



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*



L'inclusione e la partecipazione
delle nuove generazioni
di origine immigrata.
Focus sulla condizione femminile



Documento di studio e di proposta

Istituto
degli
Innocenti





*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

L'inclusione e la partecipazione
delle nuove generazioni
di origine immigrata.
Focus sulla condizione femminile

Documento di studio e proposta

Istituto
degli
Innocenti



Documento elaborato dal Gruppo di lavoro sull'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata attivato nell'ambito della Consulta delle associazioni e delle organizzazioni, istituita e presieduta dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza.

Roma, 31 dicembre 2018

Ringraziamenti

Si ringraziano tutti i partecipanti ai focus group e le associazioni intervistate per la disponibilità e la collaborazione fornita ai fini della realizzazione del presente lavoro.

INDICE

INTRODUZIONE	5
PREMESSA	7
INQUADRAMENTO DELLA SITUAZIONE IN ITALIA:	
DIVERSITÀ DEL FENOMENO DA TERRITORIO A TERRITORIO	7
FOTOGRAFIA DEI MINORENNI DI ORIGINE IMMIGRATA	8
I DATI E LA SCUOLA	11
1. LA RICERCA DELLE BUONE PRASSI: ALCUNE ESPERIENZE ITALIANE ED EUROPEE	16
1. LA COMUNITÀ ECUADORIANA A GENOVA	16
2. L'ESPERIENZA MULTIETNICA DI PALERMO	18
3. LA SPAGNA	20
4. IL REGNO UNITO	25
2. LE TESTIMONIANZE SULL'INCLUSIONE E LA PARTECIPAZIONE	29
1. IL METODO UTILIZZATO: FOCUS GROUP E INTERVISTE	30
2. I FOCUS GROUP	33
3. LE INTERVISTE ALLE ASSOCIAZIONI	47
4. LE LINEE DI INTERVENTO E LE INDICAZIONI EMERSE DAI FOCUS GROUP E DALLE INTERVISTE	53
3. FOCUS SULLA CONDIZIONE FEMMINILE	57
1. PREMESSA	58
2. GENERE E CD. SECONDE GENERAZIONI	59
3. LA SPECIFICITÀ FEMMINILE: LA CASISTICA DELLE RICHIESTE DI AIUTO E SUPPORTO	63
4. LE RIFLESSIONI SULLA CONDIZIONE FEMMINILE EMERSE DAI FOCUS GROUP E DALLE INTERVISTE	71
5. LE LINEE DI INTERVENTO SUGGERITE	75
4. LE RACCOMANDAZIONI DELL'AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA	77

BIBLIOGRAFIA	81
5. ALLEGATI	91
1. GRIGLIA PER LA CONDUZIONE DEI FOCUS GROUP	92
2. GRIGLIA PER LA CONDUZIONE DELLE INTERVISTE ALLE ASSOCIAZIONI	96
3. MEMORANDUM DI INTESA TRA IL CONSOLATO DELL'ECUADOR A GENOVA E IL COMUNE DI GENOVA	97
4. MANIFESTO CONNGI	100



INTRODUZIONE

Nuove generazioni di origine immigrata, chi sono? È un punto su cui ancora si dibatte molto: certamente sono bambini e ragazzi che vivono una sovrapposizione d'identità: da un lato, provengono da una matrice culturale straniera, alla quale si sentono legati da un vincolo più o meno forte, ma con la quale possono anche entrare in conflitto; dall'altro, trascorrono la maggior parte della propria vita in Italia o vi sono nati, parlano italiano, studiano in Italia. Possiamo pensare a loro come *nuove generazioni di italiani*, o *nuovi italiani*, dal momento che molte delle recenti ricerche hanno evidenziato come questi giovani siano sempre più simili negli atteggiamenti, nei comportamenti, nei valori, nei gusti culturali, nelle scelte e nelle aspirazioni ai giovani italiani con famiglie di origine italiana. Parlare di seconde generazioni di origine immigrata mette in risalto un percorso, quello migratorio, scelto ed effettuato dai genitori, da cui loro derivano e di cui spesso portano ancora le conseguenze (in termini di riconoscibilità da parte della società ricevente), ma del quale in gran parte non sono stati protagonisti in prima persona. In tali termini le nuove generazioni di origine immigrata si trovano all'incrocio di due mondi: quello della famiglia e quello della società. Certamente oggi rappresentano una realtà in evoluzione e crescita nel nostro Paese, una risorsa, una ricchezza che può essere messa a frutto garantendo loro l'inclusione e la partecipazione nella comunità in cui vivono e di cui fanno parte.

L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza che presiedo ha il compito specifico di promuovere l'attuazione dei diritti previsti dalla Convenzione di New York del 1989 sui diritti del fanciullo e fra questi emergono il diritto alla non discriminazione (art. 2) e il diritto all'ascolto e alla partecipazione (art. 12) delle persone di minore età. In attuazione di tali diritti ho sentito l'esigenza di ascoltare la voce di questi ragazzi, di comprendere meglio la realtà della loro inclusione e della loro partecipazione, di indagare le buone prassi, ricercando anche esempi in Europa, e far emergere le criticità al fine di poter indirizzare alle istituzioni competenti delle specifiche Raccomandazioni, come previsto dalla legge 12 luglio 2011, n. 112, istitutiva dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. Per fare ciò mi sono avvalsa della Consulta delle associazioni, organo di consultazione costituito e presieduto da questa Autorità garante e composto dalle associazioni e dalle organizzazioni che si adoperano per la tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Il presente documento di studio e proposta è stato realizzato da un gruppo di lavoro¹ attivato nell'ambito della citata Consulta, composto da membri designati da quest'ultima e da esperti nominati, *intuitu personae*, da questa Autorità garante, con il supporto tecnico dell'Istituto degli Innocenti. Si tratta di

¹ Il Gruppo di lavoro che ha curato la stesura del documento ha visto la partecipazione di: Cristina Maggia (Coordinatrice); Maurizio Ambrosini, Valentina Cardinali, Tiziana Chiappelli, Roberta di Bella, Delfina Nunes Boaventura, Luciana Quattrociochi, Irene Spencer (esperti designati dall'AGIA); Laura Bartoletti (Coordinamento PIDIDA – per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza); Chiara Curto (Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza – CRC); Don Giovanni D'Andrea (Tavolo Nazionale Affido); Giovanni Fulvi (Coordinamento nazionale Comunità per Minori); Susanna Galli (Associazione Italiana dei Magistrati per i Minorenni e per la Famiglia – AIMMF); Giovanna Messere e Tullia Passerini, referenti dell'AGIA. Con il supporto tecnico dell'Istituto degli Innocenti nelle persone di: Antonella Schena, Erika Bernacchi, Antonietta Varricchio.



un lavoro che, pur non avendo un carattere di rilevanza scientifica, offre uno spunto di riflessione importante. Il raggiungimento di una integrazione armoniosa ed effettiva fra tutte le parti, nuove e vecchie, della società, è una sfida che sollecita tutti. Ogni adulto è portatore di una grande responsabilità: garantire il benessere di ogni *minore*, a prescindere dalla professione svolta (art. 24 Carta dei diritti dell'Unione europea). La riuscita di questa impresa comporta l'acquisizione di alcune fondamentali caratteristiche come la flessibilità, la tolleranza, la sincera curiosità per il diverso da noi, la capacità di trasformarci con i ragazzi in un cammino comune che porti al pacifico e civile cambiamento di tutti, per abbattere i pregiudizi e le resistenze perché *“crescere da stranieri in casa propria è una sfida al buon senso e dunque alla convivenza”* (v. Paolo Marozzo della Rocca – *Bambini e cittadinanze* – pag. 25, n.3/2017 della rivista *MinoriGiustizia*).

Filomena Albano



Premessa

Inquadramento della situazione in Italia: diversità del fenomeno da territorio a territorio

Basta salire una mattina sulla metropolitana di una grande città italiana per prendere atto di come si sia trasformata la popolazione nell'ultimo decennio. I vagoni sono affollati di mamme e papà africani, arabi, cinesi, sudamericani, che accompagnano i loro bimbi a scuola, sistemano le loro cartelle, controllano che vi sia la merenda, chiacchierano con loro alternando frasi in italiano a frasi nella loro lingua, mentre i bimbi rispondono alle domande dei genitori prevalentemente in italiano. Si tratta di cittadini stranieri che l'opinione pubblica usa definire "immigrati" con una modalità che cataloga e irrigidisce senza cogliere la varietà delle situazioni, degli individui, delle non omogenee esperienze migratorie.

L'Italia è estesa e le realtà territoriali sono molto variegata: si passa dalla realtà composta di Roma e Milano in cui sono presenti famiglie di molteplici origini geografiche, alla Lombardia orientale in cui sono stati contati nuclei familiari radicati, che lavorano e hanno figli che frequentano la scuola, appartenenti a 135 etnie (dai Balcani, alla Nigeria, al Senegal, all'Albania, sino al Pakistan, all'India e alla Cina), alla realtà genovese ove vive la più grande comunità ecuadoriana di Italia con circa 25.000 appartenenti, alla realtà toscana con una massiccia presenza di cinesi, alla Sicilia in cui la prevalente provenienza delle famiglie straniere è africana o di Paesi che si affacciano sul Mediterraneo. In Italia sono presenti stabilmente oltre 5 milioni di stranieri equivalenti all'8,3% della popolazione complessiva². Tra di loro troviamo la realtà ampia e diffusa, peraltro in rapida e costante crescita, dei nuovi cittadini di origine straniera e cioè i minorenni, definiti in senso stretto di "nuova generazione" nati in Italia o ricongiunti ai genitori che li hanno preceduti nella migrazione. Si tratta di persone di minore età alle quali vanno garantiti il riconoscimento dei diritti spettanti a ciascun minore e l'effettiva possibilità di avvalersi di percorsi di inclusione che portino ad una integrazione il più possibile armoniosa e produttiva di benessere sociale.

In ragione di ciò le domande che l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA) si è posta sono state:

- 1) Conosciamo davvero questi soggetti di minore età che sono figli di immigrati, che in molti casi non sono immigrati e non condividono con i genitori le esperienze passate?
- 2) Come vivono? Quale identità si stanno formando? Quale senso di appartenenza si stanno costruendo a cavallo fra due mondi?
- 3) Quali garanzie effettive hanno di poter godere del rispetto delle origini e delle diversità culturali e religiose da un lato, ma anche delle medesime opportunità di crescita, evoluzione, socializzazione, studio, gioco e lavoro dei loro coetanei italiani a parità di risorse intellettive e di impegno?

² Secondo il rapporto annuale del Ministero del lavoro e delle politiche sociali per il 2018 ("Ottavo Rapporto Annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia"), pubblicato sul sito istituzionale (<http://www.lavoro.gov.it/priorita/Pagine/Ottavo-Rapporto-annuale-Stranieri-nel-mercato-del-lavoro-in-Italia.aspx>).



4) Quale futuro stiamo costruendo per loro? Stiamo facendo tutto il possibile per favorire una integrazione reale e rispettosa delle loro specificità e dei loro bisogni?

Per rispondere a queste domande l'AGIA ha affidato questo lavoro, sotto la propria supervisione, ad un gruppo di esperti appartenenti a molteplici professionalità, al fine di pervenire ad una "fotografia" dei ragazzi nati o cresciuti in Italia da genitori di tante e diverse parti del mondo. Il gruppo ha cercato, in particolare, di esplorare il loro livello di soddisfazione rispetto all'inserimento, più o meno positivo, in una società con caratteristiche assolutamente diverse da quelle sperimentate dai loro genitori nei Paesi di provenienza. Si è cercato di comprenderne i bisogni e di indagare le problematiche potenzialmente insite non solo nella differenza somatica o culturale, ma nella differenza di genere e nella faticosa comunicazione con genitori i cui stili educativi sono talvolta tradizionalmente assai più autoritari rispetto a quelli dei genitori dei coetanei italiani.

A questo scopo sono stati utilizzati strumenti come i focus group, composti da gruppi omogenei di ragazzi, e interviste condotte in ambienti vicini alla migrazione. Sono stati acquisiti dati, materiale ed esperienze da parte dei vari componenti del tavolo in ragione delle differenti competenze. Sulla base di una fotografia inevitabilmente non esaustiva della situazione, l'obiettivo finale è quello di arrivare a formulare suggerimenti e raccomandazioni tesi a stimolare la riflessione da parte di tutte le agenzie di socializzazione che si confrontano con le persone straniere di minore età (scuole, servizi sociosanitari, forze politiche, mondo della giustizia).

Fotografia dei minorenni di origine immigrata

Le nuove generazioni di origine immigrata formano una composita popolazione giovanile a cui è persino difficile trovare una definizione soddisfacente: si parla spesso di seconde generazioni, ma il termine si attaglia solo con opportune precisazioni a ragazzi e ragazze arrivati magari all'età dell'adolescenza. Se si ricorre invece al termine "minori immigrati", si fa torto a quanti sono nati nel nuovo Paese e non sono mai immigrati. A volte poi i diretti interessati non amano etichette che ricordano il lontano Paese da cui un giorno sono partiti i loro genitori e con cui non hanno conservato legami significativi. Sotto il profilo statistico secondo l'Istat, dal 1993 al 2014 in Italia sono nati quasi 971 mila bambini da genitori stranieri, con una tendenza alla crescita che si è però invertita negli ultimi anni: dopo oltre vent'anni di incrementi, ora stanno diminuendo le nascite da genitori immigrati in Italia. Erano quasi 80 mila nel 2012, nel 2015 erano poco più di 72 mila, e alla fine del 2017 erano 67.933. Si tratta comunque di quasi il 15% delle nascite complessive, con marcate sperequazioni territoriali: si va da punte superiori al 20% nelle regioni settentrionali a un modesto 5% nel Mezzogiorno e nelle Isole.

Giacché in Italia il fenomeno è relativamente recente, stiamo attraversando un significativo cambiamento nella composizione della popolazione minorile di origine immigrata: fino a qualche anno fa, la maggioranza di questi bambini e ragazzi era nata all'estero e poi



ricongiunta. Oggi invece la grande maggioranza è nata in Italia: oltre 7 su 10, con valori superiori al 90% nella fascia di età prescolare e inferiori al 25% nella fascia 14-17 anni.

In qualunque modo li si vogliano definire, le società riceventi hanno sempre manifestato un'ansietà di assimilazione nei confronti dei giovani di origine immigrata. Ma anche prescindendo da paure e pregiudizi, la crescita e l'inserimento nella società di giovani con un retroterra familiare di immigrazione trasforma le basi sociali della società e pone questioni inedite circa l'identità nazionale e i confini del "noi". Anche nel nostro Paese abbiamo ormai sempre più italiani con gli occhi a mandorla, o con la pelle scura, o che indossano il velo, o che professano religioni diverse da quella storicamente maggioritaria, o che comunque hanno un cognome irto di consonanti che rivela un'origine lontana.

L'Istat nel suo rapporto 2016 definisce come "la vera novità degli ultimi anni" proprio l'acquisizione della cittadinanza italiana da parte di un numero crescente di giovani cresciuti in famiglie immigrate: da circa 11 mila nel 2011 a più di 50 mila nel 2014. Rappresentano appena il 4 per mille della popolazione residente in Italia tra 0 e 19 anni, ma possono essere considerati l'avanguardia di un fenomeno destinato a cambiare il volto dell'italianità del XXI secolo. Vale la pena di ricordare che nell'anno accademico 2017-2018 risultano immatricolati nelle università italiane quasi 8.000 studenti di nazionalità straniera che hanno conseguito il diploma di scuola superiore in Italia, senza contare quanti hanno acquisito la cittadinanza italiana e i figli di coppie miste: anche questa piccola élite è il segno di una società che cambia.

Un'ampia letteratura, soprattutto in Europa, ci ha reso edotti del fatto che questi processi di mescolanza e allargamento dei confini della società non avvengono in modo indolore. Le nuove generazioni di origine immigrata subiscono gli effetti discriminatori delle tre A: *apparenza*, quando l'aspetto fisico immediatamente rivela la provenienza da Paesi extraeuropei; *accento*, quando la lingua corrente è parlata con un'inflessione che denota ugualmente una storia d'immigrazione; *ascendenza*, quando il cognome designa origini lontane. Secondo le ricerche condotte dall'OIL (Organizzazione Internazionale del Lavoro) di Ginevra, più volte ripetute in diversi Paesi, già solo firmarsi con un cognome "immigrato" in fondo a un curriculum, a una domanda di lavoro, a una richiesta di ammissione a uno stage, a parità di altre condizioni (età, genere, istruzione ecc.) provoca un più alto tasso di risposte negative rispetto ad analoghe istanze firmate con un cognome di chiara origine nazionale.

Anche i rapporti tra genitori e figli nell'esperienza migratoria sono un tema discusso. Occorre sempre cautela nelle generalizzazioni, ma si notano sovente delle ambivalenze tra mantenimento di codici culturali tradizionali e desiderio di integrazione e ascesa sociale nel contesto della società ospitante, tra volontà di controllo delle scelte e dei comportamenti dei figli e confronto con società che enfatizzano i valori dell'emancipazione, dell'eguaglianza tra i generi e dell'autonomia personale. Questioni culturali e problemi strutturali poi si sovrappongono: precarietà economica; sistemazioni abitative in genere di mediocre qualità, con scarse dotazioni di servizi e luoghi di aggregazione; orari di lavoro prolungati per molti



genitori, difficoltà a trovare appoggio da parte della rete parentale o di altri soggetti nella supervisione educativa. I minori restano spesso soli, se entrambi i genitori lavorano fuori casa; altre volte, restano affidati a madri arrivate per ricongiungimento (raramente ai padri), che rischiano di avere poca autonomia, scarse competenze linguistiche e ridotta capacità di movimento nella società ospitante. Senza contare le madri sole.

Inoltre, i figli, grazie anche alla frequenza della scuola, si vengono a trovare ben presto in una situazione di più avanzata integrazione culturale nella società ricevente rispetto ai genitori, soprattutto sotto il profilo della padronanza della lingua. Questo fatto può comportare il fenomeno del rovesciamento dei ruoli, attraverso il quale i figli assumono precocemente responsabilità adulte nel confronto con la società ospitante, fino a diventare, per certi aspetti, «i genitori dei loro genitori». Questo fenomeno rischia di indebolire l'immagine degli adulti e il loro ruolo di guide per la crescita dei figli, specialmente quando è rafforzato dalla produzione di stereotipi svalutanti verso gli immigrati. I figli poi, socializzati nella società ricevente, tendono a rifiutare le forme di integrazione subalterna accettate dai padri e dalle madri, assumendo criteri di valutazione dei lavori accettabili e degli stili di vita desiderabili molto più simili a quelli dei coetanei autoctoni.

Un altro campo di tensione riguarda la trasmissione di modelli culturali ispirati alla società di origine, così come l'avevano conosciuta i genitori, a volte idealizzandola o comunque sottovalutando le trasformazioni che anch'essa attraversa: modelli in cui convergono il desiderio di controllo sui comportamenti delle giovani generazioni, la riaffermazione di un'autorità genitoriale scossa dallo sradicamento e dall'incontro con la società ricevente, la contraddittoria combinazione di incitamento alla promozione sociale e fedeltà all'identità ancestrale. Il problema assume spesso una dimensione di genere, giacché le pressioni conformistiche sono normalmente più forti nei confronti delle figlie, in contrasto con i problemi sociali associati soprattutto ai figli maschi. Le ragazze scontano di più la divergenza fra le aspettative dei genitori e la situazione reale dei figli, per ciò che comporta il mantenimento del ruolo femminile tradizionalmente inteso e il rispetto dell'imprinting culturale e familiare nel contesto di migrazione. Esse ricevono dai genitori un trattamento diverso dai maschi rispetto alla concessione di spazi di autonomia personale e decisionale. Il controllo genitoriale sulle femmine è maggiore e gli spazi concessi alle ragazze nei diversi ambiti della vita quotidiana sono molto più ridotti (trucco, abbigliamento, uscite serali o pomeridiane, relazioni sociali, scelta del partner). Si registra la preoccupazione da parte dei genitori che le figlie, frequentando amici italiani e vivendo in Italia, possano assumere uno stile di vita percepito come un attacco all'identità radicata nei Paesi di origine.

In specifiche culture le ragazze sono le principali destinatarie delle pratiche dei c.d. matrimoni combinati o forzati, sono inoltre considerate le custodi dell'onore e del buon nome della famiglia e simbolo di continuità della tradizione. Viste come più esposte al rischio di trasgredire le norme educative familiari, sono le principali destinatarie di atteggiamenti ritorsivi e violenti: più colpite da violenza fisica e verbale, rappresentano un gruppo ad alto rischio di esposizione a problematiche di salute fisica e mentale.



L'ambiguità della doppia appartenenza, del possibile tradimento di alleanze e di legami, fa sì che i ragazzi possano sentirsi a disagio sia nell'ambiente di provenienza che in quello di arrivo e maturino frustrazione per obiettivi percepiti come troppo elevati. In queste situazioni, in assenza di aiuto, possono maturare comportamenti di rifiuto e ostilità in ambito familiare e comportamenti devianti a livello sociale.

Il ricongiungimento poi non è sempre pacifico neppure per i figli, soprattutto se cresciuti. L'arrivo nella società ricevente si può tradurre in un arretramento delle possibilità di consumo e dello *status* sociale: in patria, grazie alle rimesse, potevano frequentare buone scuole o permettersi uno stile di vita all'altezza di quello di coetanei benestanti; una volta ricongiunti, scoprono di far parte delle classi popolari e di doversi adattare a uno stile di consumo inevitabilmente più sobrio. Sul piano affettivo, abbandonare chi si è preso cura di loro per anni sostituendo i genitori, e riprendere invece confidenza con genitori da cui sono stati separati per anni, è un altro passaggio critico. Perdere la rete degli amici e degli affetti in patria e costruirne un'altra da zero nel nuovo Paese è un'altra sfida: una tipica risposta, fra gli adolescenti, è quella dello sviluppo di una socialità tra connazionali, che può sfociare a volte nel fenomeno delle cosiddette *pandillas* o *baby-gang*, definite talora "surrogati di famiglia" per la valenza anche affettiva del legame fra i sodali, accomunati dalle medesime esperienze di solitudine e sradicamento. D'altro canto, si evidenzia l'impegno nel sociale dei giovani di nuova generazione, sia con la partecipazione ad associazioni e attività di volontariato, sia con la creazione di associazioni di nuova generazione come la rete del CoNNGI (Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane) e la Rete G2 – Seconde Generazioni.

I dati e la scuola

Ciò premesso, è innegabile che la realizzazione di una società multiculturale, a basso livello di conflittualità, passi attraverso l'effettiva integrazione delle nuove generazioni di origine immigrata a partire dalla scuola, che è il luogo principale di realizzazione per bambini e ragazzi.

Alla notevole presenza di minorenni con cittadinanza straniera è corrisposta negli anni una sensibile crescita degli alunni non italiani nelle scuole del nostro Paese; nell'anno scolastico 2016-2017 sono diventati circa 826.000 le alunne e gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nelle classi, con un aumento di oltre 11.000 unità rispetto all'anno scolastico 2015-2016 pari ad un incremento dell'1,38%: rappresentano il 9,4% della popolazione scolastica. La parte più ampia degli studenti stranieri si concentra nella scuola primaria con 302.122 alunni stranieri, seguita dalla scuola secondaria di II grado con 191.663 studenti stranieri e, con una presenza ancor più contenuta, dalla scuola secondaria di I grado con 167.486 allievi stranieri³. L'Istat ha realizzato, nell'anno scolastico 2015-2016⁴, la prima rilevazione

3 Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (Miur) – Ufficio Statistica e studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2016-2017*, marzo 2018 (consultabile al link http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FO-CUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0).

4 Quattrococchi L., Conti C., *L'integrazione tra presente e futuro* (2017) in *Rapporto sulla popolazione. Le molte facce della presenza straniera in Italia* a cura di Strozza S. e De Santis G., AISP Ed. il Mulino, pp. 154-170.



campionaria sull'integrazione delle seconde generazioni, con interviste agli alunni stranieri e italiani (rispettivamente 32.000 alunni per ciascuno dei due gruppi) che offre un'immagine inedita degli studenti stranieri in Italia. Il target principale della rilevazione sono stati i ragazzi con una cittadinanza diversa da quella italiana. Si sottolinea che, in accordo con quanto previsto dalla normativa interna, sono stati considerati stranieri anche i ragazzi nati in Italia da genitori stranieri.

È nato in Italia il 30,4% degli studenti stranieri delle scuole secondarie di I e II grado; il 23,5% è arrivato prima dei 6 anni, il 26,2% è entrato in Italia tra i 6 e i 10 anni e il 19,9% è arrivato a 11 anni e più. In particolare, nella scuola secondaria di I grado, oltre il 43% dei ragazzi stranieri è nato in Italia e poco più dell'11% è entrato a 11 anni e più, mentre in quella di II grado la percentuale di nativi scende al 18% e la quota di ragazzi stranieri entrati tra 6 e 10 anni arriva al 30%.

Il percorso scolastico dei ragazzi con *background* migratorio, soprattutto quello dei nati all'estero, può essere spesso accidentato e presentare diverse difficoltà. Se l'inserimento in classe rappresenta il primo scoglio, il rendimento scolastico è, senza dubbio, un banco di prova importante per questi ragazzi con *background* migratorio. In generale, un'indagine pubblicata dal Miur (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) e dalla Fondazione Ismu (Iniziativa e Studi sulla multiethnicità) conferma che gli alunni stranieri, compresi quelli nati in Italia, al termine dell'anno scolastico vengono respinti con maggiore frequenza di quelli italiani. I dati mettono in evidenza che per gli stranieri la quota di non ammessi alla classe successiva della scuola secondaria di I grado (7,5%) è più elevata rispetto a quella che si riscontra per gli italiani (2,7%). Il maggior tasso di ripetenze degli alunni con cittadinanza non italiana si ha nella scuola secondaria di II grado, con incidenze diverse nelle varie aree geografiche: si tratta del 12,8%, con punte del 18,5% al primo anno di corso, a fronte del 7,1% totale di non ammessi di cittadinanza italiana⁵. Tuttavia, emerge una notevole differenza tra gli stranieri nati in Italia e quelli nati all'estero, i quali nel 24,2% dei casi hanno ripetuto un anno scolastico e almeno due anni in quasi il 7%. Le informazioni diffuse sui test Invalsi evidenziano che gli studenti stranieri conseguono punteggi inferiori alla media in tutte le classi campione, anche se si registra un miglioramento nel passaggio dalla prima alla seconda generazione di origine immigrata. Emerge che una delle cause dei percorsi scolastici rallentati e degli insuccessi scolastici è sicuramente la competenza ridotta in italiano; il divario tra i risultati conseguiti da studenti italiani e studenti di origine straniera, infatti, è minore per le prove di matematica rispetto a quelle di italiano⁶. Imparare a padroneggiare una lingua consegna alle persone non soltanto possibilità, spontaneità e gioia dell'espressione e dell'ascolto - e dunque della relazionalità - ma anche l'accesso alla conoscenza di altre visioni del mondo, di altri modi di proiettarsi e di progettarsi nel presente e nel futuro. L'emancipazione dall'esclusività della lingua d'origine non deve

5 Fondazione Ismu e Miur, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali - Rapporto Nazionale A.s. 2014/2015*, a cura di M. Santagati e V. Ongini, in *Quaderni ISMU*, 1/2016, p. 84 (disponibile al link http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf).

6 Invalsi, *Rapporto prove Invalsi 2018*, p. 28 (disponibile al link https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf).



significare mai né rinnegamento né abbandono. Tuttavia l'apprendimento della lingua del Paese di accoglienza, oltre a favorire la socializzazione e la relazionalità, determina la condizione di accedere a breve, medio, lungo termine alle diverse opportunità offerte dal Paese ospite (studio, divertimento, lavoro).

Quasi il 25% dei ragazzi nati in Italia parla in famiglia una lingua diversa dall'italiano, il 24% parla solo italiano mentre gli altri parlano un mix delle due lingue. Tra i nati in Italia o arrivati in età prescolare la quota di coloro che dichiarano di pensare in italiano è del 75%. Per i ragazzi arrivati nel nostro Paese tra i 6 e i 10 anni, la quota si riduce al 62% e scende al 36% per quelli giunti a 11 anni o più. Iniziative e percorsi qualificati e qualificanti per l'insegnamento dell'italiano come pure della cultura del Paese ospite, svolgono dunque una funzione chiave per una cruciale ma non omologante integrazione, propedeutica al rafforzamento della coesione sociale e del dialogo interculturale.

La scuola è un momento fondamentale di socializzazione al di fuori della famiglia, dove si instaurano importanti rapporti tra pari e con le istituzioni. Spesso per i ragazzi stranieri la scuola è il luogo sociale in cui avviene l'incontro con il mondo culturale del Paese di accoglienza, con riferimenti diversi da quelli appresi in famiglia. Il 21,6% dei ragazzi stranieri delle scuole secondarie di I grado non frequenta i compagni di scuola al di fuori dell'orario scolastico, contro il 9,3% degli studenti italiani. Inoltre il 13,8% degli alunni stranieri dichiara di frequentare solamente compagni stranieri, connazionali o con cittadinanze diverse dalla propria. Gli studi attribuiscono, poi, ai ragazzi con *background* migratorio una condizione di sospensione tra la cultura di origine e quella del Paese di accoglienza. Interrogati sul sentimento di appartenenza al Paese che ha ospitato loro e le loro famiglie, la quota di coloro che si sentono italiani sfiora il 38%; il 33% si sente straniero e poco più del 29% preferisce non rispondere. A fare la differenza è l'età in cui i bambini o i ragazzi sono entrati in Italia: tra i ragazzi arrivati dopo i 10 anni quasi il 53% si sente straniero, a fronte del 17% che dichiara di sentirsi italiano. La situazione si capovolge tra gli studenti stranieri nati in Italia: si considera straniero solo il 23,7% degli intervistati mentre il 47,5% si sente italiano.

L'indagine ha coinvolto non solo studenti, ma anche i docenti di italiano e matematica che insegnano in classi con alunni stranieri. Nelle opinioni dei docenti, i processi di integrazione dei ragazzi stranieri non sembrano particolarmente problematici: il 20,6% ritiene che il livello di integrazione sia ottimo e il 70,7% che sia buono. Sul livello di integrazione, generalmente positivo, pesa però la quota di alunni presenti nella scuola.

I docenti dichiarano in generale un buon livello di integrazione scolastica dei ragazzi stranieri, evidenziando soprattutto problemi legati alle lacune linguistiche. Seguono, quindi, i problemi legati alla frequenza irregolare. Molti insegnanti hanno dato un punteggio complessivamente elevato anche all'inserimento di stranieri in classi adatte all'età, ma per le quali i ragazzi non hanno ancora le competenze. Al contrario le differenze culturali non sembrano rendere notevolmente più complesso il lavoro degli insegnanti, anche quando nella stessa classe ci sono cittadinanze diverse.



Un sistema di istruzione realmente inclusivo e di qualità è il modo più efficace per contrastare e prevenire l'esclusione sociale delle giovani e dei giovani con *background* stranieri. Le scelte, i percorsi e gli esiti scolastici incidono infatti sui destini e sui percorsi lavorativi in età adulta nella fase di transizione al lavoro. In generale nel nostro Paese si registra un tasso di abbandono tra i giovani (*Early School Leavers*)⁷ superiore rispetto a quello di altri Paesi dell'Europa. In particolare tra i bambini e ragazzi con un *background* migratorio che vivono nel nostro Paese si osserva una partecipazione scolastica inferiore rispetto ai loro coetanei italiani. Va a scuola solo il 90% dei ragazzi di 6-10 anni con cittadinanza straniera e il 78% di quelli di 14-18 anni. Tra gli *Early School Leavers* i giovani con *background* straniero sono ampiamente sovra-rappresentati (34,4% tra i nati all'estero).

Nello stesso periodo, anche la quota di Neet (*Not Engaged in Education, Employment or Training*), tra i residenti stranieri con età compresa nella classe di età 15-29 anni, si attesta al 35,4%. Il fattore socio-economico è un elemento sicuramente decisivo. Le condizioni economiche della famiglia rappresentano una delle determinanti che maggiormente ostacola la possibilità dei bambini e dei ragazzi di partecipare ai processi di apprendimento e alla vita sociale e culturale. In tutti i Paesi europei i bambini nati all'interno di famiglie straniere sono più esposti al rischio povertà. Nel 2017 l'incidenza di povertà assoluta fra i minori stranieri è oltre sei volte quella registrata fra i minori italiani (rispettivamente 43% e 7,1%), con un divario più accentuato al Nord (rispettivamente 45,6% e 4,6%). Occorrono sul piano delle policy misure urgenti per contenere il disagio economico e ridurre la povertà infantile.

⁷ Giovani di 18-24 anni che hanno abbandonato gli studi senza aver conseguito un titolo superiore al livello 3C short. Nel contesto nazionale l'indicatore è definito come la percentuale della popolazione in età 18-24 anni con al più la licenza media, che non ha concluso un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di durata superiore ai 2 anni e che non frequenta corsi scolastici né svolge attività formative.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

**1.
La ricerca delle buone prassi:
alcune esperienze italiane ed europee**



La ricerca delle buone prassi: alcune esperienze italiane ed europee

1. La comunità ecuadoriana a Genova

La comunità straniera più numerosa sul territorio di Genova, è quella ecuadoriana. Secondo i dati rilevati dallo stesso Comune per l'anno 2016, i cittadini residenti raggiungevano il numero complessivo di 583.601, tra i quali ecuadoriani senza cittadinanza italiana risultavano essere 14.146 su complessivi 55.071 cittadini non-italiani (secondo i rilevamenti per l'anno 2017 i cittadini ecuadoriani corrispondevano al 2,8% dei residenti totali e il 29,39% della popolazione straniera residente in città – 16.601 ecuadoriani su 56.480 cittadini stranieri rispetto a una popolazione complessiva di 592.507 residenti)⁸.

Per quanto attiene alla popolazione minore di età, nel 2016 risultavano 83.874 minorenni residenti, dei quali 4.580 minorenni ecuadoriani su 12.472 minorenni stranieri.

Appare pertanto evidente come la comunità ecuadoriana abbia grande valenza nella vita sociale, culturale ed economica della città, comunità che peraltro, come evidenziato dai dati suindicati, è composta in grande misura da giovani, minori di età in parte nati in Italia in maggior parte giunti successivamente tramite ricongiungimento alle madri impegnate in attività lavorative domestiche da lungo tempo.

In considerazione del ricongiungimento familiare successivo e delle complessità proprie di tale fenomeno, che si aggiunge ai più comuni e ricorrenti motivi di difficoltà familiare e personale, si è registrato negli anni un significativo accesso della popolazione ecuadoriana ai servizi del territorio di sostegno nei diversi ambiti (economico, scolastico, sociale), ma di particolare rilevanza risultano essere stati gli interventi di sostegno familiare e di tutela del minore di età, spesso a fronte di specifico invio e di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria.

Non di rado tali interventi hanno determinato momenti di forte tensione tra cittadini ecuadoriani destinatari di tali interventi e servizi sociali competenti, anche in ragione della non comprensione rispetto a un sistema di intervento di tutela e sostegno che veniva interpretato o percepito come punitivo o illegittimo, determinando una costante opposizione rispetto al lavoro dei servizi territoriali da parte della comunità ecuadoriana, con inevitabili ripercussioni sul buon esito dei necessari interventi disposti.

Buona prassi da segnalare, dunque, è stato l'intenso lavoro di confronto, incontro e dialogo da parte delle autorità coinvolte, Consolato dell'Ecuador, Comune di Genova e Autorità giudiziaria (in particolare Tribunale per i Minorenni e Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni), al fine di comprendere le effettive esigenze di intervento, di attuare progetti comuni che potessero rispondere alle necessità soprattutto dei più giovani con il coinvolgimento della comunità ecuadoriana stessa, e di portare a un riconoscimento

⁸ Comune di Genova, "Genova e L'Ecuador", 2016, e "Genova e l'Ecuador", 2017.



della legittimità ed efficacia per l'appunto degli interventi disposti. Nell'anno 2016 sono stati presi in carico dai servizi sociali genovesi 753 minorenni ecuadoriani su un totale di 7.783 minorenni (di cui 3.032 stranieri) dei quali 88 sono stati affidati dall'Autorità Giudiziaria su 1.285 complessivi (di cui 328 stranieri). 40 dei minorenni ecuadoriani presi in carico dai servizi sociali sono stati allontanati dal nucleo familiare di origine e per 5 di questi è stato disposto il collocamento in comunità madre-bambino.

Di essenziale importanza è stata la stipula del *“Memorandum di intesa fra il Consolato dell'Ecuador a Genova e il Comune di Genova in relazione all'applicazione delle Convenzioni internazionali relative alla protezione dei minori, a sostegno a tutela di famiglie e bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani in situazioni di disagio familiare e/o difficoltà educativa”*, sottoscritto nell'anno 2015, con durata di anni 5 e in corso di rinnovo, tra il Comune di Genova e il Consolato dell'Ecuador. L'intesa mira a creare occasioni crescenti di collaborazione tra le due istituzioni al fine di garantire la migliore tutela dei minorenni cittadini ecuadoriani genovesi e cooperare in ambito sociale, familiare e migratorio, anche al fine di evitare l'allontanamento dei minorenni dai nuclei di origine, affermando l'intenzione di avviare un processo di collaborazione tra le due istituzioni *“per una migliore applicazione delle convenzioni internazionali relative alla protezione dei minori, a sostegno e tutela di famiglie e bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani in situazioni di disagio familiare e/o con difficoltà educative”*⁹. Il progetto prevede attività di promozione sociale nonché organizzativa e professionale secondo un programma diviso in dodici punti di seguito riportati. La promozione di incontri e iniziative anche pubbliche atte ad agevolare la crescita della buona relazione fra popolazione e servizi, raccogliendo proposte e richieste dai cittadini ecuadoriani circa problematiche familiari, fornire corrette indicazioni su servizi e agevolazioni (punto I del Memorandum); la promozione di incontri territoriali a sostegno dell'educazione dei minori di età attraverso la presentazione delle risorse e dei servizi indirizzate ai medesimi ed alle famiglie, con particolare attenzione ai nuclei in fase di recupero e rafforzamento delle capacità genitoriali (punto II); puntare sull'autonomia dei bambini e adolescenti ecuadoriani genovesi (potenzialmente o già in affidamento), attraverso la creazione di Protocolli col Comune di Genova che abbiano come obiettivo la collocazione degli stessi (punto III); il rafforzamento e la continuazione dell'affido dei minori di età a famiglie della stessa nazionalità e cultura (punto IV); sostenere l'apertura di *“sportelli dedicati”*, gestiti da professionisti di origine ecuadoriana o di madrelingua spagnola, per una migliore gestione delle problematiche (punto V); sostegno e tutela delle famiglie ecuadoriane in difficoltà attraverso la partecipazione a bandi nazionali (punto VI); azioni congiunte e progetti specifici per favorire più rapidi ricongiungimenti familiari al fine di garantire il diritto del minore a vivere all'interno della propria famiglia (punto VII); puntare sulla formazione e preparazione di personale da impiegare all'interno delle Istituzioni (punto VIII); rilevazione dei bisogni e delle criticità relative alla tutela di bambini, bambine e adolescenti con particolare attenzione agli aspetti

⁹ Consolato dell'Ecuador a Genova e Comune di Genova, *Memorandum di intesa in relazione all'applicazione delle Convenzioni internazionali relative alla protezione dei minori, a sostegno a tutela di famiglie e bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani in situazioni di disagio familiare e/o difficoltà educativa*, in premessa.



minori di età l'accordo prevede il coinvolgimento di altre istituzioni e servizi esperti quali l'Azienda Sanitaria Locale, il Garante per l'infanzia, le istituzioni scolastiche e l'organismo Unitario del terzo settore, prevedendo esplicitamente che ogni progetto relativo al singolo minore di età coinvolto in procedure civili o penali dovrà ricevere l'autorizzazione dell'Autorità Giudiziaria. Infine è prevista la creazione di un Gruppo di lavoro tecnico formato da rappresentanti del Comune di Genova e del Consolato dell'Ecuador. L'esecuzione di tale intesa ha dato origine sul territorio a una serie di esperienze positive di intervento.

Si legge nel report 2017: *“nel 2014 il Comune di Genova e il Consolato dell'Ecuador a Genova hanno concordato, con la sottoscrizione di uno specifico Memorandum d'Intesa (redatto in lingua italiana e spagnola e verificato anche con l'Autorità Giudiziaria minorile), specifiche linee d'indirizzo, al fine di orientare i percorsi e le relative azioni strategiche, organizzative ed operative necessarie allo sviluppo e attuazione di tale processo. È stato costituito il gruppo congiunto di lavoro, che prevede alcuni rappresentanti del Consolato, più Direzioni del Comune di Genova e operatori del privato sociale”.*

Il Gruppo ha avviato quindi l'attuazione del Memorandum, promuovendo incontri e iniziative pubbliche rivolte alla comunità ecuadoriana su temi quali la salute, i servizi socio-educativi e sanitari, indirizzati alle famiglie e ai minori di età. Particolare rilievo ha avuto la presentazione dei servizi di patrocinio e consulenza legale del Consolato stesso a favore delle famiglie; gli interventi e i servizi dedicati ai minori e alle famiglie in situazione di difficoltà. Sono stati anche realizzati alcuni incontri, promossi dal Consolato in collaborazione con i servizi sanitari e altre realtà territoriali, su tematiche specifiche quali l'alcolismo e l'uso di sostanze stupefacenti nei giovani e l'educazione alla sessualità. Inoltre è stata prevista la nomina di un operatore del Consolato che, su richiesta dell'utente o degli operatori degli ATS, possa presenziare agli incontri presso i servizi sociali al fine di facilitare la comunicazione con gli utenti ecuadoriani secondo un protocollo disciplinante mansioni di competenza, impegno al rispetto della riservatezza e della privacy, con esplicita previsione di astensione in caso di conflitto di interessi o conoscenza personale delle persone coinvolte.

Infine si segnala come il lavoro di collaborazione e dialogo tra gli enti abbia reso possibile procedere in particolare nei procedimenti civili di competenza del Tribunale per i Minorenni (adottabilità e volontaria giurisdizione) con una continuità e un'efficacia che spesso, in precedenza, veniva ostacolata dalla opposizione delle parti rispetto al riconoscimento dell'autorità procedente.

2. L'esperienza multi-etnica di Palermo

La realtà di Palermo è particolarmente complessa, in quanto vi è un'ingente concentrazione di stranieri - regolari e non - appartenenti a circa 128 etnie differenti. Si contano circa 33.000 immigrati residenti nella città siciliana e a tale numero si deve sommare anche quello degli immigrati irregolarmente presenti sul territorio. La composizione della popolazione straniera presente a Palermo è molto variegata: queste persone provengono dallo Sri-Lanka e dal



Bangladesh (oltre il 33% del totale), dalla Tunisia, dal Marocco, dalle Mauritius, dal Ghana, dalla Nigeria, dalle Filippine e dalla Cina, dalla Serbia e dal Montenegro. Dal 2012 si assiste ad una nuova ondata di migranti del Nord Africa in fuga da situazioni di forte instabilità socio-politica, i quali approdano sulle coste siciliane e da qui si spostano verso il capoluogo. L'incidenza dei minorenni stranieri sulla popolazione complessiva dei minorenni a Palermo si aggira intorno al 25-30% ed è tra le più elevate in Italia. Sono 8.619 i minorenni stranieri di età compresa tra i 10 ed i 14 anni, mentre sono 11.030 i ragazzi stranieri che hanno dai 15 ai 19 anni. La Sicilia è meta di transito per i migranti del Mediterraneo, che vi approdano per muoversi verso il Nord, in cerca di migliori opportunità. Talvolta, però, Palermo è scelta anche come luogo di permanenza ove realizzare il proprio progetto migratorio, come dimostrato dai numerosi ricongiungimenti familiari¹⁰.

Palermo è diventata, nel tempo, una città accogliente ma ancora poco integrante; le difficoltà per stabilizzarsi in un nuovo contesto sono ancora tante e di diversa natura culturale, economica e sociale. Molto è stato fatto, a cominciare dalla c.d. Carta di Palermo (*"Mobilità umana internazionale - Carta di Palermo 2015. Dalla migrazione come sofferenza alla mobilità come diritto umano inalienabile"*)¹¹ e dalla Consulta delle Culture, ma ci sono ancora varie situazioni problematiche da risolvere: ad esempio i lunghi tempi di attesa per il rinnovo dei documenti o per il ricongiungimento familiare, oppure l'interruzione prematura dei progetti e servizi di sostegno dedicati ai minorenni stranieri, alle nuove generazioni e alle loro famiglie.

Le scuole, ad esempio, collaborano con dei centri aggregativi, con risultati anche molto positivi, ma spesso questi progetti vengono interrotti o non rinnovati, il che può comportare la vanificazione del lavoro svolto con ragazzi e genitori ed il recupero di cattive abitudini quali l'abbandono scolastico a causa del termine prematuro del percorso.

La Carta di Palermo, promossa all'esito del convegno *"Io sono persona"* tenutosi tra il 13 e il 15 marzo 2015, costituisce un documento di natura programmatica in cui si statuisce a chiare lettere il diritto alla mobilità come diritto della persona umana. La Carta è promotrice di un mutamento culturale che muove dalla necessità che il processo migratorio venga considerato un fenomeno ordinario connesso alla globalizzazione, alle crisi economiche e politiche di lungo periodo e, quindi, la regolazione e la gestione del fenomeno della migrazione non devono essere considerate aventi carattere emergenziale. Pertanto, la Carta lancia un monito alle istituzioni nazionali e sovranazionali affinché vengano modificate le politiche e le norme in ambito migratorio, individuando alcune proposte, come ad esempio l'abolizione del permesso di soggiorno o la promozione del mutuo riconoscimento delle decisioni che stabiliscono il diritto alla protezione internazionale. Di recente, nel settembre 2018, la Carta ha avuto un importante riscontro con l'adesione del Comune di Torino.

La Consulta delle Culture, che certamente rappresenta una buona prassi di inclusione e partecipazione, è l'organo rappresentativo di tutti i cittadini stranieri, comunitari,

¹⁰ Greco S., Tumminelli G., Osservatorio Migrazioni, *Migrazioni in Sicilia 2017*.

¹¹ Per un approfondimento e per scaricare il testo della Carta di Palermo, consultare il sito istituzionale del Comune di Palermo.



extracomunitari, apolidi e coloro i quali hanno acquisito la cittadinanza italiana, che risiedono a Palermo, con funzioni consultive e propositive per l'attività dell'amministrazione comunale. L'organo della Consulta è stato di recente rinnovato, con uno spirito di sempre maggiore partecipazione ed intervento. La candidatura di molti giovani dimostra la loro volontà di agire per cambiare l'immagine della città, contribuendo a rinnovarne lo spirito interculturale. Tra i numerosi servizi attivati e gestiti a Palermo dal c.d. terzo settore, si ricordano: lo Sportello di Orientamento e Lavoro (Associazione PerEsempio); lo Sportello Sanitario e Ginecologico (Associazione Santa Chiara); lo Sportello sostegno psicologico alla genitorialità ed il Segretariato Sociale (Associazione Kala ONLUS presso Centro S. Chiara); lo Sportello per la Formazione nell'acquisire competenze utili per avviare i servizi all'infanzia nel proprio quartiere (Associazione Laboratorio ZEN Insieme). Oltre alle associazioni sopra elencate, compongono la rete: Associazione Handala, Associazione Extra, Associazione Ciaula scopre la luna e La Casa di tutte le genti.

Tra le diverse "buone prassi" che la multietnica città di Palermo annovera, particolarmente riuscito si è dimostrato il progetto *"Un tè con Adilah"* realizzato dalla comunità salesiana di Palermo – S. Chiara, con il sostegno economico della Fondazione con il Sud, nel popolare e multietnico quartiere dell'Albergheria, meglio noto come Ballarò, in pieno centro storico cittadino. Tutto nasce da un fatto quasi banale, una vicenda quotidiana: prendere il tè. Ad alcune mamme, di cui una di nome Adilah, che aspettavano che i propri figli finissero il doposcuola svolto presso l'oratorio salesiano, veniva offerto un tè, che è diventato un'occasione di incontro per mamme di diverse nazionalità e religioni. Da quel "salotto" è stata sviluppata l'idea di offrire sostegno ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a partire dalla figura della madre, attraverso l'attivazione di percorsi di *self-efficacy*, sportelli specialistici di supporto alla maternità e formazione delle giovani donne coinvolte e spesso a forte rischio di esclusione sociale. Il progetto, della durata di 18 mesi, ha avuto risonanza anche a livello sovranazionale: nella prima edizione della Conferenza annuale sulla crescita inclusiva della Commissione europea (*Annual Convention for Inclusive Growth 2016*) tenutasi a Bruxelles il 21 marzo 2016, *"Un Tè con Adilah"* è stato inserito tra gli otto *"speed-dating"*, in una sessione di confronto sulle buone prassi in materia di integrazione, per incrementare la collaborazione e lo scambio tra i soggetti impegnati nel settore nei vari Stati membri.

In conclusione, nonostante i numeri consistenti, il metodo aggregativo a Palermo si è rivelato efficace. Sarebbe auspicabile una maggiore continuità negli interventi di sostegno, che si interrompono o non vengono rinnovati, con il rischio di dispersione dei giovani e delle famiglie coinvolte, nonché un maggior coinvolgimento del circuito istituzionale, necessario al fine di un'azione sistematica ed efficace.

3. La Spagna

Nel contributo sulle "buone prassi" si è voluto focalizzare un confronto con alcune di queste messe in atto in Spagna. La prima fa parte del Progetto "CACE" attuato da più anni da un ente civilistico dei salesiani spagnoli, la Federazione Pinardi, nei territori di tre Comunità



Autonome: Castilla la Mancha, Castilla y León e la Comunità di Madrid. Sono coinvolti 12 Oratori-Centri Giovanili nelle località di Salamanca (Barrio de Garrido e Barrio de Pizarrales), Béjar (Salamanca), Arévalo (Ávila), Puertollano, La Roda (Albacete), Aranjuez.

Le azioni messe in atto dal progetto mirano a contrastare il deterioramento dei rapporti familiari (assenza di genitori a casa e nel processo educativo dei figli), la scarsa socializzazione (mancanza di abilità sociali e spazio delle relazioni interpersonali), l'aumento dell'insuccesso scolastico (mancanza di abitudine e motivazione allo studio, integrazione tardiva nel sistema scolastico nel caso della popolazione immigrata), i comportamenti a rischio per la salute (ad esempio, l'uso di sostanze stupefacenti). L'intervento educativo è attuato in modalità personalizzata, affrontando e prevenendo situazioni e bisogni prioritari attraverso uno stile di accoglienza e presenza, un servizio educativo integrale centrato sulla persona (soprattutto chi ne ha più bisogno), sulla formazione sociale e sulla promozione di una cultura di solidarietà e trasformazione della società. I minorenni, con età comprese tra 7 e 16 anni, sono sia spagnoli che originari di altre nazionalità: Colombia, Perù, Brasile, Ecuador, Bolivia, Messico, Repubblica Dominicana, Argentina, Marocco, Cina, Romania, Bulgaria, Russia, Mauritania, Guinea. Si sta lavorando anche per includere i bambini di etnia nomade nei progetti in cui la loro presenza è significativa. Le aree d'intervento sono: quella scolastica, quella familiare, quella del tempo libero, quella della capacità di relazione e abilità sociale, quella del benessere sanitario, quella del tutoraggio e sviluppo della persona. Di seguito, un quadro sinottico degli interventi.

Area d'intervento	Obiettivo Generale
Scolastica	A partire dalle difficoltà scolastiche dei minorenni, si attuano azioni di sostegno nello studio, motivazionali e di incoraggiamento a vivere la scuola come qualcosa di necessario, gratificante e utile per il loro futuro.
Familiare	La famiglia, insieme alla scuola, svolge un ruolo fondamentale ed è importante sostenere i genitori con attività di tutoraggio attraverso incontri periodici guidati da figure professionali competenti, che sapranno informarli dei risultati e dell'evoluzione dei loro figli.
Tempo libero	Il cosiddetto "tempo libero" è uno spazio temporale di apprendimento giocoso e creativo che soddisfa un compito socializzante positivo, soprattutto per coloro che sono più vulnerabili alle situazioni di rischio. Il tempo libero è un momento in cui i destinatari giocano o fanno sport, si dedicano ad attività pratiche, principalmente nei locali del Centro Giovanile dei salesiani. Sono previste gite nel fine settimana, campeggi, escursioni, arrampicata, passeggiate, giornate sportive, campionati.



Capacità di relazione ed abilità sociale

La sfera emotiva, le abilità sociali e di comunicazione, l'autocontrollo, influenzano in maniera diretta e indiretta i soggetti coinvolti.

È necessario formare le competenze sociali individualmente e nel gruppo dei pari attraverso una specifica attività di educazione interculturale settimanale considerando che circa la metà dei destinatari proviene da un'altra cultura. Si parla, in tal senso, di "scuola interculturale", che ha i suoi punti di forza nel rispetto delle altre culture, nell'accettazione del diritto alla diversità, nel rispetto e attenzione alle difficoltà linguistiche incontrate dai bambini e dai ragazzi.

Benessere sanitario

L'educazione alla salute è intesa come attività di formazione e informazione sulle possibili conseguenze di abitudini inadeguate.

Una delle situazioni più preoccupanti è il consumo di sostanze stupefacenti, che sta avendo un'ampia diffusione in tutte le realtà locali. La prevenzione è una priorità, attraverso la promozione di stili di vita sani, che involino i minorenni a praticare sport, seguire una dieta equilibrata e fruire di un adeguato tempo di riposo.

Tutoraggio e sviluppo della persona

Conoscendo da vicino le situazioni personali o di gruppo che presuppongono un rischio, si progettano processi educativi che permettano lo sviluppo di condizioni tali da influenzare gli atteggiamenti, i valori e le abitudini personali e di gruppo.

Il "lavoro in rete" è uno degli elementi chiave del progetto CACE, che non intende sostituirsi alla scuola o altre istituzioni socio-educative che operano sul territorio. L'obiettivo è quello di raggiungere tutti quei soggetti che, per la loro appartenenza ad una minoranza etnica, vivono situazioni di disagio originate da una cultura diversa o minoritaria. In conseguenza dell'ingresso non facile nel sistema scolastico spagnolo, a causa della poca conoscenza della lingua utilizzata, questi bambini e ragazzi hanno difficoltà a integrarsi nel sistema scolastico regolare e nella società. Il progetto mira ad integrare il lavoro della scuola e degli altri attori sociali offrendo risposte mirate alle specifiche carenze riscontrate nei destinatari.

È prevista la presenza di un Coordinatore generale per ognuna delle 12 sedi del progetto, di educatori professionali per le diverse azioni d'intervento nelle varie aree e di volontari secondo la configurazione della realtà spagnola (*Escola del tiempo libre*).

I locali sono messi a disposizione dall'Oratorio-Centro Giovanile e dispongono di un'aula per il sostegno scolastico dotata di almeno 5 postazioni informatiche e di 2 o 3 laboratori per attività manuali e sala multiuso, oltre a strutture sportive. Le risorse economiche sono quelle messe a disposizione dai fondi sociali stanziati dalle Comunità autonome e da fondi privati. Uno degli scopi del progetto è quello di rilevare le situazioni personali o di gruppo



che comportano rischi; si attua, poi, una pianificazione dei processi educativi che consenta lo sviluppo di atteggiamenti, comportamenti positivi, valori e abitudini personali e del gruppo, così da contrastare il rischio. Il progetto prevede diverse fasi. Una prima fase è quella dell'accoglienza e della "profilazione" del minore, attraverso un colloquio iniziale con l'interessato e con la famiglia (primo mese). Segue la fase di sviluppo del Piano d'azione individuale (PAI): per adattare gli obiettivi generali a ciascun destinatario (primo-secondo mese), si attiva poi la fase di intervento diretto con il minore (secondo-nonno mese), a cui si affianca la fase di valutazione dei minorenni (terzo, sesto e nonno mese). Va tenuto in considerazione anche il seguito "non formalizzato" del progetto, che rappresenta un aspetto fondamentale perché va ad agire nei luoghi vissuti dal minore fuori dal percorso scolastico: la strada, la casa, il Centro Giovanile, ecc.¹²

Proseguendo con la disamina delle buone pratiche spagnole, appare interessante il quadro fornito dall'Osservatorio sull'infanzia dell'Andalusia. L'Andalusia ha registrato negli ultimi 10 anni un sostanziale mutamento dal punto di vista della geografia umana: da terra di emigrazione dei propri abitanti che andavano fuori dalla regione in cerca di futuro migliore, a terra di immigrazione da parte di altre etnie che in questo modo hanno conferito un carattere sempre più multietnico al territorio. L'obiettivo dell'Osservatorio andaluso sull'infanzia è duplice: raccogliere e diffondere esperienze di buone pratiche nella cura dei bambini immigrati e dei figli degli immigrati, condividere conoscenze ed esperienze e comunicare questi interventi per migliorare l'assistenza ai minorenni immigrati o ai figli di immigrati. Si riportano tre progetti messi in atto negli anni scorsi che possono ispirare azioni simili da riproporre in altri contesti geografici con le dovute modifiche.

Il primo progetto, messo in atto dall'Associazione "Granada Acoge" di Granada e denominato "Olimpiadi interculturali", ha lo scopo di fornire uno spazio di incontro e convivenza tra giovani di culture diverse, attraverso attività universali come sport e giochi in un contesto ben definito: "sport per tutti e pari opportunità". Per la realizzazione del progetto è stata costituita una rete con altre associazioni, istituzioni, ONG e le scuole della città. Ne è scaturita una giornata nella quale i giovani hanno partecipato e si sono divertiti.

L'attività ha coinvolto minorenni di età compresa tra 6 e 17 anni provenienti da diversi gruppi di Granada, in prevalenza di origine immigrata, sebbene l'attività fosse rivolta a tutti.

I partecipanti, di varie etnie, sono stati divisi per fasce d'età: per i più piccoli sono stati organizzati giochi, per i più grandi attività sportive. La valutazione finale è stata positiva, la convivenza e la cooperazione tra il gruppo dei minorenni partecipanti, che prima non si conoscevano, ha funzionato bene. Sia i partecipanti che gli operatori hanno restituito feedback positivi. L'unica difficoltà riscontrata: la complessità dell'organizzazione delle attività.

Una seconda buona prassi andalusa è quella della "Settimana culturale dei popoli". L'ente attuatore è la "Guardería Gugulandia" di Málaga. Il progetto verte su attività culturali e gastronomiche con il coinvolgimento dei genitori. È stato chiesto a tutti, genitori e studenti

¹² Per maggiori informazioni consultare <http://www.pinardi.com/>.



di origine straniera e spagnola, di portare degli oggetti, e di raccontare le leggende, i mestieri e le abitudini alimentari così da realizzare una mostra della durata di una settimana. Nel corso di almeno un mese insegnanti e genitori si incontrano con cadenza settimanale per l'organizzazione, la pianificazione della "Settimana Culturale dei Popoli". Con le famiglie si definiscono i diversi compiti: alcuni sono responsabili della trasmissione delle storie e leggende, alcuni della gastronomia, altri della sfilata in abiti tradizionali, ecc. L'educatore pianifica in classe le diverse attività con gli studenti, che invitano le rispettive famiglie a partecipare all'inaugurazione della "Settimana", aperta all'intera comunità di genitori, studenti, insegnanti e personale non docente del centro. Durante la settimana si può ammirare l'esposizione di abiti tradizionali provenienti da Africa, Bolivia, Marocco, Málaga ecc., utensili da cucina per preparare piatti tipici. Sono realizzati dei padiglioni e i familiari dei ragazzi, in costume tradizionale, spiegano a studenti e insegnanti la loro arte, i loro costumi e la loro gastronomia. Vengono realizzati murali con testi di leggende di culture diverse. I ragazzi realizzano alcuni regali per ringraziare la famiglia per la loro collaborazione. L'obiettivo è quello di far conoscere alla comunità le altre realtà culturali presenti sul territorio, affinché si possa sviluppare un atteggiamento di rispetto ed apprezzarne la diversità senza atteggiamenti discriminatori. È un modo per promuovere la comunicazione e le pari opportunità.

Terza buona prassi proposta è quella della Fundación Alternativa di Siviglia che ha per focus l'educazione-integrazione dei bambini di origine immigrata. La Fundación Alternativa è un ente privato che si occupa di educazione e di attività socio-culturale. Le attività sono realizzate in accordo con l'Associazione delle donne del quartiere di Guadalupe, a Larache, dove sono stati realizzati un progetto sanitario ed un laboratorio interculturale che ha coinvolto in maniera particolare le persone marocchine. La Fondazione ha realizzato azioni di sostegno scolastico ai bambini del Centro Arias Montano, tre volte a settimana, attivando dinamiche interculturali nelle aule delle scuole, Arias Montano e scuole superiori, una volta al mese. I destinatari di queste azioni sono bambini di origine immigrata e spagnoli, per rendere possibile l'integrazione tra loro, la conoscenza reciproca, il sostegno e la solidarietà. Hanno partecipato 10 volontari. L'esperienza è stata molto positiva per i volontari della Fundación Alternativa, per i bambini e i ragazzi, per gli insegnanti e i consulenti dei centri. È un'attività che si proroga nel tempo grazie alla sinergia avviata con la scuola. Queste attività permettono il contatto con le famiglie dei minorenni. L'obiettivo generale è quello di contribuire all'educazione e all'integrazione socio-culturale dei minorenni, attraverso l'alfabetizzazione in spagnolo, la formazione dei valori, attraverso la convivenza nel proprio ambiente, con la collaborazione di uno staff di volontari altamente motivato e adeguatamente formato. Gli obiettivi specifici sono quelli di fornire ai minorenni un'adeguata competenza comunicativa che permetta loro di relazionarsi con l'ambiente scolastico e sociale e di incoraggiare la conoscenza reciproca, la coesistenza rispettosa e solidale attraverso esperienze di convivenza sana e la formazione alla risoluzione non violenta dei conflitti. I materiali didattici sono elaborati *ad hoc* in modo che si adattino alla realtà e ai bisogni concreti dei bambini e dei ragazzi. Importante è la partecipazione attiva dei minorenni nella preparazione dei materiali, nella definizione del contenuto dell'ordine del giorno e nella valutazione di ciascuna attività.



4. Il Regno Unito

Il presente paragrafo non illustra specificatamente esempi di buone prassi, ma evidenzia la modalità di approccio del Regno Unito alla questione dell'integrazione e dell'inclusione sociale delle nuove generazioni di origine immigrata. Infatti il Regno Unito si è distinto, tra i Paesi europei, per la realizzazione di un intervento pubblico ed un impegno istituzionale per la promozione dell'inclusione e dell'integrazione della popolazione di origine immigrata, con i suoi vantaggi e le sue criticità. Pur tenendo conto dell'evento Brexit, delle conseguenti difficoltà di natura politica ed economica e delle prevedibili ripercussioni sull'attuazione delle politiche di inclusione, gli interventi promossi sino ad ora dal governo britannico rappresentano un esempio da cui poter trarre spunti di riflessione. Il fenomeno migratorio interessa il Regno Unito da lungo tempo, con una serie di peculiarità legate al trascorso storico e ai più recenti fenomeni migratori interni ai Paesi europei, con un'attenzione crescente verso le nuove generazioni di origine immigrata e i rapporti con i propri *background* familiari e culturali.

In tema di inclusione delle nuove generazioni di origine immigrata, l'intervento pubblico adottato negli ultimi anni dal governo britannico ha riguardato prevalentemente tre ambiti: scuola ed educazione, acquisizione e perfezionamento della lingua inglese quale lingua di riferimento, inclusione sociale e attività lavorativa con particolare attenzione alle fasce deboli, specialmente alle donne. La *Research note 6/2012* fornita alla Commissione europea dal titolo "*Inclusion of young migrants*"¹³, rilevazione effettuata nell'ambito degli Stati membri dell'UE, avente ad oggetto il rischio di povertà ed esclusione sociale dei minorenni migranti, ha evidenziato come, da un punto di vista statistico, l'investimento economico-culturale-professionale operato nel Regno Unito abbia reso minimale la differenza di possibilità di raggiungimento di elevati gradi di istruzione tra studenti nativi e non, evidenziando peraltro come il livello medio di lettura in lingua inglese dei minorenni di seconda generazione sia molto vicino a quello degli studenti di lingua madre¹⁴. A ciò si aggiunge un apparato di inserimento lavorativo degli interessati e quindi di sviluppo sociale, specializzato e maggiormente integrato con la realtà locale.

I dati forniti dall'Eurostat (Ufficio Statistico dell'Unione europea) nel documento di analisi "*Migrant integration 2017*"¹⁵, identificano il Regno Unito, tra i Paesi UE, come quello con la quota più elevata di popolazione di origine immigrata con istruzione universitaria nel 2015 (54%). Italia (51,0%), Malta (48,7%), Grecia (47,1%) e Spagna (45,5%) hanno registrato le percentuali maggiori della popolazione non-UE ad aver raggiunto solo la scuola primaria e secondaria inferiore. La politica di integrazione della popolazione di migranti nel Regno Unito ha sviluppato progetti di inclusione e sostegno dedicando particolare attenzione, con un significativo stanziamento di fondi (ad esempio per l'*Integrated Communities Strategy Green Paper* sono stati stanziati £ 50ml), a tre ambiti: i) scuola ed educazione; ii) lingua inglese per i minori che parlino l'inglese quale seconda lingua (*English as an Additional Language – EAL*); iii) insegnamento e approfondimento della "Britishness", ossia dei valori e principi propri della identità britannica. Ogni anno il Regno Unito registra un numero elevato di cittadinanze acquisite anche in forza del principio di cittadinanza per nascita, per chi sia nato in UK a far data dal primo gennaio 1983 in

13 Commissione europea, *Inclusion of young migrants – Research note 6/2012*.

14 Commissione europea, *Inclusion of young migrants – Research note 6/2012*, p. 5.

15 Eurostat, *Migrant integration 2017*, p. 32.



poi (*ius soli* condizionato), e per cittadinanza o permanenza regolare dei genitori (es. permesso di soggiorno di residenza o di entrata nel Regno Unito a tempo indeterminato, permesso di soggiorno a tempo indeterminato qualora cittadino europeo, acquisizione della cittadinanza britannica da parte dei genitori del minorenne, ecc.), ma ciò che appare rilevante è il percorso comune pensato e realizzato per garantire la miglior tutela di crescita, sviluppo e inserimento sociale dei minorenni di origine immigrata attraverso un intervento capace di considerare gli elementi personali e sociali caratterizzanti, quali appartenenza etnica e linguistica, religiosa, genere, al fine di meglio delineare linee guida di intervento e progetti pilota sul territorio atti ad intercettare le effettive necessità di integrazione e inclusione.

La questione dell'istruzione e in particolare dell'acquisizione di adeguati livelli di conoscenza della lingua inglese riveste un ruolo centrale nell'attività di inclusione operata negli anni dal governo britannico che ha realizzato progetti nazionali e locali di particolare attenzione alla formazione linguistica di coloro che sono minori di età che hanno l'inglese come lingua aggiuntiva o secondaria (*Children with English as an Additional Language – EAL*)¹⁶.

Lo sviluppo del livello di conoscenza della lingua inglese da parte degli studenti di origine immigrata è oggetto di monitoraggio, attraverso, ad esempio il *National Pupil Database (NPD)*, che combina il dato della conoscenza linguistica con altri indici quali il luogo di nascita e l'epoca di arrivo nel Regno Unito. Ciò dimostra come la lingua inglese venga riconosciuta quale strumento principale e insostituibile di inclusione sociale, divenendo, quindi oggetto di progetti di formazione e di intervento. Il legame tra crescita della conoscenza linguistica, integrazione sociale e obiettivi educativi raggiunti è stato al centro di attente valutazioni e approfondimenti¹⁷.

Nel dicembre 2016 è stato pubblicato dal governo britannico un documento di verifica e valutazione delle condizioni di integrazione della popolazione. La ricerca ha evidenziato criticità ed emergenze rispetto a divisioni razziali, religiose o economico-sociali, con particolare riferimento alle condizioni dei minori di età e alle donne di origine immigrata, le quali, in molte realtà territoriali, vivono di fatto una vita separata, con ridotta conoscenza della lingua inglese e con difficoltà estreme di impiego lavorativo. Il documento contiene un nuovo programma governativo per migliorare la coesione della comunità attraverso piani e progetti utili a costruire comunità resilienti attraverso la promozione della lingua inglese, l'emancipazione di gruppi di donne emarginate, aumento dell'occupazione lavorativa tra i gruppi più emarginati, l'aumento della partecipazione delle donne nel mercato del lavoro, il miglioramento l'alfabetizzazione informatica tra i genitori in aree degradate, il potenziamento dell'incontro scolastico tra i giovani, anche attraverso attività sportive, programmi focalizzati sulla riduzione della segregazione. Inoltre le autorità locali dovrebbero essere in grado di rilevare, attraverso un monitoraggio continuativo, i segnali di fragilità dell'integrazione sin da loro sorgere, sviluppando insieme con il governo centrale un elenco di indicatori di una potenziale interruzione dell'integrazione, e sviluppare buone prassi.

16 S. Strand, *Educational Outcomes among Children with EAL*, The migration Observatory at The University of Oxford, 2016.

17 M. Arnot, C. Schneider, M. Evans, Y. Liu, O. Welply, D. Davies-Tutt, *School approaches to the EAL students- Language development, social integration and achievement*, Cambridge University and Anglia Ruskin University, 2014.



L'obiettivo è quello di migliorare l'integrazione delle comunità in Gran Bretagna e individuare una serie di valori attorno ai quali persone di diversi *background* possano unirsi: la promozione del diritto, della storia e dei valori britannici all'interno del percorso formativo delle scuole aiuterebbe la costruzione di integrazione, tolleranza, cittadinanza e resilienza nei minori di età. Inoltre, ci si propone di ridurre l'esclusione economica, l'ineguaglianza e la segregazione nelle comunità e nelle scuole più isolate e svantaggiate.

Nel marzo 2018, il governo britannico ha formulato l'*"Integrated Communities Strategy Green Paper"*, un programma di intervento che mira a costruire comunità più forti ed unite¹⁸.

Nell'introduzione del documento, si sottolinea il valore della composizione multi-etnica della società britannica derivante dall'immigrazione, che nei decenni ha contribuito non solo alla costituzione e alla crescita del tessuto sociale, ma anche al successo e alla crescita economica del Regno Unito, concorrendo a renderlo uno degli Stati di maggiore potere economico. Nell'introduzione al documento, poi, si specifica come integrazione non significhi assimilazione: ciascuno deve potersi sentire orgoglioso della propria identità e del proprio patrimonio culturale e deve poter usufruire di ogni opportunità disponibile¹⁹.

Il progetto, destinato a cinque zone (Darwen, Bradford, Peterborough, Walsall e Waltham Forest), prevede: interventi a favore e sostegno di nuovi immigrati e residenti attraverso l'incremento della conoscenza della lingua inglese, l'insegnamento delle tradizioni, dei principi e delle norme di legge e di convivenza necessari per poter partecipare attivamente alla vita comunitaria e in previsione anche del *"Life in UK test"* a cui si deve sottoporre chi richiede la cittadinanza; interventi di riduzione delle scuole a prevalenza etnica, per favorire scuole che siano inclusive e che promuovano la coesione di comunità con l'obiettivo di preparare la cittadinanza più giovane alla vita in un Paese multiculturale²⁰; potenziamento della conoscenza della lingua inglese, con particolare attenzione e progetti dedicati a minorenni sino ai 16 anni di età e in particolare bambine, ragazze e donne straniere o di seconda generazione che risultano tutt'oggi fortemente marginalizzate od escluse dai percorsi scolastici, linguistici e conseguentemente lavorativi. I documenti succitati evidenziano come il concetto di *"Britishness"* si sia evoluto nei decenni, passando da una visione maggiormente etnocentrica e nazionalista ad una concezione *"civica"* di condivisione di principi e valori²¹.

Il senso di appartenenza all'identità britannica è considerato valore essenziale per la verifica del grado di integrazione e inclusione sociale delle nuove generazioni di origine immigrata nella realtà britannica, nonché elemento essenziale per garantire una società unitaria caratterizzata da origini fortemente diversificate.

18 Government H.M., *Integrated Communities Strategy Green Paper*, marzo 2018.

19 A pagina 10 del documento si legge: *"We want everyone to feel confident and proud of their identity and heritage. We want everyone to take advantage of the opportunities that Britain offers – especially women and girls who are too often denied these chances – while recognising and valuing their relationship with, and responsibility to, other groups and to our wider society"*.

20 *Ibidem*, pp. 26-34.

21 S. Saggat e W. Somerville, *Building a British Model of Integration in an Era of Immigration: Policy Lessons for Government*, Transatlantic Council on migration, 2012, p. 6.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

2.

**Le testimonianze sull'inclusione
e la partecipazione**



Le testimonianze sull'inclusione e la partecipazione

In questo capitolo sono riassunti i punti di vista e le testimonianze delle nuove generazioni di cittadini e cittadine di origine immigrata e dell'associazionismo in area immigrazione raccolte dal Gruppo di lavoro costituito dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. Pur non avendo un carattere di rilevazione scientifica dato il numero limitato di persone coinvolte, l'analisi qualitativa dei dati emersi si è prospettata come altamente significativa e densa di indicazioni e suggerimenti.

1. Il metodo utilizzato: focus group e interviste

Per indagare la condizione delle nuove generazioni il Gruppo di lavoro ha elaborato una traccia per lo svolgimento di focus group rivolti a ragazze e ragazzi di nuova generazione di origine immigrata, e una per le interviste alle associazioni, corredate di linee guida per il loro utilizzo. I risultati sono stati trascritti e successivamente analizzati in base alle aree di approfondimento individuate.

La realizzazione dei focus group e delle interviste si è articolata in quattro momenti principali:

- fase preparatoria, in cui ci si è dedicati ad attivare la rete di contatti utile a intercettare e coinvolgere gli attori che presentassero le caratteristiche richieste;
- fase realizzativa, nella quale sono stati condotti gli incontri e le interviste finalizzati a raccogliere le esperienze e le riflessioni dei giovani di seconda generazione e delle associazioni;
- fase di trascrizione e analisi dei singoli focus group e delle interviste;
- fase di comparazione dei risultati e delle istanze emerse dai focus group e dalle interviste.

Nella fase preparatoria si è trattato di individuare i ragazzi e le ragazze di seconda generazione con attenzione all'equilibrio di genere e con Paesi di provenienza differenziati adottando la tecnica chiamata "a valanga" o "a palla di neve". Grazie al supporto dell'associazionismo locale e della rete di contatti e conoscenze in area immigrazione del Gruppo di lavoro è stata individuata una rosa di persone da coinvolgere, a cui sono stati chiesti ulteriori contatti con ragazzi e ragazze e con associazioni da poter coinvolgere nei momenti di confronto e nelle interviste. In questa fase è stato molto importante il supporto dell'intero Gruppo di lavoro, dei ragazzi stessi, di alcune associazioni particolarmente attive in area immigrazione e di mediatori linguistici e culturali professionisti oltre che il fondamentale contributo del Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (CoNNGI) che ha promosso l'indagine attraverso la propria rete nazionale.

Per favorire la disponibilità alla partecipazione ai focus group e alle interviste, nel momento del primo contatto con i ragazzi, le ragazze e le associazioni, sono stati spiegati il motivo della ricerca, le sue finalità e le modalità di svolgimento. In alcuni casi, lo schema delle domande è stato condiviso via mail allo scopo di sensibilizzare la persona contattata a trovare ulteriori



partecipanti alla ricerca. I vari incontri e le varie interviste sono stati registrati per favorire un'analisi fedele di quanto emerso.

Il Gruppo di lavoro ha scelto di adottare come strumento di indagine il focus group poiché è una metodologia particolarmente efficace quando si tratta di far interagire più attori/testimoni privilegiati su una questione comune partendo dalle proprie esperienze personali.

Grazie a questo tipo di discussione, al contrario di quanto avviene nelle interviste individuali, è possibile far emergere una versione condivisa delle varie problematiche affrontate a partire dalla pluralità dei punti di vista e dai diversi percorsi di vita, mantenendo allo stesso tempo una grande ricchezza di sfaccettature e sfumature. Al Gruppo di lavoro è quindi sembrato uno strumento particolarmente adatto per individuare i comuni denominatori (ostacoli e barriere ricorrenti, ma anche positività e potenzialità) relativi alla situazione delle nuove generazioni in Italia così come alcune specificità collegate al genere, alla provenienza nazionale, alla religione, alla situazione socio-familiare, alle aspettative sul futuro e così via.

Per la riuscita dei focus group e delle interviste è stato fondamentale il ruolo delle ricercatrici esperte nella conduzione e facilitazione delle comunicazioni. Questo ha permesso di coinvolgere i giovani su tematiche molto impegnative creando un clima informale in cui i partecipanti si sono trovati a proprio agio. I ragazzi e le ragazze hanno risposto positivamente alle sollecitazioni con una partecipazione attiva e molto sentita alle discussioni. Le conduttrici hanno inoltre aiutato i partecipanti a costruire una visione condivisa della problematica affrontata, pur nel rispetto delle diverse opinioni, esperienze e sensibilità. In totale sono stati svolti tre incontri di focus group, di cui due con giovani abitanti rispettivamente nel Centro e nel Nord Italia e uno, condotto sulla base della traccia di intervista per le associazioni di nuove generazioni, realizzato con le associazioni aderenti al Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (CoNNGI). Per quanto riguarda il focus group svolto in area centrale²², hanno partecipato ragazzi e ragazze residenti prevalentemente nell'area metropolitana di Firenze, comprensiva delle città di Prato, del circondario dell'Empolese Valdelsa e del Mugello con anche la presenza di una persona residente in Umbria; il secondo focus group, svolto in area nord, ha riguardato per la maggior parte ragazzi e ragazze aderenti all'associazione Giovani Musulmani Italiani (GMI) di Milano²³. In entrambi i casi,

22 Il focus group dell'area centro si è svolto il pomeriggio del 19 luglio 2018 presso l'Associazione Progetto Arcobaleno, associazione che da oltre 30 anni si occupa di supporto ai migranti e alle vittime di tratta. Ha avuto una durata di ben cinque ore (dalle 14.00 alle 19.00). Hanno partecipato 12 ragazzi, equamente distribuiti tra maschi e femmine, di varia provenienza, alcuni appartenenti al mondo dell'associazionismo, residenti su Firenze, Prato, Perugia, San Lorenzo e area metropolitana di Firenze. Ha condotto il focus group la prof.ssa Tiziana Chiappelli (Università di Firenze) con il supporto della dott.ssa Erika Bernacchi (Istituto degli Innocenti) che si è occupata anche di coordinare il momento di confronto in sottogruppo dei maschi. Un contributo decisivo sia alla composizione del gruppo di partecipanti che alla creazione di un clima accogliente e informale è stato dato da Sonila Tafili, presidente dell'associazione di nuove generazioni IPartecipate.

23 Il focus group Area Nord si è svolto nella mattinata di sabato 14 luglio a Milano, presso "Varcare la Soglia" - la sede del servizio di sostegno a famiglie fragili e contrasto alla povertà della Fondazione L'Albero della Vita (Via Derna 13). Il focus group ha avuto una durata di quattro ore (dalle 10.00 alle 14.00). Conduttrice dell'incontro è stata la dott.ssa Laura Bartoletti, responsabile Pratiche Educative per la Fondazione L'Albero della Vita. Il lavoro di conduzione e facilitazione è stato inoltre supportato da un'altra collega dell'organizzazione, Marzia Scuderi, educatrice presso il centro di accoglienza migranti e richiedenti asilo "Faro in città". Il sostegno è stato inoltre assicurato



si è preferito concentrare l'attività in un solo giorno, date le caratteristiche del periodo estivo e la conseguente difficoltà riscontrata nell'aggregare i gruppi di ragazzi e ragazze necessari per il raggiungimento dell'obiettivo dell'incontro in termini di composizione (età, genere, Paesi di origine ecc.) e numero complessivo di partecipanti. Oltre a questi due focus group rivolti ai ragazzi e alle ragazze coinvolti come singole persone, durante la riunione intermedia del Gruppo di lavoro è stato deciso di realizzare un ulteriore focus group diretto a tutte le associazioni aderenti al CoNNGI in occasione del loro ritrovo presso il Meeting antirazzista di Cecina²⁴.

Questo focus group si è basato su una traccia di intervista appositamente predisposta. Una ulteriore voce del mondo G2 è stata raccolta attraverso l'invio tramite mail della stessa traccia. A questa parte di ricerca sul campo si aggiungono una serie di risultati e questioni emerse dal progetto #IOPARTECIPO della Regione Toscana e rivolto alle seconde generazioni: durante i lavori e gli eventi partecipativi del progetto, sono state raccolte testimonianze, interviste, risultati di gruppi di discussione ora disponibili on line alla pagina di progetto e che sono stati tenuti presenti nella stesura di questo capitolo²⁵.

Durante gli incontri del Gruppo di lavoro è stata stabilita per i partecipanti ai focus group un'età compresa tra i 18 e i 28 anni, ossia ragazzi e ragazze maggiorenni che potessero parlare della loro recente esperienza come bambini e poi adolescenti di seconda generazione. Ai gruppi di discussione hanno partecipato anche alcuni adolescenti e un adulto di 34 anni. Questa dimensione intergenerazionale ha avuto come risultato quello di stimolare ulteriormente il dialogo e lo scambio. In totale, quindi, sono state raccolte le testimonianze di 37 nuovi cittadini, appartenenti a 21 Paesi di origine, e di 23 associazioni distribuite sul territorio italiano, dalla Sicilia alla Campania fino al Piemonte, con una buona presenza di Lazio, Toscana, Liguria, Emilia Romagna e Lombardia. A queste testimonianze sono da aggiungere le sintesi emerse dal già citato progetto #IOPARTECIPO che ha coinvolto oltre 100 ragazzi e ragazze delle nuove generazioni e circa 60 associazioni in area immigrazione, risultati che di fatto sono in linea con quanto emerso dai focus group e dalle interviste svolte dal Gruppo di lavoro.

Come anticipato, gli esiti della presente indagine, sebbene non rappresentativi in termini statistici dato il numero ridotto del campione esaminato, risultano di particolare interesse, in quanto offrono una fotografia significativa della complessità e della stratificazione della situazione delle nuove generazioni di origine immigrata, dei loro punti di vista e delle loro esigenze.

dalla dott.ssa Claudia Zilli, assistente del prof. Maurizio Ambrosini presso l'Università degli Studi di Milano. Presente anche Samprita Sengupta, de L'Albero della Vita proveniente da Calcutta e in missione in Italia in quei giorni, che ha partecipato nel ruolo di osservatrice giovandosi di una traduzione simultanea.

24 Il focus group con le associazioni è stato realizzato grazie al supporto organizzativo del CoNNGI, in particolare nelle persone di Ireneo Spencer – parte del Gruppo di lavoro – e del presidente SiMohammed Kaabor, ed è stato condotto dalle dott.sse Erika Bernacchi e Tiziana Chiappelli il 14 settembre 2018, presso il Meeting antirazzista di Cecina.

25 Gli incontri di scambio di buone pratiche e di discussione e rilevazione delle esigenze formative, oltre che i percorsi formativi stessi, sono stati coordinati dalla prof.ssa Tiziana Chiappelli per conto di Regione Toscana e CNR – ITTIG e finanziato su fondi FAMI, attraverso la collaborazione con Associazione Progetto Arcobaleno ONLUS e Sociolab (www.open.toscana.it/iopartecipo).



2. I focus group

I focus group sono stati ideati per essere rivolti ai partecipanti in quanto singole persone e non come rappresentanti di realtà collettive (associazioni, gruppi formali e informali, comunità di appartenenza ecc.). Ogni partecipante è stato stimolato a rispondere a domande rispetto alle situazioni e alle difficoltà specifiche che i ragazzi e le ragazze di "seconda generazione" possono incontrare, a partire dalla loro esperienza personale e dalle loro conoscenze e idee rispetto a sei aree di approfondimento.

Ogni area di approfondimento proposta è stata costruita attorno a una domanda principale corredata da alcune domande aggiuntive per esplorare aspetti specifici eventualmente non emersi con la domanda. I conduttori degli incontri hanno gestito liberamente il flusso comunicativo in base alla propria sensibilità ed esperienza, nel rispetto dei focus di indagine. Le sei aree indagate sono state le seguenti:

- Area scuola - rapporti con professori, compagni di classe, materie scolastiche ecc.
- Area rapporti con la famiglia
- Area rapporti con la famiglia nel/i Paese/i di origine dei genitori
- Area relazione tra pari
- Area partecipazione sociale
- Aspettative per il futuro

Al termine del confronto su queste aree, i partecipanti sono stati suddivisi in sottogruppi omogenei di maschi e femmine al fine di esplorare ulteriori aspetti collegati alla dimensione di genere.

I partecipanti sono stati invitati a riflettere su possibili episodi di conflitto tra genitori e figli o figlie rispetto allo stile di vita, i desideri, le aspettative e su situazioni in cui i genitori si comportano diversamente verso i maschi o verso le femmine. Uno degli scopi, anche in questo caso, è stato quello di far emergere possibili strategie e soluzioni per affrontare le difficoltà rilevate.

➤ Area scuola

I ragazzi, forse per la vicinanza anagrafica al proprio vissuto scolastico, hanno dedicato molto spazio alla discussione del tema "scuola". A fronte di alcune buone esperienze personali, dovute sia a caratteristiche individuali (insegnanti, studenti) che a servizi presenti in alcuni territori (es. il lavoro dei Centri Alfabetizzazione del Comune di Firenze, i servizi del Comune di Prato ecc.), i ragazzi e le ragazze hanno segnalato alcuni punti fondamentali sia in termini di criticità che di potenzialità, tanto di ordine generale, ovvero comuni a tutti i ragazzi e le ragazze che vivono in Italia, quanto specificamente collegati alla condizione di studenti di origine immigrata. In generale, la scuola italiana, a partire dalla scuola secondaria, è percepita come una scuola che non rende gli studenti protagonisti del proprio percorso educativo. In sostanza, si rileva come la scuola tenda ad ascoltare poco e quindi a conoscere poco i propri allievi - in particolare nella fascia preadolescenziale e adolescenziale - e non metta in atto strategie per farli partecipare attivamente.



Alcuni ragazzi hanno segnalato come taluni insegnanti abbiano manifestato pregiudizi che non permettono loro di contribuire al processo di coesione. Il rischio, in tale contesto, è che alcuni alunni, soprattutto se molto piccoli, interiorizzino un'immagine non positiva di sé stessi come studenti, cosa che facilita l'insuccesso scolastico, l'abbandono precoce dei percorsi educativi e forme di segregazione formativa al ribasso.

Gli studenti e le loro famiglie ancora oggi, anche nel caso siano padroni della lingua italiana, non riescono ad accedere con facilità a informazioni e servizi, e questo spesso si riflette anche nella scelta della scuola secondaria di II grado, che si orienta, nella maggioranza dei casi, verso gli istituti professionali. Dalle parole degli studenti, gli operatori della scuola appaiono non particolarmente sensibili a lingue e culture altre e non sempre consapevoli che il sistema educativo italiano è poco trasparente e non immediatamente comprensibile per chi viene da altri Paesi, con la conseguenza che le famiglie dei ragazzi di seconda generazione spesso non riescono a supportare i figli nei percorsi di studio e nelle scelte formative o anche in semplici passaggi burocratici.

Il ruolo fondamentale della scuola

A fronte della descrizione di un sistema scolastico piuttosto statico, poco ricettivo verso le esigenze dei nuovi studenti, un punto di convergenza comune è stato il riconoscimento del ruolo centrale della scuola come istituzione potenzialmente capace di educare tutti gli studenti all'inclusione sociale e alla conoscenza di persone, lingue e culture diverse.

Sono risultati fondamentali i laboratori di italiano L2 non solo per neo-arrivati ma anche come supporto al linguaggio curricolare, spesso non posseduto dai ragazzi di nuova generazione i cui genitori non hanno frequentato la scuola in Italia e non possono quindi supportarli; si sottolinea come questi "laboratori" siano particolarmente apprezzati e ritenuti utili se fatti assieme a tutti i compagni di classe, facendo attenzione alle esigenze particolari dei ragazzi immigrati o delle nuove generazioni di origine immigrata. Un ragazzo ha riferito di aver subito un vero e proprio shock quando ha compreso che *"anche se si parla bene l'italiano e si è i primi della classe, ci sono tantissimi vocaboli e riferimenti culturali che non si conoscono"* (riferendosi a sé stesso). Per questo si evidenzia la necessità di un costante lavoro di approfondimento della lingua e dei riferimenti culturali impliciti.

È emersa l'importanza di tutte le attività ludiche e di socializzazione come contrasto all'isolamento sociale che è collegato ad alcune dinamiche di genere a partire dall'età adolescenziale. I ragazzi hanno chiesto che la scuola ponga attenzione e faciliti il coinvolgimento da parte dei compagni di classe dei ragazzi di nuova generazione anche nelle attività fuori dalla scuola.

Di fondamentale importanza una corretta organizzazione dell'accoglienza di bambini piccoli o anche preadolescenti e adolescenti neoarrivati tramite l'ausilio di mediatori linguistici che possano supportarli nell'inserimento nel nuovo contesto fin da subito, prima che l'impatto diventi traumatico. I mediatori sono considerati importantissimi anche per far conoscere lingue e culture diverse a tutti gli studenti e come supporto alla genitorialità e, in particolare, all'orientamento formativo dei ragazzi tramite il coinvolgimento delle famiglie. L'intervento professionale di insegnanti di italiano come L2 e di mediatori linguistici e culturali dovrebbe essere esteso e reso una modalità di intervento usuale.



La centralità degli operatori della scuola

I partecipanti hanno evidenziato la centralità e l'importanza di tutti gli adulti che lavorano a scuola, con una sottolineatura forte del ruolo di educatori, maestri e insegnanti. È emersa la necessità di rafforzare e arricchire la formazione del corpo docente per fornire gli strumenti adatti alla gestione di classi stratificate e multiculturali, in particolare in relazione alla gestione dei conflitti.

È stato rilevato come, in generale, vi sia una scarsa conoscenza delle basi culturali degli studenti presenti in classe spesso collegata alla mancanza di interesse verso i luoghi di origine e le espressioni artistiche, le tradizioni, le lingue, le religioni di altri popoli.

Sono segnalati, come esempi positivi, molti episodi in cui un educatore ha agito in supporto della socializzazione tra gli studenti (senza divisioni per gruppi di appartenenza) e ha aiutato i ragazzi e le ragazze a costruire i valori della tolleranza, della condivisione e della cultura di pace. Inoltre, è stata rilevata la mancanza di figure professionali con competenze psicologiche a supporto del processo di socializzazione e acculturamento. In generale, secondo i ragazzi gli insegnanti lasciano trapelare la loro difficoltà ad affrontare classi multietniche in cui non sanno come lavorare. Una situazione ricorrente che mette in difficoltà i bambini e i ragazzi è la domanda, spesso ripetuta a inizio anno scolastico dai nuovi insegnanti, relativa alla propria origine. Alcuni ragazzi hanno riferito che, quando alla domanda hanno risposto *"italiani"*, essendo nati e cresciuti in Italia, sono spesso seguiti sguardi scettici e domande del tipo: *"Sì, va bene, ma di quale nazione?"*.

I laboratori di italiano e di recupero delle materie spesso sono assegnati a persone non qualificate, che non hanno una formazione specifica su tematiche come apprendimento/insegnamento delle L2 – lingua della comunicazione ma anche lingua dello studio, interculturalità, migrazioni, gestione della classe plurilingue, ecc.

La relazione tra i programmi scolastici, le metodologie e i pregiudizi culturali

Un punto dolente sono i programmi scolastici. Viene rilevato come vi sia una narrazione della storia, della cultura, della scienza e più in generale di tutti i campi del sapere molto etnocentrica, eurocentrica e addirittura italo-centrica, poco aperta al contributo di tutti i popoli. In particolare, la narrazione delle migrazioni è aderente all'immagine mediatica che ne viene data comunemente.

Quando si hanno *"classi plurali, la storia non può essere raccontata in un solo verso, perché bisogna metterla in connessione con le storie dei Paesi dei ragazzi di cui stiamo parlando"*. Secondo i partecipanti, un ampliamento e una lettura che tenga conto del pluralismo culturale presente nel mondo e nelle classi non solo sarebbe di grande arricchimento per gli studenti, ma anche uno strumento potente per lavorare su stereotipi e pregiudizi relativi alle altre culture. Un'azione di revisione, in tal senso, dei programmi scolastici, dovrebbe far sì che attività e contenuti sui temi dell'inclusione, della partecipazione, della cittadinanza, della conoscenza di altri popoli e del loro contributo divengano trasversali e comuni.

I partecipanti hanno poi sottolineato come criticità la mancanza di attività scolastiche finalizzate a stimolare la partecipazione in prima persona e lo sviluppo del senso critico, *"per risvegliare*



un po' i cervelli!”, e soprattutto per poter accedere alle informazioni in modo consapevole “e per contrastare e distruggere pregiudizi antichi che stanno tornando”.

“Dovremmo capire tutti l'importanza di essere più “multietnici”: leggere libri anche di autori stranieri a scuola, conoscere anche le nazioni di provenienza dei genitori, la lingua”.

Si sottolinea, inoltre, l'importanza della riformulazione dei programmi scolastici in relazione al fenomeno del colonialismo e delle sue attuali conseguenze, per poter comprendere le radici storiche dei fenomeni attuali.

Sono state valutate molto positivamente tutte le attività condotte in modalità cooperativa o di *peer education* e di *peer tutoring*, in cui ragazzi più grandi aiutano i più piccoli nei compiti, nell'affrontare una materia, nel socializzare con i propri compagni di classe. Attività espressive e spesso a carattere collettivo quali danza, teatro, sport, musica, praticati sia nel contesto scolastico che come attività non curricolari, sono stati giudicati potenti strumenti di interazione, inclusione e lotta ai pregiudizi. Tutto questo sotto la supervisione di persone specializzate nella gestione delle differenze.

L'orientamento formativo e il superamento dei pregiudizi

Un punto di grande difficoltà segnalato sia dai ragazzi e dalle ragazze sia dalle associazioni è l'orientamento formativo: le seconde generazioni di origine immigrata, indipendentemente da competenze, desideri, aspirazioni, vengano orientate dalla scuola verso percorsi formativi di tipo professionale e, molto spesso, non sono consapevoli delle varie opportunità esistenti. Spesso le scuole non hanno programmi sistematici per l'orientamento formativo, che è invece una attività fondamentale che dovrebbe essere realizzata con personale specializzato e percorsi che valorizzino i ragazzi in base alle loro reali attitudini e capacità. Questo tipo di difficoltà non riguarda solo le seconde generazioni, ma per esse si acuisce a causa della non completa conoscenza del sistema formativo italiano, della posizione di fragilità di molte famiglie migranti, talvolta per una mancanza di autostima dei ragazzi stessi, che si adeguano a una immagine di sé costruita “al ribasso”. Un obiettivo a cui mirare dovrebbe essere quello di contrastare la convinzione diffusa nel corpo docente, nelle famiglie e nei ragazzi stessi che in quanto di origine straniera abbiano meno possibilità di successo scolastico: *“buona parte dei ragazzi di seconda generazione sono indirizzati [automaticamente] verso i soli istituti professionali e tecnici, perché si pensa siano percorsi spendibili immediatamente a differenza dei licei o della laurea”.* Anche in questo caso risulta fondamentale sia rendere protagonisti bambini e ragazzi, valorizzando competenze e aspirazioni, lavorando sull'autostima e la motivazione, che accompagnare le loro famiglie con attività di orientamento.

Alcune famiglie proiettano il loro percorso e progetto migratorio sui figli. Molti ragazzi decidono di iscriversi agli istituti professionali, in parte perché indotti dalla società, che rivela l'opinione diffusa che essi non possano divenire padroni di un certo tipo di lessico e competenze, in parte perché investiti precocemente di responsabilità da parte delle famiglie, che in qualche modo “passano la palla” ai ragazzi. Quei pochi che si iscrivono ai licei, invece, si ritrovano ad essere gli unici di origine straniera in un ambiente che non corrisponde al mondo esterno e che fa fatica a tenere conto di come sia cambiato il contesto sociale. In questi casi, è stato sottolineato come solo in quel momento i ragazzi si siano percepiti diversi, “stranieri”, pur sentendosi ed



essendosi sentiti fino a quel momento italiani. I ragazzi e le ragazze hanno segnalato di avere ricevuto in vari casi indicazioni sulle proprie possibilità di formazione e lavoro a partire dalla professione svolta dai genitori. Il rischio da evitare è dunque che i lavori dei propri familiari definiscano l'orizzonte entro cui i ragazzi possono muoversi per la loro formazione e la loro realizzazione professionale.

Lingue, esperienze internazionali, bagagli culturali complessi e articolati dovrebbero offrire ai giovani una vasta gamma di possibilità sia formative che di impiego, ad esempio per lavori nelle relazioni umane, gestione del personale, e così via. Invece questo grande patrimonio di competenze e l'abitudine alla continua mediazione fra mondi diversi finisce col diventare una trappola: *"noi giovani di seconda generazione e oltre, che abbiamo un background culturale e linguistico molto ricco, paradossalmente ci riduciamo al ruolo di mediatori culturali: un ruolo un pò da cerotto"*.

Il ruolo dei genitori e l'influenza del deficit informativo e linguistico

La mancanza di informazioni su quello che succede a scuola, episodi, relazioni con i compagni e gli insegnanti, programma scolastico, valutazioni ecc., rende difficile il dialogo tra figli e genitori. La stessa difficoltà è percepita rispetto al supporto ai compiti: i bambini e i ragazzi con genitori non italiani devono fare tutto da soli, ma spesso lo svolgimento dei compiti prevede la mediazione di un adulto, su cui loro non possono contare. Da qui la sottolineatura ricorrente dell'importanza del lavoro in classe, soprattutto in piccoli gruppi, e delle attività extrascolastiche di supporto ai compiti (presso biblioteche, associazioni, parrocchie ecc.). Inoltre, per genitori e figli i ricevimenti scolastici sono un momento difficile da gestire, sia per gli orari proposti, che per gli aspetti linguistici. I genitori non si sentono sicuri della loro capacità di esprimersi e di comprendere ciò che gli viene detto; allo stesso modo si sentono a disagio dal punto di vista sociale: i ragazzi hanno usato espressioni quali *"si sentono fuori posto"*, *"si sentono non adeguati"*.

Per superare tali difficoltà devono intervenire i figli che assumono il ruolo di mediatori, accompagnando i genitori ai colloqui e questo, notoriamente mette in grande difficoltà sia i bambini e i ragazzi che le famiglie. Tale situazione, a causa della mancanza di risorse specializzate nella mediazione culturale e linguistica, è ancora molto diffusa nelle scuole.

L'esclusione, la discriminazione e il bullismo: classi omogenee e classi eterogenee

I partecipanti hanno parlato sia di classi molto solidali, amichevoli, con rapporti sereni, che, al contrario di casi e situazioni di esclusione, discriminazione e bullismo non necessariamente razzista: forme di aggressività o esclusione più dovute alla diversità che al fatto di essere "stranieri".

Sono stati segnalati tanti casi in cui in classi molto eterogenee la diversità era vista come naturale e positiva mentre essere l'unico "straniero" all'interno di gruppi compatti è percepito come situazione più problematica.

Alcuni ragazzi che fanno parte di associazioni, attraverso alcune attività svolte a scuola con i ragazzi delle scuole secondarie di I e II grado, hanno raccolto un grido di aiuto per episodi e situazioni di bullismo verso ragazzi e ragazze di origine non italiana. In attività meno formali condotte da ragazzi di poco più grandi degli studenti, sono emersi molti casi di discriminazione



e forte disagio relazionale. Secondo questi ragazzi, gli insegnanti erano poco consapevoli di queste dinamiche e generalmente tendevano a non intervenire.

I ragazzi hanno concordato che gli interventi contro il bullismo non vanno lasciati alla singola persona ma devono essere una responsabilità della scuola nel suo insieme, dando importanza a tutte le misure preventive.

Gli esiti scolastici: in crescita ambizioni e resilienza

I ragazzi hanno sottolineato come nel Regno Unito gli esiti scolastici delle nuove generazioni di origine immigrata siano in media migliori rispetto a quelli degli altri ragazzi, mentre in Italia questo non succede: nel nostro Paese si registrano difficoltà, bocciature, esiti non sempre esaltanti. Tuttavia, secondo altri partecipanti *“ora però sta succedendo anche in Italia, le seconde generazioni hanno voti alti, hanno alto tasso di laureati. Siamo abituati a combattere”*. Per questo il tema di un corretto orientamento formativo e lavorativo è centrale.

I gruppi comunitari, le scuole in lingua di origine e i fattori di integrazione e inclusione

Tutti i ragazzi hanno concordato sull'importanza di conoscere le proprie culture di origine, che, a volte, nello sforzo di integrazione vengono trascurate. I ragazzi vedono con allarme anche la tendenza, in alcuni casi, a *“fare un gruppetto omogeneo”*, chiudersi in piccole enclaves omogenee. Anche per questo segnalano l'importanza di iniziare attività extrascolastiche fin da piccoli, dalla prima classe della scuola primaria fino alle scuole medie perché *“dopo rischia di essere troppo tardi”*.

Un caso specifico oggetto di discussione è stato quello della scuola cinese, che è vista come positiva ma anche come ostacolo perché determina la formazione di gruppi di studenti separati dagli altri, *“rinforza i rapporti solo fra cinesi”*, perché di fatto, essendo molto impegnativa in termini di ore dedicate e di compiti assegnati, non lascia molto tempo libero per svolgere altri tipi di attività. Il caso della scuola di arabo o della scuola coranica è percepito generalmente in maniera più positiva: non occupa troppe ore e inoltre, anche se rinforza i legami intra-comunitari rispetto alla dimensione religiosa, questi legami sono spesso collegati a più provenienze e nazionalità.

➤ **Area rapporti con la famiglia**

Chi ha diritto ad avere problemi?

I partecipanti ai focus group hanno sottolineato un aspetto molto delicato nel rapporto tra figli e genitori. Secondo i ragazzi intervistati, *“per i genitori non devi avere problemi. La tua vita è facile, sono loro che hanno fatto fatica, hanno lottato”*, spesso loro o i loro amici si sono sentiti *“criminalizzati”*, colpevolizzati dai genitori *“se soffri di depressione”*, cosa a loro avviso molto frequente tra ragazzi con *background* migratorio, *“Non hai il diritto di sentirti male, non hai il diritto di soffrire”*.

Questo accade in alcuni casi perché *“i genitori proiettano le proprie mancanze sui figli, che rischiano di essere schiacciati, invece dobbiamo essere giovani, fare cose piacevoli, leggere”*. I genitori si sentono spesso *“fuori posto, [...] si sentono estranei, stranieri, noi no”*. *“I genitori hanno perso l'autostima, e per questo hanno smesso di sognare e si aggrappano ai figli”*.



Tra lavoretti e bolle di sapone: il desiderio di dare una marcia in più ai propri figli

In alcuni casi, invece, sono gli stessi ragazzi a voler essere di supporto ai genitori, che vedono affaticati e preoccupati. Questo può generare un cortocircuito: secondo una ragazza, a fronte della percezione della stanchezza dei genitori, i figli iniziano ad aiutare i genitori nei lavori, sia domestici propri (cura della casa, custodia di fratellini più piccoli ecc.), che, nel caso di collaboratori familiari, anche domestici professionali: *“si parla di quando hai 8 e 10 anni, ma poi questo aiuto viene preso come un obbligo da parte dei genitori”*. Da qui, iniziano i problemi con la scuola perché *“si lasciano da parte i compiti, e diventa difficile conciliare lavoro e studio fin dalle scuole medie”* (come racconta un ragazzo cinese). Nel suo caso, dopo essere stato un bravo studente, ha iniziato a prendere brutti voti e alla fine ha preso la decisione di abbandonare il percorso scolastico. Gli esempi riportati sono collegati spesso a piccoli lavoretti intrapresi inizialmente *“per aiutare la mamma”*, ma poi anche *“per avere i tuoi soldini per fare qualche cosa”*. Baby sitter, badanti, pulizie: gli stessi lavori dei genitori.

I ragazzi hanno, anche, riportato esempi di senso opposto: genitori che fanno vivere i figli in una *“bolla di sapone, una bolla di protezione: non devono fare i lavori e la fatica che hanno fatto loro”*.

Questi genitori cercano di non far mancare niente ai figli perché loro si sentono *“estranei”* e *“stranieri”*, vogliono garantire ai figli la possibilità di scegliere, evitare che debbano svolgere le loro stesse attività (lavori sottopagati, umili, duri, pericolosi), vogliono vedere i figli realizzarsi. Questo desiderio dei genitori, purtroppo, può trasformarsi in un peso psicologico per i figli.

Entrambi gli atteggiamenti, pur così opposti, sono letti dai ragazzi come espressioni della volontà di dare una marcia in più ai figli viziandoli o, al contrario, dicendo: *“io ce l'ho fatta, ora rimboccati le maniche anche tu”*. In entrambi i casi, i ragazzi pensano che i genitori provino un profondo disagio se i figli non possono godere delle stesse possibilità dei coetanei.

Genitori e figli: la paura della perdita delle radici culturali, il timore delle gabbie etniche

Molti genitori provano un senso di paura rispetto alla perdita della lingua e delle origini culturali che vedono in atto nei propri figli: i ragazzi ritengono importante far capire a tutti (genitori stessi, insegnanti, coetanei, ecc.) che per loro parlare una lingua diversa da quella italiana, come ad esempio l'arabo, è un vantaggio importante, è una ricchezza. In generale la religione può giocare una dimensione importante per restare legati alle origini dei genitori, alla cultura e alla lingua (vari casi riferiti da giovani musulmani).

Quando però la famiglia è molto religiosa, o comunque dà molta importanza alle tradizioni o a qualche ideologia politica, la volontà di trasmettere i valori e gli stili di vita ai figli diventa molto forte e questo spesso fa entrare il figlio in crisi, soprattutto nel periodo dell'adolescenza: in quella fase della vita, i ragazzi tendono a percepire come un ostacolo tutto quello che i genitori vogliono tramandare loro e che non corrisponde agli standard dei pari: *“tutto ciò che è diverso è un ostacolo. Solo crescendo si capisce che è una ricchezza”*. O ancora: *“La religione ti può aiutare a restare collegato con le origini dei tuoi genitori, con la lingua”*. *“Dovremmo realizzarci senza dimenticare ciò che sono e sono stati i genitori, il proprio punto di partenza”*.

Più di un ragazzo ha affermato che è compito delle nuove generazioni di origine immigrata instaurare un dialogo costruttivo con i genitori, aiutarli a capire, ad accettare alcuni



cambiamenti, nella consapevolezza che non sempre è possibile trovare un punto di accordo: *“È un compito nostro far capire ai genitori che ci stiamo integrando. Ciò che dobbiamo fare è rispettarli e capire se sono persone agili e possono essere cambiate oppure no. Se possono esserlo bene sennò vogliamo loro bene, portiamo rispetto ma noi andiamo avanti lo stesso. A volte creiamo noi quell'ostacolo. Ti vogliono bene, sicuramente non è da discutere. Ma noi giovani dobbiamo capirli, capire se possono cambiare o no. Se sì, bene. Se no, non dobbiamo vivere in quella gabbia. Non si può dire: Non sono stato bene perché mia madre era così. Non è vero, dipende da te”.*

Le strategie adottate spesso prevedono di evitare i punti critici: *“Credo sia facile parlare con loro ma ci sono argomenti e concetti che preferisco non affrontare e non per paura del conflitto. Per il rispetto che ho per loro e per evitare... so che non possiamo arrivare a un punto comune e quindi preferisco non affrontare certi argomenti. Come per esempio evito di dire loro che sto fuori fino a tardi e se ci devo stare è perché sono con mio fratello (che abita a Milano ma non viviamo insieme). Poi non combino niente ma se a loro non va bene o si preoccupano è meglio non dirglielo”.*

In altri casi subentrano forme di contrattazione, si arriva ad un compromesso, riducendo o contenendo le richieste fin dove possibile: *“Una cosa che ha aiutato molto me: essere stata modello di equilibrio tra la mentalità dei miei genitori e quella di amici vari. Esempio dell'uscita la sera: loro stanno fuori fino alle 2 di notte, io magari fino alle 22.00/23.00. Oppure loro mi chiedono quattro uscite al mese, io ne faccio la metà, cerco di integrare le due cose perché se tu volessi vivere in modo completamente diverso dalle abitudini e dall'immaginario dei tuoi genitori entreresti in conflitto. Non è merito nostro avere una certa mentalità. È vero, ma devo anche considerare come la pensano i miei genitori. Non mi metto a discutere se so che mia madre su certe questioni non si muove, non avrebbe senso. Bisogna valutare le situazioni”.*

I ragazzi sono consapevoli che molte problematiche sono comuni ai coetanei italiani, che dipendono dalle singole famiglie, dal livello di rigidità: *“Se dovessimo prendere ad esempio famiglie italiane, potremmo riscontrare gli stessi identici problemi: ne ho incontrate al sud e al nord molto più rigide. Ti può capitare di avere una visione più rigida in famiglie italiane che magari non hanno neanche un'influenza di tipo religioso. L'errore è il non voler comprendere. Hai la tua visione, reputi che sia corretta e non accetti le altre”.*

I ragazzi riconoscono, in ogni caso, una certa consapevolezza alle proprie famiglie sul fatto che l'ambiente in cui si muovono è diverso da quello delle loro origini e che i loro figli sono esposti a un contatto culturale che necessariamente li influenza. Questo aspetto può creare ansia e senso di perdita di controllo, ma può anche facilitare l'apertura di spazi di dialogo non scontati, in cui il confronto tra genitori e figli è indotto dalle stesse situazioni di vita quotidiana. Agli occhi dei ragazzi delle nuove generazioni, questo tipo di sensibilità e consapevolezza può essere minore o persino mancare nelle famiglie italiane, che muovendosi in un ambiente per loro omogeneo non colgono i profondi cambiamenti in atto: *“Secondo me quelle straniere sono più consapevoli che i figli sono immersi all'interno di una società che cambia, un'altra cultura, e hanno bene in mente l'idea del cambiamento e che i figli sono come delle spugne. Invece i genitori italiani hanno idee più scontate, l'Italia è quella ma non è così e per questo fanno più fatica a parlare con i propri figli. Però i genitori nostri comunque sanno che i figli cambiano, sono messi lì e hanno vicino altre persone che la pensano diversamente anche su cose di base come per esempio con la religione. Invece le famiglie italiane non sono così sul pezzo e su questo si illudono. Nel*



momento in cui i figli delle famiglie straniere vanno a scuola sono vicino a persone diverse e questa diversità la portano con sé”.

Con le parole semplici e dirette di una ragazza: *“Semplicemente cresco, cambio”.*

Più volte è stata sottolineata l'importanza del coinvolgimento delle famiglie dei ragazzi e delle ragazze e la necessità di creare momenti di scambio, conoscenza reciproca, collegamento tra genitori, famiglie, comunità circostante, con attenzione all'associazionismo e ai servizi presenti sul territorio. È stato sottolineato come le famiglie dei ragazzi di origine immigrata spesso siano poco in contatto con altre famiglie italiane, cosa che provoca un isolamento degli stessi figli dagli altri compagni. Inoltre le famiglie immigrate o di origine immigrata hanno poche occasioni di confronto positivo, anche nel caso di dubbi o di problemi si rivolgono generalmente all'interno della comunità di origine, non sempre in possesso delle informazioni necessarie. I ragazzi vedono una possibilità di protagonismo della scuola nella promozione di momenti di incontro formali e informali con e tra le famiglie, allo scopo di facilitare la creazione di una rete tra i genitori per far sì che i figli non restino isolati e possano frequentare liberamente tutti i compagni e le compagne.

➤ Area rapporti con la famiglia nel Paese di origine

Rispetto a questo tema, i ragazzi hanno rappresentato situazioni più diversificate rispetto ai rapporti con la scuola e con la famiglia presente in Italia.

In alcuni casi, i rapporti e i legami si sono completamente interrotti, con i parenti o con il luogo di origine. Gli zii, i cugini, i nonni stessi si sono spostati altrove, per esempio: *“non conosco i cugini di Albania”* o *“Non sono mai stato in Egitto”*. In altri casi, il rapporto con il Paese di origine è più intenso, strutturato.

Una ragazza ha raccontato come ogni anno, per le vacanze estive, vada in Perù dove ha cugini e amici: *“Mi chiamano “l'italiana” e mi prendono un po' in giro per come parlo lo spagnolo”*. Questo le fa concludere amaramente: *“Siamo stranieri nel nostro Paese (l'Italia) e nel paese dei nostri genitori”*.

Questa doppia appartenenza e doppio senso di estraneità ha risvolti anche positivi. Per esempio, la stessa ragazza ha dichiarato che sentendo in Perù discorsi anti-immigrati o razzisti verso persone provenienti da altre parti del mondo, si è arrabbiata e ha avvertito il dovere di *“combattere i pregiudizi in entrambi i Paesi, Italia e Perù”*.

In alcuni casi la strategia adottata dai ragazzi e in particolare dalle ragazze è quella di evitare i conflitti. Una ragazza arrivata in Italia in tarda adolescenza, ad esempio, dichiara: *“Quando torno in Albania cerco di essere il più possibile la persona che ero prima di andare via, non gli sbatto in faccia quello che sono diventata, vado serena e torno serena”*. Questo soprattutto in collegamento con la tematica del diverso ruolo delle donne. Il problema anche con i cugini, gli amici di prima o del Paese dei genitori è che non hai vissuto la stessa storia, è difficile condividere, hai poche cose in comune. Rispetto, quindi, alla parte di famiglia rimasta nel Paese, o nei Paesi, di origine, si sviluppa un sentimento ambivalente: *“non sai se sparire o non sparire”*.

Le comunicazioni giocano un ruolo importante. In un passato ancora recente, i ragazzi hanno raccontato di lettere spedite con tre mesi di anticipo e ricevute dopo tre mesi: *“A settembre*



facevi gli auguri di Natale mentre ora con le videochiamate le fai ogni due giorni". Le difficoltà e le distanze restano comunque: è stato fatto l'esempio di un padre che ha chiamato la figlia, dopo sei mesi che non si sentivano, in occasione della festa dei 15 anni, un rito di passaggio molto importante nei Paesi dell'America Latina, e le ha comunicato di avere una nuova sorellina.

Alcune storie sono di migrazioni multiple, attraversamento di più Paesi e persino continenti e di cesure continue con gli ambienti e gli affetti: "Non mi sento di appartenere a nessun posto". "Non so dire qual è il mio Paese". "Non ho nessun rapporto con la famiglia di origine. Ho conosciuto la nonna materna solo in Italia in occasione di una malattia della mamma perché ci ha raggiunto qui per dare una mano. È arrivata una signora di 60 anni che diceva di essere mia nonna".

Nei casi in cui la famiglia è monoparentale e non si hanno altre persone o familiari vicini, si evidenzia la difficoltà di creare punti di riferimento ulteriori. "I punti fissi non devono per forza essere luoghi, possono essere gli affetti, anche una sola persona. Anche solo la tua mamma".

In altri casi, la visita al Paese di origine dei genitori può risultare traumatica: un ragazzo cinese ha raccontato dell'unica volta in cui è stato in Cina, perché tutti i parenti vivono in altri Paesi. Si sentiva un turista ma l'intera vacanza è stata noiosa, ha passato tutto il tempo in casa perché non conosceva nessuno; non poteva comunicare perché tutti parlavano un dialetto cinese, non il cinese che conosce lui: "ho perso il rapporto coi nonni che avevo quando ero piccino".

In un altro caso, un ragazzo ha raccontato dello stupore divertito di essere percepito come straniero "perché parlo male l'egiziano, mi prendono in giro".

Nostalgia e malinconia sono emerse qua e là dalle testimonianze – "è sempre una emozione forte rivedere quella panchina, quell'albero" – così come è stato evidenziato un rapporto privilegiato coi nonni che in più di una storia di vita hanno assunto il ruolo di genitori dei nipoti: "Rispetto molto la nonna". Ancora: "I valori ce li hanno trasmessi i nonni sia a me che a mia sorella, perché da piccine abitavamo con loro, non con i genitori".

Anche nei casi di un rapporto positivo con il Paese di origine dei genitori e con le persone e i familiari che vivono lì, alcuni ragazzi hanno condiviso, durante la discussione, il fatto di avere sviluppato delle piccole fobie e di avere degli incubi ricorrenti. Qualcuno racconta "Mi capita di sognare di non riuscire a tornare in Italia", un altro "lo di non avere il permesso per rientrare a casa". In questi sogni e in queste paure si riflette il complesso rapporto psicologico con le radici dei propri genitori, i Paesi di origine e la propria casa, qui in Italia.

➤ Area relazione tra pari

Il tema della relazione con i propri compagni di classe, i propri pari, è un tema complesso e spesso un tasto dolente. Alcune frasi degli intervistati lasciano intravedere gli scenari di fondo: "Io per i miei amici ero Perù; li vedevo solo in classe, a casa dovevo solo studiare, non avevo tempo per uscire".

"Io sono sempre stato trattato bene perché parlavo bene italiano, ero il "cinese diverso", mi chiamavano così. Nella mia classe però c'era discriminazione verso altro ragazzino cinese perché non parlava bene l'italiano". "Io non avevo avuto nessun problema fino a quando mi chiesero che lavoro fanno i tuoi genitori". "Per me era un disagio non avere una casa



in cui invitare i miei amici, ti senti inferiore". "Ci sono codici di accettazione diversi: se sei africano, ricco e alternativo allora sei incluso. Se sei brasiliana o cubana sei cool. Io dico diverse appartenenze a seconda della situazione e di cosa mi sembra più accettato" (una ragazza con un percorso di migrazioni multiple e figlia di coppia mista).

Disagi dovuti al lavoro dei genitori, alla situazione abitativa, alla capacità economica, alle competenze linguistiche proprie o dei propri genitori sono stati un elemento condiviso dai ragazzi e dalle ragazze, assieme però a una visione positiva per il futuro: *"la nuova generazione cambierà questa situazione dei mestieri"*. In generale, i ragazzi hanno riferito che da bambini provavano vergogna anche per il tipo di lavoro svolto dai genitori, che percepivano come subordinato e *"poco importante"* rispetto a quelli degli altri bambini della classe.

Alcuni hanno raccontato di non aver trovato amici, non hanno legato, sono stati ignorati: *"Ho legato con una bambina ma non ho più tanti rapporti con i compagni. Non mi sono mai comportata male e non so perché sia andata così. Se li incontro per strada, ogni tanto fanno finta di non vedermi, ogni tanto salutano... Questo per tutto il percorso, elementari, medie e superiori. Anzi alle superiori mi accettavano solo quando portavo il cibo! Poi niente"*.

"Non mi son trovata male, né razzismo né niente. I compagni però non sono diventati amici: se cerchi di avvicinarti e loro comunque non si avvicinano a te cosa devi fare... rincorrerli? A un certo punto ti allontani e basta".

Due ragazze, hanno utilizzato la strategia della curiosità verso ciò che non è conosciuto per avvicinare i ragazzi, ma anche gli adulti: *"Sfruttare l'idea di curiosità è fondamentale. Alle elementari ogni anno facevamo una specie di festa. Eravamo alcuni stranieri ma non ancora tanti quanto adesso. Nella festa ogni bambino doveva andare a cercare qualcosa del Paese d'origine. Era un modo per spingere il bambino a informarsi sulle proprie origini portando la propria identità e facendola conoscere agli altri. Quando porti qualcosa di tuo da mangiare per esempio, quello è un modo per conoscersi". "Anche il mio cognome durante l'appello spiccava e partiva una mini conversazione tra tutti i miei compagni per raccontare la storia del mio nome e del mio cognome. Secondo me questa cosa ti rende un po' più speciale degli altri. Non sei diverso ma speciale, se lo vedi da un punto di vista positivo"*.

Più volte è emerso il tema della partecipazione alle attività extrascolastiche come indicatore di inclusione. Secondo la loro esperienza, i bambini con genitori non italiani difficilmente partecipano ad attività extrascolastiche, anche semplicemente una passeggiata al parco giochi in cui si incrociano altri bambini e altre famiglie, perché i genitori non hanno molto tempo da dedicare a queste attività. Di conseguenza i bambini spesso restano a casa perdendo importanti momenti di socializzazione. Quando diventano adolescenti il rapporto con i compagni di classe anche italiani non si è consolidato, tendono a frequentare coetanei figli di immigrati della stessa origine dei propri genitori. Un ragazzo cinese ha riferito di come, per lui, questa problematica si sia risolta in modo naturale grazie alla famiglia di un proprio compagno di scuola che lo accompagnava a tutte le attività insieme al proprio figlio.

Un momento molto sofferto dai bambini e dai ragazzi sono le feste di compleanno. È questo l'indicatore che, secondo i ragazzi, sancisce il livello di inclusione o di esclusione. Spesso i bambini con genitori non italiani non possono partecipare a queste feste perché non sono invitati o perché i genitori sono impossibilitati a portarli (per mancanza di tempo, per mancanza



di confidenza, per poca conoscenza delle modalità di socializzazione tra bambini e famiglie italiane, ecc.). Per contro, organizzare una festa di compleanno a cui invitare i propri compagni di scuola risulta molto difficile. Uno dei motivi riferito dai ragazzi e dalle ragazze è il senso di vergogna per la propria situazione abitativa, che non corrisponde in molti casi a quella degli altri bambini italiani. Quando migliora *“cambia tutto, puoi invitare gli amici a casa, non ti devi vergognare”*. Il tema degli standard di vita si ricollega, oltre che alla situazione abitativa, anche ai vestiti e agli accessori (inclusi i materiali scolastici). Una ragazza ha riferito, ad esempio, che pur non avendo avuto difficoltà nella sua classe, la sorella ha molto patito nel rapporto coi propri compagni e compagne perché non aveva vestiti *“di marca”* in una classe in cui tutti facevano molto caso a questi aspetti. Era come tenersi attaccati l'etichetta del lavoro dei propri genitori, di cui si vergognava. Per contro, nel tempo, alcuni di loro hanno sviluppato una forma di orgoglio per l'impegno e il sacrificio dei propri genitori per farli studiare e vivere in un contesto che offre maggiori possibilità.

Secondo i ragazzi la scuola potrebbe aiutare a migliorare i rapporti con i coetanei, dovrebbe essere luogo di aggregazione anche fuori dall'orario scolastico in cui, per esempio, fare le feste di compleanno se non si ha una casa adeguata e non si può pagare uno spazio altro. La scuola può rappresentare non solo un luogo di incontro tra ragazzi, ma anche con altre persone adulte che hanno vissuto esperienze di inclusione e integrazione e possono essere di esempio e ispirazione.

Ascoltare le esperienze degli altri può essere formativo per tutti i ragazzi, di qualunque origine e può aiutare a combattere i pregiudizi attraverso la conoscenza di storie anche di successo. Secondo i ragazzi, questo potrebbe anche aiutare a sviluppare un senso di orgoglio per il lavoro e la fatica dei genitori. Anche in questo caso è riemerso il tema dell'ascolto, della conoscenza e della comprensione come base necessaria ai processi di integrazione, che sono sempre reciproci: *“Non c'è l'idea di conoscere: perché si comporta in questo modo? Cosa starà pensando? Perché non esce con quella compagnia? [...] I professori devono cercare di capire meglio gli studenti perché l'integrazione non viene solo da parte nostra come seconda generazione ma anche da parte della comunità che deve integrarci. Se noi cerchiamo di integrarci ma non siamo accettati non ha senso”*.

Un altro momento difficile per i bambini e i ragazzi è quello delle gite scolastiche. Più di uno ha raccontato del senso di esclusione provato quando gli è stato comunicato che non avrebbe potuto fare la gita all'estero perché *“sei immigrato”*, anche nel caso di bambini nati in Italia. Due ragazze non hanno potuto usufruire di borse di studio, pur avendone i requisiti, perché non avevano la cittadinanza italiana.

Le relazioni interpersonali e l'immagine mediatica delle migrazioni

La relazione coi pari, e più in generale la relazione con tutte le persone, secondo i ragazzi è fortemente condizionata dallo stato dell'informazione in Italia. Secondo quanto risulta loro, vi è un forte problema a livello di comunicazione: *“solo sei, forse sette ragazzi di seconda generazione sono giornalisti”*.

I media non danno *“nessuna voce per i migranti o le seconde generazioni nei canali mainstream, non si riesce a contrastare una narrazione unica con iniziative più piccole, fatte dal basso”*. La narrazione delle migrazioni e delle seconde generazioni resta ancorata ad aspetti emergenziali o di sicurezza pubblica, mentre tutto sta cambiando.



“Non si raccontano gli esempi positivi, non si usano i concetti e le parole giuste, corrette, non discriminanti”.

Questo condiziona pesantemente il discorso pubblico e le opinioni delle persone, rendendo più difficili le relazioni dei ragazzi con i propri pari italiani e con il resto della società.

È emersa, pertanto, la richiesta che le questioni legate alla immigrazione e alle seconde generazioni siano trattate con un approccio ampio, aperto e professionale in tutti i suoi aspetti, compresa la cura dell'immagine degli addetti, perché questo aiuta a superare i pregiudizi, a fare un racconto pubblico diverso anche dei beneficiari di quei servizi.

➤ Area partecipazione sociale

Le esperienze nell'associazionismo

Tutti i partecipanti ai focus group hanno dichiarato di avere avuto esperienze di vario tipo in attività sociali e di volontariato, anche multiple e in più settori. Anche i più giovani hanno partecipato ad attività della Misericordia o dei Giovani Musulmani Italiani.

Alcuni sono impegnati sui temi specifici dell'immigrazione e delle nuove generazioni, ma anche nel sindacato, o nel supporto agli anziani, nei servizi collegati alle ambulanze, e anche nel sostegno ai compiti per bambini più piccoli o ragazzi disabili. La varietà e l'impegno di questi ragazzi in ambito sociale è apparsa sorprendente e non in linea con l'esperienza comune dei loro coetanei italiani. Questo dato è stato sicuramente condizionato dal fatto che i ragazzi coinvolti nei focus group e nelle interviste fanno parte per lo più di una rete rappresentativa di varie realtà sociali del territorio. Allo stesso tempo però, secondo gli intervistati, questa dimensione di partecipazione sociale è molto diffusa tra le nuove generazioni di origine immigrata, perché è l'unico modo *“per sentirsi parte”*, *“per contribuire alla società italiana”*, non avendo, molti di loro, il diritto al voto a causa del problema della non concessione della cittadinanza italiana.

Anche rispetto alla partecipazione, i ragazzi pensano che sia importante essere più ambiziosi. Le parole espresse, su cui vi è stato pieno consenso di tutti, sono state molto chiare: *“Le seconde generazioni hanno voglia di riscatto, si impegnano molto, hanno voce in capitolo, le “carte in regola”, sono più diretti, parlano i dialetti [locali e regionali intesi come segno di italianità, di appartenenza]; hanno volontà di mettersi in gioco e di sentirsi soggetti e non oggetti, anche dentro la scuola. [...] Hanno bagaglio culturale in più rispetto ai coetanei solo italiani, per questo è importante conoscere le origini. I ragazzi 2G vogliono abbattere i limiti, i pregiudizi e le distanze. La società deve essere disponibile a riconoscerli non più come immigrati”.*

Tuttavia, è emerso a più riprese ed è stato condiviso da tutti, il tema della paura di essere discriminati e del mancato rispetto della legge in caso di episodi di discriminazione *“ma chi la calpesta [la legge contro le discriminazioni] non ha questa paura!”*. Per questo chi viene discriminato ha paura di far valere i propri diritti.

“Bisogna trovare la forza di fare le cose con serenità e equilibrio, “non strafare”, essere sé stessi”.

I ragazzi hanno prospettato vari livelli di intervento: da una parte, le battaglie personali che vengono identificate principalmente col *“fare la propria strada, perseguire i propri sogni,*



realizzare le proprie cose", e dall'altra le battaglie collettive come, ad esempio, l'attivazione delle campagne per la cittadinanza, in cui moltissimi ragazzi e ragazze si sono impegnati a fare una contro-narrazione rispetto a quanto diffuso dai media. Si è trattata di una vera auto-organizzazione di figli di immigrati.

A fianco di queste due dimensioni, personale e collettiva, i ragazzi intravedono anche diversi livelli e strategie di intervento rispetto ai contesti locali, nazionali ed europei. Ritengono importante riuscire a lavorare in rete, come esempio positivo citano il CoNNGI, o il movimento Cittadini senza cittadinanza, che sono stati capaci di dialogare a livello nazionale e di mettersi in comunicazione a livello internazionale.

Le nuove generazioni e le istituzioni

Secondo i partecipanti ai focus group manca da parte delle istituzioni la volontà di coinvolgere le nuove generazioni in maniera incisiva. Messaggi positivi arrivano loro soprattutto da alcuni personaggi pubblici come, ad esempio, i cantanti di seconda generazione, capaci di comunicare il loro disagio e di mandare un messaggio forte non solo a chi vive la situazione di figlio delle migrazioni, ma anche a tutta la popolazione italiana. Anche in questo caso, il ruolo della scuola viene visto come centrale. I progetti e le attività proposte dalle istituzioni sono spesso focalizzati su singole categorie di persone (i migranti, le nuove generazioni, i disabili, le donne ecc.) e quindi non facilitano l'interazione sociale. Secondo le parole di una ragazza: *"Anche in progetti virtuosi come questo, un focus esclusivo sulle seconde generazioni rischia di limitare le opportunità di arricchimento che derivano dallo scambio e dall'incontro tra esperienze diverse"*.

Uno scenario emergente: le "terze generazioni"

Rispetto alla partecipazione e alla integrazione sociale, i ragazzi hanno sottolineato la necessità di occuparsi con urgenza delle "terze generazioni", che già sono molte in Italia. Loro stessi hanno notato come le "terze generazioni" stiano attuando un recupero delle origini e delle tradizioni lasciate alle spalle dalle seconde generazioni: *"Molti ragazzi delle seconde generazioni cercano di essere "più italiani" possibile, le terze no. Si vogliono differenti dagli italiani. Va fatta una riflessione"*. Se, come è stato sottolineato dai partecipanti ai focus group, il ruolo delle istituzioni educative è assolutamente centrale per i processi di inclusione e coesione sociale, questo tema andrebbe affrontato tempestivamente per fornire agli insegnanti e alle scuole gli strumenti e le strategie più adatte per lavorare in questo scenario emergente che presenta caratteristiche e bisogni formativi peculiari.

Il cuore della democrazia: il voto, la cittadinanza il permesso di soggiorno

In tema di partecipazione, una delle reazioni più spontanee è stata quella di collegarla con il diritto di voto. Il voto è stato definito da una ragazza come *"il cuore della democrazia, quello che rende cittadini"*. La partecipazione attraverso associazioni, azioni sociali ecc. è considerata importante e complementare, ma la vera partecipazione si esprime, secondo i ragazzi, attraverso la possibilità di votare.

"State attenti a chi votate perché votate anche per me!" (detto da una ragazza ai propri compagni di classe del liceo in occasione delle votazioni politiche).



Il riconoscimento dei diritti politici, collegato anche alle dinamiche occupazionali, secondo alcuni intervistati, incide fortemente sulle scelte personali e sulla motivazione a perseguire strade più ambiziose. Questo tema è emerso anche dalle interviste alle associazioni.

“Se manca il riconoscimento dei diritti politici e il riconoscimento occupazionale, la motivazione per impegnarsi è più difficile da trovare. Il risultato è che spesso “non si osa, o si osa solo entro certi limiti”. Quando invece è proprio “il sognare” che dovrebbe essere incoraggiato”.

In generale, i partecipanti ai focus group hanno parlato della enorme fatica e difficoltà di fronte alle procedure e alle complicazioni della burocrazia italiana collegata ai ricongiungimenti familiari, ai permessi di soggiorno, alla richiesta di cittadinanza. *“Io ho avuto una pugnalata alla schiena perché mi sentivo italiana; la cittadinanza si sa che si deve conquistare, siamo pronti a combattere, ma il permesso di soggiorno è stato un dolore troppo forte”.* Oltre alle code notturne davanti alle questure per il permesso di soggiorno, è stato definito umiliante *“il rientro in classe: tornavo e avevo le dita blu (per la registrazione delle impronte digitali) e tutti i miei compagni mi chiedevano perché e si stupivano. Io mi vergognavo molto”.*

La questione della cittadinanza è stata ovviamente al centro di molte riflessioni e racconti da parte dei ragazzi e delle associazioni che hanno partecipato alla ricerca sul campo, tuttavia questa ricca discussione non viene riportata perché esula dal focus di attenzione della presente indagine.

Restituire ciò che è stato dato dall'Italia e progettare il futuro

Se i sentimenti di frustrazione e rabbia sono comunque presenti, allo stesso tempo i ragazzi riconoscono che la condizione di nuove generazioni di origine immigrata e la loro esperienza di vita li hanno arricchiti e hanno offerto loro più possibilità di scelta. In questo senso, hanno sottolineato il sentimento di riconoscenza verso l'Italia e l'idea che, per contribuire al miglioramento del Paese, sia loro dovere “restituire” in qualche forma quello che hanno ricevuto. Con le loro parole: *“Quello che vorrei io è riuscire, attraverso quello che ho imparato in università, a fare un lavoro per ridare all'Italia quello che l'Italia ha dato a me”.*

Purtroppo, pur riconoscendo il grande contributo che l'Italia ha dato loro e la buona qualità di vita raggiunta, questi ragazzi, come tanti ragazzi italiani, vedono, in molti casi, uno sviluppo di carriera fuori dei confini nazionali. *“Ho diversi sogni: andare a vivere in Islanda”.* *“Nel futuro mi vedo fuori dall'Italia. A livello di carriera penso sia necessario”.*

3. Le interviste alle associazioni

Le interviste alle associazioni di stranieri e associazioni italiane che si occupano di migrazione e seconde generazioni sono state condotte in modalità collettiva, con l'eccezione dell'associazione Rete G2 – Seconde Generazioni che ha inviato tramite mail le risposte al questionario²⁶. La traccia di intervista è stata articolata in tre aree: le modalità di sostegno ai

²⁶ Sempre grazie alla concomitanza e alla disponibilità a condividere alcuni risultati di attività da parte del progetto #IOPARTECIPO della Regione Toscana e CNR – ITTIG il campione di associazioni raggiunte si è esteso e arricchito



ragazzi e alle ragazze; le modalità ed esperienze di sostegno alle famiglie migranti, le criticità emerse ed eventuali raccomandazioni. Ognuna di queste aree è stata a sua volta articolata in alcuni punti di approfondimento.

Nella conduzione del confronto è stata posta una particolare attenzione a cogliere tutti gli aspetti collegati alla dimensione di genere, che sono emersi in maniera vivida. Come nel caso dei focus group rivolti alle nuove generazioni, una serie di approfondimenti è stata dedicata alla dimensione di genere e a bisogni specifici del target femminile relativi allo sviluppo del proprio percorso di vita e delle relazioni sociali. Dal confronto sono uscite alcune strategie e modalità di supporto che potrebbero essere attivate così come alcune raccomandazioni per le istituzioni e i servizi. Come per i risultati dei focus group, l'analisi di quanto emerso in relazione alla dimensione di genere è stata riportata nel capitolo dedicato.

Lo scenario emerso dalle interviste alle associazioni ha reso una idea di quanto vasti e variegati siano gli ambiti di intervento delle nuove generazioni di cittadini. Le associazioni aderenti al CoNNGI hanno lavorato e continuano a impegnarsi in progetti, percorsi e laboratori scolastici relativi alle discriminazioni, alla conoscenza culturale e linguistica, con approfondimenti rispetto, per esempio, alla religione musulmana, alla valorizzazione del plurilinguismo. L'educazione alla cittadinanza viene svolta sia nelle aule scolastiche che in spazi e tempi extra scolastici, adattandosi alle esigenze di varie fasce di età. In vari casi, si hanno collaborazioni con le forze di pubblica sicurezza, con percorsi di comunicazione interculturale, mediazione, sensibilizzazione che si estendono alla cittadinanza, anche attraverso forme innovative di intervento: *flashmob* di sensibilizzazione nelle piazze, anche per coinvolgere i turisti, ad esempio, simulazioni di voto per la campagna per il riconoscimento della cittadinanza ai bambini nati in Italia, azioni in ambito culturale e sportivo, con il coinvolgimento di varie istituzioni, dalle biblioteche alle società sportive.

Alle associazioni di nuove generazioni o con forte presenza di nuove generazioni sono richiesti anche nuovi profili professionali e di intervento: non solo educazione in area didattica e sociale ma anche una funzione di rappresentanza politica sulle questioni relative ai cittadini di origine straniera. Le proposte in area educativa di accompagnamento e sostegno alla genitorialità e di doposcuola sono moltissime, così come sono attivi gli sportelli di orientamento sociale e per la scuola rivolti sia direttamente ai ragazzi che alle famiglie. In alcuni casi, da piccoli interventi scolastici volti principalmente all'abbattimento degli stereotipi, si è passati nel tempo a percorsi più strutturati per scuole secondarie di I e II grado e a laboratori e formazioni con i docenti, per approdare nell'anno passato a interventi nei corsi universitari. Le associazioni animano e gestiscono sportelli contro le discriminazioni e il razzismo che sono rivolti a tutta la cittadinanza, non solo alle persone immigrate o di origine immigrata, e organizzano una serie di eventi culturali come per esempio il "*Festival Afroitaliano*", o altre manifestazioni culturali, ludiche e socializzanti.

Alcune associazioni si dedicano a temi specifici o a determinate etnie (ad esempio, la banca dati dei cittadini ivoriani italiani, con le loro competenze professionali in vari settori; la militanza

permettendo di avere un riscontro di quanto emerso dalle interviste svolte dal Gruppo di lavoro con i risultati sintetici di quanto emerso dal percorso progettuale.



per il riconoscimento legale della doppia cittadinanza Costa d'Avorio – Italia; laboratori di comparazione tra la Costituzione di un certo Paese di origine e quella italiana, laboratori per capire la religione musulmana, il Corano ecc.). In altri casi, le associazioni si auto-dichiarano, invece, multietniche, pluraliste, anche se poi la componente principale è determinata dal tipo di composizione sociale locale. A Genova, per esempio, sono al centro le questioni legate alle persone di origine latinoamericana, con preponderanza degli ecuadoriani, con una serie di azioni e iniziative condotte in accordo con il Consolato.

In alcuni casi sono messi a disposizione luoghi come punti di aggregazione e per svolgere attività quali laboratori espressivi che puntano sull'arte come strumento e linguaggio per mettere in comunicazione gli adolescenti. Varie sono le iniziative in ambito sportivo, come quella di promuovere la modifica della legge sulle squadre nazionali che non prevede di far partecipare bambini e ragazzi senza cittadinanza italiana anche se nati in Italia.

Dal punto di vista della rappresentanza politica, sono attive varie collaborazioni istituzionali, differenziate per territori e ambiti. Molto richiesti gli interventi di mediazione linguistica e culturale: a scuola, negli ospedali, nei tribunali, in carcere. In alcuni casi, associazioni fondate da italiani hanno incluso via via cittadini di origine non italiana e nuove generazioni, ampliando i punti di vista e anche le aree di intervento, spesso passando dall'ottica di offrire servizi (non solo sportelli, mediazione, orientamento, ma anche altri tipi di supporto materiale ed economico come ad esempio per il rimpatrio delle salme) a quella di creare spazi interattivi per la coesione sociale attraverso proposte di arte e di cultura. Sono varie le progettazioni per il contrasto alla dispersione scolastica, piaga aperta per i giovani di origine immigrata, ma anche più in generale per tutti i ragazzi, soprattutto in certe aree del Paese e in certi quartieri delle città. Varie associazioni sono attive anche in progetti di cooperazione internazionale, ad esempio in Uganda, in Congo con donne vittime di stupro etnico e in generale in Africa, ma anche in Albania ed ex Jugoslavia.

Le associazioni offrono supporto anche alle donne immigrate partendo da specifici problemi di promozione della salute. Ad esempio, poiché i dati dimostravano che le donne straniere non aderivano, se non in parte residuale, allo screening del pap-test e per la prevenzione del tumore al seno, sono nate alcune campagne come *"La prevenzione non ha colore!"* o una serie di interventi per l'educazione sessuale e contro il ricorso reiterato all'aborto. In questa ottica, sono stati attuati interventi di sostegno alla genitorialità: dalla distribuzione di pannolini fino ai 3 anni, a quella di latte maternizzato fino ai 18 mesi, alle visite pediatriche e ginecologiche. In tema di contrasto alla tratta di esseri umani, in particolare a scopo di sfruttamento sessuale, sono attive varie unità di strada e progetti che, oltre a supportare le vittime, cercano di sensibilizzare su questi temi i ragazzi delle scuole, anche rispetto a situazioni di sopraffazione e di violenza di genere. Alcune associazioni nascono direttamente come generazioni di nuovi cittadini, spesso come gruppi di confronto e discussione su tematiche collegate all'identità, alla diversità culturale, alle religioni, alle esigenze di valorizzare le differenze. Questi gruppi, spesso, diventano interlocutori privilegiati delle istituzioni: sono composti da ragazzi che parlano italiano come lingua madre, che hanno studiato, che conoscono bene la società italiana perché sono nati e cresciuti qui in Italia, quindi si muovono più facilmente nel rapporto col territorio e condividono gli stessi canoni comunicativi degli amministratori locali rispetto a quanto poteva avvenire con i loro genitori. Queste associazioni iniziano a organizzare una serie



di eventi quali festival, sfilate di moda, incontri gastronomici con tavolate pubbliche, momenti di confronto e laboratori con testimoni privilegiati presso le scuole e si conquistano in vari casi uno spazio di legittimazione istituzionale partecipando a tavoli dei comuni, dei quartieri ecc. Le attività di questo tipo di associazioni hanno avuto anche un ruolo cruciale nel sostegno alle famiglie soprattutto attorno al 2013-2014, quando la profonda crisi economica ha reso altamente incerta la situazione degli immigrati e dei loro cari col rischio di perdere il lavoro e di conseguenza anche il permesso di soggiorno. Le associazioni di migranti e nuove generazioni continuano contemporaneamente ad essere cercate per attività varie di socializzazione a taglio interculturale anche con modalità tipo "aperitivi to meet" o "indovina chi viene a cena" per far interagire italiani autoctoni o di origine immigrata e altre iniziative quali il "Migrantour" che porta alla scoperta dei luoghi di culto delle città dal punto di vista delle varie culture presenti.

Un'attività in crescita è la rilettura delle notizie relative a migranti e seconde generazioni nelle scuole per superare le inesattezze e i pregiudizi e in ottica di cittadinanza attiva: con la loro stessa presenza, i ragazzi delle nuove generazioni aprono spazi di dialogo e creano un clima di confronto e dibattito che spesso è assente nelle aule scolastiche. Le associazioni sono chiamate ad intervenire non solo dagli insegnanti ma anche, molto spesso, dagli studenti stessi per quanto riguarda le scuole secondarie di II grado. Questo tipo di incontro si basa sull'idea di condividere la ricchezza delle diverse e multiple appartenenze, possibilmente usando lo strumento dell'arte e della performance.

Le attività considerate più efficaci

Sono molto richiesti, e sembrano avere un buon impatto, gli incontri che permettono di interagire tra persone di origine immigrata e italiani. Gli spazi degli incontri hanno un ruolo fondamentale, danno visibilità e legittimità alle iniziative. La presenza presso tavoli (scuola, centro educativo, comune, quartiere ecc.) permette di far sentire la propria voce rispetto alle decisioni politiche locali. Le strategie che hanno avuto maggiori risultati sono collegate agli interessi delle persone che si vogliono coinvolgere: presentare libri su temi specifici, rendere partecipi nella creatività, attrarre attraverso la musica (in particolare il rap per i più giovani) o manifestazioni collegate a culture e nazionalità quali "Ottobre Africano", il mese della Afrodiscendenza, le attività dei "Black Italians", Amicizia Moldava, le attività delle donne capoverdiane, ecc. L'importante è creare situazioni di contatto interculturale e intergenerazionale. Anche tra i migranti e tra le nuove generazioni è diffusa la tendenza ad auto-circoscriversi, a interagire solo con la comunità di origine e relazionarsi col resto della società solo per esigenze pratiche. Non ci si espone con altre persone che vengono sentite come estranee.

Il suggerimento emerso è quello di coinvolgere i più giovani attraverso attività "leggere" e offrire loro strumenti per emanciparsi più che dare un percorso predefinito ai ragazzi, secondo un'idea preconfezionata. Le nuove generazioni devono conquistare un equilibrio che è tutto da costruire.

"Noi dobbiamo lavorare per predisporre gli strumenti più che cercare di offrire percorsi predefiniti agli individui per renderli più simili alla società. Questo infatti porta a schizofrenia identitaria, bipolarismo della persona".



Una ragazza solleva con forza la questione del ruolo dei governi: *“C'è la necessità di un atto di responsabilità da parte dei governi. Dobbiamo creare una società inclusiva o nel giro di 10-15 anni le terze e quarte generazioni sono allo sbando. I nostri Paesi, i nostri Stati rischiano di diventare non luoghi. Vi è una mancanza di responsabilità verso il nostro Paese, di quello che verrà, di come sarà. Non c'è visione, non c'è amore per il Paese. Manca il voler bene al nostro Paese e alle persone che lo abitano”*.

“Va garantita la coesione sociale attraverso azioni che mettano in relazione, facciamo interagire le persone, i giovani. Le nuove generazioni devono cambiare la cultura del Paese arricchendola”.

“[Noi nuove generazioni] stiamo costruendo le future generazioni. Qui abbiamo ancora la possibilità di poter scegliere su quale sistema vogliamo realizzare la nostra idea di società. Dobbiamo vedere la possibilità di poter scegliere quale società vogliamo e far crescere l'Italia. In fondo, ha solo 150 anni”.

“Vanno pensate azioni concrete. Ad esempio, si vedono sempre convegni in cui uomini bianchi parlano dell'uomo nero, della cultura africana. Dobbiamo proporre un cambiamento anche in questi contesti. [...] dobbiamo allargare il proprio raggio di azione con proposte concrete, tangibili”.

“Spesso in tv, per contrastare discorsi discriminatori o razzisti, si parla di immigrati come risorse. Si sottolinea insomma la parte del profitto e non il tema dei diritti. Questo significa non dare strumenti per crescere come cittadini italiani”.

“Se sei senza cittadinanza per esempio non puoi usufruire del programma Erasmus”.

Un ostacolo specifico è visto nelle tipologie di intervento collegate a bandi specifici, che tendono a intervenire per categorie di persone, di fatto non facilitando le interazioni sociali: *“I finanziamenti sono spesso tarati per raggiungere in maniera significativa o esclusiva categorie specifiche di destinatari (ad esempio le seconde generazioni), cosa che rende più complesso creare gruppi misti, facilitare il dialogo, smettere di pensare per “categorie” e stereotipi. Anche in percorsi virtuosi, un focus esclusivo sulle seconde generazioni rischia di limitare le opportunità di arricchimento che derivano dallo scambio e dall'incontro tra esperienze diverse”*.

Cittadini senza cittadinanza, clandestini, barriere quotidiane

Come già emerso dai focus group, anche le associazioni hanno focalizzato l'attenzione sulle difficoltà collegate all'ottenimento e mantenimento del permesso di soggiorno, e la difficoltà delle nuove generazioni rispetto al riconoscimento della cittadinanza italiana, un percorso non sempre lineare. Sia i partecipanti ai focus group che le persone intervistate come rappresentanti di associazioni hanno riferito di vari casi di famiglie che, ad esempio, a causa della crisi economica, hanno perso il lavoro e come conseguenza anche il permesso di soggiorno: *“così anche noi figli siamo diventati clandestini anche se siamo nati in Italia”*.

L'esperienza di diventare irregolari, il senso di forte precarietà collegato a questa situazione, la paura di perdere la possibilità di abitare nel luogo e nel Paese in si è nati è una ferita profonda.



Varie associazioni hanno pensato di supportare le famiglie per cercare nuovi inserimenti lavorativi, talvolta per l'inserimento abitativo e nel riottenere permessi. Non sono invece stati attivati servizi specifici per il sostegno psicologico ai bambini e ai ragazzi che all'improvviso si sono sentiti rifiutati dall'Italia.

Uno dei temi sollevati dalle interviste con le associazioni riguarda la narrazione della storia d'Italia. La rimozione del passato coloniale dell'Italia fa sì che ci sia poca consapevolezza di alcune situazioni nazionali e internazionali, ad esempio, riguardanti il Corno d'Africa o la Libia. Un'area di intervento delle associazioni considerata utile per cambiare il punto di vista e le narrazioni sulle migrazioni è proprio questo: far conoscere e riflettere assieme su cosa sia stato il colonialismo e sulle sue conseguenze. È necessario inserire queste narrazioni storiche in ambito scolastico. E anche formare i giornalisti, parlarne nei media.

Di nuovo è emerso il problema della formazione del corpo docente, della riformulazione dei programmi scolastici con attenzione all'attualità ma anche alle radici storiche dei fenomeni attuali, e la questione della sensibilizzazione e formazione dei giornalisti.

Il supporto alle famiglie

Uno dei punti più sentiti dalle associazioni di nuove generazioni è la situazione che vivono i propri genitori rispetto alle scelte e agli stili di vita dei figli. In questo senso, le associazioni di nuove generazioni hanno manifestato molta consapevolezza rispetto al ruolo di mediazione e continua negoziazione dei figli, dichiarando di poter offrire supporto. Molto di quanto emerso su questo punto è direttamente collegato a tematiche di genere. Secondo le associazioni, la paura dei genitori è collegata non solo al tema delle radici culturali o religiose, ma anche alla preoccupazione di proteggere i propri figli e le proprie figlie:

"A volte i genitori possono fare delle scelte come atto di protezione per noi, ma queste scelte possono diventare ostacoli allo sviluppo sociale e professionale delle persone".

"La figura maschile è più caricata di responsabilità soprattutto in termini di contributo economico alla famiglia".

"Da questo punto di vista, la figura femminile è più preservata e spesso ha la possibilità di un percorso scolastico e educativo che non avrebbe avuto nel Paese di origine".

Le associazioni si sono poste il problema di come poter aiutare i ragazzi e le ragazze per renderli autonomi, emancipati, realizzati senza creare rotture con le famiglie di origine. Questo significa che i ragazzi e i genitori devono essere aiutati a dialogare, a mediare, a trovare soluzioni il più possibile condivise. Un momento tipico nella relazione genitori-figli è la scelta del partner, su cui aspettative, ansie, prescrizioni della tradizione, aspirazioni e desideri possono arrivare a collidere e portare a forti pressioni, situazioni di allontanamento o anche, in casi estremi, a minacce e violenza come, purtroppo, alcuni casi di cronaca hanno evidenziato. In questo, le associazioni di nuove generazioni vedono un proprio compito specifico: studiare strumenti da condividere con i ragazzi e i genitori per aiutare le famiglie a trovare una loro strada per risolvere possibili conflitti.



4. Le linee di intervento e le indicazioni emerse dai focus group e dalle interviste

La formazione

Molte delle linee di intervento individuate dai focus group e dalle interviste alle associazioni riguardano la formazione dei docenti e degli educatori, degli operatori sociali, degli operatori degli sportelli a cui si rivolgono i migranti (comune, centri per l'impiego, poste, ecc.), delle forze di sicurezza, dei giornalisti.

I temi su cui si raccomanda di intervenire con la formazione sono: la conoscenza della situazione giuridica, psicologica e sociale vissuta dalle nuove generazioni; la conoscenza delle leggi attuali in materia di immigrazione; la conoscenza più approfondita delle migrazioni attuali e del passato; il lavoro di ricostruzione della memoria coloniale; l'attività di contrasto e demolizione di stereotipi e pregiudizi verso le persone immigrate e verso le nuove generazioni; la revisione dei programmi di studio e dei percorsi educativi in ottica interculturale; la valorizzazione delle competenze acquisite attraverso percorsi formali o informali, in particolare collegate al plurilinguismo e alla conoscenza di più culture; il rafforzamento dell'educazione linguistica con attenzione alla lingua dello studio, delle professioni, delle leggi ecc.; l'attenzione al contrasto delle vessazioni quotidiane che sono collegate a piccole e grandi discriminazioni in base ai tratti somatici o alle appartenenze religiose ecc. (per esempio, aprendo i bandi per la polizia anche agli "stranieri", sbloccare la questione della cittadinanza per le nuove generazioni ecc.); lo sviluppo di strumenti per la gestione della comunicazione interculturale, delle classi e dei gruppi multiculturali e dei conflitti in ottica interculturale; lo sviluppo di strumenti per la valorizzazione delle diversità e per l'ascolto attivo, per intercettare le esigenze di studenti e utenti; la conoscenza maggiore di lingue e culture altre; la sensibilizzazione alle situazioni di disagio psicologico e sociale collegate alle migrazioni e alla situazione delle nuove generazioni e strumenti per intervenire in modo appropriato.

I servizi di orientamento scolastico

Sarebbe opportuno un ripensamento dei servizi di orientamento scolastico, che dovrebbero fornire a genitori e ragazzi le informazioni pratiche e il supporto all'espletamento della burocrazia (per esempio per le iscrizioni on line alle scuole secondarie di II grado), nonché rilevare competenze, incoraggiare, ricostruire e sostenere l'autostima di genitori e figli, costruire percorsi formativi adatti e non basati su visioni stereotipate delle ragazze e dei ragazzi.

I servizi di supporto psicologico

Gli addetti ai servizi di supporto psicologico necessiterebbero di una formazione adeguata alla peculiarità delle problematiche da affrontare, in particolare nel caso di bambini, preadolescenti o adolescenti ricongiunti ma anche per i nati in Italia che possono vivere momenti di disagio collegati ai vari aspetti della situazione delle nuove generazioni. Questi servizi dovrebbero essere facilmente accessibili, ad esempio a scuola, senza che possano essere vissuti come stigmatizzanti. Dovrebbero, inoltre, supportare anche le famiglie rispetto a possibili problematiche che i ragazzi si trovino ad affrontare.



Le attività di socializzazione e la collaborazione tra pari

Sarebbe utile intensificare le attività socializzanti in ottica inclusiva a scuola e nel tempo libero, con attenzione al coinvolgimento di tutte e tutti, supportando anche le famiglie che possono avere difficoltà ad accompagnare i più piccoli. Sport, musica, danza, teatro possono essere strumenti importanti per l'inclusione delle nuove generazioni nel contesto sociale italiano più allargato. Alla scuola si chiede di espandere il tempo-scuola, coprire con attività socializzanti i periodi festivi o le vacanze estive, momenti in cui i bambini, figli di immigrati, spesso si trovano soli nelle proprie case, senza possibilità di interagire con i propri pari.

Bisognerebbe sollecitare gli studenti e in generale i ragazzi all'ascolto, alla partecipazione e alla collaborazione fra pari, incentivandoli ad avere un ruolo attivo a scuola e nel tempo libero, incoraggiando incontri con testimoni privilegiati che possano essere da esempio alle nuove generazioni, sostenendo tutte le attività di tipo cooperativo e di tutoraggio fra pari. La partecipazione dovrebbe essere incentivata attraverso tematiche e modalità relazionali vicine ai ragazzi e alle ragazze, per esempio partendo da questioni concrete e lavorando attraverso strumenti "attraenti" come la musica o lo sport.

La formazione linguistica e culturale e la promozione della diversità per la coesione sociale

Vari aspetti dovrebbero essere rinforzati per supportare la partecipazione delle nuove generazioni: sicuramente una maggiore attenzione alla formazione linguistica, come mezzo di inclusione sociale, e alla promozione del plurilinguismo come forma di ricchezza e di competenza, ma anche percorsi di educazione finanziaria e civica; approfondimenti relativi alle competenze sociali e alla comunicazione interculturale, attenzione alla gestione della dimensione multiculturale e a percorsi per l'*empowerment* personale per affrontare le frustrazioni e le delusioni collegate alla condizione specifica delle nuove generazioni, con attenzione alla costruzione della coesione sociale.

Il supporto alla genitorialità

Il supporto alla genitorialità può essere sviluppato sotto vari aspetti, a partire dal rafforzamento del dialogo con le famiglie che possono vivere una serie di problematiche in relazione all'integrazione nella società, alla loro situazione migratoria, al processo di inclusione socio-culturale dei propri figli. Sarebbe auspicabile l'apertura di sportelli di ascolto, la creazione di situazioni informali e formali di dialogo e confronto, per esempio a scuola e con la scuola, per creare rapporti con altre famiglie del territorio e per sviluppare relazioni anche all'esterno della propria comunità di origine ecc. Per rendere tali interventi efficaci, sono fondamentali gli aspetti organizzativi, come la scelta di orari e luoghi che possano facilitare la partecipazione dei genitori di origine straniera; è, inoltre, essenziale curare le comunicazioni, anche utilizzando traduzioni, mediazione linguistica e culturale, strategie di facilitazione.

Il coinvolgimento delle mamme richiede un'attenzione particolare, poiché in molti casi sono più esposte al rischio di rimanere isolate.

La revisione del linguaggio: Non "stranieri" ma "nuove generazioni di origine immigrata"

Il rispetto dell'altro passa anche attraverso il linguaggio usato per nominare, descrivere, narrare, soprattutto a livello di discorso pubblico, documenti ufficiali, mass media. Le nuove



generazioni chiedono di non essere etichettate come “immigrati” o “stranieri” nel rispetto del proprio percorso di vita. Agire anche sulla narrazione delle migrazioni a livello pubblico è un'azione fondamentale per il contrasto alle discriminazioni.

La promozione della cittadinanza attiva e delle pari opportunità attraverso un sistema di rete

L'esigenza di agire in rete è molto sentita, anche in relazione alla necessità di promuovere e valorizzare le risorse, sempre più scarse, riservate agli ambiti sociali e ai più giovani. Le associazioni hanno manifestato l'esigenza di creare più situazioni in cui i ragazzi delle nuove generazioni sperimentino l'esercizio della cittadinanza e della democrazia, dando loro adeguato spazio, creando le condizioni per coinvolgerli come elettori o persone eleggibili a livello di istituzioni scolastiche, associazioni, gruppi sportivi e così via fino ad arrivare al voto politico. Questo tipo di azioni è considerato funzionale alla promozione di una cultura dei diritti umani e delle pari opportunità per tutti e tutte. In questo, soprattutto le ragazze hanno manifestato un atteggiamento molto positivo e ottimista.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

3. Focus sulla condizione femminile



Focus sulla condizione femminile

1. Premessa

Definendo “sesso” la variabile biologica in base alla quale si è identificabili come “maschio” o “femmina” e “genere”, invece, la categoria culturale che associa al dato biologico un sistema di ruoli, aspettative e convinzioni, lo studio delle seconde generazioni in prospettiva di genere getta una luce particolare su un fenomeno già di per sé molto complesso. Si utilizza per questa analisi il termine “genere” e non “sesso” proprio perché l’aspetto culturale di assegnazione di valori, ruoli e aspettative connesse al dato di essere maschi o femmine incide profondamente sui processi di adattamento, integrazione e sviluppo delle c.d. seconde generazioni. Il genere è un dato dinamico che, attribuendo significati al dato biologico, dipende nella sua definizione dal contesto in cui viene elaborato e dal tipo di relazioni tra uomini e donne codificate in quell’ambito.

In questa prospettiva, particolare rilevanza hanno i “ruoli di genere”, ossia la definizione di ciò che in un contesto si ritiene proprio dell’essere maschio o femmina e in che termini viene valutata tale relazione nei diversi contesti sociali. Per ruoli di genere possiamo quindi intendere i modelli che includono comportamenti, doveri, responsabilità e aspettative connessi alla condizione femminile e maschile e oggetto di aspettative sociali – sui quali poi si fonda la divisione del lavoro e l’attribuzione delle responsabilità nella sfera di coppia e della riproduzione sociale. Tale processo, prettamente culturale, si avvia con la nascita e prosegue lungo tutto il corso della vita di donne e uomini e vi contribuiscono tutte le agenzie di socializzazione: famiglia, scuola, gruppo di pari, mass e social media, esperienze lavorative. Proprio la differenza tra valori, tradizioni e *background* normativo dei diversi Paesi di immigrazione, determinerà diversi costrutti di genere, diverse visioni sui ruoli e sulle relazioni tra uomini e donne all’interno della famiglia, nucleare o allargata, nel mondo del lavoro, o nell’ambito delle relazioni sociali. E produrrà anche un diverso sistema di aspettative sociali connesse a tale raffigurazione, che per quanto riguarda la donna possono identificarla tra i due estremi di soggetto dedito esclusivamente alla riproduzione e alla cura familiare o soggetto a pieno livello di autonomia e decisione. Ne consegue, ovviamente, che ogni costrutto di genere non è una semplice operazione di attribuzione di funzioni o qualità, ma cela una inevitabile divisione di potere – ed una conseguente gerarchia valoriale o funzionale - tra uomini e donne. La definizione dell’identità e dei ruoli di genere, tuttavia, incontra specifici limiti. Il nostro ordinamento riconosce l’uguaglianza formale e sostanziale tra i sessi come uno dei principi fondanti la Repubblica. Pertanto, tutela le differenze di genere nel rispetto di quei principi fondanti e dei diritti umani, ma mira a rimuoverle laddove determinino disparità di trattamento e discriminazioni nel regime di accesso alle opportunità e nel vivere sociale, oltretché nel caso di violenza, abuso, molestie.

Stante questo quadro, adottare la prospettiva di genere all’interno dell’analisi delle cd. seconde generazioni, significa evidenziare come le criticità tipiche di questa categoria



riguardino maschi e femmine e come le ragazze presentino bisogni o problematiche specifiche, all'interno del generale complesso di ridefinizione di ruoli e aspettative che ogni esperienza migratoria comporta.

L'obiettivo di questa breve analisi è, quindi, individuare, sulla base delle evidenze prodotte da ricerche e focus group condotti dal Gruppo, le strade percorribili per adeguare il sistema socio-istituzionale alla rilevazione e comprensione di queste differenze ed assicurare il supporto a genitori e ragazze per il raggiungimento di condizioni di vita e di relazione positive, che siano rispettose dei diritti civili e delle opportunità garantite dall'ordinamento.

Fatta questa premessa il capitolo evidenzierà:

- la rilevanza di genere all'interno delle problematiche tipiche delle cd. seconde generazioni;
- la specificità femminile: la casistica delle richieste di aiuto e supporto;
- alcuni suggerimenti di policy.

2. Genere e cd. seconde generazioni

All'interno dell'eterogeneo scenario delle seconde generazioni, essere maschi o femmine determina delle differenze, in termini di condizioni di vita, fabbisogni e problematicità. Queste differenze sono originate dalla combinazione di più fattori:

- la propria storia migratoria: il fatto di essere nati e cresciuti in Italia, oppure esservi arrivati per ricongiungimento e in che fase della propria vita (se prescolare o adolescenziale);
- il contesto familiare (tipologia di nucleo, condizione socio economica, livello di integrazione raggiunta, esperienza migratoria);
- il *background* culturale familiare (Paese di provenienza, modelli culturali o religiosi di riferimento, valori, visione dei rapporti di genere, relazioni con i Paesi di origine, livello di adesione a tali modelli);
- la tipologia di relazione con la famiglia;
- la tipologia di relazione personale con il contesto in cui si vive (città, istituzioni, reti amicali);
- le risorse personali.

In particolare, in relazione all'incidenza del fattore luogo di provenienza e contesto socio-culturale di riferimento, bisogna ricordare che il comportamento degli individui di seconda generazione non è considerabile come un "destino" meccanicamente determinato da una specifica appartenenza etnico culturale, ma come un processo che risulta dalla elaborazione dei vari fattori prima ricordati: contesto, storia migratoria, specificità biografiche, genere. In altre parole, l'"identità" di una persona, intesa come percezione e strutturazione del proprio



sé, anche in relazione agli altri, non viene definita in termini assoluti come adesione ad un modello esistente, ma come elemento dinamico e costruzione progressiva²⁷. Tale processo di costruzione e ricostruzione, a differenza di quanto possa essere messo in atto dai genitori, per i ragazzi avviene in un contesto transnazionale e globalizzato, in cui un ruolo chiave è detenuto dai social network e in cui il punto di riferimento non è più il luogo fisico di provenienza o di approdo, ma uno spazio di costruzione anche di "identità multiple", ove si entra in contatto con persone con cui si sceglie quali fattori condividere.

Il momento clou in cui tutti gli elementi citati concorrono a determinare differenze tra fabbisogni e criticità di maschi e femmine è l'adolescenza. Si tratta di una fase - per tutti gli individui - in cui il processo di acquisizione identitaria presenta il suo momento di maggior travaglio ed in cui si concretizzano tre problematiche:

- la divergenza con il sistema di valori e aspettative rappresentato dai genitori, nonché con il sistema di autorità che rappresentano;
- il confronto sociale, e quindi la ricerca o rifiuto di similarità con i coetanei;
- la relazione e l'interazione con la società e con le istituzioni.

Questa fase, per i giovani di seconda generazione, presenta delle aggravanti perché si innesta nel generale processo di cambiamento che l'esperienza migratoria richiede a tutti i componenti del nucleo familiare e dal relativo livello di maturazione ed equilibrio. Cambiamenti che riguardano i singoli ruoli di genitore e di figlio in ambito più strettamente familiare e il nuovo ruolo che, a seguito di queste trasformazioni, si va ad occupare nell'ambiente comunitario e sociale. Incidono notevolmente in questi processi non solo il *background* culturale e il livello di integrazione raggiunto ma anche la visione dei ruoli di genere.

Dalla produzione scientifica emerge che le ragazze sono l'anello debole di questo processo di rinegoziazione continua delle seconde generazioni, che presenta connotati peculiari in relazione alla fase adolescenziale, ma detiene già *in nuce* gli elementi per poter qualificare il tipo di relazione e di aspettativa sociale su di esse e sul loro futuro. In questo ambito, aspetto di rilievo è il potenziale di rischio sociosanitario legato all'educazione ed ai comportamenti sessuali delle ragazze. In sintesi, nell'ambito delle c.d. seconde generazioni:

- a) le ragazze scontano di più la divergenza tra aspettative di genitori e figli. A seconda del ruolo di genere percepito come proprio della donna, la famiglia, ed in particolare la madre, può proiettare le proprie aspirazioni mancate sulla figlia (determinandone un fattore di stress psico-sociale) oppure, al contrario, ostacolare la scelta di studio o la volontà di prosecuzione degli studi della ragazza, in quanto opzione non rientrante nel ruolo di genere assegnato. In merito al tema dell'istruzione tuttavia, il dato più evidente attesta l'impegno e il rendimento crescente delle ragazze anche

²⁷ Bordieu 1972, Geertz 1997. L'esperienza migratoria e di integrazione affronta inevitabilmente questo aspetto di definizione/ridefinizione della propria identità, all'interno del processo dialettico di adattamento del migrante al contesto di accoglienza, ma si tratta di un processo che può avere tempistiche e modalità diverse per la prima e la seconda generazione - potendo determinare quello che da più parti è definito un conflitto "generazionale e culturale" tra prima e seconda generazione.



rispetto ai ragazzi, testimonianza dell'aspirazione delle giovani ad acquisire ruoli sociali e posizioni lavorative più qualificate rispetto alla condizione professionale dei genitori. Altro ambito di forte divergenza sulle aspettative di genitori e di figli riguarda il mantenimento del ruolo femminile tradizionalmente inteso e il rispetto dell'imprinting culturale familiare nel contesto di migrazione;

- b) a seconda del modello familiare di riferimento, le ragazze possono avere come dovere prevalente la cura della casa e l'accudimento di eventuali fratelli minori (soprattutto in presenza di genitori che lavorano con lungo orario fuori casa). Questa funzione di cura, anche laddove non imposta, ma percepita dalla ragazza come atto dovuto in risposta ai sacrifici familiari, lascia comunque poco tempo libero a disposizione, che se impiegato nello studio non consente lo sviluppo di relazioni sociali adeguate;
- c) le femmine ricevono un trattamento diverso dai maschi rispetto alla concessione di spazi di autonomia personale e decisionale da parte dei genitori. Nel processo di rinegoziazione del potere in famiglia connesso sia alla fase di adattamento al contesto, sia alla fase adolescenziale, il controllo genitoriale sulle femmine è maggiore di quello esercitato sui figli maschi e gli spazi concessi alla autonomia decisionale delle ragazze nei diversi ambiti della vita quotidiana è molto più ridotto e graduato (trucco, abbigliamento, uscite pomeridiane, serali, relazioni sociali, scelta del partner);
- d) la matrice tradizionalista delle famiglie emerge in maniera più forte in relazione alle figlie femmine. Si registra preoccupazione dei genitori che le figlie frequentando amici e vivendo in Italia da tempo assumano "quello stile di vita", che percepiscono come un attacco ad una identità che invece vedono radicata nei Paesi di origine; di qui il timore e la richiesta di "fedeltà" ad un sistema di valori fondanti di cui loro stessi si fanno espressione;
- e) in un contesto di generale disapprovazione da parte delle famiglie tradizionaliste di relazioni affettive dei propri figli con persone non appartenenti alla propria comunità, le femmine sono comunque le più penalizzate. In specifiche culture, le ragazze sono le principali destinatarie delle pratiche dei c.d. matrimoni combinati o forzati, decisi dai propri genitori nell'ambito della comunità anche per motivi economici e sociali. Sono inoltre considerate come custodi dell'onore e del buon nome della famiglia e come simbolo della continuità della tradizione – molto spesso associato al tema della purezza e della verginità;
- f) le figlie sono considerate le più esposte al rischio di trasgredire le norme dell'educazione ricevuta in famiglia e sono le principali destinatarie di atteggiamenti ritorsivi e violenti;
- g) le femmine sono statisticamente le più colpite da violenza fisica e verbale e maltrattamenti;
- h) le ragazze rappresentano un potenziale di criticità sul versante sociosanitario, in quanto non depositarie di cultura di prevenzione e contraccezione: ben l'80% delle adolescenti



d'origine straniera non è mai andato dal ginecologo, contro il 30% delle loro coetanee italiane²⁸; le interruzioni volontarie di gravidanza (IVG) risultano molto più elevate nelle ragazze minorenni di origine straniera a cui si associa basso livello di istruzione, condizione di povertà e debolezza della rete sociale di riferimento; la conoscenza dei più comuni strumenti di contraccezione è bassa e l'atteggiamento non è di disponibilità. La maggior parte dei rapporti sessuali avviene con pratiche non protette;

- i) le ragazze di origine straniera rappresentano la componente prevalente di "madri adolescenti" sul territorio²⁹. La tendenza europea a protrarre l'età per diventare genitori, la rappresentazione culturalmente adeguata che una gravidanza vada scelta in modo consapevole, il ruolo genitoriale e materno, sono tutti elementi impliciti nel nostro modo di operare scelte personali e professionali. In altre culture, invece, vi sono altre rappresentazioni della genitorialità e altre idee socialmente condivise sui tempi della gravidanza. Inoltre gli eventi migratori generano fratture nella continuità fra le generazioni e i ricongiungimenti in età adolescenziale sono spesso connotati da ambivalenze profonde e conflittualità. Per questi motivi la gravidanza in età precoce in situazione migratoria assume significati complessi e deve essere presa in carico con modalità attente al versante transculturale delle dinamiche in atto;
- j) le ragazze rappresentano un gruppo ad alto rischio di esposizione a problematiche di salute fisica e mentale. I minorenni di seconda generazione, ma in misura relativamente maggiore le femmine, sono sottoposti a una triplice forma di stress:
 - i) quello migratorio derivante dall'esperienza migratoria dei genitori o propria se giunti in ricongiungimento, che ha portato con sé la perdita di reti sociali, familiari ed amicali;
 - ii) quella familiare, derivante dallo scontro tra sistemi di aspettative diverse;
 - iii) quello derivante dal contesto di accoglienza (propria o dei genitori) che richiede inevitabilmente una assimilazione che può produrre anche discriminazioni. Il risultato che ne può derivare è comunque una "mancata appartenenza ad un forte gruppo di riferimento". I giovani possono trovarsi nella condizione di rifiutare o sentirsi rifiutati dalla famiglia d'origine, considerata come "diversa da loro" o che considera "loro come diversi", e allo stesso tempo sono attratti e intimoriti dalla società di accoglienza, dalla quale però sentono di non essere pienamente accettati. Il combinato di questi tre fattori, l'ambiguità della doppia appartenenza, del tradimento di alleanze e di legami, fa sì che i ragazzi si sentano a disagio in entrambi gli ambienti e maturino frustrazione per obiettivi percepiti come troppo elevati. In queste situazioni, se non aiutati, possono mettere in atto comportamenti di rifiuto e di ostilità in ambito familiare e comportamenti devianti a livello sociale.

Appare necessario, quindi, il sostegno sociale ed emotivo dei genitori, o almeno di uno dei due per ridurre lo stress da adattamento.

²⁸ Dati Sigo - Società italiana di ginecologia e ostetricia. Anche la relazione del Ministero della Salute del 2017 sull'attuazione della legge 194/78 conferma che nonostante le IVG fra le straniere si siano stabilizzate e negli ultimi 3 anni comincino a mostrare una tendenza alla diminuzione, per tutte le classi di età le straniere hanno tassi di aborto più elevati delle italiane di 2-3 volte.

²⁹ Per la prima indagine specifica sul tema cfr. Save the Children, *Piccole Mamme. Rapporto di Save the Children sulle mamme adolescenti in Italia*, 4 maggio 2011.



3. La specificità femminile: la casistica delle richieste di aiuto e supporto³⁰

Queste osservazioni di carattere trasversale cercano di esemplificare un vissuto che in realtà è molto più complesso e specifico, a seconda proprio dell'interazione dei fattori citati in apertura di paragrafo. È quindi utile integrare questa sintesi, con le informazioni relative alle criticità e richieste di supporto che le stesse adolescenti o – chi per loro – hanno indirizzato ai soggetti competenti. Da questo quadro generale, emerge tra le adolescenti straniere come problematica prevalente il conflitto generazionale e culturale con il proprio contesto familiare e con i coetanei, ma emerge anche una specificità di genere all'interno delle tipologie di eventi di sofferenza per cui gli adolescenti di origine straniera richiedono aiuto - sintetizzabili nelle seguenti categorie:

1. disagi relazionali con i coetanei;
2. disagi relazionali con i genitori;
3. fuga da casa;
4. abuso fisico;
5. abuso sessuale;
6. abuso psicologico.

3.1. I disagi relazionali con i coetanei

Questa tematica investe il senso di appartenenza al gruppo, rispetto al quale la ragazza aspira all'ingresso e al riconoscimento da parte delle altre ragazze. In particolare il disagio femminile rispetto alle coetanee italiane è motivato da diversi fattori: le condizioni economiche della famiglia, che non consentono ad esempio alla ragazza di seguire "la moda", frequentare con assiduità i luoghi di ritrovo e socializzazione (bar, ristoranti, aperitivi ecc.) o il diverso regime "di libertà", ossia il disporre mediamente di spazi di autonomia inferiori rispetto alle coetanee (il controllo genitoriale è più serrato) compresi regimi orari più ristretti (ad es.: in casi di aiuto familiare). Le ragazze quindi mediamente nella vita quotidiana soffrono di situazioni di disparità rispetto alle coetanee e possono subire diversi tipi di atteggiamenti: dall'esclusione, al dileggio (per aspetti peculiari della persona o del suo contesto familiare) sino al bullismo. Vi sono situazioni in cui tuttavia queste forme di disagio adolescenziale assumono toni preoccupanti³¹.

A chiedere aiuto sono generalmente i bambini e i ragazzi che riportano disagi, difficoltà ed esasperazioni vissuti nei rapporti con i coetanei soprattutto nell'ambiente scolastico, spesso l'unico ambiente sociale da loro frequentato. La richiesta di aiuto avviene generalmente quando ormai la situazione è "pesante" e particolarmente dolorosa, tanto da aver già generato conseguenze di altro tipo: volontaria emarginazione, depressione, rifiuto della

³⁰ Ricavata dalle esperienze dei Tribunali per i Minorenni (con particolare riferimento al lavoro di E. Buccoliero, "Adolescenti straniere in cerca di tutela. Il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori", in *Minorigiustizia* 2/2012); dal Telefono azzurro (B. Ghiringhelli (a cura di), *Il disagio del bambino e dell'adolescente straniero*, Quaderni del Telefono Azzurro); numero 1522 Dipartimento Pari opportunità – Relazioni 2018 <http://www.pariopportunita.gov.it>.

³¹ Cfr. Unicef, *Indagine sulla percezione del razzismo tra gli adolescenti italiani e di origine straniera* – 2011.



società e della famiglia, disturbi quali anoressia o bulimia. Raramente i minorenni riescono a individuare la famiglia e i genitori come risorsa, per diverse ragioni.

Alcuni ragazzi tendono a non coinvolgere le famiglie d'origine per evitare di preoccupare o di far soffrire i genitori, già gravati da un difficile percorso di inserimento nel Paese di accoglienza (una bambina filippina: *“la mia mamma ha tanti problemi sul lavoro, non voglio farla preoccupare per me”*); o perché sono proprio loro *“la diversità”* che li separa dai compagni (una bambina cinese: *“non posso dirlo a loro perché mi prendono in giro proprio per come sono i miei genitori... per come si vestono e perché dicono che puzzano”*); altri ancora non comunicano ai genitori la situazione poiché attribuiscono proprio a loro la colpa delle difficoltà e delle sofferenze (un bambino libanese: *“loro hanno voluto portarmi qui, io stavo bene là... andavo bene a scuola, avevo tanti amici... non mi hanno chiesto niente e non gliene frega niente di come sto qui”*).

Anche l'insegnante spesso non viene visto come una figura *“giusta”* alla quale raccontare il proprio disagio per il timore, se dicesse qualcosa alla classe, di essere maggiormente *“odiati”* dai compagni perché considerati *“spia”* e perché messi alla prova su questo (una ragazza nigeriana: *“così mi dicono: vallo a dire all'insegnante... vediamo se vai a piangere!!!”*), o perché credono che possa minimizzare la cosa. I bambini possono così trovarsi soli ad affrontare il mondo della scuola e delle relazioni con i compagni.

Emerge un forte vissuto di solitudine che può far arrivare ad assumere posizioni drastiche per sentirsi parte di un gruppo, per darsi risposte sulla propria identità. Vi può essere un rifiuto e una negazione totale della propria origine o al contrario un recupero e una valorizzazione della propria appartenenza decidendo però di vivere esclusivamente nell'ambito della comunità di origine. Un'altra decisione *“drastica”* è quella di fare parte dell'universo dei *“diversi”*, decidendo di legarsi esclusivamente a ragazzi e ragazze stranieri, non necessariamente della propria origine, dove il legame non è dato dall'appartenere a una determinata cultura, ma piuttosto dal non appartenere alla cultura di maggioranza.

A volte vi è, invece, l'avvicinamento a ragazzi italiani o stranieri che condividono l'essere ai margini o l'essere diversi dagli altri: tale vicinanza dà ai ragazzi la possibilità di condividere gli stessi vissuti di isolamento e di sostenersi reciprocamente, aumentando, però, la distanza che li separa dal resto del gruppo. Così si esaspera la situazione di emarginazione: *“c'è solo una mia compagna araba con cui parlo”* (bambina somala); *“gioco solo con un altro mio compagno italiano che ha l'insegnante di sostegno”* (ragazzo albanese).

3.2 Le difficoltà relazionali con i genitori

N. è un'adolescente di 16 anni di origine marocchina, è giunta in Italia circa 3 anni fa per raggiungere il padre con la mamma e il fratello di 12 anni. N. chiama Telefono Azzurro riferendo difficoltà nel rapporto con i genitori, accusandoli di adottare metodi educativi restrittivi. N. riferisce: *“non posso avere la mia libertà, non mi fanno uscire, non posso vestirmi come voglio. Io vorrei solo essere come le altre... vestire come loro, uscire ed avere un fidanzato... essere libera”*. Le difficoltà relazionali con i genitori si sono acuite da quando N. ha avviato



una relazione sentimentale con un ragazzo italiano; in seguito alla scoperta di tale legame, i genitori hanno minacciato di farla rientrare in Marocco per farle sposare il cugino. N. lamenta altresì il diverso trattamento riservato dai genitori al fratello: *“lui non fa niente in casa, devo fare tutto io, loro non lo puniscono mai”*. N. esprime il proprio dissenso nei confronti della famiglia d'origine, riferendo: *“non voglio questi genitori... voglio andare in comunità”*.

Quest'area problematica è quella maggiormente denunciata dalle ragazze di seconda generazione. I rapporti con le figlie adolescenti, infatti, sarebbero quelli più a rischio, poiché su di esse si concentrerebbero le maggiori tensioni e i maggiori contrasti legati alle aspettative sociali e culturali della famiglia, in termini di mantenimento dei ruoli tradizionali. Le principali aree critiche su cui verterebbe il conflitto tra genitori e figlie straniere sono: le amicizie; le prime relazioni sentimentali; le diverse concezioni rispetto alle differenze di genere; i gradi di autonomia e di libertà che gli uni e gli altri ritengono legittimi avere rispetto all'età; la gestione del tempo extrascolastico; le strategie e i percorsi di inserimento nel nuovo Paese in termini di avvicinamento a valori, comportamenti, pratiche e consumi.

Spesso le adolescenti si rivolgono ai centri di ascolto o alle associazioni di riferimento perché spaventate dalle minacce dei genitori di allontanarle dal Paese d'accoglienza per rimandarle nel Paese d'origine. Tale minaccia è vissuta dalle ragazze da un lato come una punizione e dall'altra come un abbandono; per i genitori, invece, sembra acquistare una valenza educativa, ossia il ripristino della responsabilità educativa della famiglia estesa e la possibilità di assicurarsi che i figli crescano secondo le tradizioni e le regole della propria cultura.

Da parte delle ragazze, tuttavia, si lamenta una generale mancanza di ascolto. In questi casi, il dialogo con la famiglia viene presto abbandonato perché non si vede possibilità di essere capite o perché si è sperimentato che il parlarne incrementa la conflittualità rendendola più esplicita e più diretta di quanto lo sia stata in precedenza. Se si vive in una condizione di isolamento e marginalità sociale inoltre non si dispone di modelli di riferimento, se invece si vive in una sorta di “enclave” etnica, si percepiscono gli adulti connazionali come molto più vicini alle idee e ai modi di pensare dei genitori piuttosto che ai propri. In questi casi diventa spesso importante la figura dell'insegnante o un'amica coetanea di scuola, per parlare di sé e dei propri problemi. Le nuove generazioni di origine immigrata, in genere, portano un vissuto di fatica per le eccessive aspettative che i genitori hanno su di loro, sentendo il compito di dover ricompensare i genitori dei sacrifici da loro compiuti. Il timore di non soddisfare tali aspettative può far nascere nei figli un forte senso di inadeguatezza, così come di ostilità nei confronti dei genitori, “colpevoli” di attribuire ai figli un carico di aspettative relative a un loro progetto, quello della migrazione. Questa aspettativa diventa ancora più pesante perché associa spesso due elementi difficilmente conciliabili: il desiderio dei genitori di vedere i figli integrati nell'ambito scolastico o lavorativo e il desiderio, invece, di vedere i figli distanti dal mondo di accoglienza per ciò che attiene i valori, le tradizioni, le regole familiari e i ruoli di genere (una ragazza somala: *“come posso riuscire a stare bene a scuola se per quello che mangio, per come mi vesto e per quello che devo fare appaio sempre diversa?”*). In tali termini non risulta affatto facile la posizione delle nuove generazioni di origine immigrata che si trovano all'incrocio di due mondi: quello della famiglia e quello della società.



In merito alla relazione genitori-figli, accade spesso che questi ragazzi portino vissuti di imbarazzo e vergogna nei confronti dei propri genitori, che non si vestono, non parlano, non pensano come i genitori dei coetanei. Tali vissuti possono creare serie difficoltà per i minori che avvertono altresì il senso di colpa per i sentimenti di imbarazzo nutriti.

Nelle situazioni di disagio relazionale si registra spesso una difficoltà a vedere positivamente il proprio percorso di crescita: per alcuni adolescenti il futuro è fonte di paura e incertezza (una ragazza ghanese: *“ho paura, non so cosa farò, e se loro mi fanno sposare chi vogliono loro?”*); rassegnazione (un ragazzo cinese: *“è inutile le cose non possono cambiare, non mi aspetto niente”*); speranza (un ragazzo albanese: *“quando ho diciotto anni inizio a lavorare e vado a vivere da solo”*)

Frequente è la richiesta da parte di adolescenti di una collocazione in comunità. Gli adolescenti sembrano, infatti, individuare spesso quale soluzione ai loro problemi l'allontanamento dalla famiglia, mostrando una scarsa conoscenza o, quando ne sono consapevoli, una scarsa fiducia, rispetto a interventi alternativi da parte dei Servizi, quali per esempio i percorsi di mediazione, da loro ritenuti poco efficaci per “la mentalità” dei loro genitori. La migrazione indebolisce le relazioni anche per la diversità che può crearsi tra le generazioni rispetto alle modalità di esprimere i propri sentimenti e i propri affetti. Ciò che può essere un gesto di attenzione in una cultura può essere visto e interpretato come un gesto di disattenzione e disinteresse quando i riferimenti culturali sono altri. Nelle culture asiatiche c'è, per esempio, poca abitudine a esprimere in termini di gesti affettivi il proprio amore e questo, per i figli nati qui o arrivati da piccoli, che incontrano altre modalità di espressione diretta e fisica dell'affetto tra genitori e figli, può essere vissuto e interpretato in termini di disaffezione dei genitori nei loro confronti.

3.3 La fuga da casa

La fuga da casa, non è una tipologia di problematica, ma una delle più frequenti soluzioni adottate in risposta a diverse problematiche. Nella maggioranza dei casi, le ragazze manifestano il disorientamento del non sapere dove andare e la paura rispetto alle conseguenze dell'atto di fuga, pertanto chiedono aiuto. Altre volte ad attivarsi per un aiuto è l'adulto, per lo più italiano e, frequentemente, genitore di un compagno di classe della ragazza fuggita, a casa del quale si è rifugiata. Rari i casi in cui è il genitore o l'adulto con cui il minore abita a riportare la propria preoccupazione rispetto al non rientro a casa del figlio o della figlia. Molto spesso si tratta di ragazzi che per la loro storia di vita appaiono più adulti rispetto ai loro coetanei italiani e che hanno già vissuto un periodo della loro vita lontano dai genitori, o da almeno uno di loro. Il periodo di separazione non solo abitua il ragazzo a stare senza genitori, ma pone genitori e figli, in proporzione al tempo del distacco, in una situazione di estraneità reciproca che non è scontato superare al momento della riunione familiare. Le principali motivazioni riportate come scatenanti la fuga da casa sono: paura della reazione genitoriale rispetto ad un esito scolastico negativo; ribellione rispetto a differenze educative in riferimento al genere (una ragazza marocchina: *“non ne posso più, al contrario di mio fratello io non posso fare niente, non posso uscire, far venire a casa gli*



amici"); reazione ad atti di abuso fisico (per esempio cinghiate o percosse) o psicologico (urla, minacce verbali, svalutazioni) perpetrati da uno o entrambi i genitori; imposizione di vincoli e di pratiche legate alla religione e alla cultura di appartenenza non condivise dai figli; reazioni a proibizioni legate alla frequentazione di giovani fidanzati/e italiani/e; reazione alla minaccia di essere riportati nel Paese d'origine.

Varie sono le cause della fuga e diversi sono quindi i significati che la fuga assume: nei casi di maltrattamenti da parte di adulti di riferimento, la fuga pare rappresentare un disperato tentativo di sottrarsi a situazioni abusanti; nelle situazioni di difficoltà relazionali con i genitori, la fuga assume spesso il significato di una ribellione ai metodi educativi adottati dalla coppia genitoriale; quando si tratta di imposizione di vincoli e pratiche legate alla religione e alla cultura d'origine non condivise dai figli, la fuga pare invece rappresentare un forte dissenso non solo nei confronti della famiglia, ma soprattutto della cultura di appartenenza. In altri casi ancora, la fuga da casa assume la parvenza di un gesto dimostrativo per richiamare l'attenzione dei genitori: in queste situazioni, dietro tale comportamento si cela una profonda solitudine e la sensazione di non essere "accudito dai genitori". È importante quindi comprendere la situazione, accogliere i bisogni e i vissuti del ragazzo, per poter attuare il percorso di intervento più idoneo. Nella grande maggioranza dei casi i genitori risultano avere scarsa consapevolezza del disagio e della sofferenza che ha spinto i loro figli alla fuga.

3.4 L'abuso fisico

Si parla di abuso fisico o di maltrattamento quando una delle figure che è preposta all'accudimento del minorenne o una delle persone legalmente responsabili, o un qualsiasi adulto, gli infligge lesioni fisiche o lo mette in condizione di subirle da altri. La violenza fisica presenta le conseguenze più visibili e immediate in termini di danno, evidenziando l'inferiorità, sul piano fisico, di chi la subisce.

È spesso il minorenne coinvolto o un adulto non legato da vincoli di parentela, ma conoscente del ragazzo (insegnante, volontario, vicino di casa italiano o straniero) a chiedere aiuto. Nei casi in cui sono le vittime a segnalare la situazione ciò avviene nel momento di estrema esasperazione e spesso in concomitanza con una scelta di fuga da casa. Quando è l'adulto a chiedere aiuto lo fa di propria iniziativa e non per richiesta del minorenne stesso. Gli abusi fisici che coinvolgono minori di cittadinanza non italiana il più delle volte vedono quale abusante uno dei due genitori. Sono per lo più i padri a commettere tale tipo di abuso nei confronti dei figli e delle figlie anche se, nelle situazioni di nuclei monoparentali in cui il genitore presente è la madre, tali atti possono essere compiuti dalla madre stessa. In caso di famiglie di tradizione gerarchico patriarcale (in particolare Paesi arabo-islamici e Albania), in assenza del padre, tale azione "correttiva" o "punitiva" viene avocata dal fratello maggiore, che assume il ruolo di capo famiglia.

La principale causa riportata come scatenante le situazioni di abuso fisico è la messa in atto da parte del figlio di comportamenti e di "stili" relazionali tipici della cultura occidentale nell'ambito della relazione genitore-figlio. Si tratta di punizioni e maltrattamenti



sulle femmine mai registrati in infanzia e ricevuti invece in adolescenza come sanzioni a comportamenti o scelte precise finalizzati ad affermare la propria autonomia, come nel caso di fidanzati sgraditi ai genitori perché italiani o semplicemente perché diversi da quelli programmati; volontà di proseguire gli studi che i genitori non avevano messo in conto per una figlia femmina (un papà ivoriano: *“non accetto che mia figlia si comporti così”*); l'esistente disparità tra genitori e figli in merito al livello di integrazione nel nuovo Paese; la distanza presa dai figli dalla dimensione religiosa familiare e l'eventuale avvicinamento a un'altra religione o confessione; la presenza di eventuali problematiche psico-fisiche di uno dei coniugi – depressione, inadeguatezza, dipendenza da alcol – che comportano stati di alterazione che possono sfociare in episodi di violenza.

Si rilevano anche casi di testimonianze di violenza intra-familiare, resa ai servizi sociali e ai Tribunali, con madre picchiata dal marito – *“perché da noi è così”* – che a sua volta picchia la figlia. Situazione *borderline* che sintetizza, da un lato, un tentativo da parte della madre di proteggerla da reazioni del padre forse più forti e, dall'altro, una necessità specifica della madre di riaffermare come giusto o inevitabile il proprio matrimonio e ciò che ne è conseguito.

Nella maggior parte dei casi denunciati, il comportamento violento messo in atto dall'adulto è un modo, o meglio *“il modo”* che egli conosce per educare i figli. Tale atteggiamento è considerato il comportamento che un *“buon genitore”* deve adottare per il *“bene”* dei suoi figli, nei confronti dei quali sente un forte mandato educativo che gli richiede di educarli con l'obiettivo di una riuscita sociale ed economica nel Paese di accoglienza, da realizzarsi in concomitanza però con un ancoraggio e una fedeltà alla tradizione culturale e religiosa di origine (un papà algerino: *“qui mi puniscono per quello che ho fatto, nel mio Paese sarei stato giudicato negativamente come genitore se non l'avessi fatto”*; e ancora un papà egiziano: *“io faccio questo perché è il modo che è stato con me utilizzato per capire ciò che è bene e ciò che è male”*). Quello che spesso emerge è che la violenza che colpisce i bambini e i ragazzi rappresenta un modo per esercitare una forma di controllo, per riaffermare un potere che molto spesso l'evento migrazione ha reso più debole e che vuole essere recuperato con azioni di forza di varia natura.

3.5 L'abuso sessuale

Si parla di abuso sessuale nei casi in cui un bambino viene coinvolto in attività sessuali che non è in grado di comprendere, per le quali non è pronto e alle quali non può prestare consenso. Tali attività includono anche le attività sessuali senza contatto come l'esibizionismo, il voyeurismo o l'utilizzo del bambino nella produzione di materiale pedopornografico³².

32 La legge n. 66 del 1996 (*“Norme contro la violenza sessuale”*) considera sempre atti di violenza sessuale qualsiasi comportamento a sfondo sessuale perpetrato con un minore di 14 anni. Questi atti sessuali vengono puniti sempre, pur essendo consensuali, in quanto viene applicata una presunzione in base alla quale il consenso dei minori di anni 14 viene ritenuto non liberamente dato. Tale situazione riguarda anche quelle situazioni in cui il minore coinvolto ha meno di 16 anni, se il colpevole è il genitore o l'ascendente o il tutore o la persona a cui il minore è affidato per ragioni di cura, educazione, vigilanza, custodia o la persona che convive con il minore. È condotta punita anche quella di chi compie atti sessuali in presenza di un minore di 14 anni con lo scopo di farlo assistere, così come l'indurre, il



I casi di abuso sessuale registrati a danno di minorenni di origine immigrata sono sia intra-familiari che extra-familiari.

Nella maggior parte delle situazioni denunciate il presunto abusante è comunque una persona vicina al nucleo familiare, una persona di cui i genitori si fidano (amico “sincero” dei genitori, lontano cugino o parente, connazionale ospitato, nuovi partner dei genitori) e una persona con la quale il minorenne trascorre buona parte del suo tempo. Un problema particolarmente presente nelle famiglie immigrate, che per paradosso si occupano in prevalenza della cura e dell’assistenza delle persone, è proprio la custodia dei figli. I genitori, impegnati tutto il giorno nel lavoro fuori casa, in assenza della rete familiare e sociale di supporto, con la difficoltà di inserire i figli nelle strutture dedicate, si trovano nella condizione di lasciare soli i bambini, oppure di affidarli a persone disponibili, ma poco conosciute, o ancora a lasciarli in ambienti dove c’è un “giro” di adulti che non può essere tenuto sotto controllo. Nei casi di abuso extra-familiare, la collaborazione dei genitori si riscontra quando il percorso di tutela per il minorenne abusato è capace di tenere conto dei valori, delle regole e dei tabù della loro tradizione.

Un intervento (anche per ciò che attiene le modalità comunicative con la famiglia) poco rispettoso e poco attento alla sensibilità e alle tradizioni della famiglia, produce l’effetto di non collaborazione e di non comprensione, da parte del genitore, di quello che può comportare il percorso di tutela del figlio, dalla denuncia al sostegno psicologico. Spesso la preoccupazione riportata dai genitori è quella della rivelazione dei fatti accaduti nell’ambito della comunità e del Paese di origine. Nel caso delle ragazze questo atteggiamento si ricollega alla rilevanza assegnata al valore e “vincolo” della verginità che, se persa, indipendentemente dalla modalità in cui ciò avviene – in termini di volontarietà o costrizione – determina conseguenze sociali non accettabili per la famiglia. Per esempio, presso alcune società, la perdita della verginità non permette più a una ragazza di sperare in un fidanzamento o un matrimonio (un papà bengalese: “*se questo si sa, mia figlia non può che fare la serva*”, o ancora, un papà egiziano: “*se la comunità lo viene a sapere mia figlia non la sposerà nessuno*”).

Importante è tenere conto degli effetti di stigmatizzazione da parte della comunità di origine, situazione che si porrebbe quale trauma ulteriore rispetto alla violenza subita.

3.6 L’abuso psicologico

Consiste in tutti quei comportamenti attivi o omissivi psicologicamente dannosi per il minorenne (comprende sia la presenza di comportamenti ostili, sia l’assenza di adeguate cure parentali) messi in atto individualmente o collettivamente da persone che, per particolari caratteristiche (età, forma organizzativa, condizione sociale ecc.) sono in posizione di potere rispetto al bambino. L’abuso psicologico può assumere svariate forme e può includere atti

favorire o lo sfruttare la prostituzione di un minore di 18 anni, il detenere materiale pornografico realizzato attraverso lo sfruttamento dei minori e il turismo e la tratta sessuale (legge n. 269 del 1998 “Norme contro lo sfruttamento della prostituzione, pornografia, turismo sessuale in danno di minori, quali nuove forme di riduzioni in schiavitù”).



di rifiuto, di sfruttamento, di umiliazione, d'isolamento e allontanamento del bambino dal contesto sociale, ma anche l'uso di continui attacchi verbali o di continue e logoranti pressioni, a crescere in fretta. Tali atti possono danneggiare, anche in modo irreversibile lo sviluppo affettivo, cognitivo, comportamentale e fisico del bambino.

In alcune culture, gli atti sopra citati non rientrano nella "categoria di abuso", ma sono per lo più considerati metodi correttivi, educativi, relazionali di genere e generazionali piuttosto normali e diffusi (es: violenza domestica, abbandono educativo dei figli, oppressione dei figli rispetto ai loro impegni e ai loro doveri di riuscita scolastica o lavorativa; minacce al rientro in patria o all'isolamento sociale; insufficiente espressione di affetto, di cure e di custodia).

In tutte le forme di abuso, esiste una specificità di genere all'interno delle singole culture. Le religioni e culture tradizionali contemplano spesso regole e pratiche differenziate per uomini e donne che ledono la dignità e i diritti umani e che sono tramandati in base ad uno squilibrio di potere tra i sessi e all'interno di una struttura sociale basata sul dominio maschile (es: matrimoni forzati o mutilazioni genitali femminili). Quindi, seppure la maggioranza degli ordinamenti punisca i comportamenti violenti contro le donne, esistono ordinamenti che li tollerano in nome di una tradizione³³ e come tali li tramandano (es: ai bambini vengono raccontate favole in cui ci sono pene corporali per mogli disubbidienti, o nel folklore popolare si esalta la virilità maschile da esercitare anche in forme violente).

Nei casi di abuso a diversi livelli, ostacoli all'aiuto sono rappresentati dalla carenza di una rete familiare di supporto; dalla legittimazione da parte dei familiari e della comunità di origine dei comportamenti dell'abusante (soprattutto quando si tratta di violenza intra-familiare); dalla convinzione della normalità e tollerabilità di alcune violenze; dalla convinzione della legittimità di alcuni comportamenti tra genitori e figli; dall'assenza nel Paese di origine di leggi che tutelano il bambino vittima di violenza e/o trascuratezza; dall'assenza nel Paese di origine di servizi di aiuto e sostegno in caso di violenza sui minori; dalla presenza di leggi, norme, tradizioni culturali e religiose che sostengono e supportano agiti violenti o di trascuratezza nei confronti dei bambini; dal riconoscimento solo della violenza sessuale, in modo parziale della violenza fisica e non considerazione della violenza psicologica; dalle paure burocratiche rispetto a ciò che può accadere a sé e alla propria famiglia a seguito della richiesta di aiuto e dell'emergere del problema.

Tutto questo si inserisce all'interno del discorso di integrazione di prime e seconde generazioni, determinando ad esempio conflitti circa la valutazione del peso da assegnare alla componente culturale nell'attività giurisprudenziale³⁴. Nella giurisprudenza di diversi Paesi europei, ad esempio, vi è la tendenza a concedere attenuanti a chi ha commesso violenze adeguando il giudizio in rapporto all'identità culturale, fornendo quindi alla vittima una tutela diversificata in quanto appartenente a una cultura in cui quel reato non è considerato tale o stimato di minor gravità.

³³ A. Hirsi Ali, *Non sottomessa*, Einaudi 2005.

³⁴ Sbai S., *L'Inganno. Vittime del multiculturalismo*, Ed. Cantagalli, 2012.



4. Le riflessioni sulla condizione femminile emerse dai focus group e dalle interviste

I focus group con ragazzi e ragazze e le interviste realizzate con le associazioni delle nuove generazioni hanno dato luogo ad una ricchezza di riflessioni anche sul tema delle differenze di genere e sulla specifica situazione vissuta dalle ragazze³⁵. Ragazzi e ragazze hanno sottolineato che per quanto riguarda la condizione delle nuove generazioni devono essere tenuti in considerazione una serie di elementi tra cui la diversa nazionalità e appartenenza etnica, l'educazione dei genitori, il modo di vivere la religione, la distanza tra i valori della famiglia di origine e i modelli occidentali.

Gli ambiti emersi come maggiormente significativi relativamente ad una riflessione di genere sono i seguenti: contrasti con la famiglia di origine in relazione a stili di vita e comportamenti quotidiani, diritti sessuali e riproduttivi, scelta del partner e matrimoni combinati o forzati, modalità di vivere la religione. Sono inoltre emerse una serie di riflessioni su come affrontare queste problematiche.

Le ragazze hanno rilevato anche la presenza di discriminazioni multiple nei loro confronti da parte della società in quanto ragazze, di origine straniera e senza la cittadinanza. Questo comporta che le ragazze non si sentano supportate in tutta una serie di ambiti, ad esempio in quello lavorativo e che molte di esse si abituino ad avere un profilo basso. Si rileva anche che vengono fatte delle distinzioni in base alla nazionalità.

4.1 I contrasti con la famiglia di origine in relazione a stili di vita e comportamenti quotidiani

Si sottolinea come i contrasti con la famiglia di origine relativamente a stili di vita e comportamenti quotidiani sono in genere tanto maggiori quanto maggiore è la distanza tra la cultura e le abitudini della famiglia di origine e i modelli occidentali.

Inoltre dipendono dall'educazione e dal grado di apertura dei genitori. In alcuni casi i genitori sono analfabeti o non hanno mai partecipato ad alcune attività culturali, ad esempio non hanno mai visto un film al cinema, cosa che crea un forte gap generazionale. Per questo motivo queste famiglie interpretano il ruolo genitoriale di protezione attraverso la proibizione di una serie di ambienti e situazioni visti come potenzialmente pericolosi per i figli, come uscire la sera, partecipare a gite scolastiche, ad attività culturali o sportive, che sono abitudini consolidate per altri ragazzi e ragazze. Mentre per i genitori queste attività potrebbero ledere l'educazione dei figli, per questi ultimi il divieto imposto crea frustrazione in quanto non capiscono il motivo della propria esclusione rispetto ai loro compagni. A volte i genitori possono fare scelte come atto di protezione ma possono diventare ostacoli allo sviluppo sociale e professionale delle persone.

Le ragazze sono generalmente destinatarie di maggiori divieti rispetto ai fratelli maschi. Una ragazza marocchina riferisce che la donna resta sotto la responsabilità del padre o del fratello fino a quando non si sposa. Al tempo stesso, i ragazzi sono caricati di maggiori responsabilità

³⁵ Per quanto riguarda il complesso delle testimonianze sull'inclusione e la partecipazione risultanti da interviste e focus group si veda il capitolo 2.



da un punto di vista economico, vale a dire invitati a contribuire economicamente alla famiglia, mentre le ragazze sono generalmente invitate a completare tutto il percorso scolastico (al contrario di quello che avviene talora nei Paesi di origine). È questo un dato importante da sottolineare rispetto alle possibilità di *empowerment* che si aprono almeno per una parte delle ragazze di nuova generazione.

Ancora una volta i ragazzi e le ragazze di nuova generazione sono chiamati a svolgere un delicato compito di mediazione con i genitori e auspicano che si possa lavorare sulle competenze dei genitori in modo che essi non percepiscano come minacciose una serie di attività quotidiane svolte dai ragazzi.

4.2 L'educazione sessuale e la libertà sessuale

Questa è sicuramente l'area in cui le ragazze sono maggiormente chiamate in causa. Spesso l'educazione sessuale è un tema tabù nelle famiglie che non viene affrontato in età adolescenziale e le ragazze sono ritenute le uniche responsabili nel caso di gravidanze. Si registrano anche tassi alti di aborti o di utilizzo di farmaci per indurre l'aborto che possono avere conseguenze pesanti sulla salute. Questo accade anche tra le ragazze vittime di tratta, ma non solo. Al contrario in alcuni casi, ad esempio tra le ragazze ivoriane, la gravidanza viene vissuta come un mezzo di emancipazione sociale, in quanto una volta incinta o dopo il parto le ragazze si trasferiscono in altri Paesi europei (es. Francia o Germania) dove possono usufruire delle misure di *welfare* previste per la maternità. Questo dato evidenzia come le aspettative rispetto ad un regolare percorso di studi e lavorativo da compiere in Italia siano basse al punto da utilizzare la gravidanza come mezzo per ottenere una mobilità sociale in altri Paesi.

Rispetto a questa area si auspica la creazione di sportelli di educazione alla salute e alla sessualità e di consulenza psicologica rivolti non solo alle ragazze e ai ragazzi ma anche alle famiglie.

4.3 La scelta del partner e i matrimoni combinati o forzati

Un'altra area dove possono crearsi contrasti con la famiglia di origine è quella relativa alla scelta del partner. Dalle interviste emergono una serie di situazioni problematiche. La scelta del partner è un argomento di confronto diretto, che può avvicinare o allontanare genitori e figli a volte in maniera anche violenta. Questo dipende dall'apertura mentale e dal livello di emancipazione sociale dei genitori, più che dei figli.

Si evidenzia come questo aspetto sia molto influenzato dall'appartenenza religiosa, in particolare se la famiglia è molto legata alla comunità di origine. Anche in questo caso un fattore importante è quello dell'istruzione dei genitori. L'idea è quella che una volta che hai terminato gli studi e lavori devi "metterti a posto". Nella religione islamica, è previsto l'obbligo da parte dei genitori di presentare un partner, ma l'ultima scelta spetta al figlio o alla figlia. Questa prescrizione è stata però letta in chiave patriarcale: pertanto l'uomo e la famiglia decidono, e le ragazze vengono forzate al matrimonio.



Queste dinamiche sono ancora in atto, anche se per fortuna ci sono modelli di emancipazione. Un'altra testimonianza evidenzia come a 18 anni se non studi ti spingono a sposarti ma senza obbligarti. Ti chiedono di stare attento alla selezione del partner, e questo vale sia per i maschi che per le femmine. Un ragazzo racconta: *“Appena sei stabile economicamente ti viene chiesto di andare in Marocco a scegliere una moglie oppure se ce l'hai già qua. Non lo fanno con chi sta studiando. Questo è un principio islamico comunemente condiviso: nel momento in cui l'uomo può mantenere una famiglia è consigliato che si sposi”*.

Viene affrontato anche il tema dei matrimoni con partner italiani o di altra nazionalità; le nuove generazioni di origine immigrata che frequentano la scuola in Italia entrano in contatto con canoni culturali diversi da quelli di origine, quindi il confronto diventa acceso, molto difficile da mediare. Vengono messi paletti su cose di cui non si può parlare ai genitori: non si può dire *“Ho trovato una ragazza italiana”* (o di altra nazionalità, non di quella di origine dei genitori). Però molto dipende dalle famiglie.

In questi casi alcuni ragazzi si staccano dalle famiglie, anche se normalmente si tratta di una scelta temporanea. Chi si allontana dalla famiglia può vivere situazioni di depressione, si rischia di perdere entrambe le famiglie: quella di origine e quella di nuova formazione. Si attraversa un processo di riconsiderazione del proprio io. Le famiglie fanno comunque fatica a riaccettarti come facevano prima che fuoriuscissi dalla loro area di influenza.

Per evitare queste situazioni di forte conflitto, i ragazzi ritengono sia necessario preparare le famiglie e spiegare bene cosa sia l'integrazione anche da questo punto di vista, ad esempio come sia vivere in coppie miste, che non deve equivalere per forza a una perdita di valori culturali.

Altre testimonianze sottolineano invece che è difficile per i giovani di nuova generazione potersi sposare con ragazzi e ragazze italiane perché incontrano un rifiuto che li induce a chiudersi tra i propri connazionali. Questo succede, ad esempio, per i ragazzi albanesi che generalmente vengono rifiutati dalle italiane, mentre è più facile che si sposino con donne di altre nazionalità, ad esempio americane o inglesi. Per le ragazze di nuova generazione sembra essere più facile incontrare ragazzi italiani, ma devono comunque corrispondere ai canoni di *“italianizzazione”*.

Alcune ragazze di origine ivoriana sottolineano come nel loro Paese la questione della scelta del partner vari a seconda delle regioni di provenienza.

Però queste non sono regole assolute, non si deve generalizzare altrimenti si dà adito solo a pregiudizi e ad incomprensioni penalizzanti.

4.4 Il rapporto con la religione

Ci si sofferma sull'appartenenza alla religione islamica in particolare rispetto al vissuto delle ragazze. Una ragazza attiva nell'associazione GMI (Giovani musulmani d'Italia) riflette, in base alla propria esperienza, sul fatto che la società italiana tende a porre tutta una serie di quesiti sulla religione islamica che fanno sì che le persone diventino *“esperte di religione”*



islamica” a causa di queste richieste e anche per smontare gli stereotipi che i musulmani stessi hanno sulla propria religione, non solo gli occidentali. Sottolinea anche come non sia facile per una ragazza musulmana vivere la propria religione in Italia in quanto si è sotto lo sguardo e la vigilanza di due soggetti: la comunità musulmana e quella italiana.

“Essere figlie/donne musulmane in contesto occidentale è difficile, abbiamo una grande responsabilità: hai su di te l’occhio dell’occidentale che ti guarda e l’occhio del marocchino che ti guarda”.

Il vissuto religioso è legato anche all’esteriorizzazione del credo, ad esempio attraverso l’utilizzo del velo islamico. Secondo le testimonianze raccolte, decidere di mettere il velo è un impegno importante per una ragazza che deve sentirsi in grado di sostenere questa scelta e le eventuali critiche che incontrerà, altrimenti è consigliabile che non lo metta. Si riflette poi sul ruolo di mediazione e confronto che può essere svolto dalle associazioni religiose, come ad esempio GMI. Questa associazione prevede attività e momenti congiunti di preghiera tra maschi e femmine. Secondo le testimonianze raccolte, la divisione tra maschi e femmine si è creata come forma di controllo sociale, ma non è propria dell’Islam. Il fatto che questa associazione porti avanti delle attività comuni tra maschi e femmine ha generato sospetto e mancanza di fiducia da parte di alcune famiglie delle ragazze che la frequentavano, per questo è stata necessaria un’opera di spiegazione e di mediazione per rassicurare le madri.

4.5 Il confronto interculturale sui modelli di genere

La discussione sulle norme di genere a cui sono sottoposte in modo particolare le ragazze di nuova generazione ha generato una riflessione molto importante sui condizionamenti e i modelli di genere a cui sono soggette anche le ragazze e le donne occidentali. Da un lato, si evidenzia la necessità di affrontare in maniera complessiva le problematiche presenti nelle comunità di origine; dall’altro, l’esigenza di evitare che passi il messaggio, in particolare nei confronti dei pre-adolescenti, che tutta la cultura sia da rifiutare perché ci sono dei problemi.

Preoccupa molto la tendenza a parlare e dare testimonianza sui contesti di origine. *“Mi racconti di...”* può generare semplificazioni. Spesso ci sono anche persone che si staccano dal sistema culturale di origine per arrivare ad una assimilazione acritica a quello occidentale.

Sotto un altro punto di vista si sottolinea come anche la cultura occidentale ponga una serie di aspettative e norme di genere che gravano sulle donne: *“Quando dicono la donna islamica non è emancipata, è frustrata, per me anche la donna occidentale è frustrata, non è emancipata perché deve esporre necessariamente il proprio corpo, o deve fare determinate cose per essere accettata dalla società”.*

In particolare, si registra un generale consenso sul fatto che la società occidentale pone le donne di fronte a una serie di standard: l’aspetto fisico, la realizzazione personale e professionale, la maternità.

In conclusione, è stata evidenziata la necessità di occuparsi delle questioni di genere sia in riferimento alla cultura delle comunità di origine, sia in riferimento alla cultura occidentale, per arrivare ad una riflessione su entrambi i modelli.



5. Le linee di intervento suggerite

L'analisi delle seconde generazioni, soprattutto in ottica di genere, rappresenta il luogo privilegiato in cui cogliere i nodi problematici delle nostre società e discutere del loro futuro. L'esistenza stessa di seconde e terze generazioni, come ricorda Sayad porta la fine dell'"illusione del provvisorio", ossia l'idea di una presenza temporanea di flussi di immigrati, comunque in attesa di ritorno ai Paesi di origine, rispetto ai quali l'obiettivo era semplicemente la gestione e il contenimento, in un'ottica di invisibilità sociale. La fine del provvisorio invece porta la progettazione delle politiche pubbliche direttamente a confronto con una realtà dai connotati diversi che sta progressivamente mutando le configurazioni e i paradigmi noti.

Una ragazza serba a 16 anni ha denunciato la decisione dei genitori di darla in sposa a un connazionale a lei sconosciuto, dietro cospicuo corrispettivo in denaro. Entrata in comunità ha potuto terminare gli studi, avviarsi un lavoro e iniziare a guadagnare, acquisendo autonomia e sicurezza per sé e non per la funzione che le era stata assegnata di sposa e madre coatta. Ma quel tempo è stato prezioso anche per i genitori: il padre ha scoperto di poter perdere il controllo sulla figlia e ciò ha ridimensionato le sue pretese sul suo futuro; la madre entrata in un percorso di gruppo per genitori i cui figli erano stati allontanati, ha rielaborato le sue sofferenze di adolescente costretta al matrimonio e ha stabilito un nuovo rapporto con la figlia.

Questo esempio dimostra come attorno ad una criticità si eserciti una necessaria cooperazione familiare e istituzionale che può determinare direttamente ed indirettamente effetti positivi. Si evidenziano pertanto alcune azioni che possono contribuire all'inclusione delle nuove generazioni, in particolare degli individui di genere femminile:

- supporto specifico alla fase adolescenziale. Spesso i minori stranieri vivono la crisi adolescenziale da soli, con pochi aiuti esterni: è difficile comunicare e condividere i vissuti con i pari autoctoni, che sembrano diversi, e ancora più complesso è il dialogo con i genitori. Per tale motivo è opportuno offrire loro, in una così delicata fase evolutiva, un adeguato e competente supporto da parte delle agenzie territoriali preposte, come i servizi e la scuola. L'adolescenza rappresenta un'importante tappa evolutiva per l'intera famiglia. Per tale motivo sarebbe auspicabile un sostegno non solo per i ragazzi, ma anche per i genitori, spesso in difficoltà nel riconoscere i segnali di disagio dei figli e nel contenerli, soprattutto laddove, per appartenenza e tradizione culturale, non è sviluppata l'attenzione e la sensibilità per le varie fasi della crescita;
- investimento nella mediazione culturale, intesa come funzione di mediazione nella relazione tra genitori e figli, *coaching*, gestione alla risoluzione dei conflitti;
- sostegno ed "educazione" sulle tematiche di prevenzione e sessualità, a partire dagli stessi genitori. Il ruolo familiare è un importante fattore di protezione rispetto al coinvolgimento in comportamenti sessuali a rischio. Ma la comunicazione tra genitori e figlie risulta complessa per la mancanza di conoscenze adeguate, la credenza che la comunicazione non sia uno strumento efficace, la paura di incoraggiare comportamenti sessuali;
- adeguata formazione degli operatori sociosanitari per trattare tematiche medico sanitarie attinenti la sessualità e la procreazione e programmazione interventi di prevenzione della maternità precoce e progetti di educazione sessuale e socio-affettiva nei luoghi di aggregazione;



- attivazione di una presa in carico complessiva, non limitata alle sole questioni relative all'affrontare una gravidanza precoce e spesso inattesa, che coinvolga anche i partner (ove presenti) e le famiglie di origine per risolvere le problematiche socio assistenziali e la ricerca di un'autonomia lavorativa, pur cercando di assicurare quella terzietà che risulta utile alla futura mamma rispetto al contesto che la circonda;
- necessaria istituzionalizzazione dei servizi. È importante la possibilità di una "personalizzazione" dei servizi stessi, che risulti essere flessibile e adattabile alle esigenze peculiari delle singole mamme, in ragione dell'età, delle risorse al momento fruibili sul territorio, e della disponibilità delle giovani madri al sostegno. La mancata applicazione di standard e protocolli predefiniti, se da un lato premia l'offerta di un servizio più personalizzato, dall'altro mette in luce l'assenza di percorsi pensati dai servizi specificamente per questo peculiare target di mamme;
- rafforzare la rete di protezione nei confronti delle ragazze che diventano mamme, con interventi specifici di sostegno. Nel mondo delle mamme teen si annovera il gruppo di ragazzine che diventano mamme prima di aver compiuto i sedici anni e che vivono dunque l'esperienza della maternità in una fase certamente prematura del loro sviluppo, non solo relativamente ai canoni attuali delle società avanzate, ma in senso assoluto. Vi è poi il caso di quelle gravidanze precoci che si verificano in contesti di assoluta marginalità e degrado, di violenza domestica o di sfruttamento a fini sessuali. In queste circostanze, talvolta, è proprio la gravidanza l'elemento rivelatore di situazioni di abuso già in atto da tempo.

In particolare, dalle interviste è emersa la necessità di avere a disposizione ulteriori strumenti per la realizzazione di un'opera di mediazione con le famiglie e di confronto interculturale sulle questioni di genere:

- sportelli informativi, sulla falsariga dello sportello creato dal Comune di Milano per dare informazioni sul percorso per l'ottenimento della cittadinanza, mettersi in rete con altri coetanei, partecipare e organizzare eventi culturali³⁶;
- attività rivolte all'integrazione delle famiglie che prendano in considerazione anche l'aspetto della scelta matrimoniale e dei matrimoni misti;
- attività di integrazione per i bambini e le bambine delle nuove generazioni con i propri coetanei in modo da sviluppare amicizie e relazioni sin da piccoli. La scuola può fungere da promotrice di questo tipo di attività e relazioni anche in orario extrascolastico;
- attività di conoscenza delle realtà di appartenenza che vadano alla radice dei fenomeni e che contribuiscano a evitare letture semplificate e stereotipate dei Paesi di origine (es. African Summer School);
- percorsi di autodeterminazione per i ragazzi. Offrire gli strumenti ai ragazzi per auto-emanciparsi, per autodeterminarsi più che dare percorso predefinito, secondo una idea preconfezionata per andare ad assomigliare alla società italiana ad un'idea di coloro che siedono dentro le istituzioni senza dar loro un margine di libertà.

³⁶ http://www.comune.milano.it/wps/portal/ist/it/news/primopiano/archivio_dal_2012/politiche_sociali/g_lab_sportello_seconde_generazioni.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

4.

**Le raccomandazioni dell'autorità garante
per l'infanzia e l'adolescenza**



Le raccomandazioni dell'autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza

Le presenti Raccomandazioni, frutto della ricerca sul campo, dello studio e dell'approfondimento svolti da tutto il Gruppo di lavoro della Consulta, costituiscono uno degli strumenti di soft law di cui si avvale l'Autorità garante nell'espletamento dei suoi compiti istituzionali.

Hanno lo scopo di stimolare comportamenti virtuosi e prassi uniformi e sono rivolte a interlocutori istituzionali e gli altri attori del sistema.

L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza raccomanda: al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

- di sensibilizzare tutto il personale delle scuole di ogni ordine e grado, anche attraverso apposita formazione, al rispetto delle specificità culturali dei bambini e dei ragazzi di origine immigrata;
- di favorire, sin dalle scuole dell'infanzia, l'attuazione di progetti e di iniziative di integrazione, come ad esempio: "la settimana culturale dei popoli", l'attivazione di spazi di incontro a disposizione delle famiglie tutte e dei ragazzi, l'estensione del tempo-scuola con attività socializzanti, anche nei periodi non scolastici, attraverso eventuali accordi con l'associazionismo privato;
- di favorire, in tutte le scuole di ogni ordine e grado, il rafforzamento della coesione sociale e del dialogo interculturale attraverso: la capillare diffusione dei laboratori di italiano L2, anche come supporto al linguaggio curriculare, la promozione di iniziative e percorsi per l'insegnamento della cultura del Paese ospitante, l'introduzione della mediazione culturale e l'attivazione di percorsi di mediazione scolastica;
- di valutare la revisione di programmi di studio e di percorsi educativi in un'ottica interculturale;
- di adottare strumenti di valorizzazione delle competenze collegate, in particolare, al plurilinguismo e alla conoscenza di più culture;
- di migliorare i servizi di orientamento scolastico, curando che siano disponibili in tutte le scuole di ogni ordine e grado, predisponendo un adeguato supporto informativo alle famiglie e per l'espletamento delle pratiche burocratiche;
- di incentivare la promozione di una cultura della prevenzione, in termini di educazione alle relazioni e alla salute riproduttiva e sessuale, sensibilizzando i docenti e gli educatori alla promozione del dialogo su tali argomenti e sulle tradizioni e pratiche più diffuse presso le diverse culture, favorendo altresì la realizzazione di percorsi tematici dedicati, anche attraverso l'ausilio di personale socio-sanitario e tramite accordi con l'associazionismo privato;



- di invitare le scuole a curare la comunicazione anche attraverso l'uso di traduzioni, mediatori linguistici e culturali in sede di colloquio con i genitori, realizzando strategie di facilitazione.

al Ministero dell'interno

- di sensibilizzare il personale, anche attraverso apposita formazione, circa le peculiarità delle nuove generazioni di origine immigrata;

alle Regioni

- di sensibilizzare il personale dei servizi di supporto psicologico, anche attraverso apposita formazione, circa le peculiarità delle nuove generazioni di origine immigrata;
- di favorire l'informazione sull'esistenza di sportelli di educazione alla salute e alla sessualità e di consulenza psicologica rivolti non solo alle ragazze e ai ragazzi ma anche alle famiglie, presso i consultori familiari (l. 405/1975);
- di agevolare l'accesso ai servizi, soprattutto quelli di carattere sanitario, alle famiglie delle nuove generazioni di origine immigrata attraverso la predisposizione di idonei strumenti informativi, redatti in più lingue, e personale adeguatamente formato (mediatore culturale);

al Ministero della salute

- di favorire, attraverso l'adozione di specifiche azioni, la realizzazione delle presenti raccomandazioni destinate alle Regioni;

ai Comuni

- di sensibilizzare il personale, anche attraverso apposita formazione, circa le peculiarità delle nuove generazioni di origine immigrata;
- di prevedere idonei spazi di confronto interculturale e di attivare percorsi di mediazione sociale e di comunità;
- di prevedere un concreto supporto alla genitorialità, nel rispetto dell'identità culturale, anche attraverso iniziative e percorsi per l'insegnamento dell'italiano e della cultura del Paese ospitante;
- di agevolare l'accesso ai servizi alle famiglie delle nuove generazioni di origine immigrata attraverso la predisposizione di idonei strumenti informativi, redatti in più lingue, e personale adeguatamente formato (mediatore culturale);
- di prevedere servizi di accompagnamento anche per consentire la frequenza di attività extrascolastiche: sport, musica, danza, teatro, laboratori, ecc.;



ai servizi sociali

- di sensibilizzare il personale, anche attraverso apposita formazione, circa le peculiarità delle nuove generazioni di origine immigrata;
- di prevedere un concreto supporto alla genitorialità nel rispetto dell'identità culturale;

all'Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI)

- di favorire attraverso l'adozione di specifiche azioni la realizzazione delle presenti raccomandazioni destinate ai Comuni e ai servizi sociali competenti;

al Consiglio Nazionale dell'Ordine degli assistenti sociali (CNOAS)

- di sensibilizzare, anche attraverso apposita formazione, gli assistenti sociali circa le peculiarità delle nuove generazioni di origine immigrata;

al Consiglio Nazionale dell'Ordine dei giornalisti (CNOG)

- di incentivare una revisione del linguaggio, delle narrazioni, dell'approccio, avvalendosi anche degli stessi immigrati o delle nuove generazioni di origine immigrata come testimoni privilegiati.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Bibliografia



BIBLIOGRAFIA

- Ager A., Strang A. (2008), *Understanding integration: a conceptual framework*, in *Journal of Refugee Studies*, 21(2):166-191.
- Ajrouch K.J. (2004), *Gender, Race, and Symbolic Boundaries: Contested Spaces of Identity Among Arab American Adolescents*, in *Sociological Perspectives*, 47(4):371-391.
- Alietti, Padovan (2010)
- Allasino E., Eve M. (2008), *Ceto medio negato? Fenomeni migratori e nuove questioni?*, in Bagnasco A. (2008), *Ceto medio. Perché e come occuparsene*, Il Mulino, Bologna.
- Allievi S. (2003), *Islam italiano. Viaggio nella seconda religione del paese*, Einaudi, Torino.
- Allport G.W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge.
- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2008), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2016), *Religioni in migrazione*, in Salmeri G. (a cura di), *Troppo religione o troppo poca? Cristiani e Musulmani alla prova della secolarizzazione*, Marsilio, Padova, pp.75-77.
- Ambrosini M. (2017), *Migrazioni*, Egea, Milano.
- Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di) (2012), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio. Rapporto 2011*, Fondazione Ismu (Iniziativa e Studi sulla multietnicità), Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Ambrosini M., Cominelli C. (a cura di) (2004), *Educare al futuro. Il contributo dei luoghi educativi extrascolastici nel territorio lombardo. Rapporto 2003*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di) (2004), *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Ambrosini M., Queirolo Palmas L. (a cura di) (2005), *I Latini alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (a cura di) (2010), *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (a cura di) (2011), *Incontrarsi e riconoscersi. Socialità, identificazione, integrazione sociale tra i giovani di origine immigrata. Rapporto 2010*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Pozzi S. (2013), *Donne ricongiunte. I dilemmi dell'integrazione*, in ORIM, *Rapporto 2013. Gli immigrati in Lombardia*, Regione Lombardia, Eupolis Lombardia, Fondazione Ismu, Orim, Milano, pp.261-295.
- Andall J. (2003) *Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia*, in Sciortino G., Colombo A. (a cura di) (2003), *Stranieri in Italia. Un'immigrazione normale*, Il Mulino, Bologna, pp.281-307.
- Anderson B. (1996), *Comunità immaginate: origine e diffusione dei nazionalismi*, Manifestolibri, Roma.
- Appadurai A. (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma.
- Arnot M., Schneider C., Evans M., Liu Y., Welply O., Davies-Tutt D. (2014), *"School approaches to the EAL students-Language development, social integration and achievement"*, Cambridge University and Anglia Ruskin University.
- Azzolini D. (2012), *Immigrant-native Educational Gaps: A Systematic Inquiry into the Schooling of Children of Immigrants throughout the Italian Education System*, dissertazione dottorale, School in Social Sciences, Trento.
- Azzolini D., Barone C. (2012), *Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 53(4):687-718, doi: 10.1423/38936.
- Back L. (1996), *New ethnicities and urban culture. Racism and multiculturalism in young lives*, UCL Press, London.
- Barabanti P. (2016), *Apprendimenti e gap territoriali. Una comparazione fra studenti italiani e stranieri*, in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Fondazione Ismu (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multietnica nei contesti locali. Rapporto nazionale, A.S. 2014/2015*, Fondazione Ismu, Milano, pp.109-135.



- Barbagli M. (2006), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Osservatorio sulle Differenze, Comune di Bologna, <http://www.comune.bologna.it/politichedelledifferenze/altredifferenzeNotizie.php?channelID=11>
- Barbagli M., Schmoll C. (2007), *Sarà religiosa la seconda generazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche religiose dei figli di immigrati*, relazione presentata al convegno "Seconde generazioni in Italia. Presente e futuro dei processi di integrazione dei figli di immigrati", Bologna.
- Barbagli M., Schmoll C. (a cura di) (2011), *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, il Mulino, Bologna.
- Barban N., White M.J. (2011), *Immigrants' Children's Transition to Secondary School in Italy*, *International Migration Review*, 45(3):702-726, DOI:10.1111/j.1747-7379.2011.00863.
- Barnett G.A., Lee M. (2002), *Intercultural Communication*, in Gudykunst W.B., Mody B. (eds.) (2002), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp.275-290.
- Basch L., Glick Schiller N., Szanton Blanc C. (1995), *From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration*, in *Anthropology Quarterly*, 68(1): 48-64.
- Bastener A., Dassetto F. (1990), *Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei*, in Aa.Vv. (1990), *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Baum S., Flores S.M. (2011), *Higher Education and Children in Immigrant Families*, in *Future of Children*, 21(1): 171-193.
- Ben Jelloun T. (1998), *Ospitalità francese*, Editori Riuniti, Roma.
- Bernacchi, E. (2018), *Femminismo interculturale: una sfida possibile? L'esperienza delle associazioni interculturali di donne in Italia*, Aracne editore, Roma.
- Bernacchi, E. (2014) *Per una visione postcoloniale dell'educazione interculturale*, in *Cittadini in Crescita*, 1/2014, pp. 51-57.
- Chiappelli, T (2017), *"Migrant women and participatory processes. Obstacles and social inclusion paths in Italy from a gender perspective"*, in *Studi Formazione 2-2016*, Florence University Press, pag. 171-207, <http://www.fupress.net/index.php/sf/issue/view/1386#page=172>.
- Chiappelli T. (2016), *Imparare assieme per imparare a vivere assieme. Inclusione scolastica e coesione sociale negli scenari 2.0*, Nerbini, Firenze.
- Chiappelli, T, Carletti C. (2018), Cap. 3 "Antropologia dell'educazione ed etnografia scolastica", in *Insegnare domani nella scuola Secondaria. Conoscenze antro-psico-pedagogiche, metodologie e tecnologie didattiche*, Edizioni Centro Studi Erickson, pp. 435-461.
- Bertolani B. (2011), *Le famiglie pachistane*, in Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2011), *Famiglie ricongiunte: Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*, Utet, Torino, pp.183-222.
- Bertozzi R. (2016), *Transizioni e scelte formative. Opportunità per gli allievi stranieri nelle diverse aree territoriali*, in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Fondazione Ismu (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multietnica nei contesti locali. Rapporto nazionale, A.S. 2014/2015*, Fondazione Ismu, Milano, pp.109-135.
- Besozzi E., Colombo M. (2006), *Percorsi dei giovani stranieri fra scuola e formazione professionale in Lombardia, Rapporto 2005*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Regione Lombardia, Eupolis Lombardia, Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la Multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di) (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano.
- Bianchi G.E. (2011), *Italiani nuovi o nuova Italia? Citizenship and attitudes towards the second generation in contemporary Italy*, in *Journal of Modern Italian Studies*, 16: 321-333, DOI: 10.1080/1354571X.2011.565628.
- Billig M. (1995), *Banal Nationalism*, Sage, London.
- Blangiardo G. (2000) *L'universo dei giovani extracomunitari nella diocesi di Milano. Caratteristiche strutturali e livello di integrazione nella vita comunitaria*, in Caritas Ambrosiana, Fondazione Oratori Milanesi (F.O.M.), Segreteria per gli Esteri (a cura di) (2000), *Costruire spazi d'incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*, Centro Ambrosiano, Milano, pp.13-62.



- Bonizzoni P. (2009), *Famiglie globali. Le frontiere della maternità*, Utet, Torino.
- Bonizzoni P., Pozzi S. (2012), *The Relational Integration of Immigrant Teens: The Role of Informal Education*, in *Ijse – Italian Journal of Sociology of Education*, 11(2):121-142.
- Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2014), *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado. Una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado?*, in *Educazione Interculturale*, 12(2):199-229.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005), *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma.
- Bosswick W., Heckmann F. (2006), *Integration of migrants: Contribution of Local and Regional Authorities*, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin.
- Bozzetti A. (2017), *Seconde generazioni e istruzione universitaria: opportunità e sfide*, dissertazione dottorale, Università di Bologna, Bologna.
- Bozzetti A. (2018), *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, in *Sociologia Italiana*, 11:77-99.
- Brind T., Harper C., Moore K. (2008), *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, a report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme.
- Caneva E. (2010), *Giovani e migrazione: separazioni, ricongiungimenti e reti amicali*, in Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (a cura di) (2010), *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata. Rapporto 2009*, Fondazione Ismu, Regione Lombardia, Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la multiethnicità, Milano, pp.231-306.
- Caneva E. (2011a), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Franco Angeli, Milano.
- Caneva E. (2011b), *Adolescenza e migrazione. Una ricerca sui processi di identificazione e le relazioni sociali dei giovani stranieri*, in Barbagli M., Schmoll C. (a cura di), *Stranieri in Italia. La generazione dopo*, Il Mulino, Bologna, pp.197-231.
- Caneva E., Pozzi S. (2013), *Traiettorie identitarie dei giovani di origine straniera tra locale e globale*, relazione presentata al Convegno "Un'altra idea di Europa. Giovani di origine straniera e percorsi identitari" – Palazzo Ducale, Genova, 14 novembre 2013.
- Caneva E., Pozzi S. (2014), *The transmission of language and religion in immigrant families: a comparison between mother and children*, in *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie*, DOI: 10.1080/03906701.2014.954330.
- Cannarella M., Lagomarsino F., Queirolo Palmas L. (2008), *Messi al bando. Una ricerca-azione tra i giovani migranti e le loro organizzazioni della strada*, Ed. Carta, Roma.
- Caritas Ambrosiana, Fondazione Oratori Milanesi (F.O.M.), Segreteria per gli Esteri (a cura di) (2000), *Costruite spazi d'incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*, Centro Ambrosiano, Milano.
- Casacchia O., Natale L., Paterno A., Terzera L. (a cura di) (2008), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*, Franco Angeli, Milano.
- Centro Studi Medi (2017), *Il Tempo del donare. Cittadini stranieri ed impegno nel volontariato in Liguria*, a cura di Deborah Erminio, Genova.
- Ceravolo F., Molina S. (2013), *Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, in *Quaderni di Sociologia*, 63:9-34, <http://journals.openedition.org/qds/415>; DOI:10.4000/qds.415.
- Cesari J. (2010), *Identità religiose e gioventù musulmana in Europa*, in *Mondi Migranti*, 2:151-169.
- Chaloff J., Queirolo Palmas L. (a cura di) (2006), *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Carocci, Roma.
- Chen L. (2002). *Communication in Intercultural Relationship*, in Gudykunst W.B., Mody B. (eds.) (2002), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp.241-258.
- Choi Y., He M., Harachi T.W. (2008), *Intergenerational Cultural Dissonance, Parent-Child Conflict and Bonding, and Youth Problem Behaviors among Vietnamese and Cambodian Immigrant Families*, in *J Youth Adolescence*, 37:85-96.
- Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) (2003), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo E. (a cura di) (2010), *Figli di migranti in Italia: identificazioni, relazioni, pratiche*, Utet Università, Torino.
- Colombo E., Semi G. (2007) *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C. (2009a), *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Franco Angeli, Milano.



- Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2009b), *Nuovi italiani. Forme di identificazione tra i figli degli immigrati inseriti nella scuola superiore*, in *Sociologia e Politiche Sociali*, 12(1):59-78.
- Colombo M. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere nei processi di inclusione sociale dei giovani stranieri*, in Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (a cura di) (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Franco Angeli, Milano, pp.91-118.
- Colombo M., Santagati M. (2013), *Gli stranieri nel sistema della formazione professionale in Italia*, in Solari, S., Benvenuti V., Cordini M., Marzorati M. (a cura di) (2013), *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione. Edizione 2013. Tra percorsi migratori e comportamento economico*, Il Mulino, Bologna, pp.133-159.
- Colozzi I., Giovannini G. (a cura di) 2003, *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, Franco Angeli, Milano.
- Conte M. (2012), *Passaggi. Ragazzi e ragazze dalla scuola media alla scuola superiore. Gestire i passaggi, accompagnare le scelte*, Codici - Società Cooperativa Sociale Milano.
- Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (2016), *Manifesto delle nuove generazioni italiane*, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/SecondeGenerazioni/Documents/Manifesto%20Nuove%20Generazioni%20Italiane.pdf>
- Crul M. (2012), *What is the best school integration context? School careers of the Turkish second generation in Europe*, in *Mondi Migranti*, 2:7-32.
- Cvajner M. (2015), *Seconde generazioni: amicizia, socialità e tempo libero*, in *Quaderni Di Sociologia*, 67:29-47.
- Dale, A. (2008), *Migration, Marriage and Employment Amongst Indian, Pakistani and Bangladeshi Residents in the UK*, CCSR Working Paper 2008-02, Manchester, Cathie Marsh Centre for Census and Survey Research.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Il Mulino, Bologna.
- Dame Louise Casey DBE CB (2016), *The Casey Review - A review into opportunity and integration*, OGL, Crown Copyright.
- Demarie M., Molina S. (2004), *Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano*, in Ambrosini M., Molina S. (a cura di) (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. IX-XXIII.
- Domaneschi L. (2010), *Stanze di vita virtuale. Consumi e identità culturale nelle narrazioni online dei figli dei migranti*, in Leonini L., Rebughini P. (a cura di) (2010), *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Il Mulino, Bologna, pp.169-207.
- Donatiello D. (2013), *Farsi una reputazione. Percorsi di integrazione di immigrati romeni*, Carocci, Roma.
- Du Bois W.E.B. (2010), *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*, Il Mulino, Bologna.
- D. Coleman, "Immigration, Population and Ethnicity: The UK in International Perspective", The migration Observatory at The University of Oxford, 2013
- Epstein J. (2008), *Amicizia*, Il Mulino, Bologna.
- Errichiello G. (2009), *Arranged marriage nelle comunità pakistane e bengalesi britanniche. Tradizione culturale e dimensione socio-religiosa*, in *Mondi Migranti*, 1:135-161.
- Eve M. (2002), *Is Friendship a Sociological Topic?*, in *European Journal of Sociology*, 43(3):386-409.
- Eve M. (2010), *Integrating via Networks: Foreigners and Others*, in *Ethnic and Racial Studies*, 33(7):1231-1248.
- Eve M., Perino M. (2011), *Seconde generazioni: quali categorie di analisi?*, in *Mondi Migranti*, 2:175-193.
- Eve M., Ricucci R. (2009), *Giovani e territorio: percorsi di integrazione di ragazzi italiani e stranieri in alcune province del Piemonte*, Fieri, Compagnia di San Paolo, Torino.
- Commissione europea (2013), *Inclusion of young migrants – Research note 6/2012*.
- Commissione europea (2013), *Study on educational support for newly arrived migrant children – Final Report*.
- Eurostat (2017), *Migrant integration*, 2017 Ed., Luxemburg.
- Favaro G. (2000), *Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca*, in Caritas Ambrosiana, Fondazione Oratori Milanese (F.O.M.), Segreteria per gli Esteri (a cura di) (2000), *Costruire spazi d'incontro. Comunità cristiana e minori stranieri*, Milano, Centro Ambrosiano, pp.63-90.
- Favell A. (2003), *Integration nations: the nation-state and research on immigrants in Western Europe*, in *Comparative Social Research*, 22:13-42.



- Fernandez-Kelly P., Curran S. (2001), *Nicaraguans: Voices lost, voices found*, in Rumbaut R., Portes A. (eds.) (2001), *Ethnicities: Children of immigrants in America*, University of California Press, Russel Sage Foundation, Berkeley CA, pp.127-155
- Fidolini V. (2015), *Religione ed esperienza migratoria. Tra "doppia assenza" e costruzione identitaria*, in Mangone E., Masullo G. (a cura di) (2015), *L'Altro da sé. Ri-comporre le differenze*, Franco Angeli, Milano, pp.149-163.
- Fondazione Ismu e Miur (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali - Rapporto Nazionale A.s. 2014/2015*, a cura di Santagati M. e Ongini V., in *Quaderni ISMU*, 1/2016.
- Foner N. (1997), *The immigrant Family: Cultural Legacies and Cultural Changes*, in *International Migration Review*, 31(4):961-974
- Foner N, Kasinitz P. (2007), *The Second Generation*, in Waters M., Ueda R. (eds.), *The New Americans: A Guide to Immigration since 1965*, Harvard University Press, Cambridge.
- Frisina A. (2007), *Giovani musulmani d'Italia*, Carocci, Roma.
- Frisina A. (2010), *Autorappresentazioni pubbliche di giovani musulmane. La ricerca di legittimità di una nuova generazione di italiane*, in *Mondi Migranti*, 2.
- Frisina A., Hawthorne C. (2015), *Sulle pratiche antirazziste delle figlie delle migrazioni*, in Giuliani G. (a cura di), *Il colore della nazione*, Le Monnier, Roma, pp.200-214.
- Frisina A., Hawthorne C. (2017), *Italians with veils and afros: Gender, Beauty, and the everyday anti-racism of the daughter of immigrants in Italy*, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(5):718-735.
- Gans H.J. (1994), *Symbolic ethnicity and symbolic religiosity: Towards a comparison of ethnic and religious acculturation*, in *Ethnic and Racial Studies*, 17(4):577-592.
- Gareis E. (2000), *Intercultural Friendship: Five Case Studies of German Students in USA*, in *Journal of Intercultural studies*, 21(1):67-91.
- Garelli F. (2016), *Piccoli atei crescono. Davvero una generazione senza Dio?*, Il Mulino, Bologna.
- Gilardoni G. (2008), *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*, Franco Angeli, Milano.
- Giovannini G. (a cura di) (1996), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Giovannini G. (2002), *Relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate: una ricerca in Emilia Romagna*, in Milanese A., Luatti L. (a cura di), *Tra memoria e progetto. Bambini e famiglie tra due culture*. Atti di Convegno, Graphicom, Arezzo, pp.28-35.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Ed.Fondazione Agnelli, Torino.
- Giovannini G. (2008), *La scuola*, in Fondazione Ismu (a cura di) (2008), *Tredicesimo rapporto sulle migrazioni 2007*, Franco Angeli, Milano, pp.131-143.
- Government H.M. (2018), *Integrated Communities Strategy Green Paper*.
- Gov. UK, *Equality Statement for Integrated Communities Strategy Green Paper, Policy and Service Analysis Template for considering Equalities for Section 149 of the Equality Act 2010 or the public sector equality duty*, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/689945/Equality_statement_integration_strategy.pdf
- Granata E., Novak C. (2003) *Città e spazi di vita*, in Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) (2002), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, FrancoAngeli, Milano, pp.87-144.
- Guerzoni G., Riccio B. (2009), *Giovani in cerca di cittadinanza. I figli dell'immigrazione tra scuola e associazionismo: sguardi antropologici*, Guaraldi, Rimini.
- Hannerz H. (1998), *La complessità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- Harris A. (2009), *Shifting the boundaries of cultural spaces: young people and everyday multiculturalism*, in *Social Identities*, 15(2)187-205.
- Hassini M. (1997), *L'école: une chance pour les filles de parents maghrébins*, CIEMI-Karthala, Parigi.
- Haw K. (1998), *Educating muslims girls: shifting discourses*, University Press, Berkeley.
- Hewitt R. (1986), *White talk, black talk. Inter-racial friendship and communication amongst adolescents*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hirshmann C. (2004), *The role of religion in the Origin and Adaptation of Immigrant Groups in the United States*, in *International Migration Review*, 38(3):1206-1233.



Invalsi, *Rapporto prove Invalsi 2018*.

Isfol (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, Isfol, Roma.

Isin E.F., Nielsen G.M. (ed.) (2008), *Acts of citizenship*, Zed, London-New York.

Janmaat J.G. (2012), *The Effect of Classroom Diversity on Tolerance and Participation in England, Sweden and Germany*, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, XXXVIII(1):21-39.

Jaspers E., Lubbers M., De Vries J. (2008), *Parents, Children and the Distance between Them: Long Term Socialization Effects in the Netherlands*, in *Journal of Comparative Family Studies*, 39:39-58.

Javidi A., Javidi M. (1991), *Cross-cultural Analysis of Interpersonal Bonding: A Look at East and West*, in *Howard Journal of Communication*, 3:129-138.

Kao G., Joyner K. (2004), *Do Race and Ethnicity Matter Among Friends? Activities among Interracial, Interethnic, and Intraethnic Adolescent Friends*, in *The Sociological Quarterly*, 45(3):557-573.

Kao G., Tienda M. (1995), *Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth*, in *Social Science Quarterly*, 76:1-19.

Lagomarsino F. (2006), *Esodi e approdi di genere. Famiglie transnazionali e nuove migrazioni dall'Ecuador*, Franco Angeli, Milano.

Lagomarsino F., Queirolo Palmas L. (2007), *Essere Rey Latino in Italia. La costruzione biografica di chi viene messo al bando*, in *Mondi Migranti*, 1:189-209.

Lagomarsino F., Ravecca A. (2012), *Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano*, in *Mondi Migranti*, 2:105-122.

Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Franco Angeli, Milano.

Lannutti V. (2014), *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari nelle seconde generazioni nelle Marche*, Franco Angeli, Milano.

Lee P. (2006), *Bridging Cultures: Understanding the Construction of Relational Identity in Intercultural Friendship*, in *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(1):3-22, DOI: 10.1080/17475740600739156.

Leonini L., Rebughini P. (a cura di) (2010), *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Il Mulino, Bologna.

Levitt P. (1998), *Social Remittances: Migration-Driven, Local-Level Forms of Cultural Diffusion*, in *International Migration Review*, 32(4):926-948.

Levitt P., Glick-Schiller N. (2004), *Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society*, in *International Migration Review*, 38(3): 1002-1039.

Lopez D., Stanton-Salazar R.D. (2001), *Mexican-Americans: A second generation at risk*, in Rumbaut R., Portes A. (a cura di) (2001), *Ethnicities: Children of immigrants in America*, University of California Press, Russel Sage Foundation, Berkeley CA, pp.57-90.

McPherson M., Smith-Lovin L., Cook J.M. (2001), *Birds of a Feather: Homophily in Social Networks*, in *Annual Review of Sociology*, 27(1):415-444, DOI:10.1146/annurev.soc.27.1.415.

Melucci A., Fabbrini A. (2000), *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano.

Mentasti L., Ottaviano C. (2008), *Cento cieli in classe. Pratiche e simboli religiosi nella scuola multiculturale*, Ed. Unicopli, Milano.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018), *Ottavo Rapporto Annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia*, <http://www.lavoro.gov.it/priorita/Pagine/Ottavo-Rapporto-annuale-Stranieri-nel-mercato-del-lavoro-in-Italia.aspx>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ufficio Statistica e studi (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017*, Roma.

Molina S. (2007), *Approssimandosi. Vita e città dei giovani di seconda generazione a Torino*, disponibile in www.fondazione-agnelli.it.

Molina S. (2012), *Tre scommesse educative per l'Italia di domani*, in Livi Bacci M. (a cura di) (2012), *Per un'Italia che riparta dai giovani: analisi e politiche*, Istituto Stensen, Firenze, pp.55-78.

Molina S. (2014), *Seconde generazioni e scuola italiana: come procede l'integrazione dei figli degli immigrati?*, in *People First. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese*, S.I.P.I., pp.73-97.



- Monsour M. (1994), *Similarities and Dissimilarities in Personal Relationship: Constructing Meaning and Building Intimacy through Communication*, in Duck S. (ed.) (1994), *Dynamics of Relationships*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp.112-134.
- Napolitano E.M., Visconti L.M. (2009), *Corss Generation marketing*, Egea, Milano.
- OECD, *Helping immigrant students to succeed at school and beyond*, 2015.
- Pace E. (2013), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci, Roma.
- Paghera I.(2012a), *Building Processes of Young Foreigners' Professional and Working Skills in Padua*, in Boucher G., Grindsted A., Trinidad L. V. (eds), *Transnationalism in the Global City*, DeustoDigital, University of Deusto, Bilbao, pp.79-96.
- Paghera I. (2012b), *Tra il dire e il fare. Processi di costruzione delle competenze professionali e lavorative dei giovani stranieri*, Università degli Studi di Padova, Tesi di dottorato in Scienze sociali (XXIV ciclo).
- Palmonari A. (2001), *Gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna.
- Pecorelli V., Pozzi S., Antonsich M. (2017), *La nuova faccia della nazione? Seconde generazioni, corpo e identità nazionale*, Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano "L'apporto della geografia tra rivoluzioni e riforme", Roma, 7-10 giugno 2017.
- Pedone C. (2005), *Relazioni di genere e catene familiari ecuadoriane nel contesto migratorio internazionale*, in Ambrosini M., Queirolo Palmas L. (a cura di), *I Latinos alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza*, Franco Angeli, Milano, pp.94-110.
- Philipp S. (2000), *Race and the pursuit of happiness*, in Journal of Leisure Research, 32(1):121-124.
- Phinney J.S., Romero I., Nava M., Huang D. (2001), *The role of language, parents, and peers in ethinc identity among adolescents in immigrant families*, in Journal of Youth and Adolescence, 30(2):135-153.
- Piacentini A. (2004), *Voci di adolescenti stranieri*, in Favaro G., Napoli M. (a cura di) (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini&Associati, Milano, pp.67-95.
- Pin A., Pellegrino C. (2016), *Europa e Islam: attualità di una relazione*, Marsilio, Padova.
- Pizzolati M. (2007), *Associarsi in terra straniera. Come partecipano gli immigrati*, L'harmattan, Torino.
- Platt L. (2013), *Future Identities: Changing identities in the UK – the next 10 years. DR15: How might we expect minorities' feelings of ethnic, religious and British identity to change, especially among the second and third generation?*, Government Office for Science.
- Portes A. (1995), *The economic sociology of immigration*, Russell Sage Foundation, New York.
- Portes A. (1996), *The new second generation*, Russell Sage Foundation, New York.
- Portes A., Rumbaut R. (eds) (2001), *Ethnicities. Children of immigrants in America*, University of California Press, Russell Sage Foundation, New York.
- Portes A., Rumbaut R. (esd) (2006), *Immigrant America. A portrait*, University of California Press, California.
- Portes A., Zhou M. (1993), *The new Second Generation: Segmented Assimilation in its Variants Among Post 1965 Immigrant Youth*, in The Annals of American Academy of Political and Social Sciences, 530:74-96.
- Portes A., Fernández-Kelly P., Haller W. (2005), *Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood*, in Ethnic and racial studies, 28(6):1000-1040.
- Pozzi S. (2009), *Appartenenze, Identità e ruoli di genere negli adolescenti di origine immigrata. Uno studio qualitativo nel territorio di Monza e Brianza*, dissertazione dottorale, Università di Bologna, Bologna.
- Pozzi S. (2011a), *La socialità dei giovani stranieri in un centro di aggregazione della provincia lombarda*, in Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (a cura di) (2011), *Incontrarsi e riconoscersi. Socialità, identificazione, integrazione sociale tra i giovani di origine immigrata. Rapporto 2010*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano, pp.125-151.
- Pozzi S. (2011b), *Diversi da chi? Presentazione di sé, identità, valori, compiti e ruoli degli adolescenti di origine immigrata in chiave di genere*, in Rauty R. (a cura di) (2011), *Il sapere dei giovani*, Aracne, Roma, pp.247-255.
- Pozzi S. (2011c), *Compiti e ruoli familiari presenti e futuri degli adolescenti figli di immigrati*, in Mondì Migranti, 1:153.171.
- Pozzi S. (2012), *Stili genitoriali e sentimento di appartenenza delle famiglie in migrazione: legami intergenerazionali e dimensione etnico-culturale*, in Ambrosini M., Bonizzoni P. (a cura di) (2012), *I nuovi vicini. Famiglie migranti e integrazione sul territorio – Rapporto 2011*, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multi etnicità, Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano, pp.181-218.



- Pozzi S. (2014), *Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate*, in Calvi M.V., Bajini I., Bonomi M. (a cura di) (2014), *Lingue migranti e nuovi paesaggi: sguardi interdisciplinari*, Led Edizioni, Miano, pp.37-50.
- Premazzi V., Ricucci R. (2016), *Between national mass media and local dimension: Muslims and Islamophobia in Italy*, Forum of Arab and International Relations (FAIR) "Islamophobia Conference", Doha, 27-28 aprile.
- Queirolo Palmas L. (2002), *Etnicamente diversi? Alunni di origine straniera e scelte scolastiche*, in Studi di Sociologia, XL(2):199-214.
- Queirolo Palmas L. (2003), *Classi meticce: giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, Roma.
- Queirolo Palmas L. (2005), *Guayaquil nei vicoli genovesi. I giovani migranti e il fantasma delle bande*, in Ambrosini M., Queirolo Palmas L. (a cura di) (2003), *I Latini alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi di cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, pp.149-168.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconda generazione. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.
- Queirolo Palmas L. (2010), *Atlantico latino: gang giovanili e culture transnazionali*, Carocci, Roma.
- Queirolo Palmas L., Torre A.T. (a cura di) (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i Latini*, Fratelli Frilli, Genova.
- Queirolo Palmas L., Cannarella M., Lagormarsino F. (a cura di) (2007), *Hermanitos. Vita e politica della strada tra i giovani latinos in Italia*, Ombre Corte, Verona.
- Ravecca A. (2009) *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Rebughini P. (2005), *Un futuro nell'ambivalenza*, in Bosio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005), *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma, pp.123-163.
- Rebughini P. (2010), *Identificarsi attraverso gli oggetti. Cultura materiale e pratiche di consumo tra i discendenti dei migranti*, in Leonini L., Rebughini P. (a cura di) (2010), *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Il Mulino, Bologna, pp.127-168.
- Riccio B., Russo M. (2011), *Everyday practiced citizenship and the challenges of representation: second-generation associations in Bologna*, in Journal of Modern Italian Studies, 16:360-372.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino.
- Ricucci R. (2014), *Religione e politica nell'islam territoriale. Differenze tra le prime e le seconde generazioni*, in Quaderni di sociologia, 66:67-92.
- Ricucci R. (2017a), *Diversi dall'Islam. Figli dell'immigrazione e altre fedi*, Roma, Carocci.
- Ricucci R. (2007b), *Seconde generazioni, l'Italia sconosciuta*, in Idos (2017), *Dossier Statistico Immigrazione*, Idos, Roma.
- Rivellini G., Terzera L., Amati V. (2011), *Individual, Dyadic and Network Effects in Friendship Relationships among Italian and Foreign Schoolmates*, in Genus, LXVII(3):1-27.
- Romito M. (2014), *Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico*, in Mondi Migranti, 2:31-56.
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianze nelle transizioni scolastiche*, Guerini, Milano.
- Santagati M. (2011), *Formazione chance d'integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema d'istruzione e formazione professionale*, Franco Angeli, Milano.
- Santagati M. (2012), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, in Mondi Migranti, 2:35-79.
- Santagati M. (2014), *Education*, in Cesareo V. (Ed.) (2014), *Twenty years of migrations in Italy: 1994-2014*, McGraw-Hill Education, Milan, pp.61-73.
- Santagati M. (a cura di) (2015), *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, Quaderni Ismu, n. 2, Milano, Fondazione Ismu.
- Santagati M. (2016), *A different yet Equal Opportunity. Innovative Practices and Intercultural Approach in Initial VET*, Fondazione Ismu, Milano.
- Santagati M. (2017), *La scuola*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Ventiduesimo rapporto sulle migrazioni 2016*, Franco Angeli, Milano, pp.129-142.
- Savelkouw M., Tolsma J., Scheepers P. (2015), *Explaining Natives' Interethnic Friendship and Contact with Colleagues in European Regions*, in Journal of Ethnic and Migration Studies, 41(5):683-709, DOI: 10.1080/1369183X.2014.931802.



- Semi G. (2007), *Lo spazio del multiculturalismo quotidiano*, in Colombo E., Semi G. (a cura di), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Franco Angeli, Milano.
- Sen A. (2006), *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari.
- Shaw A. (2001), *Kinship, Cultural Preference and Immigration: Consanguineous Marriage Among British Pakistanis*, «The Journal of the Royal Anthropological Institute», vol. 7, n. 2, pp.209-220.
- Shaw, A. (2006), *The Arranged Transnational Cousin Marriage of British Pakistanis: Critique, Dissent and Cultural Continuity*, «Contemporary South Asia», vol. 15, n. 2, pp.325-334.
- Shinew K.J., Glover T.D., Parry D.C. (2004), *Leisure Spaces as Potential Sites for Interracial Interaction: Community Gardens in Urban Areas*, in *Journal of Leisure Research*, 36,(3):336-356.
- Sias P.M., Drzewiecka J.A., Meares M., Bent R., Konomi Y., Ortega M., White C. (2008), *Intercultural Friendship Development*, in *Communication Repor*, 21(1):1-13, DOI: 10.1080/08934210701643750.
- Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M.M. (1995), *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*, Stanford University Press, Stanford (CA).
- S. STRAND, "Educational Outcomes among Chidren with EAL", The migration Observatory at The University of Oxford, 2016
- Todorov Z. (1997), *L'uomo spaesato. Percorsi di appartenenza*, Donzelli, Roma.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2011), *Famiglie ricongiunte: Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India, Utet, Torino*.
- Vertovec S. (2009), *Transnationalism*, Routledge, Londra.
- Watt P. (2006), *Respectability, roughness and "race": neighbourhood place images and the making of working-class social distinctions in London*, in *International Journal of Urban and Regional Research*, 30(4):776-797.
- Weller S. (2010), *Young people's social capital: complex identities, dynamic network*, in *Ethnic and Racial Studies*, 33(5):872-888.
- Wolf D.L. (2002), *There's no place like home: emotional transnationalism and the struggles of second generation Filipinos*, in Levitt P., Waters M.C. (eds) (2002), *The changing face of home*, Russell Sage Foundation, New York, pp.255-294.
- Zervides S., Knowles A. (2007), *Generational Changes in Parenting Styles and the Effect of Culture*, in *E-Journal of Applied Psychology*, 3(1):67-75.
- Zhou M. (1997a), *Segmented assimilation: issues, controversies and recent research on the new second generation*, in *International Migration Review*, XXXI(4):957-1008.
- Zhou M. (1997b), *Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants*, in *Annual Review of Sociology*, 23:63-95.



*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

5. Allegati



ALLEGATI

Allegato 1

1. Griglia per la conduzione dei focus group

Note generali sul focus group

La realizzazione del focus group si articola in due momenti:

1. fase preparatoria nella quale risulta centrale una accurata scelta degli attori da coinvolgere;
2. fase realizzativa nella quale si condurranno materialmente gli incontri finalizzati a raccogliere le esperienze e le riflessioni dei giovani di seconda generazione

Durata complessiva: circa due ore

FASE 1 - MAPPATURA E SCELTA ATTORI

Si tratta di individuare circa 15 ragazzi e ragazze di seconda generazione -per assicurarsi la presenza di 12 partecipanti, con attenzione all'equilibrio di genere e con paesi di provenienza differenziati. Si consiglia di cercare di includere nel gruppo almeno un figlio e una figlia di coppie miste (e almeno uno con un genitore italiano).

Grazie al supporto dell'associazionismo locale e della rete di conoscenze in area immigrazione e altri contatti si individua una rosa di attori da coinvolgere, attraverso cui farsi indicare ulteriori nominativi di ragazzi e ragazze da contattare. Si compone quindi un database organizzato per nomi, paesi di provenienza dei genitori, eventuale data/periodo di arrivo in Italia, contatto email e telefonico. Nel momento in cui si contattano i ragazzi/e per ottenere la loro partecipazione al focus group, oltre a spiegare a grandi linee il contenuto e gli obiettivi si chiede il consenso alla registrazione, che verrà poi perfezionato quando si terrà il focus group, attraverso un apposito modulo per il rilascio del consenso.

FASE 2 - REALIZZAZIONE FOCUS GROUP

L'uso del focus group risulta particolarmente efficace per far interagire i vari attori e discutere attorno a una questione comune partendo dalle proprie esperienze personali. Da questa interazione, al contrario di quanto avviene nelle interviste individuali, partendo dalla pluralità dei punti di vista e dai diversi percorsi di vita può emergere una versione condivisa ma allo stesso tempo ricca di sfaccettature. Ci è parso quindi uno strumento particolarmente adatto per individuare i punti in comune (ostacoli e barriere ricorrenti, ma anche positività e potenzialità) relativi alla situazione delle seconde generazioni in Italia così come alcune specificità collegate all'appartenenza di genere, alla situazione socio-familiare ecc. Per la riuscita del focus group, è fondamentale il ruolo del conduttore dell'incontro, che deve essere un ricercatore esperto nella facilitazione delle comunicazioni in grado di creare un clima informale in cui i partecipanti



si trovino a proprio agio, sollecitandone la partecipazione attiva alla discussione e aiutandoli a costruire una visione condivisa della problematica affrontata.

Al fine di rendere la discussione approfondita e favorire un ampio scambio di visioni, esperienze e punti di vista facendo emergere tutte le questioni chiave, i partecipanti saranno invitati ad approfondire alcune aree in base di interesse a partire da domande stimolo.

Come si realizza il focus group

- 1 - Si predispongono la traccia per la conduzione del focus ed eventuali materiali di supporto.
- 2 - Il facilitatore esperto modera la discussione utilizzando specifiche tecniche per la conduzione di gruppi, evitando interventi troppo lunghi e favorendo un'interazione quanto più possibile spontanea; importante è cogliere i segnali non verbali di chi, ad esempio, ha qualcosa da dire ma non si esprime; interviene per valorizzare le posizioni condivise e per stimolare il confronto su posizioni divergenti; cerca di dare spazio adeguato a tutti i partecipanti, contenendo quelli più "attivi" e sollecitando i più silenziosi.
- 3 - Un assistente alla conduzione del gruppo verbalizza gli incontri e svolge attività di supporto e accoglienza, così come prende appunti di tutti i segnali non verbali; si accerta che il focus group sia correttamente registrato.
- 4 - Gli esiti del focus group sono trascritti e riportati in un resoconto finale nel quale si mettono in evidenza le posizioni espresse dal gruppo e le dimensioni più rilevanti emerse dal confronto.

Traccia del focus group

Dopo le presentazioni di conduttore e assistente, i ringraziamenti ai ragazzi e alle ragazze per la loro partecipazione e aver esplicitato le regole del focus group (ex: non ci sono risposte giuste o sbagliate, si ascoltano gli altri anche se non si è d'accordo con quanto stanno dicendo, si fanno interventi brevi per lasciare spazio a tutti, non si interrompe, si possono dire sia le cose positive che negative ecc.), si introduce la discussione con una domanda rompi-ghiaccio del tipo:

Vi abbiamo chiesto di partecipare a questo gruppo di discussione per farci aiutare da voi a capire meglio la condizione di ragazzo o ragazza di "seconda generazione" in Italia attraverso le vostre esperienze e le vostre riflessioni. Ci piacerebbe poter elaborare indicazioni utili a migliorare la situazione dei ragazzi e delle ragazze più giovani. Che cosa significa o ha significato per voi essere ragazzi/e appartenenti alle cosiddette "seconde generazioni"?

Dopo un primo giro di brevi presentazioni, si possono iniziare ad approfondire le aree tematiche qui sotto elencate (con esempi di possibili domande). Si tratta di porre una domanda principale –normalmente più generica – per passare successivamente a ulteriori approfondimenti che riguardano anche l'esperienza diretta e personale dei partecipanti.

In base all'andamento della discussione e degli interventi dei partecipanti si può decidere di modificare l'ordine delle domande o omettere quelle a cui è già stata data una risposta, verificando comunque di avere affrontato tutte le aree della traccia.



Area scuola (rapporti con professori, compagni di classe, materie scolastiche ecc.)

DOMANDA PRINCIPALE: Secondo voi, i ragazzi e le ragazze di seconda generazione incontrano o possono incontrare particolari difficoltà a scuola?

Si possono fare le seguenti domande, che però possono variare in base a come procede la discussione:

Ad esempio nel rapporto con gli insegnanti, con il personale scolastico? Qual è stata la vostra esperienza? E con i compagni di classe? Avete riscontrato difficoltà rispetto alle materie di studio? Rispetto alle lingue parlate, è mai stata valorizzata la vostra competenza? Come avete scelto la scuola superiore? Cosa avreste voluto che fosse diverso nella vostra esperienza? Che cosa potrebbe essere migliorato?

Area rapporti con la famiglia

DOMANDA PRINCIPALE:

Basandovi anche sulla vostra esperienza, cosa comporta il fatto di essere cresciuti in un paese diverso da quello in cui sono cresciuti i vostri genitori?

Si possono fare le seguenti domande, che però possono variare in base a come procede la discussione:

Come sono i vostri rapporti con la vostra famiglia? In che lingua parlate? Ci sono differenze di vedute tra voi e la vostra famiglia rispetto al vostro modo di vivere la scuola, il tempo libero, le relazioni?

Area rapporti con la famiglia nel/i paese/i di origine dei genitori

DOMANDA PRINCIPALE: Nella vostra esperienza, come sono i rapporti dei ragazzi di seconda generazione con la parte della famiglia che è nei paesi di origine?

Si possono fare le seguenti domande, che però possono variare in base a come procede la discussione:

Nel vostro caso, vi sentite o vedete spesso? Con gli adulti o anche con vostri coetanei? Passate dei periodi con loro? Se sì, dove.

Area relazione tra pari

DOMANDA PRINCIPALE: Secondo voi, è facile per un ragazzo/a di seconda generazione stringere amicizia con ragazzi/e sia italiani/e che di altre nazionalità?

Si possono fare le seguenti domande, che però possono variare in base a come procede la discussione:

Qual è la vostra esperienza? Frequentate ragazzi/e di varie origini? Avete mai percepito distanza o diffidenza nei vostri confronti? Durante le scuole primarie o secondarie, frequentavate i compagni di classe anche fuori dalla scuola? Ad esempio, per compleanni, feste ecc.

Area partecipazione sociale

DOMANDA PRINCIPALE: Siete impegnati in associazioni sportive ed educative, volontariato, attività sociali, culturali, artistiche ecc. di qualche tipo?

Si possono fare le seguenti domande, che però possono variare in base a come procede la discussione:

Avete mai partecipato a (o organizzato) manifestazioni pubbliche tipo iniziative studentesche,



altre iniziative organizzate da coetanei ecc.)? Avete mai partecipato o organizzato iniziative specifiche per le G2? Siete in contatto con realtà che si occupano dei diritti delle G2? Se sì, quali sono i punti che ritenete più importanti?

Aspettative per il futuro

DOMANDA PRINCIPALE: Tutti voi siete piuttosto giovani: che cosa vi immaginate per il vostro futuro?

Si possono fare le seguenti domande, che però possono variare in base a come procede la discussione:

Che tipo di lavoro? Dove? Pensate che potreste andare a vivere in altri luoghi (all'interno dell'Italia, in Europa, altrove...)? Che tipo di rapporto pensate di mantenere con il paese di origine dei vostri genitori? Pensate di costruire una famiglia? Se sì, con persone che abbiamo una origine familiare come la vostra oppure l'origine e la nazionalità non sono importanti?

Cosa vorresti che cambiasse

Da tutte le cose che avete detto, cosa vi sembra importante che possa cambiare per le seconde generazioni e come?

DOMANDA DI CHIUSURA DELLA SESSIONE PLENARIA:

Ci sono cose che vorreste aggiungere? Abbiamo dimenticato qualcosa?

DOMANDA IN SOTTO-GRUPPI

Alla fine della discussione in plenaria, ci si divide in due gruppi, maschi e femmine, condotti dal facilitatore e dall'assistente. Nei rispettivi sottogruppi Maschi e Femmine si domanda:

DOMANDA PRINCIPALE: Ci sono specifici aspetti relativi alle seconde generazioni che secondo voi sono più collegati al fatto di essere maschi o femmine? Ad esempio, siete a conoscenza di casi di conflitto tra genitori e figli rispetto allo stile di vita, i desideri, le aspettative e in cui i genitori si comportano diversamente verso i maschi o verso le femmine?

Si possono fare le seguenti domande, che però possono variare in base a come procede la discussione:

Sapete dire alcuni episodi o situazioni di conflitto di cui siete a conoscenza? (Si possono eventualmente fare esempi degli ultimi casi di cronaca). Secondo voi, qual è il problema in quel/i caso/i? Che possibili soluzioni ci potrebbero essere? Pensate sia diversa la situazione di M o F rispetto alla condizione di essere persone di seconda generazione? Avete raccomandazioni che vorreste fare alle famiglie, alle scuole, ai compagni/e, alle istituzioni ecc.?

DOMANDA FINALE

Ci sono cose che vorreste aggiungere? Abbiamo dimenticato qualcosa?



Allegato 2

2. Griglia per la conduzione delle interviste alle Associazioni

FASE 1 – MAPPATURA E SCELTA ASSOCIAZIONI

Le interviste saranno rivolte alle principali associazioni G2 da individuare nell'ambito di quelle aderenti alla rete del CONNGI.

FASE 2 – REALIZZAZIONE DELLE INTERVISTE

Secondo quanto concordato dal gruppo di lavoro, le interviste prevedono tre aree di approfondimento: modalità di sostegno ai ragazzi, modalità di sostegno alle famiglie e criticità del sistema.

Traccia per le interviste da rivolgersi alle associazioni G2

a) **Modalità di sostegno ai ragazzi**

- Quali sono le principali attività dell'associazione e le maggiori modalità di sostegno che fornite a ragazzi e ragazze che fanno parte della vostra associazione e in generale a ragazzi e ragazze delle seconde generazioni?
- Secondo la vostra esperienza quali sono le modalità di sostegno più efficaci per i ragazzi di seconda generazione al fine di favorire una piena partecipazione nei loro ambiti principali di vita (scuola, attività culturali/ricreative/sportive ecc.), sia da parte delle associazioni come la vostra, sia da parte dei servizi, della scuola e delle istituzioni?
- Avete notato delle differenze nei bisogni specifici di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, ad esempio rispetto alla relazione con i genitori, all'ambiente scolastico o extra-scolastico? Se sì, come pensate che dovrebbero essere affrontati?

b) **Modalità di sostegno alle famiglie migranti**

- Secondo la vostra esperienza emergono particolari problematiche relativamente al rapporto genitori – figli che possono essere ricondotte all'esperienza migratoria dei genitori e a eventuali differenze di vedute e valori con i figli cresciuti in Italia?
- Quali sono i vostri suggerimenti in questa area?

c) **Criticità del sistema**

- In base alla vostra esperienza quali sono le principali criticità del sistema rispetto alla partecipazione dei minori di seconda generazione nell'ambiente scolastico, in ambito ricreativo/culturale/sportivo e in relazione con i servizi del territorio?
- Di conseguenza quali sono le principali raccomandazioni che rivolgereste alle istituzioni di livello locale e nazionale?

Ci sono cose che vorreste aggiungere?



Allegato 3

3. Memorandum di intesa tra il Consolato dell'Ecuador a Genova e il Comune di Genova



Comune di Genova

Genova, 28/01/2015
Gen. m. 20



República del Ecuador
Consulado del Ecuador
en Génova- Italia

MEMORANDUM DI INTESA FRA IL CONSOLATO DELL'ECUADOR A GENOVA E COMUNE DI GENOVA IN RELAZIONE ALL'APPLICAZIONE DELLE CONVENZIONI INTERNAZIONALI RELATIVE ALLA PROTEZIONE DEI MINORI, A SOSTEGNO E TUTELA DI FAMIGLIE E BAMBINE, BAMBINI E ADOLESCENTI ECUADORIANI IN SITUAZIONI DI DISAGIO FAMILIARE E/O DIFFICOLTÀ EDUCATIVA.

Il Consolato dell'Ecuador a Genova ed il Comune di Genova di seguito denominate "Le Parti":

TENENDO CONTO che la Comunità Ecuatoriana presente a Genova forma il gruppo straniero più numeroso, e che la sua presenza genera un importante valore sociale, culturale ed economico della città;

COSCIENTI che, quale risultato di diverse riunioni realizzate fra la Console dell'Ecuador a Genova e l'Assessore alle Politiche Sociosanitarie e della Casa del Comune di Genova, è nata la proposta di sviluppare un processo di collaborazione fra le due istituzioni per una migliore applicazione delle convenzioni internazionali relative alla protezione dei minori, a sostegno e tutela di famiglie e bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani in situazioni di disagio familiare e/o con difficoltà educative;

CONVINTI che il Consolato dell'Ecuador a Genova e il Comune di Genova, nell'ambito delle proprie competenze, considerano di fondamentale importanza l'esercizio di azioni congiunte per la cooperazione e collaborazione in ambito sociale, familiare e migratorio, con il fine di prevenire l'allontanamento di bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani genovesi dai propri nuclei familiari;

RICONOSCENDO che la Costituzione della Repubblica dell'Ecuador ordina allo Stato ecuadoriano, attraverso le Istituzioni corrispondenti, di sviluppare azioni per l'esercizio dei diritti dei cittadini ecuadoriani all'estero;

Hanno convenuto quanto segue:

PRIMO - Promuovere incontri e iniziative pubbliche al fine di raccogliere proposte e richieste da parte dei cittadini ecuadoriani relative alle problematiche familiari e dare indicazioni corrette sui servizi e le agevolazioni di cui possono fruire, agevolando così anche la comunicazione e la relazione fra la popolazione e i diversi servizi.

SECONDO - Promuovere incontri territoriali a sostegno dell'educazione delle bambine, bambini e adolescenti, presentando la vasta gamma di risorse e servizi indirizzati alle famiglie e ai minori, con particolare attenzione a quelle famiglie in fase di recupero e rafforzamento delle capacità genitoriali.

TERZO - Predisporre un protocollo operativo sulle procedure professionali del Comune di Genova da attivare per l'eventuale collocazione, presso parenti residenti in Italia, in paesi dell'Unione Europea o in Ecuador, di bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani genovesi



Comune di Genova



República del Ecuador
Consulado del Ecuador
en Génova- Italia

che debbano essere allontanati dalla propria famiglia o, se già collocati in affidamento familiare o in struttura educativa residenziale, perché possano fruire positivamente di tale collocazione per lo sviluppo di progetti di autonomia e di vita.

QUARTO - Continuare e rafforzare l'esperienza dell'affidamento omoculturale di bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani a famiglie della stessa nazionalità e cultura.

QUINTO - Predisporre un progetto che preveda la sperimentazione di "Sportelli dedicati", curati da operatori professionali ecuadoriani o comunque di madrelingua spagnola, per una migliore accoglienza e valutazione delle istanze e problematiche delle persone ecuadoriane e la facilitazione della comunicazione fra la comunità ecuadoriana genovese e i servizi.

SESTO - Partecipare a bandi progettuali nazionali ed europei che possano consentire un maggiore sviluppo di interventi a sostegno e tutela di famiglie e bambine, bambini e adolescenti ecuadoriani in situazioni di disagio familiare e/o difficoltà educativa.

SETTIMO - Promuovere azioni congiunte, anche tramite l'elaborazione di progetti specifici, per favorire più rapidi ricongiungimenti familiari di bambine, bambini e adolescenti con i propri familiari ecuadoriani residenti a Genova, al fine di garantire il diritto del minore a vivere all'interno della propria famiglia.

OTTAVO - Individuare e formare operatori che possano rivestire il ruolo di referenti esperti all'interno delle Istituzioni.

NONO - Rilevare bisogni e criticità relative alla tutela di bambine, bambini e adolescenti con particolare attenzione agli aspetti culturali, nel rispetto della normativa attuale e in conformità della norma in materia di privacy e ottenere i dati necessari per una migliore conoscenza della situazione.

DECIMO - Tale processo di collaborazione coinvolgerà necessariamente altre Istituzioni e Servizi che hanno esperienza e lavorano in tema di tutela di bambine, bambini e adolescenti (Azienda Sanitaria Locale-ASL, Garante per l'infanzia, Istituzioni Scolastiche, Organismo Unitario del Terzo Settore); per meglio definire finalità, obiettivi e azioni del percorso di lavoro potranno essere predisposti specifici documenti.

Resta inteso che ogni progetto relativo a bambine, bambini e adolescenti soggetti di procedure giudiziarie civili e penali è subordinato alla valutazione e decisione della competente Autorità Giudiziaria.

UNDICESIMO - Per l'applicazione di quanto menzionato si creerà un gruppo di lavoro tecnico formato da rappresentanti del Consolato dell'Ecuador a Genova e del Comune di Genova; le Parti, tramite comunicazioni e incontri, monitoreranno e verificheranno l'andamento del percorso di collaborazione, anche per ridefinire e programmare attività e iniziative.

Le attività del presente Memorandum di Intesa non comportano per le Parti oneri finanziari aggiuntivi, fatto salvo l'impegno lavorativo dei dipendenti coinvolti e l'utilizzo di eventuali fondi finalizzati.

MO
2



Comune di Genova



República del Ecuador
Consulado del Ecuador
en Génova-Italia

Eventuali dubbi o controversie che dovessero insorgere in merito all'applicazione o termini del presente Memorandum di Intesa saranno risolte direttamente e amichevolmente tra le Parti.

DODICESIMO - Il presente Memorandum di Intesa avrà una validità di cinque anni dalla data di sottoscrizione e potrà essere rinnovato per un uguale periodo, salvo che una delle Parti comunichi per scritto all'altra parte la sua intenzione di terminare tale Memorandum di Intesa, con almeno sei (6) mesi di anticipo.

In ogni caso, i progetti e le azioni che nel momento della comunicazione si trovino in esecuzione, continueranno ad essere seguite fino alla loro soluzione, salvo che le Parti, di comune accordo, non convengano a un'altra possibilità.

Il presente Memorandum di Intesa è sottoscritto nella città di Genova, il 27 gennaio 2015, in quattro originali in italiano ed in spagnolo, con testi esattamente identici.

Per il Comune di Genova

Prof. Marco Doria

Sindaco di Genova

Genova, il 27 gennaio 2015

Per il Consolato dell'Ecuador a Genova

Dott.ssa Esther Cuesta Santana

Console dell'Ecuador a Genova



Allegato 4

4. Manifesto CoNNGI



IL NOSTRO MANIFESTO IN 10 PUNTI

SCUOLA

1. Promuovere una formazione specifica dei docenti alla gestione di classi multiculturali
2. Potenziare le azioni di sostegno scolastico, psicologico e di mediazione linguistico-culturale
3. Rafforzare il coinvolgimento delle famiglie nella scuola
4. Costruire un sistema integrato di orientamento e di transizione scuola-lavoro

LAVORO

5. Riconoscere e valorizzare le competenze non formali e informali
6. Incentivare l'internazionalizzazione del mercato del lavoro

CULTURA, SPORT E PARTECIPAZIONE

7. Valorizzare e favorire la conservazione della cultura del Paese d'origine e rafforzare il legame con la cultura italiana
8. Promuovere lo sport come strumento di integrazione
9. Favorire l'associazionismo, la partecipazione attiva e le pari opportunità

CITTADINANZA E RAPPRESENTANZA POLITICA

10. Sostenere iniziative che garantiscano pari diritti civili e politici

LE ASSOCIAZIONI





*Autorità Garante
per l'Infanzia e l'Adolescenza*

Via di Villa Ruffo, 6
00196 Roma
(+39) 06 6779 6551
segreteria@garanteinfanzia.org
www.garanteinfanzia.org