) e della gestione di servizi (manutenzione, ristrutturazioni, agenzia per le pratiche degli immigrati quali la regolarizzazione, i permessi di soggiorni, i passaporti...). Ovviamente in questo caso si è avuto a che fare con giovani adulti e adulti.
- 3) L'Ente inoltre è in contatto con numerose scuole del territorio provinciale/regionale:
 - sia le superiori, per quei qualificati della FP che intendono completare gli studi fino al diploma;
 - sia con le scuole di EdA, per i rientri in formazione di giovani adulti e adulti.

- 4) Inoltre nella rete sono presenti agenzie e strutture varie: di assistenza sociale, di difesa dei diritti, di avvocatura, ecc.; in particolare trattandosi di attività in favore delle donne in generale e delle donne immigrate, il rapporto è con la Casa Internazionale della Donna che ha al suo interno la “Casa dei Diritti”, anche se si ammette che in questo caso si tratta di un rapporto di non sempre facile collaborazione.

4.2.2. Strategie d'intervento

La seconda parte dell'intervento si è concentrata nel riportare le differenti strategie a cui si è fatto ricorso a seconda delle problematiche emergenti.

1) Per l'integrazione

Una problematica fortemente avvertita ha riguardato, come dappertutto all'interno dei sistemi formativi, l'inserimento e l'integrazione degli allievi nel gruppo-classe. Nel fronteggiare la problematica sono state riportate le seguenti buone pratiche:

- a) è stata data una forte attenzione alla formazione delle risorse umane, ossia nel formare i formatori o l'équipe d'aula a saper gestire le dinamiche provocate dall'effetto-stigma verso lo straniero; all'atto pratico questa formazione è consistita in: 90 ore sulle dinamiche, 90 ore sui problemi dell'immigrazione e del disagio, 90 ore il tutoring, 90 ore per i percorsi personalizzati, 90 ore di gruppo misto su tutte le problematiche dell'organizzazione della comunicazione interna, 90 ore sull'autovalutazione;
- b) a seguito di questo primo intervento è stata data attenzione alla dimensione relazionale, elevando/migliorando il livello di comunicazione tra docenti, tra docenti e allievi, tra docenti e famiglie, tra famiglie e direzione e tra docenti e altro personale (con particolare riferimento alla collaborazione con psicologi, orientatori e altro personale specialistico);
- c) inoltre si è dimostrato fondamentale, per integrare gli immigrati nel gruppo-classe, lavorare molto sulle dinamiche di gruppo, quale ricaduta della formazione offerta ai formatori;
- d) a completamento degli interventi formativi è stato attivato (a spese dell'Ente, in quanto non previsto nel budget finanziario pubblico) un servizio di counseling individuale sia per gli allievi che per le famiglie, ed inoltre sono stati coinvolti nelle attività didattiche istituzioni e associazioni varie per promuovere lezioni laboratoriali e/o seminari di studio a scopo informativo-preventivo, quali il CEIS, i Vigili del Fuoco, le Forze dell'Ordine per i servizi antidroga ed altre ancora.

Inoltre le attività finalizzate all'integrazione non hanno riguardato solo gli allievi ma anche gli stessi genitori e le famiglie. A questo riguardo vengono promossi incontri formativi di auto-mutuo aiuto per aiutare la genitorialità ad integrarsi e a crescere i figli di fronte alle problematiche tipiche dell'adolescenza, al comportamento e rendimento scolastico, all'integrazione nel gruppo-classe.

Infine è stata riportata una interessante esperienza fatta con e tra genitori: in questo caso sono stati i genitori immigrati che hanno “interculturato” i genitori italiani facendo conoscere e apprendere la cultura, la culinaria, la musica, la danza, la letteratura ed altre tradizioni dei diversi Paesi di provenienza.

2) Per il recupero

Per svolgere l’attività di recupero è stata adottata una strategia non di attesa: non si è aspettato, cioè, che gli immigrati venissero nel CIOFS/FP, ma si è andati da loro, direttamente sul posto.

“Primo: abbiamo offerto servizi on demand, non siamo partiti dalle indagini per dire di questo hanno bisogno, siamo partiti dai bisogni e abbiamo costruito sulla domanda l’offerta.

Secondo: stiamo facendo micro-attività in varie sedi con un forte dispendio di energie, che vuol dire: non sono loro che devono venire al CIOFS, chi vuole venire al CIOFS ci viene, gli altri glielo andiamo a fare a casa loro. Allora ad esempio, è il condominio di piazza Vittorio, dove frequentano in 300 in mezzo al cortile; è la comunità evangelica nigeriana africana che sta a Ottavia, si va a Ottavia; è l’altra comunità che sta dietro a Porta Maggiore, nei locali della parrocchia protestante. Le attività sono molteplici: si fanno laboratori di italiano, si fa il segretariato sociale, quindi educazione ai diritti e doveri, leggi, mappatura dei servizi sul territorio, nome e cognome della persona a cui ti devi riferire, accompagnamento dalla persona.

Durante questi incontri si va a finire che con alcuni c’è un counseling vero e proprio individualizzato perché esce fuori il problema: uno ce l’ha della casa, uno del lavoro, uno del ricongiungimento, uno della malattia.

Attenzione: sta diventando un problema gravissimo fra gli adulti e anche dei giovani adulti, tra i 18 in su, la depressione fino al suicidio e alla morte, morte magari per malattia ma malattia indotta dalla depressione, perché lo stato di apolide in Italia non è riconosciuto, per cui loro non esistono, sono dei morti viventi e loro sanno di non esistere, cosicché finiscono in uno stato di depressione e di privazione e nessuno fa niente per loro. Allora l’intervento a questo punto diventa quasi clinico: cioè io ti accolgo, ti prendo e cominciamo a vedere il problema...”

Un’altra attività di recupero a cui si sta lavorando attualmente riguarda un progetto a favore delle cosiddette “vittime della strada”. Per poterle raggiungere si prevede di fare delle convenzioni direttamente con le ambasciate dei singoli Paesi di provenienza, in modo che siano loro ad inviarle presso i Centri. Dal momento che il loro principale problema sta nella non conoscenza dei loro diritti, si prevede di attivare nei loro confronti le seguenti azioni formative: un corso di alfabetizzazione per apprendimento della lingua, un servizio legale per l’apprendimento dei diritti e dei doveri, un corso di alfabetizzazione informatica.

4.2.3. *Proposte per migliorare il servizio*

Nell'ultima parte del focus sono emerse varie proposte a sostegno e miglioramento dei progetti d'intervento a favore degli immigrati.

Si è partiti dal mettere in evidenza l'estrema disaggregazione dei servizi. Il problema non è la mancanza di servizi a favore degli immigrati, al contrario ce ne sono tantissimi sul territorio: il vero problema sta nel fatto che sono sparpagliati, disaggregati, manca un coordinamento e per di più per certi aspetti risultano ridondanti, nel senso che molto spesso offrono solo certi servizi e mancano invece di altri.

Inoltre un ulteriore disservizio risulta dall'attuale normativa circa il diritto offerto agli immigrati di proseguire di un anno l'attività formativa, in quanto penalizza tutti gli irregolari peggiorando di fatto la loro posizione rispetto alla precedente normativa:

“Se sei diventato clandestino non puoi richiedere il permesso perché dovresti richiederlo al tuo paese, ma tu se nel tuo paese non puoi tornare, e allora questa che doveva essere una chance di fatto non lo è”.

E comunque l'Ente prevede di ampliare/intensificare il proprio operato attraverso le seguenti proposte:

- a) *“Arrivare ad avere in ogni CFP un'equipe stabile fissa di supporto ai formatori, perché ormai le dinamiche sono tali che non se ne può fare a meno, ossia le figure non possono essere isolate non possono essere saltuarie. Ci dovrebbe essere una task force di sistema sempre presente all'interno dei CFP; oggi è indispensabile dare ai formatori gli strumenti per affrontare questa nuova utenza, ma anche avere figure specialistiche; occorre arrivare ad avere una equipe che è a sostegno psicologico anche per le risorse umane a full time”.*
- b) *“Inserire in ogni Centro la figura del mediatore culturale 'scolastico': si avverte il bisogno che stia all'interno della struttura formativa, proprio perché lavora con una particolare utenza e quindi deve affrontare problematiche assai specifiche rispetto ai compiti che svolge in generale la figura del mediatore culturale, per cui deve essere preparato dal punto di vista del diritto scolastico, della formazione e poi deve avere competenze di pedagogia, di età evolutiva, di psicologia...”.*
- c) *“Orientare l'attività formativa non solo agli immigrati giovani e regolari ma anche verso quella fascia molto ampia di immigrati e in particolare di immigrate che hanno più di 18 anni (mediamente dai 22 ai 26 anni), che per di più hanno il problema della regolarizzazione e che vorrebbero seguire un corso di formazione professionale; dobbiamo fare in modo che la formazione professionale arrivi anche a loro, perché sono tantissimi, sono la maggior parte”.*
- d) *“Infine occorre intensificare la collaborazione con i CSI (Centro Servizi per l'Immigrazione) della Provincia di Roma, con l'obiettivo di creare una rete che di fatto non c'è: una persona con un problema deve sapere a chi rivol-*

gersi; per esempio, gli apolidi hanno diritto ad un passaporto italiano, ma non tutti lo sanno e in questura non te lo dicono, allora chiami il coordinatore del CSI il quale ti dice cosa fare. E questi Centri sono tanti, appartengono alla Provincia di Roma e sono collocati dove sono i Centri per l'impiego".

5. LA CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI DI TORINO

Va premesso che in questo caso più che di un vero e proprio focus si è trattato di un incontro con alcuni responsabili della sede nazionale dell'Ente, i quali hanno presentato e riportato in sintesi i contenuti di un'ampia gamma di "prodotti culturali" da essi elaborati in funzione dell'accoglienza e integrazione nei sistemi formativi degli immigrati, sia giovani che adulti.

La peculiarità di questa relazione sta quindi nel riportare di volta in volta (talora nel testo e talora in allegato 2) i vari documenti a cui essi hanno fatto riferimento durante l'incontro, così da rimanere fedeli ai contenuti e per di più ci permettono di conoscere direttamente e di usufruire di materiali preziosi da diffondere e utilizzare come buone pratiche.

5.1. Presentazione delle attività dell'Ente a favore degli immigrati

Per quanto riguarda l'insieme delle attività svolte a favore degli immigrati all'interno dei 18 Centri che su scala nazionale fanno capo all'Ente, è stata stesa una relazione annuale dove vengono riportati dati quantitativi degli utenti immigrati iscritti nei CFP dell'Ente relativamente alla loro provenienza e al tipo di corsi frequentati. In questa relazione viene riportata anche una descrizione dettagliata delle attività svolte e relative valutazioni sull'operato (allegato 2).

5.2. La formazione dei formatori e della figura del mediatore interculturale

L'Ente ha cominciato a lavorare con gli immigrati allestendo esclusivamente per loro dei corsi destrutturati, brevi, di preparazione al lavoro, che avevano la caratteristica di alternanza: metà ore di teoria e metà di pratica e di stage.

Questa prima esperienza ha portato poi a far avvertire l'urgenza di formare i formatori e poi a creare dei corsi per i mediatori culturali, etnici, di tutte le provenienze. Questa attività ha portato nel 2001 a standardizzare a livello regionale la figura del mediatore interculturale.

Nel progettare questi corsi per mediatori si è partiti rovesciando i termini del percorso: non più dagli obiettivi ai contenuti, ma si è partiti dalle azioni che il mediatore deve svolgere per tradurle poi in termini di competenze da acquisire².

² Sintesi della scheda relativa alle competenze e attività standard attribuite al mediatore interculturale.

| ELENCO COMPETENZE | CAPACITÀ |
|--|---|
| <i>Valorizzare le identità dei singoli nel rispetto delle differenze</i> | <ul style="list-style-type: none"> - identificare l'interlocutore attraverso la sua storia - identificare i bisogni di base e le attese dell'interlocutore - potenziare le risorse individuali dell'interlocutore - identificare le potenzialità e le aree di fragilità dell'interlocutore - garantire l'identità dell'interlocutore |
| <i>Individuare vincoli e opportunità dei contesti interculturali</i> | <ul style="list-style-type: none"> - analizzare flussi comunicativi - correlare dinamiche relazionali e comportamentali ad elementi culturali - identificare modalità di mediazione utilizzabili nei diversi contesti |
| <i>Favorire contesti di collaborazione/ integrazione</i> | <ul style="list-style-type: none"> - agevolare azioni di interculturalità - promuovere azioni di mediazione - facilitare azioni di prevenzione del disagio |
| <i>Relazioni con i servizi</i> | <ul style="list-style-type: none"> - identificare le principali procedure operative dei servizi di riferimento - riconoscere le opportunità offerte dai servizi in relazione alle loro prestazioni - identificare le potenzialità (interne/esterne) dei servizi |
| ELENCO ATTIVITÀ | AZIONI |
| <i>Coinvolgere l'utente straniero e i soggetti autoctoni</i> | <ul style="list-style-type: none"> - accompagnare i soggetti nel processo di integrazione - raccogliere informazioni - informare su opportunità di stabilizzazione nel tessuto sociale e culturale - stimolare al confronto - evidenziare gli effetti positivi dell'integrazione |
| <i>Sostenere l'interlocutore nel processo di integrazione culturale</i> | <ul style="list-style-type: none"> - accompagnare l'interlocutore al rinforzo della propria identità culturale e linguistica - accompagnare l'interlocutore al rispetto delle altre identità culturali e linguistiche - costruire azioni per la stabilizzazione dell'interlocutore nel tessuto economico-sociale |
| <i>Partecipare alla programmazione degli interventi rivolti congiuntamente agli immigrati e agli autoctoni</i> | <ul style="list-style-type: none"> - mappare i servizi del territorio - attivare i servizi per singole iniziative/progetti - attivare relazioni con gli operatori del contesto di riferimento - realizzare iniziative e prassi operative |

5.3. La metodologia e il percorso personalizzato

A completamento dell'attività dell'Ente a favore degli immigrati ci è parso assai utile riportare sempre in allegato, anche altro materiale che ci è stato consegnato durante l'incontro, in quanto rappresenta delle buone pratiche messe a punto dall'Ente per lavorare con cittadini (giovani e adulti) immigrati.

Nell'allegato è stato riportato un "collage" di metodologie adottate nei percorsi formativi, completati da tutta una serie di schede per documentare i vari passaggi. Tuttavia in questa sede è possibile riassumere le principali fasi in cui è stato progett-

tato un percorso personalizzato che va dall'accoglienza all'orientamento, la sua durata ed il sistema di verifiche³.

1) Fasi del percorso:

Fase 1: accoglienza. L'utente viene accolto nel Centro, vengono presentate le modalità e le finalità del percorso e, contestualmente, viene effettuata una prima ricognizione della sua storia personale e delineata una prima mappa dei servizi con i quali ha avuto contatto.

Fase 2: primo bilancio di competenze. L'utente, guidato dal tutor orientativo e coadiuvato dal mediatore culturale, procede ad un'analisi, sia pure approssimativa e provvisoria, delle proprie competenze conseguite nel paese d'origine e all'estero, interessi, desideri, potenzialità. Propedeutica a questa fase è il confronto tra usi, costumi, tradizioni, modi di vita, di organizzazione del sapere e del lavoro nella cultura d'origine e in quella d'arrivo. In tale fase l'approccio sarà in parte collettivo, in parte individuale.

Fase 3: presentazione dei profili professionali. Vengono presentati i profili professionali previsti dai corsi di preparazione al lavoro nei vari Centri associati in rete. Tale attività dovrà evidenziare i vincoli, i pre-requisiti e le prospettive collegati allo svolgimento della mansione prevista dal profilo professionale presentato. Al termine di questa fase ciascun soggetto effettuerà una prima scelta dell'indirizzo che intende seguire. In subordine è prevista la possibilità di orientare e accompagnare nella ricerca del lavoro quei soggetti che presentano già una sufficiente professionalità per l'entrata nel mondo del lavoro.

Fase 4: stage orientativo. Vengono presentate attraverso una serie di visite guidate le reali opportunità di formazione professionalizzante offerte dal territorio. Inoltre gli utenti avranno l'opportunità di visitare centri territoriali che si occupano di mettere in contatto domanda e offerta di lavoro (CILO, Orientamento Lavoro Migranti, Sportello O.L.M., Agenzia per l'impiego...) e una serie di realtà produttive selezionate in base ai possibili sbocchi professionali individuati.

Fase 5: progetto personale e contratto. È previsto un nuovo colloquio fra utente, tutor orientativo e mediatore culturale. Alla luce di quanto emerso dal percorso di orientamento verrà formulato un progetto personale o patto formativo che conterrà la scelta di indirizzo formativo finale da intraprendere.

2) Durata: 30 ore

3) Equipe: è composta da diversi tutor (tutor orientativo, tutor dello sportello, mediatore culturale, insegnanti che si occupano dell'orientamento...) dal coordinatore professionale, dai differenti rappresentanti della rete (scuola, ufficio politiche del lavoro, sportelli per migranti, imprese...).

³ Cfr. BONICA L. (a cura di), *Migranti e reciprocità nella rete e nella formazione*, Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000, 263.

4) Verifiche:

– *in itinere*, per evidenziare le modificazioni che intervengono nella rappresentazione del sé nel rapporto con le diverse agenzie con cui l'utente viene a confrontarsi e registrarle all'interno della scheda personale;

– *finale*, rappresentata dalla stesura del progetto personale di formazione e dalla adesione ad un successivo percorso formativo e lavorativo.

Stando sempre all'interno dell'attività curricolare ci pare interessante riportare inoltre in allegato il materiale elaborato per il dialogo inter-religioso con i musulmani.

5.4. Il progetto “Milieu Innovateur”: il rapporto col territorio e la rete

Con il maturare dell'esperienza nel lavorare con gli immigrati si è avvertito poco alla volta il bisogno di strutturare tutto un progetto d'intervento, definito Milieu Innovateur, il locale che si rinnova. Il progetto prevede tutta una serie di rapporti con il territorio per la formazione della rete: in particolare il rapporto con le imprese e con l'università per promuovere indagini, da cui sono scaturite diverse pubblicazioni e siti web⁴.

Tutto questo lavoro fatto di produzione culturale come di rapporto diretto con l'utenza colloca l'attività dell'Ente su un piano di qualità totale sia sotto il profilo pedagogico che di programmazione dell'intervento formativo.

6. LA FONDAZIONE CLERICI DI PAVIA

La Fondazione Clerici nell'insieme delle attività formativo-professionalizzanti si occupa anche dei fattori che complicano e rendono difficoltoso il rapporto degli immigrati con il mercato del lavoro locale sia nella ricerca di occupazione e nell'inserimento lavorativo sia nella capacità/possibilità di costruirsi competenze e professionalità spendibili e valorizzanti.

Di conseguenza l'Ente e l'attività da esso promossa sono stati selezionati e coinvolti nella presente indagine sulla base del peculiare apporto che offrono ai processi migratori:

⁴ COMUNE DI TORINO, *A scuola a San Salvatore. Un'indagine fra gli operatori della scuola e la popolazione del quartiere per conoscere, riconoscersi e migliorare*, Torino, 2006. OLIVERO F. (a cura di), *Migranti in Piemonte*, Torino, Assessorato alla Solidarietà Sociale, 2005. REGIONE PIEMONTE, *Successo formativo: tre sistemi per un unico Obiettivo. Analisi dell'impatto delle azioni di orientamento rivolte ai giovani in età di obbligo formativo tra il 2002 e il 2005*, Torino, Agenzia Piemonte Lavoro, 2007. BONICA L. (a cura di), *Migranti e reciprocità nella rete e nella formazione*, Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000. CUSIMANO A. - M. SCERRA, *Imprenditoria giovanile. Autoimpiego e auto imprenditorialità*, Roma, Buffetti ed., 2006. www.casadicarità.it - www.agenziapiemontelavoro.net - www.carmes.it

- a) nell'indirizzarsi ad un'utenza formata prettamente da giovani adulti e adulti immigrati;
- b) nell'aver messo a punto un progetto d'intervento⁵ mirato a fare da trait d'union tra gli immigrati e il mercato del lavoro:
 - mediante un circuito integrato di interventi che mette in comunicazione l'insieme dei servizi (sociali e per il lavoro) e degli enti che si interfacciano con gli immigrati;
 - coinvolgendo direttamente gli utenti immigrati attraverso le organizzazioni e le reti di cui sono partecipi, nonché le strutture a cui fanno riferimento;
 - attuando percorsi e soluzioni innovative, ragionate e condivise tra attori e soggetti, definite in relazione a situazioni concrete, a partire da esperienze già avviate a livello territoriale;
- c) nel migliorare *l'occupabilità attraverso*:
 - la messa in trasparenza e validazione dei saperi acquisiti nei diversi contesti di apprendimento (formali, non formali e informali), anche per facilitare l'incrocio domanda-offerta e la mobilità geografica e professionale degli individui;
 - lo sviluppo delle competenze introducendo gli immigrati in percorsi formativi flessibili e personalizzati, in grado di rispondere alle esigenze degli individui ed al tempo stesso alle richieste del mercato del lavoro; fra gli immigrati si registra infatti un limitato livello di accesso alla formazione e ai servizi di orientamento/accompagnamento al lavoro, a causa di barriere linguistiche, inadeguata informazione e rigidità e complessità del sistema dell'offerta;
 - la valorizzazione delle esperienze delle donne immigrate, in particolare nell'area del lavoro di cura;
 - lo sviluppo dell'auto-imprenditorialità all'interno di segmenti del mercato potenzialmente in grado di creare nuove prospettive occupazionali.

6.1. Contestualizzazione del progetto EQUAL "CIVES"

- EQUAL: Progetto a favore dell'inserimento lavorativo;
- "CIVES": sta per Cittadino Immigrato Valore e Sviluppo; risponde all'esigenza, da parte di un gruppo di soggetti, di mettere in campo una serie di strumenti condivisi, partecipati, negoziati, valutati, verificati, scambiati, che mettano nelle condizioni di creare una rete territoriale di accoglienza, orientamento e inserimento lavorativo a favore di cittadini immigrati;
- va precisato: non è un progetto per dare lavoro ma per preparare al lavoro;
- destinatari: la tipologia a cui è rivolto è composta da immigrati regolari, stabilizzati, con permesso di soggiorno, formati almeno già al livello del diploma,

⁵ Progetto EQUAL "CIVES"; cfr. www.equalcives.it

con alcuni anni di immigrazione in Italia, che vogliono fare un salto di qualità e/o che vogliono reinserirsi perché disoccupati;

- a livello territoriale il progetto si sviluppa in tre province: Pavia, Lodi e Lecco;
- alla realizzazione del progetto contribuisce una rete formata da vari partner: i centri di formazione, due cooperative sociali, un istituto di ricerca sociale (IRSEA) di Genova, ELEA, che è specializzato nella gestione di pacchetti FAD, la cooperativa Europolis che è un partner tecnico ed il CNA (Confederazione Nazionale Artigianato) di Pavia; inoltre costituiscono parte della rete di sostegno del progetto tutte quelle realtà che sul territorio si occupano di immigrazione o in termini di volontariato o in termini di associazioni, sindacati ed altro ancora.

6.2. Descrizione delle tappe/attività sottese al progetto

- 1) La fase iniziale prevede:
 - a) la presa in carico del beneficiario, la quale viene gestita anche dal punto di vista dei dati in modo condiviso attraverso un portale, che è uno dei prodotti del progetto;
 - b) quindi grazie al fatto di condividere le informazioni sul portale le persone sono prese in carico da un Ente che fa l'accoglienza e l'orientamento;
 - c) vengono proposti dei percorsi che sono assolutamente individualizzati, ossia tanto la durata del percorso che l'insieme degli strumenti utilizzati vengono scelti in base alle caratteristiche e alle necessità del beneficiario;
 - d) nel momento in cui entra all'interno del progetto il soggetto viene inserito in quella che viene chiamata la "fase 1" la quale prevede l'accoglienza, dove si spiega alla persona che cosa andrà a fare all'interno del progetto e si concorda se questa persona è d'accordo, di vedersi ancora alcune volte per definire il livello del bisogno, per ragionare insieme su quali potrebbero essere gli interessi e le necessità in termini orientativi e di sostegno.
- 2) Le fasi successive prevedono:
 - a) o si dà la possibilità di continuare una sorta di orientamento per stabilire se questa persona immigrata possa seguire il percorso senza avere bisogno degli strumenti specifici presenti all'interno del progetto e poi viene accompagnato;
 - b) o, se essa non presenta questi prerequisiti, allora gli viene applicato il MTVA (messa in trasparenza validata degli apprendimenti); in pratica si tratta di uno strumento finalizzato a valorizzare, validare e valutare i saperi acquisiti; si propone alle persone di raccontare sostanzialmente la loro storia professionale: quindi che percorso scolastico ha fatto, quali competenze ha acquisito durante tale percorso, se ha già fatto anche esperienze lavorative e quali competenze ha acquisito;
 - c) in seguito viene elaborato un documento di trasparenza che ha due finalità: una prima finalità è quella di definire che pezzo gli manca per raggiungere

una certa competenza dal punto di vista formativo; l'altra riguarda il riconoscimento dei crediti formativi acquisiti altrove, anche attraverso il lavoro; in pratica si tratta di arrivare a stabilire quali pezzi di formazione mancano ancora per avere una qualifica professionale; in questo modo la persona quando entra in contatto con il mondo del lavoro può presentare il proprio curriculum non più attraverso un'auto-dichiarazione ma attraverso un documento garantito da una struttura formativa (anche se non si tratta di una vera e propria certificazione in quanto non rientra tra gli obiettivi del progetto);

- d) all'interno di questa formazione flessibile e individualizzata sono state sperimentate anche altre strategie, come la formazione a distanza (data la forte mobilità degli immigrati) e gli stage definiti come formazione on the job; in questo modo si dà quindi la possibilità che una volta contattato un datore di lavoro attraverso un periodo di stage, lo stesso datore possa non solo verificare le reali capacità di una persona ma anche avere un tempo congruo per fare una formazione su alcuni aspetti specifici che non erano ancora in possesso della persona inserita;
- e) qualora invece l'orientamento porti a validare l'ipotesi di sviluppo dell'auto-impiego e/o della creazione d'impresa immigrata, in questo caso il progetto prevede di andare alla ricerca di forme di credito ad hoc, perché spesso la possibilità di creare un'impresa si scontra con la necessità di avere a disposizione un accesso al credito che non sia quello normalmente consentito dalle banche, perché queste persone non hanno beni immobili, non danno garanzie, non hanno uno stipendio che possa consentire di avvalersi di un credito.

Riassumendo i vari punti riportati sopra, si parte da un'accoglienza iniziale e un orientamento di base al primo approccio che poi dopo direziona verso le fasi successive. Il punto nodale di tutto questo modo di operare sta nell'attività orientativa; questa fase ha come obiettivi: per l'operatore, di arrivare a capire quali sono i reali bisogni della persona che ha di fronte; per l'immigrato, di arrivare a capire di che cosa ha veramente bisogno per entrare nel mondo del lavoro.

Dal congiungimento di questi due obiettivi si dovrà arrivare poi ad una scheda finale nella quale vengono definiti: quali sono i reali obiettivi della persona dal punto di vista professionale; cosa vuole fare; e cosa è in grado di fare per inserirsi nel mondo del lavoro.

Tutto questo a sua volta potrà essere documentato sulla base di un provato possesso di quattro domini cognitivi applicando il MTVA (messa in trasparenza validata degli apprendimenti): conoscenza degli strumenti che si sa utilizzare; capacità relazionali; capacità gestionale a livello delle risorse economiche; aver dimostrato di essere "professionali" nello svolgimento dell'attività produttiva che si intende svolgere.

In pratica si viene a certificare che la persona ha seguito un certo percorso. Nel

momento in cui viene proposta ad un'azienda una persona che può essere inserita perché risponde al profilo, dall'altro lato l'imprenditore deve essere sicuro che tutto il lavoro di verifica è già stato compiuto e sulla quale non deve più tornare, perché altrimenti la selezione se la fa lui, mentre in questo caso c'è un'istituzione che garantisce.

A questo riguardo si è lavorato anche sul tessuto imprenditoriale creando un "Club delle Imprese Sensibili", ossia di imprese disposte ad assumere persone con svantaggio potendo contare sul fatto che sono state inserite in un percorso dove sono state formate e orientate attraverso particolari strumenti che danno affidabilità e costituiscono una garanzia per l'imprenditore.

A fare poi da collegamento tra i vari partner della rete è un portale grazie al quale è possibile monitorare e/o ricostruire le varie tappe di ognuno di coloro che è inserito nel percorso, a seconda delle esigenze del momento (per entrare nel mercato del lavoro, per cambiare, per reinserirsi dopo averlo perso...). Riassumendo, il MTVA orienta in funzione delle varie macrofasi, il portale mette in rete tutte le informazioni relative a ciascun utente e da quel momento la persona viene costantemente accompagnata in tutte le fasi.

Va precisato che il portale è uno strumento costruito appositamente attraverso il progetto, in quanto permette ai vari partner di interfacciarsi per offrire all'utente una risposta integrata. Può essere considerato una vera e propria banca dati, di proprietà di tutti i partner, in base alla quale è possibile estrarre numerose informazioni, anche di tipo statistico. Cioché anche quando il progetto EQUAL sarà terminato rimangono comunque gli strumenti costruiti per poterli utilizzare nella normale programmazione delle attività.

6.2.1. *Obiezioni*

- a) È parso necessario anzitutto chiarire se chi entra nel percorso deve percorrere l'intera filiera delle azioni per ottenere l'attestato che serve per inserirsi nel mondo del lavoro. In pratica tutto dipende dalle necessità dei singoli: può essere che uno rimanga in carico 40-50 ore (ma poi bisogna vedere se è costante per tutta la durata del percorso...), ma può essere anche che con 20 ore di colloquio fatto bene sopra quali sono le sue potenzialità e sia pronto per entrare nel mondo del lavoro.
- b) Inoltre è importante sapere anche se il progetto è in piena sintonia con le politiche sociali del territorio. L'obiettivo di Equal è anche quello di arrivare a sollecitare, a trovare una forte integrazione tra politiche del lavoro e politiche sociali, perché se una persona non ha casa, non ha una rete sociale difficilmente riesce a entrare in un posto di lavoro e a mantenerlo, perché ha altri problemi, se dorme sotto i ponti, come fa ad andare a lavorare. È necessario quindi che ci sia anche una rete di sostegno sociale, cioè che entrino in gioco un'insieme di servizi che non sono solo di inserimento lavorativo ma anche di sostegno sociale, abitativo e addirittura terapeutico.

6.2.2. Punti di criticità

- a) A livello nazionale: in termini istituzionali legislativi il cittadino immigrato ha la possibilità di restare in Italia solo in quanto risorsa lavorativa; quindi con la legislazione attuale il cittadino immigrato è benvenuto solo in quanto forza-lavoro.
- b) A livello regionale: manca una programmazione di sostegno sociale all'immigrazione perché viene tutto demandato a livello comunale.
- c) A livello delle istituzioni locali: bisogna evitare che l'immigrato faccia un percorso di "nomadismo interistituzionale": dapprima va alla Caritas per trovare risposte a certi suoi problemi, quindi per trovare lavoro si rivolge al Centro per l'Impiego, poi per l'insorgere di ancora altri problemi va da altre istituzioni...; tutto questo migrare il più delle volte porta verso percorsi non garantiti, mentre la persona potrebbe trovare risposte unitarie/unificate qualora venisse immessa in un percorso gestito da una rete di istituzioni i quali erogano differenti servizi in risposta ad altrettante differenti domande. Il problema quindi adesso è quello della diffusione delle metodologie sperimentate e relativi strumenti, e questo dipende dalla volontà delle istituzioni/amministrazioni locali/regionali a fare in modo da valorizzare l'esperienza a livello territoriale/nazionale. Per cui il vero problema sta nel verificare quanto esse siano interessate a far proprio e a promuovere questo *know how*.

Il valore aggiunto di questo progetto sta nel fatto che mentre negli altri Paesi della UE sono state messe in atto delle politiche che permettono di filtrare la risorsa-uomo che immigra per lavorare, in Italia manca del tutto la selezione della manodopera e quindi il livello d'ingresso è per attività di basso profilo. Di conseguenza la peculiarità del percorso previsto dal progetto sta nel fare in modo che le persone che già posseggono delle risorse possano accedere a posti di lavoro congruenti alle loro risorse e capacità.

7. SINTESI DEI CONTENUTI EMERSI DAI FOCUS

Volendo ricostruire anzitutto un quadro complessivo delle attività promosse all'interno dei vari Centri a favore degli immigrati, dai dati delle schede è emerso che:

- la presenza degli immigrati all'interno dei Centri è apparsa negli anni in progressivo/sensibile aumento, fino a raggiungere attualmente quote tra il 20 e il 30% dell'utenza complessiva;
- l'utenza presenta un'età variabile che va dall'adolescenza alla giovinezza e in alcuni Enti (con particolare riferimento al CIOFS/FP, alla Fondazione Clerici e alla Casa di Carità) certe attività sono indirizzate prettamente a categorie di adulti per un rapido inserimento nei sistemi produttivi;
- gli allievi immigrati provengono in maggioranza dai Paesi dell'Est, cui fa seguito l'Africa, l'America Latina e l'Asia;

- di essi i maschi si inseriscono preferibilmente nel settore meccanico ed elettrico e le ragazze nel settore estetico, aziendale-amministrativo, dei lavori d'ufficio, turistico-alberghiero e della ristorazione;
- quasi tutti alla fine si qualificano, in quanti ritenuti in genere più motivati dei loro coetanei autoctoni e maggiormente apprezzati durante lo stage;
- in tutti i Centri che hanno compilato la scheda, a partire almeno dagli ultimi 5 anni è stato messo a punto un pacchetto integrato di servizi e di attività di sostegno composto da: accoglienza, informazione, orientamento, bilancio di competenze, counseling agli allievi, ai docenti, alle famiglie, e in più si rileva presenza di figure specialistiche: tutor, psicologi, figure di intermediazione.

Passando quindi ad analizzare i contenuti emersi dai focus, l'attenzione si è particolarmente concentrata sui percorsi formativi, evidenziandone il contributo offerto alle diverse fasi di attuazione.

- a) Nelle attività finalizzate al reclutamento e alla formazione in ingresso:
- inserimento in una rete per informare sulle attività del Centro;
 - apertura di sportelli a scopo informativo-orientativo con la presenza di mediatori etnici e/o di allievi ed ex-allievi etnici per motivare all'inserimento;
 - corsi di italiano con l'utilizzo di vari sussidi didattici (cassette, cd, fotocopie, esercitazioni, visione di film, la lettura di fumetti ...);
 - altri servizi di affiancamento come azioni di mediazione culturale (con i giovani, con le famiglie...) e di assistenza specializzata per affrontare casi-problema a livelle comportamentale, di salute fisica e mentale;
 - elaborazione di materiali quali test d'ingresso e di schede-utente per ognuna delle seguenti azioni: accoglienza, orientamento, bilancio di competenze, patto formativo, percorso personalizzato, verifiche in itinere, finali ed ex-post, i cui contenuti vengono messi a disposizione di tutti i componenti l'équipe degli operatori.

L'insieme di tutte queste azioni in ingresso ha avuto come obiettivo di arrivare a puntualizzare quali sono i reali interessi della persona dal punto di vista professionale, cosa vuole fare e cosa è in grado di fare per inserirsi nel mondo del lavoro. Ossia di portare l'operatore a capire quali sono i reali bisogni della persona che ha di fronte e, l'immigrato, a capire di che cosa ha veramente bisogno per entrare nel mondo del lavoro.

- b) Nelle attività curricolari e di programmazione:
- è stata data particolare attenzione anzitutto alla promozione e attuazione di percorsi formativi mirati all'inclusione di soggetti in qualche modo portatori di un qualche svantaggio; quindi corsi possibilmente brevi, flessibili, "destrutturati, personalizzati, in grado cioè di rispondere alle esigenze degli individui tenendo conto di volta in volta e di caso in caso a quale tipologia di destinatari ci si sta indirizzando nel diversificare l'offerta e a quale esi-

genze prioritarie si intendeva far fronte attraverso l'allestimento di questi corsi, e al tempo stesso anche delle richieste del mercato del lavoro; scendendo nei dettagli, affinché tali corsi potessero essere considerati adeguati si è tenuto conto della particolare tipologia di utenza (diverso se indirizzati agli adolescenti/giovani in età formativa, oppure alle donne, oppure agli adulti...), degli interessi emersi attraverso schede/test in ingresso e colloqui orientativi ed il livello culturale e delle abilità/capacità riscontrate attraverso il bilancio di competenze; inoltre per venire incontro alla domanda formativa e occupazionale spesso si è fatto ricorso ad azioni di ricerca nell'intento di interloquire non soltanto con gli immigrati ma anche con chi lavora con gli immigrati e con le aziende, al fine di capire che tipo di incrocio poteva esserci tra domanda e offerta;

- inoltre sono state attivate altre azioni formative a sostegno, dando una forte attenzione anche alla formazione delle risorse umane, ossia a formare i formatori o l'équipe d'aula a saper gestire le dinamiche provocate dall'effetto-stigma verso lo straniero; ulteriori corsi sono stati dati per la formazione di mediatori culturali e di operatori di sportello, aperto sia a cittadini italiani che a cittadini stranieri.
- c) Per quanto riguarda le figure di sostegno/intermediazione sono state utilizzate:
- psicologi e orientatori, per l'integrazione nel gruppo-classe attraverso colloqui individuali e di gruppo a utenti, formatori e famiglie;
 - mediatori etnici, per i rapporti con gli utenti e le famiglie non solo nei Centri ma anche per contatti/interventi direttamente presso le abitazioni e con le comunità etniche/Associazioni di appartenenza.
- d) Per quanto riguarda la formazione della RETE, si è assistito a un circuito integrato di interventi che mette in comunicazione l'insieme delle strutture e dei servizi a cui gli immigrati fanno riferimento (formativi, sociali, amministrativi, per il lavoro e numerosi altri enti che si interfacciano con gli immigrati), ossia: scuole, altri Enti di Formazione Professionale, associazioni di categoria, Forze dell'Ordine, CTP, EdA, ASL, SERT, Servizio civile, Amministrazioni locali, associazioni di volontariato, ONLUS, Comunità Terapeutiche, Caritas, associazioni presenti all'interno delle varie comunità etniche, Consulta locale/provinciale per l'immigrazione, CSI (Centro Servizi per l'Immigrazione).

Infine i vari partecipanti ai focus si sono soffermati ad evidenziare certi aspetti del lavoro con gli immigrati che appaiono particolarmente critici e ad avanzare al tempo stesso alcune proposte.

- e) Per quanto riguarda i punti di criticità:
- in generale si avverte un'estrema disaggregazione dei servizi; non c'è mancanza di servizi a favore degli immigrati, al contrario ce ne sono tantissimi, mentre il vero problema sta nel fatto che sono sparpagliati, disaggregati, manca un coordinamento e per di più per certi aspetti risultano ridondanti,

nel senso che molto spesso offrono solo certi servizi e mancano invece di altri;

- a livello nazionale in termini istituzionali legislativi il cittadino immigrato ha la possibilità di restare in Italia solo in quanto risorsa lavorativa; quindi con la legislazione attuale il cittadino immigrato è considerato solo in quanto forza-lavoro;
- a livello delle istituzioni locali bisogna evitare che l'immigrato faccia un percorso di "nomadismo interistituzionale": alla Caritas per trovare risposte a certi suoi problemi, quindi per trovare lavoro si rivolge al Centro per l'Impiego, e così via...; tutto questo migrare il più delle volte porta verso percorsi non garantiti, mentre la persona potrebbe trovare risposte unitarie/unificate qualora venisse immessa in un percorso gestito da una rete di istituzioni i quali erogano differenti servizi in risposta ad altrettante differenti domande.

f) Per quanto riguarda le proposte:

- in primo luogo occorre dare ai formatori una formazione specifica e finalizzata a prevenire le forme di discriminazione e a saper utilizzare metodologie più adeguate nel dare sostegno agli allievi immigrati;
- a questo riguardo bisognerebbe arrivare ad avere in ogni CFP un'equipe stabile fissa di supporto ai formatori, una specie di task force di sistema;
- inserire all'interno di ogni struttura formativa la figura del mediatore culturale 'scolastico', il quale si diversifica dal mediatore etnico proprio perché lavora con una particolare utenza e quindi deve essere in grado di affrontare problematiche tipiche del gruppo-classe;
- una maggiore adeguatezza deve riguardare inoltre anche i programmi e la loro distribuzione per tempi fasi, in quanto il loro svolgimento nei confronti di questa particolare utenza richiederebbe di essere più flessibili e/o tempi più lunghi, in considerazione del ritardo culturale e linguistico che riguarda la maggioranza di loro;
- inoltre occorre orientare l'attività formativa non solo agli immigrati giovani e regolari ma anche verso quella fascia di immigrati e in particolare di immigrate che hanno più di 18 anni, con problemi di regolarizzazione e che oggi costituiscono una maggioranza all'interno dei processi migratori;
- infine anche i contatti tra il Centro e le famiglie degli immigrati e le associazioni delle comunità etniche a cui appartengono dovrebbero essere maggiori e più approfonditi.

Capitolo 5

Linee-guida per modello/i sperimentale/i d'intervento a favore degli immigrati

Vittorio PIERONI - Antonita SANTOS FERMINO¹

Nelle politiche per l'integrazione la leva del cambio è essenzialmente la cultura. E investire nel capitale-cultura significa anzitutto prendere in considerazione la scuola e più in generale i sistemi formativi (nel presente caso il riferimento va ovviamente alla Formazione Professionale), quale primo laboratorio interculturale a partire dai programmi fino alle attività espressivo-ricreative extracurricolari. Oggi non è più possibile infatti pensare di istruire senza educare. Educare significa affrontare l'insieme delle dimensioni (affettiva, etica, relazionale, sociale...) che fanno capo alla personalità globale di un soggetto in formazione.

A fronte di una pluralità di "presenze" che all'interno della scuola/FP fanno capo ad altrettante culture, il suo ruolo diviene fondamentale nel promuovere l'educazione interculturale, nel fare da cerniera per proporre/facilitare l'integrazione di quelle pluri-appartenenza che segnano il futuro di ogni società "nodale", integrandole in un concetto di società in permanente processo di sviluppo multiculturale. In questo senso gli individui non possono più essere considerati appartenenti ad una "monocultura" ma piuttosto parte di un contesto multiculturale, portatore di molteplici sviluppi identitari prodotto dell'intreccio con altrettante plurime/multi-etniche culture.

Spetta quindi alla scuola/FP il principale ruolo di fare da ponte tra più culture, rispettando anzitutto la "diversità" (culturale, linguistica, etnica, religiosa...) dell'alunno e portandolo al tempo stesso a prendere coscienza del ruolo attivo da svolgere in quanto cittadino con tutti i diritti ma anche con tutti i doveri. Da questo processo di integrazione, e quindi dal ruolo fondamentale che i sistemi formativi hanno nel promuoverla, dipenderà il futuro delle società plurali/multietniche.

1. LO SCENARIO

In sostanza i sistemi formativi dovrebbero farsi catalizzatori delle strategie di inclusione delle differenti etnie presenti nel territorio, diventare cioè veri e propri "laboratori di cittadinanza interculturale". Ora, affinché la scuola/FP sia in grado di pro-

¹ Anche all'interno di questo capitolo vengono riportate alcune parti del citato testo dell'autrice: *Identità trans-culturali. Insieme nello spazio transazionale*, Tirrenia (Pisa), ed. Del Cerro, 2008.

durre un servizio di qualità in tal senso occorre che sappia mettere in atto, come evidenziano un po' tutti gli studi che si richiamano all'argomento, una serie di strategie di base, quali: l'integrazione delle azioni tra informazione, consulenza, orientamento e formazione; la flessibilità nel dare risposte diversificate ad un'utenza sempre più variegata; la presenza di équipe multidisciplinari in grado di condividere obiettivi, progetti, programmi; la valutazione della coerenza tra gli obiettivi proposti e quelli realizzati; il sostegno alla elaborazione di itinerari formativi ed educativi personalizzati; la capacità di dare risposte "calibrate" sulla base delle caratteristiche dell'utenza; il saper attivare servizi specialistici in funzione delle caratteristiche del territorio.

A loro volta le buone pratiche per realizzare un tale servizio di qualità vanno individuate: nella sperimentazione di metodologie/modelli d'intervento flessibili e innovativi; nel monitoraggio dei bisogni formativi e occupazionali del territorio; in un'offerta formativa mirata a sviluppare nuove professionalità da combinare con nuove professionalità; nel portare i soggetti ad acquisire competenze trasversali; nell'apporto offerto da più figure specialistiche di supporto; nella realizzazione di progetti finalizzati alla realizzazione di percorsi formativi integrati; nel saper mettere in rete una catena di servizi informativo-formativi.

A fare da *trait-d'union* all'insieme delle buone pratiche sottese ad un servizio di qualità che i sistemi formativi intendono offrire vi è il concetto di "educazione interculturale" considerato nelle tre dimensioni che lo caratterizzano e tra loro strettamente interconnesse: culturale (alterità, interdipendenza, responsabilizzazione ai diritti-doveri...), sociale (uguaglianza, giustizia...), ambientale (interdipendenza tra la specie umana e l'ecosistema per la conservazione della specie).

Di conseguenza per fare in modo che anche gli adolescenti di origine migratoria passino da "stranieri" a "cittadini riconosciuti" come appartenenti a tutti gli effetti ad una società multietnica in trasformazione occorre innovare/mobilitare il percorso formativo allargandolo alla sfera educativa globale della personalità.

Questo cambiamento di rotta tuttavia dovrebbe coinvolgere tanto l'allievo immigrato che tutti i componenti della struttura formativa indistintamente, a partire dai compagni di classe autoctoni, alle famiglie di tutti gli alunni, ai docenti, ai quadri dirigenti e amministrativi. Tutto questo comporta la presenza (e, ancor prima, la formazione) di figure specialistiche in grado di educare all'alterità, di orientare ad un modello di democrazia partecipativa, di formare cittadini capaci di adattarsi alle nuove convivenze in maniera costruttiva, arrivando così a predisporre quello "spazio transizionale" al cui interno potranno prendere forma/svilupparsi percorsi/processi identitari originali/innovativi.

2. LINEE-GUIDA SOTTESI AL MODELLO SPERIMENTALE D'INTERVENTO

A completamento dell'insieme dei contributi offerti nell'ultima parte di questo studio vengono riportate qui di seguito delle *linee-guida sulla cui base poter realiz-*

zare poi modelli d'intervento e/o progetti formativi a favore di adolescenti/giovani di origine migratoria.

Per la messa in opera di progetti mirati a favorire l'inclusione/inserimento di giovani di origine migratoria in programmi/progetti a scopo formativo e finalizzati, conseguentemente, al loro inserimento nella vita attiva si richiede anzitutto di impostare l'intervento su alcune "condizioni generali" che dovrebbero fare da piattaforma all'intero impianto progettuale.

Nel caso presente l'impostazione comporta la messa in atto di un ampio ventaglio di azioni che tenga conto di tutti i possibili fattori intervenienti, ossia del fenomeno su cui si vuole intervenire, delle "attese" rispetto al cambiamento prefigurato, dei destinatari del progetto, delle "risorse" disponibili, delle metodologie d'intervento e del sistema di valutazione da attuare a garanzia dei risultati conseguiti.

Sulla base di questa piattaforma sarà poi possibile estrarre quelle azioni che serviranno a costruire modelli/progetti mirati, a seconda cioè della particolare tipologia di utenza (diverso se indirizzati agli adolescenti/giovani in età formativa, oppure alle donne, oppure agli adulti...), degli interessi emersi attraverso schede/test in ingresso e colloqui orientativi ed il livello culturale e delle abilità/capacità riscontrate attraverso il bilancio di competenze.

2.1. Fase preliminare: analisi e contestualizzazione del fenomeno

Risponde all'obiettivo di individuare nel territorio in osservazione:

- 1) quali problemi si intendono affrontare attraverso l'attuazione del progetto;
- 2) quali e quante sono le comunità etniche interessate da questi problemi nell'area geografica in osservazione da coinvolgere nel progetto;
- 3) quali sono i principali fattori che coinvolgono i soggetti-attori a livello: formativo; psicologico; socio-relazionale, di integrazione nella vita della comunità locale; occupazionale; sanitario.

A seguito dell'analisi della domanda di contesto, per attivare l'intervento si richiede di stabilire:

- 1) la "fattibilità" del progetto che si intende attuare;
- 2) chi sono i committenti;
- 3) chi sono i finanziatori;
- 4) chi sono i realizzatori;
- 5) chi collabora al progetto (quali altri gruppi sociali del territorio sono coinvolti: strutture analoghe, Enti, altri servizi, associazioni...);
- 6) se questa collaborazione prevede di poter "lavorare-in-rete" e, in caso affermativo, di verificare in che rapporto stanno Enti promotori/finanziatori, gruppi coinvolti nella realizzazione del progetto e risorse disponibili;
- 7) qual è la mappa delle "risorse" disponibili, in termini di: risorse umane (professionalità, ruoli e competenze degli operatori...); investimenti finanziari (pubblici, privati, per quanto tempo, per quanti utenti...); spazi/infrastrutture.

Infine occorre stabilire definitivamente chi sono i destinatari/beneficiari del progetto, ossia:

- 1) da chi è composto il target degli utenti (nel caso degli immigrati se si tratta di adolescenti/giovani in obbligo o comunque in età formativa, oppure di sole donne, oppure di adulti...);
- 2) quali sono i fattori per la loro selezione (nel caso degli immigrati il livello culturale, il possesso di determinate capacità, le esperienze lavorative pregresse...);
- 3) quali sono le prerogative per il loro inserimento nel progetto;
- 4) quali sono le modalità per contattarli, reclutarli, motivarli;
- 5) quali sono gli obiettivi specifici che si intendono conseguire, per quanto riguarda in particolare i fattori protettivi e quelli preventivi da condizioni di rischio/emarginazione.

2.2. Prima fase operativa: disponibilità di risorsa-uomo adeguatamente formata

Per uscire da interventi approssimativi e superficiali a favore di utenti dei sistemi formativi già di per sé in stato di debolezza sociale e/o, nel caso di immigrati, portatori di “diversità” varie in seno alla comunità educativa, la promozione di strategie sottese ad un modello sistemico d’intervento non potrà realizzarsi se non passando attraverso l’investimento anzitutto in attività di formazione-dei-formatori, secondo la logica della strategia formativa “per effetto moltiplicatore”. Tale attività, finalizzata alla riqualificazione della struttura formativa grazie all’ottimizzazione delle proprie risorse, oggi più che mai si configura come un lavoro di équipe che comporta la presenza di più figure abilitate all’interazione e alla collaborazione di gruppo nell’espletare un servizio che richiede adeguate competenze nello svolgimento di quelle funzioni attraverso cui si intende rispondere ad un ventaglio sempre più differenziato di attese.

I programmi di formazione continua a loro volta dovrebbero includere il ruolo svolto dalla comunità educativa in particolare nel sapersi relazionale con gli alunni di origine migratoria, facendosi interprete dei loro bisogni e attese, e nel proporre adeguate strategie al fine di coinvolgere/ottenere una più ampia partecipazione dei loro genitori alla vita della scuola/FP. In quanto tale, l’attività di formazione dei formatori rappresenta perciò la “conditio sine qua non” per chi opera in strutture finalizzate a realizzare percorsi educativo-formativi della personalità globale, se si vuole ottenere un effettivo cambiamento/miglioramento nella qualità del servizio erogato, arrivando così a svolgere il proprio ruolo di educatori prima ancora che di professionisti.

Per svolgere l’intervento occorre quindi poter disporre di: personale appositamente formato (età, titolo di studio, esperienze pregresse...); formazione specifica da offrire in ingresso; presenza di doti/qualità “ad hoc” (vocazione ad educare, a stare “con” e non “per”...); criteri per la selezione degli operatori; processi di formazione da offrire ex-ante ed in itinere.

2.2.1. La formazione in servizio

Ora affinché gli insegnanti possano sentirsi all'altezza nel confrontarsi con la presenza all'interno della propria struttura di portatori di differenti appartenenze (per cultura, etnia, lingua, religione...) occorrerà che venga offerta loro una formazione basata su una serie di competenze ("di base", "specialistiche" e "trasversali") che dovrebbe permettere loro di operare in modo uniforme e condiviso. Competenze che alcuni autori (Caliman-Pieroni, 2001, 213) hanno cercato di sintetizzare nel seguente quadro sinottico.

Quadro sinottico delle competenze di base, specifiche e trasversali per la formazione in servizio dei docenti/formatori

| COMPETENZE | | |
|---|---|--|
| di BASE | SPECIALISTICHE | TRASVERSALI |
| Bilancio di competenze | Tecniche di auto-aiuto | Normative nazionali e locali sui processi migratori |
| Capacità di lavorare in gruppo, interdisciplinarietà | "Orientamento al cliente" e/o ad un progetto di vita personalizzato | Conoscenza dei fenomeni migratori presenti nel territorio |
| Competenze di prevenzione primaria e secondaria | Saper programmare interventi specifici, in considerazione della diversa tipologia dell'utenza (giovani, famiglie, soggetti svantaggiati e/o a rischio...) | Conoscenza almeno approssimativa delle singole comunità etniche presenti all'interno della scuola/FP |
| Competenze di dinamica di gruppo e/o di conduzione di piccoli gruppi | Documentazione delle esperienze | Conoscenza dei nuovi processi formativi da agganciare a specifici interventi |
| Competenze nel saper condurre colloqui individuali e/o centrati sulla persona | Confronto delle esperienze e collegialità nel trattamento dei casi | Conoscenza di metodologie didattiche innovative ("apprendimento cooperativo"...) |
| Elaborazione di percorsi formativo-educativi personalizzati | Dare risposte "calibrate" in rapporto a ciascuna utenza | Saper progettare e animare/coordinare strategie di lavoro di rete |
| Etica professionale | Monitoraggio e valutazione degli interventi | Collaborazione con altre strutture, servizi, Enti |

Fonte: Caliman-Pieroni, 2001, 213

2.2.2. La capacità di lavorare in équipe

Questa metodologia di lavoro si caratterizza per la condivisione di obiettivi e metodi tra i diversi attori in interazione.

Lavorare in équipe non significa ridimensionare le competenze individuali cercando l'uniformità ad ogni costo, ma sta ad indicare piuttosto la presenza al suo interno di una piattaforma comunicativa e di interazione tra ruoli e competenze diversificate, mirate ad arricchire il bagaglio metodologico-pedagogico che fa capo alle strategie da cui attinge la comunità educativa nell'insieme delle attività d'intervento. In quest'ottica anche una buona iniziativa promossa dal singolo se non viene condivisa dal gruppo dei docenti non potrà passare come "buona pratica". Il sog-

getto da formare e integrare infatti ha il diritto di vivere in un contesto fatto di scelte che non sono il frutto dell'estemporaneità di un singolo insegnante ma piuttosto il prodotto della condivisione di tutte le parti in causa. L'impresa di gestire "in comunione" tale contesto, per quanto possa sembrare ardua e complessa, in realtà rappresenta il "cuore", il centro propulsore di una comunità educativa e degli interventi/azioni formative che promuove.

Viceversa, l'insegnante/educatore dall'approccio tipico del "protettore-complice" ("ti curo io", "a te ci penso io"...) dovrà fare molta attenzione ai rischi che provoca l'adozione di un tale atteggiamento per le ripercussioni che avrà inevitabilmente nei confronti della relazione tra l'alunno, il gruppo-classe e gli altri insegnanti. Non è difficile infatti che il verificarsi di un caso-problema diventi ostaggio delle rivalità fra quegli insegnanti che non sanno rendere compatibile il loro approccio personale con la dinamica d'équipe nel suo insieme. Al contrario, il lavoro di gruppo serve proprio, da una parte, a mediare il controllo dell'affettività del singolo insegnante nel suo porsi come "salvatore" di fronte al soggetto portatore del problema e, dall'altra, a garantire che i risultati ottenuti siano il prodotto dell'intervento dell'équipe nel suo complesso.

Tutto questo mentre per un verso farà da protezione nei confronti delle inevitabili forme di "burn-out" a cui va incontro chi lavora nel campo della formazione e dell'insegnamento, al tempo stesso contribuirà a cambiare la "cultura" degli interventi, orientandola verso quella dimensione "sistemica" mirata a coinvolgere nel problema tutti gli attori e al tempo stesso a fare in modo che ciascuno assuma le proprie responsabilità nell'organizzazione e distribuzione degli interventi.

2.2.3. Presenza di figure di intermediazione

Tra le strategie applicate al "capitale-cultura" e alla "risorsa-uomo", una proposta che intenda essere innovativa dovrebbe prevedere di formare e di rendere sempre più operative figure professionali che in qualche modo assomigliano al "tutor" e che nel caso specifico, avendo a che fare con alunni di origine migratoria, potrebbero assumere il ruolo di "tutor etnici". In quanto tali, queste figure non dovrebbero assolvere semplicemente al compito di intermediazione, ma si distinguono dallo stesso "mediatore culturale" in quanto hanno una funzione prettamente psico-pedagogica, ossia dovrebbero dedicarsi prettamente a dare sostegno al processo di costruzione dell'identità negli adolescenti/giovani di origine migratoria, lavorando a difesa dei fattori protettivi della propria cultura e prevenendo per quanto possibile i fattori di disagio/rischio nell'esporsi al contatto con altre culture.

Alcuni compiti specifici del tutor etnico sono già stati riportati nel capitolo precedente². Si tratta cioè di accompagnare e di supportare il giovane nei principali "momenti di passaggio" che riguardano da vicino le problematiche circoscritte ai processi di integrazione tra "mondi" culturali diversi e che sono destinate ad in-

² Al paragrafo 5.2 del capitolo 4.

fluenzare poi il processo di costruzione dell'identità: mantenimento dei costumi/valori della tradizione da un lato e, dall'altro, inserimento nella nuova cultura, partecipazione attiva alla vita della scuola/FP, educazione alle scelte e agli orientamenti di vita, sostegno alla progettualità e alle prospettive future. Tutti fattori che spesso la famiglia immigrata si trova a dover gestire da sola, senza alcun sostegno e talora anche in assenza di adeguate competenze, con evidenti conseguenze sul percorso identitario del figlio.

Alcuni autori (Pagano-Nosenghi, 2005, 104ss.) hanno definito queste figure operative dei veri e propri "costruttori di ponti" tra sponde culturali differenziate. Ad essi viene affidato il delicato compito di far diventare i sistemi formativi un "laboratorio di convivenza democratica", capace di rispondere all'obiettivo dell'integrazione delle pluri-appartenenze mediante competenze:

- *pedagogico-relazionali*: capacità comunicative, empatia, accoglienza, ascolto attivo, capacità di vedere il problema anche da parte del punto di vista dell'altro, capacità di collaborare;
- *vocazionali*: mission educativa, capacità di dare significato esistenziale al proprio operato, rispetto/stima/attenzione all'altro e alla sua diversità;
- *culturali*: conoscenza delle lingue e culture, gestione delle informazioni, ricorso alle normative e alle risorse istituzionali del territorio;
- *tecnico-professionali*: analisi dei bisogni, capacità nel saper orientare, tecniche di colloquio, tecniche di animazione/conduzione di gruppi, gestione dei conflitti;
- *organizzative*: saper lavorare in gruppo, progettare, formare e gestire reti formative.

Non mancano tuttavia elementi di criticità nei confronti di un certo modo di gestire i processi di mediazione, in quanto vi è anche il rischio che tali attività, se riversate solo sul "caso", non fanno altro che accentuare la differenza tra l'alunno immigrato ed i suoi compagni di classe, per cui riproducono esclusione anziché inclusione; invece le azioni di mediazione dovrebbero essere in grado di attivare una circolarità di relazioni fra allievi immigrati e autoctoni, fra insegnanti, fra allievi e insegnanti, fra insegnanti e genitori; così pure le prove di accesso e il patto formativo se non coinvolgono anche la famiglia invece dell'integrazione fanno dell'alunno immigrato un "caso a sé", solitamente oggetto di trattamento differenziato.

Mentre la figura del tutor etnico, se adeguatamente formata, interviene soprattutto sul processo piuttosto che mirare direttamente al prodotto; come tale, il suo compito rientra nell'ottica di quella "pedagogia dell'accompagnamento" che intende aiutare il soggetto nella scoperta di se stesso portandolo ad individuare bisogni, aspirazioni, attitudini, valori, capacità/abilità. Questa attività di accompagnamento inoltre va prevista non solo nella fase iniziale ma attraversa trasversalmente l'intero percorso/processo d'intervento formativo.

Tutto ciò significa innescare nei percorsi formativi un processo di mediazione permanente basato sui seguenti obiettivi: favorire l'accoglienza dell'alunno di origi-

ne migratoria e il suo inserimento nella classe; favorire la relazione tra scuola/FP e famiglia; valorizzare le culture delle differenti etnie di immigrati presenti nella scuola/FP; promuovere progetti interculturali; partecipare alle iniziative/manifestazioni promosse anche da parte di altre strutture/istituzioni (amministrazioni locali, enti e associazioni varie...) a favore degli immigrati.

Per quanto riguarda poi le aree d'intervento, la formazione per svolgere attività di mediazione dovrebbe essere indirizzata:

1) agli *insegnanti*, per: contribuire a risolvere difficoltà comunicative nella fase di inserimento/integrazione nel gruppo-classe; usufruire di quelle informazioni sulla cultura degli alunni di origine migratoria che permettano di superare/oltrepassare gli eventuali stereotipi; acquisire informazioni utili sulla biografia e sul percorso formativo dell'alunno quando stava nel Paese di origine; favorire una maggiore comprensione della condizione psichica che vive l'alunno immigrato lungo il suo percorso formativo; proporre/promuovere azioni e progetti finalizzati all'interculturalità;

2) all'*alunno di origine migratoria*, per: sostenere il suo rapporto con i compagni, con i docenti e con le varie altre figure operative all'interno della scuola/FP; favorire la partecipazione alle attività del gruppo-classe; favorire l'accesso ai servizi della scuola/FP, con particolare riferimento a quelli di ordine orientativo e psicologico, in modo da ridurre il disagio provocato dallo sradicamento e/o dal suo farsi comunque portatore di una diversità; dare valore e legittimità alla lingua e alla cultura di origine; prevenire la dispersione scolastica (provocata da problemi linguistici, di apprendimento, comportamento...) mediante interventi socio-educativi mirati e programmati in più tempi durante il percorso formativo;

3) all'*alunno autoctono*, per: coinvolgere il gruppo-classe nel discutere su "cosa si deve fare" quando arriva un nuovo compagno di origine migratoria; presentare/far conoscere/valorizzare all'interno della classe le diverse culture di appartenenza degli allievi; proporre progetti/programmi di animazioni interculturali; promuovere attività/azioni formative col fine specifico di educare alla mondialità, alla pace e a sapersi accettare nella diversità;

4) alle *famiglie autoctone e immigrate*, per: orientare i genitori fornendo informazioni per conoscere il funzionamento della scuola/FP ed i diritti/doveri degli alunni e delle famiglie; facilitare l'accesso all'uso dei servizi educativi, intra ed extra scuola/FP; sensibilizzare i genitori al PEI o ad altri progetti educativi adottati dalla struttura formativa.

Tutto questo richiede anzitutto che la figura del mediatore o del tutor etnico venga prevista e quindi adottata e inserita non solo all'interno dei sistemi formativi ma anche nelle politiche socio-assistenziali degli enti locali. Di conseguenza la sua funzionalità andrebbe attivata in luoghi particolarmente significativi oltre la scuola/FP, quali i consultori familiari, i centri di ascolto e di orientamento, le strutture, le strutture socio-assistenziali e, più in generale, i centri di accoglienza e/o quei centri di ritrovo dove si riuniscono le comunità etniche.

2.3. Seconda fase operativa: le strategie formative a sostegno/accompagnamento

Ai fini di una adeguata integrazione degli adolescenti/giovani di origine migratoria nei sistemi educativo-formativi si richiede che tali sistemi promuovano/favoriscano lo svolgimento di programmi d'intervento mirati a coinvolgere, far partecipare questi alunni ad attività a favore sia della comunità etnica di appartenenza che del più ampio contesto sociale dove vivono (quartiere, territorio, ambienti del tempo libero...), facendo in modo che questi diversi mondi possano poco alla volta dialogare e integrarsi. Ciò permetterà a questi alunni uno sviluppo armonico tra più culture che avrà una ricaduta nel promuovere le proprie potenzialità a favore di sempre nuove e più ricche forme di convivenza sociale, al punto da poter dire che l'"integrazione" è il prodotto proprio delle diversità di cui ciascuno è portatore e la diversità a sua volta è ciò che ne fa da collante.

Per quanto riguarda le metodologie a cui fare riferimento, per la messa in opera di un progetto d'intervento in linea generale si richiede di indicare: su quali ipotesi è fondato il problema che si intende affrontare; quale metodologia si intende applicare al modello interpretativo adottato e a quali fonti fa riferimento; quali sono gli obiettivi generali del progetto (prevenire, cambiare, promuovere...); quali sono invece gli obiettivi specifici che si intendono conseguire attraverso l'applicazione del modello; come è stata pianificata l'attività per tempi/fasi a breve/medio/lungo termine; quali sono i risultati attesi; come si prevede di verificare il rapporto tra gli obiettivi programmati ed i risultati realizzati (metodi, strumenti per le verifiche...).

2.3.1. Buone pratiche per l'inserimento nel gruppo-classe degli alunni immigrati

Scendendo invece nei dettagli di un progetto mirato all'accoglienza/integrazione/accompagnamento nel gruppo-classe degli alunni di origine migratoria, un percorso iniziale di inserimento nei Centri di Formazione Professionale è stato messo a punto da Bonica (2000, 263) e riportato nel capitolo precedente³.

Oltre alle pratiche ormai convalidate bisogna tener conto anche di specifici interventi nei confronti di quei soggetti particolarmente a rischio per la loro appartenenza alla categoria dei cosiddetti "senza-patria", ossia di coloro che si vergognano o comunque non sono mai stati nel Paese di origine dei propri genitori (portando con sé il "complesso di Calimero"), per cui non ne condividono affatto cultura e tradizioni ma al tempo stesso non si sono mai integrati nella cultura e nella società del Paese dove sono nati e/o dove attualmente risiedono. Costoro si possono considerare di conseguenza dei veri e propri "apolidi", dalla mancata o non ben definita appartenenza, per cui sono portatori anche di un'altrettanta debole o mancata iden-

³ Al paragrafo 5.3 del capitolo 4.

tità e/o di un sé disintegrato. Come tali possono essere considerati ad alto rischio di vulnerabilità sociale; fenomeno che a sua volta appare strettamente collegato al fallimento scolastico, alla deprofessionalizzazione, alla disoccupazione e che potrebbe avere come capolinea la caduta nell'emarginazione e nella devianza.

Ai fini dell'integrazione nel gruppo-classe di questi particolari alunni Zoletto (2007, 147ss.) suggerisce le seguenti azioni.

- 1) *Stilare assieme una "carta sull'integrazione"* che faccia da sfondo a tutte le attività interculturali promosse da ciascuno o comunque a partire dalla quale progettare iniziative condivise di educazione/integrazione scolastica e sociale; ed inoltre permetta di acquisire nuove competenze e dimensioni culturali nel partecipare in prima persona alla co-costruzione di una "casa comune".
- 2) *Favorire il protagonismo di tutti gli attori sociali:*
 - promuovendo forme di rappresentanza delle diverse comunità/gruppi etnici;
 - favorendo l'associazionismo delle comunità immigrate;
 - sostenendo la dimensioni interculturale tra le differenti forme di associazionismo etniche ed autoctone presenti nel territorio (a scopo sportivo, culturale, espressivo...);
 - promuovendo la partecipazione alla vita della scuola/FP (negli organi collegiali...) delle rappresentanze di diverse etnie (genitori, associazioni, gestori di servizi vari...).
- 3) *Arrivare ad elaborare un "patto interistituzionale"*, al fine di promuovere un modello di integrazione partecipata e di progettualità condivisa.
- 4) *Rinnovare/rivisitare la scuola/FP*, intesa quale "servizio" in funzione dei bisogni formativi e culturali delle comunità locali, mediante:
 - la partecipazione al POF/PEI di tutti gli attori sociali;
 - la realizzazione di percorsi/progetti mirati alla partecipazione delle famiglie, rendendole soggetti attivi nel processo educativo dei figli;
 - la realizzazione di attività finalizzate all'integrazione tra famiglie autoctone e immigrate;
 - l'alfabetizzazione degli adulti con particolare attenzione alle fasce deboli delle comunità immigrate;
 - la valorizzazione delle culture di appartenenza e delle lingue delle diverse etnie ai fini di una crescita condivisa che porti a considerare la differenza un'opportunità di arricchimento reciproco;
 - la concezione di una scuola/FP quale luogo di convivenza plurale e democratica, fondata sul riconoscimento di tutte le differenze, secondo quanto suggerisce uno dei principi-cardine della società della conoscenza, il quale invita a "imparare a vivere insieme e a muoversi alla scoperta dell'altro tendendo verso obiettivi comuni" (J. Delors);
 - l'adozione del principio secondo cui la conoscenza, i saperi e le culture sono un valore ed una ricchezza solo in quanto sono "plurali", ossia sono in grado di tenere assieme identità e differenza.

2.3.2. *La scuola/FP come “laboratorio delle differenze” contro le forme di discriminazione*

La scuola/FP oltre ad essere un luogo di confronto culturale e di incontro relazionale, dove più facilmente si è portati a fare amicizia, talora può dare adito anche a conflitti; quando poi si aggiungono altre differenze, quali il colore della pelle, l'abbigliamento, l'insegnamento della religione..., allora è possibile che diventi un luogo di scontro per l'assunzione di atteggiamenti discriminatori, incomprensioni, dibattiti accesi.

Alcuni autori (Portera-Dusi, 2005; Portera, 2006, 77) hanno fatto osservare che nel settore della didattica e della pedagogia interculturale non bisogna mettere in rilievo solamente le differenze culturali, ma occorre centrare gli interventi soprattutto sulle possibili “interazioni” che si dovrebbero realizzare tra i soggetti appartenenti a culture diverse. Nel sottolineare solo le differenze si rischia infatti di descrivere l'identità del portatore di “diversità” in maniera rigida/statica, perpetuando/accentuando di fatto le disuguaglianze. Per di più, se l'alunno di origine migratoria viene percepito in classe come un “problema” finirà per sentirsi tale e quindi anche per comportarsi tale, ossia da “straniero in/alla classe”. Al contrario l'integrazione potrà avvenire se lo si porterà ad essere e a sentirsi una “risorsa”, un “compagno alla pari” all'interno del gruppo-classe.

La scuola/FP infatti può diventare anche un luogo dove si riproducono e si moltiplicano cortocircuiti relazionali basati su stereotipi/pregiudizi nei confronti delle “differenze” e/o dei portatori di svantaggi di varia entità e che, in quanto tali, possono sfociare in aperte discriminazioni. In particolare è l'ambiente del gruppo-classe, quale sistema microsociale, che si presta più facilmente a produrre e a conservare le differenze di status degli allievi. Se a tutto questo si aggiunge poi una didattica in grado di rafforzare tali differenze a seconda delle aspettative dei docenti, esse potrebbero arrivare a provocare una ricaduta tra gli alunni in rapporto sia alla percezione che i compagni hanno di chi ne è portatore sia nei confronti della percezione che viene ad avere di sé l'alunno discriminato. Quando poi il discriminato è l'alunno immigrato, il bagaglio di differenze (culturali, linguistiche, religiose, somatiche...) di cui è portatore all'inizio del percorso il più delle volte (anche per l'intervento di vari altri fattori quali la debolezza linguistica e culturale, la classe sociale di appartenenza...) le mancate performance si sommano e si stabilizzano in uno stigma di incapacità di prestazione che talora può perdurare lungo l'intero percorso scolastico-formativo.

La sfida che l'appartenenza etnica dell'adolescente immigrato pone alla logica delle pari opportunità nei sistemi formativi riguarda l'esigenza di armonizzare le forme di fruizione dei diritti fondamentali con i percorsi individuali di crescita e di realizzazione di sé. La scuola/FP multiculturale dovrebbe perciò abbandonare i metodi didattici tradizionali, pensati per gruppi culturalmente omogenei, per poter lavorare con efficacia con gruppi culturalmente eterogenei. Una metodologia che intenda definirsi interculturale infatti non mette al centro il diverso ma parte dal mettere a confronto su uno stesso piano di parità tutti i differenti portatori di diversità.

Tutto questo comporta di formare gli insegnanti ad utilizzare metodologie didattiche innovative per far sì che le relazioni nel gruppo-classe non siano conflittuali ma si crei piuttosto un clima collaborativo. Lo stesso impianto curricolare dovrebbe perciò essere coniugato in termini interculturali di dialogicità (capacità di porsi in relazione e in ascolto dell'altro) e decentramento (presentazione di ciascun punto di vista tra pari). Al riguardo i lavori di gruppo ed altre attività similari possono essere utilizzati quali ottimi strumenti didattici ai quali far ricorso, oltre che per i processi di apprendimento, anche per quelli finalizzati all'integrazione. Non si tratta di cambiare i contenuti quanto la forma mentis, insegnando le varie discipline in un'ottica interdisciplinare.

Pagano-Nosenghi (2005, 106ss.) per facilitare il superamento delle problematiche scolastiche di ordine discriminatorio hanno messo a punto le seguenti buone pratiche.

BUONE PRATICHE PER IL SUPERAMENTO DELLE DISCRIMINAZIONI

- 1 - *Promozione della memoria storica nelle prassi interculturali della scuola/FP:*** in altri termini si tratta di dare sempre più spazio al metodo autobiografico. Le memorie legate all'immigrazione fanno parte del patrimonio culturale; per la loro ricostruzione si possono allestire appositi laboratori dove genitori e figli ripercorrono la loro traiettoria attraverso testi scritti, musiche, foto e filmati..., che poi presentano in aula. Il materiale prodotto anno dopo anno a sua volta potrebbe poi entrare a far parte di un manuale da utilizzare nell'attività interculturale della scuola/FP e/o di un archivio che documenta la storia dell'immigrazione, patrimonio dell'intera comunità scolastica e della comunità locale di appartenenza.
- 2 - *Laboratori per la costruzione di percorsi interculturali:*** gli insegnanti lavorano per gruppi interdisciplinari, cercando di individuare quali saperi/competenze possono essere trasversali alle varie discipline; successivamente devono cercare di elaborare, attraverso decisioni condivise, percorsi trasversali evidenziandone le implicanze interculturali.
- 3 - *Procedure/suggerimenti per la soluzione dei conflitti nel gruppo-classe:***
 - fare in modo da evidenziare negli alunni immigrati doti/qualità/abilità anche in altri settori oltre a quelle prettamente di ordine scolastico-formativo (sport, mass media, musica, danza...);
 - *role playing:* far sperimentare al bullo la parte della vittima;
 - coinvolgere tutti gli alunni nel discutere "cosa fare" quando in classe si provocano aperti conflitti con compagni di origine migratoria su questionari razziali, religiose, culturali;
 - far descrivere all'alunno vittima di discriminazioni il problema o l'evento che ha provocato il conflitto e i sentimenti che ha provato; preventivare le azioni/strategie che intende promuovere in relazione al problema; far valutare l'impatto che avrebbe l'applicazione di tali azioni/strategie; infine fare in modo da socializzare e discutere tutto questo all'interno del gruppo-classe e/o tra più classi e/o tra più scuole.
- 4 - *Interventi antidispersione scolastico-formativa per giovani immigrati in particolari situazioni di difficoltà:***
 - a) *obiettivo degli interventi è quello di promuovere:*
 - attività finalizzate a sviluppare le capacità di lettura delle proprie risorse e limiti attraverso l'autovalutazione correlata con le possibilità di accesso al mercato del lavoro;
 - attività finalizzate alla crescita culturale e della personalità;
 - strumenti finalizzati alla riduzione degli abbandoni scolastico-formativi e per consentire di effettuare scelte consapevoli;
 - competenze trasversali per rendere spendibile il percorso svolto sul mercato del lavoro;
 - attività finalizzate a favorire la conoscenza di percorsi formativi alternativi alla scuola/FP e a misura del proprio fabbisogno formativo-professionalizzante;

b) *modalità di progettazione degli interventi antidispersione:*

- accoglienza: iniziative per l'integrazione scuola/FP/formazione/lavoro;
- orientamento: attività integrate con la partecipazione dei vari attori del sistema (scuola/FP, CFP, centri per l'impiego, sistema produttivo...) mirate a sostenere/orientare i giovani alle scelte future;
- sviluppo delle competenze di base e trasversali: abilità relazionali e cognitive mirate a rimotivare i singoli proponendo modelli personalizzati di apprendimento;
- sviluppo di competenze organizzative mirate a lavorare in gruppo.

5 - Promozione di attività extrascolastiche: la scuola/FP dovrebbe promuovere anche la *partecipazione* dell'adolescente immigrato *ad attività extracurricolari e del tempo libero*, in quanto giocano un ruolo determinante al fine di farlo sentire accettato da parte dei gruppi dei pari; è proprio attraverso la partecipazione degli adolescenti immigrati alle attività sportive ed espressive promosse nel territorio (come in una squadra sportiva, nell'attività associativa, in un gruppo musicale, in un laboratorio teatrale...) che gli adolescenti si sentono accolti, accettati, riconosciuti e valorizzati nelle loro capacità.

2.3.3. *L'apprendimento cooperativo: apprendere per mezzo di altri, con gli altri*

L'apprendimento cooperativo può essere considerato come uno dei più efficaci metodi di mediazione tra culture diverse e tra individui con livelli culturali diversi, in quanto: valorizza le diverse capacità all'interno del gruppo-classe; recupera gli alunni poco motivati allo studio; educa all'accettazione del diverso; insegna a lavorare in gruppo.

In via generale l'efficacia dell'apprendimento e la qualità dell'impegno crescono nella misura in cui si dà agli studenti l'opportunità di ricercare soluzioni in un contesto di condivisione e collegialità. In questo caso le attività vengono pianificate e poi realizzate attraverso un'organizzazione che prevede la distribuzione dei compiti e delle responsabilità. Un esercizio di apprendimento in gruppo si qualifica come cooperativo se sono presenti i seguenti elementi:

- **positiva interdipendenza:** gli alunni si devono sentire responsabili del loro personale apprendimento e di quello degli altri membri del gruppo; se qualcuno non fa la propria parte anche gli altri subiscono lo svantaggio;
- **responsabilità individuale:** ognuno deve rendere conto del lavoro svolto trasmettendo al gruppo quanto ha appreso;
- **uso appropriato delle abilità nella collaborazione** attraverso lo sviluppo delle proprie capacità, sapendo prendere adeguate decisioni e sapendo gestire eventuali conflitti nelle relazioni interpersonali.

Quando poi si ha a che fare con un alunno immigrato neo-arrivato l'apprendimento cooperativo ed il tutoring fra pari consentono fin dall'inizio di poterlo far partecipare alla vita del gruppo-classe per svolgere quelle attività che richiedono conoscenze e prestazioni che lui non ha ancora acquisito. Tutto questo sulla base del principio secondo cui più frequentemente e intensamente essi comunicano con i loro pari in merito ai compiti da svolgere in comune e più imparano, compresa la lingua degli autoctoni.

Inoltre i gruppi cooperativi linguisticamente non omogenei possono costituire una strategia positiva se promuovono attività di *problem solving* e di scoperta di

contenuti valorizzando le differenti abilità di cui ciascuno è portatore nella cultura di appartenenza, in modo tale che esse si trasformino in risorse per il gruppo.

Così pure il tutoring fra pari costituisce un'altra modalità organizzativo-didattica che coinvolge gli alunni stranieri nell'apprendimento e nella socializzazione con i compagni di classe. In questo modo, mentre gli alunni immigrati neo-arrivati acquisiscono nuovi contenuti/competenze, il compagno che si è assunto il compito di "tutor" impara che si possono adottare diversi modi e strategie per apprendere.

In tema di apprendimento cooperativo Zoletto (2007, 66ss.) propone le seguenti strategie.

BUONE PRATICHE PER L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO

1 - Lavoro di gruppo nell'ottica dell'apprendimento cooperativo:

- 1) quando gli studenti lavorano in gruppo ognuno diventa corresponsabile del proprio coinvolgimento/apprendimento e di quello dei compagni;
- 2) dal canto suo l'insegnante diventa una figura che progetta, organizza, osserva, facilita, valuta..., delegando così agli allievi una parte del proprio ruolo;
- 3) è in questo contesto che le differenze di cui ciascun allievo è portatore (tra chi sa di più e meno o tra chi sa una cosa e chi un'altra, tra autoctoni e immigrati, tra un punto di vista e l'altro, tra culture e culture...) possono trasformarsi in "risorsa" a beneficio di tutti.

2 - Tutoring fra pari: l'alunno straniero viene affiancato da un compagno-tutor che ha il compito di aiutarlo nell'apprendimento linguistico e nei lavori che riguardano l'intera classe; tale funzione di tutoraggio potrebbe essere svolta a turno da vari componenti la classe sulla base delle disponibilità e competenze di ciascuno.

3 - Formare la rete per l'integrazione scolastica: per lo svolgimento di tale attività si richiede che l'équipe formata da docenti, operatori, figure specialistiche si attivi secondo strategie predeterminate e strutturate in fasi, tenendo conto dei seguenti parametri:

- presenza di professionalità differenti all'interno dell'équipe;
- definizione degli obiettivi rispetto alla formazione dell'équipe e innesco di processi di valutazione finalizzati alla sua crescita;
- capacità di utilizzare strumenti vari e differenziati per il perseguimento degli obiettivi educativi e socializzanti;
- capacità di collaborare e/o di coordinare gli interventi predisposti per l'utente anche da parte di altri servizi/enti;
- capacità di progettare modelli articolati di intervento a vasto raggio sul territorio per prevenire/arginare i processi di emarginazione;
- distribuzione degli interventi secondo una logica consequenziale e programmatica che tenga conto della loro realizzazione a breve, medio e lungo termine, e conseguentemente verifichi gli obiettivi conseguiti all'interno di altrettante fasi;

4 - Accompagnamento: nell'attuale sistema di istruzione e formazione una quota variabile di alunni (tra cui anche quelli di origine migratoria) riporta insuccessi. Ora affinché un alunno demotivato a continuare possa riprendere il proprio percorso educativo occorrono figure di adulti (insegnanti, educatori, tutor...) in grado non solo di incoraggiare ma soprattutto di rafforzare l'autostima e la sicurezza del giovane; per ottenere risultati coerenti con le aspettative e le esigenze del giovane occorre arrivare cioè ad elaborare programmi personalizzati, coinvolgendo l'alunno nelle decisioni, nel tentativo di individuare gli ambiti a cui è più interessato; valorizzare le sue abilità/capacità di base e/o dove si dimostra più competente; aiutarlo ad assumersi sempre più responsabilità. Tutto questo richiede a sua volta di promuovere percorsi il più possibile individualizzati, affiancati da misure di accompagnamento, quali: analisi delle aspettative, motivazioni, orientamenti/interessi professionali; identificazione delle competenze, abilità, risorse; identificazione e definizione di un progetto/percorso formativo personalizzato, che ponga l'adolescente al centro di tutto il processo.

5 - Quando il problema è la lingua: l'apprendimento e lo sviluppo della *seconda lingua* (L2) da parte degli adolescenti stranieri sta al centro dell'azione didattica. Tutto ciò comporta modificazioni nelle modalità organizzative interne alla scuola/FP. Al tempo stesso è importante che essa promuova negli alunni non italiani le capacità di narrare, di raccontare/raccontarsi e di esprimersi, favorendo così lo sviluppo di entrambe le lingue, quella materna e quella da acquisire. Il riconoscimento, la conservazione e la valorizzazione della *lingua materna* degli allievi immigrati, infatti, vanno considerati non un ostacolo da rimuovere ma piuttosto come un risorsa che favorisce uno sviluppo intellettuale armonico, in quanto chi impara una seconda lingua usa, in tale apprendimento, le competenze metacognitive del linguaggio sviluppate nella prima (astrarre, classificare ecc.). Tutto questo richiede di:

- *analizzare la domanda di L2:* occorre l'apporto di più figure (insegnanti, mediatori, genitori, associazioni...) per discutere la risposta più adatta da dare; a un problema interculturale la risposta infatti non può che essere di ordine interculturale, nel senso di tener conto di tutti i punti di vista;
- *prestare attenzione alle modalità comunicative, alle qualità relazionali e al "clima" della classe:* agli alunni stranieri si può chiedere di raccontare se stessi (interessi, progetti, storia personale, amici, famiglia, il proprio Paese...); in questo caso l'uso dell'immagine, delle fotografie, di musiche e suoni e la produzione di testi brevi è di tipo interattivo, in quanto consente la comunicazione tra insegnante e alunno e tra quest'ultimo e il gruppo-classe anche quando le competenze nell'italiano sono ancora molto scarse; inoltre nel raccontare se stessi i ragazzi ricostruiscono il proprio passato, le radici strappate alla propria terra, e al tempo stesso condividono con adulti e compagni quelle emozioni che le immagini e i racconti evocavano.

2.3.4. Attivazione di "laboratori interculturali" e/o buone pratiche per l'intercultura

Infine occorre uscire dal ricorso a metodologie didattiche rigide/stereotipate per progettare/sperimentare curricoli disciplinari in prospettiva interculturale secondo una logica che invita a superare un concetto univoco di "intelligenza" nel valutare la capacità di apprendimento degli alunni per adottare quello di "intelligenze multiple". A tale scopo, per mettere in atto buone pratiche nel campo dell'intercultura alcuni autori hanno suggerito una serie di metodologie ad hoc, riassumibili nei seguenti punti (Nanni-Curci, 2005, 59ss.).

BUONE PRATICHE PER L'INTERCULTURA

- 1) **Metodo narrativo:** senza l'ascolto dell'altro non si dà interculturalità. È necessario che anche l'altro racconti se stesso, comunichi/manifesti chi è; la pedagogia narrativa è una via privilegiata per l'intercultura perché permette ad ogni soggetto di partire da se stesso e di confrontare la propria cultura con quella degli altri, alla ricerca di comunanze e differenze. Occorre di conseguenza arrivare a progettare un *laboratorio narrativo*, ossia un luogo che si presti a far dialogare tra loro persone di culture diverse e che serva a:
 - valorizzare il vissuto degli alunni di origine migratoria, in quanto ricostruisce la storia personale o della propria famiglia, mantiene il legame con le proprie origini per non diventare "stranieri" rispetto al gruppo/cultura di appartenenza, ed inoltre porta a sviluppare l'identità e la coscienza di sé;
 - modificare l'immagine del compagno-straniero all'interno del gruppo-classe, in quanto permette di conoscere la sua esperienza di vita e quindi anche la capacità di saper cogliere il punto di vista dell'altro.
- 2) **Metodo comparativo:** mette a confronto due o più persone, oggetti, narrazioni, versioni, al fine di allargare/arricchire di maggiori particolari il proprio punto di vista, spesso frutto di un'educazione unilaterale/unidimensionale, evitando al tempo stesso di far credere che esiste una sola verità e/o una sola rappresentazione fedele di una stessa realtà. L'obiettivo di questa metodologia è quello di educare alla relatività, al pluralismo e alla complessità. La *didattica comparata* rende più ricca la comprensione degli oggetti di studio, stimola la problematizzazione e l'osservazione critica, promuove la ricerca di nuove categorie concettuali, sollecita la curiosità e l'interesse per la scoperta, invita a non fissarsi su schemi rigidi e/o tradizionali ma ad aprirsi al nuovo e al diverso.

- 3) **Metodo costruire-decostruendo:** la decostruzione nasce quando l'individuo del mondo occidentale, inteso come modello di sviluppo dominante, guarda in senso critico al proprio sistema culturale (filosofico, economico, politico, etico, religioso...); di conseguenza si tratta di riequilibrare quei rapporti di forza asimmetrici che si instaurano tra soggetti appartenenti a culture diverse e che portano a creare una scala valoriale tra quelle che sono considerate dominanti e quelle inferiori. A questo si arriva decostruendo pregiudizi, stereotipi, categorie etnocentriche interpretate attraverso immagini deformanti. Per realizzare questo *processo di decostruzione*, occorre quindi:
- partire anzitutto dal presupposto che normalmente nel confronto con la diversità ci si richiama ad una memoria dominante che è etnocentrica;
 - quindi cominciare a mettersi in discussione, rivisitando/rivedendo/smontando le proprie idee preconcepite/prevenute e gli schemi dogmatici (ortodosso/eretico), noicentrici (noi/loro), gerarchici (superiore/inferiore), evoluzionisti (primitivi/civilizzati);
 - mettere in conto la volontà di posizionarsi su un asse simmetrico di confronto tra pari, di dialogo improntato alla costruzione del bene comune pur partendo da punti di vista differenziati.
- 4) **Metodo del decentramento** (quando "gli altri" siamo noi): occorre imparare a considerare il proprio punto di vista non come l'unico legittimo o possibile ma come uno fra tanti, uscendo dalla spirale dell'etnocentrismo; occorre cioè imparare ad accettare la parzialità della propria verità, consapevoli dei propri limiti e del fatto che per raggiungerla abbiamo bisogno di scoprire/riconoscere i punti di vista degli altri e che ciò richiede di rendersi disponibili all'ascolto, alla collaborazione e soprattutto al confronto. In questo senso i sistemi formativi devono caratterizzarsi come luogo di confronto, strutturando attività e percorsi che privilegiano l'attività di gruppo piuttosto che il lavoro individuale, l'ascolto reciproco piuttosto che la lezione frontale, percorsi flessibili di apprendimento piuttosto che rigidamente strutturati. Siamo stati abituati a studiare le culture degli altri dal nostro punto di vista, ma non la nostra cultura dal punto di vista degli altri. Non dobbiamo dimenticare che anche noi siamo "altro" dal punto di vista dell'altro; quindi decentrandoci possiamo vederci come in uno specchio chi/come siamo attraverso il punto di vista dell'altro. La *didattica dei punti di vista dell'altro* è una palestra che contribuisce ad avere una visione più allargata ed obiettiva della visione delle cose, è una nuova alfabetizzazione delle forme di relazionalità di cui si devono far carico i sistemi educativi.
- 5) **Metodo dell'azione:** si tratta di educare attraverso azioni pratiche finalizzate alla cittadinanza attiva, quali:
- organizzare una festa dei popoli (con musiche, danze, prodotti artigianali e culinari...);
 - promuovere scambi di letteratura, filmati, foto, musiche, prodotti artigianali... tra scuole/classi gemellate;
 - fare viaggi interculturali;
 - organizzare visite guidate a moschee, sinagoghe, templi di altre religioni;
 - adottare, da parte di una scuola/FP/classe, monumenti, parchi, siti archeologici...
- In pratica occorre valorizzare tutti quegli elementi positivi che la normativa scolastica, il POF/PEI, i curricoli disciplinari di ogni singola scuola/FP o altra struttura formativa già prevedono, coinvolgendo tutti coloro che in essa operano (insegnanti, alunni, famiglie, associazioni, operatori di servizi vari...) per mettere in pratica le potenzialità educative di ognuno.
- 6) **Metodo della restituzione:** si tratta di scoprire, riconoscere e apprezzare il debito culturale che la propria cultura ha nei confronti di altre culture. Di fatto numerose realtà presenti nella propria cultura di appartenenza (dall'uso di certe parole, ai prodotti alimentari, alle piante, agli animali...) sono il prodotto di scambi, ibridazioni, incorporazioni, mescolanze tra popoli e culture diverse da cui tutte hanno tratto vantaggi e arricchimento.
- 7) **Metodo ludico:** incidere in profondità sul vissuto relazionale attraverso una via ludica che privilegia il coinvolgimento diretto, il mettersi in gioco mediante simulazioni, giochi di ruolo, drammatizzazioni, giochi di conoscenza di sé e degli altri, di cooperazione, di fantasia...

Tutto questo comporta di arrivare a superare la dicotomia tra insegnante e allievo, tra teoria e pratica, oltrepassando il concetto stesso di disciplina e facendo ricorso a metodologie in grado di integrare più discipline accomunate da saperi e contenuti tra loro assai vicini.

In ogni caso il processo di integrazione delle minoranze etniche nel gruppo-classe non potrà verificarsi senza una adeguata/mirata formazione dei docenti.

E, a questo riguardo un po' tutti gli studiosi concordano su una serie di strategie comuni da adottare per rinforzare/ottimizzare la formazione dei docenti a livello interculturale:

- sviluppare programmi scolastici pensati ed elaborati in funzione della diversa provenienza ed eticità degli alunni, così da promuovere l'uguaglianza di opportunità sia a livello dell'apprendimento che dell'autostima e della costruzione del sé;
- creare interscambi frequenti tra scuola/FP, famiglie immigrate e associazioni presenti all'interno delle comunità etniche di appartenenza;
- interscambio con docenti di altre scuole al fine di organizzare lavori di gruppo per elaborare programmi comuni su cui confrontare i risultati conseguiti da ciascuna scuola/FP;
- creare interscambi con scuole dei Paesi di origine degli alunni immigrati;
- utilizzare laboratori linguistici per compensare le lacune linguistiche e per implementare l'educazione bilingue;
- adottare testi, libri e altro materiale che si relazioni con gli alunni di ciascuna etnia (storia, tradizioni, musica, letteratura...), così da far conoscere/promuovere/divulgare i valori etici e gli stili di vita che fanno capo alle differenti culture;
- portare gli alunni delle diverse etnie a produrre documenti, elaborare banche dati, raccogliere materiale (disegni, musica, monografie, fotografie, articoli, proiezioni...) che possa far conoscere le potenzialità della propria cultura di origine ai compagni di scuola/FP, coinvolgendo anche i familiari, le associazioni ed altri membri della comunità di appartenenza;
- realizzare esposizioni a tema (artigianato, fotografia, documenti...);
- fare ricerche nel campo delle tradizioni del Paese di origine (degli alunni o dei genitori);
- analizzare in équipe i lavori degli alunni;
- far uso di tecniche espressive e multimediali.

2.4. Fase ex-post: valutazione e diffusione dei risultati

Un qualsiasi progetto d'intervento non potrà considerarsi completato se non verranno messe in atto strategie mirate a valutarne i risultati conseguiti in rapporto agli obiettivi prefissati e quindi anche a diffonderli/socializzarli affinché le buone pratiche possano essere messe a profitto da altri e/o trasferite anche ad altri contesti. A questo riguardo quindi, il modello prevede una serie di azioni da mettere in atto a seguito delle fasi prettamente operative.

2.4.1. Pianificazione della valutazione

Da applicare: a) *al progetto nel suo complesso* (ex-ante, in itinere, ex-post - a distanza di tempo -); b) *alle diverse componenti sottese alla realizzazione del processo*, relativamente agli utenti e agli operatori, al programma, alle metodologie d'intervento utilizzate, alle attività svolte, alla adeguatezza delle "risorse" utilizzate, alla funzionalità dell'organizzazione; c) *ai risultati conseguiti*, in riferimento agli obiettivi di volta in volta realizzati in rapporto alle diverse fasi/tempi in cui è strutturato il progetto (a breve/medio/lungo termine), alla coerenza tra obiettivi programmati e quelli effettivamente conseguiti, al rapporto costi-benefici, alle reazioni/impatto che ha avuto sui destinatari e nell'ambiente circostante, al sistema di efficienza/efficacia nel rapporto risultati attesi/conseguiti; d) *alle procedure di verifica*, in merito a chi valuta, che cosa si vuole valutare (variabili, indicatori...), come si intende valutare (metodi, strumenti di osservazione...).

2.4.2. Valutazione degli esiti sui destinatari

Occorre riportare: quanti erano i destinatari all'inizio del programma e quanti hanno portato a termine il programma; di questi ultimi, quanti sono risultati positivi e su quanti il programma si è rivelato inadeguato/inefficace; quale spiegazione viene data degli eventuali effetti negativi emersi; quali sono le motivazioni di coloro che si sono ritirati e/o non sono riusciti a portare a termine il programma (indicare anche le caratteristiche socio-demografiche...); se coloro che hanno portato a termine il programma possono essere considerati "rappresentativi" di un particolare gruppo/popolazione e in base a che cosa (indicare anche qui le caratteristiche socio-demografiche...); se il programma d'intervento si è dimostrato efficace nei confronti dei destinatari per quanto riguarda le motivazioni a partecipare attivamente alla sua realizzazione, la modifica degli atteggiamenti/comportamenti (indicare in che modo e fino a che punto), l'acquisizione di capacità personali (indicare quali e in che modo), il modo di rapportarsi al contesto socio-relazionale di riferimento (comunità, famiglia, amici...).

2.4.3. Valutazione del programma nel suo complesso

Quindi occorre verificare: se il programma d'intervento nel suo complesso sta bene così o va modificato/riprogettato (del tutto, in parte...); chi e quanti hanno partecipato ai processi di valutazione; se la valutazione dei risultati è stata realizzata attraverso la verifica delle ipotesi, la descrizione degli eventi, la somministrazione di questionari, test; quali sono complessivamente i punti di forza e di debolezza del programma; se il programma ha subito modifiche e, in tal caso, quante, di che tipo, che impatto hanno avuto sull'andamento generale dell'intervento; quali suggerimenti si possono dare per modificare/migliorare il programma o eventualmente realizzare ulteriori protocolli di valutazione; come le informazioni raccolte sugli utenti sono state utilizzate (archiviazione, banca dati...); se è possibile confrontare i risultati ottenuti con quelli di altri interventi analoghi; se i risultati ottenuti sono riconducibili/identificabili come "buone pratiche".

2.4.4. Divulgazione dei risultati

Infine occorre indicare: se era previsto un piano per la divulgazione dei risultati e se è stato realizzato; chi dovrebbe venire a conoscenza dei risultati ottenuti dal progetto; se i risultati ottenuti sono estendibili/applicabili anche ad altri contesti e di che tipo; a quale tipo di informazioni sono interessati i diversi destinatari della divulgazione; quali forme di comunicazione si pensa di utilizzare per la divulgazione dei risultati (convegni/seminari di studio, pubblicazioni scritte, processi informatici/multimediali...).

BIBLIOGRAFIA

- ALBIERO F., *Un processo di integrazione sociale e scolastica*, in "Formazione e Lavoro", (2007), n. 3, pp. 123-128.
- ALGINI M.L. - M. LUGONES, (a cura di), *Emigrazione sofferenze d'identità*, Roma, Borla, 1999.
- AMBROSINI M., *Accogliere attivamente: Formazione Professionale e allievi immigrati*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11 (2007), n. 21, pp. 31-42.
- AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- BALDASSARRE L. - L. VERDEROSA (a cura di), *Uscire dall'invisibilità*, Roma, CARITAS Italiana/UNICEF, 2005.
- BALSAMO F., *Famiglie di immigrati. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Roma, Carocci, 2003.
- BELLAGAMBA G. - G. CARITI, *La disciplina dell'immigrazione. Commento per articolo al Testo unico 25 luglio 1998, n. 286 (come modificato dalla Legge 12 novembre 2004, n. 271)*, Giuffrè, Milano, 2005.
- BESOZZI E. (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Milano, Angeli, 1999.
- BESOZZI E., "La scuola", in ISMU, *Decimo Rapporto sulle migrazioni 2004. Dieci anni di migrazioni in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 145-159.
- BINDI L., "Le famiglie dei bambini e degli adolescenti di origine straniera", in L. BALDASSARRE - L. VERDEROSA (a cura di), *Uscire dall'invisibilità*, Roma, CARITAS Italiana/UNICEF, 2005a, pp. 49-76.
- BINDI L., "La scuola", in L. BALDASSARRE - L. VERDEROSA (a cura di), *Uscire dall'invisibilità*, Roma, CARITAS Italiana/UNICEF, 2005b, pp. 109-126.
- BITOKA O. - M. GERSONY, *Ci siamo. Il futuro dell'immigrazione in Italia*, Milano, Sperling & Kupfer, 2007.
- BONICA L. (a cura di), *Migranti e reciprocità nella rete e nella formazione*, Torino, Casa di Carità Arti e Mestieri, 2000.
- BONIFAZI C., *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- BRACALENTI R. - C. ROSSI, *Immigrazione. L'accoglienza delle culture*, Roma, EdUP, 1998.
- BRUNORI L. - F. TOMBOLINI, *Stranieri fuori, stranieri dentro. Una riflessione sullo spazio interetnico*, Milano, Angeli, 2001.
- CALIMAN G. - V. PIRONI, *Lavoro non solo*, Milano, Angeli, 2001.
- CAMILLETTI E. - A. CASTELNUOVO, *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, Milano, Angeli, 1994.
- CARITAS E MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2005. XV Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2005.
- CARITAS E MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2006. XVI Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2006.
- CARITAS E MIGRANTES, *Immigrazione. Dossier Statistico 2007. XVII Rapporto sull'immigrazione*, Roma, Centro Studi e Ricerche IDOS, 2007.
- CELLAMARE G., *La disciplina dell'immigrazione nell'Unione Europea*, Torino, Giappichelli, 2006.
- CENSIS, *Scolarizzazione dei minori immigrati in Italia*, Milano, Angeli, 2008.
- CESAREO V. (a cura di), *L'altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- CIOLA A., *Stare qui stando là (star seduto fra due sedie, o...la condizione del migrante)*, in "Terapia familiare", 54, 1997, 21-27.
- COCO G., *Immigrati e sindacato. Stesse opportunità, stessi diritti. 4° rapporto IRES*, Enna, Ediesse, 2006.

- CODINI E., *Dieci anni di legislazione*, in ISMU, *Rapporto sulle migrazioni 2007*, Milano, Angeli, 2007b, pp. 61-71.
- CODINI E., *Gli aspetti normativi*, in ISMU, *Rapporto sulle migrazioni 2007*, Milano, Angeli, 2007a, pp. 79-98.
- COLASANTO M., *La 2ª generazione di immigrati e la Formazione Professionale. Considerazioni introduttive*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11 (2007), n. 21, pp. 21-29.
- COLEMAN J.C., *La natura dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- COMOGLIO M. - M.A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, LAS, 1996.
- DE PIERI S. - G. TONOLO, *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Torino Leumann, LDC, 1995.
- DEMETRIO D. - G. FAVARO, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- DEMETRIO D. - G. FAVARO - U. MELOTTI - L. ZIGLIO, *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*, Milano, Angeli, 1990.
- DUSI P., *Essere famiglia nel "qui" e nell'"altrove": tra modelli, generi e generazioni*, in "La Famiglia", 229, 2005, 39- 51.
- EINAUDI L., *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'unità ad oggi*, Bari, Laterza, 2007.
- FAVARO G., *Accogliere chi, accogliere come*, Brescia, La Scuola, 1999.
- FAVARO G., *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Milano, Guerini e Associati, 1998.
- FAVARO G. - L. LUATTI, *L'intercultura dalla "A" alla "Z"*, Milano, Angeli, 2004.
- FAVARO G. - M. NAPOLI, *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, Guerini e Associati, 2003.
- FERRERO P., *Immigrazione*. Angela Scarparo intervista Paolo Ferrero, Torino, Claudiana, 2007.
- GIOVANNINI G., *La scuola*, in ISMU, *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni 2007*, Milano, Angeli, 2007, pp. 131-143.
- GIULIA P., *La cittadinanza*, in "Formazione e Lavoro", (2007), n. 3, pp. 117-122.
- GRINBERG L. - G.R. GRINBER, *Psicoanalisi dell'immigrazione e dell'esilio*, Milano, Angeli, 1990.
- IDOS - EMN NATIONAL CONTACT POINT, *Return Migration: The Italian Case*, Rome, EMN European Migration Network, 2006.
- IDOS - PUNTO NAZIONALE DI CONTATTO DELL'EMN, *Immigrazione irregolare in Italia*, Roma, EMN European Migration Network, 2005.
- IOANA JELER M., *Immigrazione: schede di documentazione*, in "Formazione e Lavoro", (2007), n. 3, pp. 129-156.
- ISFOL (a cura di), *Accogliere e integrare. Esperienze Equal in tema di immigrazione*, Roma, 2006.
- ISMU, *Decimo Rapporto sulle migrazioni 2004. Dieci anni di immigrazioni in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- ISMU, *Dodicesimo Rapporto sulle migrazioni 2006*, Milano, Angeli, 2006.
- ISMU, *Tredicesimo Rapporto sulle migrazioni 2007*, Milano, Angeli, 2007.
- LUATTI L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione del mediatore*, Milano, Angeli, 2006.
- LUATTI L. (a cura di), *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, Bologna, EMI, 2006.
- MANCINI T., *Costruzione dell'identità e multiappartenenza: uno sguardo d'insieme*, in E. BESOZZI (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, Milano, Angeli, 1999.
- MANTOVANO A., *Immigrazione senza regole*, Roma, Fondazione FMC Magna Carta, 2007.
- MARAZZI A. (a cura di), *Voci di famiglie immigrate*, Milano, Franco Angeli, 2005.
- MAZZETTI M., *Strappare le radici. Psicologia e psicopatologia di donne e di uomini che migrano*, Torino, L'Harmattan, 1996.
- NANNI A. - S. CURCI, *Buone pratiche per fare intercultura*, Bologna, EMI, 2005.
- OLIVCERO F. - A. BERGAMASCHI - M. PARISI (a cura di), *Immigrazione. Guida teorico-pratica per l'ascolto del migrante*, Torino, 2007.
- PAGANO S. - C. NOSENGHI, *Alunni del mondo. Strategie per l'accoglienza*, Roma, ed. Sinnos, 2005.
- PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- PALMONARI A., *Gli adolescenti. Né adulti né bambini alla ricerca della propria identità*, Bologna, Il Mulino, 2001.

- PEROTTI A., *La famiglia in situazione migratoria come soggetto di storia umana*, in "La Famiglia", 228, 2004, 16-30.
- POMBENI M.L., *L'adolescente e i gruppi di coetanei*, in Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- PORTERA A. - P. DUSI (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, Milano, Angeli, 2005.
- PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson, 2006.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (a cura di), *Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Roma, 1997.
- SCABINI E. - P.P. DONATI (a cura di), *La famiglia in una società multietnica*, Milano, Vita e Pensiero, 1993.
- SCEVI P., *Diritto immigrazione e lavoro. Le politiche migratorie. I profili normativi e procedurali*, Milano, La Tribuna, 2006.
- SLUZKI E.C., *Emigrazione e conflitti familiari*, in "Terapia Familiare", 8, 1980, 76-90.
- TOGNETTI BORDOGNA M., *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme di ri-congiungimenti familiari* Milano, Angeli, 2004.
- TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- TURCO L. - P. TAVELLA, *I nuovi italiani. L'immigrazione, i pregiudizi, la convivenza*, Milano, Mondadori, 2006.
- UFFICIO STAMPA E COMUNICAZIONE DEL MINISTERO DEGLI INTERNI, *La riforma del testo unico sull'immigrazione*, Roma, 2007.
- VALTOLINA G.G. - A. MARAZZI (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- WINNICOTT D.W., *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.
- ZANFRINI L., *Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Bari, Laterza, 2007a.
- ZANFRINI L., *Il lavoro*, in ISMU, *Rapporto sulle migrazioni 2007*, Milano, Angeli, 2007b, pp. 107-130.
- ZANFRINI L., *Una riflessione a partire dalle recenti tendenze delle politiche – e delle "non-politiche" – migratorie in Italia e in Europa*, in "Notiziario dell'Ufficio Nazionale per i Problemi Sociali e il Lavoro", 11 (2007c), n. 21, pp. 43-75.
- ZANI B., *Strategie di coping in adolescenza*, in ZANI B. - E. CICOGNANI (a cura di), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma, 2001, 153-196.
- ZANROSSO E., *Diritto dell'immigrazione. Manuale pratico in materia di ingresso e condizione degli stranieri in Italia*, Napoli, Edizioni Giuridiche Simone, 2006.
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano Raffaello Cortina, 2007.

ALLEGATO 1

**Report elaborato dal CNOS-FAP
“Beata Vergine di S. Luca” di Bologna**

Associazione CNOS-FAP Bologna.
Istituto Salesiano “Beata Vergine di San Luca”, Bologna.

**INDIVIDUAZIONE E RACCOLTA DI BUONE PRASSI
MIRATE ALL’ACCOGLIENZA, FORMAZIONE E INTEGRAZIONE DI IMMIGRATI
E DI ALTRE CATEGORIE DI SOGGETTI SVANTAGGIATI.**

Report sul territorio di Bologna, provincia e Regione Emilia Romagna

A cura di Enzo Pancaldi e Moretta Sartori

Novembre 2007

SOMMARIO

Presentazione

Capitolo 1

Quadro di riferimento del fenomeno immigrazione in Emilia Romagna e a Bologna

- 1.1. Osservazione del fenomeno migratorio: aspetti quantitativi e qualitativi
- 1.2. Quadro Normativo in Emilia Romagna
- 1.3. Le politiche della Regione
- 1.4. Scuola e formazione professionale
- 1.5. Flussi e politiche per il lavoro
- 1.6. Lavoro autonomo e imprenditorialità
- 1.7. Politiche sociali
- 1.8. Partecipazione e rappresentanza a livello regionale e locale
- 1.9. Fonti e link

Capitolo 2

Interventi in rete in Emilia Romagna e a Bologna

- 2.1. Il Focus Group del 18 ottobre 2007
- 2.2. Il progetto Scuola di Accoglienza
- 2.3. La Consulta Permanente per la Lotta all'Esclusione Sociale, del Comune di Bologna
- 2.4. AECA

Capitolo 3

Buone prassi: progetti formativi e di integrazione socio lavorativa attuati

- 3.1. AECA: PIN - Percorsi di INclusione sociolavorativa per le persone immigrate
- 3.2. Centro di Formazione Professionale CNOS FAP Bologna: PIN - Percorsi di INclusione sociolavorativa per le persone immigrate
- 3.3. VIDES, Volontariato Internazionale Donna Educazione Sviluppo: Progetto "Corso di italiano gratuito per stranieri"
- 3.4. CNOS FAP Bologna: Stranieri inseriti nei corsi di Formazione Professionali
- 3.5. Confartigianato di Bologna, Associazione Seneca: Sportelli di orientamento per immigrati
- 3.6. Confartigianato di Bologna: Gli assesment center

Appendici

- Appendice 1. Statistiche a cura dell'Osservatorio sul fenomeno migratorio della Regione Emilia-Romagna e del Dossier Statistico Caritas
- Appendice 2. Popolazione straniera residente al 31/12/2006 nella provincia di Bologna per cittadinanza e sesso. Fonte: elaborazione dell'Ufficio di Statistica della Provincia di Bologna su dati delle Anagrafi comunali, modello P3
- Appendice 3. Popolazione residente totale e straniera in provincia di Bologna per comune, al 31/12/2006
- Appendice 4. Elenco e dati partecipanti al focus Istituto Salesiano Bologna

PRESENTAZIONE

Nella elaborazione del presente report si è cercato di rispettare la struttura proposta, in tre parti.

Nella prima parte del report, relativa al quadro generale di riferimento del fenomeno dell'immigrazione sul territorio in oggetto, le fonti consultate, seppur risalenti a solo (!) un anno fa, risultano, comunque, provvisorie e lacunose, poiché, come diceva la responsabile della Caritas bolognese, al forum del 18 ottobre 2007 tenutosi all'Istituto salesiano, il fenomeno migratorio è in costante mutazione e, frequentemente, sfugge alle quantificazioni anagrafiche istituzionali.

Nella seconda parte, relativa agli interventi in rete attuati sul territorio, sono stati individuati un paio di casi, oltre a quanto emerso nel focus group suddetto; si tratta del progetto "Scuola di accoglienza" e della "Consulta contro l'Esclusione Sociale", del Comune di Bologna. Di quest'ultima, va detto che le informazioni ritrovate sono abbastanza generiche e richiederebbero un ulteriore approfondimento. Per quanto riguarda, invece, gli elementi emersi al focus group, si rimanda direttamente al lavoro di schedatura elaborato dai proff. Pieroni e Cullman, promotori e coordinatori del focus stesso e della relativa raccolta di dati.

Relativamente alla terza parte del report, riferito alle buone prassi attivate sul nostro territorio, ne sono state individuate e sviluppate sei, promosse da Centri di Formazione Professionale, dalla Confartigianato locale o da associazioni di volontariato, con il supporto delle istituzioni pubbliche. Tra esse non figura l'importante e variegata attività del CIOFS/FP poiché, su di essa, i proff. Pieroni e Cullman hanno già svolto una propria elaborazione.

La stesura del report ha costituito, per il sottoscritto, una gradita occasione di approfondimento di questa tematica, nella convinzione che ogni contributo in questo settore possa consentire una migliore e più dignitosa convivenza per tutti e, in particolare, per le persone più deboli.

La stesura del report è stata possibile grazie al fondamentale e vasto lavoro svolto dalla dott.ssa Monica Diazzi alla quale vanno i miei più sentiti ringraziamenti.

Enzo Pancaldi

Capitolo 1
**QUADRO DI RIFERIMENTO DEL FENOMENO IMMIGRAZIONE
 IN EMILIA ROMAGNA E A BOLOGNA**

1.1. Osservazione del fenomeno migratorio: aspetti quantitativi e qualitativi

1.1.1. *Dati dal “Rapporto annuale Caritas-Migrantes 2006”*

Gli stranieri in Emilia-Romagna, nel 2005, crescono del 12,5% – 312.123 di cui 67.627 minori – rispetto all’anno precedente. Una percentuale fra le più basse degli ultimi anni perché si stanno affievolendo gli effetti dei ricongiungimenti familiari e della regolarizzazione del 2002-2003.

Complessivamente, le stime parlano di una popolazione emiliano-romagnola composta per il 7,5% da immigrati, una percentuale in linea con la media europea. L’Emilia-Romagna continua ad essere la Regione italiana prima per numero percentuale di giovani immigrati che frequentano il sistema educativo e scolastico.

Sono alcune cifre e statistiche contenute nel “Rapporto annuale Caritas-Migrantes 2006”, i cui dati relativi al territorio emiliano-romagnolo sono stati presentati a Bologna nel corso di una conferenza stampa organizzata da Caritas Italiana e Regione Emilia-Romagna (Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio).

*Tabella 1 - Stranieri residenti in Emilia-Romagna all’1.1.2006
 e incidenza sulla popolazione residente per Provincia*

| Provincia | Stranieri residenti | | | Incidenza % stranieri | | |
|---------------|---------------------|---------|---------|-----------------------|-----|--------|
| | M | F | Totale | M | F | Totale |
| Piacenza | 11.320 | 10.268 | 21.588 | 8,4 | 7,2 | 7,8 |
| Parma | 15.892 | 14.906 | 30.798 | 7,9 | 7,0 | 7,4 |
| Reggio Emilia | 22.814 | 19.990 | 42.804 | 9,4 | 8,0 | 8,7 |
| Modena | 29.599 | 25.489 | 55.088 | 9,1 | 7,5 | 8,3 |
| Bologna | 30.817 | 30.764 | 61.581 | 6,7 | 6,3 | 6,5 |
| Ferrara | 6.350 | 7.094 | 13.444 | 3,8 | 3,9 | 3,8 |
| Ravenna | 12.298 | 10.974 | 23.272 | 6,9 | 5,8 | 6,3 |
| Forlì-Cesena | 12.296 | 10.616 | 22.912 | 6,7 | 5,5 | 6,1 |
| Rimini | 8.630 | 8.896 | 17.526 | 6,1 | 6,0 | 6,0 |
| <i>Totale</i> | 150.016 | 138.997 | 289.013 | 7,4 | 6,5 | 6,9 |

Fonte: Servizio controllo di gestione e sistemi statistici - RER

In 33 Comuni della Regione Emilia Romagna i residenti stranieri superano il 10%.

I Comuni emiliano-romagnoli che superano il 10% dei residenti stranieri passano così da 22 a 33, con Galeata (FC) e Luzzara (RE) in cima con il 15,77%.

Tabella 2 - Incidenza stranieri residenti su popolazione residente totale all'1.1.2006 nella regione Emilia-Romagna. Primi 50 comuni. Valori percentuali

| Comune | % stranieri |
|--------------------------------|--------------------|
| 1 Galeata (FC) | 15,77 |
| 2 Luzzara (RE) | 15,77 |
| 3 Rolo (RE) | 14,32 |
| 4 San Possidonio (MO) | 13,35 |
| 5 Boretto (RE) | 12,41 |
| 6 Monghidoro (BO) | 12,33 |
| 7 Grizzana Morandi (BO) | 12,09 |
| 8 Castel San Giovanni (PC) | 11,87 |
| 9 Vergato (BO) | 11,65 |
| 10 Agazzano (PC) | 11,62 |
| 11 Guiglia (MO) | 11,54 |
| 12 Castel del Rio (BO) | 11,48 |
| 13 Fabbrico (RE) | 11,38 |
| 14 Novellara (RE) | 11,31 |
| 15 Fornovo di Taro (PR) | 11,22 |
| 16 Zocca (MO) | 11,00 |
| 17 Sarmato (PC) | 10,98 |
| 18 Loiano (BO) | 10,94 |
| 19 Campagnola Emilia (RE) | 10,92 |
| 20 Novi di Modena (MO) | 10,90 |
| 21 Reggio nell'Emilia | 10,89 |
| 22 Mezzani (PR) | 10,85 |
| 23 Civitella di Romagna (FC) | 10,85 |
| 24 Serramazzone (MO) | 10,70 |
| 25 Borgo Tossignano (BO) | 10,65 |
| 26 Borgonovo Val Tidone (PC) | 10,57 |
| 27 Colorno (PR) | 10,57 |
| 28 Galliera (BO) | 10,56 |
| 29 Crevalcore (BO) | 10,24 |
| 30 Calestano (PR) | 10,19 |
| 31 San Prospero (MO) | 10,17 |
| 32 Bazzano (BO) | 10,08 |
| 33 Torriana (RN) | 10,04 |
| 34 Spilamberto (MO) | 9,92 |
| 35 Premilcuore (FC) | 9,92 |
| 36 Cadelbosco di Sopra (RE) | 9,76 |
| 37 Modena | 9,75 |
| 38 Palagano (MO) | 9,72 |
| 39 Villanova sull'Arda (PC) | 9,57 |
| 40 Conselice (RA) | 9,48 |
| 41 Sassuolo (MO) | 9,36 |
| 42 Piacenza | 9,36 |
| 43 Rio Saliceto (RE) | 9,34 |
| 44 Mirandola (MO) | 9,33 |
| 45 Castello di Serravalle (BO) | 9,33 |
| 46 Dovadola (FC) | 9,33 |
| 47 Langhirano (PR) | 9,32 |
| 48 Castelnovo di Sotto (RE) | 9,30 |
| 49 Guastalla (RE) | 9,23 |
| 50 Savignano sul Rubicone (FC) | 9,22 |
| Regione Emilia-Romagna | 6,90 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Servizio controllo di gestione e sistemi statistici - RER

I dati suddetti, risultano ulteriormente evoluti nel rapporto elaborato dalla Provincia di Bologna, al 31/12/2006. Nella Provincia di Bologna, la popolazione residente straniera corrisponde, in quella data, al 6,9% rispetto al 6,5% dell'anno precedente (riportato nella tabella 1).

Tabella 3 - Popolazione residente totale e straniera in provincia di Bologna per comune, al 31/12/2006

| Comuni | Popolazione totale residente 31/12/2006 | Popolazione straniera residente 31/12/2006 | % di stranieri | Variazione % stranieri 2005-2006 | Minori stranieri al 31/12/2006 | Nati stranieri nel 2006 | Acquisizioni cittadinanza italiana nel 2006 |
|--------------------------|---|--|----------------|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------|---|
| Anzola dell'Emilia | 11.490 | 884 | 7,7% | 12,3 | 268 | 30 | 24 |
| Argelato | 9.350 | 471 | 5,0% | 5,8 | 110 | 9 | 15 |
| Baricella | 6.124 | 425 | 6,9% | 4,9 | 107 | 8 | 9 |
| Bazzano | 6.445 | 699 | 10,8% | 7,7 | 185 | 15 | 20 |
| Bentivoglio | 4.805 | 239 | 5,0% | 8,1 | 65 | 6 | 2 |
| Bologna | 373.026 | 30.319 | 8,1% | 7,9 | 5.765 | 501 | 444 |
| Borgo Tossignano | 3.227 | 334 | 10,4% | -3,7 | 105 | 11 | 8 |
| Budrio | 16.393 | 941 | 5,7% | 1,6 | 246 | 15 | 19 |
| Calderara di Reno | 12.770 | 738 | 5,8% | 3,9 | 167 | 14 | 14 |
| Camugnano | 2.097 | 110 | 5,2% | 3,8 | 25 | 2 | 5 |
| Casalecchio di Reno | 34.524 | 2.033 | 5,9% | 3,9 | 400 | 39 | 36 |
| Casalfiumanese | 3.241 | 155 | 4,8% | 7,6 | 41 | 2 | 0 |
| Castel d'Aiano | 1.977 | 125 | 6,3% | -6,0 | 37 | 7 | 0 |
| Castel del Rio | 1.254 | 139 | 11,1% | -4,8 | 44 | 4 | 1 |
| Castel di Casio | 3.318 | 175 | 5,3% | -3,8 | 54 | 2 | 0 |
| Castel Guelfo di Bologna | 3.894 | 222 | 5,7% | 1,8 | 50 | 2 | 10 |
| Castello d'Argile | 6.086 | 385 | 6,3% | 8,5 | 103 | 15 | 7 |
| Castello di Serravalle | 4.518 | 414 | 9,2% | -0,2 | 96 | 10 | 11 |
| Castel Maggiore | 16.706 | 722 | 4,3% | -0,7 | 181 | 12 | 14 |
| Castel San Pietro Terme | 20.020 | 1.015 | 5,1% | 10,6 | 229 | 26 | 12 |
| Castenaso | 13.769 | 455 | 3,3% | 11,5 | 100 | 15 | 5 |
| Castiglione dei Pepoli | 5.896 | 384 | 6,5% | 0,0 | 107 | 11 | 2 |
| Crespellano | 8.821 | 655 | 7,4% | 6,3 | 175 | 14 | 17 |
| Crevalcore | 12.821 | 1.419 | 11,1% | 9,4 | 463 | 49 | 16 |
| Dozza | 6.012 | 380 | 6,3% | -1,0 | 82 | 7 | 17 |
| Fontanelice | 1.868 | 129 | 6,9% | -11,0 | 32 | 6 | 4 |
| Gaggio Montano | 4.988 | 387 | 7,8% | 8,4 | 115 | 4 | 4 |
| Galliera | 5.577 | 614 | 11,0% | 4,2 | 168 | 13 | 15 |
| Granaglione | 2.251 | 179 | 8,0% | 13,3 | 49 | 6 | 0 |
| Granarolo dell'Emilia | 9.567 | 389 | 4,1% | 13,7 | 84 | 6 | 6 |
| Grizzana Morandi | 4.043 | 487 | 12,0% | 1,2 | 134 | 14 | 8 |
| Imola | 66.658 | 3.407 | 5,1% | 11,3 | 819 | 83 | 50 |
| Lizzano in Belvedere | 2.305 | 88 | 3,8% | -5,4 | 10 | 0 | 0 |
| Loiano | 4.452 | 489 | 11,0% | 0,2 | 150 | 16 | 3 |
| Malalbergo | 8.149 | 436 | 5,4% | 4,3 | 109 | 9 | 10 |
| Marzabotto | 6.550 | 626 | 9,6% | 12,8 | 181 | 15 | 8 |
| Medicina | 15.326 | 824 | 5,4% | 5,9 | 211 | 24 | 23 |
| Minerbio | 8.530 | 409 | 4,8% | 16,5 | 83 | 9 | 4 |
| Molinella | 15.060 | 995 | 6,6% | 10,2 | 281 | 26 | 19 |
| Monghidoro | 3.890 | 459 | 11,8% | -4,6 | 142 | 16 | 14 |
| Monterenzio | 5.598 | 369 | 6,6% | 13,2 | 67 | 10 | 5 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|----------------|---------------|-------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| Monte San Pietro | 10.882 | 523 | 4,8% | 5,7 | 120 | 6 | 6 |
| Monteveglia | 5.066 | 374 | 7,4% | 13,0 | 103 | 6 | 4 |
| Monzuno | 6.155 | 473 | 7,7% | 2,4 | 127 | 15 | 6 |
| Mordano | 4.403 | 266 | 6,0% | 5,1 | 50 | 6 | 4 |
| Ozzano dell'Emilia | 11.813 | 480 | 4,1% | -3,2 | 103 | 8 | 17 |
| Pianoro | 16.676 | 785 | 4,7% | 9,0 | 170 | 19 | 10 |
| Pieve di Cento | 6.877 | 490 | 7,1% | 2,3 | 141 | 8 | 5 |
| Porretta Terme | 4.729 | 340 | 7,2% | -6,1 | 111 | 6 | 2 |
| Sala Bolognese | 7.641 | 335 | 4,4% | 13,2 | 87 | 7 | 11 |
| San Benedetto Val di Sambro | 4.505 | 299 | 6,6% | 10,7 | 76 | 7 | 1 |
| San Giorgio di Piano | 7.354 | 454 | 6,2% | 6,6 | 110 | 8 | 6 |
| San Giovanni in Persiceto | 25.685 | 1.371 | 5,3% | 12,7 | 332 | 36 | 27 |
| San Lazzaro di Savena | 30.228 | 1.342 | 4,4% | 5,0 | 268 | 14 | 23 |
| San Pietro in Casale | 11.104 | 860 | 7,7% | 8,6 | 233 | 22 | 24 |
| Sant'Agata Bolognese | 6.728 | 623 | 9,3% | 10,9 | 151 | 6 | 11 |
| Sasso Marconi | 14.420 | 676 | 4,7% | 0,0 | 176 | 14 | 16 |
| Savigno | 2.716 | 199 | 7,3% | -11,9 | 36 | 5 | 1 |
| Vergato | 7.412 | 864 | 11,7% | -0,2 | 238 | 30 | 16 |
| Zola Predosa | 16.892 | 911 | 5,4% | 9,5 | 216 | 17 | 14 |
| Provincia di Bologna | 954.682 | 65.790 | 6,9% | 6,9 | 14.688 | 1.323 | 1.085 |

Fonte: elaborazione dell'Ufficio di Statistica della Provincia di Bologna su dati delle Anagrafi comunali, modelli P2 e P3

I principali Paesi di provenienza che si rilevano dai dati sulla residenza anagrafica sono il Marocco (17,3%), l'Albania (13,8%) e la Romania (6,5%). Appare in decisiva crescita il dato della Romania e dell'Est europeo in generale.

Tabella 4 - Residenti in Emilia-Romagna all'1.1.2006. Prime venti nazionalità

| | Paesi di cittadinanza | % |
|----|------------------------------|--------------|
| 1 | Marocco | 17,3 |
| 2 | Albania | 13,8 |
| 3 | Romania | 6,5 |
| 4 | Tunisia | 6,2 |
| 5 | Cinese, Rep. Popolare | 5,2 |
| 6 | Ucraina | 4,3 |
| 7 | Pakistan | 3,3 |
| 8 | India | 3,0 |
| 9 | Moldova | 2,9 |
| 10 | Filippine | 2,8 |
| 11 | Ghana | 2,5 |
| 12 | Senegal | 2,4 |
| 13 | Macedonia (ex Rep. Jugos.) | 2,1 |
| 14 | Polonia | 2,0 |
| 15 | Nigeria | 1,9 |
| 16 | Serbia e Montenegro | 1,4 |
| 17 | Bangladesh | 1,2 |
| 18 | Sri Lanka (ex Ceylon) | 1,2 |
| 19 | Turchia | 1,1 |
| 20 | Egitto | 0,9 |
| | Altri Paesi | 18,0 |
| | Totale | 100,0 |

Fonte: elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Servizio controllo di gestione e sistemi statistici - RER

Per quanto riguarda la frequenza scolastica dei giovani immigrati, l'Emilia Romagna risulta essere la Regione italiana con la più alta percentuale di giovani immigrati che frequentano le scuole: rispetto al 2004 la percentuale è salita al 9,54%.

Nell'anno scolastico 2005/2006, gli alunni con cittadinanza non italiana sono stati 50.999 (su 534.337 iscritti totali). La percentuale è salita al 9,54% mentre nell'anno scolastico 2004/2005 era del 8,4. In particolare, si evidenzia un significativo incremento nella scuola primaria dove la percentuale degli alunni stranieri è dell'11,38%.

*Tabella 5 - Scuola statale e non: alunni con cittadinanza non italiana iscritti per anno scolastico e sesso.
Regione Emilia-Romagna*

| | Scuola statale %MF | Scuola statale %F | Scuola non statale %MF | Scuola non statale %F | % Totale scuole MF |
|--------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| a.s.1997/1998 (**) | 2,03 | 0,91 | 1,64 | 0,79 | 1,97 |
| a.s.1998/1999(***) | 2,58 | 1,11 | 2,01 | 0,91 | 2,49 |
| a.s.1999/2000 | 3,40 | 1,53 | 1,85 | 0,81 | 3,16 |
| a.s.2000/2001 | 4,06 | 1,87 | 2,44 | 1,12 | 3,82 |
| a.s.2001/2002 | 5,16 | 2,35 | 2,75 | 1,27 | 4,80 |
| a.s.2002/2003 | 6,29 | 2,84 | 3,84 | 1,83 | 5,93 |
| a.s.2003/2004 | 7,46 | 3,41 | 4,39 | 1,99 | 7,01 |
| a.s.2004/2005 | 8,96 | 4,15 | 5,19 | 2,44 | 8,40 |
| a.s.2005/2006 | 10,23 | 4,77 | 5,67 | 2,58 | 9,54 |

Fonte: Elaborazione - Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Sistema Informativo e D.G. Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione

(*) I dati riportati in questa sezione fanno riferimento ad alunni con cittadinanza non italiana e provengono dalle rilevazioni integrative delle scuole statali e non statali acquisite dal Sistema informativo del Ministero della Pubblica Istruzione. I dati riferiti all'a.s. 2004/2005 provengono dalla base informativa originaria senza alcun tipo di trattamento del dato. La voce "scuola non statale" comprende le scuole di enti locali territoriali, di altri enti pubblici, di enti religiosi e di soggetti privati laici.

(**) I dati riferiti alla scuola secondaria di II grado sono fonte ISTAT a.s. 1997/98.

(***) I dati riferiti alla scuola secondaria di II grado sono fonte ISTAT a.s. 1998/99.

Tabella 6 - Alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2005-2006 per tipologia di scuola e sesso.
Regione Emilia-Romagna

| Tipologia scuole | Alunni con cittadinanza non italiana. | | | Totale alunni | | | % alunni non italiani su totale | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---------------------------------------|----------------|--------------------|---------------|---------|-------|---------------------------------|--------|-------|----------------|------|------|--------------------|----|---|------|-----|
| | Scuola statale | Scuola statale | Scuola non statale | Totale scuola | MF | F | Scuola statale | MF | F | Scuola statale | MF | F | Scuola non statale | MF | F | % MF | % F |
| Scuola dell'infanzia | 6.148 | 2.862 | 3.684 | 9.832 | 46.945 | 1.668 | 9.832 | 58.592 | 13.10 | 6.10 | 6.29 | 2.85 | 9.32 | | | | |
| Scuola primaria | 19.223 | 9.018 | 310 | 19.533 | 161.640 | 152 | 19.533 | 10.030 | 11,89 | 5,58 | 3,09 | 1,52 | 11,38 | | | | |
| Scuola secondaria I grado | 10.682 | 4.689 | 62 | 10.744 | 97.718 | 27 | 10.744 | 3.854 | 10,93 | 4,80 | 1,61 | 0,70 | 10,58 | | | | |
| Scuola secondaria II grado | 10.414 | 5.115 | 476 | 10.890 | 148.087 | 219 | 10.890 | 7.471 | 7,03 | 3,45 | 6,37 | 2,93 | 7,00 | | | | |

Fonte: Elaborazione - Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Sistema Informativo e D.G. Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione

Nel mondo del lavoro, in Emilia Romagna gli stranieri occupati sono il 12,6% dei lavoratori totali e la maggior parte di loro lavora nell'industria.

Nel corso del 2005 nella banca dati INAIL risultano occupati per l'Emilia-Romagna 181.254 lavoratori extracomunitari. Essi rappresentano il 12,6% dei lavoratori complessivi a conferma di una crescita costante registrata negli ultimi anni (ad es. nel 2001 i lavoratori extracomunitari rappresentavano il 7,9%).

Tabella 7 - Distribuzione dei lavoratori subordinati ()
per area di provenienza nella regione Emilia-Romagna. Anno 2005*

| Area di provenienza | N. | % |
|----------------------------|------------------|---------------|
| Italia | 1.234.280 | 85,56 |
| UE | 27.127 | 1,88 |
| Extra UE | 181.254 | 12,56 |
| Totale | 1.442.661 | 100,00 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati INAIL

- (*) I lavoratori riportati in tabella si riferiscono alle persone, contate una sola volta, che nel corso del 2005 hanno lavorato almeno un giorno.

Tabella 8 - Distribuzione dei lavoratori subordinati extracomunitari ()
per provincia nella regione Emilia-Romagna. Anno 2005*

| Provincia | Extra UE | % |
|-------------------------------|-----------------|---------------|
| Bologna | 39.678 | 21,89 |
| Ferrara | 6.667 | 3,68 |
| Forlì | 17.107 | 9,44 |
| Rimini | 15.435 | 8,52 |
| Modena | 32.966 | 18,19 |
| Parma | 16.024 | 8,84 |
| Piacenza | 11.865 | 6,55 |
| Ravenna | 17.540 | 9,68 |
| Reggio Emilia | 23.972 | 13,23 |
| Regione Emilia-Romagna | 181.254 | 100,00 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati INAIL

- (*) I lavoratori riportati in tabella si riferiscono alle persone, contate una sola volta, che nel corso del 2005 hanno lavorato almeno un giorno.

I lavoratori extracomunitari si concentrano prevalentemente nei settori dell'industria (31,6%), delle costruzioni (15,5%), alberghiero (12%), servizi alle imprese (8,9%) e agricoltura (6,7%).

Tabella 9 - Distribuzione dei lavoratori subordinati extracomunitari (*) per settore economico nella Regione Emilia-Romagna. Anno 2005

| Settore d'impiego (**) | Extra UE | % |
|------------------------------------|----------------|---------------|
| Agricoltura | 12.115 | 6,68 |
| Pesca | 47 | 0,03 |
| Estrazione di Minerali | 136 | 0,08 |
| Industria | 57.215 | 31,57 |
| Elettricità, gas, acqua | 182 | 0,10 |
| Costruzioni | 28.046 | 15,47 |
| Commercio | 12.847 | 7,09 |
| Alberghi e ristoranti | 21.741 | 11,99 |
| Trasporti | 10.027 | 5,53 |
| Intermediazione finanziaria | 491 | 0,27 |
| Informatica e servizi alle imprese | 16.045 | 8,85 |
| Pubblica amministrazione | 1.388 | 0,77 |
| Istruzione | 469 | 0,26 |
| Sanità e assistenza sociale | 5.291 | 2,92 |
| Servizi Pubblici | 6.385 | 3,52 |
| Attività svolte da famiglie | 5.587 | 3,08 |
| Attività non determinate | 3.242 | 1,79 |
| Totale | 181.254 | 100,00 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati INAIL

- (*) I lavoratori riportati in tabella si riferiscono alle persone, contate una sola volta, che nel corso del 2005 hanno lavorato almeno un giorno.
- (**) La voce *Industria* comprende le seguenti voci: Industria alimentare, tessile, conciaria, del legno, della carta, del petrolio, chimica, della gomma, di trasformazione, dei metalli, meccanica, elettrica, dei mezzi di trasporto, altre industrie. La voce *Commercio* comprende le seguenti voci: Commercio e riparazioni di auto, Commercio all'ingrosso, Commercio al dettaglio.

In Appendice al presente report, seguono le tabelle complete con i dati e le statistiche sul fenomeno immigratorio della Regione Emilia Romagna e dell'Osservatorio della Provincia di Bologna e i dati statistici Rapporto Caritas-Migrantes.

L'immigrazione tende verso caratteristiche di stabilità comprovate da un costante processo di ricongiunzione familiare e conseguentemente da una crescita della componente femminile che ha superato i centomila permessi di soggiorno. Si tratta in particolare di una presenza di giovani donne, nella fascia dell'età fertile, che da un lato ci aiutano a comprendere il progressivo incremento delle nascite di bambini stranieri registrato negli ultimi anni nella Regione (19% nel 2004), e dall'altro pongono tendenzialmente una serie di problematiche connesse alla salute sessuale e riproduttiva.

Mentre negli anni Novanta la maggior parte degli stranieri erano persone sole, oggi la maggioranza vive all'interno di un nucleo familiare. Cresce anche il numero di matrimoni misti e di immigrati "di seconda generazione" le cui aspettative di promozione sociale sono destinate a svilupparsi nei prossimi anni. Anche i dati relativi alla presenza di bambini stranieri nelle scuole risultano essere un chiaro indicatore di stabilizzazione insediativa.

Dopo la regolarizzazione, l'analisi delle nazionalità presenti registra una rilevante modifica della situazione: anche in Emilia-Romagna, il gruppo continentale più numeroso diventa quello europeo, che supera quindi il contingente africano.

Questo mutamento è dovuto soprattutto all'arrivo delle donne dell'est Europa come assistenti familiari. Nella classifica delle nazionalità (vedi tabella 4) la Romania si insedia al terzo posto, l'Ucraina al quinto, la Polonia (Paese neo-comunitario) al settimo, la Moldavia al decimo.

Il processo di regolarizzazione ha accentuato un dato già risaputo: cioè che è il mercato del lavoro il motore fondamentale dell'immigrazione in Emilia-Romagna.

In questa fase sembrano consolidarsi due poli principali dell'immigrazione regionale: il primo composto da donne prevalentemente dell'Europa dell'est, attive nei servizi alla persona ed il secondo di uomini prevalentemente africani, attivi nelle industrie soprattutto metalmeccaniche.

Particolarmente interessante risulta la correlazione tra immigrazione e mercato del lavoro su scala provinciale, resa evidente dal confronto tra percentuale di immigrati e tasso di disoccupazione provinciale: la consistenza numerica degli immigrati risulta inversamente proporzionale al tasso di disoccupazione.

1.2. Quadro normativo in Emilia Romagna

L'Emilia-Romagna è la prima Regione che ha legiferato in materia di politiche per l'integrazione dei cittadini stranieri immigrati dopo la Riforma del Titolo V della Costituzione e dopo la modifica della normativa nazionale (approvazione del D.lgs. 286/98) e delle sue successive modifiche previste dalla L. 189/2002.

L'approvazione di una nuova *normativa regionale (LR 5/2004)* si è resa necessaria per almeno tre ragioni:

- a) l'evidente obsolescenza della precedente legge regionale in vigore, LR 21.02.1990, n. 14, che sostanzialmente nasceva nel solco dell'impostazione emergenziale causata dai primi consistenti flussi migratori nel nostro Paese;
- b) un forte processo di cambiamenti quali-quantitativi nel corso degli anni '90 riferibili alla progressiva crescita numerica delle presenze di persone straniere a cui si associano crescenti indicatori di stabilizzazione;
- c) un forte processo di innovazione e modificazione legislativa avviato a livello nazionale a partire dalla emanazione del D.lgs. n. 286 del 25.07.1998 e successive modificazioni.

Le ragioni e gli obiettivi che la Regione Emilia-Romagna si è data con la approvazione di una nuova Legge regionale per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri (LR n. 5 del 24.03.2004, "Norme per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati. Modifiche alle leggi regionali 21 febbraio 1990, n. 14 e 12 marzo 2003, n. 2") e con la definizione degli indirizzi in materia di immigrazione previsti dal "Patto per la qualità dello sviluppo, la competitività, la sostenibilità ambientale e la coesione sociale", (sottoscritto il 18.02.2004 dalla Giunta regionale, dalle Parti sociali e le Associazioni sindacali), vanno dunque ricondotti ad una domanda di fondo: crescendo costantemente la presenza di cittadini stranieri che risiedono e lavorano nella nostra Regione, come l'Ente regionale può intervenire per assicurare una maggiore coesione sociale tra nuovi e vecchi residenti, nel rispetto delle regole, del principio di pari opportunità e accesso ai servizi, e per facilitare la rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno inserimento sociale, culturale e politico per i cittadini stranieri?

Una coesione sociale che deve puntare sulla *qualità delle politiche* in ogni settore.

Con la approvazione della *LR 24.03.2004, n. 5* la Regione Emilia-Romagna ha inteso innovare il proprio impianto normativo al fine di assicurare una maggiore coesione sociale tra nuovi e vecchi residenti, nel rispetto dei diritti e dei doveri, del principio di pari opportunità e accesso ai servizi, e di contrasto al razzismo e alla xenofobia.

Tra le principali novità della nuova normativa regionale, l'art. 3 comma 2 introduce un nuovo strumento di programmazione denominato *Programma triennale per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri*; avente il compito di definire le linee di indirizzo per la realizzazione delle iniziative previste dalla LR 5/2004.

Il programma triennale deve intendersi quale strumento di programmazione "trasversale" che mira a promuovere un'integrazione delle politiche di settore per rispondere in modo unitario ai bisogni e alle esigenze dei cittadini stranieri immigrati; tenendo conto dell'attività di osservazione del fenomeno migratorio, nonché delle indicazioni contenute nel Piano Sociale e Sanitario 2005-2007 in fase di definizione.

Il *Programma triennale 2006-2008 per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri* (art. 3 comma 2 della LR 5/2004), quale documento di indirizzo politico-programmatico per l'integrazione delle politiche regionali finalizzate all'inclusione sociale dei cittadini stranieri immigrati ha come obiettivo di fondo quello di porre al centro delle programmazioni di settore il tema della crescente presenza di migranti nel territorio regionale, nella logica di un approccio complesso ed unitario, che non intende semplicemente "aggiungere" uno specifico per "gli immigrati" in ciascun ambito settoriale, bensì richiama l'insieme delle politiche ad un riflessione costante sui bisogni emergenti e sulle risposte individuate.

Programma triennale, programmazione regionale e locale

Il *Programma triennale 2006-2008 per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri* (art. 3 comma 2 della LR 5/2004) è uno strumento di programmazione e progettazione ad approccio integrato, teso a valorizzare i collegamenti tra politiche settoriali rivolte alle medesime categorie di destinatari, tenendo conto degli effetti reciproci di tali politiche.

In questo senso, il *Programma triennale* si inquadra nell'ambito degli strumenti di programmazione previsti al secondo comma dell'art. 9 della LR 24.03.2004, n. 6, "Riforma del sistema amministrativo regionale e locale. Unione europea e relazioni internazionali. Innovazione e semplificazione. Rapporti con l'Università".

Il *Programma triennale* fornisce un quadro generale di obiettivi strategici di valore pluriennale che dovranno essere recepiti nei singoli atti di settore regionale e dagli Enti locali nell'ambito delle loro competenze. La traduzione delle indicazioni del Piano dovrà dunque interessare anche la programmazione locale e in generale i provvedimenti e gli atti amministrativi di settore posti in essere dagli Enti Locali (Comuni e Province) o da altri Enti pubblici (Aziende USL, Aziende pubbliche di servizi alla persona) nonché coinvolgere le azioni e gli obiettivi perseguiti dai soggetti privati, con particolare riguardo al mondo non-profit, all'associazionismo promosso dai cittadini stranieri, e alle rappresentanze delle categorie produttive e dei lavoratori. Dal punto di vista regionale, appare necessario introdurre una funzione di costante monitoraggio tecnico al fine di verificare che le indicazioni contenute nel *Programma triennale* trovino concreta e specifica attuazione negli atti di programmazione regionale settoriale e negli interventi di settore conseguenti.

1.3. Le politiche della Regione

Già dalla primavera del 2000 la Regione Emilia-Romagna ha impostato la propria programmazione di *interventi* sull'integrazione sociale dei cittadini stranieri, il cui quadro è stato sorretto dalla LR n. 5/2004 e da un *Programma triennale* (2006/2008) approvato nel febbraio scorso.

Le *criticità* possono essere così riassunte: un crescente disagio abitativo e dunque la necessità di nuovi strumenti che facilitino *nuove soluzioni abitative*, come le agenzie per l'*incontro domanda/offerta*; la necessità di potenziare *politiche di accoglienza* e di inserimento scola-

stico rivolte ai minori, con il coinvolgimento delle famiglie straniere e una forte attenzione al tema delle “seconde generazioni”; la necessità di potenziare e consolidare *attività informative e formative e inserimento lavorativo*, di *tutela legale*, di *alfabetizzazione* alla lingua italiana, di *formazione degli operatori* e di *mediazione interculturale*, in grado di raggiungere un target più ampio di beneficiari; la necessità di promuovere maggiori occasioni di *partecipazione alla vita pubblica* locale sviluppando le tematiche dei diritti civili dei cittadini.

Infine, molte zone sociali hanno segnalato una crescente presenza di cittadini stranieri in situazione di irregolarità, che rappresenta una oggettiva difficoltà di intervento per i Comuni.

1.4. Scuola e formazione professionale

I principi di uguaglianza di accesso al sapere, di integrazione ed inclusione sociale promossi dalla *LR n. 12/2003* pongono i cittadini stranieri in una condizione di parità, rispetto ai cittadini italiani, nella partecipazione alle attività di istruzione e formazione.

Le attività sono garantite ai cittadini stranieri adulti residenti in Italia o aventi regolare permesso di soggiorno, nonché ai rifugiati politici e richiedenti asilo. Nel caso dei minori stranieri, il diritto all'istruzione e alla formazione viene ovviamente garantito indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno.

La presenza dei ragazzi stranieri nella scuola è in costante aumento – nell'a.s. 2004/2005 ha rappresentato infatti l'8,4% della popolazione scolastica, con la tendenza ad un aumento progressivo costante – e la strategia per garantire loro eque opportunità di integrazione scolastica e successo formativo alla pari dei cittadini italiani è una delle priorità individuate dalla Regione nelle linee di indirizzo per i finanziamenti del diritto allo studio per il triennio 2004/2007.

Gli interventi realizzati nell'ambito del diritto allo studio (*LR n. 26/2001*) durante il triennio 2001/2004 hanno contribuito sostanzialmente a mantenere alto il tasso di scolarità degli studenti stranieri in Emilia-Romagna; il tasso di dispersione scolastica per l'a. s. 2002/2003, si attesta intorno al 10%, contro la media nazionale del 30%.

Una “indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana” effettuato dal MIUR sull'a. s. 2003/2004 vede ben collocata l'Emilia-Romagna per numero di alunni stranieri promossi rispetto agli studenti italiani, con un saldo positivo di promossi superiore alla media nazionale in ogni grado di scuola, soprattutto nella secondaria di primo grado. Tutte le città capoluogo della Regione, entrano nelle classifiche delle prime dieci città con i migliori tassi di promozione degli studenti stranieri scrutinati nei diversi gradi e ordini di scuola in rapporto agli scrutinati italiani.

L'attribuzione dei benefici individuali per il diritto allo studio, ha registrato, nel triennio finanziario 2001/2004, un progressivo e significativo ampliamento del numero dei destinatari delle borse di studio in generale, e in particolare dei destinatari stranieri.

Nell'ambito della formazione professionale, le programmazioni delle attività rivolte ai cittadini stranieri avvengono: a livello regionale, tramite azioni di sistema (anche complesse) volte al potenziamento qualitativo e quantitativo della rete dei servizi, nonché degli interventi finalizzati all'orientamento, ai bilanci di competenze, alla formazione e all'inserimento lavorativo, con particolare attenzione alle donne immigrate impiegate nell'ambito del lavoro di cura; a livello provinciale, ove vengono invece prevalentemente privilegiate le attività formative.

La Regione, inoltre, ha fornito e sta fornendo linee di indirizzo ed indicazioni, per orientare le programmazioni sia proprie che provinciali, su tematiche specifiche quali la qualificazione dell'assistenza familiare privata a domicilio e la mediazione interculturale.

Gli *utenti stranieri della formazione professionale* – complessivamente 6.697 nell'anno 2003 e 5.793 nell'anno 2004 – prediligono aree professionali quali la *meccanica metallurgica, i servizi socio-educativi, la distribuzione commerciale, l'industria alberghiera e l'edilizia*.

Il tema dell'immigrazione viene altresì ampiamente trattato nell'ambito dell'Iniziativa Comunitaria EQUAL, più generalmente finalizzata, nel quadro della strategia europea per l'occupazione e delle linee guida definite dal *Piano Nazionale per l'Inclusione*, alla promozione di nuovi strumenti per combattere tutte le forme di discriminazione e disuguaglianza presenti nel mercato del lavoro, anche attraverso la cooperazione transnazionale.

L'iniziativa si sviluppa in due fasi, nel periodo dal 2000 al 2006, e prevede, in tema di immigrazione, azioni dirette verso i cittadini stranieri (che privilegiano l'inserimento lavorativo in settori quali i servizi socio-educativi, il lavoro di cura a domicilio, l'edilizia, ecc.) ed azioni di sistema che coinvolgono la rete territoriale dei servizi e delle imprese, al fine di favorire l'inserimento sociale e lavorativo dei cittadini stranieri, giovani ed adulti. La prima fase ha già visto la conclusione della maggior parte dei progetti.

Nell'ambito delle attività nell'istruzione, anche in integrazione con la formazione professionale, permangono alcuni *aspetti critici*: il rischio della segregazione scolastica e della concentrazione di presenze di stranieri nelle scuole di alcuni territori; la formazione del personale; l'individuazione di strumenti didattici; il rapporto con le famiglie; la polarizzazione degli alunni stranieri verso certe scuole; la difficoltà da parte delle famiglie dei bambini italiani ad esprimere concretamente una cultura dell'incontro con le persone appartenenti a comunità straniere; un'adeguata funzione di orientamento nella scuola; un'adeguata funzione di mediazione culturale che non si limiti alla traduzione linguistica; il riconoscimento dei titoli acquisiti.

Nell'ambito della *formazione professionale* in senso stretto e *rivolta ai giovani ed adulti stranieri*, permane a tutt'oggi il problema legato al riconoscimento dei titoli, soprattutto di quelli provenienti dai Paesi extra UE, nei confronti dei quali in alcuni casi si richiede, non essendovi una precisa normativa nazionale in materia, la traduzione giurata e/o la dichiarazione di valore. Ovviamente, ciò comporta notevole disagio per il cittadino straniero, sia in termini temporali che economici.

Un ulteriore aspetto riguarda la progettazione delle attività formative. In relazione alle specificità dei soggetti – che possiedono livelli diversificati di scolarizzazione e istruzione, di conoscenza e padronanza della lingua e cultura italiana, nonché modelli sociali e culturali e progetti migratori differenti – è necessario prevedere spesso percorsi formativi maggiormente *flessibili e personalizzati*, preceduti e/o accompagnati da *moduli di orientamento*, di apprendimento a vari livelli *della lingua e della cultura italiana*.

In considerazione delle specifiche esigenze dei cittadini stranieri, minori, giovani e adulti, che possiedono livelli diversificati di scolarizzazione e istruzione, di conoscenza e padronanza della lingua e cultura italiana, nonché modelli sociali e culturali e progetti migratori differenti, la Regione intende attivarsi per promuovere e rafforzare l'adeguamento dell'offerta di istruzione e formazione nelle modalità organizzative, nelle metodologie e nei contenuti, *personalizzando i percorsi e valorizzando le attitudini individuali*.

Sono previste pertanto azioni a vari livelli.

1) Il biennio integrato (scuola-formazione professionale) al termine della scuola media

I percorsi di istruzione secondaria superiore integrati con la formazione professionale rappresentano una delle priorità di attuazione della LR 12/2003. Nel contesto dell'integrazione fra istruzione e formazione professionale, si colloca infatti la proposta innovativa –

che si basa tuttavia su alcune esperienze già diffuse nel territorio regionale – di un biennio integrato che può essere scelto dai ragazzi al termine della scuola media, al momento in cui si conclude la fase dell'obbligo scolastico.

Il percorso integrato (la cui utenza, va ricordato, vede una maggiore presenza di alunni stranieri e di studenti in situazione di handicap, quindi con una possibile incidenza più alta di fattori di rischio e disagio), all'interno delle scuole superiori, ha una forte valenza orientativa ed è finalizzato a consolidare nei ragazzi le conoscenze di base e a rafforzare conseguentemente la capacità di scelta per proseguire in percorsi successivi fortemente differenziati e che si attuano nell'ambito dell'istruzione o nella formazione professionale o nell'esercizio dell'apprendistato.

2) Diritto allo studio (LR 26/01)

Il finanziamento di progetti per la qualificazione scolastica è prioritariamente destinato a favorire l'integrazione delle fasce di utenza particolarmente deboli, quali i ragazzi in situazione di handicap e i ragazzi stranieri – che presentano difficoltà di inserimento dovute alla recente immigrazione – a favore dei quali si è ritenuto opportuno intervenire con progettualità specifiche e con servizi dedicati.

3) La promozione della cultura della cittadinanza europea

Diffondere un approccio didattico che apre al sociale, alla comunità, per una progettazione e un lavoro comune e per una pratica quotidiana di integrazione vissuta, è l'obiettivo che Ufficio Scolastico Regionale e Regione condividono nel compartecipare a progettazioni integrate, in cui sono coinvolti gli Enti locali, l'Università, il privato sociale, l'Istituto Regionale di Ricerca Educativa.

4) I centri risorse per le scuole

I centri sono strutture con finalità informative, formative, di ricerca, di documentazione e di consulenza sulle esperienze di integrazione di ragazzi in situazioni di diversa difficoltà nella scuola, nell'extrascuola, nella formazione professionale, nel lavoro e nella società. Sono centri ben radicati nel proprio territorio, spesso di ambito provinciale, che cercano di organizzare la molteplicità delle informazioni e degli interventi educativi, sociali, sanitari e riabilitativi in un quadro unitario, sistematico e non frammentario.

In attuazione di quanto previsto all'art. 22 della LR 12/2003 in merito ai Centri di Servizi e Consulenza alle istituzioni scolastiche (CSC), la Regione sta mettendo a punto le linee guida relative agli aspetti caratterizzanti di tali centri, al fine di valorizzarne l'operato in un quadro di riferimento più organico, di dar loro visibilità e di potenziarne la presenza nei territori.

5) Educazione degli adulti

L'offerta formativa in tale ambito è costituita da percorsi di apprendimento finalizzati sia al recupero e al completamento degli studi, sia all'aggiornamento professionale dei lavoratori, in tal caso operando attraverso l'integrazione fra l'istruzione e la formazione professionale.

6) L'orientamento scolastico, formativo e professionale

L'orientamento è una funzione strategica che attraversa in modo trasversale le azioni regionali di contrasto alla dispersione scolastica, di rafforzamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, di sostegno alla maturazione di una scelta formativa e professionale con-

sapevole. La qualificazione della funzione di orientamento è una delle priorità regionali, in particolare per le situazioni, come quelle degli studenti stranieri, che più facilmente possono scivolare verso la scelta della qualifica professionale, anche laddove si riveli impropria.

7) Azioni formative e di sistema

Vanno previste prioritariamente azioni *formative e di sistema* al fine di favorire: l'integrazione tra le politiche educative, scolastiche e formative e le politiche sociali e sanitarie, prevenendo il disagio giovanile, favorendo i percorsi di accompagnamento ai ragazzi in difficoltà e favorendo l'inserimento sociale dei cittadini giovani e adulti immigrati (oltre che delle persone in condizione di disagio); l'implementazione e il consolidamento di un sistema integrato di servizi e di azioni a supporto dell'inserimento lavorativo di persone immigrate; il potenziamento qualitativo e quantitativo della rete dei servizi e interventi pubblici e privati per l'orientamento, i bilanci di competenze, la formazione e l'inserimento lavorativo delle donne immigrate nel mercato del lavoro, con particolare attenzione all'ambito del lavoro di cura e al tema della conciliazione; percorsi di "riallineamento" per l'accesso alla formazione, consistenti in azioni di alfabetizzazione e di conoscenza della cultura italiana, non solo per i minori, ma anche per gli adulti e le fasce non automaticamente coinvolte nei percorsi scolastici (ad esempio gli adolescenti che giungono a seguito di ricongiungimento familiare); attività formative per la figura del mediatore interculturale; la promozione presso i servizi coinvolti della cultura dell'accoglienza e dei diritti umani.

1.5. Flussi e politiche per il lavoro

Che il mercato del lavoro sia il motore del fenomeno migratorio è indubbiamente confermato da un'analisi del rapporto tra distribuzione territoriale degli immigrati e situazione dei mercati del lavoro provinciali.

Abbiamo già visto come l'incidenza degli immigrati residenti in percentuale rispetto alla popolazione veda al primo posto la Provincia di Reggio Emilia e all'ultimo quella di Ferrara.

Se rapportiamo la presenza degli immigrati (esclusi i minori) ai tassi di disoccupazione provinciali vediamo come esista tra i due valori un rapporto quasi perfetto di inversa proporzione.

Anche se ormai i dati ufficiali dell'ISTAT sulla disoccupazione esprimono valori talmente bassi che le differenze provinciali tendono a sfumare.

| Province | RER | RE | MO | PC | PR | BO | RA | FC | RN | FE |
|---------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Percentuale immigrati residenti | 6,9 | 8,7 | 8,3 | 7,8 | 7,4 | 6,5 | 6,3 | 6,1 | 6,0 | 3,8 |
| Tasso di disoccupazione | 3,8 | 3,2 | 3,7 | 4,4 | 4,1 | 2,7 | 4,2 | 4,3 | 4,7 | 5,8 |

Minore è il tasso di disoccupazione (Reggio Emilia e Bologna), maggiore è la presenza di immigrati.

Dalle Province economicamente più forti della Regione l'immigrazione si sta gradualmente estendendo a quelle più deboli. Questo dato è importante perché pare confermare la tesi secondo la quale non esiste (almeno in prevalenza) una diretta concorrenzialità tra il lavoro degli italiani e quello degli immigrati, ma questi tendono piuttosto a ricoprire ruoli che gli emiliano-romagnoli ormai rifiutano come faticosi e poco remunerativi.

Per la prima volta nel corso del 2002 inoltre, la percentuale di presenza di immigrati ha superato il tasso regionale di disoccupazione.

Il sistema economico regionale ha di fatto raggiunto la piena occupazione – per inciso il tasso di disoccupazione regionale al primo trimestre 2005 è al 4,5% contro l'8,2% del livello nazionale – pur in presenza di una crescita economica che teoricamente non sarebbe in grado di garantire aumenti occupazionali.

Questo dato, estremamente positivo e rassicurante, lancia paradossalmente un'ombra sulle possibilità di sviluppo futuro.

Il mercato del lavoro registra infatti, con molto ritardo, gli andamenti che hanno interessato la popolazione, in altri termini i comportamenti della popolazione avvenuti circa venti, venticinque anni fa interessano il mercato del lavoro solo ora. Il forte calo delle nascite e il permanere di un saldo naturale negativo (la differenza tra nati e morti) hanno eroso la consistenza della popolazione in età da lavoro, ovvero è calato il cosiddetto bacino dei potenziali lavoratori. L'aumento delle nascite che si sta registrando in questi anni produrrà i suoi effetti solo fra 15-20 anni e, in ogni caso, tale aumento non ha ancora annullato la distanza con i decessi.

La crescita economica regionale, quindi, ha potuto contare su un apporto demografico della popolazione residente che già ora è insufficiente a mantenere il trend di sviluppo e quindi risulta fondamentale l'apporto dei lavoratori stranieri. Tale apporto è tanto più fondamentale se si considera che le nuove leve "emiliano-romagnole", avendo un livello di istruzione molto elevato, sono portate a non accettare un lavoro qualsiasi, ma a ricercare un'occupazione gratificante e con possibilità di accrescimento professionale. La forte richiesta regionale di manodopera straniera non comunitaria si evince direttamente dalle stime dell'occupazione futura.

Uno scenario del genere indica la direzione per il mantenimento degli attuali livelli di benessere dell'Emilia-Romagna: governo e integrazione dei flussi migratori da un lato, una strategia complessiva che incentivi l'ingresso di profili professionali rispondenti alle necessità del mondo produttivo regionale dall'altro lato.

Tali obiettivi possono essere meglio perseguiti attivando sinergie tra Regione, Enti locali, Organizzazioni imprenditoriali e sindacali, in linea con le priorità strategiche indicate nel Patto per lo Sviluppo dell'Emilia-Romagna del 18 febbraio 2004.

Non è solo l'occupazione dipendente a crescere, in quanto oltre 25.000 stranieri nel 2004 risultano amministratori, soci o titolari di imprese con una crescita del 14% rispetto all'anno precedente ed addirittura una crescita del 87% rispetto al 2000. Il conseguente peso percentuale sul totale dei titolari stranieri è del 7,6%.

Nel 2004, ogni cento assunzioni di non-comunitari a livello nazionale, nove avvengono in Emilia-Romagna; considerando, invece, il totale delle assunzioni a livello regionale, l'incidenza dei lavoratori non-comunitari arriva al 20%, mentre è solo al 16% nell'ambito nazionale.

Lo scenario demografico precedentemente delineato, pur in presenza di un tasso di crescita economica poco sostenuta, spinge le imprese dell'Emilia-Romagna a prevedere di assumere quote consistenti di lavoratori stranieri.

Le *professioni richieste* si concentrano per circa un terzo su figure non qualificate, per un terzo sugli operai specializzati, e la restante quota sulle professioni relative alla vendita e ai servizi alle famiglie, con una particolare specificità nel settore delle costruzioni ove si prevedono oltre il 10% delle assunzioni complessive. Si registra inoltre un fabbisogno crescente di figure professionali straniere sempre più specializzate.

Nonostante queste forti richieste, dettate da un mercato del lavoro regionale in forte ten-

sione con una continua carenza, ormai strutturale, di manodopera, qualificata e non, le assegnazioni del Ministero del Lavoro non hanno mai coperto le necessità manifestate dal sistema economico emiliano-romagnolo, rimanendo sempre al di sotto delle richieste. Infatti, nel 2003 gli assegnati furono poco più del 70% dei richiesti mentre nel 2004 non sono arrivati al 60%.

Le previsioni per il prossimo triennio continuano ad evidenziare, per l'economia regionale, la necessità di manodopera straniera anche se risulta difficile stimare in maniera differenziata l'apporto dei non-comunitari da quello dei comunitari e neo-comunitari. Anche nel territorio regionale, in una fase di incertezza economica come l'attuale, sono tuttavia numerosi gli immigrati stranieri che trovano un lavoro tra le pieghe della economia sommersa: esiste una preoccupante area che comprende fenomeni di neo-caporalato illegale degli immigrati, di fatto sottratti a tutele di carattere normativo e sindacale, che vanno contrastate con un'azione congiunta di facilitazione per l'emersione dal sommerso, accesso legale al mercato del lavoro, attraverso in particolare l'individuazione di efficaci e tempestivi meccanismi di incontro tra domanda e offerta di lavoro, e repressione da parte degli organi competenti.

Un'ulteriore attenzione va posta al pericolo della crescente disoccupazione tra gli immigrati, anche perché questa condizione incide direttamente e repentinamente sulla natura giuridica della condizione di soggiorno.

La Regione ribadisce il proprio impegno di previsione del fabbisogno di manodopera straniera annuale ai sensi dell'art. 21 del D.lgs. 286/98 e dell'art. 3 della LR 5/2004 e in questo senso conferma la scelta di confronto preventivo con le Parti sociali e gli Enti locali, finalizzata all'obiettivo strategico di una gestione attiva dei flussi migratori rivolta a definire il fabbisogno quali-quantitativo e ad attrarre dall'esterno le competenze non presenti sul territorio, nonché la collaborazione e il confronto con le strutture periferiche del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in materia di ripartizione provinciale delle quote.

Un'opportunità interessante al riguardo è costituita dalla *possibilità di attivare percorsi formativi nei Paesi d'origine*, prevista tra l'altro dal Regolamento attuativo della L. 189/2002 (art. 29 D.P.R. 334/2004) in materia di formazione all'estero, possibilità da raccordare con le politiche sociali e da effettuarsi attraverso un forte controllo pubblico, onde favorire l'arrivo di lavoratori già qualificati e formati non solo rispetto ai fabbisogni del mercato del lavoro, ma anche con adeguate competenze linguistiche e conoscenze della normativa in materia di lavoro e sicurezza.

Dal punto di vista del sistema dei servizi, i cittadini migranti, provenienti da Paesi extra UE o di nuovo ingresso nell'Unione Europea hanno rappresentato in questi anni una quota consistente *degli utenti dei Centri per l'impiego* e, in generale, dei servizi per il lavoro della nostra regione.

I *Centri per l'impiego in Emilia-Romagna* si sono contraddistinti per l'offerta dei servizi tradizionali di politica attiva del lavoro (informazione e accoglienza, orientamento, accompagnamento all'inserimento lavorativo, preselezione e incontro tra domanda e offerta) organizzati per l'insieme degli utenti piuttosto che in un'organizzazione dei servizi per target specifici (donne, stranieri, over 45, ecc.).

Questa scelta operata dalle Province per i propri Centri ha consentito, dunque, l'esprimersi di un'offerta di servizi che fosse adattabile all'estrema eterogeneità dell'utenza e, al tempo stesso, sono stati affiancati, almeno embrionalmente, da supporti specifici.

Nel caso degli utenti stranieri, a parte i servizi di informazione, che hanno anche il compito di mettere in relazione l'utente con la rete complessiva di servizi (sociali, sanitari, educativi, previdenziali, formativi, ecc.), si sono sviluppate, in particolare in alcune Province, azioni di supporto ai servizi che facilitano l'erogazione degli stessi ai cittadini stranieri (mediatori linguistici e culturali).

Nel prossimo triennio, pur mantenendo un'impostazione strategico-organizzativa dei Centri per l'impiego, orientata all'erogazione di servizi specializzati per funzione e non per target, è necessario attrezzare in modo più organico i Centri per l'impiego pubblici e tutto il sistema dei servizi per il lavoro per offrire supporti specifici ai cittadini migranti, in particolare i supporti di mediazione linguistica e culturale.

Il sistema di accreditamento di servizi per il lavoro dovrà prevedere, per i soggetti che intendono farne parte, requisiti idonei a garantire il più facile accesso dei cittadini stranieri ai servizi erogati. Le esperienze delle associazioni di rappresentanza possono svolgere un utile ruolo di raccordo.

Un'attenzione particolare, sul versante dei servizi di consulenza e di informazione al lavoratore, nonché su quello di *incontro domanda-offerta*, va anche posta sulla categoria delle assistenti familiari, in buona parte cittadine straniere, sviluppando quanto previsto dal protocollo d'accordo tra Regione e Organizzazioni sindacali in tale materia dell'aprile 2003, aggiornato all'aprile 2004, auspicando la condivisione del protocollo dei soggetti del terzo settore, e dando maggiore consistenza a quei primi positivi interventi predisposti, in questo senso, da alcune Province.

Su questo tema è necessario attivare, *con i servizi del collocamento* e con la collaborazione operativa *del terzo settore*, luoghi di incrocio domanda e offerta e servizi di assistenza per le famiglie che necessitano di questo tipo di supporto. Infine per quanto attiene le *iniziative di rientro nei Paesi di origine dei cittadini stranieri immigrati*, le modalità di attuazione saranno definite nel Documento di indirizzo programmatico triennale per gli interventi di cooperazione internazionale previsto dalla LR n. 12/2002, "Interventi regionali per la cooperazione con i Paesi in via di sviluppo ed i paesi in via di transizione, la solidarietà internazionale e la promozione di una cultura di pace".

Nel futuro occorrerà stabilire un più organico collegamento tra la programmazione delle politiche e dei flussi migratori e le politiche di cooperazione internazionale, in particolare con alcuni Paesi.

In ogni caso è corretto affermare che oltre due terzi degli stranieri maggiorenni ha un'occupazione regolare, in quanto la forza lavoro tra i soggiornanti è composta da 158.400 unità, pari al 64,8% dei permessi di soggiorno.

Questo dato regionale continua ad essere superiore al valore nazionale a conferma del fatto che il sistema produttivo emiliano-romagnolo sia un motore fondamentale nell'attivazione dei flussi migratori.

1.6. Lavoro autonomo e imprenditorialità

Una quota non secondaria di cittadini stranieri è occupata in proprio come titolare di impresa.

Dai dati Infocamere al 31.12.2005 risultano 20.109 titolari di impresa individuale non nati in Italia presenti nella Regione Emilia-Romagna. Di questi 17.305 (pari al 86,1%) sono maschi e 2.804 (pari al 13,9%) sono femmine.

La distribuzione provinciale di queste imprese appare abbastanza omogenea sul territorio dell'Emilia-Romagna con il 19,60% di esse in Provincia di Reggio Emilia, il 17,92% in Provincia di Bologna, e il 14,71% in Provincia di Modena. Ma nel peso percentuale sul totale delle imprese l'incidenza maggiore è a Reggio Emilia (7,49% di imprese con titolare straniero), seguita da Parma (5,76%) e da Ravenna (5,05%).

Le 20.109 imprese con titolare straniero rappresentano il 4,73% delle 425.225 imprese emiliano-romagnole.

Rispetto ai Paesi di origine la Cina risulta prima solo nella Provincia di Reggio Emilia,

seconda nelle Province di Bologna e Modena. A livello regionale il primo Paese rappresentato è il Marocco, il secondo l'Albania e il terzo la Tunisia.

Rispetto ai settori, le costruzioni risultano al primo posto con il 46% seguite dal commercio con il 24,96%.

Da notare come l'incremento del numero dei cittadini stranieri titolari di impresa individuale sia cresciuto molto rapidamente negli ultimi cinque anni: essi risultavano infatti 9.309 nel 2001 e appunto 20.109 nel 2005; nel quinquennio sono più che raddoppiate.

In un contesto di crescente presenza di cittadini stranieri, appare fondamentale assicurare continuità e sviluppo agli interventi volti a facilitare effettivi percorsi di integrazione e di regolarizzazione nel contesto del mercato del lavoro della Regione, in particolare nei settori del commercio, dei servizi, dell'artigianato e dell'agricoltura.

In tali settori va evidenziata la crescente attitudine, da parte delle persone straniere, a intraprendere iniziative imprenditoriali; questo costituisce certamente uno degli elementi di maggiore evoluzione del rapporto tra immigrazione e inserimento lavorativo.

A una prima fase caratterizzata da una presenza di cittadini stranieri occupati prevalentemente in ruoli di lavoratori subordinati, ne fa seguito un'altra, l'attuale, che vede una presenza sempre più numerosa, nel sistema produttivo locale, di *micro imprese di immigrati stranieri*. A tale proposito il dato nazionale (elaborato dalla CNA) evidenzia che l'imprenditoria promossa da persone straniere rappresenta il comparto più attivo e dinamico dell'imprenditoria nazionale.

Anche in Emilia-Romagna il numero delle imprese individuali di immigrati è cresciuto notevolmente (ad esempio +22% rispetto al 2003). I settori di attività economica che vedono la maggiore presenza di imprenditori stranieri sono le costruzioni, il commercio e l'attività manifatturiera, che complessivamente rappresentano l'80% circa del totale.

In armonia con i precedenti programmi adottati dalla Regione nel campo degli interventi rivolti all'integrazione dei cittadini stranieri immigrati, si ritiene opportuno confermare una metodologia di azione che preveda la promozione, da parte degli enti locali, di progetti finalizzati a sviluppare le possibilità di avvio, di regolarizzazione e qualificazione di attività imprenditoriali degli immigrati.

L'obiettivo deve essere la regolarizzazione, la promozione, la qualificazione e il progressivo consolidamento delle attività svolte dai cittadini stranieri immigrati. Si individuano i seguenti obiettivi prioritari verso i quali tendere: a) garantire pari opportunità di accesso alle attività di lavoro autonomo e imprenditoriale e tutelare le differenze; b) assicurare un'*adeguata formazione professionale*; c) promuovere l'avvio delle attività imprenditoriali da parte di cittadini stranieri immigrati, sia in forma individuale che in forma associativa; d) garantire pari opportunità di accesso alle attività di lavoro autonomo e imprenditoriale.

Per il raggiungimento dell'obiettivo indicato si ritiene importante mettere in atto interventi che possano garantire un accesso paritario alle attività di lavoro autonomo, curando in particolare i percorsi di *apprendimento della lingua italiana*, comprensivi di riferimenti alle leggi e regolamenti che disciplinano nella nostra Regione l'esercizio delle attività imprenditoriali. Per tutelare le differenze, gli interventi dovranno essere destinati prioritariamente ai soggetti socialmente più deboli quali le donne.

In particolare risultano da attivare *prioritariamente i seguenti interventi*: interventi volti a costruire percorsi integrati tra formazione linguistica e informazione, orientamento e formazione professionale, finalizzati ad agevolare l'ingresso nel mercato del lavoro; interventi finalizzati a conseguire un consolidamento delle relazioni tra associazioni e istituzioni nonché a incrementare nei cittadini stranieri immigrati il livello di conoscenza e di sensibilizzazione in merito al funzionamento della Pubblica Amministrazione regionale e locale.

Risultano pertanto prioritari gli interventi destinati a promuovere l'avvio o il consolidamento delle associazioni e la definizione di reti di servizi per le imprese, promosse dalle associazioni imprenditoriali.

Assicurare un'adeguata formazione professionale

Per tale obiettivo risulta importante promuovere interventi di formazione volti ai cittadini stranieri immigrati ai fini di un adeguato e corretto svolgimento delle attività imprenditoriali. In particolare nei settori di attività commerciale e industriale in sede fissa, e per quanto attiene il settore alimentare, dove risultano di particolare importanza le conoscenze inerenti gli aspetti igienico-sanitari.

Devono inoltre essere previsti corsi che consentano lo sviluppo della necessaria professionalità nel comparto dei pubblici esercizi (attività di bar, ristoranti, ecc.).

Anche nel comparto non alimentare si rende opportuno promuovere la necessaria qualificazione degli imprenditori e degli addetti con particolare riferimento alle leggi di settore e alle abilitazioni per le varie tipologie di attività merceologiche.

Promuovere l'avvio delle attività imprenditoriali da parte di immigrati, sia in forma individuale che in forma associativa

Al fine di promuovere l'avvio di regolari attività nel commercio, nei servizi, nell'artigianato, nel lavoro autonomo da parte di immigrati, sia in forma singola che associativa, si ritiene opportuno confermare azioni di incentivazione e sostegno all'avvio di attività imprenditoriali già previste all'art. 15 della LR 14/90 ora abrogato dalla LR 5/2004.

Per quanto concerne gli ambiti territoriali per la predisposizione dei piani si ritiene opportuno individuare nella Provincia la dimensione di riferimento.

All'Amministrazione provinciale è pertanto demandata l'individuazione, da realizzare tramite la concertazione con le rappresentanze delle forze economiche e sociali e delle associazioni di promozione sociale, delle priorità di intervento e conseguentemente la ripartizione delle risorse in relazione ai progetti che dovranno essere realizzati nel territorio di competenza, sulla base di specifici bandi.

1.7. Politiche sociali

Accanto ad una crescita quantitativa, il fenomeno migratorio evidenzia una crescita di complessità rispetto alla *condizione sociale* dei cittadini stranieri, ai *bisogni* che essi esprimono e alle traiettorie migratorie perseguite da ciascuno di essi; anche in ragione di un contesto normativo che storicamente si è dimostrato incapace di offrire un adeguato accesso legale (si pensi ai successivi e costanti provvedimenti di regolarizzazione) e che impone alla Regione e agli enti locali di mantenere un'attenzione costante anche verso persone in situazione di presenza non regolare, specie donne e bambini, spesso in condizione precarie di salute e accoglienza. In taluni casi, la persona straniera può concentrare *una serie di criticità* (malnutrizione, condizioni di vita usuranti già nei Paesi di origine, precarietà occupazionale, inadeguatezza abitativa legata a sovraffollamento e/o carenze igienico sanitarie, assenza di supporto familiare e sociale, difficoltà di fruizione dei servizi, ecc.) che necessitano di *risposte specifiche ed integrate tra loro*.

L'elemento della pluralizzazione delle tipologie di immigrazione rappresenta dunque una tendenza da tenere costantemente in considerazione nei prossimi anni.

Il fenomeno migratorio ha una doppia dinamicità: crescono gli stranieri di lunga durata e crescono parallelamente gli arrivi di nuovi migranti, tale per cui si articolano le aspettative ed i bisogni.

Accanto al fattore temporale, si intrecciano altre variabili: cresce la presenza di giovani figli di immigrati espressione di inediti mix culturali, assistiamo ad una stabilizzazione di “famiglie” perché tanti sono i modelli sociali e culturali d’origine, mantengono una loro presenza i lavoratori singoli di entrambi i sessi (vedi ad esempio la significativa regolarizzazione delle assistenti familiari), si pongono con forza nuovi bisogni che necessitano di un elevato livello di attenzione e di carico assistenziale: le donne sole con figli, i minori stranieri non accompagnati, i richiedenti asilo, le persone straniere in situazione di povertà estrema, ex detenuti che necessitano di percorsi di reinserimento sociale.

Con l’approvazione della *LR n. 5 del 24.03.2004* in materia di politiche per l’integrazione sociale dei cittadini stranieri, legge che affronta trasversalmente in ogni settore (scuola, sanità, formazione, lavoro, casa, ecc.) il tema dell’immigrazione straniera secondo un approccio universalistico, teso a garantire l’effettivo esercizio dei diritti sociali di cittadinanza nell’ambito dei servizi pubblici esistenti, la Regione Emilia-Romagna ha inteso affermare il principio strategico che i sistemi integrati di interventi e servizi sociali, ad ogni livello di programmazione, devono considerare le politiche rivolte ai cittadini stranieri come programmazione ordinaria e strutturale, abbandonando un approccio occasionale, temporaneo ed emergenziale.

Dal punto di vista del sistema integrato dei servizi di welfare, la presenza di un’utenza multiculturale va considerata una sfida verso la innovazione: un servizio pubblico capace di servire meglio gli stranieri, di capirne i bisogni e individuarne le soluzioni, esprime una disponibilità costante a riflettere su sé stesso, a rimettersi in gioco, e ciò va inteso come una caratteristica capace di migliorare anche le risposte verso le esigenze dei cittadini italiani. Si tratta altresì di introdurre e consolidare politiche che adottano nel loro fare un approccio interculturale, ovvero lavorano sulla ricerca dei punti di contatto come terreno comune di incontro, a partire dagli elementi distintivi culturali ascrivibili ai gruppi etnici e alle singole persone; *politiche comunque fondate sui bisogni del singolo*, che evitino di reintrodurre attraverso la variabile culturale, nuovi stereotipi omogeneizzanti nelle letture dei bisogni e nelle risposte dei servizi, politiche che hanno la consapevolezza della frequente natura interrelata dei bisogni, nel senso che è facile che il migrante sia portatore di un *bisogno complesso/completo* (*casa, lavoro, disagio sociale, salute, ecc.*) a cui occorre rispondere con una medesima progettazione integrata intersettoriale, sulla base dei bisogni e delle aspettative dell’utenza, rafforzando negli operatori le competenze di lettura globale del problema presentato.

Esistono questioni trasversali che necessariamente solleciteranno nei prossimi anni la rete dei servizi pubblici alla individuazione di nuove risposte: la prospettiva di genere, e dunque la necessità di interventi che abbiano al centro il tema dell’effettivo *inserimento sociale e lavorativo* delle donne straniere; il tema della *condizione legale* del migrante, della sua permanenza nel nostro Paese fortemente legata alla necessità di possedere un lavoro e quindi posto in una condizione costante di potenziale espulsione. Si tratta di un contesto normativo di sfondo che rende problematica una progettazione sociale graduale e duratura con la persona straniera e richiede agli enti locali di mantenere una forte attenzione anche verso una possibile presenza di persone in condizioni di soggiorno non regolare, specie donne e bambini, spesso in condizione precarie di salute e accoglienza; la crescente domanda di *mobilità sociale* da parte dei cittadini stranieri, che richiede al sistema dei servizi sociali una risposta promozionale orientata alla valorizzazione delle competenze per ciascuno di essi; il tema della qualità complessiva della vita del migrante, e quindi la necessità di considerarlo un cittadino che ha aspettative legate *alla socialità, alla cultura, alla musica, all’attività sportiva*; dimensioni queste, alle quali gli Enti locali devono prestare atten-

zione attivando forme di collaborazione con il vasto *tessuto associativo* presente ad ogni livello (comunale, distrettuale, provinciale), e che possono rappresentare un fondamentale valore aggiunto rispetto alle politiche istituzionali di integrazione sociale.

Per i soggetti pubblici e del privato sociale che compongono il sistema locale dei servizi sociali, si tratta dunque di *promuovere politiche integrate* di consolidamento e sviluppo di interventi prioritariamente nell'ambito delle *seguenti aree tematiche*: la messa in campo di una serie di azioni in ambito scolastico rivolte ai minori e alle loro famiglie, riconducibili in particolare al sostegno *all'apprendimento della lingua italiana* e allo sviluppo di *relazioni* di fiducia con gli operatori scolastici, nonché alla attivazione di interventi *laboratoriali a valenza interculturale anche in ambito extra-scolastico*, in raccordo con le istituzioni scolastiche; la realizzazione ed il consolidamento di centri e *interventi informativi specialistici* in materia di immigrazione, finalizzati a garantire per i cittadini stranieri adeguate forme di conoscenza e di tutela dei diritti e di conoscenza dei doveri, previsti dalla normativa regionale, nazionale ed europea; il consolidamento e lo sviluppo della attività specifica di *mediazione interculturale* in particolare nei servizi sociali, sanitari e scolastici, finalizzata ad accompagnare la relazione tra persone straniere e servizi pubblici e privati, a facilitare la rimozione delle barriere linguistico-culturali e a promuovere la conoscenza e la valorizzazione delle culture d'appartenenza; azioni volte alla facilitazione di accesso ai servizi riassumibili in almeno tre tipologie di interventi: azioni di *orientamento*, *azioni formative interculturali* per gli operatori posti a contatto con l'utenza straniera e la realizzazione di strumenti informativi plurilingue; attività specifiche di *alfabetizzazione alla lingua italiana* rivolte agli adulti; attività volte a promuovere la conoscenza e il confronto tra punti di vista e culture presenti nella società regionale attraverso lo svolgimento di *iniziative di comunicazione, informazione e orientamento* sui temi connessi all'immigrazione, la predisposizione di iniziative in *ambito artistico, culturale e sportivo e la realizzazione di centri interculturali*; il sostegno e confronto *con associazioni e comunità* di cittadini stranieri; interventi informativi, *di accoglienza ed integrazione sociale* rivolti a specifici target di popolazione socialmente vulnerabile: richiedenti asilo e rifugiati, donne, minori stranieri non accompagnati, detenuti ed ex detenuti stranieri che necessitano di percorsi di reinserimento sociale.

In questo contesto risultano notevoli le occasioni d'integrazione con le previsioni della LR 20 del 2003, relativa a "Nuove norme per la valorizzazione del servizio civile. Istituzione del servizio civile regionale. Abrogazione della L.R. 28 dicembre 1999, n. 38".

Le sperimentazioni del servizio civile regionale attivate nel corso del 2005 offrono innovative opportunità per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati, in particolare nei progetti di servizio civile regionale che vedono il coinvolgimento attivo dei cittadini immigrati d'età compresa tra i 18 e i 28 anni.

Questo protagonismo positivo a favore della comunità locale in cui vivono, studiano o sono alla ricerca di un lavoro, rappresenta un importante laboratorio di cittadinanza attiva e di responsabilità positiva.

L'integrazione dell'esperienza proposta ai giovani immigrati con l'analoga opportunità del servizio civile nazionale vissuta dai loro coetanei autoctoni, che si realizza attraverso la condivisione dei momenti di servizio, di formazione, di rielaborazione e verifica, rappresenta inoltre una reciproca opportunità di conoscenza e di crescita interculturale.

Questo protagonismo giovanile vissuto nell'ambito del servizio civile – quando viene proposto o indirizzato verso alcuni target socialmente più vulnerabili: richiedenti asilo, rifugiati e titolari di protezione umanitaria, donne sole con figli, ma anche minori e minori stranieri non accompagnati – risulta poi essere uno strumento di coesione sociale e di risposta ai bisogni dei territori.

1.8. Partecipazione e rappresentanza a livello regionale e locale

Il tema della partecipazione e del protagonismo dei cittadini stranieri immigrati nella definizione delle politiche pubbliche, costituisce certamente uno degli elementi fondamentali per un effettivo processo di inclusione sociale. A livello regionale, gli art. 6 e 7 della LR 5/2004 hanno introdotto la “*Consulta regionale per l’integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati*”, luogo preposto a favorire il dialogo, la conoscenza e la promozione di politiche efficaci in tema di integrazione sociale dei cittadini stranieri.

La Consulta è un organismo composto da rappresentanti degli stranieri, degli enti locali, delle parti sociali, del terzo settore e di organismi periferici dello Stato, e dovrà essere chiamato ad esprimersi sugli atti più significativi di competenza regionale, atti che abbiano un impatto o un qualche interesse per i cittadini stranieri immigrati secondo un approccio trasversale (politiche scolastiche, abitative, culturali, sociali, sanitarie, ecc.).

L’insediamento della Consulta regionale, avvenuto il 17 febbraio 2005, può rappresentare un punto di riferimento e l’occasione per avviare percorsi di partecipazione e di rappresentanza dei cittadini stranieri anche in quei territori della Regione che ancora ne sono sprovvisti.

In questo senso, l’art. 8 della LR 5/2004, esplicita la volontà della Regione di favorire, nel rispetto delle competenze proprie degli enti locali, la realizzazione di percorsi partecipativi in ambito locale (Consulte, consiglieri aggiunti, forum di associazioni, ecc.) ponendo particolare attenzione al percorso a carattere elettivo che dovrebbe caratterizzare la componente dei cittadini stranieri immigrati.

La Regione intende monitorare le esperienze locali di partecipazione e la loro operatività. Nondimeno, la Regione favorisce, ove consentito dal quadro normativo nazionale, l’estensione del diritto di voto ai cittadini stranieri residenti così come espresso nell’ordine del giorno del Consiglio Regionale del 17.03.2004.

Il rafforzamento e sostegno alle *associazioni* promosse da cittadini stranieri, rappresenta altresì un’azione importante da mantenere nei prossimi anni, in quanto va intesa come preziosa occasione per valorizzare forme di impegno sociale e di partecipazione alla vita della comunità locale da parte dei “nuovi cittadini” emiliano-romagnoli.

Gli Enti locali sono chiamati a promuovere le capacità di comunicazione di queste forme associative, garantendone diffusione territoriale e promozione di forme di coordinamento a livello locale.

1.9. Fonti e link

26ª Seduta della VIII Legislatura -Estratto dal resoconto integrale della seduta pomeridiana del 7.02.2006. Presiede la presidente dell’Assemblea legislativa Monica Donini.

- Anno 2007 Numero 1, Giugno 2007, www.provincia.bologna.it/immigrazione/documenti
- Dati Osservatorio Regione Emilia Romagna su immigrati www.emiliaromagnasociale.it
- Dossier Asilo-Ricerca sui rifugiati, richiedenti asilo e titolari di protezione umanitaria a Bologna e provincia
- ISTAT, Bilancio demografico e popolazione straniera residente per sesso e cittadinanza – risultati della rilevazione annuale “Movimento e calcolo della popolazione straniera residente”: serie storica dal 1998 al 2004 della popolazione straniera residente in Emilia-Romagna per sesso e cittadinanza all’1/1 di ogni anno, nel sito statistico della Regione Emilia-Romagna; anni dal 2003 al 2005, per l’intero territorio nazionale, nel sito ISTAT “Demografia in cifre” (<http://demo.istat.it/>).

- Legge regionale n. 5/2004 recante Norme per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri immigrati. Modifiche alle leggi regionali 21 febbraio 1990
- Progr. n. 45 *Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna*
- Rapporto annuale Caritas-Migrantes 2006. Dossier Statistico Immigrazione www.dossierimmigrazione.it
- Rapporto su immigrazione straniera in Regione Emilia Romagna - CLUEB febbraio 2007
- Regione Emilia-Romagna, Rilevazione della popolazione straniera residente per sesso ed età e per sesso e cittadinanza, all'1/1 del 2005 e 2006, nel sito statistico della Regione Emilia-Romagna, curato dal Servizio Controllo strategico e statistica (<http://www.regione.emilia-romagna.it/statistica/>).
- Ufficio di Statistica della Provincia di Bologna su dati delle Anagrafi Comunali.

2.1. Il Focus group del 18 ottobre 2007

L'incontro "Focus group" svoltosi il giorno 18 ottobre 2007 all'Istituto salesiano di Bologna, con lo scopo di confrontare le "buone pratiche" mirate all'accoglienza-formazione e integrazione sociale e lavorativa degli immigrati, ha visto la partecipazione dei seguenti soggetti e istituzioni: Paola Vitello della Caritas Centro Ascolto Immigrati di Bologna; Lina Delli Quadri, Consigliere del Comune di Bologna e responsabile per la Parrocchia Sacro Cuore di Bologna; Maria Sabatini del centro per l'Impiego di Bologna (in sostituzione di Maria Lena Bigoni); Morena Sartori dell'associazione AECA dell'Emilia Romagna; Massimo Peron dell'Associazione CIOFS/FP di Bologna; don Tarcisio Sgariboldi e don Fabrizio Bonalume dell'Associazione CNOS-FAP di Bologna; Ptrizia Lelli e Tiziana Carrella dell'associazione Confartigianato di Bologna; Enzo Pancaldi dell'Istituto Salesiano di Bologna. L'incontro è stato coordinato dal prof. Vittorio Pieroni dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, dalla dott.ssa Mariapaola Cullmann della Sede Nazionale del CNOS-FAP, e dal prof. Don Sandro Tinozza, direttore dell'Istituto Salesiano di Roma.

La finalità dell'incontro è stata quella di analizzare e confrontare esempi e buone pratiche, riferite a progetti o esperienze concrete, realizzate per supportare i bisogni delle persone immigrate in termini di integrazione sociale e lavorativa.

Gli esempi forniti durante il "laboratorio", riguardavano risposte messe in atto sia da ciascuno dei presenti nei rispettivi ambiti di appartenenza e competenza, sia riferiti ad interventi di lavoro in rete tra i soggetti presenti.

Le esperienze emerse sono state registrate direttamente dai professori di Roma, al fine della ricerca in atto.

Durante il *focus* è emersa buona disponibilità da parte di tutti i partecipanti a proseguire la collaborazione comune ed in rete, per il futuro.

Le esperienze presentate hanno avuto come oggetto:

- la formazione rivolta agli immigrati e le risposte del sistema formativo (accoglienza, orientamento, metodologie, tipologie di corsi, esiti della formazione);
- educazione interculturale e alla cittadinanza democratica;
- attività di accoglienza e assistenza alla ricerca dell'alloggio, del lavoro e servizi sociali;
- inserimento lavorativo delle persone immigrate e risposte del sistema produttivo locale;
- integrazione sociale-relazionale-etica e risposte delle Associazioni di volontariato e della Chiesa;
- una modalità di interventi in rete tra soggetti del territorio con particolare riferimento all'inserimento sociale e lavorativo degli immigrati: la Consulta contro l'esclusione sociale, del Comune di Bologna.

2.2. Il progetto Scuola di Accoglienza¹

Il progetto Scuola di Accoglienza è una rete di soggetti che intendono promuovere il ruolo del volontariato come strumento di partecipazione capace di favorire la creazione di

¹ La presentazione di questa rete è contenuta in "Comune, Provincia, Prefettura UTG di Bologna: Osservatorio delle Immigrazioni (www.provincia.bologna.it/immigrazione/documenti), anno 2005, numero 1, agosto 2005 (cfr il capitolo 3 del presente report, al paragrafo 3.3).

un luogo di incontro e di costruzione di relazioni tra le persone in un'ottica di reciprocità. Interesse di questo progetto è quello di mettere in rete il mondo del volontariato, le istituzioni, le associazioni del territorio coinvolgendo la romanità.

Scuola di Accoglienza nasce sotto l'impulso della Caritas Diocesana di Bologna. Partecipano alla sua rete: Caritas, CISL, CGIL, Agorà dei Mondi, Aprimondo Centro Poggeschi, Forum Metropolitano delle Associazioni degli Immigrati, singoli soggetti del volontariato. Hanno aderito successivamente: le cooperative Campi D'Arte, Arca di Noè, La Piccola Carovana, Siamo Qua e CIM, il CDH-Centro Zefiro, il CIOFS e l'associazione italiano.it.

2.3. La Consulta Permanente per la Lotta all'Esclusione Sociale, del Comune di Bologna²

La Consulta Permanente per la Lotta all'Esclusione Sociale nasce, con Delibera del Consiglio Comunale di Bologna, l'1 febbraio del 1999 al fine di realizzare un tavolo comune che, oltre alla funzione di confronto, iniziativa ed approfondimento, abbia un ruolo di impulso sulle politiche comunali e sia punto di riferimento istituzionale anche per le altre amministrazioni cittadine.

Le funzioni della consulta sono: favorire le relazioni e il confronto tra diverse esperienze e competenze, impegnate nella lotta all'esclusione sociale; favorire la promozione di iniziative e di azioni, concertate tra i diversi soggetti istituzionali e non; sviluppare l'osservazione delle dinamiche socioeconomiche, attraverso il confronto e l'analisi delle informazioni ed organizzando sistemi di monitoraggio permanente; promuovere programmi e progetti, che siano anche di impulso per le politiche delle istituzioni e in particolare del Comune; promuovere occasioni di confronto pubblico, al fine di costruire una cultura attiva dell'accoglienza che orienti i comportamenti della comunità; promuovere relazioni con altri soggetti ed esperienze, anche su area vasta; esprimere pareri su piani e progetti dell'Amministrazione comunale.

La Consulta è formata dalle organizzazioni di volontariato, le associazioni senza fini di lucro, le cooperative sociali e dai loro coordinamenti e aggregazioni che chiedano di aderire alla Consulta e da un rappresentante dell'Amministrazione comunale.

Ai lavori della Consulta sono invitati i Presidenti di Quartiere e potranno partecipare – senza diritto di voto – i Consiglieri comunali. La Consulta potrà invitare ai propri lavori tecnici e rappresentanti degli Enti locali e delle istituzioni pubbliche.

A oggi, alla consulta aderiscono: 71 organizzazioni, la stessa opera con momenti di incontro assembleari (almeno tre all'anno), un comitato di rappresentanza che si incontra almeno una volta al mese (formato da 10 rappresentanti degli enti eletti ogni due anni e coordinati da un portavoce e dal rappresentante dell'amministrazione), diversi gruppi di lavoro che approfondiscono le tematiche in oggetto (al momento: lavoro, casa, sicurezza, carcere, donne, psichiatria, gravi marginalità).

A Bologna sono attive anche la Consulta per l'handicap e la Consulta della famiglia.

² Relazione trasmessa da Teresa Marzocchi, membro della Consulta. Il suo nominativo è stato fornito dalla d.ssa Delli Quadri, consigliere del Comune di Bologna e responsabile della Parrocchia del Sacro Cuore, di Bologna.

2.4. AECA - Associazione Emiliano Romagnola Centri Autonomi

Sede regionale: Via Bigari, 3 - 40128 Bologna BO (Italy)
Tel. +39.051.37.21.43 Fax: +39.051.35.51.74 - P.IVA 04195640372 - sito: www.aeca.it

Nella Regione Emilia Romagna, l'AECA associa 24 Centri di Formazione Professionale, promossi da Enti di ispirazione cristiana, molti dei quali hanno origini secolari. Attraverso loro attività, AECA contribuisce allo sviluppo sociale, favorisce l'ingresso nel mondo del lavoro ai giovani e a quanti appartengono a fasce sociali deboli o emarginate; permette inoltre di conseguire una più alta e aggiornata professionalità a coloro che, pur avendo un lavoro, devono adeguarsi ai rapidi mutamenti dei processi produttivi e della società.

Costituitasi nel 1973, AECA opera sul territorio regionale, basandosi su un *progetto* educativo integrale per la persona, un progetto capace cioè di intrecciare le acquisizioni di abilità professionali con lo sviluppo di tutte le potenzialità della persona (il carattere, gli atteggiamenti sociali, l'apertura culturale), portando il soggetto in formazione a fare sintesi tra una dimensione etica, culturale e ecologica.

La nostra attività nasce perciò in risposta alle esigenze individuali di orientamento, di costruzione di abilità professionali, di valorizzazione delle risorse personali, di accompagnamento nell'inserimento lavorativo.

L'associazione AECA ha promosso e realizzato, mediante alcuni dei propri Centri associati, il progetto PIN del quale si narra al paragrafo 3.1.

Inoltre, nel focus group del 18 ottobre 2007, sono state presentate delle attività di orientamento e di formazione rivolte a donne e uomini stranieri.

3.1. AECA: PIN - Percorsi di INclusione sociolavorativa per le persone immigrate³

Dati identificativi progetto:

Ente titolare del progetto e della sua realizzazione:

Associazione Emiliano Romagnola Centri Autonomi, AECA. Sede regionale:
Via Bigari, 3 - 40128 Bologna (Italy).

Titolo del progetto:

Progetto Integrato "PIN - Percorsi di INclusione sociolavorativa per le persone immigrate". I.29, 2006, Obiettivo 3 B.1. Regione Emilia Romagna. Approvato con delibera di G.R. n. 06001156 del 05.08.2006.

Descrizione sintetica progetto in termini di finalità e obiettivi; destinatari del progetto (n. degli immigrati/e coinvolti, nazionalità, sesso, titolo di studio ecc.).

Il progetto integrato *PIN* nasce con la finalità di contribuire all'inserimento socio-lavorativa di cittadini immigrati presenti nel territorio dell'Emilia-Romagna. AECA ha proposto un'iniziativa vista come contributo per favorire una maggiore coesione sociale tra nuovi e vecchi residenti, nel rispetto delle regole, del principio di pari opportunità e accesso ai servizi, e per facilitare la rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno inserimento sociale, culturale e politico per i cittadini stranieri.

Questa iniziativa si è posta nella logica di un approccio complesso ed unitario teso a permettere l'effettivo esercizio dei diritti sociali di cittadinanza, come indicato nella LR 5/2004, e in linea con le finalità che ispirano l'insieme delle politiche regionali: la rimozione degli ostacoli al pieno inserimento sociale, culturale e politico; il reciproco riconoscimento e la valorizzazione delle identità culturali, religiose e linguistiche; la valorizzazione della consapevolezza dei diritti e dei doveri connessi alla condizione di cittadino straniero immigrato.

Obiettivi:

Sulla base di un'esperienza ormai pluriennale, con il progetto *PIN* si è proposto un modello consolidato e "funzionale" di integrazione che è stato studiato e valutato positivamente nel corso dei precedenti anni con gli integrati Voci, Ieri Stranieri, Gentes e Clè.

In tal modo si è data continuità alle sperimentazioni avviate e si sono segnalate le buone pratiche identificate e riconosciute nei diversi contesti e territori provinciali. In altre parole, si è consolidato un sistema integrato di servizi, attività formative (di tipo personalizzato), sportelli (di informazione e orientamento) e azioni di supporto all'inserimento lavorativo e di orientamento dedicati alle persone immigrate presenti sul territorio dell'Emilia-Romagna.

Rispetto ai beneficiari diretti dell'iniziativa, perseguendo le proprie finalità statutarie, l'associazione AECA anche in questa programmazione ha inteso offrire una proposta formativa tesa allo sviluppo integrale della persona accolta nella sua totalità/complessità. I percorsi progettati offrono ai destinatari un accompagnamento nella transizione verso una ri-

³ Il progetto PIN dell'AECA è stato fornito da Marcello Coppertino e da Morena Sartori, e-mail: sartori@aeca.it. Il sito dell'AECA è www.aeca.it.

collocazione dell'individuo in primo luogo sul piano lavorativo ma, di conseguenza, anche nella globalità della propria situazione esistenziale.

Destinatari:

Il progetto è rivolto a cittadini stranieri residenti nella nostra Regione. I dati specifici sono presentati nelle tabelle relative alla descrizione delle attività progettuali.

Analisi bisogni formativi e socio-occupazionali degli immigrati

Entità e consistenza numerica dei bisogni formativi/sociali e occupazionali degli immigrati a cui il progetto intende dare risposta. Il progetto si è rivolto principalmente ai cittadini stranieri sprovvisti degli strumenti adeguati per l'inserimento nel tessuto socio-lavorativo della nostra Regione. I percorsi formativi sono stati rivolti a persone disoccupate mentre nessun vincolo d'accesso è stato posto per l'ingresso agli sportelli informativi e orientativi. I bisogni espressi sono stati principalmente la ricerca di un lavoro e l'individuazione di percorsi formativi adeguati per un miglioramento/adeguamento delle proprie competenze.

Esiti del progetto in termini di soluzioni concrete: risposte fornite nelle seguenti aree di difficoltà incontrate dagli immigrati: accoglienza, formazione strutturate e destrutturata, integrazione sociale, inserimento lavorativo nelle aziende del territorio. Fedele alla sua ottica di sistema, e a una visione globale del fenomeno migratorio, l'iniziativa promossa vuole garantire l'integrazione tra le attività formative proposte e tra esse e i servizi offerti dalle altre realtà operanti nel territorio regionale a favore dell'inclusione socio-lavorativa dei cittadini immigrati. Gli interventi attivati sono finalizzati all'orientamento, ai bilanci di competenze, alla formazione e all'inserimento lavorativo.

Composizione e attivazione della rete locale coinvolta nel progetto: attori locali/partnership coinvolta nel progetto e ruoli operativi (autorità locali, scuole CFP, parti sociali, aziende, Chiesa, associazioni di volontariato, utenti, ecc.).

Partner di progetto: CNOS-FAP Bologna; EDSEG Modena; ENAC Fidenza (PR); ENDO FAP Borgonovo V.T. (PC)

Organismi promotori: Ass. Casa delle donne contro la violenza – Modena; Comune di Fidenza (PR); Caritas diocesana di Piacenza-Bobbio; Comune di Sarmato (PC); Comune di Ziano Piacentino (PC); Comune di Nibbiano (PC); Comune di Borgonovo Val Tidone (PC); Comune di Gragnano Trebbiense (PC); Comune di Aguzzano (PC); Comune di Castel San Giovanni (PC).

Modalità di interventi in rete: modalità di coinvolgimento degli attori locali nel progetto; modalità di creazione gestione promozione della rete; strategie ottimali di comunicazione e concertazione/partecipazione al progetto; interventi messi in atto in rete; ricadute del lavoro effettuato dalla rete/partnership nel progetto a livello: territoriale, sistema produttivo, sociale, culturale, etico; sulle esigenze delle persone immigrate, con particolare riferimento all'inserimento sociale e lavorativo; eventuale realizzazione di protocolli di lavoro in rete.

Il progetto si è voluto inserire in maniera funzionale e integrata nell'intervento di sviluppo locale. Esso tende a valorizzare le risorse disponibili tenendo conto in particolare dell'importanza del fattore risorse umane e della sua qualificazione per favorire un processo di sviluppo locale, creare processi di innovazione nelle competenze e opportunità occupazionali.

I soggetti partner del progetto agiscono in stretta collaborazione con gli altri attori territoriali i quali forniscono un aiuto prezioso nella fase di assistenza e di sostegno sociale dei beneficiari, di segnalazione degli utenti dei percorsi, di inserimento lavorativo al termine dei percorsi stessi.

Fase formativa dei progetti AECA, CNOS-FAP di Bologna e Castel dè Britti

Il Progetto integrato, non ancora concluso, ha interessato i territori delle province di Bologna, Modena, Parma e Piacenza, con svolgimento, tra il settembre 2006 e il mese di dicembre 2007.

Esso si compone di *un'azione di sistema*, realizzata dalla sede regionale mediante attività di supporto alla realizzazione del progetto integrato e allo sviluppo e diffusione delle buone prassi; *tre azioni di aiuti alle persone*, consistenti in percorsi di orientamento lavorativo e di formazione professionalizzante: al CFP EDSEG di Modena con possibilità di rilascio di certificato di Qualifica di "Costruttore di macchine utensili"; al CFP CNOS-FAP di Bologna con rilascio di attestato di frequenza; al CFP ENDO FAP di Borgonovo Val Tidone con rilascio di attestato di frequenza; *tre azioni di accompagnamento*, miranti a fornire strumenti orientativi verso l'inserimento lavorativo mediante gli sportelli dell'EDSEG di Modena e il percorso di orientamento ad esso collegato e lo sportello dell'ENAC di Fidenza.

**DETTAGLIO DELLE ATTIVITÀ
ATTIVITÀ CORSUALI**

| 2006-0164/ Rer | AP tip. 9.1 | Percorso formativo nell'ambito meccanico | ENDO FAP Borgonovo V.T. (PC) | 13 febbraio 2007 | 31 maggio 2007 | Operatore generico d'officina meccanica e carpenteria Attestato di frequenza |
|---|----------------|---|------------------------------------|------------------------|---------------------------|---|
| ATTIVITÀ | | | | | | |
| Ore d'aula realizzate | | | | | 120 | |
| Ore in azienda in rapporto al totale delle ore | | | | | 160 (su un totale di 280) | |
| N. di aziende in cui si è svolto lo stage | | | | | 6 | |
| DESTINATARI FINALI | | | | | | |
| ISCRITTI | | | | | 13 | |
| RITIRATI | | | | | 3 | |
| IDONEI | | | | | | |
| SESSO | | | | | N | |
| F | | | | | | |
| M | | | | | 13 | |
| ETÀ N | | | | | | |
| 15/19 anni | | | | | 1 | |
| 20/24 anni | | | | | 1 | |
| 25/29 anni | | | | | 3 | |
| 30/34 anni | | | | | 1 | |
| 35/44 anni | | | | | 4 | |
| Oltre 45 anni | | | | | 3 | |
| TITOLO DI STUDIO | | | | | N | |
| Obbligo scolastico SMI | | | | | 3 | |
| Diploma SMS | | | | | | |
| Laurea | | | | | | |
| Nessun titolo di studio | | | | | 10 | |
| CITTADINANZA | | | | | N | |
| Italia | | | | | | |
| Stati UE | | | | | | |
| Stati extra UE | | | | | 13 | |

| | |
|---|----------|
| STATO OCCUPAZIONALE (avvio attività) | N |
| Occupato | |
| Disoccupato | 13 |
| Inoccupato | |
| PERSONALE ADDETTO | |
| Docenti | |
| Coordinatori | 1 |
| Tutor | 1 |

| 2006-0159/ Rer | AP tip. 9.2 | Percorso formativo | CNOS FAP Bologna | Marzo 2007 | Giugno 2007 | <i>Costruttore su macchine utensili</i> Attestato di frequenza |
|---|----------------|-----------------------|---------------------|---------------|----------------|---|
| ATTIVITÀ | | | | | | |
| Ore d'aula realizzate | | | | | | 240 |
| Ore in azienda in rapporto al totale delle ore | | | | | | 160 su 400 |
| N° di aziende in cui si è svolto lo stage | | | | | | 12 |
| DESTINATARI FINALI | | | | | | |
| ISCRITTI | | | | | | 12 |
| RITIRATI | | | | | | |
| IDONEI | | | | | | |
| SESSO | | | | | | N |
| F | | | | | | |
| M | | | | | | 12 |
| ETÀ N | | | | | | |
| 15/19 anni | | | | | | 1 |
| 20/24 anni | | | | | | 3 |
| 25/29 anni | | | | | | 7 |
| 30/34 anni | | | | | | |
| 35/44 anni | | | | | | 1 |
| Oltre 45 anni | | | | | | |
| TITOLO DI STUDIO | | | | | | N |
| Obbligo scolastico SMI | | | | | | 9 |
| Diploma SMS | | | | | | 3 |
| Laurea | | | | | | |
| Nessun titolo di studio | | | | | | |
| CITTADINANZA | | | | | | N |
| Italia | | | | | | |
| Stati UE | | | | | | |
| Stati extra UE | | | | | | 12 |
| STATO OCCUPAZIONALE (avvio attività) | | | | | | N |
| Occupato | | | | | | |
| Disoccupato | | | | | | 12 |
| Inoccupato | | | | | | |
| PERSONALE ADDETTO | | | | | | |
| Docenti | | | | | | |
| Coordinatori | | | | | | 1 |
| Tutor 1 | | | | | | |

| 2006-0161/ Rer | AP tip. 9.2 | Percorso formativo per la Qualifica professionale <i>Costruttore su macchine utensili</i> | EDSEG Modena | 18 settembre 2006 | 30 aprile 2007 | Percorso formativo per la Qualifica professionale: <i>Costruttore su macchine utensili</i> |
|---|----------------|---|-----------------|-------------------------|---|--|
| ATTIVITÀ | | | | | | |
| Ore d'aula realizzate | | | | | 150 (sottopr 1) + 266 (sottopr 2) | |
| Ore in azienda in rapporto al totale delle ore | | | | | 184 su 450 del 2° sottopr, totale ore del progetto 600 | |
| N. di aziende in cui si è svolto lo stage | | | | | 11 | |
| DESTINATARI FINALI | | | | | | |
| ISCRITTI | | | | | 19 | |
| RITIRATI | | | | | 5 | |
| IDONEI | | | | | | |
| SESSO | | | | | N | |
| F | | | | | | |
| M | | | | | 19 | |
| ETÀ N | | | | | | |
| 15/19 anni | | | | | 6 | |
| 20/24 anni | | | | | 2 | |
| 25/29 anni | | | | | 6 | |
| 30/34 anni | | | | | 2 | |
| 35/44 anni | | | | | 3 | |
| Oltre 45 anni | | | | | | |
| TITOLO DI STUDIO | | | | | N | |
| Obbligo scolastico SMI | | | | | | |
| Diploma SMS | | | | | | |
| Laurea | | | | | | |
| Nessun titolo di studio | | | | | 19 | |
| CITTADINANZA | | | | | N | |
| Italia | | | | | | |
| Stati UE | | | | | | |
| Stati extra UE | | | | | 19 | |
| STATO OCCUPAZIONALE (avvio attività) | | | | | N | |
| Occupato | | | | | | |
| Disoccupato | | | | | 19 | |
| Inoccupato | | | | | | |
| PERSONALE ADDETTO | | | | | | |
| Docenti | | | | | | |
| Coordinatori | | | | | 1 | |
| Tutor | | | | | 1 | |

ATTIVITÀ NON CORSUALI

| | | | | | | |
|-------------------|---------------|--------------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|---|
| 2006-0160/ Rer | AA tip. 57 | Sportello Centro Risorsa | EDSEG Modena | 12 ottobre 2006 | 15 dicembre 2007 | 44 settimane 3 ore/giorno per 2 giorni/sett per donne immigrate 3 ore/giorno per 1 giorno/sett per uomini immigrati |
|-------------------|---------------|--------------------------------|-----------------|--------------------|---------------------|---|

NB - Essendo l'attività ancora in corso mancano i dati complessivi relativi ai destinatari finali

| | | | | | | |
|-------------------|----------------|--|-----------------|--------------------|---------------------|--|
| 2006-0160/ Rer | AS tip. 1.0 | Orientamento professionale per immigrati | EDSEG Modena | 12 ottobre 2006 | 15 dicembre 2007 | 2 ore di colloquio 350 ore totali 200 ore di front office 100 ore di coordinamento 50 ore di back office |
|-------------------|----------------|--|-----------------|--------------------|---------------------|--|

NB - Essendo l'attività ancora in corso mancano i dati complessivi relativi ai destinatari finali

| | | | | | | |
|-------------------|----------------|------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---|
| 2006-0160/ Rer | AA tip. 1.0 | Sportello immigrati | ENAC Fidenza (PR) | 14 settembre 2006 | 30 luglio 2007 | front office 372 ore (10 ore settimanali su 3 giorni lavorativi per 37 settimane) back office 621 ore + 80 ore |
|-------------------|----------------|------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|---|

NB - Essendo l'attività ancora in corso mancano i dati complessivi relativi ai destinatari finali

Lo Sportello ha registrato N. 148 persone e instaurato contatti complessivi utenti N. 230, considerati come Ritorni allo sportello delle persone iscritte al servizio. Sono provenienti principalmente dalle seguenti 4 aree geografiche:

| Area Geografica | Africa | Est - Europa e area balcanica (Ex-Yugoslavia) | Sud- America | Medio Oriente/Oriente | | | | |
|--|---|---|-----------------------|-----------------------|------------|----|------------|---|
| <i>Nazioni di provenienza</i> | Etiopia * | 25 | Albania | 10 | Ecuador | 15 | India | 5 |
| | Marocco | 19 | Moldavia | 8 | S. Domingo | 5 | Cina | 3 |
| (in ordine per gruppo di appartenenza) | Tunisia | 8 | Romania | 8 | Colombia | 4 | Bangladesh | 2 |
| | Eritrea | 4 | Ucraina | 4 | Brasile | 2 | Pakistan | 1 |
| | Nigeria | 4 | Russia | 4 | Perù | 1 | | |
| | Senegal, Kenya, Egitto, C. Avorio, Sudan, S. Leone, G. Bissau, Ghana, Algeria | 13 | Ex-Yugoslavia, Bosnia | 1 | | | | |
| | N. Totale 148 | 75 | 35 | 27 | 11 | | | |

Fra questi utenti si contano:

| Utenti | Uomini | Donne |
|--------|--------|-------|
| N. 148 | N. 67 | N. 81 |

Divisi per le seguenti classi di età:

| Fruitori per classe di età | 15/19 anni | 20/24 anni | 25/29 anni | 30/34 anni | 35/44 anni | Oltre 45 anni |
|----------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|---------------|
| N. 148 | 10 | 19 | 28 | 30 | 46 | 15 |

AZIONE DI SISTEMA

| | | | |
|------------|---------|---|-----------------------|
| 2006-0160/ | AS tip. | Attività di supporto alla realizzazione del progetto integrato e alla diffusione delle buone prassi | AECA - sede regionale |
|------------|---------|---|-----------------------|

Presentazione delle attività (ancora in corso di svolgimento)

I. Fase di governo e coordinamento del progetto

Il Comitato di Coordinamento AECA ha compiti specifici che riguardano prioritariamente:

- il recepimento delle politiche regionali e la promozione del confronto di queste con gli scopi statutari dell'Associazione AECA secondo quanto è stato indicato dal Consiglio direttivo dell'Ente;
- il presidio dell'accompagnamento al progetto integrato e ai singoli progetti che lo compongono, per tutta la durata del progetto stesso;
- l'attivazione di misure di assistenza metodologica, gestionale e amministrativa, di pianificazione, di valutazione e di coordinamento generale a garanzia dell'integrazione delle attività;
- la promozione di azioni di diffusione delle buone pratiche nell'ambito delle strutture associate e nei confronti dell'esterno.

Ad esso partecipano i responsabili delle seguenti funzioni:

- I. Funzione direzionale;
- II. Funzione assistenza tecnica e accreditamento;
- III. Funzione progettazione e coordinamento dei progetti;
- IV. Funzione amministrativa;
- V. Funzione gestione e sistema informativo.

Il Comitato Tecnico Scientifico è composto da esperti operanti "sul campo", vale a dire professionisti che possono vantare un'esperienza significativa nei confronti della tipologia di utenti a cui viene rivolta l'attività formativa.

II. Fase di integrazione delle attività che compongono il progetto integrato.

Sono stati realizzati 2 incontri di approfondimento rivolti agli operatori coinvolti, denominati *Tavoli di lavoro tematici*, finalizzati alla realizzazione di interventi sempre più rispondenti al mutare delle necessità formative e dei bisogni sociali degli immigrati e che risultano strategici per l'integrazione e per il miglioramento della vita delle persone immigrate. Tali incontri hanno fornito utili indicazioni per le prossime programmazioni. Per arricchire ulteriormente questo momento di lavoro ci si è ricordati con le altre attività rivolte a persone immigrate, favorendo la partecipazione degli operatori e delle operatrici che stanno lavorando all'interno di altri progetti, in modo da favorire il confronto, la discussione, il trasferimento di metodologie di lavoro, ecc. Complessivamente, il percorso, distribuito su 4 progetti rivolti all'utenza straniera, si è snodato su 8 incontri da febbraio a luglio 2007 e ha visto una partecipazione media di circa 15 persone.

L'attività di *monitoraggio* si divide in due tipologie: il monitoraggio quantitativo fa riferimento al monitoraggio fisico e a quello finanziario. Il monitoraggio qualitativo, si sostanzia in azioni di individuazione degli aspetti eminentemente contenutistici delle azioni finanziate attivate nei diversi contesti, al fine di garantire la valorizzazione e l'ottimizzazione di parametri qualitativi, nonché il sostegno ai progetti, per favorirne l'impatto sul territorio, l'attività di *mainstreaming* e per rafforzare il ruolo delle reti di partenariato.

Quest'ultimo aspetto è collegato strettamente alla fase di *valutazione*, per cogliere gli aspetti qualitativi ed innovativi, ma anche per individuare in tempo reale gli elementi di criticità che possono emergere. In relazione a questa attività, AECA sta utilizzando il sistema predisposto che si compone di apposite schede suddivise sia per tipologia di attività (AS, AA, AP), che per scansione temporale (ex ante, in itinere, ex post).

III: Fase di supporto alla realizzazione del progetto e alla diffusione delle buone prassi

1. Azioni di supporto

Si è dato continuità ad un servizio, chiamato *HI-mail* che consiste in una sorta di newsletter telematica, da intendersi come un vero e proprio strumento di comunicazione gestito direttamente dal project leader.

L'identificazione e la diffusione di un'*immagine/logo* del progetto ha consentito di rendere immediatamente riconoscibile l'attività dagli utenti stessi ma anche verso "l'esterno" contribuendo alla diffusione dei risultati e dei prodotti realizzati.

2. *Azioni di diffusione delle buone prassi*

È stata aperta una *sezione del sito AECA* dedicata al progetto. Tale sezione contiene, oltre a una sintesi del progetto stesso, i materiali prodotti nel corso delle attività.

Si intende inoltre proseguire nella redazione del *Bilancio Sociale* per il quale è iniziata la raccolta dei dati utili. Tale strumento si è rivelato estremamente efficace nella diffusione sia interna che esterna delle attività, ma anche dei risultati conseguiti. Come ultima attività prevista, sarà realizzato un *documento* finalizzato ad elaborare la “buona prassi” di lavoro sperimentata nel corso di questi ultimi anni nei confronti delle donne immigrate.

3.2. Centro di Formazione Professionale CNOS-FAP Bologna: PIN - Percorsi di INclusione sociolavorativa per le persone immigrate⁴

Il CNOS-FAP di Bologna ha realizzato con successo un corso specificatamente rivolto a un’aula composta esclusivamente da 12 immigrati adulti (over 25 anni) extracomunitari disoccupati, in regola con il permesso di soggiorno, Corso P.A. 2006-0159/Rer PIN Percorsi di Inclusione socio-lavorativa per le persone immigrate (parte di un progetto integrato più ampio finanziato dalla Regione E-R con delibera di G.R. n. 06-001156 del 05.08.2006 ob. 3 B1).

Per quanto riguarda le finalità e i motivi fondanti del progetto, essi sono in linea con quelli esposti nel precedente paragrafo 3.1, poiché l’azione qui descritta fa parte del PIN organizzato dall’AECA, ivi presentato.

Dati identificativi progetto:

| | |
|---------------------------|---|
| n. sottoprogetto | PA 2006-0159/RER del 05/08/2006 - Ob.3 B1 |
| Titolo del percorso | PIN, Percorsi di IN clusione socio-lavorativa per le persone immigrate |
| Anno formativo | 2007 |
| Ore previste | 400 |
| Di cui stage | 160 |
| Data di avvio | 19.03.2007 |
| Data di termine | 20.06.2007 |
| Certificazione rilasciata | Attestato di frequenza |
| Partecipanti | 12 |

Descrizione del gruppo-classe e modalità di gestione.

Termine iscrizione lunedì 12 marzo 2007 ore 12 con n. 48 preiscritti.

Selezione.

Alle ore 14, del 12 marzo 2007, in presenza del coordinatore e di un docente di area professionale, si sono svolte le formalità di identificazione dei soggetti candidati.

Si sono presentati in 46 candidati.

Dalle ore 15.00 alle ore 16.00, è stato somministrato un test scritto, per valutare la conoscenza del livello di italiano e di calcolo matematico.

Il giorno 15 marzo 2007, dalle ore 9, in presenza del direttore del corso, del tutor e del coordinatore, si sono svolti i colloqui orali. Si sono presentati in 42 candidati che avevano partecipato al test di selezione scritto.

La direzione, dato l’elevato numero di iscritti “over 25”, ha fatto richiesta di una variazione del progetto relativo agli utenti, ottenendo la possibilità di inserire il 30% degli utenti, con età inferiore al venticinquesimo anno di età.

⁴ Fonte: Informazioni tratte dalla Relazione finale redatta dal coordinatore e dal tutor, datata 27.06.2007.

Sono state formate due graduatorie: la prima relativa agli over 25 anni, dalla quale sono stati inseriti i primi otto allievi (pari al 70% di presenza nel corso su 12 candidati); la seconda relativa agli under 25, dalla quale sono stati inseriti i primi quattro (30 % di presenza nel corso su 12 candidati).

È stata stilata una lista di 12 candidati, affissa presso la segreteria.

I candidati aventi diritto a partecipare al corso, sono stati invitati a presentarsi il giorno 16.03.07, dalle ore 10.30 alle ore 12.30, per le indicazioni relative al corso che ha avuto inizio il lunedì 19 marzo 2007.

Il tutor, con ogni partecipante al corso, ha redatto il “Patto formativo”, sottoscritto tra utenti e Associazione CNOS-FAP.

Il gruppo classe si è presentato abbastanza eterogeneo dal punto di vista motivazionale e delle competenze linguistiche, ma con una base comune di comprensione della lingua italiana sufficiente.

I corsisti si sono sempre dimostrati molto attenti e interessati all'apprendimento dei contenuti trattati, si è cercato di favorire la forma orale e il colloquio, in quanto la produzione scritta risultava per alcuni particolarmente difficoltosa.

La convivenza tranquilla e il rispetto delle principali norme dello stare insieme, che un contesto formativo richiede, ha reso buono l'apprendimento e il clima di rapporti interpersonali.

Durante lo stage i corsisti sono stati seguiti costantemente dal tutor e dal coordinatore con telefonate e visite aziendali settimanali, per verificarne eventuali problemi che si potevano creare.

Durante questo periodo non si sono verificati problemi particolari, anzi, i corsisti sono stati contenti del rapporto di aiuto/sicurezza, che si è venuto a creare tra loro, il tutor e il coordinatore.

Il corso è terminato il 20 giugno 2007 con un rientro in aula di due ore, nel quale i corsisti hanno redatto un test di gradimento del corso.

Si sono raccolte le schede di presenza e di valutazione dello stage, compilate dalle ditte.

Si è discusso sulle proposte lavorative fatte e possibilità future.

Il tutor e il coordinatore si sono resi disponibili per attivarsi e dare loro un aiuto per una ricerca di un'occupazione.

Non si sono verificate problematiche di abbandono. Al termine del corso tutti i dodici partecipanti hanno frequentato un numero di ore superiore al 70%, con una media ore corso/allievo uguale al 91%.

Articolazione del percorso formativo.

- Modulo 1, ore 30: Cultura italiana e orientamento al lavoro. Il sistema economico italiano e il mercato del lavoro pari opportunità.
- Modulo 2, ore 210: Formazione al ruolo di “Costruttore su macchine utensili”. Lavorazione meccaniche (ore 160); Tecnologia e lettura del disegno (ore 40); Sicurezza sul lavoro e tutela all'ambiente (ore 10).
- Modulo 3, ore 160: Stage in azienda.
- Modulo 4, Accompagnamento e transizione al lavoro.

Metodologie della formazione. Materiali didattici, prodotti laboratori usati.

- Lezioni frontali in aula utilizzando dispense e appunti, inerenti gli argomenti trattati.
- Uso di lucidi e lavagna luminosa, filmati (VHS/DVD) e CD ROM.
- Lavori di gruppo. Esercitazioni pratiche.
- Verifiche di apprendimento in itinere dei singoli moduli.

- Aula didattica attrezzate di lavagna luminosa, e proiettore.
- Aula attrezzata di informatica (una postazioni per allievo, una postazione docente, un videoproiettore).
- Aula attrezzata con macchine utensili CNC (tornio, fresatrice).
- Laboratorio con attrezzature meccaniche e macchine utensili.

Visite guidate

Sono state programmate due visite.

La prima il 20 aprile 2007 presso il Museo del patrimonio industriale di Bologna. Obiettivo della visita è stato quello di illustrare il moderno distretto industriale e le storie di piccole e medie imprese del territorio, le tipologie e le caratteristiche dei prodotti bolognesi innovativi, soprattutto meccanici ed elettromeccanici, che hanno aiutato a costituire il processo di formazione del distretto industriale bolognese e la sua articolazione nei comparti delle macchine automatiche per il packaging e della motoristica.

La seconda il 4 maggio 2007 presso la ditta SIPLA s.r.l. di Crespellano (Bologna). Obiettivo della visita è stato conoscere il processo di lavorazione di un prodotto, dalla progettazione, alla lavorazione alle MU, all'assemblaggio.

Aziende coinvolte in Stage

Lo stage si è svolto dal 23 maggio 2007 al 19 giugno 2007 per un totale di 160 ore. Le ditte presso le quali si è realizzato lo stage sono state 12, una per ogni corsista, tutte del settore meccanico del territorio bolognese.

Descrizione di eventuali altri progetti realizzati a sostegno dell'attività.

Nel modulo 1, si è riscontrata la necessità di approfondire la lingua italiana per tre corsisti, dando loro un sostegno linguistico di dieci ore. Obiettivi dell'intervento sono stati: migliorare l'espressione orale, scritta e della comprensione; conoscere le regole basilari del genere e del numero, della costruzione del presente indicativo e del passato prossimo; migliorare la pronuncia e l'uso degli aggettivi, la formula di cortesia e la formula confidenziale nell'interlocuzione; sapersi presentare in maniera sufficientemente corretta e comprensibile; stilare un curriculum vitae in formato europeo.

Modalità di pubblicizzazione del corso

Attraverso volantini inviati ai CIP della Provincia di Bologna. Il corso è stato pubblicizzato sul nostro sito, www.salesianibologna.it, CNOS-FAP Formazione Professionale e presso la segreteria.

Ruoli, modalità, funzioni del coordinamento e tutoraggio

L'attività svolta dal progettista è stata tipo progettuale di dettaglio, organizzativa, di controllo. Il progettista ha avuto la responsabilità del corso. Egli è altresì stato il referente con gli uffici preposti per la parte organizzativo-burocratica dell'attività.

Il Coordinatore del corso ha seguito la direzione del progetto per eventuali problemi sorti in itinere. Il coordinamento è stato di tipo didattico e del processo di apprendimento. Ha curato gli acquisti del materiale di consumo essendo il punto di riferimento dei docenti.

Il tutor è la figura più vicina agli allievi. Si è fatto portavoce degli allievi verso il gruppo docenti e verso il coordinatore del corso per ogni problematica sorta in seno al gruppo.

Ha elaborato con i corsisti il patto formativo e ha proposto nuove strategie all'interno dell'intervento formativo, in collaborazione con i docenti.

Ha operato in stretta collaborazione con il coordinatore per la realizzazione degli stages.

3.3. VIDES, Volontariato Internazionale Donna Educazione Sviluppo: Progetto “Corso di italiano gratuito per stranieri”⁵

Nel 2003 “Scuola di Accoglienza”⁶ ha realizzato un monitoraggio delle scuole di lingua italiana per adulti immigrati attive in Bologna e provincia. Da tale ricerca sono state rilevate circa cinquanta realtà attive⁷.

Attraverso questi dati si è verificata e scoperta la molteplicità di scuole presenti e la loro diversità per utenza, modalità di insegnamento, strategie di lavoro utilizzate⁸.

Tutto questo ha spinto “Scuola di Accoglienza” a interessare l’Osservatorio provinciale delle Immigrazioni di Bologna e a formare una équipe di lavoro composta da alcune scuole: “Scuola di Accoglienza”, Associazione Centro Poggeschi, VIDES (Volontariato Internazionale Donne Educazione Sviluppo), SIM (Scuola di Italiano per Migranti), “Trama di terre” di Imola e Associazione Parapagal.

Di queste iniziative per la conoscenza della lingua italiana, figura quella del VIDES presentata nel presente paragrafo.

Dati identificativi del progetto

L’associazione VIDES è una ONG, riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri (DM 1991/128/01017/6) ed iscritta nel registro provinciale delle organizzazioni di volontariato (LR n. 12 del 21.02.2005 - art. 25, comma 2 con deliberazione n. 12/2007) e opera in campo internazionale e a livello sociale con iniziative a favore dello sviluppo e dell’educazione della persona, con speciale attenzione per la donna. L’associazione nasce dallo spirito e dall’esperienza educativa salesiana dell’istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Qui a Bologna da ormai quattordici anni il gruppo VIDES locale ha attivato una scuola di italiano per stranieri per rispondere alle loro esigenze di istruzione, conoscenza della lingua ed integrazione.

Descrizione sintetica del progetto

Il Progetto “Corso di italiano gratuito per stranieri” è un’azione volta all’apprendimento della lingua italiana e all’integrazione di cittadini stranieri.

Nel corso degli anni si sono registrati i seguenti iscritti: nell’anno scolastico

⁵ La fonte di questo paragrafo è il Progetto del corso medesimo, fornito dalla prof.ssa suor Graziella Pezzotta, coordinatrice del corso ed esperta del settore. Recapito: Via Jacopo della Quercia, 5 - Bologna, Tel. 051.35.69.77.

⁶ Il progetto “Scuola di Accoglienza” è un gruppo di soggetti che intende mettere in rete il mondo del volontariato, le istituzioni, le associazioni del territorio coinvolgendo la comunità locale. Di essa si parla nel capitolo 2 del presente report.

⁷ Alcuni esempi per Bologna-città: CGIL (Centro Lavoratori Stranieri), Centro Poggeschi, VIDES (Volontariato Internazionale Donne-educazione-sviluppo), CISL, CIDIS/Alisei, SIM (Scuola Italiano Migranti), corsi del Comune di Bologna (presso l’Istituto Aldini Valeriani), Punto d’Ascolto, CD/LEI, Polo Interetnico/AIPI, Famiglie Insieme Gruppo di volontariato. Per la provincia di Bologna: Che la Festa Continui (Casalecchio di Reno). Trama di Terre (Imola), Comune di Monzuno, Arc En Ciel (Castel San Pietro T.), Centri Territoriali Permanenti (CTP) di Bologna, Centro EDA presso Scuola media Besta, Istituto Comprensivo Dozza. Centri Territoriali Permanenti della provincia di Bologna: Centro EDA presso la Scuola media Mameli (San Giovanni in Persicelo), altri Centri Territoriali Permanenti nei Comuni di Minerbio, Imola e Castiglione dei Pepoli.

⁸ La ricerca menzionata, intitolata “NonSoloItaliano. Le scuole di italiano per migranti adulti a Bologna e provincia” è stata pubblicata su “Comune, Provincia, Prefettura UTG di Bologna: Osservatorio delle Immigrazioni (www.provincia.bologna.it/immigrazione/documenti), anno 2005, numero 1, agosto 2005.

1997/1998 n. 240; nel 1998/1999 sono stati 500, nel 1999/2000 circa 630, nel 2000/01 n. 648, nel 2001/02 n. 680, nel 2002/03 n. 500, nel 2003/04 n. 450, nel 2004/05 n. 430, nel 2005/06 n. 480 e nel 2006/07 n. 400.

Le loro provenienze sono le più svariate: Marocchini, Nigeriani, Ruandesi, Somali, Eritrei, Egiziani, Cinesi, Indiani, Croati, Russi, Cechi, Polacchi, Ucraini, Slovacchi, Pakistani, Cingalesi, ecc.

Il corso si prefigge di fare acquisire una buona conoscenza della lingua italiana scritta e parlata, attraverso un livello sempre più approfondito di integrazione e socializzazione.

Il gruppo, che si viene a formare, infatti, essendo di pluriappartenenza sia linguistica che culturale, mira a divenire luogo di amicizia, di scambio, di confronto e opportunità di istruzione.

Oltre alle lezioni organizzate, come si dirà più sotto, sono previsti momenti di festa, escursioni insieme e visita turistica a qualche significativa città italiana.

Frequenza e durata del corso

Il corso si tiene due volte alla settimana: il martedì dalle 18,30 alle 20,30 e il sabato dalle 15,00 alle 17,00, dal mese di ottobre al mese di maggio.

Volontari presenti

I volontari, che prestano servizio al corso come insegnanti, o in altre forme (accompagnamento, preparazione materiale, coordinamento) sono circa 25.

Articolazione del corso

Il corso si articola in quattro livelli di conoscenza della lingua italiana.

All'arrivo, gli iscritti permangono per alcune lezioni in un gruppo d'accoglienza nel quale gli insegnanti determinano il livello e mettono a punto la preparazione degli allievi affinché possano entrare nel primo livello.

Nel *livello 0* vengono inseriti gli iscritti che non hanno alcun tipo di scolarizzazione, perché imparino a leggere e scrivere le cose fondamentali della nostra lingua, oltre che ad esercitare le competenze di ascolto e produzione orale della lingua.

Il *primo livello* è seguito da coloro che devono apprendere la fonetica della nostra lingua, lettura e scrittura.

Il *secondo livello* è seguito da coloro che comprendono il linguaggio parlato e devono appropriarsi della produzione del linguaggio verbale e scritto. Approfondiscono le competenze di lettura, scrittura e produzione orale, perfezionando le proprie basi grammaticali e sintattiche.

Per ogni gruppo di livello (solitamente del livello 0 si formano due o tre gruppi) sono presenti tre insegnanti per le caratteristiche particolari che il gruppo stesso presenta.

Metodologia e materiali didattici. Ambienti

Alcuni volontari hanno competenze didattiche e di insegnamento derivate dalla loro personale formazione scolastica e professionale, comunque per tutti sono previsti incontri di confronto e di formazione per trovare le metodologie più adeguate per costruire le ore di lezione.

Di fondo tutti i volontari seguono un metodo definibile come funzionale-comunicativo, basato sull'approccio alla lingua viva, preoccupato del rinforzo grammaticale solo dopo o durante l'apprendimento delle espressioni linguistiche indispensabili per lo sviluppo delle varie funzioni della lingua. Oltre ai libri di testo vengono usati materiali autentici, scelti tra quanto gli iscritti incontrano nella loro vita reale: formulari, moduli da compilare, cartelli pubblicitari, annunci di giornale, ecc.

Altre tematiche essenziali sono: la conoscenza degli usi e costumi della nostra tradi-

zione, le abitudini dei giovani, delle famiglie, nella nostra società, il confronto con i loro stili di vita e modi di pensare.

Per lo svolgimento del corso, vengono utilizzati: libri di testo per stranieri, libri per le classi del primo e del secondo ciclo delle classi elementari, libri per le classi medie, riviste, quotidiani, opuscoli, schede didattiche per le valutazioni. Vengono inoltre impiegate fotocopie di materiali (dialoghi, esercizi preparati dai volontari), audiocassette, videocassette, diapositive, lucidi, registratori, proiettore, televisore, ecc.

Le verifiche parziali sono fissate ogni due mesi e tengono conto del percorso formativo complessivo della persona.

La verifica finale permetterà di dare una valutazione sommaria del corso stesso che sarà riscontrabile nella costante frequenza degli allievi e nel raggiungimento degli obiettivi minimi e massimi. Viene rilasciato un attestato di frequenza.

Gli ambienti, nei quali si tiene il corso, sono quelli della Scuola Primaria "Maria Ausiliatrice" di via Jacopo della Quercia 5.

Sono a disposizione dell'Associazione le sei aule completamente attrezzate, una sala attigua per riunioni, la fotocopiatrice, la lavagna luminosa, un televisore con videoregistratore, registratori.

Esperienze extra corsuali

Nel corso degli anni, l'esperienza di gruppo si è maturata e ha sentito l'esigenza di trovare altri tempi e spazi di incontro. I primi, nati spontaneamente, sono i momenti di festa (compleanno, Natale, Pasqua...) ai quali sono seguiti momenti di aggregazione attorno al gioco e allo sport.

Ogni domenica pomeriggio dalle 15.00 alle 19.00, in numero di 15 circa, i giovani frequentanti il corso con gli animatori VIDES si incontrano presso l'Istituto delle FMA per organizzare partite di calcio, pallavolo e basket.

Prospettive future

Ogni anno si potenzia lo sviluppo del servizio di accoglienza e di orientamento degli iscritti.

Molti infatti necessitano, oltre che dell'apprendimento della lingua italiana, anche di informazioni e di indicazioni riguardanti il lavoro, i documenti, la scuola per i figli, la salute.

La nostra associazione vuole quindi porsi come anello di congiunzione tra questi immigrati e le altre realtà presenti sul territorio che si occupano di cittadini stranieri, spesso da loro non conosciute o troppo complicate da avvicinare.

Tale servizio viene svolto anche in collaborazione con il CFP CIOFS/FP di via Jacopo della Quercia, 4 Bologna, per gli immigrati in possesso del permesso di soggiorno.

3.4. CNOS-FAP Bologna: stranieri inseriti nei corsi di Formazione Professionali⁹

Dati identificativi

I dati riportati fanno riferimento ai corsi avviati nell'anno formativo 2005-2006 e realizzati negli anni formativi 2005-2007; essi appartengono a due diverse tipologie formative (Obbligo Formativo e formazione post diploma), che hanno avuto una presenza in aula di

⁹ Il testo fa riferimento alla Scheda riepilogativa delle attività di FP svolte nell'anno 2005-2006, nel Centro di Formazione Professionale CNOS-FAP di Bologna e di Castel de' Britti.

giovani immigrati/e. Essi sono 5 corsi biennali di Obbligo Formativo avviati nel periodo ottobre 2005 e conclusi a giugno 2007, finanziati dalla Provincia di Bologna; 2 corsi post diploma realizzati nell'anno formativo 2005-2006, finanziati dalla Provincia di Bologna.

Destinatari

Il numero totale degli allievi iscritti nel CFP nell'anno formativo 2005-2006 è di 220; di essi gli allievi immigrati sono stati 51 (42 maschi e 9 femmine).

Distribuzione degli allievi immigrati in base all'età: fino a 18 anni: n. 48; 18-25 anni: n. 1; oltre 25 anni: n. 2.

Distribuzione degli allievi immigrati in base alla provenienza: Africa: n. 4, America Latina: n. 2, Asia: n. 19, Europa dell'Est: n. 12.

Esiti dell'intervento formativo

Tra gli immigrati iscritti nell'anno formativo 2005-06: si sono qualificati 33 allievi (pari al 65%); hanno abbandonato il corso, durante l'anno, 18 allievi (35%); nessun allievo è stato respinto al termine del corso.

Descrizione delle attività formative

Tipologie di corsi frequentati dagli immigrati negli ultimi 5 anni:

| <i>Corsi nel settore:</i> | <i>02-03</i> | <i>03-04</i> | <i>04-05</i> | <i>05-06</i> | <i>06-07</i> |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Meccanico Sedi CNOS-FAP di Bologna e Castel dè Britti | x | x | x | x | x |
| Grafica multimediale Sede CNOS-FAP Bologna | x | x | x | x | x |
| <i>altri corsi:</i> falegnameria Sede CNOS-FAP di Castel dè Britti | x | x | x | x | x |
| <i>altri corsi:</i> termoidraulica e saldatura Sede CNOS-FAP di Castel dè Britti | x | x | x | x | x |
| altri corsi (per adulti, per occupati, per disoccupati...) | | | | | |

Attività di supporto alla formazione degli immigrati negli ultimi 5 anni:

| <i>Attività di supporto agli immigrati</i> | <i>02-03</i> | <i>03-04</i> | <i>04-05</i> | <i>05-06</i> | <i>06-07</i> |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Informazione | x | x | x | x | x |
| Accoglienza | x | x | x | x | x |
| Orientamento | x | x | x | x | x |
| Bilancio competenze | | | | | |
| Counseling allievi | | | | | |
| Counseling formatori | | | | | |
| Counseling famiglie | | | | | |
| altri servizi: alfabetizzazione/recupero linguistico | x | x | x | x | x |
| altri servizi: sostegno all'inserimento lavorativo | x | x | x | x | x |
| altri servizi: educazione allo sport, alla salute, affettività e benessere | x | x | x | x | x |
| altri servizi: educazione interculturale | x | x | x | x | x |
| altri servizi: educare alla cittadinanza democratica | x | x | x | x | x |
| altri servizi: | | | | | |

Metodologie utilizzate nella formazione degli immigrati negli ultimi 5 anni:

| <i>Metodologie</i> | <i>02-03</i> | <i>03-04</i> | <i>04-05</i> | <i>05-06</i> | <i>06-07</i> |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| E-learning | | | | | |
| FAD | | | | | |
| Stage | x | x | x | x | x |
| LARSA | | | | | |
| Apprendimento cooperativo | x | x | x | x | x |
| Peer tutoring | | | | | |
| Educazione Interculturale | x | x | x | x | x |
| Altre: Tutoring di sostegno linguistico, e di supporto stage e inserimento lavorativo | x | x | x | x | x |

Personale di sostegno impegnato con gli immigrati negli ultimi 5 anni:

| <i>Personale di sostegno</i> | <i>02-03</i> | <i>03-04</i> | <i>04-05</i> | <i>05-06</i> | <i>06-07</i> |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| n. formatori di sostegno | | | | | |
| n. mediatori interculturali | | x | x | x | x |
| n. personale specialistico (psicologi...) | | | | | |

3.5. Confartigianato di Bologna, Associazione Seneca¹⁰: sportelli di orientamento per immigrati¹¹

La presente attività fa parte del progetto “Equal S.C.I. - Sostenere la Competitività Individuale”, finanziato dalla Regione Emilia Romagna nell’ambito dell’Iniziativa Comunitaria Equal - Fase II.

Le attività del progetto S.C.I. sono sviluppate da cinque partners: Confartigianato Federimprese di Bologna; Seneca Agenzia Formativa; BBJ Consult AG Rappresentanza Italiana; Università di Bologna Dipartimento di Scienze Statistiche; Forum Metropolitan Federazione Associazioni Cittadini Immigrati Bologna e Provincia.

Obiettivo del progetto è utilizzare la leva dell’apprendimento per combattere le discriminazioni e le disuguaglianze nel mercato del lavoro, intervenendo sulla professionalità dei lavoratori immigrati in Emilia Romagna.

Il progetto ha una durata di 24 mesi e si articola in diverse attività. Tra queste, figurano 4 sportelli di orientamento per fornire informazioni su lavoro, scuola, casa, sanità e permesso di soggiorno.

Esistono, così, a Bologna e Ravenna, gli sportelli di orientamento del Progetto Equal S.C.I., strumenti pensati per favorire i processi di integrazione della popolazione straniera residente attraverso la fornitura di informazioni su lavoro, scuola, casa, sanità e permesso di soggiorno agli stranieri, agli italiani, alle imprese, alle Istituzioni e alle Associazioni.

Il progetto nasce dalla collaborazione tra Confartigianato Federimprese Bologna, As-

¹⁰ Seneca è un’associazione senza fini di lucro che svolge la propria attività nel settore della formazione professionale dal 1988 con l’obiettivo di lavorare per lo sviluppo e la riqualificazione delle risorse umane. È certificata UNI ENI ISO 9001:2000 ed è accreditata per tutte le tipologie formative, ad eccezione dell’obbligo scolastico e dell’handicap. Seneca realizza progetti i cui obiettivi sono quelli di creare nuove prospettive occupazionali a giovani e adulti. www.Senecabo.it.

¹¹ Il progetto, qui riportato, è tuttora operativo, con buona affluenza di utenti. Le informazioni qui riportate sono state trasmesse dalla Dott.ssa Patrizia Lelli, presente al forum del 18 ottobre 2007 all’Istituto salesiano di Bologna.

sociazione Seneca, BBJ Italia, Forum Metropolitano delle Associazioni dei Cittadini non comunitari di Bologna, Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Bologna e vede la collaborazione di: Assessorato all'immigrazione del Comune di Ravenna, AGCI-Bologna, Cooperativa Nuova Sanità, CTP Dozza, Sindacato UIL.

Lo scopo del progetto è quello di agire sull'attuale situazione in cui molti cittadini extracomunitari sono oggetto di discriminazione nell'accesso al mondo del lavoro in posizione qualificate mentre il settore delle PMI trova difficoltà a reperire mano d'opera qualificata da inserire immediatamente in organico: un evidente caso di domanda e offerta che faticano ad incontrarsi anche per difficoltà burocratiche e organizzative che gli sportelli contribuiranno ad eliminare.

In ognuna delle due città sono stati creati uno sportello per lavoratori stranieri ed uno per aziende che hanno come scopo la creazione di una rete tra mondo imprenditoriale e mondo della solidarietà finalizzata all'inserimento degli immigrati nel contesto lavorativo e sociale attraverso un preciso percorso formativo.

Il progetto vuole individuare i punti di forza e di debolezza rispetto alle competenze dei lavoratori immigrati per coniugarli con le esigenze delle imprese: per questo sono stati creati anche percorsi individuali a favore dei lavoratori a rischio di espulsione per favorire la riconversione professionale in sintonia con le vocazioni del mercato del lavoro. Non mancano poi progetti volti ad accrescere l'adattabilità della forza lavoro in alcuni contesti produttivi quali: PMI e distretti industriali, a seguito dei cambiamenti necessari per affrontare la competizione tecnologica e la globalizzazione dei mercati.

Il progetto avrà una ricaduta sul sistema consentendo: l'accesso facilitato dei cittadini extracomunitari al mondo del lavoro grazie all'incremento delle competenze linguistiche, di base e tecnico professionali; maggiore facilità nel reperimento di mano d'opera da parte delle imprese; inserimento di una metodologia formativa innovativa che permette una personalizzazione degli interventi.

Due sportelli si trovano a Bologna: Sportello lavoratori stranieri, in via Sacco 14 c/o sede Forum Metropolitano (operatore Ahmad Namaki Eraghi); Sportello aziende, in via Majorana 2/e c/o Confartigianato (operatrice Isa Carpi). Altri due sportelli sono ubicati a Ravenna: Sportello lavoratori stranieri, in via Alberoni 16 c/o Unità Operativa Politiche per l'Immigrazione (operatrice Laura Giorgini); Sportello aziende, in via Classicana 313 c/o A.G.C.I. (operatrice Serena Brunelli).

“Con questa iniziativa - ha dichiarato il Segretario provinciale di Confartigianato Federimprese Bologna Agostino Benassi - vogliamo fornire agli immigrati un servizio che sia loro realmente utile nella vita di tutti i giorni, un luogo in cui non sarà offerto un lavoro ma sarà loro detto cosa fare per accedere al mercato del lavoro, non daremo loro una casa ma gli verrà detto cosa gli serve per cercarla e dove farlo. Si tratterà di un orientamento affinché possano superare le difficoltà burocratiche che ogni giorno si trovano ad affrontare senza avere gli strumenti per farlo. Sarà poi un servizio utile anche alle nostre imprese che hanno già alle loro dipendenze lavoratori immigrati, o che intendono assumerli in futuro, per la soluzione dei piccoli e grandi problemi dovuti alle diversità culturali”.

3.6. Confartigianato di Bologna: gli assesment center¹²

La presente attività, come quella presentata nel precedente paragrafo, fa parte del progetto “Equal S.C.I. - Sostenere la Competitività Individuale”, finanziato dalla Regione

¹² Le informazioni qui riportate sono state trasmesse dalla Dott.ssa Patrizia Lelli.

Emilia Romagna nell'ambito dell'Iniziativa Comunitaria Equal - Fase II. Le attività del progetto S.C.I. sono sviluppate da cinque partners: Confartigianato Federimprese di Bologna; Seneca Agenzia Formativa; BBJ Consult AG Rappresentanza Italiana; Università di Bologna Dipartimento di Scienze Statistiche; Forum Metropolitano Federazione Associazioni Cittadini Immigrati Bologna e Provincia.

Obiettivo del progetto è utilizzare la leva dell'apprendimento per combattere le discriminazioni e le disuguaglianze nel mercato del lavoro, intervenendo sulla professionalità dei lavoratori immigrati in Emilia Romagna.

Il progetto ha una durata di 24 mesi e si articola in diverse attività: sono già stati aperti 4 sportelli di orientamento a Bologna e Ravenna per fornire informazioni su lavoro, scuola, casa, sanità e permesso di soggiorno.

In questo caso, è sperimentata la metodologia dell'Assessment Center al fine di riconoscere le esperienze e le competenze dei lavoratori stranieri, attraverso 8 sessioni di assessment che coinvolgeranno 96 utenti complessivi.

L'Assessment Center (letteralmente: centro di valutazione) è una metodologia innovativa per la diagnosi delle competenze chiave e delle potenzialità dei lavoratori immigrati comunitari e non comunitari occupati.

Il modulo standard dell'Assessment Center ha una durata di 4 giorni per un totale di 12 ore, che possono variare a seconda delle caratteristiche degli utenti. I candidati, individualmente o suddivisi in piccoli gruppi, devono svolgere una serie di esercizi pratici durante i quali vengono osservati da operatori con formazione specifica. Seguono dei colloqui individuali, nei quali si individua, con la partecipazione dell'interessato, un profilo delle competenze, che funge da base per i percorsi formativi e professionali successivi.

I criteri di osservazione fondamentali riguardano: la capacità di lavorare in team, la comunicazione, la produttività, la capacità di risolvere problemi, la tolleranza alla frustrazione, la sistematicità di lavoro, la motivazione, l'esattezza, il reperimento e la gestione delle informazioni, la responsabilità, la capacità di risolvere conflitti, l'autonomia, l'autoresponsabilità, le tecniche di conversazione.

Statistiche a cura dell'Osservatorio
sul fenomeno migratorio della Regione Emilia-Romagna
e del Dossier Statistico Caritas

1. Permessi di soggiorno

Tav. 1.1. *Stima dei soggiornanti stranieri in Emilia-Romagna
per province e in Italia al 31.12.2005*

| Province | Stima 2005 | di cui minori | |
|------------------------|------------|---------------|------|
| | | v. a. | % |
| Bologna | 69.793 | 14.781 | 21,2 |
| Ferrara | 14.841 | 2.681 | 18,1 |
| Forli-Cesena | 26.298 | 5.169 | 19,7 |
| Modena | 57.022 | 13.812 | 24,2 |
| Parma | 30.999 | 6.696 | 21,6 |
| Piacenza | 20.687 | 4.878 | 23,6 |
| Ravenna | 27.202 | 4.839 | 17,8 |
| Reggio Emilia | 45.796 | 11.407 | 24,9 |
| Rimini | 19.485 | 3.364 | 17,3 |
| Regione Emilia-Romagna | 312.123 | 67.627 | 21,7 |
| Italia | 3.035.144 | 586.483 | 19,3 |

Fonte: Dossier Statistico Immigrazione Caritas/Migrantes.
Elaborazioni su dati del Ministero dell'Interno e dell'ISTAT

2. Residenti

Tav. 2.1. *Residenti stranieri per comune all'1.1.2006 nella regione Emilia-Romagna.
Primi 50 Comuni*

| | Comune | V.a. | % |
|----|--------------------|--------|---|
| 1 | Bologna | 28.112 | |
| 2 | Modena | 17.593 | |
| 3 | Reggio nell'Emilia | 17.133 | |
| 4 | Parma | 14.630 | |
| 5 | Ravenna | 10.442 | |
| 6 | Piacenza | 9.301 | |
| 7 | Rimini | 8.959 | |
| 8 | Forli | 6.847 | |
| 9 | Carpi (MO) | 5.350 | |
| 10 | Ferrara | 5.014 | |
| 11 | Cesena (FC) | 5.003 | |
| 12 | Sassuolo (MO) | 3.899 | |
| 13 | Faenza (RA) | 3.223 | |

| | | | |
|----|--------------------------------|---------|--------|
| 14 | Imola (BO) | 3.063 | |
| 15 | Mirandola (MO) | 2.150 | |
| 16 | Castelfranco Emilia (MO) | 2.055 | |
| 17 | Vignola (MO) | 2.030 | |
| 18 | Riccione (RN) | 1.990 | |
| 19 | Casalecchio di Reno (BO) | 1.957 | |
| 20 | Correggio (RE) | 1.786 | |
| 21 | Lugo (RA) | 1.754 | |
| 22 | Cento (FE) | 1.749 | |
| 23 | Formigine (MO) | 1.547 | |
| 24 | Cervia (RA) | 1.544 | |
| 25 | Castel San Giovanni (PC) | 1.526 | |
| 26 | Savignano sul Rubicone (FC) | 1.491 | |
| 27 | Salsomaggiore Terme (PR) | 1.490 | |
| 28 | Novellara (RE) | 1.479 | |
| 29 | Fidenza (PR) | 1.438 | |
| 30 | Cesenatico (FC) | 1.411 | |
| 31 | Luzzara (RE) | 1.407 | |
| 32 | Guastalla (RE) | 1.347 | |
| 33 | Crevalcore (BO) | 1.297 | |
| 34 | San Lazzaro di Savena (BO) | 1.278 | |
| 35 | Bellaria-Igea Marina (RN) | 1.268 | |
| 36 | Argenta (FE) | 1.241 | |
| 37 | Scandiano (RE) | 1.229 | |
| 38 | San Giovanni in Persiceto (BO) | 1.217 | |
| 39 | Novi di Modena (MO) | 1.196 | |
| 40 | Pavullo nel Frignano (MO) | 1.148 | |
| 41 | Fiorenzuola d'Arda (PC) | 1.146 | |
| 42 | Spilamberto (MO) | 1.135 | |
| 43 | Nonantola (MO) | 1.018 | |
| 44 | Finale Emilia (MO) | 1.013 | |
| 45 | Rubiera (RE) | 989 | |
| 46 | Cadelbosco di Sopra (RE) | 936 | |
| 47 | Budrio (BO) | 930 | |
| 48 | Castel San Pietro Terme (BO) | 928 | |
| 49 | San Mauro Pascoli (FC) | 925 | |
| 50 | Colorno (PR) | 917 | |
| | <i>Totale</i> | 188.531 | 65,23 |
| | <i>Altri Comuni</i> | 100.482 | 34,77 |
| | <i>Regione Emilia-Romagna</i> | 289.013 | 100,00 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio su dati Servizio controllo di gestione e sistemi statistici - RER

Tav. 2.2. *Incidenza stranieri residenti su popolazione residente totale all'1.1.2006 nella regione Emilia-Romagna. Primi 50 Comuni. Valori percentuali*

| | Comune | % stranieri |
|----|-----------------------------|--------------------|
| 1 | Galeata (FC) | 15,77 |
| 2 | Luzzara (RE) | 15,77 |
| 3 | Rolo (RE) | 14,32 |
| 4 | San Possidonio (MO) | 13,35 |
| 5 | Boretto (RE) | 12,41 |
| 6 | Monghidoro (BO) | 12,33 |
| 7 | Grizzana Morandi (BO) | 12,09 |
| 8 | Castel San Giovanni (PC) | 11,87 |
| 9 | Vergato (BO) | 11,65 |
| 10 | Agazzano (PC) | 11,62 |
| 11 | Guiglia (MO) | 11,54 |
| 12 | Castel del Rio (BO) | 11,48 |
| 13 | Fabbrico (RE) | 11,38 |
| 14 | Novellara (RE) | 11,31 |
| 15 | Fornovo di Taro (PR) | 11,22 |
| 16 | Zocca (MO) | 11,00 |
| 17 | Sarmato (PC) | 10,98 |
| 18 | Loiano (BO) | 10,94 |
| 19 | Campagnola Emilia (RE) | 10,92 |
| 20 | Novi di Modena (MO) | 10,90 |
| 21 | Reggio nell'Emilia | 10,89 |
| 22 | Mezzani (PR) | 10,85 |
| 23 | Civitella di Romagna (FC) | 10,85 |
| 24 | Serramazzoni (MO) | 10,70 |
| 25 | Borgo Tossignano (BO) | 10,65 |
| 26 | Borgonovo Val Tidone (PC) | 10,57 |
| 27 | Colorno (PR) | 10,57 |
| 28 | Galliera (BO) | 10,56 |
| 29 | Crevalcore (BO) | 10,24 |
| 30 | Calestano (PR) | 10,19 |
| 31 | San Prospero (MO) | 10,17 |
| 32 | Bazzano (BO) | 10,08 |
| 33 | Torriana (RN) | 10,04 |
| 34 | Spilamberto (MO) | 9,92 |
| 35 | Premilcuore (FC) | 9,92 |
| 36 | Cadelbosco di Sopra (RE) | 9,76 |
| 37 | Modena | 9,75 |
| 38 | Palagano (MO) | 9,72 |
| 39 | Villanova sull'Arda (PC) | 9,57 |
| 40 | Conselice (RA) | 9,48 |
| 41 | Sassuolo (Mo) | 9,36 |
| 42 | Piacenza | 9,36 |
| 43 | Rio Saliceto (Re) | 9,34 |
| 44 | Mirandola (Mo) | 9,33 |
| 45 | Castello di Serravalle (Bo) | 9,33 |
| 46 | Dovadola (Fc) | 9,33 |
| 47 | Langhirano (Pr) | 9,32 |

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|------|
| 48 | Castelnovo di Sotto (Re) | 9,30 |
| 49 | Guastalla (Re) | 9,23 |
| 50 | Savignano sul Rubicone (Fc) | 9,22 |
| <i>Regione Emilia-Romagna</i> | | 6,90 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Servizio controllo di gestione e sistemi statistici - RER

Tav. 2.3. Stranieri residenti in Emilia-Romagna all'1.1.2006 e incidenza sulla popolazione residente per Provincia

| Provincia | Stranieri residenti | | | Incidenza % stranieri | | |
|---------------|---------------------|----------------|----------------|-----------------------|------------|------------|
| | M | F | Totale | M | F | Totale |
| Piacenza | 11.320 | 10.268 | 21.588 | 8,4 | 7,2 | 7,8 |
| Parma | 15.892 | 14.906 | 30.798 | 7,9 | 7,0 | 7,4 |
| Reggio Emilia | 22.814 | 19.990 | 42.804 | 9,4 | 8,0 | 8,7 |
| Modena | 29.599 | 25.489 | 55.088 | 9,1 | 7,5 | 8,3 |
| Bologna | 30.817 | 30.764 | 61.581 | 6,7 | 6,3 | 6,5 |
| Ferrara | 6.350 | 7.094 | 13.444 | 3,8 | 3,9 | 3,8 |
| Ravenna | 12.298 | 10.974 | 23.272 | 6,9 | 5,8 | 6,3 |
| Forlì-Cesena | 12.296 | 10.616 | 22.912 | 6,7 | 5,5 | 6,1 |
| Rimini | 8.630 | 8.896 | 17.526 | 6,1 | 6,0 | 6,0 |
| Totale | 150.016 | 138.997 | 289.013 | 7,4 | 6,5 | 6,9 |

Fonte: Servizio controllo di gestione e sistemi statistici - RER

Tav. 2.4. Residenti in Emilia-Romagna all'1.1.2006. Prime venti nazionalità

| | Paesi di cittadinanza | % |
|--------------------|----------------------------|-------|
| 1 | Marocco | 17,3 |
| 2 | Albania | 13,8 |
| 3 | Romania | 6,5 |
| 4 | Tunisia | 6,2 |
| 5 | Cinese, Rep. Popolare | 5,2 |
| 6 | Ucraina | 4,3 |
| 7 | Pakistan | 3,3 |
| 8 | India | 3,0 |
| 9 | Moldova | 2,9 |
| 10 | Filippine | 2,8 |
| 11 | Ghana | 2,5 |
| 12 | Senegal | 2,4 |
| 13 | Macedonia (ex Rep. Jugos.) | 2,1 |
| 14 | Polonia | 2,0 |
| 15 | Nigeria | 1,9 |
| 16 | Serbia e Montenegro | 1,4 |
| 17 | Bangladesh | 1,2 |
| 18 | Sri Lanka (ex Ceylon) | 1,2 |
| 19 | Turchia | 1,1 |
| 20 | Egitto | 0,9 |
| <i>Altri Paesi</i> | | 18,0 |
| <i>Totale</i> | | 100,0 |

Fonte: elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Servizio controllo di gestione e sistemi statistici - RER

3. Scuola (*)

Tav. 3.1.1. Scuola statale e non: alunni con cittadinanza non italiana iscritti per anno scolastico e sesso. Regione Emilia-Romagna

| Anni scolastici | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | Totale alunni | | | | | | % alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni | | | | | |
|---------------------|--------------------------------------|--------|--------------------|-------|---------------|---------|----------------|---------|--------------------|------|---------------|------|--|---|--------------------|---|---------------|---|
| | Scuola statale | | Scuola non statale | | Totale scuole | | Scuola statale | | Scuola non statale | | Totale scuole | | Scuola statale | | Scuola non statale | | Totale scuole | |
| | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F |
| a.s.1997/1998 (**) | 7.851 | 3.505 | 1.159 | 557 | 9.010 | 386.285 | 70.626 | 456.911 | 2.03 | 0,91 | 1,64 | 0,79 | 1,97 | | | | | |
| a.s.1998/1999 (***) | 10.053 | 4.349 | 1.438 | 648 | 11.491 | 390.133 | 71.552 | 461.685 | 2,58 | 1,11 | 2,01 | 0,91 | 2,49 | | | | | |
| a.s.1999/2000 | 13.389 | 6.019 | 1.335 | 584 | 14.724 | 393.755 | 72.235 | 465.990 | 3,40 | 1,53 | 1,85 | 0,81 | 3,16 | | | | | |
| a.s.2000/2001 | 15.989 | 7.370 | 1.673 | 766 | 17.662 | 393.981 | 68.602 | 462.583 | 4,06 | 1,87 | 2,44 | 1,12 | 3,82 | | | | | |
| a.s.2001/2002 | 20.899 | 9.536 | 1.915 | 888 | 22.814 | 405.183 | 69.708 | 474.891 | 5,16 | 2,35 | 2,75 | 1,27 | 4,80 | | | | | |
| a.s.2002/2003 | 26.530 | 12.000 | 2.838 | 1.353 | 29.368 | 421.802 | 73.815 | 495.617 | 6,29 | 2,84 | 3,84 | 1,83 | 5,93 | | | | | |
| a.s.2003/2004 | 31.866 | 14.579 | 3.229 | 1.467 | 35.095 | 427.358 | 73.636 | 500.994 | 7,46 | 3,41 | 4,39 | 1,99 | 7,01 | | | | | |
| a.s.2004/2005 | 39.742 | 18.388 | 4.033 | 1.894 | 43.775 | 443.503 | 77.697 | 521.200 | 8,96 | 4,15 | 5,19 | 2,44 | 8,40 | | | | | |
| a.s.2005/2006 | 46.467 | 21.684 | 4.532 | 2.066 | 50.999 | 454.390 | 79.947 | 534.337 | 10,23 | 4,77 | 5,67 | 2,58 | 9,54 | | | | | |

Fonte: Elaborazione - Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Sistema Informativo e D.G. Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione

(*) I dati riportati in questa sezione fanno riferimento ad alunni con cittadinanza non italiana e provengono dalle rilevazioni integrative delle scuole statali e non statali acquisite dal Sistema informativo del Ministero della Pubblica Istruzione. I dati riferiti all'a.s. 2004/2005 provengono dalla base informativa originaria senza alcun tipo di trattamento del dato. La voce "scuola non statale" comprende le scuole di enti locali territoriali, di altri enti pubblici, di altri enti religiosi e di soggetti privati laici

(**) I dati riferiti alla Scuola secondaria di II grado sono fonte ISTAT a.s. 1997/98

(***) I dati riferiti alla Scuola secondaria di II grado sono fonte ISTAT a.s. 1998/99

Tav. 3.2. Alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2005-2006 per tipologia di scuola e sesso. Regione Emilia-Romagna

| Tipologia scuole | Alunni con cittadinanza non italiana | | | | | | % alunni con cittadinanza non italiana sul totale alunni | | | | | |
|----------------------------|--------------------------------------|-------|--------------------|-------|---------------|---------|--|---------|--------------------|----|---------------|----|
| | Scuola statale | | Scuola non statale | | Totale scuole | | Scuola statale | | Scuola non statale | | Totale scuole | |
| | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF | F | MF |
| Scuola dell'infanzia | 6.148 | 2.862 | 3.684 | 1.668 | 9.832 | 46.945 | 58.592 | 105.537 | 13,10 | | | |
| Scuola primaria | 19.223 | 9.018 | 310 | 152 | 19.533 | 161.640 | 10.030 | 171.670 | 11,89 | | | |
| Scuola secondaria I grado | 10.682 | 4.689 | 62 | 27 | 10.744 | 97.718 | 3.854 | 101.572 | 10,93 | | | |
| Scuola secondaria II grado | 10.414 | 5.115 | 476 | 219 | 10.890 | 148.087 | 7.471 | 155.558 | 7,03 | | | |

Fonte: Elaborazione - Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati Sistema Informativo e D.G. Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione

4. Mercato del lavoro

Tav. 4.1. Distribuzione dei lavoratori subordinati ()
per area di provenienza nella Regione Emilia-Romagna. Anno 2005*

| Area di provenienza | N. | % |
|---------------------|-----------|--------|
| Italia | 1.234.280 | 85,56 |
| UE | 27.127 | 1,88 |
| Extra UE | 181.254 | 12,56 |
| Totale | 1.442.661 | 100,00 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati INAIL

(*) I lavoratori riportati in tabella si riferiscono alle persone, contate una sola volta, che nel corso del 2005 hanno lavorato almeno un giorno

Tav. 4.2. Distribuzione dei lavoratori subordinati extracomunitari ()
per Provincia nella Regione Emilia-Romagna. Anno 2005*

| Provincia | Extra UE | % |
|------------------------|----------|--------|
| Bologna | 39.678 | 21,89 |
| Ferrara | 6.667 | 3,68 |
| Forlì | 17.107 | 9,44 |
| Rimini | 15.435 | 8,52 |
| Modena | 32.966 | 18,19 |
| Parma | 16.024 | 8,84 |
| Piacenza | 11.865 | 6,55 |
| Ravenna | 17.540 | 9,68 |
| Reggio Emilia | 23.972 | 13,23 |
| Regione Emilia-Romagna | 181.254 | 100,00 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati INAIL

(*) I lavoratori riportati in tabella si riferiscono alle persone, contate una sola volta, che nel corso del 2005 hanno lavorato almeno un giorno

Tav. 4.3. Distribuzione dei lavoratori subordinati extracomunitari ()
per settore economico nella Regione Emilia-Romagna. Anno 2005*

| Settore d'impiego (**) | Extra UE | % |
|------------------------------------|----------|--------|
| Agricoltura | 12.115 | 6,68 |
| Pesca | 47 | 0,03 |
| Estrazione di Minerali | 136 | 0,08 |
| Industria | 57.215 | 31,57 |
| Elettricità, gas, acqua | 182 | 0,10 |
| Costruzioni | 28.046 | 15,47 |
| Commercio | 12.847 | 7,09 |
| Alberghi e ristoranti | 21.741 | 11,99 |
| Trasporti | 10.027 | 5,53 |
| Intermediazione finanziaria | 491 | 0,27 |
| Informatica e servizi alle imprese | 16.045 | 8,85 |
| Pubblica amministrazione | 1.388 | 0,77 |
| Istruzione | 469 | 0,26 |
| Sanità e assistenza sociale | 5.291 | 2,92 |
| Servizi Pubblici | 6.385 | 3,52 |
| Attività svolte da famiglie | 5.587 | 3,08 |
| Attività non determinate | 3.242 | 1,79 |
| Totale | 181.254 | 100,00 |

Fonte: Elaborazione Osservatorio sul fenomeno migratorio - RER su dati INAIL

(*) I lavoratori riportati in tabella si riferiscono alle persone, contate una sola volta, che nel corso del 2005 hanno lavorato almeno un giorno

(**) La voce Industria comprende le seguenti voci: Industria alimentare, tessile, conciaria, del legno, della carta, del petrolio, chimica, della gomma, di trasformazione, dei metalli, meccanica, elettrica, dei mezzi di trasporto, altre industrie. La voce Commercio comprende le seguenti voci: Commercio e riparazioni di auto, Commercio all'ingrosso, Commercio al dettaglio

**Popolazione straniera residente al 31/12/2006
nella Provincia di Bologna per cittadinanza e sesso**

Fonte: elaborazione dell'Ufficio di Statistica della Provincia di Bologna su dati delle Anagrafi comunali, modello P3.

*Popolazione straniera residente al 31/12/2006
nella Provincia di Bologna per cittadinanza e sesso. Dati provvisori*

| | Cittadinanza | Maschi | Femmine | TOT |
|-----|-----------------------|---------------|----------------|------------|
| 153 | <i>TOTALE</i> | 32.808 | 32.982 | 65.790 |
| 1 | Marocco | 6.909 | 5.383 | 12.292 |
| 2 | Albania | 3.239 | 2.618 | 5.857 |
| 3 | Romania | 2.416 | 2.883 | 5.299 |
| 4 | Filippine | 1.834 | 2.281 | 4.115 |
| 5 | Tunisia | 2.373 | 1.252 | 3.625 |
| 6 | Pakistan | 2.357 | 923 | 3.280 |
| 7 | Cina, Rep. Pop. | 1.653 | 1.534 | 3.187 |
| 8 | Bangladesh | 1.996 | 1.013 | 3.009 |
| 9 | Ucraina | 451 | 2.363 | 2.814 |
| 10 | Moldavia | 731 | 1.551 | 2.282 |
| 11 | Polonia | 310 | 1.214 | 1.524 |
| 12 | Sri Lanka | 856 | 606 | 1.462 |
| 13 | Serbia-Montenegro | 672 | 631 | 1.303 |
| 14 | Perù | 357 | 538 | 895 |
| 15 | Eritrea | 298 | 379 | 677 |
| 16 | Nigeria | 253 | 382 | 635 |
| 17 | Senegal | 476 | 156 | 632 |
| 18 | India | 377 | 244 | 621 |
| 19 | Egitto | 434 | 158 | 592 |
| 20 | Macedonia | 317 | 273 | 590 |
| 21 | Francia | 200 | 321 | 521 |
| 22 | Brasile | 141 | 343 | 484 |
| 23 | Germania | 171 | 280 | 451 |
| 24 | Russia | 68 | 366 | 434 |
| 25 | Regno Unito | 190 | 239 | 429 |
| 26 | Ghana | 230 | 183 | 413 |
| 27 | Grecia | 221 | 156 | 377 |
| 28 | Cuba | 65 | 292 | 357 |
| 29 | Croazia | 145 | 199 | 344 |
| 30 | Spagna | 74 | 256 | 330 |
| 31 | Turchia | 184 | 140 | 324 |
| 32 | Iran | 184 | 140 | 324 |
| 33 | Stati Uniti d'America | 149 | 170 | 319 |
| 34 | Camerun | 190 | 126 | 316 |
| 35 | Ecuador | 129 | 171 | 300 |
| 36 | Algeria | 180 | 84 | 264 |
| 37 | Argentina | 83 | 142 | 225 |
| 38 | Etiopia | 78 | 146 | 224 |
| 39 | Dominicana, Rep. | 70 | 153 | 223 |

| | | | | |
|----|-------------------|-----|-----|-----|
| 40 | Bosnia-Erzegovina | 100 | 107 | 207 |
| 41 | Bulgaria | 64 | 135 | 199 |
| 42 | Costa d'Avorio | 78 | 115 | 193 |
| 43 | Slovacchia | 75 | 112 | 187 |
| 44 | Colombia | 64 | 108 | 172 |
| 45 | Paesi Bassi | 72 | 82 | 154 |
| 46 | Giappone | 42 | 112 | 154 |
| 47 | Capo Verde | 48 | 100 | 148 |
| 48 | Somalia | 35 | 111 | 146 |
| 49 | Israele | 72 | 55 | 127 |
| 50 | Thailandia | 13 | 112 | 125 |
| 51 | Congo | 63 | 55 | 118 |
| 52 | Congo, Rep. Dem. | 65 | 53 | 118 |
| 53 | Angola | 62 | 52 | 114 |
| 54 | Bielorussia | 16 | 94 | 110 |
| 55 | Maurizio | 46 | 50 | 96 |
| 56 | Svizzera | 56 | 38 | 94 |
| 57 | Siria | 52 | 42 | 94 |
| 58 | Ceca, Rep. | 15 | 74 | 89 |
| 59 | Slovenia | 44 | 45 | 89 |
| 60 | Giordania | 52 | 34 | 86 |
| 61 | Svezia | 27 | 58 | 85 |
| 62 | Austria | 15 | 66 | 81 |
| 63 | Cile | 32 | 49 | 81 |
| 64 | Ungheria | 16 | 63 | 79 |
| 65 | Libano | 57 | 15 | 72 |
| 66 | Belgio | 29 | 37 | 66 |
| 67 | Venezuela | 19 | 46 | 65 |
| 68 | Messico | 15 | 49 | 64 |
| 69 | Portogallo | 23 | 36 | 59 |
| 70 | Sudan | 27 | 25 | 52 |
| 71 | San Marino | 21 | 27 | 48 |
| 72 | Irlanda | 16 | 28 | 44 |
| 73 | Canada | 15 | 27 | 42 |
| 74 | Danimarca | 15 | 25 | 40 |
| 75 | Tanzania | 3 | 34 | 37 |
| 76 | Lituania | 3 | 33 | 36 |
| 77 | Lettonia | 5 | 27 | 32 |
| 78 | Paraguay | 4 | 27 | 31 |
| 79 | Finlandia | 4 | 19 | 23 |
| 80 | Indonesia | 5 | 17 | 22 |
| 81 | Kenia | 7 | 14 | 21 |
| 82 | Tagikistan | 13 | 8 | 21 |
| 83 | Burkina Faso | 16 | 4 | 20 |
| 84 | Australia | 6 | 14 | 20 |
| 85 | Benin | 13 | 5 | 18 |
| 86 | Libia | 13 | 5 | 18 |
| 87 | Uzbekistan | - | 18 | 18 |
| 88 | Norvegia | 6 | 10 | 16 |
| 89 | Iraq | 13 | 3 | 16 |
| 90 | Togo | 8 | 7 | 15 |
| 91 | Laos | 6 | 9 | 15 |

| | | | | |
|-----|---------------------|----|----|----|
| 92 | Nepal | 11 | 4 | 15 |
| 93 | Guinea | 8 | 6 | 14 |
| 94 | Nicaragua | 6 | 8 | 14 |
| 95 | Uruguay | 9 | 5 | 14 |
| 96 | Kazakistan | 5 | 9 | 14 |
| 97 | Vietnam | 3 | 11 | 14 |
| 98 | Ruanda | 8 | 4 | 12 |
| 99 | Bolivia | 2 | 10 | 12 |
| 100 | Malaysia | 6 | 6 | 12 |
| 101 | Niger | 3 | 8 | 11 |
| 102 | El Salvador | 4 | 7 | 11 |
| 103 | Corea del Sud | 1 | 10 | 11 |
| 104 | Georgia | 2 | 9 | 11 |
| 105 | Apolide | 9 | 2 | 11 |
| 106 | Seicelle | 5 | 5 | 10 |
| 107 | Guatemala | 1 | 9 | 10 |
| 108 | Afghanistan | 10 | - | 10 |
| 109 | Taiwan | 4 | 6 | 10 |
| 110 | Islanda | 3 | 6 | 9 |
| 111 | Burundi | 4 | 5 | 9 |
| 112 | Estonia | - | 8 | 8 |
| 113 | Liberia | 5 | 3 | 8 |
| 114 | Madagascar | 1 | 7 | 8 |
| 115 | Costa Rica | 2 | 5 | 7 |
| 116 | Mali | 3 | 3 | 6 |
| 117 | Bhutan | 5 | 1 | 6 |
| 118 | Kirghizistan | 1 | 5 | 6 |
| 119 | Gabon | 3 | 1 | 4 |
| 120 | Guinea Equatoriale | 3 | 1 | 4 |
| 121 | Uganda | 1 | 3 | 4 |
| 122 | Dominica | - | 4 | 4 |
| 123 | Giamaica | 2 | 2 | 4 |
| 124 | Haiti | 2 | 2 | 4 |
| 125 | Singapore | - | 4 | 4 |
| 126 | Mozambico | 1 | 2 | 3 |
| 127 | Sierra Leone | 3 | - | 3 |
| 128 | Sudafricana, Rep. | 1 | 2 | 3 |
| 129 | Zambia | 1 | 2 | 3 |
| 130 | Honduras | 3 | - | 3 |
| 131 | Armenia | 3 | - | 3 |
| 132 | Azerbaigian | 1 | 2 | 3 |
| 133 | Palestina | 2 | 1 | 3 |
| 134 | Yemen | 3 | - | 3 |
| 135 | Cipro | 1 | 1 | 2 |
| 136 | Malta | - | 2 | 2 |
| 137 | Centrafricana, Rep. | 1 | 1 | 2 |
| 138 | Zimbabwe | 1 | 1 | 2 |
| 139 | Panama | 2 | - | 2 |
| 140 | Turkmenistan | - | 2 | 2 |
| 141 | Lussemburgo | - | 1 | 1 |
| 142 | Ciad | 1 | - | 1 |
| 143 | Gambia | 1 | - | 1 |

| | | | | |
|-----|---------------------------|---|---|---|
| 144 | Gibuti | 1 | - | 1 |
| 145 | Guinea Bissau | - | 1 | 1 |
| 146 | Mauritania | - | 1 | 1 |
| 147 | Trinidad e Tobago | - | 1 | 1 |
| 148 | Arabia Saudita | 1 | - | 1 |
| 149 | Cambogia | 1 | - | 1 |
| 150 | Corea del Nord | - | 1 | 1 |
| 151 | Mongolia | - | 1 | 1 |
| 152 | Figi | - | 1 | 1 |
| 153 | Nuova Zelanda | 1 | - | 1 |
| 154 | Andorra | - | - | - |
| 155 | Liechtenstein | - | - | - |
| 156 | Monaco | - | - | - |
| 157 | Santa Sede | - | - | - |
| 158 | Bostwana | - | - | - |
| 159 | Comore | - | - | - |
| 160 | Lesotho | - | - | - |
| 161 | Malawi | - | - | - |
| 162 | Namibia | - | - | - |
| 163 | Sao Tomé e Principe | - | - | - |
| 164 | Swaziland | - | - | - |
| 165 | Antigua e Barbuda | - | - | - |
| 166 | Bahamas | - | - | - |
| 167 | Barbados | - | - | - |
| 168 | Belize | - | - | - |
| 169 | Grenada | - | - | - |
| 170 | Guyana | - | - | - |
| 171 | Santa Lucia | - | - | - |
| 172 | S.Kitts e Nevis | - | - | - |
| 173 | Saint Vincent e Grenadine | - | - | - |
| 174 | Suriname | - | - | - |
| 175 | Bahreïn | - | - | - |
| 176 | Brunei | - | - | - |
| 177 | Emirati Arabi Uniti | - | - | - |
| 178 | Kuwait | - | - | - |
| 179 | Maldive | - | - | - |
| 180 | Myanmar (Birmania) | - | - | - |
| 181 | Oman | - | - | - |
| 182 | Qatar | - | - | - |
| 183 | Timor Orientale | - | - | - |
| 184 | Kiribati | - | - | - |
| 185 | Marshall | - | - | - |
| 186 | Micronesia | - | - | - |
| 187 | Nauru | - | - | - |
| 188 | Palau | - | - | - |
| 189 | Papua Nuova Guinea | - | - | - |
| 190 | Salomone | - | - | - |
| 191 | Samoa | - | - | - |
| 192 | Tonga | - | - | - |
| 193 | Tuvalu | - | - | - |
| 194 | Vanuatu | - | - | - |

Appendice 3

Popolazione residente totale e straniera
in provincia di Bologna per comune, al 31/12/2006

| Comuni | Popolazione totale residente 31/12/2006 | Popolazione straniera residente 31/12/2006 | % di stranieri | variazione % stranieri 2005-2006 | Minori stranieri al 31/12/2006 | Nati stranieri nel 2006 | Acquisizioni cittadinanza italiana nel 2006 |
|--------------------------|---|--|----------------|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------|---|
| Anzola dell'Emilia | 11.490 | 884 | 7,7% | 12,3 | 268 | 30 | 24 |
| Argelato | 9.350 | 471 | 5,0% | 5,8 | 110 | 9 | 15 |
| Baricella | 6.124 | 425 | 6,9% | 4,9 | 107 | 8 | 9 |
| Bazzano | 6.445 | 699 | 10,8% | 7,7 | 185 | 15 | 20 |
| Bentivoglio | 4.805 | 239 | 5,0% | 8,1 | 65 | 6 | 2 |
| Bologna | 373.026 | 30.319 | 8,1% | 7,9 | 5.765 | 501 | 444 |
| Borgo Tossignano | 3.227 | 334 | 10,4% | -3,7 | 105 | 11 | 8 |
| Budrio | 16.393 | 941 | 5,7% | 1,6 | 246 | 15 | 19 |
| Calderara di Reno | 12.770 | 738 | 5,8% | 3,9 | 167 | 14 | 14 |
| Camugnano | 2.097 | 110 | 5,2% | 3,8 | 25 | 2 | 5 |
| Casalecchio di Reno | 34.524 | 2.033 | 5,9% | 3,9 | 400 | 39 | 36 |
| Casalfiumanese | 3.241 | 155 | 4,8% | 7,6 | 41 | 2 | 0 |
| Castel d'Aiano | 1.977 | 125 | 6,3% | -6,0 | 37 | 7 | 0 |
| Castel del Rio | 1.254 | 139 | 11,1% | -4,8 | 44 | 4 | 1 |
| Castel di Casio | 3.318 | 175 | 5,3% | -3,8 | 54 | 2 | 0 |
| Castel Guelfo di Bologna | 3.894 | 222 | 5,7% | 1,8 | 50 | 2 | 10 |
| Castello d'Argile | 6.086 | 385 | 6,3% | 8,5 | 103 | 15 | 7 |
| Castello di Serravalle | 4.518 | 414 | 9,2% | -0,2 | 96 | 10 | 11 |
| Castel Maggiore | 16.706 | 722 | 4,3% | -0,7 | 181 | 12 | 14 |
| Castel San Pietro Terme | 20.020 | 1.015 | 5,1% | 10,6 | 229 | 26 | 12 |
| Castenaso | 13.769 | 455 | 3,3% | 11,5 | 100 | 15 | 5 |
| Castiglione dei Pepoli | 5.896 | 384 | 6,5% | 0,0 | 107 | 11 | 2 |
| Crespellano | 8.821 | 655 | 7,4% | 6,3 | 175 | 14 | 17 |
| Crevalcore | 12.821 | 1.419 | 11,1% | 9,4 | 463 | 49 | 16 |
| Dozza | 6.012 | 380 | 6,3% | -1,0 | 82 | 7 | 17 |
| Fontanelice | 1.868 | 129 | 6,9% | -11,0 | 32 | 6 | 4 |
| Gaggio Montano | 4.988 | 387 | 7,8% | 8,4 | 115 | 4 | 4 |
| Galliera | 5.577 | 614 | 11,0% | 4,2 | 168 | 13 | 15 |
| Granaglione | 2.251 | 179 | 8,0% | 13,3 | 49 | 6 | 0 |
| Granarolo dell'Emilia | 9.567 | 389 | 4,1% | 13,7 | 84 | 6 | 6 |
| Grizzana Morandi | 4.043 | 487 | 12,0% | 1,2 | 134 | 14 | 8 |
| Imola | 66.658 | 3.407 | 5,1% | 11,3 | 819 | 83 | 50 |
| Lizzano in Belvedere | 2.305 | 88 | 3,8% | -5,4 | 10 | 0 | 0 |
| Loiano | 4.452 | 489 | 11,0% | 0,2 | 150 | 16 | 3 |
| Malalbergo | 8.149 | 436 | 5,4% | 4,3 | 109 | 9 | 10 |
| Marzabotto | 6.550 | 626 | 9,6% | 12,8 | 181 | 15 | 8 |
| Medicina | 15.326 | 824 | 5,4% | 5,9 | 211 | 24 | 23 |
| Minerbio | 8.530 | 409 | 4,8% | 16,5 | 83 | 9 | 4 |
| Molinella | 15.060 | 995 | 6,6% | 10,2 | 281 | 26 | 19 |
| Monghidoro | 3.890 | 459 | 11,8% | -4,6 | 142 | 16 | 14 |
| Monterenzio | 5.598 | 369 | 6,6% | 13,2 | 67 | 10 | 5 |
| Monte San Pietro | 10.882 | 523 | 4,8% | 5,7 | 120 | 6 | 6 |
| Montevoglio | 5.066 | 374 | 7,4% | 13,0 | 103 | 6 | 4 |
| Monzuno | 6.155 | 473 | 7,7% | 2,4 | 127 | 15 | 6 |
| Mordano | 4.403 | 266 | 6,0% | 5,1 | 50 | 6 | 4 |
| Ozzano dell'Emilia | 11.813 | 480 | 4,1% | -3,2 | 103 | 8 | 17 |
| Pianoro | 16.676 | 785 | 4,7% | 9,0 | 170 | 19 | 10 |

| | | | | | | | |
|---------------------------|---------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| Pieve di Cento | 6.877 | 490 | 7,1% | 2,3 | 141 | 8 | 5 |
| Porretta Terme | 4.729 | 340 | 7,2% | -6,1 | 111 | 6 | 2 |
| Sala Bolognese | 7.641 | 335 | 4,4% | 13,2 | 87 | 7 | 11 |
| San Be.tto Val di Sambro | 4.505 | 299 | 6,6% | 10,7 | 76 | 7 | 1 |
| San Giorgio di Piano | 7.354 | 454 | 6,2% | 6,6 | 110 | 8 | 6 |
| San Giovanni in Persiceto | 25.685 | 1.371 | 5,3% | 12,7 | 332 | 36 | 27 |
| San Lazzaro di Savena | 30.228 | 1.342 | 4,4% | 5,0 | 268 | 14 | 23 |
| San Pietro in Casale | 11.104 | 860 | 7,7% | 8,6 | 233 | 22 | 24 |
| Sant'Agata Bolognese | 6.728 | 623 | 9,3% | 10,9 | 151 | 6 | 11 |
| Sasso Marconi | 14.420 | 676 | 4,7% | 0,0 | 176 | 14 | 16 |
| Savigno | 2.716 | 199 | 7,3% | -11,9 | 36 | 5 | 1 |
| Vergato | 7.412 | 864 | 11,7% | -0,2 | 238 | 30 | 16 |
| Zola Predosa | 16.892 | 911 | 5,4% | 9,5 | 216 | 17 | 14 |
| Provincia di Bologna | 954.682 | 65.790 | 6,9% | 6,9 | 14.688 | 1.323 | 1.085 |

ALLEGATO 2

Il materiale elaborato dall'Ente Casa di Carità di Torino per l'accoglienza, orientamento, formazione e inserimento lavorativo di giovani e adulti immigrati

1. Resoconto annuale cittadini immigrati

Dati quantitativi e qualitativi riferiti alla utenza dei cittadini immigrati iscritta alla Casa di Carità Arti e Mestieri - anno formativo 2006/2007.

| | 2005/2006 | 2006/2007 |
|--|-----------|------------|
| Numero allievi in riserva | 270 | 180 |
| Numero allievi iscritti e frequentanti | 534 | 615 |
| TOTALE | 804 | 788 |
| | | |
| Donne | 241 | 353 |
| Uomini | 293 | 262 |
| Minori | 148 | 117 |

Dei 117 minori: 48 del 1989, 46 del 1990, 23 del 1991, 4 del 1992

Presenze:

| | | | F | M | minori F | minori M |
|--------------------|-----|------|-----|-----|----------|----------|
| Sede centrale TO | 163 | 26% | 72 | 91 | 1 | 21 |
| Città dei Ragazzi | 135 | 22% | 79 | 56 | 5 | 39 |
| Grugliasco | 50 | 8% | 30 | 20 | 2 | 7 |
| Verbania | 42 | 7% | 11 | 31 | | 4 |
| Susa | 36 | 6% | 17 | 19 | - | - |
| Ivrea | 34 | 6% | 32 | 2 | - | - |
| Bassano del Grappa | 32 | 5% | 27 | 5 | 25 | 3 |
| Giaveno | 28 | 5% | 18 | 10 | 1 | 4 |
| Ovada | 28 | 5% | 17 | 11 | - | - |
| Novi ligure | 23 | 4% | 19 | 4 | 3 | |
| Lanzo | 19 | 3% | 15 | 4 | - | - |
| Venaria | 12 | 2% | 9 | 3 | 1 | 1 |
| Castelrosso | 6 | 1% | 4 | 2 | - | - |
| Nuoro | 4 | 0,6% | | 4 | - | - |
| Crescentino | 3 | 0,5% | 3 | | - | - |
| Totale | 615 | | 353 | 262 | 38 | 79 |

| | Numero di presenze di stranieri non comunitari | 2005/06 | 2006/07 |
|---------------|---|----------------|----------------|
| CTR | | 101 | 163 |
| CCR | | 80 | 135 |
| CGR | | 35 | 50 |
| CVN | | 03 | 12 |
| CCS | | 18 | 6 |
| CGV | | 18 | 28 |
| CLZ | | | 19 |
| CCT | | | 3 |
| CVB | | 23 | 42 |
| CIV | | 17 | 34 |
| CSU | | 12 | 36 |
| COV | | 23 | 28 |
| CNL | | 25 | 23 |
| CBG | | 26 | 32 |
| CNU | | 32 | 4 |
| <i>Totale</i> | | <i>534</i> | <i>615</i> |

Corsi specifici per migranti approvati e finanziati sono stati i seguenti:

| | |
|--|----|
| Mediatore interculturale | 1 |
| EMERGENDO - EQUAL | 1 |
| JOY - JOB OPPORTUNITIES FOR YOU Individualizzato | 10 |
| Servizi di ristorazione di base | 1 |
| Addetto ai piani | 1 |
| Ufficio Pio Pulizie e Piccola Ristorazione | 3 |
| Costruzioni alle Macchine Utensili | 2 |
| Elementi di Assistenza familiare | 1 |
| Tecnico di sostegno alla persona | 1 |

Provenienza

| | N. | Nazione | Totale | % |
|-----|-----------|----------------|---------------|----------|
| 1. | | Romania | 141 | 23% |
| 2. | | Marocco | 135 | 22% |
| 3. | | Perù | 74 | 12% |
| 4. | | Albania | 44 | 7% |
| 5. | | Nigeria | 36 | 6% |
| 6. | | Ecuador | 17 | 3% |
| 7. | | Tunisia | 12 | 2% |
| 8. | | Polonia | 11 | 2% |
| 9. | | Moldavia | 11 | 2% |
| 10. | | Costa d'avorio | 9 | 1% |
| 11. | | Congo | 8 | 1% |
| 12. | | Cina | 7 | 1% |
| 13. | | Brasile | 7 | 1% |
| 14. | | Senegal | 5 | 1% |
| 15. | | Russia | 5 | 1% |

| | | | |
|-----|-----------------|-----|------|
| 16. | Rep. Dominicana | 5 | 1% |
| 17. | Macedonia | 5 | 1% |
| 18. | Ghana | 5 | 1% |
| 19. | Eritrea | 5 | 1% |
| 20. | Ucraina | 4 | 1% |
| 21. | Pakistan | 4 | 1% |
| 22. | Camerun | 4 | 1% |
| 23. | Afghanistan | 3 | 0,5% |
| 24. | Venezuela | 3 | 0,5% |
| 25. | Sudan | 3 | 0,5% |
| 26. | Paraguay | 3 | 0,5% |
| 27. | Colombia | 3 | 0,5% |
| 28. | Burkina | 3 | 0,5% |
| 29. | Thailandia | 2 | 0,3% |
| 30. | Somalia | 2 | 0,3% |
| 31. | Slovacchia | 2 | 0,3% |
| 32. | Serbia | 2 | 0,3% |
| 33. | Rep. del Congo | 2 | 0,3% |
| 34. | Rep. Ceca | 2 | 0,3% |
| 35. | Non specificata | 2 | 0,3% |
| 36. | Filippine | 2 | 0,3% |
| 37. | Cuba | 2 | 0,3% |
| 38. | Bosnia Erzeg. | 2 | 0,3% |
| 39. | Argentina | 2 | 0,3% |
| 40. | Uruguay | 1 | 0,2% |
| 41. | Ungheria | 1 | 0,2% |
| 42. | Taiwan | 1 | 0,2% |
| 43. | Svizzera | 1 | 0,2% |
| 44. | Spagna | 1 | 0,2% |
| 45. | Mozambico | 1 | 0,2% |
| 46. | Mali | 1 | 0,2% |
| 47. | Libia | 1 | 0,2% |
| 48. | Iugoslavia | 1 | 0,2% |
| 49. | Indonesia | 1 | 0,2% |
| 50. | India | 1 | 0,2% |
| 51. | Guinea | 1 | 0,2% |
| 52. | Grecia | 1 | 0,2% |
| 53. | Germania | 1 | 0,2% |
| 54. | Georgia | 1 | 0,2% |
| 55. | Gambia | 1 | 0,2% |
| 56. | Etiopia | 1 | 0,2% |
| 57. | El Salvador | 1 | 0,2% |
| 58. | Cile | 1 | 0,2% |
| 59. | Bielorussia | 1 | 0,2% |
| 60. | Belgio | 1 | 0,2% |
| 61. | Bangladesh | 1 | 0,2% |
| 62. | Bolivia | 1 | 0,2% |
| 63. | Totale | 615 | |

Gruppo tecnico migranti

Attualmente a Torino e Provincia i regolarizzati sono 120.000 e i clandestini, nuovi arrivati, sono tra i 30.000 e i 50.000.

Positiva è stata l'evoluzione, in corso, del Gruppo tecnico migranti della Provincia di Torino che ha assorbito al suo interno il modello della Casa di Carità. Si consiglia ai Centri di entrare nel sito nuovo della Provincia che è suddivisa in due parti:

- 1) Sito pubblico – www.provincia.torino/fidati/reti
Nel suddetto sito sono pubblicati questionari degli Enti della Provincia di Torino, le pubblicazioni – molto lavoro è della Casa di Carità
- 2) Sito riservato (entrare con Grisoni migrante)
Nel suddetto sito riservato c'è una parte di discussione finalizzata ad orientare le agenzie sulle politiche condivise, sulle problematiche complesse e le possibili risposte di orientamento e quando è possibile "certificate".
Inoltre nella parte riservata c'è il dibattito e le comparazioni in merito ai due sottogruppi creati:
 - Gruppo L2: insegnamento della lingua due (occorre specializzare docenti in grado di conciliare la lingua italiana con aspetti antropologici e culturali del Paese di partenza dei nostri utenti). Didattica e interdisciplinarietà;
 - Gruppo rete: di sistema - per governare una utenza che *per definizione è al confine tra cittadinanza e non cittadinanza*. Lavoro di reciprocità e strategie condivise con la complessità del mondo dei servizi: istituzionali e del terzo settore.

La progettualità interculturale è molto avanzata; negli ultimi anni è riuscita a diffondere la propria presenza all'interno di servizi quali la Questura, il Centro di Giustizia Minorile, la Caritas, l'Arcidiocesi, la Prefettura, gli ambulatori, le ASL, gli ospedali, il Comune, il Settore periferie, gli Agenti di Sviluppo locale, l'Università di Psicologia e di Antropologia, gli etnopsichiatri, il privato sociale, le scuole, i C.P.I., i Consolati, gli Organismi internazionali quali l'O.I.M., il BIT e non per ultimo lo sviluppo del dialogo interreligioso con Corsi specialistici o materie che vedono coinvolti l'Ufficio Pastorale Migranti della Diocesi di Torino, l'università, le associazioni, gli operatori di servizi; tutto questo ha un'immediata ricaduta positiva su tutta l'utenza immigrata presente in ogni sede della Casa di Carità Arti e Mestieri e in particolar modo nelle sedi con una forte presenza del disagio e in cui la sperimentazione interculturale avviata deve rimanere a livelli molto avanzati e coraggiosi al punto che, in questo ambito *siamo considerati trainanti nelle politiche di recupero e di integrazione nella diversità*. Alcune cose si possono già sostenere quale l'équipe inter/Centro per apportare quelle procedure, quella pianificazione, quella condivisione tra gli operatori in grado di supportare i Direttori ad una visione allargata che va ben oltre agli interessi specifici del proprio Centro. Oramai anche la concorrenza ma la stessa Provincia richiede questo orientamento e non per nulla è stato somministrato un questionario alle varie agenzie. Nell'anno formativo 2006/2007 l'offerta di corsi per migranti è stata inferiore alla domanda di corsi richiesta dai cittadini immigrati e dalla rete territoriale.

Il numero di utenza, rispetto all'anno formativo 2005/2006, risulta superiore di una ottantina di unità.

Interessante ed efficace è stata l'esperienza del modulo O.S. aperto solamente ai cittadini immigrati e agganciato ai moduli intermedi degli anni precedenti: la risposta è stata positiva se pensiamo che queste povere assistenti, spesso chiuse dentro le mura domestiche a svolgere sostegno agli anziani senza aver mai avuto la possibilità di avere riconosciuta la loro professionalità (si calcolano in 80.000 le donne cittadine immigrate in Piemonte che

svolgono questo lavoro che scorrettamente chiamiamo “badanti”) hanno l’opportunità di emergere grazie a corsi che ridanno dignità e valore ad una professione che negli anni andrà sempre più crescendo. Occorre rimettere in rete il settore attivando la figura del supervisore migranti (come previsto dall’Ente e pubblicato nel sito della Provincia) e dell’utilizzo dei modelli e dei dispositivi sperimentati e condivisi dagli esperti della Casa di Carità Arti e Mestieri. Aver sperimentato nei Centri la figura del mediatore interculturale è stato elemento di innovazione perché ha facilitato l’interscambio di esperienze con buona capacità di conformare le azioni, le procedure, la dialettica tra i Centri. Le cause di eventuali abbandoni che quest’anno sono stati minimi sono connesse all’insorgere di problemi di sussistenza (mantenimento, casa, ecc.), di problemi burocratico-legali (regolarizzazione, permessi, ecc.) e di disagio antropologico-psicologico-interculturale. L’insorgere di problemi di tale natura sono spesso così pressanti da indurre l’utente a rivolgere ad essi l’intera attenzione, abbandonando improvvisamente il percorso formativo intrapreso (fra l’altro, gli stessi problemi si riscontrano in sede di avviamento al lavoro). Tali abbandoni potrebbero essere di massa se i Centri non si attrezzano nell’organizzazione e nei riferimenti professionali riconosciuti. Molti nostri giovani entrano nella formazione dopo aver lasciato il loro Paese tra i 12 e i 16 anni, ragazzi che non riescono ad inserirsi nel circuito scolastico ordinario e che comunque hanno uno sradicamento che ben difficilmente potrà essere recuperato nel breve tempo e tutto questo richiede cura, attenzione, esperienza, empatia e professionalità che non è patrimonio solo del singolo operatore ma è di squadra, di Centro, di Ente. Pensiamo anche ai figli delle coppie miste o ai figli nati in Italia da genitori immigrati ma che spesso, almeno per uno dei due coniugi, il codice culturale d’origine è dominante perché privo di strumenti di analisi del contesto nuovo del Paese ospitante. Da una parte diventa fondamentale l’azione del coordinatore dei tutor e dei mediatori interculturali in grado di prevedere e prevenire l’insorgere di un problema di questo tipo, di mediare fra istituzioni e immigrati e fra esigenze immediate e esigenze in prospettiva e dall’altra focalizzare con più attenzione, specialmente nella fase di pre-iscrizione e di monitoraggio, le problematiche dell’utenza straniera disoccupata che comunque deve trovare una forma di sostentamento. Occorre predisporre misure preventive e strategie di consolidamento particolarmente incisive finalizzate alla creazione di un rapporto privilegiato con l’utenza che in forma sperimentale si è attivata in alcuni Centri (anticipo reddito, distribuzione paccopasto, individuazione ottimale aziende con strategie di inserimenti, orientamento comunità, dormitori, consulenza aziende...).

Le possibilità di successo nel caso in cui un utente migrante partecipi a percorsi formativi brevi e/o specifici è legata alla corrispondenza fra il livello linguistico richiesto dal profilo e il livello linguistico posseduto dall’utente. Questo richiede la definizione di livelli linguistici sufficientemente precisi e condivisi fra strutture diverse o, in subordine, la preparazione di prove linguistiche in ingresso sufficientemente testate.

Sono in aumento i cittadini immigrati che decidono di partecipare a corsi di formazione di livello medio alto: la maggior parte delle persone partecipa a percorsi di formazione di primo livello e in seguito richiede di rientrare in formazione dopo il primo ingresso nel M.d.L. Il sistema però non è ancora sufficientemente flessibile nel raccogliere questa loro esigenza.

Nella fase di pre-iscrizione occorre predisporre una raccolta dati che visualizzi le eventuali criticità quali: tipologia del permesso di soggiorno, livello di competenza linguistica, tipo di mantenimento compreso quello residenziale.

Michele Grisoni

2. La metodologia ed il percorso personalizzato

Con il presente documento intendiamo presentare come l'Ente di Formazione Professionale Casa di Carità Arti e Mestieri conduce le attività rivolte alla popolazione migrante.

Come potrete rilevare, i "cardini" che cerchiamo di garantire nei corsi di formazione per utenza migrante consistono essenzialmente nei seguenti punti:

- 1) attenzione a monitorare, per quanto possibile, il contesto di riferimento dell'allievo/a, oltre all'andamento formativo;
- 2) stretta collaborazione con i Servizi del territorio;
- 3) impostazione didattica interdisciplinare;
- 4) lavoro di squadra.

Ciò che segue consiste in un "collage" di opzioni metodologiche, che adottiamo nei vari percorsi rivolti ad utenza straniera, tra i quali, a titolo esemplificativo:

- preparazione al lavoro – indirizzo macchine utensili (per minori), 800 ore in alternanza – attestato di frequenza;
- addetto/a ai piani (per maggiorenni); 600 ore in alternanza – attestato di qualifica;
- addetto/a alle macchine utensili; 600 ore in alternanza – attestato di qualifica.

Realizziamo inoltre percorsi modulari per l'acquisizione della qualifica di Operatore Socio Sanitario, ma preciso che vista la brevità di tali moduli, tra le 240 e le 400 ore, e visto anche un livello di maggiore "stabilità" del migrante, i supporti metodologici previsti esulano da quanto propongo nel presente documento.

Oltre a quanto potrete rilevare, quindi in aggiunta ai quattro punti precedenti, si sottolinea l'attenzione a prevedere all'interno di tutti i corsi alcune possibilità di accompagnamento ai servizi del territorio.

Generalmente si offre agli adulti la possibilità di svolgere una visita didattica presso i locali Centri per l'Impiego dove è operativo un mediatore interculturale e anche ad altri punti di informazione e orientamento (a seconda delle specificità territoriali in cui sono operativi i nostri centri); per i minori si ricerca annualmente la collaborazione con associazioni (tra cui il Centro Interculturale della Città di Torino) che gestiscono laboratori tematici sul tema dell'immigrazione e della legalità; per entrambi è ormai consuetudine la visita ad un'azienda specifica del settore di formazione prescelto.

Parte prima: il quadro generale

La necessità di utilizzare una didattica specifica per i corsi rivolti ad un'utenza migrante adulta è dettata soprattutto da due tipi di considerazioni.

1) La nostra decennale esperienza ci suggerisce la necessità di andare oltre una logica di emergenza nell'affrontare i problemi legati al mondo della migrazione: il nostro intendimento è quello di fare un passo verso la creazione di "opportunità stabilizzanti". Si tratta di perseguire la capacità del sistema territoriale di individuare, valorizzare, dare peso e dignità alle competenze, conoscenze, esperienze maturate dal migrante nel suo Paese di origine, orientandolo verso un percorso formativo, lavorativo e di inserimento sociale il più possibile coerente con quelle.

2) I dati che emergono da recenti ricerche hanno sottolineato come nella maggior parte dei casi l'abbandono scolastico e formativo di utenti migranti sia da ricondurre a cause esterne all'ambito formativo (problemi legali, di sussistenza, di trasferimenti, di intoppi burocratici, ecc.), o a cause collegate all'insorgere di problemi di misunderstanding culturale (specialmente nel periodo di stage e nel successivo inserimento al lavoro).

Tutte queste considerazioni ci hanno indotto a muoverci nel tentativo di trasformare la

modalità formativa “corso” in un sistema personalizzato, individualizzato e integrato di interventi fondati sulla logica della “metodologia di valorizzazione personale”, mediante la quale la persona diviene corresponsabile del proprio processo di apprendimento. Inoltre non va dimenticato quanto possa rilevarsi problematico l’inserimento formativo di un soggetto migrante, se non si tiene conto del suo bagaglio culturale collegato alla realtà di provenienza.

Proprio per questa complessità in questi ultimi anni sono stati sperimentati vari approcci e strumenti operativi che poggiano sul concetto di “ecologia didattica” e si basano sull’imprescindibilità del legame tra l’individuo e l’ambiente di vita (famiglia, scuola, lavoro...) in cui si è formato. Nel caso di un migrante la programmazione formativa non può quindi trascurare una riflessione sulle possibili ricadute formative del bagaglio culturale pregresso.

Parte seconda: implicazioni operative

A livello generale la progettazione dei percorsi prevede il seguente impianto:

- una parte della formazione in aula riguarda l’acquisizione di competenze che noi chiamiamo “competenze per la stabilizzazione”; si tratta di un nucleo di unità formative (Lingua italiana/Competenze trasversali/Legislazione della cittadinanza e del lavoro/Orientamento/Accoglienza/Pari opportunità) che da un lato sono uno spazio di confronto interculturale (fra etnie diverse fra loro e/o nel confronto con la cultura italiana), dall’altro sono di sostanziale importanza per l’inserimento al lavoro;
- l’altra parte della formazione in aula è centrata sulla preparazione di base tecnico professionale che, per essere efficace, deve mutuare dalla parte precedente almeno le indicazioni linguistiche e relativamente all’orientamento al lavoro;
- un’ultima parte (che però “pesa” per il 50% sul percorso formativo) è caratterizzata dall’inserimento in azienda per l’esperienza di stage; la nostra esperienza ci insegna che questa è possibile, prima ancora che efficace, solo se le acquisizioni provenienti dal percorso di stabilizzazione sono state assimilate e vengono monitorate in modo specifico dall’ente di formazione.

Come descritto dal titolo, le tre parti vengono accomunate da un’impostazione didattica di fondo comune: la didattica ecologica, che mette al centro dell’azione non solo la persona ma anche il contesto culturale e sociale che la permea.

A tal fine le parti descritte precedentemente sono sviluppate attraverso un approccio didattico suddiviso nelle fasi qui sintetizzate:

- a) la valorizzazione ai fini didattici della fase dell’accoglienza e dell’orientamento;
- b) il recupero della memoria ed esplicitazione del progetto migratorio personale;
- c) la gestione delle unità formative collegate all’acquisizione delle competenze per la stabilizzazione;
- d) gestione delle interferenze extraformative;
- e) gestione ecologica dell’esperienza di stage.

Fase a: valorizzazione ai fini didattici della fase dell’accoglienza e primo orientamento

Un intervento individualizzato correttamente applicato deve necessariamente prendere l’avvio da un momento nel quale vengono raccolte in modo puntuale tutte le informazioni che potranno essere utili per individualizzare e contestualizzare l’intervento. In questa fase vengono raccolte, analizzate, rese disponibili per gli operatori tutte le segnalazioni riguardanti gli interventi effettuati dai diversi organismi territoriali e che costituiscono il retroterra storico, culturale, sociale del soggetto in ingresso (anche l’eventuale anamnesi psico-me-

dica che lo riguarda): non raccogliere e non tenere conto di tali informazioni può ridurre di molto le possibilità di successo. Alla base di un percorso professionalizzante si trova il momento dell'accoglienza, che rappresenta la fase del primo contatto e del primo possibile confronto con l'utente. Le modalità con cui avviene il primo approccio sono fondamentali per determinare la fiducia del soggetto migrante nei confronti dell'Agenzia formativa. L'obiettivo è di supportare l'allievo a individuare l'orientamento formativo e professionale fattibile e spendibile nella realtà territoriale d'arrivo. L'analisi dei risultati dell'accoglienza risulta essere fase particolarmente importante poiché permette di delineare il quadro di riferimento dell'azione di sostegno che inizia dal primo contatto attraverso l'ascolto e si sviluppa individuandone, da una parte, i bisogni e le necessità reali e, dall'altra, le risorse territoriali interessate e funzionali al processo di integrazione e al più ampio progetto di vita: il sostegno, quindi, non è solo un atto applicativo, ma una vera e propria "cura" che sa tradurre il potenziale dell'utente, affrontare gli imprevisti e tradurre le opportunità in risorsa.

La fase in oggetto è pertanto strutturata come segue.

1) Primo contatto

L'operatore dello sportello accoglienza inizierà a raccogliere le prescrizioni per l'a.f. successivo e, indicativamente dal mese di febbraio, gli orientatori inizieranno ad analizzare le schede di preiscrizione e la relativa "Scheda personale". Questa ha una duplice funzione: da una parte consolidare la stabilità dell'utente nella propria scelta orientandolo nel territorio per rinforzare i pre-requisiti indispensabili (legalità, conoscenza della lingua) in relazione alla scelta manifestata; dall'altra parte filtrare, rispetto alle opportunità formative, i candidati che verranno convocati per il test e il colloquio dal mese di settembre.

Per una ragione di sintesi e leggibilità le informazioni raccolte nel primo colloquio vengono utilizzate per assegnare un punteggio complessivo che "pesa" le condizioni di stabilità del candidato. Attraverso una griglia contenente diversi item (che vengono valutati uno per uno) si ottiene un punteggio complessivo che viene preso in considerazione per valutare l'opportunità di iscrizione al corso.

2) Valutazione del livello linguistico per l'inserimento ai corsi

Nell'ambito dei corsi di formazione professionale per cittadini stranieri è necessario stabilire criteri chiari di individuazione dei prerequisiti linguistici per l'ammissione ai corsi. A seconda della tipologia del corso sono stati definiti prerequisiti minimi di alfabetizzazione nella lingua seconda, che devono essere tenuti in considerazione per garantire un esito formativo positivo. È quindi importante prevedere un test di ingresso che valuti, oltre agli aspetti psico-attitudinali e al bagaglio di esperienze passate, anche il grado di padronanza linguistica dell'italiano.

3) Colloquio relativo alla fase di iscrizione e stesura della scheda di percorso personalizzato ed individualizzato

A partire dai risultati conseguiti nel test e nel colloquio, sintetizzati nella "Scheda di sintesi dei dati essenziali emersi dai colloqui e dai test", il team manager e il referente per le attività con migranti convocano gli utenti per la fase di vera e propria iscrizione e conseguente presa in carico. Un apporto significativo per la ricostruzione del percorso di migrazione dalla scelta della partenza alla realtà di arrivo è fornito dalla "Scheda di percorso personalizzato ed individualizzato" volta a porre in luce diverse dimensioni di vita di cui ogni singolo individuo è espressione (identità sociale, educativa, professionale, culturale) nei contesti vissuti. Proprio per la delicatezza delle dimensioni personali affrontate, questo strumento deve essere gestito da un esperto del target (referente attività con soggetti migranti), eventualmente supportato dalla presenza di un mediatore culturale a testimonianza di un clima di accoglienza e di disponibilità reale del Centro formativo. Nel caso di minori o di

adulti seguiti dai servizi sociali (ad esempio per le donne uscite dalla tratta della prostituzione), un contributo importante nella raccolta dei dati viene garantito da un colloquio con le famiglie/parenti e/o con i responsabili delle strutture territoriali coinvolte.

Fase b: recupero della memoria ed esplicitazione del progetto migratorio personale

In un percorso formativo che veda la presenza di utenti provenienti da diverse culture, è importante valorizzare gli elementi di eterogeneità che caratterizzano un gruppo-classe di migranti, partendo dal presupposto che ogni soggetto è espressione di una storia unica e irripetibile. Questa eterogeneità (di provenienza, di titoli di studio, di identità religiosa e politica) rischia di diventare problematica se non si gestisce con approcci e strumenti operativi opportuni. Bisogna evitare il crearsi di situazioni di disagio nel migrante; questi deve sentirsi riconosciuto come portatore di un patrimonio di esperienze di vita che lo hanno portato ad investire in un progetto personale complesso, che parte dalla sua propria storia di migrazione e tende ad un progetto di stabilizzazione e di inserimento professionale e sociale nel Paese di accoglienza. In particolare si avrà cura nel rispettare il diritto delle persone ad “autodefinirsi”, ovvero rispettare la transizione di identità che spesso porta ad affermare “Come ero non lo sono più, come sono ora non lo so”.

Le attività formative previste ruoteranno e si avvarranno, oltre a strumenti didattici tradizionali, di alcuni strumenti operativi sempre aperti e che verranno utilizzati per contestualizzare nella storia passata e nel contesto socio-culturale attuale gli elementi che verranno via via affrontati:

- il recupero della memoria;
- la mappa geografica di classe;
- la compilazione condivisa del libretto della cittadinanza attiva.

L’unità formativa denominata “Legislazione della cittadinanza”, in integrazione con le unità di “Orientamento” e “Comunicazione interculturale” (competenze trasversali), diventa il momento attorno al quale ruota il percorso che, prendendo spunto dalla storia passata di migrazione, arriva all’acquisizione della dimensione di cittadino, aggregando attorno a questo nucleo le esperienze formative e quelle extraformative.

Azione 1: il recupero della memoria

Affinché la transizione ecologica abbia un ruolo di promozione dello sviluppo e veda l’annullamento almeno di una parte delle implicanze negative, è necessario che esistano dei collegamenti di sostegno tra le situazioni primarie in cui si sono consolidati certi schemi e la situazione nuova, in modo da controbilanciare gli ostacoli dell’inserimento. Il percorso qui descritto ha questa finalità. Si tratta di un percorso interattivo volto a ricostruire e valorizzare le esperienze passate e la storia migratoria del soggetto, a partire da un confronto tra il Paese d’origine e il Paese d’arrivo. Nella nostra esperienza il migrante sembra chiedere alla formazione di essere “supportato” ad orientarsi nel futuro, partendo sì dai propri drammi e disagi, ma anche dai propri punti di forza e dalle proprie capacità di iniziativa, che lo vedono vivo e impegnato nel cambiamento. Ciascun allievo ricostruirà la propria storia migratoria a partire dagli item proposti in un’apposita scheda, relativamente al viaggio (Come è maturata la scelta di partire?, Perché hai scelto Torino?, Le attese, le speranze e i sogni del viaggio, Quali i timori, Chi ti ha aiutato e ti è stato vicino nella partenza?, Come ti sei attrezzato per partire e che cosa hai provato?, Quando sei partito ti sentivi preparato? Ad oggi lo rifaresti? Se sì, perché?) e all’arrivo (Dove sei arrivato?, Le prime difficoltà che hai incontrato, Come le hai superate?, Come sei stato accolto?: Ti sembra di essere in cammino verso la stabilità?). L’elaborazione individuale viene condi-

visa, sia perché questo serve a dare importanza al “viaggio” personale, sia perché molti degli elementi rilevati possono fornire spunti per il lavoro di compilazione condivisa del libretto della cittadinanza attiva. Il percorso di recupero della memoria viene avviato nelle prime settimane dell’avvio del corso ma rimane un’attività aperta, sia perché interagisce con altre unità formative (in particolare con quelle collegate a quelle che abbiamo chiamato “competenze per la stabilizzazione”), sia perché elementi che vengono via via affrontati nello sviluppo del percorso possono suggerire chiarimenti e/o integrazioni alla rielaborazione del percorso migratorio effettuato in prima battuta.

Azione 2: la costruzione della mappa geografica di classe

È un’attività strettamente collegata alla precedente. Nel momento della esposizione al gruppo classe del percorso migratorio individuale, attraverso la preparazione di tabelloni e l’utilizzo di carte geografiche, si rende stabile la storia di ciascuno, con l’intento di non disperdere gli elementi fondanti l’identità culturale dei corsisti; il materiale elaborato rimane esposto in classe per la durata dell’attività formativa in quanto, come detto, la rielaborazione dell’esperienza migratoria rimane uno spazio aperto fino al termine del percorso.

Azione 3: la compilazione condivisa del libretto della cittadinanza attiva

Le attività didattiche con relative modalità sono supportate da interventi di *educazione attiva* nella classe che si realizza con un approccio interculturale inteso come pratica quotidiana in forme interattive (contatto con i servizi attraverso l’uso del telefono, esperti, ecc.) su tematiche di interesse pratico richieste dal gruppo classe. Tale procedura accompagna tutto il percorso formativo nelle varie fasi e permette al gruppo classe di acquisire, per imitazione, un modello di approccio simile a quello che troveranno sul territorio locale. Pertanto l’educazione attiva della cittadinanza ha la duplice funzione di rispondere ai bisogni che potrebbero presentarsi in un futuro e di rinforzare la capacità di soluzione usando strumenti e seguendo un metodo efficace di cittadinanza. L’intento è di trasformare questo spazio formativo in uno spazio di *apprendimento situato*, in cui i contenuti previsti in questa attività formativa nulla hanno di teorico ma si confrontano concretamente con le situazioni e le storie.

L’intera unità formativa di “Legislazione della cittadinanza” sarà strutturata come segue.

Ad inizio attività (dopo le attività previste dall’azione 1 e 2) il tema presentato alla classe sarà: “Cosa significa passare da una condizione di migrante ad una condizione di cittadino straniero”. Al gruppo classe verrà chiesto di individuare gli ambiti sociali attorno ai quali si aggregano i diritti di cittadinanza per uno straniero. Il lavoro produrrà una mappa condivisa (mappa degli ambiti dei diritti di cittadinanza); ovviamente quella allegata è un modello, ma il gruppo partirà dal foglio vuoto, in modo da arrivare ad un lavoro costruito dai partecipanti e non mutuato da una proposta. A seguito di questa condivisione, tutta l’attività formativa di questa unità formativa aggregherà storie personali, situazioni concrete, esperienze dirette o udite, in modo che i temi trattati siano vivi, di diretto interesse per i partecipanti. Il recupero e l’elaborazione di queste situazioni avviene in diversi modi: i partecipanti vengono sollecitati a presentare situazioni ed esperienze reali connesse a questi ambiti; qualcuno dei partecipanti si trova di fronte ad una situazione che deve essere risolta; nell’ambito delle altre unità formative collegate a quelle che abbiamo chiamato “competenze per la stabilizzazione” emergono spunti, osservazioni, problemi che richiedono un approfondimento. Il tema emerso viene descritto in classe, il caso proposto viene ricollegato

ad uno degli ambiti condivisi elaborando la mappa, vengono individuati i servizi di riferimento, le mediazioni effettuate per ottenere il risultato desiderato, il lessico relativo al tema ed eventuali altri appunti che il gruppo classe ritiene fondamentali. È compito del docente garantire che nello sviluppo del percorso i diversi casi affrontati (e le relative schede elaborate) coprano sia tutti gli elementi della mappa elaborata, sia i temi previsti per l'unità formativa di legislazione. Al termine del percorso formativo la mappa e l'insieme delle schede elaborate congiuntamente andranno a costituire il "Libretto di cittadinanza attiva", che verrà stampato e consegnato agli allievi.

Fase c: gestione delle unità formative collegate all'acquisizione delle competenze per la stabilizzazione

Le competenze per la stabilizzazione sono contenute nelle unità formative Lingua italiana, Competenze trasversali, Legislazione della Cittadinanza, Orientamento, Pari opportunità. L'approccio complessivo viene improntato ad una forte *interdisciplinarietà*. Tutte le attività didattiche previste in queste unità formative seguono lo stesso schema di lavoro, che pone grande attenzione da un lato a recuperare la storia e la situazione dei partecipanti al corso, dall'altro a contestualizzare gli elementi emersi in vista del progetto personale di stabilizzazione.

Lo schema di lavoro può essere così sintetizzato:

- introduzione da parte del docente dell'argomento di sua competenza;
- ricerca dei punti di contatto tra la parte strettamente teorica e la reale esperienza degli allievi in relazione ad un tema o a più temi ad esso correlati;
- elaborazione e stesura dei concetti partendo dal substrato culturale degli allievi;
- accompagnamento ad un uso corretto del linguaggio, attraverso l'individuazione di parole chiave e del loro significato;
- interazione con l'unità formativa legislazione della cittadinanza.

L'interazione avviene nel momento in cui in una delle altre unità formative emerge un'esperienza, una necessità che è riconducibile ad uno degli ambiti condivisi nella mappa degli ambiti dei diritti di cittadinanza (che, ricordiamo, è appesa al muro, quindi è un riferimento per tutti gli allievi, e per i diversi docenti, che interagiscono nell'aula di formazione). L'elemento emerso nelle altre unità formative diventa un input da elaborare nell'ambito dell'unità "Legislazione della cittadinanza" e, come le altre, la scheda elaborata congiuntamente andrà a costituire il "Libretto di cittadinanza attiva".

Interazione con l'unità formativa "Lingua italiana"

Oltre all'impostazione generale condivisa con le altre unità, la formazione alla lingua italiana richiede da parte del formatore un'impostazione didattica attiva, in quanto le esercitazioni proponibili prevedono che il soggetto sia impegnato a fare, a comunicare, a cercare informazioni e confrontare/valutare le differenze tra il proprio Paese e l'Italia: a partire da una visione sistemica, si pone come prerogativa metodologica la tensione costante a contestualizzare i contenuti linguistici rispetto alle peculiarità del sistema territoriale di riferimento, in modo tale che le persone acquisiscano progressiva familiarità con il sistema socioculturale di riferimento e in particolare con le strutture locali alle quali rivolgersi per usufruire di diritti e/o assolvere i doveri contemplati dalla legge. Inoltre l'unità in questione interagisce con le altre perché ha la funzione specifica di aiutare i partecipanti ad utilizzare la lingua italiana per esprimere la propria storia e il proprio progetto. L'interazione avviene soprattutto attraverso le seguenti modalità: nelle diverse schede di *educazione alla cittadinanza attiva* è prevista una parte di glossario: il fissare e approfondire i termini collegati

alla questione trattata permette un arricchimento lessicale che ha forte valenza motivazionale, in quanto collegata ad un bisogno rilevato di interazione con il territorio; l'insegnante, via via che riceve le schede di cui sopra, si attiva per cercare articoli, documenti, materiale attinente al tema in oggetto: in questo modo la lettura diventa significativa per chi legge. Infine nell'ambito dell'unità è prevista la stesura di una tesina di gruppo, che sarà oggetto di una prova interdisciplinare, sotto descritta.

Elaborazione di una prova interdisciplinare

Sulla base degli input arrivati attraverso le successive schede di *educazione alla cittadinanza attiva*, il gruppo di insegnanti individua un testo che serva da stimolo. La classe viene divisa in gruppi, prevalentemente composti da allievi/e di diverse culture di provenienza. I gruppi discutono in particolare rispetto ad alcune parole chiave contenute nel testo ed elaborano un testo di gruppo nel quale saranno contenuti elementi relativi alla propria cultura di origine (es. il significato nelle diverse culture dei componenti del gruppo di alcuni concetti) e del vissuto percepito nella cultura di accoglienza. Il testo elaborato viene condiviso con la classe, in modo che ciascuno abbia modo di raccogliere informazioni sul lavoro degli altri e avviare un confronto interculturale nel gruppo.

Fase d: rilevazione e gestione delle variabili esterne all'intervento didattico

Nell'ambito di un intervento formativo rivolto a soggetti migranti diventa perciò necessario procedere ad un monitoraggio molto dettagliato della situazione personale in modo da poter costantemente agire sul territorio sia per trovare soluzioni rapide ai problemi di cui sopra, sia per cogliere rapidamente le opportunità che le strutture offrono in misura consistente, ma spesso, per molti motivi, si presentano in maniera improvvisa e poco coordinata. L'attività qui descritta diviene una funzione aggiunta alle usuali funzioni di un tutor di corso, ma ha anche dirette ricadute sulla gestione complessiva del percorso formativo.

La fase si avvale degli strumenti operativi qui di seguito descritti.

1) Scheda di percorso personalizzato ed individualizzato

La scheda sintetizza inizialmente i dati generali di ciascun allievo, principalmente provenienti dai dati raccolti nell'ambito delle attività di Fase a. La scheda ha la funzione di rendere immediatamente disponibili una serie di informazioni che possono diventare fondamentali sia per la soluzione di problemi collegati all'ambiente esterno alla formazione, sia per avere un quadro di sintesi. La scheda viene compilata inizialmente per ciascun allievo/a e viene aggiornata se alcuni dei dati registrati (in particolare quelli relativi alla situazione residenziale) vengano a variare, cosa piuttosto frequente nell'utenza che partecipa ai percorsi formativi ai quali questa innovazione è collegata.

2) Scheda di presa in carico del problema insorto

Questo strumento serve fondamentalmente a fissare con precisione i termini di un problema insorto che richiede un intervento per evitare che l'evento provochi l'abbandono. Nella scheda vengono registrati: la descrizione del problema emerso (cosa che permette, nell'interazione con l'utente stesso, di dimensionare con precisione anche nell'immaginario del migrante, i termini esatti del problema); gli estremi del servizio territoriale che occorre coinvolgere; la strategia di mediazione e di intervento che si intende mettere in atto. In molti casi, se il fatto non viola elementi di privacy, a questa scheda si accompagna una scheda di *educazione alla cittadinanza attiva* (con tutta la procedura di gestione descritta precedentemente), in modo che il fatto diventi patrimonio di esperienza comune.

3) Scheda di rilevazione degli atteggiamenti professionalizzanti

La scheda viene compilata in classe, nel corso delle unità formative professionalizzanti e con l'apporto del docente esperto di professione. Questa scelta permette di collegare stret-

tamente nella percezione del migrante l'atteggiamento professionale e personale. La scheda è finalizzata a rilevare dati importanti sia per monitorare l'evoluzione delle acquisizioni non professionali (la compilazione della scheda avviene almeno due volte nel corso delle attività, in modo da cogliere anche i progressi o il permanere di comportamenti non adeguati al lavoro), sia per individuare la tipologia di azienda nel quale è opportuno effettuare l'inserimento lavorativo.

Fase e: gestione ecologica dell'esperienza di stage

La fase di organizzazione dello stage risulta essere un momento molto delicato nei casi di corsi specifici per migranti. La ricerca dell'azienda sede di stage, il monitoraggio e il tutorato richiedono quindi una particolare attenzione. L'obiettivo è di inserire l'allievo in un percorso di tirocinio che rappresenti davvero un bagaglio di conoscenze aggiuntive, un momento di valorizzazione del soggetto. Inoltre per il soggetto migrante l'ingresso in azienda spesso rappresenta un primo confronto diretto con il mondo lavorativo italiano, scandito da orari e ritmi di lavorazione precisi e da relazioni sociali interne differenti dalla realtà di provenienza. Nel contesto di una didattica ecologica considera, inoltre, la variabile legata all'incontro/confronto tra diverse appartenenze culturali che possono mal conciliarsi con le richieste di uno specifico luogo di lavoro o di una mansione (ad esempio l'uso di indossare il velo in un'attività di servizio catering). Lo strumento utilizzato è un'apposita scheda, di semplice concezione ma che permette di rilevare con puntualità e rapidità lo svolgersi dell'esperienza di stage e di recuperare gli input anche di origine interculturale che è bene affrontare per non rischiare che tali problemi portino all'abbandono. Se gli eventi rilevati non richiedono un intervento immediato, la scheda viene utilizzata per la discussione nei rientri periodici dallo stage.

1) Gestione dei rientri durante lo stage

Proprio per la complessità di questa tipologia di corsi per migranti diventa fondamentale individuare forme di monitoraggio dell'andamento dello stage, attraverso una calendarizzazione periodica dei rientri presso il Centro formativo, dedicati alla "verifica e ricalibrazione stage". Come già ribadito nel punto specifico dello stage, il rientro serve ad affrontare le eventuali situazioni conflittuali o incomprensioni, che possono nascere durante il percorso di tirocinio. Durante il rientro è importante effettuare una valutazione degli obiettivi concordati prima dell'inizio del periodo di stage, per verificare e analizzare modalità di sviluppo di abilità sociali o professionali del soggetto. Come strumento di valutazione si utilizza una griglia di osservazione che definisce alcuni parametri di cambiamento: la capacità di stabilire relazioni professionali; la capacità di comunicazione del proprio punto di vista; la capacità di confronto con i colleghi di lavoro; la capacità di comprensione e di adeguamento alle regole del contesto di lavoro; la capacità di percezione delle distinzioni del contesto formativo da quello lavorativo. L'obiettivo è di orientare il soggetto a definire il proprio ruolo, la propria posizione all'interno del contesto di lavoro, in coerenza con le regole stabilite, e nello stesso tempo aiutarlo a valorizzare la dimensione dell'ascolto attivo e ricettivo rispetto agli interlocutori e agli input ricevuti. Questa attività di verifica viene strutturata attraverso la costruzione di tabelloni di classe, in cui vengono specificati i parametri di cambiamento, la situazione del "prima" e del "dopo" rispetto al periodo di stage considerato, coinvolgendo il gruppo-classe nel mettere in comune le considerazioni, gli obiettivi raggiunti, i punti di forza o di debolezza. Sono coinvolti in tali attività sia i docenti tecnici sia il tutor, i quali dovranno avvalersi del documento elaborato in sede di "riunione staff". Con questo termine si intende lo svolgimento di un incontro periodico (per i minori ogni settimana, per gli adulti ogni quindici giorni circa) tra il tutor di classe, il team manager, il direttore e i docenti tecnici volto a socializzare l'andamento delle varie esperienze di tiro-

cinio, analizzare le criticità e definire in comune accordo: strategie di fronteggiamento; responsabili delle medesime; tempi di intervento.

Il team di formatori ed esperti (generalmente mediatori interculturali, educatori e psicologi anche con una preparazione antropologica) che consentono la realizzazione dei percorsi formativi contraddistinti dalle attività in precedenza descritte, è caratterizzato dal ruolo del “Tutor di classe”, il quale svolge principalmente le seguenti funzioni:

- collaborare con i servizi territoriali per avviare un’azione di orientamento efficace (tesa cioè a individuare i soggetti che possiedono interessi, motivazioni e competenze in ingresso che si accordano con l’offerta formativa, in modo da ridurre il rischio di abbandoni dovuti a cause esterne) e concordare i modi ed i vincoli della presa in carico dell’utente in formazione;
- prevedere colloqui individuali con l’allievo (il primo entro un mese dall’inizio del percorso formativo, quelli successivi sulla base di esigenze che emergono via via) per rilevare e gestire sistematicamente tutti i segnali che possono far supporre l’insorgenza di problemi interni o esterni che possono mettere a rischio la permanenza dell’allievo in sede formativa;
- costituire un dossier personale per ogni allievo in vista della definizione del progetto personale di inserimento lavorativo e di sviluppo professionale. Di questo dossier fanno parte tutti i documenti collegati alla fase denominata “Rilevazione e gestione delle variabili esterne all’intervento didattico”;
- gestire in maniera integrata con i colleghi formatori i dati emersi dall’applicazione del modello degli “atteggiamenti professionalizzanti” per effettuare l’abbinamento allievi/azienda (fase di stage);
- concordare l’intervento di mediatori culturali qualificati nei casi in cui se ne registri il bisogno;
- predisporre interventi, come convenzioni e contratti di tirocinio individualizzati e personalizzati, le formalità amministrative, la visibilità della presa in carico del soggetto migrante;
- predisporre incontri individualizzati con il corsista durante il periodo di stage, prevenendo eventuali modalità di rientro nell’arco dello stage.

Equipe di inter-centro

In considerazione dell’ampliarsi della proposta formativa per migranti su più Centri della Casa di Carità si è attivato un gruppo di lavoro finalizzato a costituire una “cinghia di trasmissione” tra i Centri che gestiscono percorsi formativi per migranti, volta a consentire un agevole scambio di informazioni ed interagire a diversi livelli d’intervento, ovvero: *progettazione*, l’obiettivo non è la standardizzazione totale dei corsi attivi su Centri differenti, magari localizzati in territori connotati da peculiarità ed esigenze differenti (si consideri che la Casa di Carità Arti e Mestieri opera nelle province di Torino, Alessandria e Verbano Cusio Ossola), piuttosto di uniformare, avendo ben chiari obiettivi, approcci, modelli, metodologie e strumenti (dispense, testi, prove di verifica, ecc.) riferiti alle unità formative di ordine culturale/trasversale; *accoglienza*, uniformare i dispositivi relativi alla presa in carico degli/delle allievi/e (test di orientamento e/o selezione, schede raccolta dati, dossier personali), al loro accompagnamento in itinere e, dove necessario, al termine del percorso.

COLLOQUIO ORIENTAMENTO- SCHEDA PERSONALE

| | |
|----------|-------|
| Cognome: | Nome: |
|----------|-------|

| |
|--------|
| Corso: |
|--------|

| |
|---|
| Tipologia del permesso di soggiorno e sua costruzione |
|---|

| |
|---|
| Situazione personale/familiare e stabilità residenziale |
|---|

| |
|------------------------------------|
| Sostentamento e gestione dei figli |
|------------------------------------|

| |
|--|
| Esperienze pregresse rispetto corso scelto |
|--|

| |
|-----------------------------------|
| Motivazioni alla scelta del corso |
|-----------------------------------|

| |
|---|
| Disponibilità ad essere flessibili finalizzata allo stage |
|---|

| |
|---|
| Disponibilità alla frequenza di un altro corso di formazione (altri Centri della C.D.C. o altre agenzie formative) |
|---|

| |
|--|
| Se favorevole la c.d.c. Propone le varie opportunità |
|--|

| |
|-------------------------------|
| Scelta da parte del candidato |
|-------------------------------|

| |
|---|
| Padronanza della lingua italiana (parlato e in ascolto) |
|---|

Colloquio con _____ **Punteggio complessivo in centesimi:** ____

GRIGLIA PER L'ASSEGNAZIONE DEL PUNTEGGIO
IN CENTESIMI A SEGUITO DEL COLLOQUIO

| | | |
|---|------------|------------|
| Tipologia del Permesso di soggiorno e sua durata: Indica la motivazione e la prospettiva della permanenza in Italia. La rete di sostegno nei casi in cui il P.S. è debole o il P.S. è in fase di costruzione, di definizione. In Casi particolari come avviene a Città dei Ragazzi la ricerca di stabilità legale strettamente legata al diritto di cittadinanza il punteggio varia da 20 a 40 punti. | Max | Min |
| Livello di appartenenza culturale: Indica il modello culturale di riferimento e quanto il migrante concepisca l'elemento culturale come ostacolo o come opportunità verso l'ambiente esterno | | |
| Titolo di studio: Indica il livello di congruenza tra il corso di formazione e la preparazione del migrante | | |
| Conoscenza della lingua italiana: Indica Capacità di esprimersi correttamente in lingua italiana in riferimento anche all'esito del test scritto, con particolare attenzione a frequenza presso C.T.P. o a corsi di italiano del privato/sociale | | |
| Progetto migratorio e motivazione: Indica quanto il migrante intenda investire nel corso in relazione al suo progetto migratorio | | |
| Reti familiari e sociali: Indica quanto oggettivamente il migrante possiede in termini di gruppi familiari/amicali ed eventualmente professionali, utili alla gestione per la frequenza al corso (gestione figli, lavoro part-time...) | | |
| Conoscenza dei servizi territoriali: Indica il livello di inserimento e utilizzo da parte del migrante dei vari servizi. | | |
| Esperienze formativo/lavorative nel Paese di origine e in Italia Indica il trascorso del migrante prima dell'arrivo in Italia e l'eventuale partecipazione a percorsi formativi e alle varie esperienze lavorative | | |
| Flessibilità: Indica la capacità della persona ad adattarsi alle varie situazioni | | |
| Iniziativa personale: Indica la capacità di cercare autonomamente le informazioni e/o di far riferimento ai vari servizi presenti sul territorio | | |

| | | | |
|--------------------|-----------------|--------------|---------------|
| Sufficiente | Discreto | Buono | Ottimo |
| | | | |
| | | | |

SCHEMA DI SINTESI DEI DATI ESSENZIALI EMERSI DAI COLLOQUI E DAI TEST

Corso:

| N. | Nome allievo | Dati sensibili | Test Italiano | Colloquio | Punteggio complessivo |
|----|--------------|----------------|---------------|-----------|-----------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

RICOSTRUZIONE DEL PERCORSO MIGRATORIO

Confronto dati - Paese d'origine/Paese d'arrivo

| PUNTI CRITICI | | | |
|-----------------|---|---|---|
| Paese d'origine | | Paese d'arrivo | |
| 1 | 2 | 3 | 9 |
| 1 | 2 Come ti sei attrezzato per partire e che cosa hai provato? | 3 Le attese, le speranze e i sogni del viaggio | 9 Quali sono le speranze che credi possano realizzarsi |
| | | 8 Perché hai scelto Torino? | Quali le difficoltà che trovi |

Confronto dati - Paese d'origine/Paese d'arrivo

| PARTENZA | | | | ARRIVO | | | |
|---|--|--|-------------------------------------|--------------------|---|-------------------------|--|
| Paese d'origine | | | | Paese d'arrivo | | | |
| Chi ti ha aiutato e ti è stato vicino nella partenza? | Come ti sei attrezzato per partire e che cosa hai provato? | Quando sei partito ti sentivi preparato? | Ad oggi lo rifaresti? Se sì perché? | Dove sei arrivato? | Le prime difficoltà che hai incontrato? | Come sei stato accolto? | Ti sembra di essere in cammino verso la stabilità? |
| L'ultima persona che hai salutato? | | | | | | | |

MAPPA DEGLI AMBITI DEI DIRITTI DI CITTADINANZA



SCHEDA - EDUCAZIONE ATTIVA ALLA CITTADINANZA

| Ambito di riferimento - data di rilevamento | Presenza in carico con procedura di contatto con il servizio | Mediazione attivata | Orientamento proposto e risultato ottenuto |
|---|--|---------------------|--|
| Ambito: Data: | | | |

GLOSSARIO

APPUNTI



Casa di carità arti e mestieri
Ente di formazione professionale

PROVA INTERDISCIPLINARE

AREA SAPERI:

- Comunicazione interculturale
- Legislazione alla cittadinanza
- Competenze trasversali
- Pari opportunità
- Orientamento
- Officina
- Area tecnico-scientifica

N.B. quella riportata è un esempio utilizzato in uno specifico corso dell'area meccanica. Il testo e l'articolazione specifica della prova viene concordato dai docenti anche sulla base degli elementi emersi attraverso gli strumenti precedenti.

Modalità di esecuzione della prova interdisciplinare

La prova è svolta secondo modalità innovative che vede coinvolti più formatori che da una parte interagiscono tra di loro nei vari saperi all'interno e nel confronto esterno della classe a sostegno del gruppo/i classe di allievi, e dall'altra dalla costituzione di allievi suddivisi in gruppi di tre, possibilmente in grado di interagire non solo a livello di saperi ma soprattutto di confronto interculturale nelle loro diversità culturali. L'obiettivo è quello di far emergere la cultura del lavoro secondo le richieste del mondo del lavoro di oggi e soprattutto nel saper governare i processi produttivi e occupazionali emergenti rivolto ad una popolazione migrante precaria. Le modalità di lavoro saranno seguite e guidate dai formatori dalla fase precedente lo stage, durante lo stage e nella parte conclusiva precedente l'esame. Il lavoro terrà conto dell'analisi autobiografica comparata tra i gruppi di lavoro, della comparazione degli atteggiamenti professionalizzanti durante la fase precedente lo stage, della individuazione delle aziende e relativo abbinamento con l'allievo/i ufficializzato dalla stipula della Convenzione/Presa d'Atto/Progetto formativo finalizzato alla ricerca delle opportunità lavorative coerenti con la professionalità acquisita, dei rientri dallo stage nelle fasi di ricalibrazione e di aggiustamento di tipo tecnico-professionale e relazionale-comunicativo.

LEGGERE E COMPRENDERE IL BRANO CON IL SOSTEGNO DELL'INSEGNANTE

Quando arrivai in Italia per vivere meglio mi accorsi che il primo modo di lavorare era di accettare lavori precari senza tutela e senza difesa.

Man mano che il tempo passava mi accorgevo che non potevo continuare con questi lavori precari, non sicuri ed allora decisi di informarmi attraverso gli amici che conoscevano di più la città e i servizi che danno informazioni e sostegno agli stranieri non comunitari.

Un po' alla volta mi accorsi che bastava rispondere positivamente a queste opportunità che mi venivano offerte dagli amici stranieri e dagli amici italiani.

Senza che io me ne rendessi conto, la mia vita un po' alla volta cambiava e, da una condizione di emarginazione e di isolamento, mi trovai sempre di più integrato e capito nel Paese che mi ospitava.

Ebbi la fortuna di incontrare un Centro di formazione professionale qual è la Città dei Ragazzi ed ebbi modo di condividere con i miei amici di classe tante esperienze nuove legate alla mia futura professione e alla mentalità che bisogna avere per lavorare a Torino.

Ora, nel gruppo costituito da me e altri compagni/e posso confrontarmi e scrivere la mia e le nostre crescite professionali rispondendo alle seguenti domande:

1. CHI SIAMO (biografia personale utile per il lavoro: comportamenti, atteggiamenti, risorse);
2. LE NOSTRE MOTIVAZIONI (prerequisiti fino ad arrivare ai requisiti per essere un bravo lavoratore);
3. L'ESORDIO (i primi giorni a scuola e l'incontro con l'officina);
4. EVENTI (la comprensione, la stesura del profilo professionale);
5. INCONTRI (con l'officina, i datori di lavoro, il capo squadra, il tutor d'azienda, i colleghi di lavoro)
6. LE ATTIVITÀ (di lavoro imparate: procedure, calcolo, precisione, esecuzione);
7. L'APPARTENENZA (alla categoria dei lavoratori: nell'officina che è simile all'azienda, nella ricerca lavoro);
8. I CAMBIAMENTI (professionali che ho avuto in questi ultimi tempi);
9. LE EMOZIONI (cosa ho provato in questa avventura);
10. I PENSIERI CHE HO NEL PROSSIMO FUTURO (uscendo da Città dei Ragazzi);
11. Invento uno slogan dall'esperienza di questo anno.

Scheda di percorso personalizzato ed individualizzato
(a cura del tutor formativo in collaborazione con i servizi territoriali)

CASA DI CARITÀ ARTI E MESTIERI SEDE _____ - I° Aggiornamento al

A.F.: _____

Sezione:
Insegnanti:

STRANIERI NON COMUNITARI: ADULTI

DATI GENERALI DEGLI UTENTI

| | Allievi | Anno di nascita Paese | Tempo in Italia in mesi o anni | Esperienze di lavoro (nel Paese d'origine e in Italia) | Livello di conoscenza della lingua italiana e studi | Con chi vive (telefono) Referenti | Lingua/e | Referenti, situazione residenziale e di stabilità materiale e culturale |
|---|---------|--------------------------|--------------------------------------|--|---|--------------------------------------|----------|---|
| 1 | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | |

SERVIZIO TERRITORIALE COINVOLTO TELEFONICAMENTE E/O INDIRIZZATO E/O ACCOMPAGNATO

SERVIZIO/I FORNITO/I SUL TERRITORIO PER IL SOSTEGNO DELL'UTENZA IN COLLABORAZIONE CON L'ORIENTATORE

| Informazione specifica del caso/problema (data del rilevamento) | Servizio/i territoriale/i | Presenza in carico | Mediazione | Orientamento proposto | Efficacia e risultato ottenuto (data del risultato ottenuto) |
|--|---------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|--|
| | | | | | |

Classe..... Insegnanti:
Migranti: (indicare se adulti o minori)

Dati generali per l'individuazione dell'azienda:
Allievo:

| RICOSTRUZIONE DEI DATI UTILI ALL'AZIENDA | |
|--|---|
| Atteggiamenti professionalizzanti | Competenze professionali maturate nel corso delle attività (stili relazionali e abilità tecniche) |
| | |
| Individuazione ottimale della tipologia di azienda | Azienda individuata (nome, tutor aziendale, indirizzo e recapito telefonico) |
| | |
| Presenza in carico da parte dell'azienda (presentazione allievo/datore di lavoro/tutor più stipula documenti) | |

Classe A.F.

PROBLEMATICHE SETTIMANALI DELLO STAGISTA

| Servizio stage | Periodo | Azioni | Punti critici e strategie |
|----------------|---------|--------|---------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

PROGETTO DIR - *Dialogo Inter-Religioso come fatto culturale*

Ideato da:

Maria Giuseppina Conti, Presidente associazione La Casa di Thérèse

Michele Grisoni, Supporto metodologico Migranti – Casa di Carità Arti e Mestieri

Torino, 4 Gennaio 2005

Il Dialogo Inter-Religioso (DIR) riguarda tutti gli aspetti delle relazioni interpersonali, diventando addirittura la premessa per evitare e, nel caso, risolvere i conflitti fra le persone. Il DIR si realizza proprio dove s'incontrano persone con convinzioni religiose diverse. Ne deriva perciò uno scambio: non solo di teste ma di cuori che presuppone la disponibilità ad accettare gli altri nel quotidiano, a rispettarli. Accettare e accogliere l'altro significa in primo luogo prestare ascolto a chi ha una convinzione religiosa diversa dalla mia e cercare di capirlo e, in secondo luogo, farsi incontro all'altro con simpatia e fiducia. Il mediatore interculturale, non solo deve avere una buona preparazione sulle problematiche etniche (antropologiche e sociologiche), ma anche sulla conoscenza di sé, del proprio vissuto, delle proprie credenze. Deve, in qualche modo diventare ed essere cittadino del mondo, costruttore di comunione e di ponti nella libertà di espressione della cultura e della credenza religiosa di ciascuno. Lo slancio dato dal dialogo tra le religioni non deve arenarsi tra le buone maniere e le buone parole, ma diventare un fatto culturale permanente. Ecco perché nasce questo progetto, di portata mondiale, che si situa tra le pari opportunità che ciascuno deve avere e deve favorire per la crescita di ogni popolo, di ogni credenza e per il definitivo rifiuto di ogni forma di violenza ideologica. Credere che sia possibile questo, vuol dire credere che la nostra società possa finalmente abbattere i muri di divisione, le barriere di riti e di credenze. Riti e credenze che sono sfumature del multiforme volto dell'umanità. Il 27 ottobre 1986 ad Assisi, Giovanni Paolo II realizzava un vero *dialogo tra le religioni*. In quel fine ottobre, 124 rappresentanti di Chiese cristiane e di non cristiani si riunivano ad Assisi, insieme al Vescovo di Roma, tutti sullo stesso piano, tutti con l'unico intento di pregare per la pace. Non è forse questo il superamento dei conflitti? Conflitti non necessariamente fatti con l'uso delle armi, ma conflitti interpersonali che viviamo ogni giorno, sul luogo di lavoro, di ricreazione, di fede. Seppur diverse nella forma, nella sostanza sono simili le logiche dei conflitti che avvengono tra Stati oppure nei nostri condomini e/o quartieri. Ricordiamo, inoltre, la *Dichiarazione per un'etica mondiale* (Chicago 1993) e il *Manifesto per il dialogo delle culture "Ponti verso il futuro"* (2001 Kofi Annan) che intendono stimolare un cambiamento di conoscenza individuale e collettivo nell'interesse della sopravvivenza del nostro Pianeta.

Per dare efficacia ed efficienza a quanto descritto in precedenza, il nostro tentativo è quello di valorizzare quanto già si sta producendo nella Città di Torino e nella Provincia, ad opera dell'Ufficio Pastorale Migranti (UPM). Si tratta di sistematizzare e di incanalare le esperienze prodotte coinvolgendo la Formazione Professionale che in questo caso può promuovere azioni innovative spendibili nei contesti interculturali da un osservatorio concreto e pratico qual è quello del mondo del lavoro. La Casa di Carità Arti e Mestieri ha negli anni prodotto da una parte una vasta ed articolata rete di connessioni tra servizi che si occupano di integrazione, e dall'altra ha perfezionato le politiche e la didattica di orientamento, di percorso, di accompagnamento di migranti nel tessuto sociale e lavorativo.

Pertanto si prevede:

- 1) di inserire nel Corso dei Mediatori interculturali dell'a.f. 2005/2006, 6 ore di formazione sul dialogo inter-religioso finalizzato a: far conoscere quanto si svolge su questo tema nel nostro territorio; sensibilizzare i corsisti e promuovere buone prassi di acco-

- glienza, di sostegno e di orientamento con particolare attenzione a quei settori della popolazione straniera (la maggioranza) che non hanno punti fermi di riferimento; individuare i nodi critici che comunque occorre affrontare (interreligiosità, agnosticismo, secolarizzazione, ignoranza, classi multietniche ingestibili, difficoltà di comprendere);
- 2) di realizzare un corso di 60 ore di dialogo e mediazione inter-religiosa da presentare nella prossima Direttiva provinciale. Si ipotizza la creazione di un Tavolo di DIR composto dall'UPM (supervisore e elaborazione), dall'Agenzia formativa Casa di Carità Arti e Mestieri (coordinamento e elaborazione), dai referenti di staff sul dialogo inter-religioso (Maria Adele Roggero, Don Fredo Olivero, Maria Giuseppina Conti), dai referenti Chiese e religioni (cristiani evangelici-cattolici-ortodossi, ebrei, musulmani, buddisti, induisti, religioni africane), dal Milieu innovateur che rappresenta l'evoluzione e la trasformazione del territorio con la presenza reale di servizi e di Centri aggregativi che ne sono più o meno direttamente coinvolti.

Rete dei servizi



A.F. 2007/2008

Progettare mediazione pratica in contesti interculturali

| ORGANIGRAMMA DELL'ENTE/RETE DI SERVIZI/CONTATTO CON IL TERRITORIO |
|--|
| <p>Finalità</p> <p>Gli assiomi irrinunciabili dei contesti interculturali sono i seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. operatori in grado di essere lettori della complessità; 2. operatori in grado di essere viaggiatori leggeri e capaci di cogliere le “differenze senza pregiudizi o schemi mentali precostituiti”; 3. operatori che siano in grado di essere costruttori di ponti e saltatori di muri; 4. trasformare il dissidio, che è il non condiviso, in conflitto, vale a dire trovare le parole che permettano la traduzione dell'uno nell'altro. Nel momento in cui si trovano le parole per esprimere il dissidio, si è già sulla via della metamorfosi: il dissidio diventerà conflitto, sarà comprensibile alle parti e si aprirà uno spiraglio di trasformazione, per arrivare così ad un reciproco riconoscimento. Questo processo è alla base della mediazione, della conoscenza dei codici culturali, della gestione dei conflitti e del percorso d'aiuto. <p>Le azioni che l'operatore svolge all'interno della FP hanno lo scopo prioritario di facilitare e fluidificare la complessità, intervenendo su di un'utenza migrante i cui i codici culturali e la gestione dei conflitti appartengono a delle dinamiche che mai si devono improvvisare in condizioni emergenziali e dilettantistici; occorre sistematizzare promuovendo linee condivise di prevenzione che scaturiscono da supporti metodologici e da modelli e dispositivi sperimentati e non per ultimo dall'utilizzo e rispettivo intervento di mediatori e/o servizi guidati e selezionati per gli interventi sul campo; questo perchè l'operatore autoctono che non ha vissuto il percorso migratorio e non appartiene alle culture e alle lingue “altre” difficilmente è in grado di cogliere e di promuovere una comunicazione funzionale ai propri interventi.</p> |

La definizione del lavoro di mediazione pratica all'interno della FP comporta alcune particolarità e alcune attenzioni:

- la consapevolezza che gli operatori e i mediatori e/o servizi svolgono, all'interno dei propri compiti, azioni di mediazione; ciò a volte facilita il lavoro ma altre alimenta sentimenti di competizione sul ruolo da assumere;
- la necessità di inserire l'intervento in un progetto, di impostarlo, monitorarlo in itinere e concluderlo. Il lavoro di mediazione va quindi pensato, progettato, intrecciato al contesto della FP e dei servizi selezionati attraverso la cura dell'operatore incaricato e professionalmente preparato e in grado di leggere la realtà territoriale in tutte le sue specificità; ciò richiede un alto grado di chiarezza da parte degli operatori circa gli obiettivi, le competenze, le modalità da utilizzare. Si fa riferimento a quanto sviluppato negli anni e trascritto all'interno del sito della Provincia di Torino. Le figure coinvolte sono il Direttore, il supervisore metodologico per migranti, il referente di Centro di formazione per migranti, i team manager, i tutor di classe;
- la contestualizzazione derivante dal luogo e dal servizio dell'intervento (setting) , che definisce ancor di più le caratteristiche delle azioni e facilita o meno la possibilità di mediazione.

La mediazione che si utilizza è ritenuta essenziale e vincente quando:

esiste un problema di comunicazione e trasmissione di concetti e di regole di funzionamento: codici culturali, conflitti;

- si verificano incomprensioni ed incidenti interculturali dovuti a differenti interpretazioni, a letture stereotipate, a non conoscenza dei sistemi di riferimento reciproci;
- la modalità di presentazione delle richieste, da parte di migranti, viene vissuta dagli operatori come incomprensibile, inadeguata, aggressiva;
- è necessario fluidificare la comunicazione, "fare un passo indietro" per poter proseguire e prevenire conflitti o definire la natura di quelli in corso, per arrivare a stabilire il terreno negoziabile;
- la non conoscenza dei servizi territoriali, dei loro obiettivi, del loro funzionamento porta gli utenti e gli operatori a farne un uso scorretto che può danneggiare lavori di anni; in questo se non si è formati gli operatori e gli utenti migranti esprimono differenti concezioni su temi importanti (nascita, genitorialità, relazioni affettive...), entrando così in attrito relativamente alle possibilità/obblighi di intervento dei servizi.

Testi di riferimento di base sono:

- "*Migranti e reciprocità nella rete e nella formazione*" (cap. 3: "Per un modello di comunicazione fondato sulla reciprocità"; dispositivo grafico n. 7 del cap. 6 "Percorsi di rete ed aree d'intervento"; "Migranti in Piemonte" cap. di Michele Grisoni);
- "*Atlante della mediazione linguistico culturale*" nei capitoli suggestivi di Anna Raffaella Belpiede, Marianella Slavi, Massimiliano Fiorucci, Marta Castiglioni, Manuela Fumagalli, Lucine Hounkpatin e Claude Mesmin, Pietro Barbetta.

Michele Grisoni

SETTORE: MIGRANTI
 CONTATTO CON IL TERRITORIO
 A. F. 2006/2007

CFP/INTER-CENTRO/PROGETTAZIONE/ENTE:

Tipologia di servizio

| Contatto (nominativo) | Azioni coinvolgimento e contatto con i servizi | | Fattibilità e sviluppo interno ente Proposte di realizzazione |
|--------------------------|--|-------------------------|--|
| | Funzione ricoperta | Collaborazione | |
| | | Prospettive di sviluppo | |

SETTORE: MIGRANTI
 CONTATTO CON IL TERRITORIO
 A. F. 2006/2007

CFP/INTER-CENTRO/PROGETTAZIONE/ENTE:
 PROGETTUALITÀ DELL' ENTE

Tipologia di servizio

| Centro/inter-centro/servizio di progettazione/ente | Nominativo/servizio | Descrizione delle attività di fattibilità |
|--|---------------------|---|
| | | |

SETTORE: MIGRANTI

CONTATTO CON IL TERRITORIO
A. F. 2006/2007

REPORT DEI CONTATTI QUANTITATIVI CON IL TERRITORIO

CFP/INTER-CENTRO/PROGETTAZIONE/ENTE:

Tipologia di servizio

| Centro/inter-centro/servizio di progettazione/ente | Nominativo/servizio | Attività formative |
|---|----------------------------|--|
| TOI, progettazione servizio non nativi | Provincia lavoro | Mediatore interculturale Sportello orientamento |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Michele Grisoni

ALLEGATO 3

Il CIOFS/FP Emilia Romagna e le attività con le donne immigrate

1. Premessa

Il CIOFS/FP Emilia Romagna (E-R), in piena coerenza con la propria mission individuata come destinatari privilegiati della propria azione formativa e orientativa, i giovani e le donne, con particolare riferimento a coloro che hanno maggiori difficoltà e problematiche sia di carattere personale che di inserimento sociale e lavorativo. La sede di Bologna si è specializzata nel corso degli anni nell'offerta di servizi formativi ed orientativi rivolti a donne immigrate che nella realtà bolognese fin dagli anni novanta hanno cominciato ad essere presenti in forma strutturata, impegnate inizialmente nel settore dei servizi alla persona (in particolare anziani) in forte crescita in quegli anni. La scelta del CIOFS/FP E-R di specializzarsi in questo ambito risale a quegli anni e non è frutto del caso, ma l'incrocio tra: coerenza con la propria mission educativa centrata sulla promozione della donna, soprattutto nei casi in cui ne viene calpestata la dignità; lettura attenta dei bisogni del territorio, che esprimeva già la necessità di intervenire in maniera mirata e specifica per favorire i processi di inserimento sociale e lavorativo delle donne immigrate, impegnate già allora in un difficile compito di conciliazione tra compiti di cura familiare e necessità lavorative. È così che il CIOFS/FP E-R negli anni è stato riconosciuto sul territorio per questa sua specificità, ha potuto quindi attivare una rete di collaborazione tra i soggetti che si occupano delle tematiche dell'immigrazione e nello stesso tempo è riconosciuto dalle comunità di immigrati come punto di riferimento per le problematiche del lavoro e della formazione. L'esperienza maturata sul campo nel corso degli anni ha consentito di: disporre di personale preparato nel lavoro con immigrati; strutturare un'importante rete di relazioni con le aziende del territorio per l'inserimento lavorativo delle donne immigrate; strutturare percorsi formativi e orientativi mirati e personalizzati; attivare percorsi e servizi con una certa continuità e quindi riconoscibilità sul territorio. L'elemento centrale che abbiamo riscontrato in questi anni, e che caratterizzerà il lavoro nei prossimi, è rappresentato dalla necessità di offrire con una certa continuità alla popolazione immigrata una serie articolata di servizi che possano rispondere in maniera personalizzata e non standardizzata ai bisogni di cui sono portatrici le donne immigrate, in un'ottica di rete e di collaborazione con altri servizi del territorio (sociali, sanitari, per la casa, ecc.).

Riteniamo quindi importante: proporre corsi brevi e finalizzati all'inserimento lavorativo immediato (quasi sempre nel settore dell'assistenza anziani) per quelle donne che esprimono la necessità di dover lavorare in tempi brevi per mantenersi o per problemi legati al permesso di soggiorno; attivare servizi di orientamento ad accesso individuale per offrire risposte immediate, individuali e in tempi brevi alle diverse esigenze e bisogni non aggredibili attraverso le tradizionali attività formative; favorire l'inserimento delle donne immigrate nei percorsi "ordinari" rivolti a diplomati e/o disoccupati, al fine di valorizzare le competenze e le esperienze maturate nei Paesi d'origine e che difficilmente possono trovare espressione nel nostro mercato del lavoro. Questo tipo di attività formativa può meglio rispondere al-

le esigenze delle donne che hanno titoli di studio e conoscenze professionali, tempo da dedicare alla formazione, buona conoscenza della lingua italiana; percorsi formativi personalizzati centrati sull'esperienza di stage e finalizzati all'inserimento lavorativo attraverso un forte tutoraggio e una forte collaborazione con le aziende ospitanti. Anche questa tipologia di percorsi può offrire buone opportunità a chi già ha delle esperienze e conoscenze da valorizzare e che ha bisogno di attivare un contatto mirato con le aziende del territorio, non avendo molto tempo disponibile per percorsi formativi tradizionali e strutturati.

Come evidenziato da queste poche righe riteniamo quindi che nel lavoro con questa tipologia d'utenza non ci si possa improvvisare, ma che occorra una forte motivazione e vocazione, nonché la possibilità di poter diversificare al massimo i servizi per rispondere in maniera efficace ai bisogni complessi di cui sono portatrici le donne immigrate. Riteniamo che oggi sia irrealistico pensare di offrire percorsi standardizzati per tutti, magari solo nel settore dei servizi all'anziano che non possono valorizzare il patrimonio personale, di esperienza e personale del quale sono portatrici le donne immigrate che oggi si presentano nel mercato del lavoro e che hanno caratteristiche molto differenti rispetto alle donne immigrate di 5-10 anni fa.

Vediamo di seguito i servizi e le azioni che il CIOFS/FP E-R ha attivato a Bologna in questi anni e che sono riconducibili alla prospettiva generale appena descritta. Si comincia con le attività più di carattere tradizionale, le prime realizzate sul territorio, ma che ancora oggi offrono delle concrete opportunità lavorative, si passa poi alla descrizione della prospettiva multiculturale che cerchiamo di proporre trasversalmente nelle attività formative e orientative realizzate, per finire con la descrizione di un servizio di orientamento/lavoro attivo fin dal 1998 con una certa continuità e che rappresenta un punto di riferimento importante sul territorio in un'ottica di rete.

2. Le attività di formazione professionale dedicate

Le attività di formazione professionale con le donne immigrate si sono realizzate fin dall'apertura del Centro di Bologna nel 1993 e costituiscono una delle linee d'intervento strategiche del CIOFS/FP, in un settore, quello dell'assistenza alle persone anziane, in grande sviluppo nei termini di prospettive occupazionali.

Fino al 1998, l'attività realizzata, è stata prevalentemente di tipo corsuale con finanziamenti Regionali FSE; dal 1998, grazie ai finanziamenti europei di Iniziativa Comunitaria Occupazione, lo spettro di azioni si è ampliato con la realizzazione di una ricerca a livello comunale, la produzione di strumenti di orientamento ad hoc per donne immigrate e l'apertura sperimentale di un Centro di Orientamento/Lavoro Donne Immigrate presso la sede di Via San Savino, 37, tuttora attivo e al quale si recano mediamente 300/400 persone all'anno. Dal 2001, le attività formative nel settore dell'assistenza alla persona sono finanziate con regolarità sui Piani Provinciali. I principi che stanno alla base dell'approccio al tema dell'immigrazione sono tutti strettamente collegati alla mission dell'ente, nella prospettiva di realizzare percorsi di inserimento sociale e lavorativo rispettosi della persona, ma nello stesso tempo concretamente realizzabili nel contesto economico e produttivo locale. Tra i punti di riferimento troviamo quindi: focalizzazione degli interventi sulle problematiche di tipo formativo e lavorativo, non invadendo campi di competenza "altri" (problema dell'abitazione, regolarizzazione documentale, ecc.); stretta collaborazione con la rete dei servizi e del volontariato che si occupano a diverso livello del problema immigrazione; scelta preferenziale per la donna, in relazione al carisma specifico dell'ente; formazione integrale e non solo professionale della donna immigrata; attenzione alla persona in tutti i suoi aspetti; attenzione alla dimensione orientativa intesa come formazione non solo

centrata su aspetti tecnico pratici, ma anche sulla facilitazione dell'impatto dell'immigrata con la nostra realtà culturale; accompagnamento al lavoro, per le donne realmente disponibili all'inserimento, attraverso un servizio di tutoraggio personalizzato; perseguimento di una logica di sistema interna ed esterna e non solo di interventi sporadici di tipo formativo: interna per quanto riguarda la formazione e la specializzazione del personale impegnato, ma anche la strutturazione di materiali per l'orientamento ad hoc per questa utenza, esterna con la creazione di un polo di attenzione riconosciuto (CODI) sia dalle utenti che dai servizi del territorio.

Riteniamo che l'esperienza maturata in questi anni sia fondamentale sotto diversi punti di vista e sia il prerequisito per l'organizzazione e la promozione di attività formative innovative, che così possono poggiare su di un know how e una struttura collaudate. Tra gli elementi più significativi e che brevemente richiamiamo, a nostro avviso meritano particolare attenzione: essere riconosciuti dalle stesse donne immigrate come CFP in grado di erogare servizi formativi ad hoc per loro e rispondenti alle loro aspettative; presenza presso il CFP di professionalità specifiche per l'erogazione di attività formative per donne immigrate quali: coordinatori, docenti di lingua, orientatori, tutor, tutor stage, docenti esterni preparati e abituati a lavorare con persone che hanno conoscenze linguistiche molto differenziate; disponibilità presso il CFP di strumenti per l'apprendimento della lingua e per l'orientamento già sperimentati più volte con successo nelle attività formative; sistema di relazioni e di collaborazioni sul territorio ben collaudate e che consentono, a partire dalla valorizzazione della specificità di ciascun soggetto, di offrire servizi integrati ed efficaci alle utenti.

Particolarmente rilevante è stata l'esperienza realizzata nel corso del 2003/2004 dal CIOFS/FP E-R nell'ambito del progetto "Io apprendo, io lavoro: noi creiamo impresa" realizzato in collaborazione con Caritas diocesana di Bologna, Confcooperative e AECA.

Il progetto, finanziato all'interno della Sovvenzione Globale B1 gestita dal Consorzio "Noi Con", ha portato alla costituzione di una cooperativa di donne immigrate di servizi ricreativi e domiciliari per l'infanzia. Questa esperienza, estremamente positiva dal punto di vista del risultato (apertura della cooperativa che eroga direttamente i propri servizi a partire dal gennaio 2004), è a nostro avviso molto importante per il CIOFS/FP E-R a livello di: maturazione di un know how specifico nel settore della formazione per l'imprenditoria; verifica della possibilità per le donne immigrate di affrontare con successo anche percorsi formativi impegnativi; verifica dell'autoimprenditorialità come concreta opportunità di sviluppo personale per le donne immigrate; attivazione di un sistema locale di relazioni con soggetti del territorio per il sostegno all'autoimprenditorialità delle donne immigrate.

Altrettanto rilevante è il progetto realizzato in collaborazione con il Comune di Bologna nel corso del 2005 dal titolo "*Percorsi sperimentali di orientamento e preprofessionalizzazione delle donne rumene seguite dal Servizio Immigrazione del Comune di Bologna*". L'obiettivo del progetto era quello di sviluppare nelle destinatarie del percorso formativo (donne rumene in carico al Servizio Immigrazione del Comune di Bologna) competenze di base e preprofessionalizzanti per il loro inserimento sociale e lavorativo nel territorio bolognese, attraverso la sperimentazione di un modello di intervento centrato su 3 aree: Analisi del potenziale individuale; Orientamento sociale e lavorativo; Orientamento professionale e sviluppo di competenze preprofessionalizzanti.

Il risultato del progetto è stato quello di individuare e validare un interessante modello di intervento per verificare la possibilità di creare delle precondizioni per l'inserimento lavorativo di una fascia molto difficile e complessa (donne rumene rom) che dal punto di vista culturale e sociale ha molte difficoltà ad inserirsi nel tessuto sociale delle nostre città.

3. L'approccio multiculturale

Il CIOFS/FP E-R sede di Bologna realizza da diversi anni attività di formazione e di orientamento per donne immigrate, e quindi ha avviato una riflessione e sperimentato pratiche formative che tengono conto della dimensione interculturale.

Nell'organizzazione e nella gestione dei corsi, si tiene conto trasversalmente delle differenze (piuttosto profonde soprattutto nei confronti della cultura musulmana) e i docenti stessi organizzano le attività formative favorendo il confronto, la comunicazione e lo scambio, in un'ottica di valorizzazione delle differenze.

L'approccio interculturale trova poi espressione concreta in alcuni aspetti che brevemente descriviamo:

- *Favorire lo scambio e il confronto culturale come metodo generale di lavoro* utilizzato dai docenti, nella logica della valorizzazione delle culture di appartenenza, ma anche nella conoscenza e accettazione della cultura italiana nella quale vivono.
- *Lingua italiana*: attraverso la conoscenza della lingua le donne immigrate possono realmente confrontarsi, comprendere e accettare la cultura della società nella quale hanno deciso di vivere. Questo è molto importante perché senza una buona conoscenza linguistica i messaggi che arrivano loro possono essere travisati e non dare il giusto peso ad aspetti importanti nella loro cultura.
- *Contratti di lavoro*: in tutti i corsi per donne immigrate affrontiamo il tema del lavoro e delle modalità con le quali è organizzato in Italia e in particolare nel nostro territorio. Questo al fine di fornire loro strumenti per affrontare più attivamente il problema del loro inserimento lavorativo attraverso la comprensione di meccanismi che nei Paesi d'origine hanno dinamiche diverse.
- *Gestione dello stage*: è uno dei momenti più importanti dei percorsi formativi per immigrati. Nello stage la donna immigrata entra a contatto con la nostra realtà lavorativa e quindi è preparata dai coordinatori e dai tutor ad affrontare la realtà del lavoro in tutte le sue dimensioni (rapporto con "i clienti", rapporto con i datori di lavoro, rispetto degli orari, i tempi del lavoro, ecc.), così come al termine dello stage è aiutata ad elaborare le informazioni e le esperienze realizzate. Nell'area dei servizi alla persona, il tema della cura dell'altro viene affrontato tenendo conto delle differenze culturali, ma soprattutto delle resistenze e difficoltà che possono essere presenti in donne di culture diverse.
- *Orientamento sociale*: in quasi tutti i corsi per donne immigrate è presente un modulo specifico di orientamento sociale alla nostra cultura. Attraverso lo scambio e il confronto, le donne sono aiutate a comprendere alcuni aspetti della nostra cultura che sono fondamentali per potersi inserire attivamente nella società. Tra gli aspetti che vengono tematizzati sottolineiamo i seguenti: le relazioni interpersonali, l'organizzazione dei principali servizi (sanitario, scolastico, di assistenza), le regole comuni di convivenza (orari, come ci si rivolge a un datore di lavoro, a persone sconosciute, il ruolo della donna, i rapporti familiari, ecc.).
- *La festa e il tempo libero*: di norma al termine dei corsi per donne immigrate è organizzato un momento di festa e di scambio, finalizzato alla conoscenza e alla scoperta delle culture. In genere, il focus è sul cibo: le signore sono invitate a portare o a cucinare piatti della loro cultura, presentarli alle altre e assaggiare i prodotti delle altre. È un momento molto bello, in cui comunque le culture di appartenenza sono valorizzate.
- *Moduli di cucina*: nei corsi per assistenza agli anziani, l'apprendimento della nostra cucina è un momento importante di conoscenza della nostra cultura. Attraverso la preparazione del cibo, gli insegnanti spiegano le nostre abitudini, i prodotti utilizzati e consentono alle donne immigrate di conoscere aspetti del nostro modo di vivere che spesso ignorano.

4. Il servizio CODI (Centro Orientamento Donne Immigrate)

Il CODI è un servizio di orientamento al lavoro strutturato e permanente, rivolto esclusivamente a donne immigrate gestito da orientatrici esperte soprattutto nell'ambito del supporto ai processi di transizione lavorativa. È ad accesso libero e l'utente può usufruire in maniera personalizzata dei diversi servizi che in esso vengono erogati e che di seguito brevemente vengono descritti.

Accoglienza

Il servizio di accoglienza, dal quale passano tutte le utenti CODI, ha tre compiti fondamentali: 1) accogliere la persona nella struttura, cercando di metterla a proprio agio in un ambiente non conosciuto; 2) leggere il bisogno esplicito e implicito della persona e indirizzarla ad altri servizi del territorio se il bisogno espresso non è affrontabile dal CODI, oppure concordare il percorso all'interno del Codi, se il bisogno afferisce all'area formativo/lavorativa; 3) aprire formalmente la pratica personale dell'utente, che lo accompagnerà durante tutta la permanenza al servizio.

Informazione (consultazione autonoma o guidata)

Un primo livello del servizio è di tipo informativo. Si ipotizza che alcune (non molte donne immigrate) abbiano essenzialmente bisogno di alcune informazioni (sui corsi di formazione, quelli di italiano, le modalità per l'iscrizione a scuola, ecc.) per attivare autonomamente un percorso di inserimento formativo o lavorativo. Sono possibili due modalità di consultazione: 1) consultazione autonoma, presso un ambiente appositamente attrezzato, nel quale le informazioni sono rese disponibili all'utenza senza l'intermediazione dell'operatore. Le informazioni sono opportunamente organizzate e aggiornate dagli operatori; 2) consultazione guidata con l'aiuto dell'operatore. In questo caso l'utente è aiutata dall'operatore per il reperimento dell'informazione e per una sua utilizzazione concreta.

Colloquio

Un primo livello di colloquio, parallelo alla fase dell'accoglienza e dell'informazione, ha come obiettivo principale quello di introdurre la tematica dell'orientamento in un'utenza che probabilmente non percepisce come importante questa problematica. Infatti l'orientamento è un concetto ancora lontano per questa fascia di popolazione impegnata soprattutto nella soluzione di problemi primari legati alla sopravvivenza (una casa, un lavoro che faccia guadagnare, ecc.). L'ipotesi non è quella di sviare l'attenzione dai problemi che loro ritengono pressanti, quanto quello di ampliare, attraverso un colloquio, le possibilità, almeno a livello cognitivo di avviare un processo di integrazione sociale e lavorativa maggiormente dignitosa nel corso del tempo. L'obiettivo di fondo del colloquio è quindi quello di ampliare l'orizzonte progettuale delle utenti, non dimenticando comunque di sostenerle nella soddisfazione dei bisogni più pressanti (il lavoro).

Colloquio orientativo

Per una fascia molto più ristretta di utenti, il CODI è in grado di attivare percorsi di consulenza orientativa individuale per l'accompagnamento alla costruzione e perseguimento di un progetto professionale articolato. Questo servizio è rivolto a persone che in qualche modo hanno già risolto i problemi fondamentali della loro presenza in Italia e aspirano a professionalità e a un inserimento lavorativo qualitativamente migliore.

Costruzione del curriculum

Uno dei servizi legati all'ambito più strettamente lavorativo è la costruzione del curriculum. L'idea è quella di aiutare l'utente nella definizione e traduzione delle precedenti esperienze formative e lavorative che costituiscono le competenze che la donna immigrata

offre sul mercato del lavoro. La costruzione del curriculum non è quindi un'operazione meramente formale, ma rappresenta un'occasione preziosa per l'utente di ricostruzione di un potenziale lavorativo spesso sottovalutato o non riconosciuto. È la base di partenza per qualsiasi tentativo di inserimento lavorativo.

Accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro

Per tutte le utenti è comunque offerto un servizio di accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro. L'utente può usufruire del servizio solo dopo aver redatto il curriculum presso il Centro. L'operatore dell'inserimento lavorativo organizza con le utenti campagne individualizzate di ricerca del lavoro, utilizzando tutti gli strumenti oggi disponibili (libri, giornali, tecniche di ricerca attiva, ecc.). L'obiettivo di questi percorsi di gruppo o personalizzati è proprio quello di fornire strumenti concreti e accompagnare l'utente nella delicata fase di ricerca del lavoro.

Back Office

Oltre alle normali attività di front office rivolte al pubblico, sono realizzate ore di back office per permettere il corretto funzionamento del servizio. Tra le azioni per il back office evidenziamo: raccolta, organizzazione, gestione e manutenzione delle informazioni; predisposizione di schede informative ad hoc; contatti con le aziende per rilevare il fabbisogno lavorativo nel settore dei servizi alla persona; creazione di una banca dati del CODI, con particolare attenzione all'integrazione con altre banche dati esistenti.

Percorso tipo per la utente del servizio

Per la donna immigrata che si presenta al servizio, sono a disposizione diverse possibilità in relazione al bisogno espresso direttamente o indirettamente all'operatore. Un primo filtro viene svolto nell'accoglienza che ha il compito fondamentale di aiutare l'immigrata ad esplicitare il proprio bisogno e a definire i servizi interni o esterni al Centro più adatti al soddisfacimento del bisogno. Se il bisogno espresso non è di tipo orientativo o lavorativo, si cerca di indirizzare l'utente al servizio più rispondente alle sue necessità. Se invece il bisogno può essere soddisfatto all'interno del CODI, l'operatore concorda con l'utente il percorso interno, presentando inizialmente i servizi disponibili. È in questa fase che inizia la compilazione del dossier personale utente con la raccolta dei dati principali e del percorso svolto all'interno del servizio. L'accoglienza è sempre accompagnata da un colloquio, nel quale comunque l'operatore cerca di introdurre la tematica dell'orientamento per donne immigrate, nell'ottica di miglioramento nel tempo della collocazione lavorativa e sociale del soggetto (ampliamento delle possibilità per il soggetto). Se il bisogno espresso dalla donna immigrata riguarda poi problematiche orientative, e quindi non solo legate ad un bisogno immediato e contingente di lavoro, si possono attivare diversi servizi: informazione; colloquio orientativo approfondito per la definizione di un progetto professionale. Per l'utente che esprime invece un bisogno prettamente lavorativo, il percorso può svolgersi nell'ambito di uno spazio dedicato più espressamente al lavoro. Per tutte le percorsi all'interno dello sportello lavoro comincia con la costruzione del curriculum, inteso non solo come documento formale, ma come processo di definizione e presa di coscienza delle abilità e competenze da offrire sul mercato del lavoro. A partire dalla compilazione del curriculum, l'utente può invece usufruire di uno spettro di servizi di accompagnamento alla ricerca attiva del lavoro. Nell'ambito di questo servizio, l'operatore mette a disposizione delle utenti una serie di strumenti utilizzabili concretamente nella ricerca attiva, accompagnando direttamente le immigrate nello svolgimento di questo compito. Tra le possibili attività promosse in quest'ambito ricordiamo: compilazione di lettere di accompagnamento; individuazione di strategie personalizzate di ricerca attiva; consultazione offerte di lavoro dei principali giornali; telefonate di risposta ad annunci; invio di lettere di autocandidatura; accompagnamento a colloqui.

INDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUZIONE | 3 |
| Capitolo 1 | |
| Le politiche dell'immigrazione in Italia. l'evoluzione recente | 5 |
| 1. Il quadro di riferimento: le recenti leggi organiche sull'immigrazione | 5 |
| 1.1. La legge Turco-Napolitano | 7 |
| 1.2. La legge Bossi-Fini | 10 |
| 1.3. Il disegno di legge delega Amato-Ferrero | 14 |
| 2. Ambiti specifici di attenzione | 16 |
| 2.1. Le famiglie dei giovani di origine migratoria | 16 |
| 2.2. Le politiche della scuola e della FP | 20 |
| 2.3. Le politiche del lavoro | 29 |
| 2.4. Le politiche della cittadinanza | 35 |
| Capitolo 2 | |
| Adolescenti di origine migratoria: il contributo dei sistemi formativi alla costruzione dell'identità e al processo di integrazione | 39 |
| Premessa: "Che ci fa qui?" - "Che ci faccio qui?" | 39 |
| 1. Adolescenti nei/dei processi migratori: fattori protettivi dell'identità etnica | 40 |
| 1.1. Il "mito di Ulisse", ovvero il significato del migrare alla ricerca di una "terza sponda" | 41 |
| 1.1.1. Lo spazio transizionale come approdo alla "terza sponda" | 42 |
| 1.1.2. L'integrazione tra codici comunicativi nell'esperienza migratoria | 43 |
| 1.2. Il conflitto di ruolo nei processi migratori alla ricerca di una propria identità | 44 |
| 1.2.1. Alla ricerca di se stessi tra più mondi culturali | 45 |
| 1.2.2. Tra "terremoto identitario" e ricomposizione degli equilibri | 47 |
| 1.2.3. Sentirsi "stranieri" a se stessi | 48 |
| 1.3. L'adolescente immigrato tra crisi e ricerca d'identità | 50 |
| 1.3.1. Tra "sradicamento" e "sfida" per elaborare il cambiamento | 51 |
| 1.3.2. Alla ricerca di meccanismi compensatori di fronte allo sradicamento | 53 |
| 1.4. Le quattro ipotesi di ricerca di una propria identità negli adolescenti di origine migratoria | 56 |
| 2. Il contributo della "scuola" e dei sistemi formativi nei processi di integrazione degli adolescenti di origine migratoria | 58 |
| 2.1. Scuola e vissuto relazionale | 59 |
| 2.2. Accogliere "chi", accogliere "come" | 61 |
| 2.3. Il ruolo della formazione nel processo di "stabilizzazione" | 63 |
| 2.4. Il processo di integrazione scolastico-formativo | 64 |

| | |
|---|----|
| Capitolo 3 | |
| L'indagine quantitativa: i giovani di origine migratoria di Latina | 69 |
| Premessa: <i>Le ragioni di un apposito studio sui giovani di origine migratoria</i> | 69 |
| 1. Chi sono | 69 |
| 1.1. L'indagine nelle scuole | 69 |
| 1.2. I protagonisti delle interviste qualitative | 71 |
| 2. La personalità dei giovani immigrati: concetto di sé e senso di appartenenza al gruppo etnico | 72 |
| 2.1. L'indagine nelle scuole | 73 |
| 2.2. I protagonisti delle interviste qualitative | 74 |
| 3. Valori, bisogni e aspirazioni giovanili | 76 |
| 3.1. L'indagine nelle scuole | 76 |
| 3.2. I protagonisti delle interviste qualitative | 77 |
| 4. Il rapporto con i genitori | 78 |
| 4.1. L'indagine nelle scuole | 79 |
| 4.2. I protagonisti delle interviste qualitative | 80 |
| 5. Il rapporto con gli amici | 81 |
| 5.1. L'indagine nelle scuole | 82 |
| 5.2. I protagonisti delle interviste qualitative | 82 |
| 6. Valutazione del percorso scolastico-formativo | 83 |
| 6.1. L'indagine nelle scuole | 83 |
| 6.2. I protagonisti delle interviste qualitative | 84 |
| 7. Il rapporto con la città di Latina | 85 |
| 7.1. L'indagine nelle scuole | 85 |
| 7.2. I protagonisti delle interviste qualitative | 86 |
| 8. Proposta di interventi a favore dei giovani di Latina | 87 |
| Capitolo 4 | |
| L'indagine qualitativa: analisi dei contenuti emersi dai focus group | 89 |
| 1. Il CNOS-FAP "T. Gerini" di Roma | 89 |
| 1.1. I dati della scheda | 89 |
| 1.2. Analisi dei contenuti del focus | 90 |
| 1.2.1. Premessa | 90 |
| 1.2.2. Le buone prassi di supporto all'inserimento e alla riuscita del percorso formativo degli immigrati | 90 |
| 1.2.3. Altre attività di supporto offerte dal Centro | 91 |
| 1.2.4. Aspetti critici rimasti irrisolti e da migliorare | 92 |
| 2. L'ENAIIP-Veneto | 93 |
| 2.1. Dati complessivi dei 3 Centri | 93 |
| 2.2. Analisi dei contenuti del focus | 93 |
| 2.2.1. Logistica organizzativa nel trattamento degli allievi immigrati | 93 |
| 2.2.2. Buone pratiche messe a punto per fronteggiare determinati fenomeni | 95 |
| 2.2.3. Esempi di strategie d'intervento finalizzate all'integrazione nel gruppo-classe | 96 |
| 2.2.4. La formazione della rete | 97 |

| | |
|---|-----|
| 3. Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP di Bologna | 98 |
| 3.1. I dati della scheda | 98 |
| 3.2. Analisi dei contenuti del focus | 99 |
| 3.2.1. Logistica organizzativa nel fronteggiare l'emergenza | 99 |
| 3.2.2. Suggerimento di buone pratiche, per quanto riguarda: | 101 |
| 3.2.3. Interventi di rete | 102 |
| 4. Il CIOFS/FP del Lazio | 103 |
| 4.1. Dati complessivi dei 6 Centri | 103 |
| 4.2. Analisi dei contenuti del focus | 104 |
| 4.2.1. Attività promosse in partnership | 104 |
| 4.2.2. Strategie d'intervento | 105 |
| 4.2.3. Proposte per migliorare il servizio | 107 |
| 5. La Casa di Carità Arti e Mestieri di Torino | 108 |
| 5.1. Presentazione delle attività dell'Ente a favore degli immigrati. | 108 |
| 5.2. La formazione dei formatori e della figura del mediatore interculturale | 108 |
| 5.3. La metodologia e il percorso personalizzato | 109 |
| 5.4. Il progetto "Milieu Innovateur": il rapporto col territorio e la rete | 111 |
| 6. La Fondazione Clerici di Pavia | 111 |
| 6.1. Contestualizzazione del progetto EQUAL "CIVES" | 112 |
| 6.2. Descrizione delle tappe/attività sottese al progetto | 113 |
| 6.2.3. Obiezioni | 115 |
| 6.2.4. Punti di criticità | 116 |
| 7. Sintesi dei contenuti emersi dai focus | 116 |

Capitolo 5

| | |
|---|-----|
| Linee-guida per modello/i sperimentale/i d'intervento a favore degli immigrati | 121 |
| 1. Lo scenario | 121 |
| 2. Linee-guida sottese al modello sperimentale d'intervento | 122 |
| 2.1. Fase preliminare: analisi e contestualizzazione del fenomeno | 123 |
| 2.2. Prima fase operativa: disponibilità di risorsa-uomo adeguatamente formata . | 124 |
| 2.2.1. La formazione in servizio | 125 |
| 2.2.2. La capacità di lavorare in équipe | 125 |
| 2.2.3. Presenza di figure di intermediazione | 126 |
| 2.3. Seconda fase operativa: le strategie formative a sostegno/accompagnamento | 129 |
| 2.3.1. Buone pratiche per l'inserimento nel gruppo-classe degli alunni immigrati | 129 |
| 2.3.2. La scuola/FP come "laboratorio delle differenze" contro le forme di discriminazione | 131 |
| 2.3.3. L'apprendimento cooperativo: apprendere per mezzo di altri, con gli altri | 133 |
| 2.3.4. Attivazione di "laboratori interculturali" e/o buone pratiche per l'interculturalità | 135 |
| 2.4. Fase ex-post: valutazione e diffusione dei risultati | 137 |
| 2.4.1. Pianificazione della valutazione | 137 |
| 2.4.2. Valutazione degli esiti sui destinatari | 138 |

| | |
|--|-----|
| 2.4.3. Valutazione del programma nel suo complesso | 138 |
| 2.4.4. Divulgazione dei risultati | 138 |
| Bibliografia | 139 |
| Allegato 1 | |
| Report elaborato dal CNOS-FAP “Beata Vergine di S. Luca” di Bologna | 143 |
| Allegato 2 | |
| Il materiale elaborato dall’Ente Casa di Carità di Torino | 201 |
| Allegato 3 | |
| Il CIOFS/FP Emilia Romagna e le attività con le donne immigrate | 228 |
| Indice | 235 |

Publicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP
“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”

ISSN 1972-3032

1. Nella sezione “studi”

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 7) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 8) COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
- 9) D'AGOSTINO S. - G. MASCIO - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 10) DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
- 11) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 12) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 13) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 14) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
- 15) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- 16) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 17) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2006
- 18) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
- 19) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- 20) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 21) NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, 2007
- 22) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- 23) PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007

- 24) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 25) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 26) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

2. Nella sezione "progetti"

- 27) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 28) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 29) BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- 30) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 31) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 32) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 33) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 34) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 35) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 36) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 37) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 38) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 39) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 40) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 41) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 42) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 43) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 44) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 45) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 46) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 47) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 48) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 49) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 50) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 51) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*

- 52) D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- 53) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 54) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 55) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- 56) MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- 57) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 58) NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- 59) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 60) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 61) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 62) POLACEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 63) RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- 64) RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
- 65) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 66) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 67) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005

3. Nella sezione "esperienze"

- 68) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 69) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 70) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 71) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 72) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 73) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 74) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 75) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
- 76) NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
- 77) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005

