



Seconde generazioni e ricombinazioni sociali

Con il contributo della Provincia di Rimini
Servizio Politiche comunitarie e Servizi alla persona e alla comunità

Sommario

1. La direzione progettuale	2
1.1. Il campione generale.....	5
1.2. Le metodologie d'indagine	5
1.2.1. Il focus group	5
1.2.2. L'intervista.....	8
2. Realizzazione di incontri e focus group con ragazzi italiani e stranieri di 1° e 2° generazione	9
2.1. Le domande "focus" ragazzi	10
2.1.1. Una domanda inconsueta: cosa vuol dire imparare?	10
2.1.2. Gli elementi emersi nei gruppi focus ragazzi.....	12
2.2. Impressioni di Barbara.....	14
3. Focus group con genitori stranieri	15
3.1 Gli elementi emersi nel gruppo focus genitori	15
4. Realizzazione di una ricerca di comunità sugli opinion leaders tra i migranti: 10 interviste	16
5. Commento generale alle informazioni rilevate	19
6. Criticità del progetto.....	23
7. Conclusioni: un'indagine qualitativa come base di progettualità future.....	24
8. Riferimenti bibliografici	26
9. Presentazione del gruppo di ricerca.....	27
10. Ringraziamenti.....	28

1. La direzione progettuale

Il progetto di ricerca intende esplorare la dimensione delle rappresentazioni dei giovani e degli adulti in riferimento al rapporto con la conoscenza. Questo rapporto riguarda la crescita individuale, i rapporti sociali negli ambiti della vita quotidiana. Ciò che si è cercato di rilevare è il punto di vista di alcuni giovani e adulti sulla complessità dell'esperienza di vita, intreccio di compiti di sviluppo e sfide esistenziali dense di ostacoli psicosociali e materiali.

In generale, la finalità è far emergere alcune cause soggettive di difficoltà nell'inserimento scolastico e nell'integrazione sociale dei ragazzi stranieri nelle dimensioni delle relazioni familiari, delle relazioni fra coetanei, delle relazioni con le comunità migranti di appartenenza.

La scelta è orientata all'aspetto qualitativo di tali cause che rappresentano per il presente lavoro uno spunto di analisi per la formulazione progettuale futura e non certo il tentativo di spiegare le implicazioni e la multidimensionalità attraverso la quantificazione che può essere facilmente rintracciata in autorevoli ricerche a livello locale e nazionale¹.

Ciò che si vuole evidenziare non riguarda risposte a ipotesi o fenomeni che s'intende spiegare, piuttosto il tentativo è disegnare un quadro aperto e dinamico nel quale scorgere tracce, linee e colori progettuali futuri, sia per ripercorrere vie operative capaci di promuovere agio e nella direzione della ricombinazione sociale e, quindi, ritenute valide ed efficienti per lo sviluppo di comunità integrate, sia per disoccultare vecchi e nuovi ostacoli ai processi di coesione, condivisione e, in generale, educativi.

Le storie personali sono il punto di partenza del lavoro d'indagine che, da un lato, vede l'utilizzo della tecnica dei gruppi focus (*vedi par 1.2.1.*) come strumento di attivazione riflessiva e raccolta dei vissuti; dall'altro, le interviste a persone immigrate in Italia e impegnate nelle comunità di appartenenza, in modo formale e informale, per supportare i percorsi di vita dei giovani e adulti immigrati.

I vissuti e i punti di vista presi in esame non sono soltanto quelli di giovani immigrati, ma anche quelli dei coetanei italiani che affrontano insieme a loro il difficile compito di crescere e realizzarsi in un paese sempre più multiculturale².

¹ Nel 2011 il 44% circa della popolazione tra i 25 e i 64 anni ha conseguito la licenza di scuola media inferiore come titolo di studio più elevato, un valore molto distante dalla media Ue27 (26,6%). Fra i 18-24enni il 18,2% ha abbandonato gli studi prima di conseguire il titolo di scuola media superiore, contro il 13,5% dei paesi Ue: tra i giovani stranieri l'abbandono scolastico raggiunge il 43,5%. I dati più recenti sul livello delle competenze (indagine Pisa dell'Ocse) mettono in luce una situazione critica per gli studenti italiani in tutte le *literacy* considerate e collocano il nostro Paese agli ultimi posti nella graduatoria dei 25 paesi Ue partecipanti alla rilevazione. La permanenza dei giovani all'interno del sistema di formazione, anche dopo il termine dell'istruzione obbligatoria, è pari all'83,3% tra i 15-19enni e al 21,5% tra i 20-29enni. La media Ue21 nelle due classi considerate è lievemente più alta (pari rispettivamente a 86,7% e 27,4%): di conseguenza, l'Italia si pone in una posizione intermedia nella graduatoria dei paesi europei.

Il 20,3% dei 30-34enni ha conseguito un titolo di studio universitario (o equivalente). Nonostante l'incremento che si osserva nel periodo 2004-2011 (+4,7 punti percentuali), la quota è ancora molto contenuta rispetto all'obiettivo del 40,0% fissato dalla strategia europea "Europa 2020". Nel 2011 sono più di due milioni i cosiddetti NEET, cioè i giovani tra i 15 e 29 anni non inseriti in un percorso scolastico e/o formativo né impegnati in un'attività lavorativa (il 22,7% del totale), un valore fra i più elevati in Europa. Significativa è anche la differenza di genere, con una percentuale del 20,1% fra i ragazzi e del 25,4% fra le ragazze. ISTAT – Rapporto Noi Italia 2013.

² In dieci anni la popolazione straniera residente in Italia è più che triplicata (Censimento 2011). Nell'ultimo decennio il saldo naturale della popolazione straniera – fortemente positivo – ha parzialmente compensato il saldo naturale negativo della popolazione italiana. Al 1° gennaio 2012 i cittadini stranieri non comunitari regolarmente presenti in Italia sono poco più di 3 milioni e 600 mila, circa 100 mila in più rispetto all'anno precedente. Tra il 2010 e il 2011 i flussi di nuovi ingressi verso il nostro Paese hanno subito un brusco rallentamento: i permessi rilasciati durante il 2011 sono 361.690, quasi il 40% in meno dell'anno precedente.

Negli ultimi vent'anni aumentano i permessi di soggiorno per motivi familiari, passando dal 12,8% al 31,1% del totale. Cresce anche la quota di minori non comunitari presenti in Italia, dal 21,5% del 2011 al 23,9% dei cittadini non comunitari nel 2012. Tale quota è più elevata nel Nord che nel Mezzogiorno (rispettivamente 25,4% e 19,2%). Gli stranieri 15-64enni residenti in Italia presentano livelli di istruzione simili a quelli della popolazione italiana. Circa la metà è in possesso al più della licenza media (49,9%, a fronte del 45,3% degli italiani), il 40,9% ha un diploma di scuola superiore e il 9,2% una laurea. Le forze di lavoro straniere rappresentano il 10,2% del totale. Il tasso di occupazione degli stranieri è più elevato di quello degli italiani (66,2% a fronte del 60,7%), come anche il tasso di disoccupazione (rispettivamente 12,1% e 8,0%). Il tasso di inattività della popolazione straniera è, invece, inferiore di quasi dieci punti percentuali a quello della popolazione italiana (29,1% contro 38,6%). ISTAT – Rapporto Noi Italia 2013.

Per gli adulti, i genitori e i giovani stranieri, la realizzazione personale e il processo di progettazione esistenziale incrociano gli spazi di confronto e partecipazione sociale nei quali diviene cruciale trovare luoghi, modi e tempi adatti alla ricombinazione culturale e relazionale negli ambiti istituzionali della scuola, del lavoro, nei quali sono messi in gioco quotidianamente i temi della cittadinanza e dell'identità culturale.

Per chiarire meglio lo scopo di questo lavoro, si devono prendere in considerazione alcuni aspetti generali relativi al concetto di senso comune e agli stereotipi che regolano la sua costruzione.

I giovani sono portatori di senso comune, di stereotipi, ma allo stesso tempo di dubbi e posizionamenti critico/creativi che evidenziano problematicità emergenti e urgenti estremamente utili per chi intende sviluppare processi di apprendimento affettivi, relazionali e cognitivi.

Leonardo Montecchi indica chiaramente quanto si va dicendo: "Il flusso dominante delle informazioni veicola un codice di leggi non scritte e non votate da nessuno, questo codice diventa "senso comune". Nel senso comune troviamo tutti gli stereotipi che impediscono di pensare perché vengono applicati automaticamente. [...] gli stereotipi cristallizzano i significati immaginari, sono per così dire a valle del processo di eruzione dal magma fuso e per questo imbrigliano l'immaginazione in un ritmo di ripetizione indifferente." (Encuentro de Secciones de la WPA Organizado por la Sección Massmedia y Salud Mental de la WPA Cuba-Habana, 2004)

Le risposte emerse dai gruppi focus evidenziano il carattere seriale dei punti di vista, ma restituiscono l'enorme portata istitutiva, cioè di carica trasformativa volta al cambiamento, e le potenzialità critiche che tali punti di vista possono assumere nel quadro di prospettive progettuali e operative future.

Disegnare questo quadro tende ad ampliare la comprensione su quali direzioni perseguire, e su quali proseguire, per realizzare concrete azioni d'integrazione sociale.

Stiamo dicendo di pensare la prevenzione come "uscita dalla condizione di serialità" e come attività pratica che si basa sull'elaborazione di scopi e compiti (Montecchi L., 2004) individuali e sociali.

Montecchi ci ricorda che: "Questo piano comprende varie istituzioni, una moltitudine di gruppi e di individui. Secondo la nota definizione di Tonnies, la comunità è il luogo di scambio degli affetti e dei sentimenti, lo spazio della appartenenza e del riconoscimento con mitologie di fondazione confini, nemici e così via. La comunità non si identifica con il territorio: esistono comunità nomadi; né con il sangue: esistono comunità multietniche" (Montecchi L., 2006).

In questa prospettiva, diviene essenziale introdurre il concetto di ricombinazione e spiegare in quali termini s'intende in questa sede.

Ricombinare significa, nella prospettiva della concezione operativa dei gruppi (Pichón Rivière E., 1985), che la presenza di diversità, di mutazioni di cambiamenti di identità richiama la necessità di ricombinare il codice, di cambiare cioè il codice culturale di un gruppo familiare o sociale.

Siamo abituati a considerare il processo di integrazione come l'ingresso di una cultura altra in quella in cui ci si trova, a una certa accessibilità tramite l'acquisizione della lingua dove, tuttavia, la cultura di origine non viene segregata, può essere una risorsa e le due culture rimangono distinte.

Nel caso della ricombinazione, invece, le due culture si fondono in un "meticcio" in cui non si possono più separare le culture di provenienza.

C'è una nuova identità che è l'identità di quella situazione specifica: è stato prodotto un nuovo codice.

La ricombinazione è possibile se si possono costruire le condizioni affettive, il clima specifico che permette il lavoro di costruzione di un nuovo codice. Questo è il lavoro tipico del mondo della vita, qui c'è una continua ricombinazione (Montecchi L., 2004).

La ricombinazione si fonda sul processo di emersione e trasformazione di emozioni e sentimenti, di saperi e informazioni che si ricombinano con concetti di questa o quell'altra cultura, dando origine ad un gruppo che decide secondo la propria modalità.

La ricombinazione apre alla possibilità per un gruppo, una comunità, di trovare un metodo per lavorare insieme lasciando spazio alla creatività e alla capacità di pre-vedere progetti specifici per situazioni specifiche.

“Questo metodo ricombinante è anche ricombinazione di corpi con saperi, di sguardi con lettere, di amore con memorie, di immagini con piaceri, di passioni con numeri, di deliri con sogni, di ragione con immaginazione” (Montecchi L., 2004).

Nella prospettiva di questo lavoro non abbiamo messo in atto tale processo, ma abbiamo cercato di far emergere gli elementi sui quali si potranno intraprendere direzioni operative che possano facilitare la messa in campo del metodo ricombinante, in quanto:

“Il metodo ricombinante fa sì che le informazioni provenienti dalle diverse discipline vengano sbranate e divorate per essere digerite e trasformate in un modo di prendere decisioni, di intervenire, di agire che contiene in sé quelle informazioni che si sono mescolate con altre ed hanno prodotto anche nuovi concetti che non esistevano nelle discipline di appartenenza, nelle istituzioni accademiche che conservano il loro sapere “incontaminato”.

S'intende sottolineare che è sempre più attuale e urgente trovare nuove strade di conoscenza del territorio e delle mappe che lo descrivono, attraverso modalità di ricerca che siano azioni volte a rompere le serialità, le routine, gli stereotipi, che non confermino il già dato e l'atteso, ma promuovano l'inatteso e convergano verso la necessità di scoprire i bisogni e i desideri marginali e nascosti facendoli divenire il centro nevralgico della cultura e dell'educazione.

Questa prospettiva mette in gioco alcuni elementi cruciali che insistono sullo sviluppo dell'identità degli adolescenti nel processo di apprendimento emotivo, relazionale e cognitivo.

Non possiamo in questa sede tracciare un quadro esaustivo su questa tematica perché troppo vasta e complessa; tuttavia, è imprescindibile fare riferimento a quanto ci segnala la letteratura a proposito di processi di apprendimento. Blandino e Granieri evidenziano come la capacità di pensare dipenda dal sentire e dal capire ciò che ci accade dentro; possiamo pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni. In altre parole, “per far apprendere è necessario comprendere i sentimenti e le emozioni di chi apprende [...]” (Baldino G., Granieri B., 1995). I sentimenti sono una traccia, una guida che può contribuire a rendere l'altro meno sconosciuto sempre che ci siano modi, luoghi e spazi per mettersi in contatto andando a “trovare dove l'altro emotivamente è” (Baldino G., Granieri B., 1995).

Tale è la prospettiva di questo lavoro, evidenziare quali siano le vie per facilitare il contatto emotivo e relazionale nel quale affrontare i processi di cambiamento considerando gli ostacoli, le resistenze e i blocchi individuali e sociali. Si sottolinea la direzione dell'apprendimento dall'esperienza e come esperienza, cioè come possibilità di imparare all'interno di questa in quanto modalità che prevede la partecipazione e la corresponsabilità alla risoluzione di problemi ma anche come scoperta della modalità di pensiero messe in gioco per risolvere i problemi stessi. Ciò implica un atteggiamento di ricerca che si confronta con l'incerto e lo sconosciuto, esperienza che per i giovani stranieri è molto attuale e spesso assai dolorosa, ma che diviene la condizione di base nella quale, e attraverso la quale, lavorare. Allora, questo lavoro è improntato a far emergere tracce di emozioni, sentimenti e pensieri che ci possono far cogliere i vissuti e i bisogni che sono leggibili solo “tra le righe” dell'esperienza.

Se l'apprendimento passa attraverso la crisi come cambiamento emotivo legato alla sofferenza di perdita, vede nel rinnovarsi di uno stato di consapevolezza il piacere d'imparare ciò che è nuovo, diverso e differente, come spinta motivazionale a ricercare vie di ricombinazione sociale intesa come progettualità individuali socializzate: è nel rapporto tra piacere e dolore che si realizzano desiderio e curiosità di conoscere e imparare.

Un'esperienza di crisi e cambiamento nella quale il flusso delle abitudini è interrotto e che apre all'insorgere di mutate condizioni di consapevolezza e di agire nel quotidiano (Schutz A., 1944).

1.1. Il campione generale

Per la realizzazione della presente analisi sono stati coinvolti giovani, genitori e opinion leader delle comunità più rappresentative del territorio riminese.

I ragazzi coinvolti nella presente ricerca attraverso la tecnica dei focus group³, sono i destinatari dei laboratori del progetto Op.E.N., promossi da Associazione ARCI Comitato Provinciale di Rimini e realizzati nel corso dell'anno 2012 presso il Centro di aggregazione gestito dalla Cooperativa sociale Ali e Radici, i Centri giovani Casa Pomposa e RM25 di Rimini, la Scuola Media Statale "Geo Cenci" di Riccione e l'Istituto Tecnico per il Turismo "Marco Polo" di Miramare di Rimini.

I sette gruppi focus, realizzati tra ottobre e dicembre 2012 per un totale di 60 ore circa, hanno visto la partecipazione di 90 giovani italiani e stranieri di prima e seconda generazione provenienti dalla Scuola Media Statale "Geo Cenci" e dagli Istituti di Istruzione superiore Liceo Classico – Psicopedagogico "G. Cesare – M. Valgimigli", Liceo Scientifico Statale "A. Einstein", Liceo Scientifico e Artistico "A. Serpieri", ITT "M. Polo", ITTS "O. Belluzzi", ITIS "L. da Vinci", IPSSC "L. Einaudi", ITES "R. Valturio" e IPSIA "U. Comandini" di Cesena.

Gli intervistati sono di nazionalità afgana, albanese, cinese, colombiana, giapponese, irachena, italiana, peruviana, rumena, russa, tunisina, ucraina.

È stato altresì realizzato un focus group con i genitori, della durata di tre ore, in data 5 marzo 2013 presso la Casa dell'Intercultura di Rimini, che ha coinvolto 4 madri provenienti da Bangladesh, Perù, Russia e Ucraina. La volontà iniziale, come da progetto, era quella di coinvolgere i genitori grazie alla collaborazione con gli Istituti scolastici. Tuttavia, l'impossibilità a procedere in questa direzione ha condotto il gruppo di ricerca a rimodulare l'azione coinvolgendo in un unico focus alcune donne, con figli in età scolare, vicine alle Associazioni partner del progetto.

Fra settembre e dicembre 2012, sono state realizzate 10 interviste⁴ semistrutturate in forma anonima ad altrettanti esponenti delle comunità migranti presenti sul territorio riminese.

Nel dettaglio, sono stati intervistati 7 donne e 3 uomini che rivestono un ruolo di leader nella propria comunità di appartenenza (Albania, Argentina, Bangladesh, Cina, Colombia, Repubblica del Congo, Romania, Senegal, Tunisia e Ucraina).

1.2. Le metodologie d'indagine

Per la presente indagine sono state pertanto utilizzate due diverse tecniche di ricerca. Le opinioni dei ragazzi e dei genitori sono rilevate state tramite la tecnica dei focus group mentre quelle degli opinion leader sono state indagate attraverso interviste semistrutturate.

1.2.1. Il focus group

Il focus group è una tecnica di rilevazione di tipo qualitativo basata sull'interazione di gruppo la cui nascita si fa solitamente risalire al lavoro di Robert King Merton sviluppato negli anni 40. Diffusa prevalentemente nell'ambito del marketing, agli inizi degli anni Ottanta inizia ad essere impiegata anche nella ricerca sociale.

³ La trascrizione completa dei focus group è riportata nell'allegato 1.

⁴ La trascrizione completa delle interviste è riportata nell'allegato 2.

Il focus group viene definito come “una tecnica che ricorre a procedure tendenzialmente non standardizzate di rilevazione dell’informazione, basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un piccolo gruppo di persone (considerato il più idoneo a soddisfare gli obiettivi cognitivi preposti), alla presenza di un moderatore e di un osservatore e focalizzata su un argomento stabilito dal ricercatore e dal gruppo di ricerca” (Acocella I., 2008, 34). Con questa tecnica, dunque, l’informazione non proviene dal singolo partecipante alla discussione ma è l’interazione – ovvero la comunicazione sia verbale sia non verbale fra i partecipanti – a generarla.

È importante, proprio per la modalità con cui si ricavano le informazioni, distinguere il focus group dall’intervista in gruppo in quanto questo termine presuppone che vi sia una persona che pone delle domande alle quali gli intervistati devono fornire una risposta. Il focus group si configura piuttosto come una discussione di gruppo, nella quale il moderatore lancia un tema di confronto e attende che l’informazione sia generata dall’interazione fra i membri del gruppo.

Il fatto che la fonte informativa sia rappresentata dal gruppo e non dal singolo implica alcune differenze fra l’informazione recepita attraverso il focus group e l’intervista individuale. Nel focus group emerge la dimensione pubblica dei partecipanti in quanto esso può far affiorare la componente sociale dell’opinione, influenzata sia dal ruolo del singolo nella società, sia dai sistemi normativi del proprio gruppo di riferimento. Con l’intervista, per contro, si rileva la componente più privata delle opinioni di un singolo.

Gli attori

Gli attori coinvolti in un focus group sono tre:

1. il gruppo;
2. il moderatore;
3. l’osservatore.

Il gruppo che partecipa al focus group è costruito ad hoc in base agli obiettivi cognitivi della ricerca; esso rappresenta la fonte di informazione su un particolare argomento.

I partecipanti sono convocati al focus in quanto esperti o testimoni privilegiati vista la loro familiarità col tema.

Non esistono regole precise circa la numerosità del gruppo e i sociologi non hanno trovato un accordo sul numero ideale di partecipanti: si va da un minimo di 3 ad un massimo di 20. Se un gruppo molto numeroso consente, da un lato, di ottenere una quantità di informazioni maggiori, dall’altro potrebbe ostacolare la conversazione rendendola troppo frammentata e impedendo a tutti i partecipanti di intervenire.

Per contro, gruppi troppo ristretti possono portare ad un rapido accordo fra le parti e una conseguente raccolta di informazioni limitata.

La gestione della discussione è affidata al moderatore, il quale segue una traccia redatta in base agli obiettivi cognitivi della ricerca. Esso svolge tre funzioni:

1. argomenta la discussione ovvero chiarisce la motivazione dell’incontro, espone gli argomenti trattati, chiarendo che l’interesse per il gruppo di ricerca si focalizza sulle opinioni dei presenti ed espone le regole da seguire durante l’incontro;
2. sostiene la produzione di informazioni ovvero introduce i temi della discussione, vi riconduce i partecipanti in caso di eccessiva divagazione e ravviva il dibattito quando necessario. Nel favorire la produzione di informazioni, il moderatore deve prestare particolare attenzione a non condizionare il gruppo con le sue opinioni, ad esempio prediligendo punti di vista affini ai

- suoi o a quelli del committente della ricerca o favorendo l'emergere di opinioni coerenti fra loro;
3. favorisce l'interazione garantendo la partecipazione di tutti e sollecitando la diffusione di un clima confidenziale così che i partecipanti si sentano liberi di esprimere le proprie opinioni.

Sono due i fattori che influenzano lo stile di conduzione del moderatore:

1. il livello di direttività;
2. il grado di standardizzazione.

Il livello di direttività varia in base agli obiettivi cognitivi della ricerca. È generalmente basso in disegni di ricerca esplorativi mentre è più alto in studi che intendono approfondire un fenomeno in modo particolareggiato.

Il grado di direttività, inoltre, dipende anche dalle caratteristiche dei partecipanti; nel caso di persone prolisse – come gli anziani – e che si distraggono facilmente – come ad esempio i bambini –, quando i membri del gruppo si conoscono o quando l'argomento è poco conosciuto, si predilige un alto livello di direttività da parte del moderatore.

Il grado di standardizzazione delle procedure di rilevazione concerne il grado di uniformità delle domande nella forma e nell'ordine di presentazione. Poiché una stessa domanda può essere interpretata in maniera differente da individui diversi, il moderatore deve diversificare le domande in base alle risorse cognitive delle persone che partecipano alla discussione, così da renderle partecipi in egual misura.

Il moderatore, nella gestione del focus group, è affiancato da un osservatore. Egli ha il compito di preparare il setting della discussione; far compilare un questionario con informazioni sociografiche, utili in sede di analisi dei risultati; annotare i temi salienti della discussione, i cambi di turno e le idee chiave emerse nonché stimolare la discussione o ricapitolare.

Poiché, come già detto, l'informazione si ricava dalla conversazione e dall'interazione fra i partecipanti al focus group, spetta all'osservatore rilevare i comportamenti non verbali e il tipo di relazione che si instaura fra i partecipanti. Questa non è oggetto di studio ma l'interpretazione delle forme verbali non può prescindere dall'analisi dell'interazione in quanto, da un lato, è il gruppo stesso l'unità di analisi e, dall'altro, le informazioni prodotte non sono la semplice somma delle risposte dei singoli bensì risentono dell'influenza che la discussione esercita sulle idee di ogni partecipante. In sintesi, è mediante l'analisi dell'interazione che si riesce a valutare se le informazioni sono state invalidate da dinamiche di gruppo.

L'osservatore può avvalersi di schemi grafici e tabelle per raccogliere informazioni sul tipo di relazione che si instaura fra i partecipanti come ad esempio una mappa delle posizioni, la matrice delle adiacenze, una tabella dei profili interattivi e altre tabelle per annotare le dinamiche di gruppo o le strategie di conduzione del moderatore.

Dalla teoria alla pratica

La realizzazione dei focus group è stata preceduta da alcuni incontri del gruppo di ricerca per definire sia la traccia della discussione sia le modalità di coinvolgimento dei giovani e degli opinion leader, chiamati a partecipare in quanto testimoni privilegiati.

Come già specificato, i focus con i ragazzi hanno coinvolto coloro che avevano partecipato, nel corso dell'anno 2012, ai laboratori del progetto Op.E.N. di Associazione ARCI Comitato Provinciale di Rimini. Per testare la validità della traccia, è stato realizzato un primo focus group presso il Centro giovani

RM25 con alcuni ragazzi che partecipano alle attività pomeridiane di Associazione Arcobaleno⁵. Accertata la bontà del modello, si è proceduto con la realizzazione dei focus group presso i Centri giovani e le scuole che hanno aderito alla ricerca.

Il focus con i genitori ha coinvolto, viste le difficoltà cui si fa riferimento nel paragrafo relativo al campione generale, alcune madri vicine alle Associazioni aderenti al progetto di ricerca. La scarsa numerosità del gruppo non consente di considerare le risposte come opinioni condivise poiché si tratta piuttosto di singole posizioni personali.

Si ricorda che il grado di direttività della discussione dipende sia dagli obiettivi cognitivi della ricerca sia dalle caratteristiche dei partecipanti. Poiché con la presente ricerca si voleva analizzare un fenomeno in modo puntuale, e dal momento che i partecipanti presentavano le caratteristiche di prolissità, facilità nella distrazione e reciproca conoscenza, il moderatore ha dovuto gestire la discussione con un alto grado di direttività.

Il grado di standardizzazione delle procedure di rilevazione, ovvero il grado di uniformità delle domande nella forma e nell'ordine di presentazione, si è differenziato da incontro a incontro. In quelli realizzati con ragazzi più giovani, i temi sono stati presentati con un linguaggio semplice mentre in altri – incluso quello con i genitori –, nei quali la discussione procedeva in autonomia, la forma e l'ordine delle domande si è adeguato alla conversazione, senza perdere mai di vista l'obiettivo cognitivo della ricerca. I partecipanti sono stati sempre attenti a rispondere in modo conforme al tema, senza divagare in altri argomenti.

La registrazione delle conversazioni è avvenuta in forma scritta sul momento, senza l'ausilio di schemi grafici e supporti audio.

1.2.2. L'intervista

In ricerca sociale, l'intervista si configura come una conversazione con uno scopo nella quale l'intervistatore mira ad ottenere dall'intervistato informazioni rilevanti per l'obiettivo cognitivo della ricerca.

Le interviste, che si classificano in base al grado di libertà e al livello di profondità della comunicazione, possono essere:

- strutturate;
- semistruzzurate;
- in profondità o non direttive.

Le interviste strutturate o standardizzate prevedono un questionario con domande che devono essere poste nello stesso ordine e nella stessa forma a tutti gli intervistati. Questo tipo di intervista “interessa soprattutto il livello cosciente della personalità degli intervistati: credenze, atteggiamenti, preferenze e informazioni facilmente esprimibili e comparabili” (Bruschi A., 1999, 375).

Le interviste semistruzzurate si focalizzano su un tema specifico, declinato precedentemente in una lista di domande da parte dell'intervistatore. Nonostante la presenza di una traccia, il ruolo dell'intervistatore si limita a focalizzare l'attenzione su alcuni punti: al rispondente non è imposto alcuno schema nella trattazione dei temi. L'intervista semistruzzurata viene utilizzata per approfondire la conoscenza di un determinato contesto o quando le tematiche trattate sono particolarmente delicate.

⁵ Poiché alcuni ragazzi avevano partecipato nei mesi precedenti ai laboratori di Op.E.N., il gruppo di ricerca ha ritenuto di dover inserire le informazioni rilevate in quella sede nella presente analisi.

Le interviste in profondità si svolgono come un dialogo fra intervistatore e intervistato nelle quali quest'ultimo non subisce le domande ma è protagonista dell'interazione: l'intervistatore deve limitarsi a introdurre il tema, lasciando il rispondente libero di parlare. "Il principio regolatore è quindi la centralità dell'intervistato: tendenzialmente tutto ciò che egli dice è prezioso e va registrato" (Montesperelli P., 2001, 72). Questo tipo di intervista viene impiegato prevalentemente per esplorare quello che Husserl definisce il "Lebenswelt" ovvero il mondo della vita quotidiana.

In sintesi, nelle interviste non strutturate (parzialmente o completamente) l'ordine, la formulazione e il contenuto delle domande possono mutare in base alla situazione che si crea fra i due attori coinvolti. Gli stimoli non sono preventivabili e l'intervistatore dispone di ampi margini di discrezionalità nella conduzione della conversazione e per questo è necessario che sia una persona preparata sul tema e nella conduzione delle interviste.

Le risposte fornite dall'intervistato sono registrate sul momento in caso di intervista strutturata mentre negli altri due casi si registra, con un dispositivo, la conversazione per poi riportarla per iscritto in un momento successivo.

Dalla teoria alla pratica

La realizzazione delle interviste agli opinion leaders è stata preceduta da alcuni incontri del gruppo di ricerca per definire sia la traccia dell'intervista sia le modalità di coinvolgimento degli intervistati.

Poiché la volontà era quella di indagare il ruolo delle comunità nel tessuto sociale riminese e la percezione sull'immigrazione e il rapporto fra questa e il mondo della scuola, il gruppo di ricerca ha deciso di intervistare i rappresentanti delle comunità presenti sul territorio.

Le interviste hanno coinvolto i rappresentanti delle comunità albanese, argentina, bengalese, cinese, colombiana, congolese, rumena, senegalese, tunisina e ucraina.

Vista la necessità di indagare un tema specifico, senza avere la pretesa di pervenire a dati standardizzati, il tipo di intervista che si è deciso di utilizzare è quella semistutturata. Gli intervistati sono stati lasciati liberi di rispondere alle domande senza interferenze da parte dell'intervistatrice, la quale si è limitata ad introdurre i temi di interesse per il gruppo di ricerca.

2. Realizzazione di incontri e focus group con ragazzi italiani e stranieri di 1° e 2° generazione

Il rapporto con l'apprendimento si configura nel periodo adolescenziale come un processo difficile e contraddittorio. Lo sviluppo della persona vede affollarsi una molteplicità di compiti di crescita che pongono i ragazzi nella condizione di confrontarsi con il dover essere, il voler essere e il saper essere.

Doveri, volontà e sapere confluiscono all'interno di un quadro psicosociale fatto di azioni di prova, scoperta di sé e dell'altro in relazione a un contesto di vita che offre, limitando ed espandendo, possibilità infinite e difficoltà diffuse.

Nel presente lavoro, si è cercato di far emergere le rappresentazioni e i vissuti dei ragazzi in riferimento alla relazione con il concetto di accesso alla conoscenza e all'azione "imparare" nel contesto di vita, a scuola e in situazioni d'apprendimento extrascolastico.

Per conoscenza s'intende quindi sia la quantità e la qualità delle informazioni veicolate nel quotidiano, sia i processi di apprendimento che organizzano tali informazioni con il quale ogni individuo si deve confrontare nel proprio percorso di vita in relazione agli altri, alle istituzioni e al contesto sociale.

Come già detto, si è cercato di evidenziare sia il punto di vista dei giovani stranieri presenti nei gruppi-focus sia il rapporto tra compagni e amici italiani e stranieri.

2.1. Le domande “focus” ragazzi⁶

Le domande sono divise in tre gruppi principali: introduzione al setting del focus (riferite ai vissuti generali dei ragazzi in relazione al territorio e alle relazioni), rappresentazione del processo d'apprendimento, approfondimento dei temi emergenti.

Nell'analisi delle risposte ci concentreremo principalmente sulle questioni emerse nel secondo e terzo gruppo, che nello specifico riguardano: cosa vuol dire imparare? Quali le differenze tra imparare a scuola e fuori dalla scuola? Come trovate le informazioni che servono per risolvere i problemi? Chi può aiutare quando siamo in difficoltà? Quali problemi si affrontano quando si è “stranieri”? Cosa vuol dire essere “estranei”?

In generale, le domande stimolo hanno un duplice scopo: attivare la riflessione su questioni alle quali raramente si è data attenzione in modo specifico e puntuale; esprimere il proprio punto di vista e condividerlo con quello altrui.

2.1.1. Una domanda inconsueta: cosa vuol dire imparare?

Sembrerebbe scontato ritenere che imparare sia attività abituale e conosciuta, tuttavia sembra non essere proprio così. Questa domanda comporta risposte immediate, ovvie e prevedibili, ma leggendo attentamente si può rintracciare la differenza di prospettive e riferimenti verso cui i ragazzi rivolgono la loro attenzione.

“Imparare è tutto, è la vita”; “Andare a scuola”; “Ampliare la propria conoscenza”; “Approfondire qualcosa che già conosci”; “Senza imparare non sei intelligente, devi accumulare la conoscenza”; “Fare pratica”; “Impegnarsi”; “Scoprire qualcosa di nuovo, farlo proprio, riproporlo agli altri e in altre situazioni”; “Adattamento alle varie situazioni e alle persone. (Tipo sul lavoro, devi fare anche quello che non vuoi. Sì ma al lavoro non impari! Sì che impari!)”; “Imparare anche qualcosa da solo, è più difficile ma dà qualche soddisfazione in più”; “Imparare è una cosa che si fa per tutta la vita!”; “Avere un buon futuro”; “Sentire delle testimonianze”; “Ascoltare i consigli”; “Chiedere a qualcuno d'insegnarti quello che non sai fare”.

Se da un lato appare una convergenza generale sul senso dell'azione “imparare” nello sviluppo della persona nel rapporto con gli altri, con l'ambiente di vita e l'istituzione scolastica, dall'altro sembra emergere un'interessante problematicità circa i luoghi, i modi e, in ultima analisi, gli scopi con i quali

⁶ *Apprendimento e conoscenza:* Cosa vuol dire imparare? Dove si impara? A cosa serve la scuola? Che tipo di conoscenze ti dà la scuola? Cosa c'è di diverso nell'imparare a scuola rispetto ad imparare fuori, come ad esempio nei laboratori che fate qui? Cosa pensate di come e di quello che si impara a scuola? Voi andate a scuola per imparare?

Difficoltà e risorse: Quali sono le persone che hanno più difficoltà ad imparare? Quali sono le modalità con cui avete imparato ad imparare? Pensando a qualcosa che non vi piace fare, come si supera la difficoltà nel momento in cui dovete farlo? Quali sono le maggiori difficoltà che si incontrano quando si impara? Che cosa si può fare per migliorare il modo di imparare? Che cosa si può fare per migliorare il modo di imparare?

Sullo Straniero: Quali sono, secondo voi, le difficoltà che incontra uno straniero quando arriva in Italia? Secondo voi, le difficoltà che mi avete raccontato riguardano tutti gli stranieri o no? Quali sono le difficoltà che incontra chi arriva in Italia? Quali sono le difficoltà che affronta una persona straniera? Cosa pensa, secondo voi, uno straniero che arriva in Italia e non capisce la lingua? Avete avuto difficoltà ad avere le informazioni? Quali sono le difficoltà incontrate per imparare ad imparare? Chi vi ha aiutato? Avete amici o conoscenti stranieri? Pensate che chi lascia il proprio Paese per un altro subisca una perdita? Avete dei rapporti con persone straniere a scuola? Questo ha cambiato qualcosa nei vostri comportamenti? Avete mai visto un ragazzo alle superiori che non parla italiano? Come si affrontano delle situazioni in cui ci sono delle persone straniere, anche a scuola ad esempio? Il fatto che gli insegnanti richiama solo voi è motivato dal fatto che sono stranieri o c'è un altro motivo? Quali altre comunità straniere vedete più di frequente nel nostro territorio? Una persona di origini straniera, ma nata in Italia, ha le stesse possibilità di un italiano?

confrontarsi nel processo di apprendimento. Inoltre, conoscere e imparare sono espressioni a volte coincidenti, talvolta la prima indica il mondo esterno, la seconda quello chiuso della scuola.

Alla domanda "Dove si impara?", emergono visioni ancora una volta contrastanti, ma la scuola trova un suo spazio nella mente di alcuni dei ragazzi e ciò è confortante perché rimane sempre una visione che tende a restituire all'istituzione scolastica un'immagine di spazio di vita per il futuro anche se la qualità del presente fatica a venire espressa: *"Nella vita di tutti i giorni"; "A scuola. Si imparano le materie, fuori impari a vivere"; "A scuola impari le cose che ti servono in futuro, fuori sono le cose della vita, con cattivi e buoni esempi. Impariamo come comportarci, le materie ci servono in futuro ma i consigli dei prof. ci servono anche adesso".*

Dalle risposte alle domande emerge questa intuizione in modo diffuso: la separazione tra le funzioni della scuola e dell'extrascuola rispetto al processo dell'"imparare", che vede la prima relegata in un quadro chiuso e schematico, quasi privo di emozione, mentre il secondo come un luogo d'incontro, di libertà di scelta, nel quale imparare è un piacere, spinge a riflettere sulla possibilità di ripensare tale processo alla luce delle trasformazioni sociali in atto per ricombinare emozioni, relazioni e saperi dentro l'esperienza quotidiana e non solo nei luoghi deputati all'istruzione e alla formazione. Si tratta di riconoscere che apprendere passa dalla possibilità di elaborare la fatica emotiva e "quando chi ci aiuta a farlo ci permette di vedere le cose in una prospettiva diversa in quanto capace di creare un ambiente fisico e relazionale per cui nella nostra mente possa accadere qualcosa di nuovo" (ambiente facilitante) (Winnicott D. W. 1968).

Allora, potremmo dire che nel processo d'apprendimento non è importante aumentare la quantità d'informazioni, ma la disponibilità ad apprendere (Bion W. R., 1972), ovvero quando si verifica un cambiamento mentale nel modo di essere: la conoscenza è, in questo senso, "da" qualcosa, piuttosto che "di" qualcosa, e una politica educativa dovrebbe promuovere diffusamente questo modello conoscitivo ed essere finalizzata "a far progredire il livello di maturità e di salute psicosociale dell'intera popolazione" (Money-Kyrle R., 1971).

Questo è il punto nodale che possiamo rintracciare nella visione dicotomica che evidenziano i ragazzi tra scuola e mondo della vita come due luoghi irrimediabilmente separati dei quali l'uno è solo apprendimento "di" qualcosa, mentre l'altro "da" qualcosa che è parte della vita "vera". Come se a scuola si recitasse un copione un po' noioso che si deve digerire per forza.

È interessante sottolineare come alla domanda "A cosa serve la scuola?" le risposte accendono uno stimolante dibattito del quale riportiamo uno stralcio che evidenzia l'importanza di avere occasioni di confronto su questioni come queste che forse noi adulti consideriamo come dati di fatto e sfondi scontati e acquisiti:

"A maturare e a formarsi";

"A niente";

"Cosa vuol dire "a niente"?"

"Per arrivare in orario non serve mica la scuola!"

"E per imparare a leggere e a scrivere? E per imparare l'italiano?"

"Io non l'ho imparato a scuola!"

"E poi a scuola ti formano".

"Mio nonno ha fatto fino alla seconda elementare, mio babbo è andato all'università, quindi è diverso. Studiare serve per far ragionare il cervello, ecco a cosa serve la scuola".

"Quando un prof. ti insegna qualcosa ti fa sviluppare un ragionamento, imparo quando apprendo delle cose della vita quotidiana. La scuola ti dà un inquadramento generale che uno può usare in un modo o nell'altro".

2.1.2. Gli elementi emersi nei gruppi focus ragazzi

La metodologia utilizzata per rilevare le opinioni dei ragazzi e delle ragazze ha il grande pregio di permettere un confronto diretto fra di loro. Ad eccezione di una sola situazione, nella quale i partecipanti al focus erano troppo pochi per interagire in modo proficuo, i ragazzi hanno dimostrato interesse per la discussione e hanno colto al meglio l'occasione per rispondere a quesiti relativi a tematiche sulle quali non sono soliti interrogarsi o essere interrogati. Durante i focus, infatti, è emerso un certo stupore per le tematiche trattate nonché per la mancanza di occasioni di confronto, in particolare nel contesto scolastico: *“Quando parliamo tutti insieme in classe tipo della crisi, di quello che succede, i professori ci dicono di stare zitti”*.

Per quanto concerne il mondo della scuola, numerose sono le critiche dei giovani intervistati; il loro atteggiamento è stato sempre costruttivo e non si sono mai limitati a critiche sterili e non argomentate. Della scuola pesa soprattutto il fatto che sia obbligatoria, per quanto ne sia riconosciuto il ruolo fondamentale nella costruzione della cultura personale, tanto che la maggior parte di loro dichiara che anche se non fosse obbligatoria, la frequenterebbe comunque. Questo, tuttavia, influisce sulla volontà e sulla motivazione nell'imparare: il fatto che ai ragazzi lo studio sia imposto provoca un rifiuto, anche perché la scuola si limita a fornire strumenti teorici dei quali gli studenti intercettati difficilmente sentono l'esigenza e riconoscono l'importanza. Al di fuori della scuola invece, quello che si impara è tangibile, reale e serve per la vita: *“A scuola si imparano dei concetti, la vita invece ti forma come persona. Imparare stando con gli altri è più importante di una data”*.

La scuola si fonda su concetti che, dal punto di vista degli intervistati, non trovano un riscontro nella vita di tutti i giorni e che, pertanto, non sono di alcun interesse: *“A scuola ci sono cose che non servono come x^2 , fuori non le sa fare nessuno perché non servono a nulla”*; *“Quando ci sono materie che mi piacciono, come il disegno, vado volentieri a scuola ma poi ci sono materie come la matematica che non servono a niente e che se ho scelto un determinato indirizzo significa che non m'interessa fare”*.

Da più parti emerge l'esigenza di fare esperienze pratiche: *“A scuola facevo teatro poi l'hanno tolto per mettere delle materie inutili, che non servono, tipo il latino. Sottovalutano le materie che servono veramente”*. In sintesi, *“La scuola è vecchia”*.

Relativamente al concetto di imparare, se da un lato alcune risposte sembrano apparentemente banali e forniscono esclusivamente sinonimi, dall'altro alcuni ragazzi affermano di non aver mai pensato al significato del termine. Imparare significa *“apprendere qualcosa di nuovo”, “impegnarsi”, “conoscere di più”*. Proseguendo nel ragionamento, si rileva che significa anche *“ascoltare consigli”, “fare pratica” e “adattamento alle varie situazioni e alle persone”*. In sintesi, *“imparare è una cosa che si fa per tutta la vita”* e serve per assicurarsi *“un buon futuro”*.

Tuttavia, è riconosciuta pressoché da tutti la superiorità delle nozioni imparate al di fuori della scuola (sia nel lavoro sia nelle attività extrascolastiche) rispetto ai concetti studiati sui banchi: *“Io ho lavorato, è più difficile imparare un mestiere che imparare a scuola. Fisicamente però è più facile la scuola. Fuori ci vuole forza di volontà, ho imparato un mestiere dove ci sono punizioni e premi quindi sono più maturo, ho imparato più cose della vita in due mesi che in quattro anni di superiori. Ci sono dei parametri diversi fuori. Non ci sono collegamenti fra la mia scuola e il lavoro che ho fatto”*. Se il lavoro serve per imparare a vivere e ad assumersi le proprie responsabilità, la scuola non è altro che una continua corsa per recuperare i brutti voti: *“Certe cose sono difficili da imparare, io continuo a studiare per recuperare”*.

Anche i giudizi, scolastici e non, hanno un peso differente: se quelli ricevuti a scuola sono sottovalutabili (*“Mi entrano da un orecchio e mi escono dall'altro”*; *“Ho preso 4 ½ in un tema ma non mi importa: finalmente ho scritto quello che volevo”*), quelli ricevuti fuori pesano di più in termini di

costruzione dell'identità personale: *“Io voglio vedere oltre il giudizio, sia di una persona amica sia di uno sconosciuto. Bisogna fare i conti con sé stessi. Perché si ha paura di quel giudizio? Quando si è in conflitto bisogna fare delle scelte e la prima è: volersi bene”*. Un altro ragazzo afferma che *“Il giudizio è una forma di controllo, mi aiuta a migliorare, vedo i miei errori. È fondamentale”*.

Il rapporto con le persone di origine straniera è descritto in maniera differente nei diversi focus, nei quali si rilevano alcune terminologie distorte tipiche dei mezzi di informazione: *“Fuori dalla scuola a me piace parlare coi “vucumprà”, io provo molta simpatia per le persone di colore”; “[gli extracomunitari sono] quelli che non vengono dall'Italia, quelli di lingua non latina”*.

Per quanto riguarda la percezione dei giovani intervistati relativamente ai compagni di origine straniera e alle loro difficoltà a scuola, emergono opinioni contrastanti. Coloro che hanno vissuto in prima persona l'esperienza dell'immigrazione e l'arrivo in Italia in età scolare sono riconoscenti agli insegnanti, al loro lavoro e alle attenzioni prestate: *“A me gli insegnanti hanno sempre voluto bene, mi hanno aiutato molto”*. Alcuni ragazzi hanno avuto supporto da parte dei compagni di classe mentre altri non hanno trovato lo stesso appoggio: *“I miei compagni in due anni non mi hanno mai aiutata, mi hanno emarginato. Poi ho conosciuto una ragazza ucraina come me che mi ha aiutato a superare la mia timidezza”*. Tuttavia, l'incontro con i pari, sia a scuola sia al di fuori, riveste un ruolo fondamentale nella costruzione della propria personalità e del proprio mondo.

I ragazzi italiani che hanno avuto compagni di classe di origine straniera dichiarano di averli aiutati, distinguendosi dagli altri: *“Nella mia classe in prima c'era una ragazzo cinese, stava sempre da solo ed era sempre stanco perché la sera lavorava con i suoi genitori. A me non interessa se uno non è nato nel mio Paese però è strano come si sono comportati gli altri in classe [...] prendevano le distanze da lui, io invece gli parlavo, stavo con lui anche a ricreazione”; “In prima superiore c'era un ragazzo bulgaro che era arrivato da 4 giorni. Era una figata, era come stare con un bambino, io mi sono messo subito di fianco a lui. Alla fine dell'anno parlava in italiano, prima però ci intendevamo coi gesti e coi versi”*.

Nel caso di un focus group, realizzato con ragazze molto giovani, le intervistate sono state piuttosto dure nei confronti dei compagni stranieri, accusandoli di mentire circa la scarsa comprensione della lingua: *“gli stranieri in classe con noi vanno male a scuola e dicono che non capiscono ma non è vero, loro non studiano”*. Le partecipanti al focus ritengono, inoltre, che gli insegnanti applichino un trattamento diverso per gli studenti italiani e per quelli di origine straniera (spesso indicati con il pronome “loro” in contrapposizione a “noi”). Oltre ad essere troppo clementi sul piano della disciplina (*“Noi l'abbiamo detto ai prof che la nostra compagna cinese usava il cellulare e loro hanno detto che l'avrebbero tenuta sott'occhio e invece non hanno fatto nulla”; “I prof non fanno niente solo perché magari dopo loro li possono accusare di averli sgridati solo perché sono stranieri”*), i professori sono accusati di essere troppo lassisti sull'aspetto della didattica (*“A me le cose le spiegano finché non le capisco, con loro non insistono perché tanto sanno già che non capiscono perché sono stranieri”*).

In un altro focus si rileva invece la difficoltà di una zona del riminese nella quale la microcriminalità è piuttosto diffusa ed è ben conosciuta dai ragazzi che vivono in quel territorio. Gli intervistati raccontano diversi episodi di violenza, da parte di persone di nazionalità albanese, piuttosto frequenti nei luoghi che sono soliti frequentare. Data la loro familiarità con queste vicende, i ragazzi propongono a gran voce l'equivalenza albanese-delinquenza (*“Ci sono più albanesi o più riminesi che cercan rognà?”*) al punto di affermare, quando viene chiesto loro quale potrebbe essere la motivazione legata a questi atteggiamenti, che è la loro origine a renderli dei delinquenti. Le opinioni si diversificano anche in base al genere: i ragazzi sono più duri mentre le ragazze, pur affermando di aver avuto paura in alcune occasioni, sono più moderate nei giudizi.

Dalle parole dei ragazzi si evince come punto di partenza per la non discriminazione la propensione alla conoscenza. Colui che si conosce non è più genericamente uno straniero ma diventa un compagno e, spesso, un amico. *“Basta un primo approccio e si inizia a parlare”; “All’inizio era scontroso, solo dopo ho capito che avevamo vissuto in modo diverso. Ci siamo venuti incontro”; “Quella che adesso è la mia migliore amica per due anni non mi ha mai rivolto la parola”; “Essere di culture diverse non può essere un pretesto per la chiusura, dev’essere uno stimolo per capire, per ispirarsi, per trovare cose anche più positive nelle altre culture. Purché ci sia sempre rispetto e interesse reciproco, io devo volermi incontrare con queste persone”.*

2.2. Impressioni di Barbara

Durante il lavoro di verbalizzazione, Barbara è coinvolta dalla discussione e al termine “getta” sul foglio alcune impressioni a commento dell’esperienza del focus. Si riporta di seguito il suo contributo.

“Ascoltando le parole dei ragazzi è stato interessante notare come l’approccio alla conoscenza possa essere un percorso continuo nella vita. Ho fatto un passo indietro di quindici anni e mi sono rivista in loro, ho provato ad immedesimarmi per comprendere il loro punto di vista e sono rimasta anche colpita dal grado di maturità che alcuni di loro hanno rispetto alla propria età. Ragazzi e ragazze, italiani e stranieri, appartenenti alla stessa fascia di età e legati da passioni comuni si sono ritrovati uno di fronte all’altro a pensare e ad interrogarsi su tematiche di cui sono protagonisti e che spesso sono da loro sottovalutate. È ovvio che il periodo di vita che va dagli 11 ai 17 anni è quello in cui vuoi fare solo quello che più ti piace e non concepisci ad esempio il senso di dover studiare materie che reputi inutili per il percorso di vita che vorresti intraprendere. Come è vero anche che ascoltare i suggerimenti che i ragazzi stessi a volte danno è fondamentale: “materie utili come il diritto le fanno fare solo i primi due anni e invece bisognerebbe continuare a insegnarle, soprattutto per saperne di più quando si va a votare”.

Mi ha stupito come qualcuno di loro abbia già le idee chiare e sappia con convinzione cosa vorrebbe fare nella vita, ma non mi ha lasciato sorpresa il fatto che la scuola venga vista dai ragazzi come un’imposizione e sia da loro poco apprezzata. Non è facile capire l’importanza della teoria e non è facile alla loro età capire che a volte bisogna fare anche ciò che non si vorrebbe, per raggiungere degli obiettivi non sempre così immediati. Qualcuno di loro però già l’ha capito e soprattutto è cresciuto più in fretta degli altri. Una ragazza ucraina dice: “il tempo mi ha aiutato a buttarmi. Appena arrivata in Italia ero spaesata e demoralizzata, poi ho capito che non bisognava avere paura di cambiare”, parole forti e significative, soprattutto se dette da una ragazza di quindici anni. Le difficoltà fortificano e il carattere fa la differenza, ma è soprattutto il contesto in cui si vive che cambia e che porta a comportarsi in un certo modo con chi si ha intorno. Interessante anche ascoltare l’altra faccia della medaglia e cioè il punto di vista di chi si è ritrovato a convivere la quotidianità dell’ambiente scolastico con ragazze provenienti da altre nazioni: dall’esclusione iniziale alla nascita di una grande amicizia dopo. La consapevolezza del proprio comportamento, la capacità di ammettere l’errore iniziale e la riflessione su come sono cambiate pian piano le cose: è questo ciò che mi ha colpito particolarmente.

Le difficoltà d’inserimento in un contesto scolastico non esistono però solo per le persone straniere, ma a volte anche per ragazze italiane che si sentono emarginate pur stando nella propria nazione. L’esclusione è dettata da tante cose e, come anche questi ragazzi hanno sottolineato, ci sono più “differenze” che “uguaglianze”, quello che conta è capire che la diversità è anche una ricchezza.

L’importanza di questi focus group è stata quella di far riflettere i ragazzi su determinati argomenti, il fatto di aver fatto nascere in loro dei ragionamenti, delle domande, delle osservazioni che a volte vengono date per scontate ma che invece tanto ovvie poi non sono; una ragazza del gruppo ad una domanda risponde “non c’avevo mai pensato”, adesso sicuramente l’ha fatto e qualcosa da questa esperienza porterà a casa.

Imparare ad interrogarsi e ad esprimere quello che si ha dentro è ciò che bisogna insegnare ai ragazzi prima di ogni cosa perché è fondamentale in qualsiasi periodo della propria vita e in qualsiasi circostanza, dalla scuola alle attività extrascolastiche, dall'ambiente familiare a quello lavorativo".

3. Focus group con genitori stranieri

Abbiamo realizzato un unico focus group con i genitori per le difficoltà incontrate nel coinvolgere le scuole come agenti promotrici dei contatti con stranieri con figli a scuola. I focus con i genitori infatti erano vincolati alla collaborazione attiva delle scuole e si sarebbero dovuti svolgere all'interno degli istituti scolastici. Purtroppo, tale collaborazione non c'è stata, nonostante le innumerevoli sollecitazioni e richieste da parte del nostro gruppo di lavoro. Le scuole hanno sempre risposto di avere molte difficoltà a coinvolgere i genitori stranieri in tutte le attività e "figuriamoci per un lavoro di ricerca". In ogni caso, abbiamo pensato di raccogliere un piccolo gruppo di genitori e fare almeno un focus per confrontare, anche se in modo non significativo, il punto di vista di questi adulti sulla scuola e sulle caratteristiche del rapporto instaurato con questa istituzione.

Riportiamo le risposte più significative e, anche se non è possibile dare un peso rilevante nel lavoro svolto, ci sembra un interessante spunto di riflessione:

"In Italia dopo una o due ore, non lasciano gli studenti uscire per la pausa [...] sono utili per comunicare, per conoscersi, per scambiare due parole col vicino".

"Il coordinatore di classe conosce la classe solo durante la lezione, non ha tempo per farci due chiacchiere di altro [...]"

"Alle medie ancora va bene, alle superiori sono più abbandonati, ognuno per sé, non hanno molti progetti in classe da fare insieme (pochi soldi, meno volontà da parte degli insegnanti)."

"Alle elementari è più un gioco, le medie un po' meglio e poi, ho sentito che alle superiori diventa troppo severa, non ce un passaggio graduale, è un salto".

"[...] ho notato che studia a memoria..devono studiare cose che ormai non si fa più [...] e si vede che usano tutti il cellulare."

"[...] non tutti i genitori hanno tempo per dedicare".

"I genitori non riescono più a fare genitori a mettersi in contrapposizione con i figli, ma tendono ad allearsi troppo con i figli."

"Ma è necessario interagire fra i genitori [...] quando i bambini crescono non si vedono più."

"Magari i genitori di generazioni più giovane sapranno trasmettere l'importanza della scuola mentre quelli vecchi non perché non hanno avuto la possibilità di studiare."

3.1 Gli elementi emersi nel gruppo focus genitori

Alcuni dei temi emersi nei gruppi focus con i giovani sono stati affrontati anche nel focus con i genitori. Poiché, come già evidenziato nella paragrafo relativo al campione generale, è stato possibile realizzare un solo incontro con un numero limitato di genitori, è bene considerare quelle di seguito come singole opinioni personali.

Nel gruppo focus emergono comunque alcune posizioni di accordo fra i presenti, in particolare relativamente alla scarsità di informazioni sulle altre culture fornite dalla scuola italiana e sull'approfondimento, per contro, di nozioni che ritengono superate e che non preparano i figli al mondo del lavoro: *"I ragazzi studiano a livello superficiale senza approfondire; ad esempio, nelle medie, nel libro di storia c'è solo una pagina sulla Russia o sulle altre culture. Mancano di informazioni"; "Mi sembra strano che in geografia debbano imparare a memoria tutti i nomi dei fiumi e di altre cose di*

cultura generale non c'è abbastanza approfondimento"; "In generale, non solo al geometra, nessuno li vuole prendere come stagisti o tirocinanti perché tanto non sanno niente".

Inoltre, le madri intervistate ritengono che la scuola italiana sia più semplice rispetto a quella dei propri Paesi di origine (*"I miei nipoti sono ben inseriti qua, quando sono arrivati erano i migliori in classe anche senza studiare tanto quanto studiavano là, perché avevano già una base dalla scuola peruviana che è molto rigida anche come disciplina perché approfondisce molto"*) e una di loro sostiene, inoltre, che ci sia una differenza di trattamento troppo marcata fra le scuole primarie e quelle superiori: *"Dal mio punto di vista, la scuola italiana è un pochino meno seria, io sento con le mie amiche in Russia, i bambini studiano sempre, hanno molti compiti. Qua alla scuola elementare fanno colorare tutto, ma a cosa serve? [...] Mi sembra che la scuola italiana tenga i bambini un po' bambinoni, anche se loro vogliono essere un po' più adulti, la scuola non li vuol far crescere. Le maestre italiane hanno più pazienza, quelle russe sono più severe. Alle elementari è più un gioco, le medie un po' meglio e poi ho sentito che alle superiori diventa troppo severa, non c'è un passaggio graduale, è un salto."*

Due intervistate lamentano, inoltre, il poco tempo lasciato alla ricreazione, visto come momento di sfogo e di incontro: *"In Italia, dopo una o due ore, non lasciano gli studenti uscire per la pausa. Da noi ogni 45 minuti di lezione, suona la campanella e tutti si scatenano per 5-10 minuti. Sono utili per comunicare, per conoscersi, per scambiare due parole col vicino".* Questi momenti di scambio sono carenti non solo fra i ragazzi ma persino fra studenti e insegnanti: *"Il coordinatore di classe conosce la classe solo durante la lezione, non ha tempo per farci due chiacchiere di altro, di attualità, educazione civica o dei problemi della classe. Manca questo contatto più stretto."*

In quanto genitori, infine, riconoscono l'importanza del loro ruolo nel percorso formativo dei figli. Nello svolgimento di questo compito dovrebbero però essere supportati dalla scuola, la quale potrebbe, dal loro punto di vista, prevedere momenti sia di incontro nelle classi sia di socializzazione fra i genitori stessi.

4. Realizzazione di una ricerca di comunità sugli opinion leaders tra i migranti: 10 interviste⁷

Le interviste agli opinion leaders sono state svolte fra settembre e dicembre 2012. Sono state coinvolte 10 persone, 7 donne e 3 uomini provenienti da Albania, Argentina, Bangladesh, Cina, Colombia, Repubblica del Congo, Romania, Senegal, Tunisia e Ucraina.

Queste persone sono considerate leader comunitari in quanto risiedono in Italia da molti anni rivestendo un ruolo importante per la propria comunità (e non solo) ed hanno alle spalle un vissuto, un percorso e una forte esperienza radicata nel sociale. Gli intervistati risiedono in Italia da 11 (Tunisia), 12 (Albania, Romania, Ucraina ed Argentina), 13 (Colombia), 16 (Senegal), 25 (Bangladesh), 31 (Cina) e 33 anni (Repubblica del Congo). Alcuni di loro non sono arrivati direttamente in Italia ma provengono da precedenti immigrazioni interne in altri paesi.

Gli intervistati sono partiti dal loro paese per molteplici motivi: chi per studio, chi per problemi economici, chi per formare una famiglia. All'arrivo in Italia hanno svolto diversi lavori, in negozio o come badanti, nelle vesti di lavapiatti o in un panificio, in un albergo, in una piadineria, ecc. In seguito, grazie alle associazioni presenti sul territorio, alcuni di loro sono diventati mediatori culturali o, più in

⁷ La traccia d'intervista segue questo schema: sesso; età; luogo di nascita; stato civile; figli; cittadinanza. Da quanto tempo è in Italia? Che lavoro faceva prima e che lavoro fa attualmente? Quando lei è arrivata in Italia chi l'ha aiutata? Secondo lei chi aiuta gli immigrati? Come era l'immigrazione? Era al maschile, al femminile [...] Che ruolo ha nella comunità di riferimento e nella comunità allargata? Cosa pensa della scuola italiana? E del ruolo dei genitori immigrati e italiani? Secondo lei chi si potrebbe intervistare?

generale, hanno trovato un impiego nel sociale. *“Mi sento bene aiutando gli altri”; “È una cosa di vocazione”; “Non voglio più vedere uno straniero soffrire”; “L’ho vissuto sulla mia pelle”.* Tuttavia, la crisi economica contingente ha portato alla chiusura di alcuni sportelli che offrono servizi per gli immigrati. In generale, affermano che l’aiuto più grande al momento dell’arrivo sia il “passaparola” e che solo in seguito si faccia riferimento alle associazioni, agli enti, agli sportelli, ai patronati come Arcobaleno, Caritas, Arci, Etnos, Cgil, ecc. Queste strutture e servizi non esistevano anni fa: *“Non si sapeva dove andare perché non c'erano gli sportelli”.*

La maggioranza delle persone intervistate è laureata ed ha seguito qui in Italia corsi di formazione nell'ambito sociale o linguistico, ha lavorato in scuole di interpreti e anche tuttora opera negli sportelli. Essi hanno formato associazioni per aiutare la propria comunità residente qui e quella che vive nei loro paesi d'origine. Ad esempio, la signora colombiana, grazie all’aiuto di alcune organizzazioni, ha creato nel suo paese un’associazione alla quale tutti gli anni invia del denaro destinato ai bambini bisognosi raccolto grazie a vari eventi. Un'altra testimonianza è quella relativa all'associazione del Bangladesh, la quale con le proprie attività sul territorio di Rimini ha migliorato la convivenza tra i residenti riminesi e i negozianti del Bangladesh.

Gli intervistati confermano che quando una persona decide di andare via dal proprio paese, sa già che all’arrivo troverà un parente o un amico che le offrirà un aiuto, altrimenti non si va via. Inoltre, dietro ad ogni partenza, c’è sempre un motivo di tipo economico, politico, sociale, di studio, ecc.

L’immigrato al suo arrivo a destinazione soffre una perdita d’identità. L’immigrazione può essere al femminile, al maschile o familiare, a seconda delle comunità: i sudamericani ad esempio tendono ad operare fin da subito il ricongiungimento familiare mentre altre comunità preferiscono che moglie e figli vivano con i genitori nel loro paese d'origine. L’immigrazione è prevalentemente al femminile per paesi come Ucraina e Romania mentre è più al maschile per Senegal, Bangladesh, Albania, Repubblica del Congo e Tunisia. Per quanto riguarda i latinoamericani, l’immigrazione è quasi sempre di tipo familiare.

“Dipende delle comunità per esempio sono pochi Senegalesi anche Pakistani che portano qui la moglie, la famiglia, preferiscono che la moglie e bambini rimangano con i nonni [...] dipende delle comunità”; “I sudamericani fanno subito il congiungimento familiare”; “Per i cinesi è normale che i figli vengano cresciuti dai nonni”;

“Nel 2002 è stata più al femminile con le donne del Est”; “Per il Bangladesh il 80% sono i uomini che immigrano ma è sempre uno da solo, perché è già difficile trovare per uno solo lavoro, casa, ecc.”; “Per la Romania l’immigrazione è più al femminile perché il lavoro c’è più per le donne, non solo in Italia anche Germania, Austria [...] il lavoro della colf è più cercato”; “In Ucraina invece partono le donne [...] l’immigrazione è al femminile, le donne fanno le colf, non paghi l’affitto, non hai bisogno della macchina, non paghi di mangiare, tutto lo stipendio lo risparmi e lo puoi mandare”. “In Albania di solito sono i mariti che partono lasciando moglie e figli con i nonni e dopo fanno il congiungimento familiare [...] l’immigrazione è più al maschile [...] la donna è più sottomessa [...]”; “Adesso la donna trova più facile lavoro nelle case o badano un anziano invece i mariti l’unico lavoro che possono fare è di muratori”. “Nella nostra cultura non è che l’uomo può badare la famiglia e la donna va fuori [...] c’è un pregiudizio [...] l’uomo deve lavorare e la donna bada i figli”; “Qui le donne si curano di più, in Romania non si può uscire tra le donne, si esce con il marito o in coppia [...] là fanno solo lavoro e casa [...] le mie colleghe sembrano più vecchie”.

Gli intervistati confermano che il problema più grande al loro arrivo è la lingua: *“Non sai come chiedere”, “Senza capire non si fa niente”.* E per chi è illegale è ancora più complicato: *“Cerchi di non ammalarti [...] di comportarti bene”.*

Essi affermano inoltre che l'immigrazione è cambiata molto in pochi anni: dopo il 2000 c'è stato un grande flusso dall'America Latina e nel 2002 dall'Europa dell'est. In questo momento gli arrivi stanno diminuendo, eccetto dal Bangladesh e da varie zone dell'Africa: *“Non c'è tanta differenza economica [...] e qui c'è la crisi”*; *“Anni fa con i soldi guadagnati qui in pochi anni si comprava la casa là”*; *“Molti stanno pensando di tornare a casa”*.

Gli opinion leaders dicono che i primi africani sono arrivati a partire dal 1989 e da allora il flusso è sempre aumentato. Nel 1990-'91 è stata la volta degli arrivi da Albania e Tunisia e anche questo flusso continua ancora oggi, anche se ultimamente sta calando, dato che non è semplice trovare un'occupazione. Dal 1998 fino al 2002 sono arrivati i cinesi e nel 2000 c'è stato un flusso consistente che proveniva dall'America Latina, fermatosi attorno al 2004-2005.

“Per il Bangladesh dal 2008 c'è stato un cambiamento ed ogni anno di più [...] prima molte persone che hanno un negozio sul lungomare facevano avanti e indietro con il loro paese [...] dal 2008 sono dovuti restare qui per la crisi [...] da due anni la situazione è cambiata e molti hanno dovuto mandare le famiglie nel Bangladesh perché molti sono disoccupati o hanno meno lavoro e da soli non si riesce a sopportare le spese”.

Gli intervistati sostengono che gli immigrati facciano i lavori che i giovani italiani non vogliono fare, anche per pochi soldi, perché molte volte questo denaro viene mandato alla famiglia che vive nel Paese d'origine. Il problema sorge quando i figli vengono portati qui non tanto da piccoli ma fra gli 11 e i 14 anni, perché non solo questi ragazzini subiscono una grossa perdita familiare, di amici, di professori, di abitudini, ecc. ma anche perché *“Non sanno la lingua”*; *“Molte volte non hanno scelto di venire e molti non possono più tornare”*; *“Molti figli di immigrati rimangono da soli a casa perché i genitori devono andare al lavoro e non hanno un parente, nessuno con chi fare i compiti”*; *“Molti genitori immigrati non sanno bene scrivere e leggere e questo dà problemi per fare i compiti, provoca disagio”*; *“Le maestre mi dicevano che stava sola [...] che guardava fuori la finestra [...] il peggior è passato”*.

“Dopo dicono perché mi hai lasciato [...] mi hanno cresciuto i nonni”; *“Molte volte a scuola vengono messi nelle classi con ragazzi che non hanno la loro età, per esempio lei aveva 17 con quelli di 14”*; *“Gli adolescenti qui vestono di marca e questo costa molto per i genitori immigrati”*; *“Molte volte si vergognano del lavoro che fa il genitore [...] e quando i ragazzi sentono che c'è differenza è lì che nascono i problemi [...] mio figlio mi diceva tu pensi che mi diverta a scuola ma io nella classe non esisto, sono invisibile”*.

Alcuni intervistati ritengono che il livello di integrazione sia alto mentre altri sostengono che non ce ne sia tanta, che ci sia ancora da lavorare.

“L'integrazione deve avvenire da tutte due le parti, c'è paura dell'altro ma perché non lo si conosce”; *“Tutti mass media dicono che i problemi lo portano gli stranieri [...] si manca qualcosa viene dato la colpa agli immigrati [...] a noi”*;

“Un lavoro importante è lavorare sui comportamenti discriminatori [...] ma come ti vesti, e perché i tuoi capelli sono così [...] e questo si può fare informando alle insegnanti e allievi sulle altre culture”.

“All'inizio ho fatto fatica trovare un lavoro perché sono una persona di colore che all'epoca era estraneo”; *“E poi si sei di colore sei finito [...] in altri paesi non è così [...] l'Italia è ancora indietro”*;

“Bisogna capire le culture [...] e semplice dare giudizi ma bisogna entrare nel altro e capire l'altro”;

“Quando uno arriva bisogna acculturarsi seguire le leggi di qui, le abitudini di qui, ma seguire vuole dire anche perdere l'identità”; *“Non dico bambini immigrati dico bambini italiani perché i genitori sono immigrati i bambini no”*.

“È il pensiero delle famiglie che va cambiato perché se le famiglie parlano male degli stranieri dopo i ragazzi fanno lo stesso [...] è quello che si trasmette [...] sono problemi che vanno affrontati dall’alto [...] dal governo”;

“Dipende di come viene accolto alla scuola se c’è una buona accoglienza, c’è meno rischio che lascino la scuola”; “Dipende di come si mettono a disposizione di questo ragazzino/a appena arrivato, dipende della sensibilità della classe ma soprattutto dei professori che è molto importante”;

“Prima c’erano dei pronti soccorsi linguistici nella scuola adesso sono chiusi o nessuno più chiama [...] andavo nelle scuole e si parlava della cultura proveniente per esempio si spiegava perché nella mensa lui non mangiava il maiale [...] si spiegava la cultura, i modi, la storia, anche per la persona sentire parlare del suo paese si sentiva fiero, ma anche gli altri riescono a capire le abitudini di questo ragazzo o della sua comunità”; “Forse qui la scuola ha perso quell’interesse, forse perché c’è internet, ci sono tanti cartoni [...] la tv [...] che riempie i pomeriggi del bambino che invece di studiare si distrae con la tv o computer [...] io lo vedevo con i miei figli, dicevo dai smettila con la tv e mi dicevano dai che dopo le amiche mi chiedono cosa penso del film e io no so niente, anche questo è un impedimento perché doveva essere al passo degli altri”.

Dalle interviste emerge inoltre che per alcune comunità è normale che i figli crescano con i nonni nel loro paese di origine; ciò avviene spesso per motivi economici: *“Là costa meno mantenerli, sono con i nonni e prendono la loro cultura ed imparano la loro lingua”;* *“Là la scuola è gratis anche l’università [...] la scuola qui è più costosa e meno severa, si studia meno [...] c’è meno rispetto, qui c’è più libertà”;* *“Là si lavora otto ore di seguito così nel pomeriggio alle 16 tutta la famiglia è insieme”;* *“Qui bisogna accompagnarli, qui c’è obbligo di vedere la mamma nell’uscita della scuola, là sono più autonomi [...] vanno da soli”.*

Spesso i figli rimangono nel Paese di origine perché i genitori preferiscono che acquisiscano la loro propria educazione. Raccontano che hanno sentito molti genitori dire: *“Qui i genitori non hanno più il comando, i ragazzi non vogliono più studiare, ascoltano più la musica, c’è più libertà, meno rispetto [...] là c’è un rapporto diverso con i figli”;* *“Qui l’aggressività con i genitori è normale e per chi viene da fuori questo colpisce”.*

5. Commento generale alle informazioni rilevate

Obiettivo generale del progetto è la ricognizione delle rappresentazioni e dei punti di vista sul vissuto individuale degli stranieri nella comunità territoriale e l’emersione di nodi significativi circa il rapporto con le comunità di migranti presenti sul territorio. Si analizzano di seguito alcuni degli aspetti emersi.

Come ci si può aspettare, il problema più grande per i migranti all’arrivo è la *lingua*.

La vergogna, la paura di far vedere la propria debolezza e insicurezza, si unisce alla naturale difficoltà di comprensione e “chiedere” diventa un’azione complessa e per nulla scontata.

I nuovi arrivati si trovano nella nuova società senza conoscere la lingua e i codici culturali (i gesti, le regole di comportamento e tutto il “non detto”). Questa situazione di spaesamento è stata descritta dall’antropologo Oberg con il termine “*shock culturale*”, il quale è caratterizzato dall’ansia provocata dalla perdita di segni e simboli nelle relazioni sociali a noi familiari.

“La lingua è stato il mio primo problema” (focus); “È difficilissimo inserisci in un contesto dove non si capisce niente [...] capisco bene ai ragazzi” (intervista); “È come trovarsi con gli occhi bendati” (focus); “Vivi nella oscurità” (intervista).

Come dicevamo, a questo grande problema della lingua si somma anche la vergogna nel chiedere: *“Non sai come chiedere” (interviste); “Non rispondo perché non ho capito, non perché non lo so” (focus); “Quando sbagli gli italiani ridono” (focus); “Io mi vergogno, ho paura” (focus); “Dovrei chiedere di ripetere 10 volte in un’ ora” (focus); “Nel arrivare diventano stupidi perché non capiscono gli altri compagni ridono” (intervista).*

Dalle risposte emerge come il *“non capire”* incrementi l’impatto dei problemi d’inserimento che dipendono e variano in relazione alla provenienza, all’età, al sesso, agli incontri con le maestre e i compagni. Sembrerebbe che i ragazzi immigrati che hanno non più di 11 anni, in particolare i maschi, si inseriscano meglio; comunque l’inserimento dipende molto dall’accoglienza degli insegnanti e del gruppo classe che, dalle risposte avute in questa sede, sembra buona. Tuttavia, altre voci raccolte dicono che c’è ancora tanta strada da fare e questo ci ha fatto riflettere sulla questione dell’accoglienza e sull’idea che non sia solo una fase isolata o un periodo limitato. Essa consiste, per contro, in un lungo processo che potrebbe non finire mai data la vulnerabilità dell’adolescente immigrato che, già in una fase dello sviluppo complicata, si trova nel mezzo di una tempesta identitaria e culturale che porta in sé la sofferenza del distacco dalle radici, dagli amici, spesso dalla famiglia: una perdita grande tra i naturali lutti del cambiamento adolescenziale.

Crediamo che non si possa parlare di ragazzi immigrati senza fare riferimento a una definizione di adolescenza per capire al meglio il processo che stanno vivendo. Secondo Erik H. Erikson (1959), l’adolescenza è caratterizzata dalla difficoltà a definire la propria identità. In questo momento, tutte le acquisizioni dei periodi precedenti vengono rimesse in discussione. Erikson descrive questo difficile processo come *“crisi d’identità”*, il cui risultato può essere l’acquisizione o la dispersione dell’identità. Secondo l’autore, il processo di formazione dell’identità è uno dei fenomeni più significativi dell’esistenza e può essere doloroso in quanto impone all’adolescente di compiere una scelta verso una determinata prospettiva di sviluppo rinunciando alle altre possibili, spesso altrettanto attraenti e gratificanti.

In quest’ottica, ci può essere d’aiuto anche il pensiero di Schimmenti, il quale pone l’accento sull’adolescenza come una fase già di per sé molto delicata dello sviluppo individuale poiché comporta, oltre a cambiamenti fisici e psichici, la transizione dall’età infantile a quella adulta. Generalmente, la società e la cultura d’origine assicurano un senso di stabilità all’adolescente; tale supporto viene meno agli adolescenti immigrati che, sospesi fra due culture diverse, hanno molti impedimenti nel mantenere la stabilità emotiva (Schimmenti V., 2001).

In relazione a quanto detto in precedenza, è interessante il contributo di Tobie Nathan, uno degli autori più importanti dell’etnopsichiatria. Egli sottolinea che *“la cultura è una struttura specifica di origine esterna (sociale) che contiene e rende possibile il funzionamento dell’apparato psichico”*, ovvero *“un sistema che contribuisce alla costruzione del mondo di una persona e la garantisce dalla sua crisi di presenza. [...] La cultura è il fondamento strutturale dello psichismo umano. [...] Una delle maggiori difficoltà che sperimenta un immigrante è dovuta al fatto che gli si trova improvvisamente sospeso fra due mondi”* (Nathan T., 1996).

“Più piccoli sono meglio si inseriscono” (intervista); “Nei gruppi di ragazze fa più fatica inserirsi” (focus); “Le vedevamo strane, diverse e litigavamo senza un motivo” (focus); “Lei aveva 17 e i suoi compagni nuovi ne avevano 14” (intervista); “A me non mi interessa se uno non è nato nel mio paese però è strano

come si sono comportati gli altri in classe [...] prendevano distanze da lui, io invece gli parlavo [...] (focus); "Io non ho problemi con gli stranieri" (focus).

"Degli insegnanti non posso lamentarmi" (focus genitori); "I miei insegnanti erano ottimi mi hanno sempre aiutato" (focus); "Professori non fanno niente solo perché magari loro li possano accusare di averli sgridati solo perché sono stranieri" (focus); "Gli stranieri se ne approfittano" (focus); "Oppure hanno problemi famigliari se a casa non ti seguono, non ti aiutano fai più fatica" (focus); "La scuola è il posto ideale per lo scambio ma anche per il riscatto sociale degli immigrati tutto dipende di come vengono accolti se non ce una buona accoglienza ce rischio che lascino la scuola" (intervista).

Nel libro di Favaro, Luatti e Bettinelli, si dice che accogliere comporta costruire nella scuola un clima per cui tutti possano trovarsi bene, o per lo meno in modo soddisfacente, senza ignorare le differenti appartenenze o addirittura vergognandosi di esse. Lo sviluppo e l'evoluzione dipendono anche dall'ambiente, dal contesto e dal suo essere più o meno accogliente, soprattutto nella fase iniziale.

Sembra essere importante elaborare un'immagine, una rappresentazione dell'alunno straniero neo-arrivato quale alunno "competente", momentaneamente impossibilitato, a causa della non conoscenza della lingua italiana, a esprimersi adeguatamente. Si vuol sostenere insomma che "il non sapere una parola d'italiano non può esaurire la sua identità scolastica. Accordare fiducia, far emergere e valorizzare competenze anche non strettamente scolastiche, può favorire a sostenere la motivazione scolastica degli alunni, messa a dura prova dalla situazione di migrazione e d'inserimento con le difficoltà che esse comportamento sul piano affettivo e relazionale. D'altra parte, occorre che gli insegnanti tengano conto degli impliciti culturali, pedagogici e didattici che sottostanno ai loro comportamenti e alle regole e norme che regolano la vita della scuola. Modi, comportamenti, regole e credenze sono proprie di ogni contesto educativo e valgono anche per gli alunni che giungendo da altri paesi ne possiedono altre talvolta contrastanti. Essere consapevoli di tali impliciti e cercare di esplicitarli, innanzitutto a se stessi, aiuta gli alunni a transitare da una cornice culturale a un'altra". (Favaro G., Luatti L., Bettinelli G., 2004).

"La scuola ti aiuta, lì abbiamo lo stesso obiettivo, cioè imparare" (focus); "Non tutti i genitori hanno tempo per dedicare" (focus genitori); "Per gli immigrati arabi ci sono un po' di difficoltà perché ci sono tantissimi genitori che non sanno leggere ne scrivere in italiano [...] a casa i genitori non possono seguirli" (intervista); "Magari i genitori di generazioni più giovane sapranno trasmettere l'importanza della scuola mentre quelli vecchi non perché non hanno avuto la possibilità di studiare" (focus genitori).

Liebkind (1998) riferiva che i ragazzi immigrati a volte non possono contare sul sostegno dei propri genitori, sebbene si trovino con loro nel nuovo contesto multiculturale. Infatti spesso succede che le generazioni più adulte dipendano da quelle più giovani per le competenze linguistiche del nuovo contesto culturale, oppure accade che si verifichi un scontro culturale fra i genitori, che mirano a mantenere le proprie tradizioni originarie, e i figli che, invece, sono inclini ad assumere gli atteggiamenti e le usanze dei gruppi di pari del paese ospitante.

Anche De Rosa afferma che l'adolescente immigrato o fugge in avanti verso il mondo degli adulti saltando le sofferenti tappe adolescenziali, o fugge all'indietro verso il mondo dell'infanzia. Nell'età evolutiva il processo migratorio presenta aspetti e sfaccettature estremamente complesse legate alla capacità dei genitori di integrarsi, di contenere e filtrare il nuovo per offrirlo ai figli. Nel suo tentativo di ritrovare sé stesso, l'adolescente migrante deve fare conti non solo con pesanti esperienze emozionali del passato [...] ma anche con esperienze attuali che possono contribuire ora ad integrare ora a disintegrare la mente, dato che vive nel suo processo evolutivo uno dei momenti più critici della propria esistenza (De Rosa E., 2000).

“Andare a scuola era brutto [...] non sapevo l’italiano, non sapevo scrivere” (focus); “La vedevo spesso sola che guardava fuori la finestra e piangeva” (intervista); “Nella classe vivo come se non esisto, sono invisibile” (intervista); “Perché mi hai abbandonato?” (intervista); “Appena arrivata Italia ero spaesata e demoralizzata poi ho capito che non bisognava avere paura di cambiare” (focus).

Phil Green (2000), riferisce che il sostegno individuale degli alunni in fase di crescita è un importante fattore complementare al mantenimento dei risultati e al miglioramento del rendimento. Inoltre, mette in evidenza il ruolo dei genitori come partner fondamentali nell’educazione dei propri figli e sottolinea l’esigenza di collaborazione di e tra i genitori in quanto primissimi educatori, valorizzandone le competenze, le conoscenze e l’entusiasmo che essi possono portare nella scuola e nell’educazione dei propri figli.

“Ma i genitori, oltre a controllare i compiti, non fanno niente. Ma è necessario interagire fra i genitori, per esempio con una festa [...] quando i bambini crescono non si vedono più”(focus genitori); “Nella mia classe in prima c’è un ragazzo cinese stava sempre da solo ed era sempre stanco perché la sera lavorava con i suoi”(focus); “Preferiscono che studino in Senegal perché qui studiare costa troppo, e poi un giorno che dovranno tornare a casa anche la lingua sarà un problema da noi parliamo in francese [...] non può neanche lavorare”(interviste).

I genitori stranieri sono quindi portatori di differenti rappresentazioni della scuola e del ruolo che giocano i diversi soggetti (insegnanti, alunni e genitori). Questo implica la presenza di prospettive e aspettative diverse sul ruolo dell’educazione (Favaro G., Luatti L., 2004) che a volte entrano in dissonanza rispetto all’esperienza di un presente lontano dalle identità d’origine.

In relazione ai temi di cui stiamo trattando, ci sembra pertinente riportare il punto di vista di G. Favaro: “[...] negli ultimi tempi sono stati compiuti dagli insegnanti sforzi notevoli per affrontare l’approccio interculturale, declinandolo sulla base della situazione educativa e dei soggetti coinvolti. Le finalità, gli obiettivi e le parole/chave sono stati riconsiderate, nei progetti e nelle azioni, per adattarli ai protagonisti dell’incontro educativo, ai loro bisogni e alle loro storie (Favaro G., Luatti L., 2004).

Il passare del tempo aiuta l’inserimento e, come sostengono Favaro e Luatti, l’integrazione è innanzitutto un problema di tempo e di tempi, di “ritmi personali”. In una prima fase prevale la dimensione del presente, del qui e ora: si deve fare appello a tutte le risorse, materiali, personali, comunitarie, per improvvisare le difese e far fronte al cambiamento, profondo, esogeno, improvviso. Sopravvivere, giorno per giorno, orientarsi/riorientarsi: tutte le risorse sono mobilitate per dare risposta a queste sfide, pena il rischio di perdersi e frantumarsi. Con il tempo questa sorta di “carapace” che si è stratificato pian piano, difesa dopo difesa, giorno dopo giorno, si può incrinare e lasciare spazio alla nostalgia. C’è una fase successiva, durante la quale la dimensione del passato prende il sopravvento e con essa riemergono i ricordi, immagini e volti, brandelli dell’infanzia e dei luoghi lasciati, riaffiora un sé un po’ dolorante che si è lasciato per qualche tempo in un angolo. Si soffre per la ferita della partenza e della separazione e la si avverte con la vulnerabilità di una medusa. Solo più tardi può venire il tempo dell’elaborazione di questo “lutto” e il tentativo di ricomposizione di due realtà diverse e divergenti. Man mano che si perfeziona la lingua e si rinsaldano i modi dell’adattamento, ci si allontana dalle origini, dal luogo delle radici, dal proprio “heimlich”⁸. Le origini e le radici trovano posto accanto alle nuove parti di sé, si accomodano in un inedito equilibrio: da ferite diventano cicatrici. In questa fase, si può consentire al futuro di emergere e l’idea di un progetto, iniziato tempo prima, adesso può cominciare a precisare i suoi contorni (Favaro G., Luatti L., 2004).

⁸ Il termine tedesco *heimlich* (da *heim*, casa) significa tranquillo, confortevole, fidato, intimo, appartenente alla casa.

“Quella che adesso è la mia migliore amica per due anni non mi ha mai rivolto la parola”(focus); “All’inizio era scontroso, solo dopo ho capito che avevamo vissuto in modo diverso. Ci siamo venuti incontro”(focus); “Quello che conta è capire la diversità e anche una ricchezza”(focus).

Ci ha colpito come gli adolescenti dei focus abbiano un’idea chiara dell’immigrazione e dei problemi ad essa correlati; dicono che per migliorare il fenomeno dell’emarginazione basta trovare *“interessi comuni, sfogarsi sui propri problemi e aiutarsi a vicenda”* e, sia i ragazzi del focus group sia *“leader comunitari”* intervistati, valorizzano l’importanza di conoscere l’altro, così *“non si ha paura”* e ci si può mettere nei suoi panni per capirlo.

“Chiederei di provare a mettersi nei panni di un altro perché conoscere e provare con mano potrebbe migliorare il modo di guardare il mondo”(focus); “Quando si conosce l’altro non si ha più paura”(focus, interviste).

Come sostiene Tahar Ben Jelloun, l’essere umano ha la tendenza a non amare qualcuno che è differente da lui. Si ha paura dello straniero, di quello che non si conosce; secondo l’autore, la parola straniero ha la stessa radice di estraneo e di strano che indica ciò che è *“di fuori”*, esterno, diverso. Designa colui che non è della famiglia, che non appartiene né al clan, né alla tribù. È qualcuno che viene da un altro paese, sia esso vicino o lontano. Inoltre, la parola *“strano”* designa qualcosa di straordinario, di molto diverso da qualcosa che si ha l’abitudine di vedere. L’uomo giudica gli altri ancora prima di conoscerli e così si alimenta la paura dello straniero e il timore che egli voglia prendere la sua casa, il suo lavoro e la sua donna. È l’ignoranza ad alimentare la paura. È una buona idea imparare a conoscersi, a ridere insieme: cercare di condividere i momenti di piacere, ma anche le pene (Ben Jelloun T., 1998).

Dobbiamo fare i conti anche col fatto che le cose stanno cambiando senza dimenticare il momento di crisi attuale che, purtroppo, si ripercuote sia sugli adolescenti italiani sia sugli immigrati.

“Adesso le cose sono cambiate, soprattutto non c’è tanto flusso”(interviste); “Molti stano tornando al loro paese” (interviste).

Si può concludere affermando che bisogna ringraziare quello che oggi la vita ti insegna e che come dicono i ragazzi nei focus: *“Ogni esperienza che fai te la porti dietro nel tuo bagaglio personale”*.

6. Criticità del progetto

Le criticità del lavoro sono state in particolare due. Da un lato la difficoltà a coinvolgere i ragazzi in situazioni extrascolastiche e extra laboratoriali, dall’altra la scarsa disponibilità delle scuole che ha determinato l’impossibilità a coinvolgere i genitori stranieri nell’attività di focus.

Un’ultima considerazione attiene allo sfondo del lavoro che è un contesto di crisi economica e difficoltà generali che influenzano ogni settore della società e ambito della vita. Questo per sottolineare che le risposte di tutti hanno un sottotesto che richiama spesso tale situazione che di certo non facilita i processi che in questa sede si auspicano. Nonostante ciò, si è deciso di non fare riferimento a tale situazione nell’analisi dei risultati per non creare forzature interpretative che non sarebbero state pertinenti al presente lavoro.

7. Conclusioni: un'indagine qualitativa come base di progettualità future

Abbiamo cercato disegnare un quadro aperto e dinamico nel quale scorgere tracce, linee e colori progettuali futuri, sia per ripercorrere vie operative capaci di promuovere agio e nella direzione della ricombinazione sociale e, quindi, ritenute valide ed efficienti per lo sviluppo di comunità integrate, sia per disoccultare vecchi e nuovi ostacoli ai processi di coesione, condivisione e, in generale, educativi.

Le storie personali sono stati il punto di partenza del lavoro sia i focus, sia le interviste ai leader comunitari.

I vissuti e i punti di vista presi in esame non sono soltanto quelli di giovani immigrati, ma anche quelli dei coetanei italiani che affrontano insieme a loro il difficile compito di crescere e realizzarsi in un paese sempre più multiculturale.

Le caratteristiche delle relazioni fra coetanei, la paura dello “strano” o la non condivisione del codice linguistico, influenza l’inserimento scolastico e tuttora condiziona la qualità dei processi di socializzazione, sia per i ragazzi italiani, sia per ragazzi immigrati. Il problema della lingua non è da sottovalutare: le persone non si relazionano se non si capiscono. Il supporto per i ragazzi immigrati da parte dei compagni di classe “è vario”, non tutti hanno lo stesso appoggio e sembrerebbe che il problema d’inserimento dipenda anche dal sesso e dall’età (ad esempio, più piccoli sono i ragazzi immigrati meglio sembrano inserirsi, i maschi fanno meno fatica delle femmine).

Quello che ci ha colpito particolarmente dei ragazzi dei focus è la consapevolezza del proprio comportamento, la capacità di riconoscere le difficoltà e la riflessione su come sono cambiate pian piano le cose: dalla esclusione iniziale dell’immigrato alla nascita di una grande amicizia.

Per quanto riguarda le relazioni con le comunità di appartenenza, sembrerebbe che il luogo di provenienza aiuti l’inserimento (nei focus i ragazzi dicevano “gli europei, gli americani e gli australiani si ambientano più facilmente”), quando cioè la cultura è ritenuta più simile. Alcuni genitori immigrati hanno paura delle cose che i loro figli imparano qui (per esempio la lingua), perché poi “serviranno loro in caso debbano tornare nel loro paese”. Alcuni dicono che la scuola qui è più costosa, meno severa e che ci sono poche pause per socializzare: forse sarebbe opportuno che i ragazzi avessero più momenti di confronto nella scuola, non solo per poter relazionarsi con i coetanei, ma anche per avere altro spazio per ampliare il dialogo con gli insegnanti. I professori sono “accusati” dai ragazzi di essere troppo accondiscendenti con i ragazzi immigrati perché sembrano credere che sussista sempre un problema di comprensione, anche quando non è così, o perché sembrano non “riprenderli” in classe per paura di generare ulteriore frustrazione o eventuali conflitti.

Comunque, le difficoltà d’inserimento nel contesto scolastico non esistono solo per le persone straniere, ma per i ragazzi italiani che si sentono emarginati pur stando nella propria nazione. L’esclusione è dettata da tante cose e, come anche i ragazzi hanno sottolineato, ci sono più “differenze” che “uguaglianze”, quello che conta è capire che la diversità e la differenza sono anche una ricchezza.

Cosa possiamo concludere dall’analisi di quanto emerso in tutto il percorso fin qui descritto. Prima di tutto che è cruciale il confronto su temi e argomenti che forse vengono dati per scontati e compresi (conoscere, imparare, ecc.) dai giovani adolescenti italiani e no, ma anche dagli adulti immigrati. In tale direzione potremmo dire che sarebbe auspicabile incrementare gli spazi e le occasioni di riflessione collettiva nella prospettiva della ricombinazione per rompere stereotipi e dimensioni “abitudinarie” nel considerare il rapporto tra gruppi e culture differenti.

Collegato a ciò, si tratta d’intervenire sulla motivazione individuale a conoscere, a ricercare codici e significati per riconnettere le persone nell’ambito comunitario e, in ultima analisi, a mettere in crisi i processi d’apprendimento obsoleti per trovarne altri più aderenti alle trasformazioni individuali e

sociali dentro e fuori le istituzioni educative. Uscire fuori da schemi di riferimento che vedono l'integrazione come un modello di adattamento apparente e intensificare progetti che facilitino, accolgano e accompagnino, lo sviluppo della ricombinazione sociale, processo-obiettivo e motore propulsivo della cultura "transetnica", ovvero una nuova dimensione culturale.

Ridefinire e innovare la rappresentazione del significato di apprendimento e declinare come, dove, cosa, perché, imparare, significa dare impulso a progetti nella scuola e nell'extrascuola che creino contatto. Nella scuola si tratta di liberare il tempo delle relazioni, dell'immaginazione, dell'espressività, delle emozioni, come ad esempio pensare l'accoglienza come processo non definibile a priori, ma come misura di accompagnamento soggettiva e collettiva che può durare a seconda delle situazioni, delle risorse, delle resistenze, delle difficoltà; pensare a stimolare momenti informali (non didattici) per facilitare l'attivazione di nodi relazionali di peer-helper (aiutanti alla pari) con l'obiettivo di sviluppare l'aiuto e contrastare la prevaricazione e l'emarginazione. Fuori dalla scuola, si potrebbero promuovere ancora di più i gruppi di sostegno allo studio che divengono anche luoghi di conoscenza e ludici, i laboratori espressivi nei centri di aggregazione, momenti di ricerca e ascolto nei quali dare voce all'agio e al disagio.

Promuovere la "peer-helper" sarebbe auspicabile anche fuori dalla scuola, cosa che già avviene in modo spontaneo nelle reti relazionali tra soggetti e famiglie migranti e, in generale, tra culture differenti. Se la scuola intercettasse in modo sistematico i genitori (ricordiamo che un genitore dice che ha imparato l'italiano perché suo figlio ha cominciato la scuola elementare), si potrebbero avviare progetti in tal senso.

A nostro avviso, emerge la necessità di intensificare la quantità e la qualità dell'ascolto da parte degli adulti, siano essi insegnanti, educatori, mediatori, o genitori. Tuttavia, per fare ciò è necessario coinvolgere la scuola come istituzione-veicolo di processi di connessione, in particolare per coinvolgere i genitori stranieri nei processi di cui si parla. La difficoltà che abbiamo incontrato a coinvolgere le scuole e, di conseguenza, i genitori è, secondo noi, un segnale di disagio e difficoltà che andrebbe certamente approfondito.

Tutto ciò attiene al campo della prevenzione e della ricombinazione sociale che non si esaurisce in questo o in quell'altro progetto, ma in una rivoluzione culturale che possa ridare una visione comune di un futuro comune nel quale: "Ogni intervento preventivo non può che aprire la strada alla libertà di pensiero: bisogna trovare il tempo, liberare il tempo, costruire e moltiplicare il tempo con occasioni di incontro per relazioni di amicizia, diffondere le pratiche dell'ospitalità, disseminare possibilità di aggregazione di gruppi. Fare corrispondere ad ogni azione una creazione uguale e contraria: alla incessante produzione di nemici, una continua liberazione di amici, alla noiosa stupidità della forza, l'appassionante intelligenza della fantasia.

Perché questo sia possibile è necessaria una politica del desiderio e cioè un agire sociale che produce forme di vita alternative allo stile di vita dominante: [...] creazione di vie di fuga dalla unificazione del pensiero, immaginazione di corpi desideranti e moltiplicazioni di gruppi ricombinanti" (Montecchi L., 2004).

Concludiamo con una frase di un giovane rumeno che al termine del focus chiude con una domanda alla quale sarebbe stato molto difficile rispondere, ma che mette in evidenza tutta la problematicità e la profondità di campo con la quale dobbiamo tutti fare i conti se vorremo perseguire la via della prevenzione, dell'educazione e, in ultima analisi, della ricombinazione sociale:

"Come fai ad essere sicuro che quello che pensi tu è giusto e quello che pensano gli altri sia sbagliato?"

8. Riferimenti bibliografici

- Acocella I., *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Albanesi C., *I focus group*, Carocci, Roma, 2004.
- Ben Jelloun T., *Il razzismo spiegato a mia figlia. Cosa ne pensano ragazzi e insegnanti*, Bompiani, Milano, 1998.
- Bion W. R., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Cortina, Milano, 1995.
- Bruschi A., *Metodologia delle scienze sociali*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.
- Colombo M., *Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group*, in *Studi di sociologia*, 35, 2, 205-218.
- Canevaro A. e Ianes D., *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson, 2001,
- Corrao S., *Il focus group*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- De Rosa E., Hassan G., Martano A. (a cura di), *Bambini immigrati tra mondi perduti e mondi da esplorare*, Martano, Lecce, 2000.
- Erikson Erik H., *Identity and the life cycle*, New York, International Universities Press, 1959.
- Favaro G. e Luatti L., *L'intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Liebkind K. & Kosonen L., *Acculturation and adaptation: a case of Vietnamese children and youths in Finland*. In J.-E. Nurmi (Ed.), *Adolescents, cultures and conflicts-Growing up in contemporary Europe, European advances in adolescent research*, New York: Garland, 1998.
- Money-Kyrle R., *All'origine della nostra immagine del mondo*, Armando, Roma, 1971.
- Montecchi L., *Varchi. Gruppi operativi*, Pitagora, Bologna, 2006.
- Montecchi L., Tesi di prevenzione II, articolo pubblicato su www.bleger.org, 27/11/2006.
- Montesperelli P., *L'intervista ermeneutica*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Nathan T., *Principi di etnopsicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1996.
- Pitrone C. M., *Sondaggi e interviste*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Pichón Rivière E., *Il Processo Grupale. Dalla Psicanalisi alla psicologia sociale*, Lauretana, Loreto, 1985.
- Schimmenti Galasso V., *Identità e differenze etniche. Strategie d'integrazione*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Schutz A., *Lo straniero*. (1944) Asterios Editore, Trieste, 2013.
- Tönnies F., *Comunità e società*, Laterza, Roma, 2011.
- Traversi M., Green P., *Alunni immigrati nelle scuole Europee. Dall'accoglienza al successo scolastico*, Centro Studi Erickson, Trento, 2000.
- Winnicott D. W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1968.

9. Presentazione del gruppo di ricerca

Alessandro Zanchettin, pedagogista, mediatore di comunità e formatore; docente a contratto di Teorie e pratiche di teatro in educazione - Scienze della Formazione - Università di Bologna. Si occupa di ricerca in campo sociale su comunità locali, gestione dei conflitti e mediazione. Progetta e coordina attività sperimentali sulle metodologie didattiche nella scuola e nell'extrascuola. È consulente per la supervisione pedagogica in case d'accoglienza e in centri di formazione professionale e di aggregazione. È fondatore dell'Associazione Krila – Teatro dell'oppresso e presidente dell'Associazione Centro Studi Università della Marginalità di Rimini. Collabora da alcuni anni con l'Associazione Arcobaleno di Rimini. Tra le sue pubblicazioni: *Il Teatro dell'oppresso in educazione*, (2008) Le Busssole, Carocci, Roma; *La supervisione pedagogica nella formazione professionale*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4,2,2009; *La mediazione scolastica*, (2012) in "La società della discordia", Zannoni F. (a cura di), CLUEB, Bologna.

Per la presente ricerca ha coordinato il gruppo di lavoro, ha condotto i gruppi focus e redatto i paragrafi 1. *La direzione progettuale*; 2. *Realizzazione di incontri e focus group con ragazzi italiani e stranieri di 1° e 2° generazione*; 2.1 *Le domande focus ai ragazzi*; 3. *Focus group con genitori stranieri*; 6. *Criticità del progetto*; 7. *Conclusioni: un'indagine qualitativa come base di progettualità future*.

Valeria Judith Ghiglione, laureata in Psicologia presso l'Università di Cordoba Argentina, ha lavorato come educatrice presso la Comunità per tossicodipendenti della Cooperativa Sociale Cento Fiori, Attualmente è Presidente dell'Associazione Esodo, coordinatrice e osservatrice del progetto triennale per rifugiati politici della Provincia di Rimini e collabora con le associazioni Arcobaleno ed Etnos nei progetti con gli immigrati.

Nell'ambito della presente ricerca ha intervistato gli opinion leaders e redatto i paragrafi 4. *Realizzazione di una ricerca di comunità sugli opinion leaders tra i migranti: 10 interviste* e 5. *Commento generale alle informazioni rilevate*.

Linda Pellizzoli, laureata in Relazioni Internazionali presso l'Università di Bologna, attualmente frequenta la facoltà di Sociologia dell'Università di Firenze, con specializzazione in Ricerca sociale. Lavora nel campo della ricerca sociale in ambito giovanile e collabora da anni con Associazione Arcobaleno e Associazione Arci Comitato Provinciale di Rimini.

Per la presente ricerca ha svolto il ruolo di osservatrice nei focus group e ha curato i paragrafi 1.2 *Le metodologie di indagine*; 1.2.1. *Il focus group*; 1.2.2. *L'intervista*; 2.1.2. *Gli elementi emersi nei gruppi focus con i ragazzi*; 3.1 *Gli elementi emersi nel gruppo focus con i genitori*.

Barbara Calabrese, laureata in Scienze della Comunicazione, con specializzazione in Sistemi e Comunicazione della Moda presso l'Università di Bologna. Ha svolto un master in Gestione e Organizzazione di Eventi e lavora in questo settore e nel campo del sociale da tre anni collaborando con Associazione Arcobaleno, Associazione Arci Comitato Provinciale di Rimini e Volontarimini, Centro di Servizio per il Volontariato della provincia di Rimini.

Per la presente ricerca ha svolto il ruolo di osservatrice nei focus group e curato il paragrafo 2.2 *Impressioni di Barbara*.

10. Ringraziamenti

Il gruppo di ricerca ringrazia Simona Smanio di Associazione Arcobaleno per il coordinamento generale del progetto, la Scuola Media Statale “Geo Cenci” di Riccione, l’ITT “Marco Polo” di Miramare di Rimini, la Cooperativa sociale Ali e Radici, i Centri giovani Casa Pomposa e RM25 di Rimini per la loro disponibilità.

Si ringraziano inoltre Alida Paterniani di Associazione Arcobaleno e Chiara Canini di Associazione Arci Comitato Provinciale di Rimini per il supporto e le revisioni finali.

Un ringraziamento particolare va alla Provincia di Rimini – Servizio Politiche comunitarie e Servizi alla persona e alla comunità – che ha consentito la realizzazione del progetto nonché a tutti i ragazzi, i genitori e gli opinion leader che hanno dedicato il loro tempo a questa indagine.