

S

A cura di
Massimiliano Fiorucci
e Massimo Margottini

Creare reti per immigrati

F

S C I E N Z E
D E L L A
F O R M A Z I O N E

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di
Massimiliano Fiorucci
e Massimo Margottini

Creare reti per immigrati

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



AUTORITÀ RESPONSABILE

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020
Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3
Capacity building
PROG-891 “CREI – Creare Reti per gli Immigrati”



Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate*
4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione	
di <i>Massimiliano Fiorucci e Massimo Margottini</i>	pag. 9
Parte prima Mediazione, integrazione, tutela	
1. I bisogni formativo-culturali dei migranti adulti e la mediazione interculturale	
di <i>Massimiliano Fiorucci</i>	» 17
1. Formazione e immigrazione	» 17
2. La mediazione come strategia per una società interculturale	» 23
Riferimenti bibliografici	» 26
2. Una prospettiva interazionista per i percorsi di integrazione dei migranti	
di <i>Marco Catarci</i>	» 28
1. Un concetto polisemico e multidimensionale	» 28
2. Le dimensioni dell'integrazione	» 30
3. Politiche di integrazione nel contesto europeo	» 35
4. Una critica alla nozione di integrazione	» 41
Riferimenti bibliografici	» 44
3. La migrazione tra continuità e cambiamento	
di <i>Giuseppina Marruzzo</i>	» 47
1. Foulkes e il pensiero gruppoanalitico	» 48
2. La migrazione come crisi	» 55
Riferimenti bibliografici	» 61

**Parte seconda:
Formazione, orientamento, lavoro**

4. Orientare se stessi nella vita e nel lavoro

di <i>Massimo Margottini</i>	pag. 65
1. Il rilievo strategico dell'orientamento	» 65
2. Orientamento e lavoro per i giovani immigrati	» 67
Riferimenti bibliografici	» 72

5. Super-diversità, progetto migratorio e pratiche di orientamento

di <i>Raffaele Bracalenti, Chiara Peri e Chiara Schiavitelli</i>	» 76
1. L'orientamento in un contesto di super-diversità	» 76
2. Migranti forzati e inclusione lavorativa: uno sguardo all'Europa	» 80
3. I migranti forzati nei percorsi di autonomia: la situazione italiana	» 82
4. Criticità specifiche rispetto all'orientamento dei migranti forzati	» 84
5. La salute psicologica come capitale di integrazione	» 86
6. Costruire una rete per l'orientamento	» 88
Riferimenti bibliografici	» 91

6. I bisogni formativi nel progetto migratorio: verso una strategia integrata

di <i>Ada Maurizio</i>	» 93
1. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: identità e mission	» 93
2. Il fenomeno migratorio	» 97
3. Accordi e protocolli	» 98
4. Le prospettive	» 100
Riferimenti bibliografici	» 101

7. Un modello di orientamento formativo e professionale per operatori e giovani stranieri

di <i>Massimo Margottini e Francesca Rossi</i>	» 103
1. Il percorso di capacity building degli operatori del Tavolo di Orientamento del Progetto CREI	» 104
2. La pianificazione di interventi e strumenti orientativi: il libretto-portfolio formativo	» 116
Riferimenti bibliografici	» 130

8. Orientamento e valori: proposta di riflessione teorica e di azione pratica attraverso l'utilizzo del *Quaderno sul Senso della Vita*

di *Concetta La Rocca*

pag. 132

1. Orientamento e valori nel progetto CREI » 132
2. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: breve premessa teorica » 132
3. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: descrizione sintetica dello strumento » 133
4. Nota di chiusura » 138
- Riferimenti bibliografici » 139

Il Convegno finale del progetto CREI – Creare reti per gli immigrati

di *Massimo Margottini e Francesca Rossi*

» 140

Allegati

Scheda 1: La rilevazione del profilo dell'utente » 149

Scheda 2: La rilevazione del profilo dell'utente da compilare con gli operatori dei CAS » 159

Scheda 3: Scheda operatore CPIA » 161

Scheda 4: Azioni di rete per l'accompagnamento al lavoro » 163

Gli autori » 169

Introduzione

di *Massimiliano Fiorucci e Massimo Margottini*

Il progetto CREI – Creare reti per gli immigrati (gennaio 2017 - marzo 2018), coordinato dall'Università degli Studi Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione, con il partenariato del Centro Provinciale Istruzione Adulti, della Cooperativa Sociale Apriti Sesamo, dell'Istituto Don Calabria – Casa San Benedetto e dell'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali, è un progetto finanziato dal Ministero dell'Interno – Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 – Obiettivo Specifico 2 – Obiettivo nazionale 2.3 – Avviso territoriale per la qualificazione dei servizi pubblici a supporto dei cittadini di Paesi terzi), realizzato con l'intento di contribuire alla qualificazione del sistema degli attori, pubblici e privati, che insiste nel XIV Municipio di Roma, a tutela dei minori e giovani cittadini di Paesi extra UE, in particolare relativamente a tre assi principali: Orientamento scolastico, formativo e professionale, Integrazione sociale e Tutela.

Obiettivo generale del progetto è stata la realizzazione di azioni di *capacity building*, volte a potenziare le capacità di intervento di tutti gli attori che operano sul territorio, favorendo il consolidamento delle reti attive e la creazione di nuove reti di collaborazione, la condivisione di buone pratiche e di metodologie di intervento, avviando una fase di progettazione partecipata per la elaborazione di modalità efficaci di presa in carico e di sostegno a percorsi di piena inclusione rivolti ai giovani e ai minori residenti sul territorio.

Nel corso del progetto si è prestata particolare attenzione ai percorsi educativi, di formazione e orientamento al lavoro, fondamentali per contrastare rischi di disagio e di discriminazione, attraverso azioni che favorissero il potenziamento del singolo servizio attraverso la condivisione di buone pratiche, migliorando la connessione tra i diversi attori, i diversi servizi e l'intero sistema.

Tali azioni hanno riguardato in primo luogo il Municipio XIV quale Ente centrale nella rete degli attori che concorrono alla determinazione dei percorsi di integrazione dei minori e dei giovani stranieri, sostenendolo nella creazione di una cultura e di una pratica operativa che possa diventare patrimonio comune e consentire la crescita dell'intero sistema.

Il progetto si è posto il raggiungimento di tali obiettivi, in particolare attraverso:

- la definizione di procedure operative proprie del lavoro di rete e l'accompagnamento allo sviluppo di strategie di lavoro congiunto;
- il sostegno all'acquisizione di strumenti di lavoro che permettano la cooperazione inter-servizi, ossia la collaborazione con i servizi sociali ed educativi, con le famiglie, con le agenzie formative e i servizi per il lavoro, con il mondo delle aziende;
- il sostegno all'acquisizione di strumenti di lavoro relativi agli specifici ambiti di intervento (sociale, educativo, didattico, dell'orientamento, dell'inserimento lavorativo ecc.).

Una particolare attenzione è stata posta alla dimensione dell'orientamento quale dimensione strategica utile a favorire nei giovani migranti lo sviluppo e il potenziamento di capacità riflessive necessarie per identificare in piena consapevolezza i propri bisogni formativi e costruire una propria identità professionale in linea con il proprio progetto migratorio e alla base di un pieno progetto di inclusione sociale.

La conclusione de Progetto CREI ha dato luogo a un Convegno che si è tenuto a Roma il 19 aprile 2018 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Durante il Convegno sono state approfondite le tematiche relative agli effetti delle politiche di integrazione dei giovani migranti e riportati gli esiti del progetto, in particolare del percorso di *capacity building* degli operatori del XIV Municipio di Roma, in merito alle attività e ai servizi offerti nell'ambito di tre assi specifici: orientamento formativo e professionale; integrazione sociale; tutela.

Il Convegno è stato articolato in due sessioni. La prima costituita da due tavole rotonde sulle politiche di tutela dei minori stranieri non accompagnati e sulle azioni di orientamento, formazione e inserimento lavorativo dei richiedenti protezione internazionale. La seconda, strutturata in una serie di interventi sui risultati ottenuti dal percorso di formazione laboratoriale degli operatori che hanno collaborato alla costruzione di un modello di orientamento formativo e professionale per giovani migranti centrato sulla realizzazione del proprio progetto migratorio. Infine, è stata presentata un'esperienza finalizzata a promuovere una migliore integrazione di servizi e competenze sviluppata all'interno di un "laboratorio sociale territoriale".

Con questo volume, oltre a riportare e discutere gli esiti conseguiti, ci si pone l'obiettivo di dare spazio, con più ampio respiro, ai riferimenti teorici e alle pratiche operative che hanno alimentato le azioni del progetto.

L'approccio interculturale se non vuole farsi retorica è un compito essenzialmente politico, intrecciato come è con i conflitti culturali, le differenze socio-economiche, la gestione della diversità, i diritti dei migranti, lo sviluppo democratico e la promozione dell'uguaglianza dei diritti tra tutti i cittadini. C'è

dialogo interculturale se c'è una simmetria di fatto tra migranti e non: oggi vi è una condizione di cittadinanza relativa dei soggetti della migrazione che vivono sulla loro pelle dei processi di “integrazione subalterna”. Questa condizione mina alla radice la nozione di dialogo, rendendo evidente che occorre superare sia una visione “miserabilista” sia una visione “utilitaristica” della migrazione, cioè due visioni riduzioniste che oscillano tra il paternalismo e il funzionalismo economicistico e che tendono a ridurre i migranti all'interno di categorie predefinite dalle società di accoglienza. A tale proposito risultano di particolare interesse i profili paradigmatici individuati da Aboubakar Soumahoro (2019) con riferimento all'analisi della legislazione italiana sull'immigrazione. Egli individua tre profili, tutti ispirati al concetto di “razzizzazione istituzionale”, che hanno caratterizzato sin dalle origini le leggi sull'immigrazione e che continuano a informare l'attuale legislazione. I profili individuati sono: il paradigma dell'invasione e dell'emergenza, il paradigma utilitaristico ed economico e, infine, quello securitario.

Deve essere, dunque, superata una visione gerarchica, assimilazionista e asimmetrica per assumere una prospettiva di co-educazione aperta alla presenza diretta delle culture migranti, inaugurando un percorso innovativo di “educazione dialogica” che si costruisce insieme, attraverso relazioni fondate su basi di uguaglianza, reciprocità e responsabilità. Ciò sarà possibile attraverso alcuni interventi finalizzati a:

- *valorizzare il patrimonio linguistico-culturale di cui i migranti sono portatori*, dando cittadinanza al plurilinguismo come risorsa, sostenendo e facendo crescere l'associazionismo delle comunità migranti come agente della mediazione interculturale e superando una concezione che interpreta le culture e le identità come delle realtà statiche, da una parte, o folkloristiche, dall'altra. Troppo spesso, infatti, una malintesa educazione interculturale è condizionata da una visione folklorizzante, essenzialista e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale, anziché da una visione costruttivista della diversità culturale – la diversità culturale può essere concepita solo in termini di identità (ibride e mutevoli) costruite socialmente attraverso l'interazione sociale e non in quanto naturalmente inerenti (inevitabili e immutabili) a una persona o un gruppo – e dalla ricerca di cittadinanza e coesione sociale. Il filosofo Kenan Malik ha ben evidenziato i rischi di una visione essenzialista della cultura e dell'identità:

Multiculturalisti e alfiere dello scontro di civiltà condividono i presupposti di fondo sulla natura della cultura, dell'identità e della differenza. Entrambi considerano le divisioni sociali principali come frutto di una matrice culturale o di civiltà. Entrambi vedono le culture, o le civiltà, come entità omogenee. Entrambi insistono sull'importanza cruciale dell'identità culturale e sulla preservazione di questa identità. Entrambi percepiscono come irrisolvibili i conflitti che emergono da valori non negoziabili (Malik, 2016, p. 86);

- *dare visibilità anche ai bisogni formativi e culturali dei migranti* e non solo ai bisogni di primo livello (accoglienza), rimettendo al centro il tema della mediazione interculturale come prospettiva che tiene conto anche del ruolo delle cosiddette “seconde generazioni” dell’immigrazione, considerando decisiva la questione dell’orientamento scolastico, formativo e professionale di queste “seconde generazioni” che rappresentano non solo un nodo cruciale del fenomeno migratorio, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione della società italiana. Occuparsi di “seconde generazioni” vuol dire innanzitutto interrogarsi a fondo su come si stia riconfigurando la composizione sociale di un Paese, come l’Italia, da sempre caratterizzato da una profonda eterogeneità, all’interno della quale le identificazioni regionali, cittadine e locali hanno avuto un ruolo molto importante. È con le “seconde generazioni” che vengono alla ribalta alcuni nodi fondamentali per l’integrazione sociale che venivano occultati o postposti finché si trattava di immigrati di prima generazione, di cui si poteva immaginare in una primissima fase un rientro in patria. Nell’ambito delle popolazioni immigrate, proprio la nascita e la socializzazione delle “seconde generazioni” rappresenta un momento decisivo per la presa di coscienza del proprio status di minoranze ormai insediate in un contesto diverso da quello della società d’origine. Con esse, sorgono esigenze di definizione, rielaborazione e trasmissione del patrimonio culturale, nonché dei modelli di educazione familiare. Pertanto, questi giovani vivono una condizione di “doppia identità” o di “doppia appartenenza” e occorre evitare che questa si trasformi in una “doppia assenza” (Sayad). I giovani delle “seconde generazioni” sono dei “mediatori culturali naturali”, ma occorre che vi siano le condizioni per un loro sostegno ed empowerment nella scuola, nell’associazionismo e nella società partendo dal riconoscimento giuridico della cittadinanza italiana superando l’obsoleta legislazione fondata sul diritto di sangue;
- *incrementare le reti tra scuole, centri di educazione degli adulti, centri educativi e associazioni* intese come spazi di relazione che favoriscono la riflessione critica sulle prassi educative attuate e l’elaborazione e realizzazione di attività interculturali che non si rivolgono solo ai migranti e alle “seconde generazioni”, ma a tutta la popolazione in una vera e propria prospettiva interculturale, ripensando in primo luogo la scuola e l’educazione come un luoghi privilegiati di mediazione interculturale. La scuola è uno degli elementi chiave di un processo di inte(g)razione che passa attraverso il successo scolastico dei figli degli immigrati, l’inserimento lavorativo e sociale delle famiglie, nonché il “posto” dato alla differenza culturale nella nostra società. Per facilitare il passaggio da una situazione di multiculturalità, con la semplice convivenza fra diverse culture, a un’autentica situazione di inte(g)razione, accettazione e scambio, la scuola deve promuovere l’incontro e favorire situazioni di conoscenza degli altri. L’approccio interculturale è un modo indispensabile per rispettare e valorizzare la diversità alla ricerca

di valori comuni che permettano di vivere insieme. Tale visione nuova delle relazioni tra le persone che fanno riferimento a diverse culture dovrebbe modificare e trasformare la struttura stessa dell'organizzazione scolastica e didattica, i metodi di insegnamento e di formazione, i metodi di valutazione, le relazioni tra insegnanti, alunni e famiglie nella scuola e nell'extrascuola, la prospettiva con cui guardare ai saperi e alle discipline. L'educazione interculturale è uno degli strumenti indispensabili per affrontare la sfida della società multiculturale attraverso la costruzione di percorsi di riconoscimento del pluralismo e della diversità nella reciprocità. In sostanza, è ormai evidente che oggi è impossibile parlare di inte(g)razione se essa non viene sempre più consapevolmente stimolata con l'obiettivo di dare vita a una nuova normalità – una normalità interculturale – con cui le scuole, le istituzioni e la società italiana tutta devono confrontarsi, mettendo in discussione i metodi e i saperi stessi con cui si affronta la questione del rapporto con gli oltre 5 milioni di cittadini migranti che oggi vivono, lavorano, studiano, crescono e invecchiano nel nostro Paese.

Una prospettiva e una competenza interculturale rappresentano l'indispensabile bagaglio di risorse per un'educazione adeguata ai tempi, capace di formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso, dove l'incontro con le differenze è ormai la norma.

Riferimenti bibliografici

Malik K. (2016), *Il multiculturalismo e i suoi critici*, Nessun dogma, Roma.

Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.

Soumahoro A. (2019), *Umanità in rivolta. La nostra lotta per il lavoro e il diritto alla felicità*, Feltrinelli, Milano.

Parte prima
Mediazione, integrazione, tutela

1. I bisogni formativo-culturali dei migranti adulti e la mediazione interculturale

di *Massimiliano Fiorucci*

Se è incontestabile che la nostra società offra a tutti la possibilità astratta di approfittare delle opere [della cultura], resta il fatto che solo alcuni hanno l'opportunità di realizzare tale possibilità. Dato che l'aspirazione alla pratica culturale varia quanto la pratica culturale stessa, e che il bisogno culturale cresce nella misura in cui si sazia, l'assenza di pratica si accompagna all'assenza della percezione di tale assenza... Quel che è raro non sono gli oggetti, ma la propensione a consumarli, questo bisogno culturale che, a differenza dei bisogni primari, è il prodotto dell'educazione (Pierre Bourdieu, 1966).

Mi sono reso conto che avevo condotto una vita da passatore in più di un modo: dopo aver attraversato io stesso le frontiere, ho cercato di facilitarne il passaggio ad altri. Prima, frontiere tra paesi, lingue, culture; poi, tra ambiti di studio e disciplinari nel campo delle scienze umane. Ma anche le frontiere tra il banale e l'essenziale, tra il quotidiano e il sublime, tra la vita materiale e la vita spirituale. Nei dibattiti, aspiro al ruolo di mediatore. Il manicheismo e le cortine di ferro sono ciò che amo meno (Tzvetan Todorov, 2010).

1. Formazione e immigrazione

La prospettiva interculturale è per sua stessa natura biunivoca e richiede non solo alla parte maggioritaria della società ma anche ai migranti di contribuire dinamicamente alla costruzione di una società inclusiva. Nel caso dei migranti la formazione interculturale è stata spesso indicata come via preferenziale all'integrazione (Bonetti, Fiorucci, 2006). Ciò è vero nella misura in cui tiene conto di almeno tre aspetti centrali: la qualità della formazione erogata, la "globalità dei bisogni" di cui sono portatori gli immigrati e i progetti migratori dei migranti e delle loro famiglie.

La formazione per chi emigra è sintesi di accoglienza e stabilizzazione. L'immigrato accetta di intraprendere un percorso formativo sia per imparare a convivere nell'ambiguità della sua condizione sia per uscire da essa. Egli inizia un processo di reidentificazione linguistica, socio-culturale e professionale perché sa che non può sopportare

più a lungo di vivere soltanto col “bene-rifugio” rappresentato dalla propria lingua, mentalità, operatività. L’immigrato cerca la sicurezza che i contenuti della formazione possono dargli (dalla prima alfabetizzazione alla formazione professionale) (Demetrio, Favaro, 1992, p. 33).

La formazione, tuttavia, non può da sola risolvere tutti i problemi di inserimento o di non inserimento dei migranti: l’esito dei percorsi di integrazione ha a che fare con le più complessive politiche di integrazione che un paese è disposto a mettere in atto. Il caso dell’Italia si è caratterizzato a lungo per l’assenza di un modello politico e culturale intenzionalmente progettato e le misure legislative hanno sostanzialmente rincorso il fenomeno migratorio, anziché precederlo e governarlo (Ambrosini, 2005). Si tratta di un modello di inserimento non intenzionale che si è venuto definendo a posteriori a seguito dei processi spontanei di integrazione informali di migliaia di immigrati nel tessuto sociale ed economico del nostro paese, a cui hanno corrisposto contemporaneamente sia grandi slanci di solidarietà da parte di cittadini, di associazioni e di Enti locali, quanto reazioni di rigetto e campagne di sicurezza da parte di alcune componenti della società e del mondo politico, così come una scarsa regolazione istituzionale da parte del legislatore. Nonostante i cambi di direzione politica, una caratteristica costante nel tempo della politica italiana è stata l’uso delle sanatorie quale strumento attraverso cui regolarizzare le numerose situazioni in cui si sono trovati migliaia, e a volte centinaia di migliaia, di immigrati, mostrando indirettamente l’inadeguatezza delle politiche delle quote d’ingresso annuali quale principale modalità di accesso legale nel nostro paese.

Non si può quindi non tenere presente il quadro politico più generale e, tuttavia, la formazione può diventare una via preferenziale per favorire percorsi di integrazione dei soggetti migranti nel tessuto economico, sociale e culturale dei paesi ospitanti. Va segnalato, infatti, che in alcune realtà italiane, seppure minoritarie, sono state messe in atto numerose iniziative e sono stati sperimentati dei progetti interessanti in questa direzione, che mirano all’integrazione attraverso percorsi di orientamento, di bilancio delle competenze, di inserimento e reinserimento lavorativo, di formazione professionale e continua e progetti che sostengono gli stranieri attraverso percorsi di alfabetizzazione linguistica (ma non solo) con particolare attenzione per i soggetti più deboli, soprattutto donne, che spesso si ricongiungono con il marito in un secondo momento, e non hanno occasione di inserirsi all’interno della comunità. Il rischio da evitare è tuttavia quello di predisporre per i migranti una formazione di serie B.

Bisogna imparare, invece, a riconoscere in ogni straniero una persona che reca con sé una storia e una memoria, che ha una cultura e una patria, un progetto di vita, delle competenze da valorizzare e delle cose da dire; che incontra problemi diversi e diversamente acuti a seconda del gruppo etnico, a seconda se è uomo o donna, ragazzo, giovane o anziano, a seconda del percorso migratorio, a seconda se dispone o meno

del sostegno di una comunità; che non ha solo bisogni di vitto o alloggio, ma anche di comunicazione, di socialità, di affetto, di cultura. Si tratta di guardare i fatti diversamente da prima, di farsene una nuova rappresentazione e, dunque, di operare una ristrutturazione cognitiva che è lungi dall'essere compiuta. Essa è, però, indispensabile, se si vuole rinviare agli stranieri l'immagine nuova e diversa che si deve avere di loro (Susi, 1991, p. 20).

La popolazione migrante al contrario viene molto spesso percepita dalle istituzioni così come dall'opinione pubblica come portatrice unicamente di esigenze e di bisogni di tipo primario (vitto, alloggio ecc.). Ciò rischia di proiettare o consolidare un'immagine fuorviata del soggetto migrante trascurando quasi completamente quelli che sono stati definiti come i “bisogni formativi e culturali”. In una ricerca ormai classica Francesco Susi ha mostrato che i bisogni formativi e culturali delle popolazioni immigrate non sono un “di più”, un lusso da riservare ai migranti di cui si siano già soddisfatti i bisogni primari. Essi sono presenti in ogni fase dell'esperienza migratoria e ne condizionano lo sviluppo e gli esiti, a seconda delle risposte che ricevono. Oggi a distanza di circa venticinque anni da quella ricerca alcune cose sono cambiate e, tuttavia, l'indagine continua a essere di stringente attualità. La ricerca, infatti, ha esaminato ed evidenziato i bisogni formativi e culturali degli immigrati residenti in Italia. Essi possono essere così sintetizzati:

- bisogno d'inserimento e superamento delle “barriere culturali” ma anche bisogno di conservare la propria cultura, farla conoscere, trasformarla in una risorsa superando la “mentalità del colonizzato” che spinge a dissimulare la propria identità;
- bisogno di conoscere la lingua italiana nei suoi diversi aspetti;
- bisogno di sentirsi soggetti attivi della vita economica e sociale del paese ospite;
- bisogno di conoscere la lingua italiana a differenti livelli di complessità, a seconda del grado di istruzione e delle necessità dei richiedenti;
- bisogno di accesso ai servizi e di sostegno per poterli utilizzare;
- bisogno d'informazione su tutto: sull'Italia e sulle possibilità e modalità dell'eventuale rientro nei paesi di origine.

Sono stati individuati con precisione, infine, i bisogni concernenti l'istruzione e la formazione:

- bisogno di vedere riconosciuti i propri titoli di studio e la propria professionalità;
- bisogno d'accesso a corsi di istruzione e formazione professionale che tengano conto delle caratteristiche e dei vincoli della domanda degli stranieri (per esempio, della loro disponibilità di tempo) e dei loro progetti di stabilizzazione e di rientro (Susi, 1991, pp. 103-105).

Le esigenze assolutamente attuali della popolazione immigrata sono perciò relative al bisogno di inserimento sociale e professionale. Ciò significa che le politiche di integrazione – senza trascurare i bisogni essenziali (lavoro, vitto, alloggio) – debbono superare quell’approccio emergenziale che le ha caratterizzate per anni considerando l’immigrazione non come un fenomeno strutturale ma come un fenomeno contingente e transitorio.

La formazione, infatti, dovrebbe garantire a tutti coloro che vi prendono parte il possesso di competenze utili a un possibile miglioramento della propria condizione personale e professionale. La formazione rivolta ai migranti dovrebbe, inoltre, incoraggiare i soggetti coinvolti a esprimersi facendo emergere le proprie esigenze e i propri bisogni fino a diventare responsabili e protagonisti dei propri percorsi di formazione. Le associazioni di migranti e le comunità più radicate potrebbero svolgere in questa direzione un ruolo importante divenendo agenti di mediazione e di cambiamento attraverso azioni di sensibilizzazione sul territorio nel tentativo di raggiungere e di coinvolgere anche coloro che ne avrebbero più bisogno. I soggetti a rischio di esclusione sociale – tra cui spesso i migranti – e quelli afflitti

[...] dai bassi livelli di scolarità sono proprio quelli che *meno* utilizzano le opportunità loro offerte. I portatori di insuccessi scolastici, quanti hanno avuto le formazioni iniziali più corte (e cioè la gran massa dei lavoratori), quanti hanno utilizzato di meno le opportunità formative e culturali nella loro giovinezza sono gli stessi che meno le utilizzano da adulti. In poche parole, nell’ambito formativo, chi meno ha ricevuto meno chiede. Un nuovo bisogno e desiderio di apprendere non possono sorgere se non a condizione di una riappropriazione dei fini dell’apprendimento: si impara da adulti solo se le persone determinano gli obiettivi di un progetto, ricercando successivamente le conoscenze necessarie per poterli perseguire e raggiungere (Meghnagi, Susi, 1995, p. 8).

Per ciò che concerne la possibilità di coinvolgere i soggetti migranti in azioni formative loro dirette, le ricerche condotte in questo ambito mostrano che¹:

1. è fondamentale impostare un’attività di informazione e sensibilizzazione del pubblico, sulla base della considerazione che fra l’offerta esistente (spesso ricca) e i soggetti interessati non vi è comunicazione;
2. manca molto spesso un coordinamento delle azioni – nel senso sia di un sistema di rete sia della predisposizione di filiere – che impedisce un’utilizzazione ottimale delle risorse esistenti;
3. l’offerta esistente spesso ripropone le stesse modalità (organizzative e didattiche) che hanno concorso a determinare i processi di esclusione dai processi formativi e culturali.

1. Le considerazioni svolte derivano dai risultati emersi da indagini condotte dall’autore del presente articolo. Cfr. in particolare: Fiorucci (2007) e Bonapace, Fiorucci (2007).

Più in particolare, le ricerche realizzate evidenziano:

1. la necessità di predisporre modalità organizzative dell'offerta flessibili e che tengano conto dei loro tempi di vita e di lavoro;
2. che siano riconosciute per il possibile le competenze precedentemente acquisite sia in percorsi formativi sia in attività professionali;
3. che si distingua tra le diverse tipologie di soggetti:
 - migranti in difficoltà (che hanno prevalentemente bisogni essenziali e che non sono per ragioni di necessità immediatamente interessati alla formazione e ai consumi culturali);
 - migranti impegnati in attività lavorative;
 - eccetera.

È necessario, inoltre, svolgere delle analisi che conducano alla distinzione dei pubblici in modo da poter progettare interventi mirati. La stessa necessità di distinzione analitica si è posta anche per ciò che riguarda l'individuazione dei bisogni. Essi sono stati così declinati:

- bisogni culturali legati alla cultura di origine;
- bisogni culturali legati alla cultura del paese di accoglienza;
- bisogni formativi specifici (che rinviano alle realtà associative dei migranti);
- bisogni formativi per la cittadinanza e per i diritti (accesso ai servizi, conoscenza della lingua ecc.);
- bisogni di formazione professionale (nella speranza di poter migliorare la condizione professionale);
- eccetera.

I principali elementi di criticità che caratterizzano la situazione dei migranti possono essere individuati nei seguenti punti:

- la scarsa padronanza della lingua italiana nella fase iniziale di inserimento;
- l'impossibilità di accedere alle attività formative e culturali da parte dei clandestini e degli irregolari;
- gli impedimenti burocratici e legali spesso legati alla posizione giuridica;
- le differenti prospettive legate al paese di provenienza e alla condizione familiare di ciascuno che influenzano fortemente i modelli migratori e condizionano i "progetti migratori" (brevissimi, brevi, di medio e lungo termine) dei singoli.

In particolare, per quanto concerne la formazione e la fruizione dei beni culturali le difficoltà sono principalmente legate:

- alla disponibilità di tempo (impossibilità di conciliare i tempi della formazione con i tempi di vita e di lavoro);

- alla mancanza di una rete familiare che supplisca alla carenza di servizi di cura (problema delle donne migranti con figli che sono impossibilitate a frequentare eventuali attività formative e culturali).

I bisogni formativi e culturali possono essere in sintesi così declinati:

- bisogno d’inserimento e superamento delle “barriere culturali”;
- bisogno di conoscere, conservare e far evolvere la propria cultura, farla conoscere, trasformarla in una risorsa;
- bisogno di sentirsi soggetti attivi della vita economica, sociale e culturale del paese ospite;
- bisogno di conoscere la lingua italiana a differenti livelli di complessità;
- bisogno di accesso ai servizi (sociali, culturali, socio-sanitari, educativi ecc.) per poterli utilizzare appieno.

È emerso, inoltre, dalle ricerche svolte che:

- la disponibilità e l’interesse nei confronti della formazione e dell’utilizzo dell’offerta culturale come modalità per migliorare le proprie condizioni dipendono in gran parte dal progetto di vita e, quindi, dal progetto migratorio;
- in generale, i migranti sono piuttosto soddisfatti dei corsi di lingua italiana o dei corsi per il conseguimento della licenza media frequentati;
- la partecipazione alle attività formative e culturali, in molti casi, rappresenta una risposta ai forti bisogni di socializzazione della popolazione migrante altrimenti soggetta a quella che è stata definita da Tahar Ben Jelloun come l’“estrema solitudine”;
- sussiste il problema essenziale della mancanza di riconoscimento delle qualifiche professionali, dei titoli di studio e delle esperienze acquisiti nei paesi di origine: gli ostacoli frapposti al raggiungimento di tale obiettivo sembrano, allo stato attuale, quasi insuperabili;
- non esiste un sistema formativo capace di riconoscere, valutare e certificare le competenze acquisite dalla popolazione adulta immigrata in contesti di apprendimento formali, non formali e informali;
- è assente un sistema in grado di costruire un progetto individualizzato di formazione, di orientamento e inserimento lavorativo, nonché di realizzare partenariati e reti con il mondo produttivo;
- manca un’offerta formativa di qualità rivolta alla popolazione immigrata che tenga anche conto delle specificità linguistico-culturali (si pensi all’estrema diversificazione delle provenienze della popolazione immigrata in Italia) e delle difficoltà della popolazione immigrata (modalità organizzative);
- vi è il problema della sporadicità degli interventi organizzati dai servizi specifici per l’inserimento lavorativo della popolazione immigrata quando questi sussistono.

Le ricerche condotte, infine, hanno fatto emergere altre criticità che rendono più difficile la partecipazione di migranti alle attività formative e culturali. Se ne indicano di seguito alcune:

- solo quando c'è una stabilizzazione (economica, abitativa) degli adulti migranti e delle loro famiglie può esservi la possibilità di utilizzare il tempo libero (sempre molto scarso e ancora di più per i migranti) per uscite, esplorazioni del territorio, consumi culturali (Giusti, 2008);
- per i migranti si registra un'assoluta mancanza di tempo libero: hanno poco tempo da dedicare a se stessi e ai propri interessi. La necessità di lavorare per mantenersi e per inviare denaro ai propri familiari rimasti in patria è pesante e totalizzante. Le condizioni di lavoro, inoltre, sono spesso talmente dure e difficili da non lasciare spazio per altre attività (Fiorucci, 2007);
- molti lavorano in condizioni di insicurezza contrattuale, di precariato, usufruiscono di pochissime garanzie sociali e svolgono impieghi di bassa qualifica.

2. La mediazione come strategia per una società interculturale

La mediazione interculturale è una strategia che si concretizza a diversi livelli ma è anche e soprattutto una scelta politica che ha a che fare con il modello di società che si vuole costruire. Non è indipendente, quindi, dalle politiche di integrazione messe in atto a livello nazionale e a livello locale.

Per come le cose si presentano oggi in Italia si può affermare che la partecipazione dei migranti alla vita della società e al mercato del lavoro italiani presenti in larga misura i caratteri di quella che è stata definita come *integrazione subalterna* (Ambrosini, 2006) o come *inclusione subordinata* (Cotesta, 1992): i migranti sono accettati nei luoghi di lavoro sulla base dell'idea che il ruolo a essi destinato sia quello di occupare i posti a cui gli italiani non ambiscono più, con il corollario implicito che, qualora si rendano disponibili occupazioni più interessanti, gli italiani abbiano un indiscutibile diritto di priorità. Si realizza uno scarto tra capitale umano posseduto e livelli professionali di inserimento che non serve né ai diretti interessati né, in una prospettiva di medio e lungo periodo, al Paese di accoglienza. Quello che può sembrare un inserimento riuscito, spesso, agli occhi del diretto interessato, rischia di apparire un ripiego insoddisfacente e senza prospettive. Ne deriva una esperienza soggettiva che, soprattutto negli individui più qualificati, assume i toni della frustrazione e dell'insoddisfazione. Si registra una sorta di “ghettizzazione” per i migranti che sembrano costretti a dover rimanere ancorati ai livelli più bassi del mercato del lavoro. Inoltre,

[...] negli schemi cognitivi dei datori di lavoro e più in generale dell'opinione pubblica, la provenienza [*nazionale dei migranti*] diventa rapidamente un indicatore della capacità del lavoratore di inserirsi in determinati ambiti occupazionali (Caritas-Migrantes, 2006, p. 248).

Si formano così le cosiddette “specializzazioni etniche” che spesso si registrano nei mercati del lavoro locali e che, in alcuni casi, imprigionano i lavoratori predefinendone gli ambiti di inserimento. È necessario spezzare questi “circoli viziosi” e liberare le energie positive che l’immigrazione porta con sé; un tale cambiamento sarà possibile attraverso delle attività di formazione mirate, ma soprattutto grazie a una forte azione politica che contribuisca a far evolvere le richieste dei datori di lavoro e degli imprenditori.

Per quanto concerne nello specifico la mediazione culturale va osservato che nel corso degli ultimi anni, anche in conseguenza del processo irreversibile di strutturalizzazione dell’immigrazione a cui dovrebbe corrispondere una visione organica convinta e proiettata nel futuro, si sono andate modificando le sue funzioni. I migranti sono i nuovi cittadini e per/con loro è necessario un progetto più chiaro e deciso di integrazione (non a senso unico) che, eliminando le disparità, sostenga e finanzia le attività necessarie per facilitare i percorsi di inserimento (scuola, casa, rimesse, credito, associazionismo ecc.), riveda la legislazione sulla cittadinanza e faciliti la partecipazione dei migranti alla vita politica, economica, sociale e culturale.

Rimane quindi valida e sempre più attuale per i mediatori la funzione politica «socio-culturale di accompagnamento alla partecipazione ai diritti di nuovi cittadini di “seconda categoria”, cui si riconoscono i diritti sociali ma non pieni diritti politici» (Balsamo, 2006, p. 79).

Il mediatore in questo senso diventa un agente di “democratizzazione” che favorisce l’acquisizione di una cittadinanza piena e questo sembra essere il suo ruolo principale oggi e nei prossimi anni. La sua presenza nei servizi di accoglienza e orientamento, nei servizi socio-sanitari, educativi e culturali contribuisce alla riconfigurazione in chiave interculturale dei servizi stessi andando oltre un’accoglienza di tipo emergenziale, per costruire canali di accoglienza e di risposta ai bisogni che tengano conto delle diverse specificità di cui sono portatrici determinate fasce sociali. Il mediatore può favorire processi di *empowerment* e promozione di diritti.

Partendo dal presupposto che la condizione sociale dell’immigrato è una situazione di debolezza che va rimossa, una politica dell’immigrazione non può esimersi dal promuovere e sostenere iniziative atte a far acquisire, alle persone immigrate, conoscenze e strumenti per interloquire in una posizione di parità. Per questo è necessaria la valorizzazione della persona e della soggettività in un contesto sociale attraverso attività di formazione, sia come scuola di cittadinanza – intesa come avvicinamento a e appropriazione di fondamenti, potenzialità, opportunità e limiti della realtà italiana e locale – sia in termini di aggiornamento delle competenze professionali (Jabbar, 2006, p. 94).

Si tratta, quindi, di lavorare per la realizzazione di un *progetto interculturale di cittadinanza* creando le condizioni per cui «cittadini immigrati e cittadini autoctoni possano ridefinire una *casa* comune, uno spazio di interazione e di collaborazione» (*ibidem*).

La funzione di “democratizzazione”, tuttavia, deve essere propria di ogni operatore che deve farsi garante del riconoscimento dei diritti di tutti. Gli operatori dei servizi, quindi, sono loro stessi mediatori culturali. Se la società italiana sarà capace di garantire alle seconde e terze generazioni una integrazione non subalterna forse si potrà fare a meno di professionisti che operino in qualità di “mediatori culturali”. Se anche ai cittadini italiani di origine immigrata sarà offerta la possibilità di diventare insegnanti, medici, avvocati ecc. forse si potrà fare a meno della figura del mediatore culturale.

Al momento, tuttavia, le cose sembra stare diversamente. Siamo ancora in presenza, molto spesso, di servizi specifici dedicati alla popolazione immigrata. Sembra giunto almeno il momento per arrivare al superamento dei servizi dedicati (servizi speciali per stranieri) andando nella direzione dei *servizi per tutti* che siano in grado di rispondere effettivamente ai bisogni di tutti. Il mediatore culturale può assumere un ruolo importante all’interno di questo percorso che potrebbe portare, come suo traguardo, alla presenza all’interno dei servizi di una équipe di collaboratori “etnicamente” mista.

Il progetto interculturale rischia, tuttavia, di rimanere a livello di pura intenzione se non prevede al suo interno i requisiti di fondo di una prospettiva dialogica che presuppone una relazione tra pari, fra soggetti che siano in grado di far valere la propria soggettività.

Tale prospettiva non può prescindere da alcuni elementi quali:

- promozione dei diritti umani degli immigrati e rimozione delle cause di debolezza socioeconomica e politico-giuridica;
- partecipazione autentica e attiva dei nuovi cittadini dentro i luoghi in cui si individuano progetti e percorsi di attuazione, non solo sui temi dell’immigrazione, ma su tutti temi e le problematiche che caratterizzano la comunità ospitante;
- possibilità per gli immigrati di contribuire a definire le “regole del gioco” (ivi, p. 95).

In conclusione, per affrontare la questione migratoria in modo non allarmistico è importante tenere conto anche dei bisogni culturali dei migranti. Per ottenere tale risultato è necessario che si tenga conto di due importanti elementi in controtendenza rispetto alla comune “gestione del fenomeno migratorio” e che possono essere così indicati:

- prestare attenzione e dare spazio ai bisogni formativi e culturali dei migranti adulti superando una visione emergenziale attenta solamente ai pur fondamentali bisogni essenziali;
- porsi in posizione di ascolto dando spazio e voce agli immensi patrimoni linguistici e culturali di cui sono portatori i migranti superando una visione *miserabilista* che vede nei migranti solo persone deboli che chiedono aiuto e una visione *utilitaristica/economicistica* che accetta i migranti solo in

quanto utili al sistema economico e produttivo del paese. I migranti, infatti, non sono in quanto tali dei soggetti deboli (spesso dispongono di solide esperienze professionali e di titoli di studio medio-alti), ma lo diventano nelle società e nei mercati del lavoro delle cosiddette società di accoglienza che quasi sempre riservano loro le posizioni più basse e meno prestigiose. Si realizza così uno scarto tra “capitale umano” posseduto e livelli sociali e professionali di inserimento che non serve né ai diretti interessati né, in una prospettiva che non sia miope, al Paese di accoglienza.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. (1999), *Utili invasori. L'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Ambrosini M. (2001), *La fatica d'integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2006), *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*, in Valtolina G.G., Marazzi A. (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 85-104.
- Balsamo F. (2006), *Autonomia e rischi della mediazione culturale*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-78.
- Bonapace W., Fiorucci M. (a cura di) (2007), *Immigrazione: dinamiche di integrazione e percorsi di inserimento in Valle d'Aosta*, Istituto Regionale di Ricerca della Valle d'Aosta, Aosta.
- Bonetti S., Fiorucci M. (a cura di) (2006), *Uomini senza qualità. La formazione dei lavoratori immigrati: dalla negazione al riconoscimento*, Guerini, Milano.
- Bourdieu P., Darbel A. (1966), *L'amour de l'art: les musées d'art et leur public*, Éditions de Minuit, Paris.
- Caritas-Migrantes (2006), *Immigrazione. Dossier Statistico 2006. XVI Rapporto*, Idos, Roma.
- Cotesta V. (1992), *La cittadella assediata. Immigrazione e conflitti etnici in Italia*, Editori Riuniti, Roma.
- Demetrio D., Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Favaro G., Fumagalli M. (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma.
- Fiorucci M. (2007), *L'analisi dei fabbisogni di formazione della popolazione adulta nei Municipi I e IX*, in “Apprendimento permanente: la domanda e l'offerta di formazione nei Municipi I e IX”, vol. 2, Progetto FSE “Avvio del sistema cittadino per l'Educazione degli Adulti e la costituzione dei Comitali Locali”, Assessorato e Dipartimento alle Politiche Educative e Scolastiche, Comune di Roma, Roma, pp. 4-84.

- Fiorucci M., Susi F. (2004) (a cura di), *Mediazione e mediatori in Italia. La mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, Anicia, Roma.
- Giusti M. (2011), *Immigrazione e consumi culturali. Un'interpretazione pedagogica*, Laterza, Roma-Bari.
- Jabbar A., *Cultura della cittadinanza e educazione interculturale*, in [www.centroteologico.it/pdf/AdelJabbar-20Cultura della cittadinanza.pdf](http://www.centroteologico.it/pdf/AdelJabbar-20Cultura%20della%20cittadinanza.pdf).
- Jabbar A. (2006), *Disuguaglianza sociale e differenze culturali: per una intercultura democratica*, in Luatti L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione di mediatore*, FrancoAngeli, Milano, pp. 82-95.
- Jabbar A., Lonardi N. (2001), *La mediazione interculturale. Progetti, esperienze e figura del mediatore in alcune amministrazioni del Nord Italia*, Commissione per le politiche di integrazione – Dipartimento Affari Sociali, Roma.
- Luatti L. (2006) (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale. Nuove mappe per la professione del mediatore*, FrancoAngeli, Milano.
- Luatti L. (2006) (a cura di), *La città plurale. Trasformazioni urbane e servizi interculturali*, EMI, Bologna.
- Luatti L. (2011), *Mediatori atleti dell'incontro. Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*, Vannini Editrice, Gussago.
- Meghnagi S., Susi F. (1995), *Presentazione*, in Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma, pp. 7-19.
- Susi F. (1991), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca azione come metodologia educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Todorov T. (2010), *Una vita da pastore. Conversazione con Catherine Portevin*, Sellerio, Palermo.

2. Una prospettiva interazionista per i percorsi di integrazione dei migranti¹

di *Marco Catarci*

Quella dell'integrazione sociale è una questione che viene ampiamente indicata come obiettivo irrinunciabile di qualsiasi politica sociale. In questo senso, viene ad esempio raccomandato nel contesto europeo di accompagnare la modernizzazione dell'economia al contrasto dell'esclusione sociale attraverso politiche di inclusione volte al rafforzamento dell'integrazione socio-lavorativa delle categorie svantaggiate.

Benché ritenuta finalità imprescindibile, l'integrazione appare una nozione difficile da definire, soprattutto in riferimento alle sue dimensioni costitutive e, ancor di più, riguardo a cosa una tale prospettiva comporti per la società che intende promuoverla.

Quella dell'integrazione sociale è, in effetti, una nozione ampia e articolata, che rischia di rimanere un'espressione priva di riferimenti alle effettive condizioni di vita delle persone e un mero esercizio di retorica se non viene sostanziata da ragionamenti su presupposti, pratiche, ostacoli e condizioni reali in cui si svolgono percorsi di inserimento dei soggetti deboli nella società.

L'ambiguità della definizione della nozione di integrazione si è trasferita poi alle stesse politiche e strategie nazionali dei Paesi di accoglienza di migranti e rifugiati che negli ultimi anni sono state spesso caratterizzate per esiti contraddittori e incerti.

1. Un concetto polisemico e multidimensionale

La nozione di integrazione sociale è stata definita in modi differenti in molteplici saggi e contributi di ricerca. È stato osservato, in effetti, che il significato stesso della nozione di integrazione può variare nel tempo e nello spazio,

1. Il presente capitolo riprende e rielabora un testo precedentemente pubblicato in Catarci M. (2011), *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, FrancoAngeli, Milano.

anche in base alle circostanze storico politiche e alla fase stessa del fenomeno migratorio (Golini, 2006).

Occorre aggiungere, poi, che le accezioni e le percezioni di una nozione come quella di integrazione sociale possono mutare a seconda del territorio al quale ci si riferisce, nonché a seconda del soggetto che effettua il percorso di inserimento: in altre parole, ciò che è integrazione in un contesto territoriale può non esserlo in un altro, oltre al fatto che ciò che è integrazione per un soggetto può non esserlo per un altro.

L'eterogeneità degli usi della nozione di "integrazione sociale" appare, allora, un primo motivo per raccomandarne un uso per lo meno prudente: si tratta, in effetti, di un concetto poco analitico, che non consente agevolmente di condurre analisi puntuali sui processi che possono promuovere tale dimensione.

In un suo ragionamento sull'origine e sui significati della condizione di chi si trova al di fuori dei circuiti vivi degli scambi sociali, Robert Castel avanza riserve, ad esempio, persino sull'utilizzabilità del concetto di "esclusione sociale", definendolo una vera e propria "trappola" sia per la riflessione sia per l'azione, dal momento che conduce solamente a precisare qualificazioni del fenomeno, trascurando invece l'analisi delle dinamiche sociali responsabili di tali squilibri. È infatti in primo luogo nella regolazione del lavoro e dei sistemi di protezione a esso legati, vale a dire nel cuore stesso dei processi di produzione e di ripartizione delle ricchezze, che si aprono le fessure responsabili dell'"esclusione" (Castel, 2003, pp. 195-198). Con la medesima consapevolezza critica, occorre interrogarsi sulle diverse accezioni di volta in volta attribuite alla nozione di integrazione sociale. Per ciò che concerne tali aspetti, è opportuno qui fare cenno ad alcuni contributi teorici, elaborati nel campo delle scienze umane e sociali.

Tra i classici delle scienze sociali, vanno anzitutto ricordate le riflessioni di Talcott Parsons e di Georg Simmel, che gettano le basi del successivo dibattito sulla nozione di integrazione sociale. Nella sua analisi "struttural-funzionalista", Parson osserva come l'integrazione sia una delle funzioni essenziali che ogni sistema sociale deve svolgere, al fine di garantire un determinato grado di coesione e di solidarietà interna, assicurando un equilibrio tra le varie parti di esso (Parson, 1951). Simmel sottolinea, invece, la dimensione conflittuale del processo di integrazione, osservando che esso dà luogo a una forma di azione reciproca, che costringe la società a ridefinirsi incessantemente. Caratterizzandosi per una particolare ambivalenza, la rappresentazione dello straniero diviene, così, il risultato «di una certa misura di vicinanza e di una certa misura di distanza» (Simmel, 1908, p. 584).

Nel dibattito contemporaneo, diversi studiosi hanno approfondito, da punti di vista differenti, i molteplici aspetti dell'integrazione sociale. Discutendo la dimensione sociale e quella culturale dell'integrazione, Luciano Gallino ha sottolineato che essa si configura come uno stato variabile di una società – ovvero di un sistema sociale di un gruppo o d'altra collettività – caratterizzato dalla

tendenza e disponibilità costanti, da parte della gran maggioranza degli individui che la compongono, a coordinare regolarmente ed efficacemente le proprie azioni con quelle degli altri individui a diversi livelli della struttura della società stessa (Gallino, 2006, p. 387).

L'integrazione è descritta poi, nell'analisi curata da Guido Bolaffi, Sandro Gindro e Tullio Tentori, come un processo che dovrebbe ricondurre a un rinnovato equilibrio del sistema sociale (Bolaffi, Gindro, Tentori, 1998, p. 171).

Il contributo di Jürgen Habermas pone, invece, la questione dell'inclusione dell'altro" in riferimento alle odierne società pluralistiche, in cui sono presenti punti di vista e valori differenti che spesso danno luogo a conflitti. Il ragionamento di Habermas è volto a definire la possibilità di un "universalismo" che sia però sensibile alle differenze e alle particolarità presenti nei contesti multiculturali:

Inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere (Habermas, 1998, p. 10).

In questa prospettiva, pur conservando i propri valori, ciascun individuo della comunità si riconosce nei principi costituzionali del Paese in cui vive, grazie ad «una convinta adesione ai principi universalistici della Costituzione»: si dovrebbe così evitare che la coesistenza equiparata di gruppi sociali diversi si traduca in una molteplicità di "subculture" reciprocamente avverse.

Consapevole che esistono gradi estremamente differenti di inserimento degli stranieri nella società (ivi, pp. 98-99), Habermas osserva che la valorizzazione della diversità culturale avviene sempre nel quadro di criteri costituzionali universalistici e transculturali; in questo senso, non si può disconoscere la necessità di una politica di riconoscimento al pari di una politica sociale volta a incidere sullo stato di disuguaglianza sociale: il «sistema dei diritti – ricorda Habermas – non può essere cieco né verso le condizioni sociali diseguali né verso le differenze culturali» (ivi, p. 69).

2. Le dimensioni dell'integrazione

Un processo di effettiva integrazione coinvolge molteplici aspetti della vita della persona, nell'ambito di percorsi plurimi:

- l'inserimento *economico*, che concerne in primo luogo il conseguimento di un'autonomia economica, attraverso l'accesso a un'occupazione dignitosa;
- l'inserimento *sociale*, attraverso la costruzione e la gestione autonoma di relazioni, la partecipazione all'associazionismo, l'impiego del tempo libero, nonché l'accesso a un alloggio decoroso;

- l’inserimento *culturale*, mediante l’acquisizione di competenze linguistiche, l’accesso a opportunità formative e l’elaborazione di processi di mediazione culturale;
- l’inserimento *politico*, attraverso percorsi di piena partecipazione alla vita della società e di cittadinanza.

In questo senso, occorre osservare come la nozione di integrazione sociale si riferisca, da una parte, alle *condizioni materiali*, presupposto sociale per il suo conseguimento: rientrano in questo aspetto i percorsi di mobilità economica e sociale, attraverso itinerari di istruzione e di formazione, l’accesso all’alloggio e a servizi fondamentali, come i servizi sociali, il cui utilizzo consapevole è prova della capacità di orientarsi sul territorio. Dall’altra parte, la nozione di integrazione sociale si riferisce alle *culture* e alle *identità* delle persone, ai processi di partecipazione sociale, alla capacità di stabilire relazioni e di gestirle in autonomia e, infine, di costruire identità non rigide in una prospettiva di mediazione culturale, a partire dai riferimenti culturali delle comunità di appartenenza. Va osservato, infatti, che i problemi dell’integrazione sociale di migranti e rifugiati oscillano tra queste due polarità che possono di volta in volta essere prese in considerazione da chi sviluppa un’analisi su tale questione. Ciò va tenuto in particolare considerazione, perché problemi di integrazione riferibili ad aspetti culturali possono invece avere una forte radice sociale di cui occorre essere consapevoli: solo per fare un esempio emblematico, va tenuto presente che fenomeni di radicalizzazione delle identità culturali possono scaturire anche in seguito alla mancanza di risposte efficaci ai bisogni di inserimento sociale della persona.

L’integrazione sociale va allora considerata, anzitutto, come un processo di lunga durata di cui occorre gettare le basi, nella consapevolezza che i suoi esiti possono coinvolgere non solo la prima, ma anche la seconda o persino la terza generazione della migrazione. L’integrazione avviene, infatti, nel tempo e, frequentemente, le diverse dimensioni di essa (quella economica, sociale, culturale e politica) possono essere conseguite in tempi diversi.

Secondo Giovanna Zincone, i principali aspetti dell’integrazione di migranti e rifugiati e i connessi obiettivi di corrette politiche pubbliche in materia sono i seguenti:

- un primo aspetto-obiettivo riguarda la massimizzazione dell’“utilità” del fenomeno per il Paese di accoglienza: in questo senso, l’impatto positivo del fenomeno sul sistema economico, politico e sociale del Paese di accoglienza viene, ad esempio, solitamente perseguito attraverso la promozione di flussi coerenti con i bisogni economici e demografici della società;
- un secondo aspetto-obiettivo è individuabile nella tutela del benessere e dell’integrità di immigrati e rifugiati, attraverso l’attribuzione di diritti sia a singoli sia a gruppi;
- un terzo aspetto obiettivo attiene a un’interazione positiva, o quantomeno a basso conflitto, di immigrati e rifugiati con le maggioranze autoctone;

- un quarto aspetto-obiettivo concerne, infine, la capacità di evitare danni ai Paesi di provenienza, ad esempio per ciò che concerne il loro tessuto economico e sociale (Zincone, 2009, pp. 8-11).

In questa prospettiva, Giovanna Zincone recupera tre aspetti costitutivi della nozione di integrazione: il primo di tipo “sociale”, che concerne l’inclusione all’interno delle strutture chiave della società, ad esempio in quelle produttive o del sistema di istruzione, un secondo relativo alle “strutture sociali”, che riguarda la diminuzione delle disuguaglianze sociali su base culturale e, infine, un ultimo di tipo “societario”, relativo alla coesione tra i gruppi sociali e a una minore conflittualità fra di essi (Heckmann, 2006; Zincone, 2009, p. 14).

Hartmut Esser distingue, a questo proposito, tra quattro principali ambiti di integrazione: l’“acculturazione”, che consiste nel processo di trasmissione e acquisizione di conoscenze e competenze che consentono di interagire efficacemente nella società di accoglienza, la “collocazione”, relativa all’occupazione di posizioni di rilievo nella società (ad esempio nel sistema economico), l’“interazione”, ovvero lo stabilirsi di relazioni e di reti di contatti fra persone e gruppi e, infine, l’“identificazione”, che concerne la propensione a considerarsi parte della collettività (Esser, 2001).

Tenendo presente l’ampia letteratura sul tema, si può allora sostenere che la nozione di integrazione sociale si caratterizza, essenzialmente, per tre aspetti principali:

- si tratta anzitutto di un concetto *polisemico*, poiché non consente una definizione univocamente intesa, ma richiede apporti disciplinari differenti per essere analizzata (si intrecciano questioni di ambito pedagogico, sociologico, antropologico, psicologico e filosofico), oltre al fatto che indica sia un obiettivo ma anche il processo che mira a conseguirlo;
- in secondo luogo, è una nozione *quali-quantitativa*, che può essere indagata attraverso dimensioni biografiche e individuali, ma anche mediante l’analisi di dati quantitativi;
- infine, si tratta di una nozione *multidimensionale*, vale a dire dipende da una molteplicità di variabili interrelate e poco distinguibili. Tra di esse vanno sicuramente menzionati fattori *oggettivi*, quali la configurazione sociale, economica e culturale, nonché la storia dei territori e le politiche sociali adottate nel contesto di inserimento, il tempo di permanenza di un utente in un servizio territoriale (spesso nell’arco di un tempo ristretto i servizi possono promuovere l’avvio di un percorso di integrazione senza poterne poi registrare gli esiti); dall’altra parte hanno rilevanza fattori *soggettivi*, quali l’approccio individuale al contesto di arrivo e le scelte personali, compiute nel percorso di inserimento, l’atteggiamento dei cittadini italiani e la qualità dei rapporti tra questi e gli stranieri, le competenze pregresse (linguistiche, professionali e culturali), le capacità personali di risposta alle difficoltà, di elaborazione

di quanto è stato lasciato e di autonomia, l'unità o la divisione familiare e il consenso della famiglia al percorso di inserimento sociale, le aspettative del singolo nei confronti della società di accoglienza, infine il ruolo della cultura di origine e delle precedenti esperienze di vita e di lavoro.

La multidimensionalità dei “processi” di integrazione – declinare il termine al “plurale” aiuta a comprendere che si tratta appunto di processi “plurimi”, che possono essere fortemente diversificati – impone, inoltre, un ragionamento anche sui diversi attori in grado di promuovere una tale finalità. È infatti cruciale riconoscere che la questione dell'integrazione di migranti e rifugiati impone di stabilire collegamenti e connessioni tra servizi differenti per due motivi essenziali: il primo concerne il fatto che tale tema delinea una responsabilità condivisa tra molteplici agenzie nella società; il secondo riguarda il fatto che un lavoro di rete tra i diversi servizi consente di offrire un approccio più globale ai diversi bisogni della persona.

Per questo motivo, la costruzione di effettive opportunità di integrazione deve coinvolgere un ampio ventaglio di servizi, come, per fare qualche esempio:

- servizi *educativi e formativi*: istituzioni scolastiche, centri di formazione professionale, centri territoriali permanenti, agenzie di formazione linguistica;
- servizi di *inserimento lavorativo*: centri di orientamento al lavoro, centri per l'impiego pubblici, agenzie private di intermediazione lavorativa, organizzazioni datoriali e sindacali;
- servizi *socio-sanitari*: aziende sanitarie, consultori, servizi sociali;
- agenzie *socio-culturali*: associazionismo culturale e sportivo, associazioni di migranti e rifugiati, organizzazioni di volontariato, comitati di cittadini, servizi alla cittadinanza.

La complessità e l'eterogeneità delle accezioni della nozione di integrazione sociale rendono necessario, tuttavia, anche un ragionamento su ciò che promuove oppure ostacola una tale dimensione.

Per ciò che concerne le specifiche strategie di promozione dell'integrazione sociale dei rifugiati, in un'indagine coordinata da Maurizio Ambrosini e Chiara Marchetti nel sistema di accoglienza lombardo, viene descritto un processo che richiede un impegno su tre piani:

- la *promozione*, attraverso interventi di politiche sociali attive, miranti a emancipare i soggetti dal bisogno ma anche dall'assistenza, favorendo l'apprendimento della lingua, la formazione professionale, l'avvio al lavoro e l'autonomia abitativa;
- la *partecipazione*, chiamando gli utenti a svolgere un ruolo di protagonisti, anche attraverso attività di mediazione e animazione, raccordando le risposte degli utenti in direzione degli obiettivi del percorso di integrazione;

- i *partenariati*, mediante la costruzione di forme di rete per la concertazione degli interventi e la progettualità condivisa tra attori solidaristici, singoli cittadini, rappresentanze degli utenti e istituzioni locali (Ambrosini, 2008, p. 23).

Va inoltre osservato che, poiché all'interno dei servizi di accoglienza e inclusione sociale l'integrazione sociale di un utente migrante o rifugiato viene perseguita in modo particolare attraverso la presa in carico dei suoi bisogni, è in primo luogo nella relazione tra operatore e utente che si costruiscono le basi di qualsiasi percorso di inclusione. In questo senso, alcuni ostacoli al percorso di integrazione possono essere dovuti sia ad atteggiamenti dell'operatore sia a comportamenti dell'utente. Tra di essi occorre menzionare, nel primo ambito, la presenza di una rappresentazione rigida dell'esito del processo di integrazione, secondo alcune raffigurazioni predeterminate dell'operatore, la precarietà di condizioni lavorative dell'operatore che mina la qualità dell'intervento sociale, infine le aspettative fittizie dell'operatore nei confronti del percorso di integrazione dell'utente. Nel secondo caso, l'utente può avere una percezione della realtà di inserimento irrealistica, una scarsa consapevolezza delle risorse e delle opportunità presenti sul territorio, ci può essere una dissonanza tra tempi della procedura, tempi dell'accoglienza e tempi dell'integrazione, infine aspettative differenti da quelle dell'operatore (si pensi, ad esempio, alle possibili alte aspettative per ciò che concerne l'inserimento lavorativo, ma anche all'eventuale desiderio di spostarsi in un altro Paese). Non sempre, infatti, l'idea e le aspettative relative al percorso di integrazione che l'operatore si forma coincidono con quelle dell'utente.

Un'ulteriore riflessione è doverosa riguardo al possibile impiego di indicatori volti a monitorare la qualità dell'integrazione in base alle sue diverse dimensioni costitutive. Si tratta di una strategia che potrebbe essere adottata a diversi livelli (quello degli attori istituzionali, così come quello dei servizi territoriali) per comprendere esiti e risultati di politiche e iniziative volte a promuovere l'integrazione, nonché per monitorarne tendenze, progressi o stabilire nuovi obiettivi.

In questo senso, è opportuno distinguere gli "indicatori di risultato", volti a monitorare la condizione effettiva del rifugiato che si inserisce in un determinato contesto, da quelli "di politica sociale", volti a valutare un servizio o un programma di promozione dell'integrazione.

Qualsiasi dispositivo volto alla valutazione di interventi e politiche di inclusione sociale a favore dei migranti e rifugiati dovrebbe rispettare, in ogni caso, criteri di *validità* (ovvero misurare effettivamente il fenomeno negli aspetti che si vogliono studiare), *attendibilità* (assicurare precisione e ripetitività della misurazione), *pertinenza* (misurare una caratteristica essenziale del fenomeno), *rilevanza* (cogliere una caratteristica importante del fenomeno), *specificità* (riferirsi a una caratteristica esclusiva del fenomeno), *sensibilità* (evidenziare differenze e modificazioni del fenomeno). La valutazione dovrebbe essere orienta-

ta a comprendere, inoltre, alcuni aspetti essenziali di misure e politiche sociali, come l'*adeguatezza* (ovvero se rispondono ai bisogni dei destinatari), l'*efficacia* (se conseguono i risultati prefissati) e, infine, l'*efficienza* (se le risorse impiegate sono proporzionate agli esiti conseguiti) (Palumbo, 2010; Ciucci, 2008; Parra Saiani, 2009).

Un esempio di sistema di indicatori del processo di integrazione dei migranti e rifugiati è quello che emerge da uno studio commissionato dall'Home Office britannico nel quale viene avanzata una proposta di un dispositivo articolato in alcuni settori chiave:

- un primo ambito relativo agli “strumenti”, all’interno del quale vengono monitorate strategie cruciali per la partecipazione dei migranti e rifugiati alla vita della comunità, riguardo a: lavoro, alloggio, formazione e salute;
- un secondo settore riguardante le “reti sociali”, all’interno del quale vengono prese in considerazione dimensioni relative alla costruzione di interazioni sociali nella collettività: relazioni sociali, appartenenza alla collettività, accesso ai servizi;
- una terza area concernente i “fattori facilitatori”, all’interno del quale vengono valutati elementi chiave di promozione del processo di integrazione: conoscenze linguistiche e culturali, percezione della sicurezza e della stabilità della collettività;
- un ultimo ambito riguardante “aspetti fondamentali”, all’interno del quale viene monitorato l’esercizio di diritti e di pratiche di cittadinanza (Ager, Strang, 2004, pp. 12-23).

3. Politiche di integrazione nel contesto europeo

Un’analisi dell’integrazione di migranti e rifugiati nei diversi contesti europei impone necessariamente di riferirsi a una cornice più generale, relativa ai differenti modelli di inserimento dei migranti in Europa, discussi in diversi lavori (Basso, Perocco, 2003; Campani, 2002; Colombo, 2002; Portera, 2003).

Non si può inoltre non riconoscere che in Europa si è determinato un contesto generale di forte penalizzazione e di intenso sfruttamento dei lavoratori stranieri (Basso, Perocco, 2003, pp. 161). Un indirizzo – si deve aggiungere – che si accompagna, a una visione del fenomeno migratorio nei termini utilitaristici che corrispondono al tentativo di assicurare il massimo vantaggio per il sistema economico-produttivo a fronte della minore onerosità per il sistema di stato sociale e che si declina, per ciò che concerne i migranti e rifugiati, nella maggiore rigidità ammissibile nella concessione di forme di protezione internazionale.

Per ciò che concerne i modelli di inserimento dei migranti nei vari Paesi europei, diversi studiosi hanno attribuito ai contesti nei quali si è conosciuto il fenomeno migratorio prima – vale a dire Francia, Gran Bretagna e Germania –

modelli analitici che se, da una parte, non hanno di certo la pretesa di descrivere in modo esauriente le politiche adottate, dall'altra, possono essere utili a comprendere tendenze generali e approcci complessivi al tema dell'integrazione degli immigrati nella società. In quest'ottica, si farà qui riferimento ai modelli "classici" di integrazione attribuiti ai contesti francese, britannico e tedesco.

Un primo modello europeo, che fa riferimento al caso francese, viene comunemente definito "assimilazionista". In base a tale paradigma, le forme di integrazione degli immigrati nella società vengono regolate dal principio repubblicano di "eguaglianza" tra gli individui, che impone di subordinare richieste di riconoscimento di diritti collettivi e trattamenti differenziati nei confronti delle appartenenze culturali a criteri universali riferibili alla cittadinanza francese, superando così specificità legate a singole tradizioni, religioni, linguaggi.

In questa prospettiva, il percorso di integrazione sociale dei nuovi arrivati consiste essenzialmente nella progressiva acquisizione delle forme della cittadinanza francese, con la piena e totale accettazione ad agire nella sfera pubblica nel quadro di regole condivise. Una tale prospettiva si basa sul principio di laicità, per il quale nello spazio pubblico vi è assenza di un'ideologia dominante a favore di un'equidistanza tra le diverse posizioni culturali e religiose: si determina, così, una forte separazione tra la dimensione pubblica, nella quale vige l'eguaglianza tra i cittadini, e quella privata, nella quale ciascun cittadino può conservare comportamenti e linguaggi culturalmente connotati.

L'analisi di Abdelmalek Sayad del caso dell'immigrazione algerina in Francia mostra, in modo esemplare, come il modello francese finisca per intrappolare il migrante in una condizione di "doppia assenza", che lo fa essere solo parzialmente assente là dove è assente – dal suo contesto di origine, dalla famiglia – e, nello stesso tempo, non pienamente presente là dove è presente – in Francia – per le molte forme di esclusione di cui è vittima. Spiega un lavoratore algerino intervistato da Sayad: «Vorrebbero che fossimo francesi ma allo stesso tempo ci viene fatto capire che non riusciremo mai a raggiungerli. È questo che chiamano integrazione» (Sayad, 2002, p. 352).

A questo proposito, Giovanna Campani osserva come nel modello assimilazionista francese il sistema educativo abbia giocato un ruolo centrale, con una scolarizzazione dei figli degli immigrati predisposta in base al principio di laicità e a partire da un'idea di integrazione universalista ed egualitaria (Campani, 2002, pp. 93-94).

Va anche osservato che con la comparsa della terza e della quarta generazione dell'immigrazione, il tema dell'integrazione si è connotato in Francia in direzione di un superamento dell'orientamento interculturale, volto principalmente al riconoscimento culturale, a favore di un approccio di vero e proprio contrasto all'esclusione sociale, orientato all'eguaglianza delle opportunità per i diversi gruppi sociali (ivi, p. 98).

Un secondo modello europeo, che fa riferimento al contesto della Gran Bretagna, viene solitamente definito "pluralista" (o "multiculturalista") e prevede che lo Stato svolga unicamente il ruolo di mediatore tra gruppi culturali

differenti, che stabiliscono accordi e contratti l'uno con l'altro in modo da assicurare una convivenza efficace. In questa ottica, ai singoli gruppi culturali viene concessa una forte autonomia, che si esplica nella possibilità di conservare un certo grado di differenza, da manifestare anche nello spazio pubblico, nel rispetto delle regole democratiche.

Dopo aver evidenziato come la società britannica sia storicamente sempre stata multiculturale e come lo "Stato Nazione" britannico impieghi specifiche strategie per conservare una precisa differenziazione sociale ed economica, Jagdish Gundara sottolinea che anche nel modello britannico i gruppi culturali che non rispondono a specifici parametri di natura linguistica e culturale vengono resi sistematicamente "altri" (Gundara, 2000, pp. 24-25).

L'esito ultimo di un tale modello all'interno dello Stato-nazione britannico è l'emarginazione di determinati gruppi culturali, attraverso la negazione della loro capacità di appartenere alla nazione e l'attribuzione di una definizione in termini "razziali" oppure di "diversità". Ciò significa, come osserva Gundara, che molti cittadini britannici sono emarginati come lo erano i loro predecessori, per effetto di una "stratificazione" razzista che determina divisioni tra gruppi avvantaggiati e svantaggiati, con disuguale accesso al potere e alle risorse: il mancato riconoscimento della natura multiculturale della società britannica e, in particolare, delle esclusioni che si perpetuano al suo interno ha preservato l'ipotesi di una cittadinanza britannica dominante nonché le categorie stereotipanti di "minoranza etnica" e di "etnicità", causando altresì una crescente differenziazione sociale (Gundara, 2003, pp. 67-73).

In questo senso, nel modello britannico si è reso evidente che il multiculturalismo, in quanto orientamento politico-sociale volto a creare le condizioni per far sì che diversi gruppi culturali possano coesistere in uno stesso spazio, ha necessità di essere arricchito dall'impegno a consentire ai componenti dei diversi gruppi culturali di divenire parte attiva della società: in altre parole, da una strategia di integrazione.

Un terzo modello europeo, che fa riferimento al caso della Germania, viene comunemente definito di "istituzionalizzazione della precarietà" e descrive una politica di immigrazione intesa esclusivamente come ricorso sistematico all'importazione di manodopera straniera, sottolineando il carattere temporaneo del fenomeno migratorio, con una particolare attenzione al controllo di tale presenza anche per assicurare la sua flessibilità: Peter Kammerer osserva che il non voler riconoscere il carattere permanente del fenomeno migratorio in Germania trova ragione proprio nell'interesse a garantirne il "controllo" nonché un suo più conveniente utilizzo nel mercato del lavoro (Kammerer, 2003, p. 163).

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, grazie anche alle politiche in favore dei migranti e rifugiati e a quelle indirizzate al reclutamento dei lavoratori stranieri, il fenomeno migratorio in Germania acquisisce dimensioni rilevanti. In questo contesto, si sviluppano iniziative volte alla tutela della diversità, in vista sia di un ritorno dei lavoratori stranieri nel Paese d'origine sia

del supporto a un “ospite” temporaneo che deve essere pienamente inserito dal punto di vista lavorativo. Ne deriva, così, soprattutto a partire dagli anni Settanta del Novecento, una doppia strategia costituita da una politica di integrazione degli immigrati già presenti sul territorio da molti anni e che hanno maturato diritti di soggiorno, di lavoro e di ricongiungimento familiare, contemporaneamente a misure di agevolazione del ritorno degli ultimi arrivati e di forte limitazione degli ingressi (ivi, p. 175). Va tuttavia segnalata anche una vera e propria svolta su tale questione, con la legge sulla cittadinanza del 1999 che introduce importanti elementi dello *ius soli* in un contesto tradizionalmente regolamentato in base allo *ius sanguinis*, che consentiva di diventare cittadini tedeschi solo ai figli di genitori tedeschi: con la nuova legge, circa la metà dei figli di lavoratori stranieri nati in Germania accedono finalmente alla cittadinanza tedesca.

Il modello “di istituzionalizzazione della precarietà” finisce così per caratterizzarsi per il perseguimento di una doppia prospettiva indirizzata all’offerta di opportunità di integrazione per gli immigrati da tempo residenti in Germania e alla corrispondente difesa degli ingressi, unitamente a un’accurata selezione di lavoratori stranieri ad alta qualificazione professionale (ivi, pp. 180-181). Ciò che appare comunque particolarmente significativo del caso tedesco è l’impressionante mobilità di persone in ingresso e in uscita dal Paese: basti pensare che per il solo periodo 1960-1999, si calcolano circa 30 milioni di arrivi e 21 milioni di partenze-rientri dalla Germania (ivi, p. 184).

Al termine dell’analisi svolta sui modelli europei “classici” di integrazione è doverosa una precisazione. I modelli illustrati non descrivono, infatti, la complessità di politiche e contesti dell’integrazione, che come tali sono spesso mutevoli e contraddittori (in effetti, i diversi casi nazionali non hanno mai di fatto corrisposto ai modelli con i quali sono stati descritti, anche a causa di declinazioni territoriali interne fortemente specifiche), ma rappresentano degli “idealtipi” in senso weberiano – come osserva Giovanna Zincone (2009, p. 23) – vale a dire sono costruiti estraendo alcuni tratti chiave da casi empirici. In questo senso, i paradigmi illustrati aiutano a comprendere le direzioni delle diverse politiche pubbliche nonché a evidenziare orientamenti e tendenze che riguardano più in generale l’inclusione sociale di migranti e rifugiati.

Al di là delle contraddizioni interne che caratterizzano, allora, le esperienze a cui si riferiscono i modelli classici dell’integrazione nei Paesi europei definiti dalla letteratura, si può certamente distinguere, nei contesti in cui si svolge il processo di integrazione, un atteggiamento assimilazionista, per il quale si impone a chi effettua il percorso di inserimento di adeguarsi al modello culturale dominante, e uno pluralista, nel quale gli aspetti culturali di chi effettua il percorso di inserimento vengono accettati, per restare confinati nella vita privata (pluralismo culturale) oppure per essere riconosciuti pubblicamente (multiculturalismo) (Cesareo, Blangiardo, 2009, p. 16). Nel primo caso, quello assimilazionista, si persegue una strategia di integrazione diretta rivolta agli individui, mentre nel secondo la strategia è indiretta, dal momento che viene mediata dal-

le organizzazioni della società civile, tra le quali gli stessi gruppi di immigrati e rifugiati (Zincone, 2009, p. 27).

Per ciò che concerne in modo particolare il caso dei rifugiati, è stato osservato, poi, che possono essere riconosciute essenzialmente due tipologie di piani di integrazione nel contesto europeo: il primo, più diffuso, prevede un sostegno specifico ai rifugiati attraverso un accertamento delle esigenze individuali e l'accordo tra le autorità e il singolo individuo (secondo questa modalità i bisogni individuali accertati formano la base di un contratto o un piano di integrazione); il secondo, invece, non prevede sostegni specifici, ma politiche più complessive rivolte all'inclusione sociale (Milano, 2010, p. 23).

Va anche ricordato che su questi aspetti tutti i Paesi dell'Unione Europea hanno adottato *The Common Basic Principles on Immigrant Integration*, un documento che evidenzia alcuni principi essenziali per l'inclusione di nuovi cittadini nel contesto europeo; tra di essi viene sottolineato il ruolo cruciale della formazione per i "nuovi arrivati" e per i loro figli nello sviluppo di una partecipazione attiva alla società, l'accesso a servizi, istituzioni, beni pubblici e privati al pari degli autoctoni senza alcuna forma di discriminazione, l'interazione frequente tra autoctoni e nuovi arrivati nell'ambito di una prospettiva di dialogo interculturale e la partecipazione dei secondi ai processi democratici oltre che alla formulazione delle misure e delle politiche di inclusione, specialmente nell'ambito locale (Council of the European Union, 2004).

Occorre aggiungere che, nel corso degli ultimi anni, in particolare a partire dal Consiglio europeo di Salonicco del 2003, il dibattito sul tema dell'integrazione negli organismi dell'Unione Europea si è intensificato, con l'obiettivo di promuovere un maggiore scambio di conoscenze e di pratiche sull'argomento. In questa prospettiva è stata avviata una riflessione attraverso appositi seminari organizzati dalla Commissione europea che, con il coinvolgimento di studiosi, esperti, attori politici, istituzionali, operatori del settore, hanno offerto indicazioni utili per comprendere modalità e fattori di promozione dei percorsi di inclusione².

Per ciò che concerne il primo inserimento di rifugiati e immigrati nella società, è stata ad esempio segnalata l'esperienza di programmi di "inserimento" adeguatamente pianificati e finanziati, che prevedono l'insegnamento della lingua, l'orientamento civico e la formazione professionale, predisposti con la collaborazione delle autorità locali, delle parti sociali e del privato sociale. In questa prospettiva, viene raccomandato che la formazione linguistica consenta un'offerta differenziata di corsi a vario livello, con impostazioni e metodi di insegnamento flessibili, adeguati per adulti con diversa formazione di partenza o con un precedente bagaglio di conoscenze e con prove di certificazione del livello di conoscenza acquisito che confluiscono in qualificazio-

2. In questo contesto, è stato predisposto un portale web per la condivisione di prassi per l'integrazione di migranti e rifugiati fra gli stati dell'Unione Europea, on line all'indirizzo: www.integration.eu.

ni spendibili nel percorso di inserimento socio-economico (Niessen-Schibel, 2004, p. 13).

In tema di orientamento civico, viene raccomandato, inoltre, che i programmi di “inserimento” veicolino il messaggio di una società accogliente, per stimolare la responsabilità verso la collettività: in generale le richieste rivolte ai chi si inserisce nella società dovrebbero avere, infatti, una contropartita nella qualità delle opportunità formative (ivi, pp. 17-18). Un esempio di tale pratica è il programma comunale a favore di migranti e rifugiati a Gent, in Belgio, con l’insegnamento della lingua fiamminga (in quattro livelli) e l’orientamento alla cittadinanza in varie lingue, con informazioni pratiche e amministrative utili ad accedere alle opportunità sociali, formative e culturali (ivi, pp. 13-14). Buone pratiche in diversi Paesi dell’Unione Europea suggeriscono di pianificare i percorsi di formazione linguistica secondo modalità flessibili, permettendo parallelamente l’insegnamento della lingua e l’accesso al mercato del lavoro, superando rigidi modelli sequenziali e consentendo di coniugare formazione linguistica e professionale nel medesimo percorso, validando altresì competenze già possedute (ivi, p. 15).

Altre strategie segnalate in ambito europeo riguardano l’attenzione all’amministrazione pubblica, attraverso la nomina di “responsabili” o “strutture per l’integrazione” che promuovano l’elaborazione, l’attuazione, il monitoraggio e la valutazione di adeguate politiche di integrazione nei territori (Niessen-Schibel, 2007, p. 16). Si può citare, a titolo di esempio, la città di Stoccarda che ha predisposto un Ufficio per l’integrazione, di cui è responsabile il sindaco, che svolge un ruolo di monitoraggio tecnico nei confronti delle unità amministrative e delle imprese cittadine, nonché di promozione di progetti pilota per l’integrazione. Gli esiti di tali strategie sono periodicamente oggetto di relazioni sottoposte al consiglio comunale (ivi, p. 19).

Per ciò che concerne l’accesso all’alloggio³ viene raccomandata una normativa efficace contro la discriminazione, la promozione di codici di condotta, che possano spiegare in termini pratici quale sia la legislazione sugli alloggi e favorire la parità di accesso all’abitazione, il sostegno attraverso la concessione di referenze ai proprietari, cauzioni o garanzie di locazione, infine il contrasto della segregazione in zone svantaggiate (ivi, pp. 31-45). Si può citare l’esempio di diverse organizzazioni nel Regno Unito che si sono specializzate nel fornire servizi immobiliari ai gruppi di migranti e rifugiati. Ad esempio, la Ashram Housing Association possiede e gestisce 727 abitazioni per lo più a Birmingham. Obiettivo principale dell’associazione è quello di soddisfare le esigenze specifiche, ma non esclusive, dei diversi gruppi di migranti e rifugiati. L’orga-

3. Per un approfondimento sulle condizioni sfavorevoli e le discriminazioni di cui sono vittima migranti e rifugiati nei Paesi dell’Unione Europea in tema di inserimento abitativo, cfr.: Harrison M., Law I., Phillips D. (2005), *Migrants, minorities and housing: exclusion, discrimination and anti-discrimination in 15 Member States of the European Union*, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia – EUMC, Vienna.

nizzazione ha anche ideato una serie di abitazioni per alcuni tipi particolari di esigenze e di necessità di assistenza, come quelle per anziani di origine asiatica e per le donne in fuga da violenze domestiche (ivi, p. 36).

Viene altresì suggerita l'opportunità di costruire "piattaforme di dialogo", ovvero spazi civici promossi e coordinati dalle istituzioni nei quali avviare un'attività di confronto sul tema dell'integrazione, con la partecipazione di immigrati e rifugiati e della popolazione autoctona, anche per lo sviluppo di organismi consultivi (Huddleston-Niessen, 2010, p. 84). Un esempio di tale strumento è rappresentato dall'esperienza portoghese della piattaforma "Generazione" ad Amadora, volta alla predisposizione di workshop con giovani immigrati (alcuni dei quali formati al ruolo di animatori) che hanno consentito una migliore comprensione delle dinamiche sottese ai sentimenti di esclusione sociale maturati nei contesti urbani svantaggiati (ivi, p. 94).

4. Una critica alla nozione di integrazione

Considerato il carattere polisemico e multidimensionale della nozione di integrazione sociale, un'approfondita riflessione su di essa non può prescindere da un'analisi critica che ne evidenzia aporie e aspetti controversi. Occorre, in particolare, tener conto di tre considerazioni essenziali.

In primo luogo va ravvisato come quello dell'integrazione venga solitamente inteso come un "problema" unicamente della società di accoglienza. Abdelmalek Sayad critica, ad esempio, termini come integrazione, adattamento, assimilazione, minoranza, inserimento, osservando anzitutto che si tratta di termini di derivazione coloniale, vale a dire che nascono storicamente nell'esperienza del colonialismo: una vicenda che, come mostrano gli studi postcoloniali, ha determinato un paradigma coloniale ancora in corso nella contemporaneità con modalità e forme ancora operanti nelle relazioni sociali⁴. Va tra l'altro osservato che è parte integrante dell'eredità storica del colonialismo italiano proprio l'instabilità politica di quelle regioni – come quella del corno d'Africa – dalle quali provengono i migranti e rifugiati che giungono nel nostro Paese. Ma l'analisi critica di Sayad riguarda anche le parole impiegate nei discorsi sul tema dell'integrazione, che fanno generalmente riferimento a una terminologia "identitaria" utile a indicare i problemi non tanto del mi-

4. Per un approfondimento sugli studi postcoloniali cfr., fra gli altri, Said E. (1991), *Orientalismo*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. 1978); Loomba A. (2000), *Colonialismo/postcolonialismo*, Meltemi, Roma (ed. or. 1998); Guha R., Spivak G.C. (2002) (a cura di), *Subaltern studies. Modernità e (post)colonialismo*, Ombre corte, Verona (ed. or. 1981-1989); Spivak G.C. (2004), *Critica della ragione postcoloniale*, Meltemi, Roma (ed. or. 1999); Young R.J.C. (2005), *Introduzione al postcolonialismo*, Meltemi, Roma (ed. or. 2001); Chambers I. (2006), *Esercizi di potere*, Meltemi, Roma; Hall S., Miguel M. (2007), *La cultura e il potere. Conversazione sui "Cultural studies"*, Meltemi, Roma; Mezzadra S. (2008), *La condizione postcoloniale: storia e politica nel presente globale*, Ombre corte, Verona.

grante quanto piuttosto della società di approdo nonché le sue necessità. Ne consegue, allora, l'urgenza di un approccio d'insieme in grado di considerare in modo meno parziale il percorso di integrazione, anche interrogandosi su quanto accada prima dell'arrivo nella società di accoglienza: per affrontare il problema dell'inclusione è necessario comprendere anche le esperienze precedenti, in molti casi drammatiche (come il viaggio, o ciò che si è lasciato nel Paese di origine), che influenzano profondamente il percorso di inserimento sociale al pari di altri aspetti. In altre parole, se – come sostiene Sayad rifacendosi a Marcel Mauss – lo spostamento va considerato un “fatto sociale totale”, che coinvolge tutti gli aspetti dell'esistenza umana (Sayad, 2002), un percorso di integrazione efficace deve conseguentemente riguardare la globalità delle dimensioni della vita umana.

Un secondo aspetto critico relativo alla nozione di integrazione concerne una sua accezione spesso svolta tutta in termini “culturalistici”. Ragionare sui problemi dell'integrazione impone di tener conto del fatto che le relazioni nella società non si configurano in forma simmetrica: al contrario, poiché inserite nel quadro di rapporti socio-economici, i rapporti tra le persone si strutturano in modo del tutto asimmetrico, con una ripartizione dei ruoli tra chi si trova in una posizione egemonica e chi, al contrario, in una subalterna. Occorre essere consapevoli che qualsiasi percorso di integrazione si inserisce in un tale paradigma e da esso non può prescindere.

Maurizio Ambrosini ha opportunamente definito, a questo proposito, la partecipazione degli immigrati alla vita della società e al mercato del lavoro italiani nei termini di una “integrazione subalterna”, con un'accettazione degli immigrati nei luoghi di lavoro relegata a quei posti a cui gli italiani non ambiscono più, con il corollario implicito che, qualora si rendano disponibili occupazioni più interessanti, gli italiani abbiano un indiscutibile diritto di priorità (Ambrosini, 1999; 2001).

Si tratta di una situazione che viene confermata da diversi contributi di ricerca, che segnalano come i processi di integrazione sociale dei soggetti stranieri nella società prendano le forme di percorsi “predeterminati”, per i quali appare difficile spezzare il vincolo della subalternità economica. Occorre interrogarsi, allora, sul ruolo di quei processi di integrazione che non fanno altro che replicare lo schema di suddivisione in classi della società. In questo senso va colto l'invito di Hans Magnus Enzensberger a considerare i percorsi di inserimento sociale di migranti e rifugiati ponendo attenzione in primo luogo alla loro dimensione socio-economica:

Quanto più elevata è la qualifica degli immigrati, tanto minori sono i pregiudizi nutriti nei loro riguardi. L'astrofisico indiano, il grande architetto cinese, il Premio Nobel sudafricano sono benvenuti in tutto il mondo. Dei ricchi in questo contesto non si parla del resto mai: nessuno mette in dubbio la loro libertà di movimento. Per gli uomini d'affari di Hong Kong l'acquisto di un passaporto britannico non è certo un problema. Anche il diritto di cittadinanza svizzera per gli immigrati di qualsivoglia Paese di ori-

gine, è solo una questione di prezzo. Nessuno se l'è mai presa per il colore della pelle del sultano del Brunei. Dove il conto in banca è a posto, l'odio per gli stranieri svanisce come per miracolo. La palma in questo senso spetta ai trafficanti di droga e di armi, nonché ai banchieri che riciclano il loro denaro. È gente che non conosce più razze ed è superiore a ogni nazionalismo. Presumibilmente sono gli unici al mondo a essere alieni da ogni pregiudizio. Gli stranieri sono tanto più stranieri quanto più sono poveri (Enzensberger, 1993, p. 26).

Una terza dimensione critica della nozione di integrazione va ravvisata, poi, in una sua diffusa accezione a senso unico come un percorso di semplice inserimento. In una sua nota riflessione, Georg Simmel svolge un'analisi sulle interazioni tra lo straniero e la comunità ospitante, nonché sul conseguente sistema di relazioni sociali che si configura in base alla posizione e al ruolo assunto dallo straniero nella società: tale inserimento dà luogo, in effetti, a una forma di azione reciproca, che costringe la società a ridefinirsi incessantemente (Simmel, 1908, p. 584). Ne consegue, allora, la necessità di chiedersi se sui percorsi di integrazione influisca la situazione oggettiva vissuta dallo straniero o piuttosto la rappresentazione che di lui si costruisce la società, attraverso molteplici agenzie educative, tra le quali in primo luogo i mezzi di comunicazione di massa, capaci di produrre messaggi particolarmente pervasivi.

Va quindi riconosciuta l'influenza non solo dei fattori oggettivi, relativi alle situazioni effettive di vita, ma anche di quelli soggettivi, relativi a immagini e rappresentazioni, che spesso si dimostrano particolarmente efficaci nel determinare condizioni, caratteristiche e persino esiti dei percorsi di inserimento sociale. Poiché si situa all'interno di una relazione di interdipendenza tra soggetti autoctoni e persone che si inseriscono in un nuovo contesto di vita, non si può immaginare che il percorso di integrazione possa essere promosso attraverso interventi unicamente diretti nei confronti di migranti e rifugiati. Ciò a maggior ragione, considerato che il peso dei comportamenti e delle rappresentazioni di chi, da autoctono, gode di una posizione dominante è particolarmente rilevante per gli esiti del processo di integrazione. In questo senso, l'adozione di una prospettiva di autentica mediazione culturale, per la quale entrambi i soggetti della relazione sono chiamati in causa per negoziare posizioni e ruoli, può essere strategica per garantire che il processo di integrazione non si riduca a un percorso a senso unico.

Il ragionamento svolto conduce, allora, a individuare una questione cruciale in riferimento al tema dell'inclusione sociale dei migranti e rifugiati: di quale integrazione si parla quando il contesto di inserimento riserva a chi svolge un tale percorso ruoli di marginalità economica e sociale, lucidamente definiti di "servi" degli italiani (Rovelli, 2009)? E ancora: è possibile parlare di integrazione in un contesto nel quale i percorsi di inserimento non consentono effettive occasioni di mobilità sociale ascendente? Non si può, insomma, non porsi il problema di un nesso necessario tra percorso di integrazione e reali opportunità di mobilità sociale: si può parlare di effettiva integrazione per chi si inserisce

in un nuovo contesto sociale, infatti, solo in presenza di occasioni di miglioramento delle proprie condizioni di vita e di lavoro.

Va osservato, in conclusione, che nonostante la nozione di integrazione appaia articolata e polisemica, come la riflessione fin qui sviluppata ha mostrato, costruire una “definizione operativa” di essa riveste un significato strategico per orientare l’intervento sociale. Proprio la capacità degli operatori dei servizi di accoglienza e inclusione sociale di riflettere criticamente sulle pratiche adottate, in vista del miglioramento o della sperimentazione di strumenti, appare rilevante al fine di affrontare le criticità e i problemi derivanti dalla quotidiana esperienza professionale. In questo modo è possibile infatti costruire risposte che, seppur circoscritte a determinati ambiti territoriali come è caratteristico di qualsiasi intervento sociale, possono complessivamente configurare un sistema di stato sociale che promuova efficacemente l’integrazione sociale. Parole diffuse e ampiamente utilizzate, come “integrazione” o “interculturalità”, rischiano, senza dubbio, di diventare oggetti *passé-partout*: si avverte – osserva Graziella Favaro – un certo scollamento tra le parole “alte” e l’agire quotidiano che sembra procedere in nome di un “fare per il fare”; affinché tali parole definiscano orizzonti di significato entro i quali collocare pratiche e azioni, vanno oggi accolti ed elaborati proprio i vissuti all’interno dei servizi territoriali (Favaro, 2008, pp. 35-36).

Quella sull’integrazione è, in effetti, una riflessione obbligatoria per quanti – non solo operatori sociali, ma anche dirigenti dei servizi sociali, attori politici e istituzionali – a vario titolo si occupano della promozione dell’integrazione sociale dei migranti e rifugiati nella società.

Riferimenti bibliografici

- Ager A., Strang A. (2004), *Indicators of Integration. Final report*, Home Office, London.
- Ambrosini M. (1999), *Utiles invasori. L’inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro*, FrancoAngeli, Milano.
- Ambrosini M. (2001), *La fatica d’integrarsi. Immigrati e lavoro in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Ambrosini M. (2008), *Introduzione. Dopo i diritti umani: rifugiati e migranti forzati in un mondo globale*, in Ambrosini M., Marchetti C. (2008), *Cittadini possibili. Un nuovo approccio all’accoglienza e all’integrazione dei rifugiati*, FrancoAngeli, Milano.
- Basso P., Perrocco F. (2003) (a cura di), *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*, FrancoAngeli, Milano.
- Bolaffi G., Gindro S., Tentori T. (1998), *Dizionario delle diversità. Le parole dell’immigrazione, del razzismo e della xenofobia*, Liberal Libri, Firenze.
- Campani G. (2002), *I saperi dell’interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori, Napoli.

- Castel R. (2003), “Le insidie dell’esclusione”, in *Assistenza sociale*, 3-4, pp. 195-198.
- Catarci M. (2011), *L’integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Cesareo V., Blangiardo G.C. (2009), *Indici di integrazione. Un’indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciucci F. (2008), *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo E. (2002), *Le società multiculturali*, Carocci, Roma.
- Council of the European Union (2004), *Common basic principles for immigrant integration policy in the European Union*, Brussels.
- Enzensberger H.M. (1993), *La grande migrazione*, Einaudi, Torino.
- Esser H. (2001), “Integration und ethnische Schichtung”, in *Manheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapiere*, 40.
- Favaro G. (2008), *Contesti multiculturali e pratiche delle differenze*, in Favaro G., Luatti L. (2008), *Il tempo dell’integrazione. I centri interculturali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Gallino L. (2006), *Italia in frantumi*, Laterza, Roma-Bari.
- Golini A. (2006) (a cura di), *L’immigrazione straniera: indicatori e misure di integrazione*, il Mulino, Bologna.
- Gundara J. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, Paul Chapman, London.
- Gundara J. (2003), *L’educazione interculturale nella teoria e nella pratica in Gran Bretagna*, in Portera A. (2003) (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Habermas J. (1998), *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Heckmann F. (2006), *Integration and integration policies. IMISCOE Network Feasibility Study 2006*, Mimeo, Bamberg.
- Huddleston T., Niessen J. (2010), *Manuale sull’integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore. Terza edizione*, Commissione Europea, Brussels.
- Kammerer P. (2003), *Germania: un secolo di politica migratoria*, in Basso P., Perrocco F. (2003) (a cura di), *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*, FrancoAngeli, Milano.
- Milano R. (2010), *Partecipazione e integrazione*, in Chiodini L., Milano R. (2010) (a cura di), *I volti dell’integrazione. Il ruolo delle comunità locali, dei cittadini e dei mass media nei processi di inclusione sociale in Italia*, Roma.
- Niessen J., Schibel Y. (2004), *Manuale sull’integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore. Prima edizione*, Commissione Europea, Brussels.
- Niessen J., Schibel Y. (2007), *Manuale sull’integrazione per i responsabili delle politiche di integrazione e gli operatori del settore. Seconda edizione*, Commissione Europea, Brussels.
- Palumbo M. (2010), *Definizioni, approcci e usi degli indicatori nella ricerca e nella valutazione*, in Bezzi C., Cannavò L., Palumbo M. (2010) (a cura di), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*, FrancoAngeli, Milano.

- Parra Saiani P. (2009), *Gli indicatori sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Parson T. (1987), *La struttura dell'azione sociale*, il Mulino, Bologna (ed. or. 1951).
- Portera A. (2003) (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rovelli M. (2009), *Servi. Il paese sommerso dei clandestini al lavoro*, Feltrinelli, Milano.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina, Milano.
- Simmel G. (1989), *Excursus sullo straniero*, in Simmel G., *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano (ed. or. 1908).
- Zincone G. (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, il Mulino, Bologna.

3. La migrazione tra continuità e cambiamento

di *Giuseppina Marruzzo*

Al fine di stimolare una riconsiderazione critica dei rapporti tra migrazione e benessere psicofisico, l'articolo intende approfondire in una prospettiva gruppoanalitica, le dinamiche esistenti tra psiche individuale e contesto socio-culturale di provenienza, soffermandosi a considerare le profonde ripercussioni a carico dell'equilibrio psico-fisico che si verificano nell'esperienza migratoria, in particolare, proponendo una lettura dei possibili vissuti di sofferenza e di disagio dei giovani migranti, come espressione del mutamento dell'intero dispositivo culturale di riferimento. In tal senso, l'articolo propone di stimolare una riflessione riguardo ai reciproci legami esistenti tra sistema di valori del gruppo di appartenenza, processi di individuazione e costituzione della persona. Attraverso il contributo specifico della ricerca gruppoanalitica, viene proposta una rilettura dei concetti freudiani di "matrice" e "processi transpersonali", che contribuisce a esplicitare l'impianto teorico di modelli di pensiero che concepiscono la nascita della vita psichica individuale in termini intersoggettivi. La dimensione del transpersonale, come impersonale collettivo, depositato nell'inconscio, nel corpo, nella cultura e nell'istituzione, attraversa e permea l'individuo. La scelta di questi specifici modelli è legata al discorso epistemologico del rapporto mente-corpo-relazione che costituisce, nella circolarità e nell'intreccio di questi tre aspetti ontologici, la base biopsichica e la possibile chiave di lettura alla complessa interezza del bios, del vivente.

Verrà sottolineata l'importanza dei legami sociali e culturali attraverso il pensiero di vari Autori, e approfondito il concetto secondo cui la migrazione è intesa come crisi, cioè come un evento di radicale cambiamento e trasformazione, accompagnato da allarme e grande angoscia. Nelle migrazioni si verifica una disintegrazione del legame sociale e culturale, ciò che Bleger chiama socialità sincretica, in quanto essa si configura come una rottura e perdita dei legami con i gruppi di appartenenza primario e secondario e del dispositivo culturale e sociale del proprio Paese d'origine. Verrà considerato il concetto di trauma, sottolineando che esso si verifica quando non vi sono le difese fondamentali atte ad affrontarlo. Il migrante è costretto a compiere un transito da una situazione andata in frantumi a una nuova situazione che esige di essere ricomposta. Ri-

prendendo i concetti di Winnicott di holding e spazio potenziale e quelli di Neri relativi allo spazio comune del gruppo, verrà considerata la prospettiva secondo la quale il gruppo rappresenta un valido strumento per costruire uno spazio mentale e relazionale che permette la possibilità di effettuare di pensare, organizzare e attuare il transito della migrazione. La rete dei servizi deputati al benessere psicofisico e sociale della persona, attraverso un opportuno spazio di pensabilità offre l'occasione di creare una rete efficace ed efficiente, che non agisca nell'emergenza ma che si appropria di una riflessione e di un raggio d'azione più complesso nell'affrontare le attuali difficoltà incontrate dal migrante nell'ambiente sociale e culturale dei Paesi d'approdo, sottolineando non solo ciò che le connota e, soprattutto, ciò che non permette di trovare al migrante la possibilità di provare a riorganizzare le proprie esperienze e i propri affetti, ma soprattutto le risorse che esse possono catalizzare per creare le migliori condizioni affinché la migrazione diventi un percorso costruttivo di crescita e la cultura si inserisca in un complesso processo in movimento, di crescita e di arricchimento per tutti gli attori partecipi al mutamento sociale e antropologico presente.

1. Foulkes e il pensiero gruppoanalitico

1.1. Il transpersonale nel rapporto mente-corpo-relazione

L'adozione di un paradigma intersoggettivo o interpsichico, che tenga conto della circolarità del rapporto mente-corpo-relazione, consente di visualizzare e approfondire in prospettiva euristica gli aspetti individuali e multipersonali dello psichismo. In quest'ottica, il pensiero gruppoanalitico ipotizza che, se un contesto plurale e relazionale come il gruppo diventa un efficace strumento di cura e di trasformazioni profonde dello psichismo individuale, tale efficacia può essere spiegata dalla centralità della relazione come fondamento della vita psichica. Quindi il concetto di relazione diventa significativo per la comprensione, nel lavoro clinico, del Sé e della psicopatologia.

Il termine, nella concezione gruppoanalitica, si riferisce non solo a qualcosa di interpersonale, comunicativo, interazionale, bensì anche a qualcosa di simbolico, inconscio, significante, biologico, collegato ai concetti di inter- e transpsichico. La relazione tende così a porre in evidenza la primaria importanza dei processi psichici inconsci, che in termini gruppoanalitici vengono concettualizzati in un'ottica di inconscio gruppale o meglio transpersonale.

1.2. Matrice e rete transpersonale

Foulkes, per primo, attraverso l'osservazione dei fenomeni comunicativi rilevabili nel setting gruppale, teorizzò il concetto di matrice e di processi transpersonali: "la rete di tutti i processi mentali individuali, il mezzo psicologico

in cui essi si incontrano, comunicano e interagiscono può essere chiamato matrice” (Foulkes, Anthony, 1964). E ancora:

La matrice è l’ipotetica trama di comunicazione e relazione in un dato gruppo. Essa è la base comune condivisa che in definitiva determina il significato e la significatività di tutti gli eventi e su cui tutte le comunicazioni verbali e non verbali si basano [...] all’interno di questa rete l’individuo è concepito come un punto nodale (Foulkes, 1964).

I processi transpersonali, come comunicazioni inconscie interattive, attraversano gli individui, sostanziandone la vita psichica e sociale: «possiamo concepire le linee di forza della matrice come linee che passano attraverso i singoli membri e quindi chiamarla rete transpersonale, paragonabile a un campo magnetico» (Anthony, Foulkes, 1957); e in seguito: «siamo arrivati a concepire questi processi non come processi meramente interpersonali, ma transpersonali» (Foulkes, Anthony, 1964).

La matrice è quindi concepita come qualcosa che si situa al contempo “dentro” e “fuori” l’individuo, che riguarda sia il microcosmo della psiche individuale, sia il macrocosmo del mondo sociale. È possibile infatti osservare l’individuo sia attraverso reti disposte sincronicamente (la famiglia, i diversi gruppi di appartenenza: le reti del qui e ora, che costituiscono la dimensione attuale, lo sfondo in cui hanno luogo le interazioni fra le persone che condividono la rete e la produzione dei simboli e dei significati); sia attraverso reti diacroniche (le generazioni, che hanno lasciato in lui una sorta di eredità culturale: le reti del là e allora). Il traspersonale viene quindi definito da Foulkes nel qui e ora delle situazioni gruppali, come una rete di comunicazione inconscia, in perenne trasformazione, che dà un senso condivisibile a tutti i fenomeni ed eventi osservabili in quello specifico gruppo (matrice dinamica).

Il transpersonale si configura anche come l’insieme delle relazioni, all’interno di un dispositivo culturale, che l’individuo incorpora a partire dalla nascita. Foulkes parla di matrice personale e matrice di base. La prima si riferisce ai processi soggettivi che riguardano l’individuo a partire dalla sua esperienza costitutiva di componente di un gruppo, quello culturale d’appartenenza, di cui ha incorporato l’intero insieme di rapporti. La seconda si riferisce alla base collettiva comune a tutti gli individui all’interno di una data cultura. La base culturale comune, incorporata fin dalla nascita in ciascuno di noi, diverrebbe parte costitutiva dell’identità. Essa si rifletterebbe e si rispecchierebbe continuamente tra i membri di una stessa cultura in modo automatico e inconscio, dando luogo a interazioni simultanee. Diveniamo consapevoli di questa matrice culturale solo quando non è più “riflessa” da coloro che ci circondano: per esempio quando ci troviamo soli in un contesto culturale estraneo. La matrice culturale rappresenterebbe, inoltre, il presupposto del processo di comunicazione all’interno di un gruppo culturale, il sostrato accomunante, la cui presenza consentirebbe l’immediata possibilità di comprendersi, ad esempio, attraverso la gestualità.

All'interno di una cultura una persona svilupperà la propria identità, definita dalle impronte simboliche che le vengono conferite all'interno del gruppo familiare primario e dei successivi gruppi sociali (Le Roy, 1996).

La psiche si costituirebbe, quindi, come una trama relazionale, all'interno della matrice culturale del gruppo di appartenenza, primario e secondario. In questo senso la mente è sostanzialmente gruppale e, quindi, il gruppo come matrice della vita mentale dell'individuo.

Nel processo di costituzione dell'identità di un individuo entrano così elementi personali e transpersonali, che la permeano di valori e codici di comportamento e di pensiero «saldamente radicati dal punto di vista culturale» (Foulkes, 1975).

Le implicazioni di questa visione, che considera l'identità in termini intersoggettivi e supera le posizioni universalistiche dello sviluppo psichico, comporta di considerare l'ipotesi secondo cui anche l'identità di genere, cioè il senso di sé come maschile o femminile, sia legato intimamente a fattori di carattere relazionale e culturale.

Il concetto di transpersonale, formulato da Foulkes, potrebbe fornire un'ipotesi sulla costruzione dell'identità di genere. L'Autore non ha mai esplicitamente formulato una teoria dello sviluppo infantile né, quindi, mai affrontato le questioni riguardanti l'identità di genere. La teoria dello sviluppo che Foulkes sostiene di seguire è quella freudiana, tuttavia raccogliendo gli elementi sparsi nelle sue opere e mettendo criticamente insieme quello che egli sottende, si evidenzia come la teoria del Foulkes radicale sarebbe piuttosto diversa da quella di Freud. Egli afferma in primo luogo che le relazioni sociali non sarebbero "dopo-eventi" secondari, ma permeano in modo determinante tutti gli stati e le strutture psicologiche:

La sessualità infantile, le barriere incestuali sono tutte basate sulla specie e il suo sviluppo culturale. [...] La cultura e i valori di una comunità sono inesorabilmente trasferiti al bambino allevato dal padre e dalla madre individuali, a loro volta determinati dalla particolare nazione, classe, religione e regione. Essi sono trasmessi verbalmente o non verbalmente, istintivamente ed emozionalmente, ventiquattr'ore al giorno. Perfino gli oggetti, i movimenti, i gesti e gli accenti sono determinati in questa maniera da ciò che è rappresentativo del gruppo culturale. In aggiunta a tutto questo, ma permeando tutto, c'è lo stampino personale del padre e della madre individuali (Foulkes, Anthony, 1957).

Il pensiero radicale di Foulkes evidenzia che l'elemento interiorizzato sia la relazione sociale, non semplicemente l'oggetto esterno. Egli sostiene che sarebbe errato il modo di considerare le relazioni sociali come qualcosa che si colloca "al di fuori" perché sarebbe errata la dicotomia stessa dentro-fuori:

Come gruppoanalisti non condividiamo la giustapposizione psicoanalitica di una realtà psicologica "interna" e di una realtà fisica o sociale "esterna" [...] Quello che è dentro è fuori [...] Il sociale non è esterno bensì anche molto interno e penetra l'essenza più interna della personalità individuale (Foulkes, 1973).

La cultura, quindi, non sarebbe né dentro né fuori, sarebbe ovunque. Per usare un termine di Foulkes, la cultura permea l'individuo.

La centralità assegnata alla cultura, comporta come conseguenza fondamentale prima di tutto un mutamento della genesi dell'Io e del Super-io, che come contenitori degli elementi del sociale, devono esistere da molto prima: «Sono completamente d'accordo con René Spitz (1958) [...] Spitz ha mostrato chiaramente che la formazione dell'Io e del Super-io ha inizio nelle prime fasi della vita» (Foulkes, 1973). Questo avvicina Foulkes all'idea della Klein di uno sviluppo precoce delle due istanze. Negli scritti posteriori, discutendo della penetrazione del sociale nella psiche, sovverte radicalmente la teoria freudiana, affermando che l'Es stesso nasce dall'esperienza e non dalla biologia ereditata:

Gli elementi che nello sviluppo successivo possono essere utilmente estrapolati come Super-io, Io ed Es sorgono da una matrice comune, che ha inizio alla nascita o forse perfino nella fase prenatale (*ibidem*).

E inoltre

Ciò che in ogni caso accade è piuttosto parte della natura di una trasmissione vivente di tutta l'esperienza biologica e culturale precedente. Sono più incline a considerare lo sviluppo umano in termini di trasmissione che in termini di ripetizione arcaica, ereditata, diretta (*ibidem*).

Egli afferma, quindi, che l'Es stesso sarebbe “acculturato”, ammettendo così che le forze della cultura penetrerebbero l'Es, espressione della natura all'interno della psiche. Queste ipotesi avrebbero delle ripercussioni sulle idee riguardanti il processo di costruzione dell'identità di genere come legato a fattori di carattere relazionale e culturale. Infatti leggiamo ancora:

Lo sviluppo libidico, il suo culminare nel complesso edipico del bambino nel senso classico e i vari meccanismi di difesa che coincidono con le varie fasi sono fuori discussione, sebbene io ritenga che anche le fasi libidiche e le reazioni alle funzioni corporee siano condizionate culturalmente (*ibidem*).

Questa idea ha un precedente in Freud, il quale suppone che nel lungo periodo sia possibile che le esperienze dell'Io diventino in qualche modo parte dell'Es. Infatti attraverso l'eredità filogenetica, che si trasmette dai tempi mitici della preistoria, Freud permette al mondo esterno di penetrare nella psiche:

Basta riflettere ancora un attimo, infatti, per rendersi conto che l'Es non può vivere o sperimentare alcun accadimento esterno se non a mezzo dell'Io, il quale è, presso l'Es, il rappresentante del mondo esterno. Tuttavia neppure si può parlare di una diretta trasmissione ereditaria dell'Io. Qui si apre il baratro che separa l'individuo reale dal concetto di specie. D'altronde neanche la distinzione fra Io ed Es va intesa in modo troppo rigido, né va dimenticato che l'Io è un frammento particolarmente differenziato dell'Es.

Sembra dapprima che le esperienze dell'Io vadano perdute per gli eredi; quando però si ripetono con sufficiente frequenza e intensità per molti individui delle successive generazioni, esse si trasformano per così dire in esperienze dell'Es, le cui impressioni vengono consolidate attraverso la trasmissione ereditaria. In tal modo l'Es, divenuto depositario di questa eredità, custodisce in sé i residui di innumerevoli esistenze di Io, e può darsi che quando l'Io crea dall'Es il proprio Super-io, non faccia altro che trarre nuovamente alla superficie, facendole resuscitare, configurazioni dell'Io di più antica data (Freud, 1922).

Questo brano metapsicologico è in contraddizione con il modo in cui Freud parla solitamente dell'Es: come qualcosa che sia al di fuori e al di là dell'influenza dell'esperienza, come qualcosa di asociale. Questo concetto, pur rappresentando un'anomalia all'interno della teoria freudiana, rappresenterebbe un inaspettato punto di convergenza tra il pensiero freudiano e quello foulkeisiano.

Foulkes elabora il concetto di inconscio sociale, affermando che sia la struttura sia il contenuto della psiche sarebbero profondamente modellati dall'esperienza piuttosto che dall'eredità: questa sarebbe la conseguenza di quello che intende quando afferma che il sociale permea la psiche. L'inconscio sociale rappresenterebbe così sia il contenitore come il contenuto della psiche. Foulkes fa una distinzione tra "inconscio sociale" e "inconscio freudiano", collocando quest'ultimo nell'Es:

[...] la situazione di analisi di gruppo, tuttavia, pur impegnando largamente l'inconscio nel senso freudiano, porta alla luce un'area del tutto diversa, di cui l'individuo è ugualmente inconsapevole ma le cui enormi energie lo plasmano quanto quelle del suo Es e da cui, anche se non se ne accorge, finisce per difendersi altrettanto strenuamente [...]. Si potrebbe parlare di un inconscio sociale o interpersonale (Foulkes, 1964).

Egli prosegue, ipotizzando:

Questi eventi sono coperti dall'amnesia infantile e sono in tal senso dinamicamente inconsci [...] il nucleo dell'Io e quello del Super-io formati in questo modo – formati a mio avviso sin dall'inizio – sono anch'essi nelle loro parti essenziali altrettanto inconsci, per quanto non rimossi. Essi sono inconsci perché i valori assorbiti, l'intera relazione con il mondo, [...] il modo di esprimersi, di respirare, di dormire, di svegliarsi, di divertirsi, di parlare, l'intero comportamento dell'individuo è stato decisamente modellato dal gruppo familiare di origine. L'individuo non ne è consapevole, nel senso che egli è normalmente convinto che il suo modo [...] sia quello naturale e giusto (Foulkes, 1973).

Così come è descritto, l'inconscio sociale riguarderebbe i comportamenti, i modi di pensare, gli atteggiamenti e sarebbe ipotizzabile includervi la dimensione corporea e l'investimento culturale dei sensi, come la vista, l'odorato, il tatto, la voce e la sua modulazione, il modo di udire e di ascoltare, i gesti e la mimica, le fantasie sulle zone erogene, che diverrebbero parte di una base culturale condivisa, come sottolineato da Rouchy (1987).

Il concetto junghiano di inconscio collettivo, in realtà rimane lontano dalla nozione del principio di una reale connessione transpersonale. Infatti secondo Jung, esso è qualcosa di tramandato da una generazione all'altra. Pur trattandosi dell'eredità, non tanto dei contenuti psichici veri e propri, ma della possibilità del loro apparire, gli archetipi avrebbero, inoltre una vita indipendente e potrebbero essere pensati come parti, in qualche modo autonome, della psiche: «l'archetipo è una sorta di disposizione a riprodurre, sempre le stesse, o analoghe, rappresentazione mitiche» (Jung, 1933). A questo proposito, potrebbe essere utile sottolineare il concetto di immagine in Jung. Con questo termine egli non intende riferirsi a una riproduzione psichica dell'oggetto esterno, quanto piuttosto a un'immagine basata sull'attività inconscia. Al soggetto rimane chiara la sua appartenenza al mondo interno. Pur essendo unitaria e provvista di un significato autonomo, l'immagine sarebbe legata tanto a contenuti inconsci, quanto allo stato momentaneo della coscienza, e considerata pertanto come un precipitato mnestico, un engramma di innumerevoli processi tra loro simili. L'interpretazione dell'immagine non potrebbe farsi così né dalla parte del solo inconscio né da quella del solo conscio, ma da quella del loro rapporto. Quando l'immagine presenta una somiglianza con motivi mitologici (possiede cioè un carattere arcaico), è chiamata primordiale e può esserle dato il nome di archetipo, in quanto sarebbe espressione di materiali inconsci collettivi ed è da considerarsi anche come collettiva, comune cioè al popolo. È interessante notare, come Jung solo dopo il 1930, si rivolga sempre più all'aspetto endopsichico dell'archetipo, tralasciando il problema della relazione tra archetipi ed esperienze con il mondo esterno.

Al di là di questa evidente differenza fondamentale, sarebbe utile analizzare il contributo che la Psicologia Analitica offre al dibattito gruppoanalitico, attraverso il concetto di individuazione, inteso come il processo di progressiva trasformazione psichica, attraverso il quale l'individuo diventa se stesso e acquista coscienza della propria soggettività. L'individuazione comporta sia un processo di differenziazione dalle forme collettive preformate del contesto culturale a cui si appartiene, sia un processo di integrazione di quella stessa cultura dalla quale deve differenziarsi. In questo senso «l'individuale è la singolarità di elementi psicologici generali (collettivi)» (Jung, 1933). L'unicità della nostra esistenza individuale si costituirebbe, così, nell'intreccio di elementi collettivi, e in relazione quindi con il dispositivo culturale di riferimento.

Come sottolineato da Trevi, la cultura diventa

[...] depositaria di forme e valori custoditi nella psiche collettiva, conscia e inconscia, talché l'individuo possa costituirsi come unità di senso, avvalendosi – senza tuttavia alcuna passiva identificazione – delle strutture plasmatiche costitutive di quella psiche collettiva (Trevi, 1988).

Le manifestazioni collettive (culturali) racchiuderebbero allora, in questa visione, un potenziale formativo della psiche, legato sia alle connotazioni di

simbolo che la cultura possiede, sia alla funzione altamente rassicurante del gruppo culturale d'appartenenza, come un contenitore che protegge dall'angoscia e fornisce modelli di pensiero condivisi.

Ritornando a Foulkes, possiamo considerare l'importanza di due componenti nell'inconscio sociale: la cultura e la storia e allo stesso tempo la realtà presente di una interazione con un determinato padre e una determinata madre, non più considerati in termini di oggetti interni:

La famiglia d'origine è in realtà la rete fondamentale in cui si forma in maniera decisiva la personalità del futuro individuo. [...] Essa è costituita, per così dire, da un asse verticale che indica il passato, i genitori, la loro infanzia, il loro rapporto con i loro genitori, e tutto entra a far parte del nucleo più riposto del bambino in formazione (Foulkes, 1973).

Ricordiamo che l'importanza attribuita al gruppo familiare, considerato l'elemento di trasmissione del sociale, risiederebbe nelle funzioni emozionali e materiali che esso svolge. Quindi alla sua funzione, prossimità e collocazione, non certo a una sua natura essenziale.

Foulkes, attraverso il concetto di inconscio sociale, sovvertirebbe di fatto gli assunti freudiani di base delle pulsioni, di vita e di morte, che considererebbe come coaguli e polarizzazioni di esperienze vissute. Ipotizzando che tutti i fenomeni psicologici avrebbero inizio nel sociale, «i cosiddetti processi interni dell'individuo sono interiorizzazioni delle forze che operano nel gruppo al quale egli appartiene» (Foulkes, 1971), Foulkes getta le basi per le successive elaborazioni gruppoanalitiche.

1.3. Interno/esterno – individuo/gruppo

La natura sociale dell'individuo ha sicuramente un impatto, fin dalle prime fasi di vita, sulle rappresentazioni interne dell'esperienza e, se si accetta qualche interiorizzazione del mondo sociale, si potrebbe anche ipotizzare lo sviluppo psichico in termini psico-relazionali. L'attuale dibattito gruppoanalitico cerca di superare le dicotomie tra individuo/gruppo, natura/cultura, interno/esterno, mente/corpo. È necessario precisare che bisogna distinguere tra "esterno" e "sociale": questi due termini non sono sinonimi. Tale analogia è una conseguenza dell'ipotesi di considerare il sociale come qualcosa di esterno che penetra un interno già formato. Contrapposta a questa visione, è la nozione fondamentale di Foulkes che, attraverso le idee del sociologo Norbert Elias, ipotizza che il sociale non si colloca solo all'esterno, nello spazio tra le persone, ma ovunque. Non sarebbe possibile trovarsi in uno spazio che sia asociale, fuori dalla società e dalla cultura. Al contrario i concetti di "sociale" e "gruppo", facendo riferimento al concetto di relazione, possono essere considerati come analoghi.

Il pensiero gruppoanalitico considera le dicotomie suddette non solo come non necessarie, ma addirittura come artificiose. Egli afferma che astrarre un elemento dal tutto può essere un metodo logico utile per commentarlo, ma bisogna ricordare che queste astrazioni non avrebbero in sé alcun significato o esistenza reali. Se consideriamo un cerchio con un dentro, un fuori e un confine, dovremmo considerare queste tre parti come interconnesse, nessuna delle quali può esistere separata dalle altre.

Il dentro ha bisogno sia del fuori sia della linea di confine per originarsi e lo stesso vale per le altre due entità: eliminandone una, le altre cessano di esistere. Se eliminassimo il dentro, il cerchio si ripiegherebbe su se stesso fino a scomparire; se eliminassimo invece il fuori, il cerchio si espanderebbe fino a quando esisterà ogni cosa, vale a dire nessuna cosa. Foulkes sostiene che una volta costruite queste dicotomie, si tenderebbe a dare inevitabilmente, ma erroneamente, la priorità a uno dei due elementi.

2. La migrazione come crisi

2.1. Migrazione: rottura, perdita, non-contenimento

I processi che riguardano la definizione e la trasformazione dell'identità, confrontati in un campo sociale multietnico, si mostrano pervasi da peculiari dinamiche psicologiche e nel confronto con l'esperienza più evidente e specifica di chi si trova in terra straniera – il migrante – potrebbe essere possibile approfondire un processo che appartiene profondamente a ciascun individuo. Come dice Z. Dahoun

[...] l'emigrazione è lo specchio del giorno che ingrandisce le difficoltà del passaggio, visto che consumiamo la vita a fare internamente passaggi e ad attraversare frontiere (Dahoun, 1992).

Nello specifico, la migrazione si configura come una condizione di mutamento psico-antropologico e come esperienza di transculturazione individuale e collettiva.

L'emigrazione si caratterizza come un'esperienza universale delle collettività umane vissuta entro un tempo critico personale e collettivo. In un certo senso essa rappresenta il vettore visibile della sconfitta di un individuo, di una famiglia, di una classe, di una nazione. Gli occhi dell'emigrante sono appannati dall'ombra di una pena segreta, di un'ingiustizia o di un destino avverso in cui si manifesta quasi il volere maligno di una divinità offesa. L'emigrazione impone inevitabilmente l'esperienza dello scacco e della perdita degli oggetti significativi lasciati al di qua della sponda che si vuole raggiungere, accompagnata dallo smarrimento delle tappe cognitive che permettono l'orientamento in uno specifico mondo culturale. L'emigrazione pertanto rappresenta un mutamento catastrofico che obbliga alla ricombinazione di tutti gli elementi di cui

è fatta la vita materiale e mentale di un individuo. Tale ricombinazione incontra alcuni ostacoli fissi lungo il suo farsi processo di adattamento, di acculturazione e di integrazione sociale, e il loro mancato superamento espone l'emigrato al crollo definitivo (Inglese, Peccarisi, 1997).

L'accordo per l'incipit di un possibile discorso sulle dinamiche della migrazione è costituito dal tema della separazione – nel senso della rottura e della perdita – e dal conseguente brusco cambiamento, che obbliga il migrante a ri-programmare le proprie coordinate di orientamento esperienziale. «Nel corso delle migrazioni avvengono cambiamenti catastrofici» (Inglese, Peccarisi, 1997), nel senso che il migrante è costretto a compiere un transito da una situazione andata in frantumi a una nuova situazione che esige di essere ricomposta.

La migrazione si configura come una rottura dei legami con i gruppi di appartenenza primario e secondario e del dispositivo culturale e sociale del proprio Paese d'origine. Il concetto di disintegrazione del legame sociale e culturale viene messo con maggiore evidenza da Bleger (1979), secondo cui

[...] la rottura (tramite immigrazione) mette dolorosamente in causa la continuità di sé, l'immagine corporea, l'organizzazione delle proprie identificazioni e dei propri ideali, la coerenza del modo personale di sentire, di agire, di pensare, l'affidabilità dei legami di appartenenza a un gruppo, l'efficacia del codice comune a tutti quelli che partecipano di una stessa socialità, di una stessa cultura.

Viene attaccata quella che Bleger chiama socialità sincretica, che è alla base dell'identità sincretica dei membri del gruppo.

In tutti i gruppi esiste un'altra identità, [...] si tratta di una identità molto particolare che possiamo chiamare identità grupale sincretica e che si appoggia non su una integrazione, un'interazione o regole di livello evoluto, ma su una socializzazione in cui tali limiti non esistono; ognuno di coloro che, da un punto di vista naturalistico, vediamo come soggetti, individui, persone, non possiede un'identità in quanto tale, la loro identità sta nella loro appartenenza al gruppo (Bleger, 1967).

La nozione di sincretismo, centrale nella teoria di Bleger, definisce uno stato di non-differenziazione che compone la realtà psichica dell'individuo, ma anche di ogni gruppo e di ogni istituzione. Nell'individuo, questo stato di non-differenziazione, «la parte non sciolta dai primitivi legami simbiotici», è costituito dalle parti dell'«Io-sincretico», il meta-Io, l'Io fatico, deposte in una struttura contenente. Pertanto, a qualsiasi variazione, frattura o perdita della struttura, la continuità del Sé e dei suoi confini, quindi la continuità dei legami identificatori dell'individuo, verrebbe minacciata dall'irrompere di parti psicotiche o arcaiche del Sé. La migrazione come perdita del proprio contenitore (in senso bioniano) culturale è, di conseguenza, intesa come perdita di parti del Sé. Infatti,

[...] se consideriamo che l'ambiente culturale e l'istituzione contengono sempre e articolano parti non individuate e arcaiche del Sé, la perdita di questo oggetto di contenimento produce una doppia perdita: la perdita dell'oggetto stesso ma anche la perdita delle parti del Sé depositate e contenute in esso. Il risultato è un impoverimento del Sé (Kaës, 1979).

Nel saggio ormai classico *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio* (1984), Léon e Rebecca Grinberg sostengono che la migrazione scuote fortemente nel loro insieme i tre vincoli – spaziale, temporale, sociale – che, attraverso un processo di interazione continua, l'individuo tende a integrare nella formazione della propria identità. Tale processo viene messo fortemente alla prova, nella sua stabilità e autenticità, quando l'individuo si trova ad affrontare un evento tanto radicale quale quello della migrazione. Nel migrante il vincolo che viene colpito in maniera più manifesta nella sua continuità, è quello sociale, che

[...] implica i rapporti tra aspetti del Sé e quelli degli oggetti, che si stabiliscono attraverso i meccanismi di identificazione proiettiva e introiettiva e rendono possibile il senso di "appartenenza" [...]. L'alterazione di questo vincolo (sociale) suscita vissuti di "non-appartenenza" a nessun gruppo umano che confermi all'immigrato la sua esistenza (Grinberg, Grinberg, 1984).

Nel migrante avviene «una rottura del rapporto tra spazio interno – la psiche – e spazio esterno – l'ambiente culturale» (Nathan, 1990) che genera percezioni di vuoto. «Davanti all'imminenza di nuove rotture nel quadro di riferimento, l'angoscia del vuoto prende di nuovo il sopravvento» (*ibidem*). Neri (1996) afferma che «lo spazio comune del gruppo – inteso come spazio mentale e relazionale – è strettamente legato al sentimento di appartenenza e a una differenziazione tra ciò che è il gruppo e ciò che non è il gruppo». L'area culturale e sociale di un gruppo è distinta dall'esterno da una sorta di confine (Lotman, 1978) che segna un dentro e un fuori, e ha la funzione «pelle mentale» (Bick, 1968) o di «Io-pelle» (Anzieu, 1985). Secondo Neri (1996), «appartenere – a questo spazio comune – significa esistere; esserne espulsi significa non esistere: finire nel non reale, nell'indeterminato». Il migrante sente di non appartenere più al mondo di prima, ma non appartiene neanche a quello a cui approda: egli «non esiste né più lì né ancora qui».

Mi sento come se camminassi su un filo – afferma una donna migrante – non appartengo al mondo di prima ma non appartengo neanche a questo [...] chi emigra si trova ad affrontare una sorta di doppia assenza: l'assenza dal mondo che è stato lasciato ed, inizialmente, anche l'assenza dal mondo in cui vive (Algini, Lugones, 1999).

La contraddizione ambivalente tra l'originario e il nuovo ambiente, tra il passato e il presente, fa sì che il migrante esista solo «in questa striscia sottile, in questo spazio-tempo del provvisorio» (De Micco, 1993).

Le ferite psicologiche del migrante traslano sul corpo, per cui esso

[...] è percepito come “vuoto” allorché l’ambiente esterno, quello dell’emigrazione, della cultura diversa, destabilizza il suo ordine psichico interno: viceversa è avvertito come “pieno” quando i riferimenti esterni sono costanti e sicuri (Mellina, 1992).

È attraverso il corpo che viene coniugata l’esperienza soggettiva della migrazione.

La definizione dell’immigrato genera una proposizione temporale di incertezza e nel contesto evoca il luogo d’origine, come costante dell’esistenza, oltre i limiti temporali. Il luogo con cui si coniuga l’insieme semantico di provvisorietà, costanza, permanenza e assenza, è situato nel corpo di quest’essere che lotta fra bisogno e ideale: contraddizione assoluta, lotta interiore che il corpo rappresenta (Fleury, 1988).

2.2. Migrazione: trauma e crisi

Leòn e Rebecca Grinberg considerano il fenomeno migratorio come «un’esperienza potenzialmente traumatica che configura una situazione di crisi» (Grinberg, Grinberg, 1984). Gli autori si riferiscono alla nozione di «trauma cumulativo» (Khan, 1974; Winnicott, 1975), per cui il trauma-tensione può essere visto come una serie di avvenimenti non sempre vistosi, che però col loro numero e la loro ripetizione finiscono per sopraffare la capacità di difesa di un soggetto. Non si tratterebbe, quindi, di un’esperienza traumatica isolata, che si manifesterebbe al momento della separazione dal Paese d’origine.

La nozione di trauma che verrà presa in considerazione è quella, secondo cui, esso non si caratterizza per l’intensità dello stimolo, quindi non si definisce a partire dall’esperienza che si fa. Una situazione traumatica si caratterizza per il fatto che l’organizzazione psichica non è attrezzata, o non ancora, per fare quell’esperienza.

Nella migrazione non è tanto traumatica la qualità del “perturbante”, nel senso che Freud (1919) conferisce al termine “unheimlich”, quindi come qualcosa di nuovo, inaspettato, inesplicito, che provoca senz’altro l’impatto con l’ambiente nuovo e sconosciuto. È traumatica perché mette il migrante a confronto con il non ancora conosciuto e non sperimentato.

Il migrante è messo, cioè a confronto con una realtà sulla quale si possono avere informazioni, ma rispetto alla quale non vi è stata esperienza. Si potrebbe ipotizzare che essa «riattivi nuclei della vita psichica senza forma né struttura, avvertiti dall’Io come sensazioni diffuse d’angoscia che sfuggono completamente alla sua capacità conoscitiva» (Algini, Lugones, 1999). L’assenza di una storia condivisa che accentua la percezione delle forme straniere e sconosciute; l’assenza del proprio passato, di cui non ci sono i “testimoni”; l’assenza di segni impliciti comuni, del “già conosciuto” e dei punti di riferimento costituiti dalla famiglia e dai vincoli socio-culturali che mette a dura prova la continuità dei legami identificatori, produce un “silenzio”, quello che si avverte quando

non si ascoltano voci simili alla propria. Non si tratta di un silenzio d'attesa, che contiene e prelude alla capacità di comprendere.

Si sta alludendo al silenzio del vuoto, generato dall'improvvisa interruzione della continuità della propria esistenza e che riconduce a quei luoghi della mente dove "non vi sono le proprie tracce": lo spazio dell'indifferenziato che precede la costituzione del soggetto, dove si riattivano angosce primitive: "di andare in frantumi" e di perdersi nella "terra di nessuno", come la definisce L. Russo (1998), quella che «il soggetto non ha mai potuto esplorare con il proprio apparato psichico».

Ogni volta che l'idea del mondo rischia di vacillare, in modo imprevisto e incontrollabile, il funzionamento psichico rischia di non poter incontrare altro che un'immagine di mondo prossima all'originario [*che rappresenta*] il prima impensabile per il discorso: il prima della vita, il prima del desiderio [...] nonché il prima di un dover rappresentare che è sinonimo di un dover esistere (Aulagnier, 1975).

Quante volte, nel lavoro clinico, viene sentito dire "io qui non sono nessuno", "sono solo un foglio-paga" o ancora "chi sono io" o "mi sento perso", frasi che spesso accompagnano il disorientamento, lo stato di confusione e di incertezza dei migranti (quello stesso di cui scrivevano Risso e Böker (1964) riferendosi agli Italiani emigrati in Svizzera).

Per comprendere la crisi a cui il migrante va incontro, possiamo riferirci al concetto di de Martino (1987) di "crisi della presenza". Secondo l'Autore

[...] esserci nel mondo, cioè mantenersi come presenza individuale nella società e nella storia, significa agire come potenza di decisione e di scelta secondo valori, operando e rioperando sempre di nuovo il mai definitivo distacco dalla immediatezza della mera vitalità naturale, e innalzandosi alla vita culturale: lo smarrirsi di questa potenza, il venir meno della stessa interiore possibilità di esercitarla, costituisce un rischio radicale che rispetto alla presenza impegnata a resistere senza successo all'attentato si configura come esperienza di essere-agito-da, dove l'essere-agito coinvolge la totalità della personalità e delle potenze operative che la fondano e la mantengono (de Martino, 1987).

A tale proposito Tullio-Altan ritiene che «se per un qualsiasi motivo, questo patrimonio di cultura si mostri insufficiente a questo scopo di dare senso alla vita, [...] l'uomo si sente disorientato, incerto, insicuro» (Tullio-Altan, 1983). I riferimenti consueti che il soggetto utilizza per poter dare un senso al proprio vivere entrano in crisi, e con essi tutto il suo ordine simbolico. In altri termini, l'individuo non riesce più a utilizzare la funzione mediatrice che la cultura esplica tra soggetto e valori collettivi. Ricordiamo inoltre, che la cultura ha sempre operato per creare forme istituzionali, atte «a proteggere la presenza dal rischio di non esserci nel mondo» (de Martino, 1975).

Secondo Tullio-Altan, in linea con la visione demartiniana, il solo modo di compensare il disorientamento esperenziale, la "destorificazione dell'esisten-

za” (de Martino, 1948) a cui l’individuo può andare incontro, è attraverso la dimensione culturale collettiva, che fornisca ancora una garanzia all’individualità in crisi. Se anche tale estrema possibilità frana, allora abbiamo «l’esito finale della crisi, la totale destrutturazione dell’io e corrispondentemente del mondo, nel quale più riesce a collocarsi come presenza di sé» (Tullio-Altan, 1983).

La crisi, nel senso in cui la definisce Kaës (1979), è caratterizzata dal cambiamento brusco del corso di un processo, che disturba i meccanismi di regolazione individuali o collettivi. La cultura non sarebbe più in grado di fornire un adattamento alla situazione. Secondo l’Autore, l’angoscia che nasce tende a mobilitare dei mezzi di sopravvivenza e permette che emergano nuovi meccanismi di regolazione e un nuovo equilibrio, cioè «un’elaborazione psichica dell’esperienza di rottura». Ogni crisi, infatti, implica un’idea di «rottura, separazione o strappo» (Kaës, 1979).

La migrazione, quindi, produce una lacerazione, talvolta un crollo, una cesura temporale del vissuto, in colui che la esperisce, il cui senso diviene tanto più significativo e comprensibile, allorché venga letto nel senso propriamente biografico. Occorre, cioè, riconoscere che nella migrazione un tratto di storia personale è stata danneggiata, lacerata, talvolta è stata distrutta o è mancante. È avvenuta una frattura interiore nella relazione con l’ambiente e con la propria storia. L’esperienza migratoria è certamente un cambiamento, ma di una tale ampiezza che, oltre a rivelare l’identità, la mette fortemente in pericolo, in quanto la perdita è totale: persone, cose, luoghi, lingua, legati da ricordi e affetti profondi vengono persi, e ancora viene persa la propria cultura e abitudini, così come la cornice sociale ed economica del proprio Paese.

2.3. Migrazione e non-integrazione

L’esperienza migratoria diviene potenzialmente traumatica, non solo perché implica la perdita, la trasformazione e lo smarrimento che l’individuo sperimenta come «solitudine estrema» (Ben Jelloun, 1977), ma anche in ciò che la connota e, soprattutto, in ciò che la rende intollerabile.

Orfano della sua cultura, l’immigrato è privato anche della possibilità di poter trovare punti di riferimento con i quali provare a riorganizzare le proprie esperienze di esiliato, i propri affetti. Orfano obbligato a restare in silenzio, portatore di un’identità che deve essere esibita o nascosta secondo che noi si parli di “differenza” o di “integrazione” (Beneduce, 1993).

La migrazione, come episodio sociale estremamente significativo per la vita dell’individuo, sviluppa i suoi effetti negativi attraverso lo snodo dell’alienazione e dell’estraniamento, che non è fatto solo di isolamento materiale ma soprattutto di mancanza o di alterazione nelle relazioni sociali.

L'ambiente sconosciuto costringe a guardarsi con gli occhi degli altri, a sentire il proprio corpo diverso, oltre che i propri modi di vivere e i propri valori, in maniera tanto più violenta e radicale quanto più è grande la distanza somatica e culturale. Esposto allo sguardo altrui che valuta e giudica, il migrante diventa corpo-oggetto della curiosità e della distanza (Cardamone, De Micco, 1993).

Il migrante è costretto dalla cultura e dalle politiche economiche dominanti a collocarsi in uno spazio sociale senza riconoscimenti, perso nell'anonimato del declassamento socio-economico, che lo rifiuta come modello culturale "altro" e lo considera e lo accetta solo come forza-lavoro. Egli «da soggetto che si autodetermina è ridotto a corpo che viene determinato dalle strutture economico-sociali, che gli sono estranee» (De Micco, Cardamone, 1991). Subisce un "attacco" all'identità sociale: lo sfruttamento economico, l'ostilità che sperimenta quotidianamente, le inquietudini che prendono corpo, gli fanno vivere una esperienza di «transito infinito: (cioè) fra l'essere lontano da ciò che era familiare ed "escluso", fuori da ciò che lo circonda» (Beneduce, 1993).

È fra questi profili che si radica quell'indecifrabilità del nuovo ambiente di vita, che si riproduce poi durante vita quotidiana nella minaccia di essere aggredito, di essere espulso. Nel nuovo ambiente sociale, così difficile da vivere, sembrano essere assenti i riferimenti culturali e i legami sociali capaci di riordinare il significato dell'esistenza. Egli vive una situazione ambivalente che, se da un lato gli consente di coltivare, pur nella provvisorietà, la speranza del ritorno nel Paese d'origine o della stabilizzazione nel nuovo Paese di approdo, dall'altro gli dà la possibilità di non ricadere i legami originari, proprio a causa di questa "sottrazione di identità" (*ibidem*).

La realtà del Paese di approdo che non gli riconosce i suoi diritti di memoria, di ricordi, di culto, di esigenze del corpo, come forme esplicabili nel quotidiano, finisce con il trasformare questa provvisorietà in una precarietà cupa e indefinita: in un'angoscia esistenziale.

Riferimenti bibliografici

- Algini M.L., Lugones M. (1999), "Emigrare", in *Quaderni di psicoterapia infantile. Emigrazione. Sofferenze d'identità*, 40, pp. 5-16.
- Anthony E.J., Foulkes S.H. (1957), *Group psychotherapy*, Penguin, Harmondsworth.
- Anzieu D., Séchaud E. (1985), *Le moi-peau* (vol. 148), Dunod, Paris.
- Aulagnier-Castoriadis P. (1975), *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*, Puf, Paris.
- Beneduce R. (1993), *Geografie della memoria. Considerazioni clinico-antropologiche su migrazione e salute mentale*, in Di Micco V. Martelli P. (1993) (a cura di), *Pas-saggi di confine. Etnopsichiatria e migrazioni*, Liguori, Napoli.
- Bick E. (1968), "The experience of the skin in early object-relations", in *International Journal of psycho-analysis*, 49, pp. 484-486.

- Bleger J. (1967), *Psicoanalisi dell'inquadramento psicoanalitico*, in *Simbiosi e ambiguità: studio psicoanalitico*, Armando, Roma, pp. 1000-1014.
- Bleger J. (1979), *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, in Kaës R. (1979), *Crise, rupture et dépassement*, pp. 255-285.
- Dahoun Z. (1992), "Voyage au pays de l'entre-deux", in *Hommes & Migrations*, 1151(1), pp. 74-78.
- De Micco V., Martelli P. (1993) (a cura di), *Passaggi di confine: etnopsichiatria e migrazione*, Liguori, Napoli.
- Foulkes S.H. (1964), *Therapeutic Group Analysis*, George Allen and Unwin, London.
- Foulkes S.H. (1971), "Access to unconscious processes in the group analytic group", in *Group analysis*, 4(1), pp. 4-14.
- Foulkes S.H. (1973), *The group as matrix of the individual's mental life*, in *Group therapy*, pp. 211-220.
- Foulkes S.H. (1975), *Problems of the large group from a group-analytic point of view*, in *The large group: Dynamics and therapy*, pp. 33-56.
- Foulkes S.H., Anthony E.J. (1964), *Psicoterapia psicoanalitica de grupo*, Editorial Paidós.
- Freud S. (1919), *L'inquietant*, in *Œuvres complètes*, vol. 15, pp. 147-188.
- Freud S. (1922 [1923]), *L'Io e l'Es*, in *Opere di Sigmund Freud*, vol. 9, pp. 471-520.
- Grinberg L., Grinberg R. (1984), "A psychoanalytic study of migration: Its normal and pathological aspects", in *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 32(1), pp. 13-38.
- Inglese S., Peccarisi C. (1997), *Psichiatria oltre frontiera: viaggio intorno alle sindromi culturalmente ordinate*, UTET, Torino.
- Jung C.G. (1933), *Realtà e surrealtà*, in *La dinamica dell'inconscio*, *Opere*, vol. 7.
- Kaës R. (1979), *Introduction à l'analyse transitionnelle*, in *Crise, rupture et dépassement*, pp. 1-81.
- Lotman J. (1978), "Fenomen kul'tury", in *Trudy po znakovym sistemam*, 10, pp. 3-17.
- Mellina S. (1992), *Psicopatologia dei migranti: dai "cafoni" agli "extracomunitari", dai "wops" ai "vu'cumprà"; storie di follie parallele: per riflettere, per capire, per cambiare*, Lombardo Editore, Roma.
- Nathan T., Pandolfi M. (1990), *La follia degli altri: saggi di etnopsichiatria*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Rouchy J.C. (1987), "Identité culturelle et groupe d'appartenance", in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 11(5), pp. 9-10.
- Spitz R.A. (1958), "On the genesis of superego components", in *The Psychoanalytic study of the child*, 13(1), pp. 375-404.
- Tahar B.J. (1977), *La plus haute des solitudes. Misère sexuelle d'émigrés nord-africains*, Le Seuil, Paris.
- Trevi M. (1988), *L'altra lettura di Jung*, Cortina, Milano.
- Tullio-Altan C. (1983), *Antropologia: storia e problemi*, Feltrinelli, Milano.
- Winnicott D.W. (1975), *O brincar & a realidade*, Imago, Rio de Janeiro.

Parte seconda:
Formazione, orientamento, lavoro

4. Orientare se stessi nella vita e nel lavoro

di Massimo Margottini

1. Il rilievo strategico dell'orientamento

La ricerca di nuove opportunità personali e professionali nel paese di arrivo rappresenta una sfida significativa per migranti, immigrati e rifugiati, anche in termini di sviluppo di nuove conoscenze, abilità, competenze necessarie per una piena integrazione sociale e lavorativa.

I massicci flussi migratori degli ultimi anni hanno favorito una crescente attenzione della comunità scientifica sui processi di formazione, occupazione e integrazione dei giovani richiedenti asilo provenienti dai paesi extra UE. Il tema dell'orientamento, nella sua duplice accezione di capacità del soggetto di orientarsi nella vita e nel lavoro e insieme di azioni e servizi che sostengono i processi di costruzione di una propria identità professionale, ha assunto un rilievo di natura strategica nelle politiche formative e di accompagnamento al lavoro per tutta la popolazione, migranti e non.

Nel delineare l'evoluzione delle concezioni e dei modelli di orientamento, la letteratura di ambito è concorde nel sintetizzare, nell'arco dell'ultimo secolo, il passaggio da modelli centrati sulla ricerca del *matching* tra caratteristiche personali, rilevabili come attitudini, interessi, tratti di personalità e profili professionali, espressi in forma relativamente stabile dal mondo del lavoro, a modelli centrati sulla progressiva responsabilizzazione e consapevolezza del soggetto nello sviluppare capacità di apprendere, orientarsi e costruire una propria identità professionale.

È intorno agli anni settanta del secolo scorso che si realizza un netto cambiamento di prospettiva. Afferma Maria Luisa Pombeni:

Si comincia a delineare la possibilità di una autodeterminazione umana nei confronti dell'inserimento sociale e professionale, [...] e la logica verso cui si sviluppa la pratica orientativa prende sempre più le caratteristiche di un processo di auto-orientamento (Pombeni, 1996, p. 21).

La raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco, tenutosi a Bratislava nel 1970 recita:

Orientare significa porre l'individuo [...] in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana.

Ci si muove sempre più nella direzione di un approccio dinamico, che vede il soggetto al centro dell'azione orientativa, in posizione attiva, come agente principale del processo di scelta in un'ottica di maturazione e di responsabilizzazione individuale.

Scrive Maria Luisa Pombeni:

Al centro della riflessione viene posto l'individuo con i differenti bisogni orientativi che caratterizzano il suo sempre più complesso rapporto con l'attività lavorativa. L'intervento orientativo non viene più finalizzato a orientare la persona a prendere delle sagge decisioni, ma piuttosto ad aiutarla a prendere le sue decisioni saggiamente, mettendola nelle condizioni di orientarsi, cioè sapersi muovere in modo consapevole e adeguato nelle occasioni significative che delineano il processo di costruzione della propria carriera professionale (Pombeni, D'Angelo, 1998, p. 21).

Scrivono Cristina Castelli e Lucia Venini:

L'orientamento viene inteso come auto-orientamento del soggetto, considerato come agente primario del processo di scelta alla luce di concetti quali maturazione e autonomia personale [...]. [*Un tale approccio*] vede il soggetto in posizione attiva, in quanto è il soggetto stesso a individuare in sé il cammino da percorrere, a costruire la sua esperienza lavorativa interagendo dinamicamente con la realtà esterna e ponendo se stesso al centro del processo decisionale (Castelli, Venini, 2002, p. 18).

L'orientamento, dunque, si concretizza in un insieme di azioni volte a sostenere ciascuno al pieno sviluppo di sé in relazione ai propri bisogni, ai propri interessi e alle proprie aspettative, promuove l'autodeterminazione del soggetto per la piena inclusione sociale e professionale educandolo a monitorare il proprio percorso e compiere scelte adeguate.

Tra gli apporti più recenti, centrati sullo sviluppo di una propria identità professionale, dobbiamo evidenziare quelli dell'americano Mark Savickas (*vocational identity*) e del francese Jean Guichard (*identité professionnelle*).

Mark Savickas sottolinea l'importanza di imparare a gestire il processo costruttivo della propria identità professionale e affrontare, a partire dalla riflessione sulla propria esperienza, le varie sfide e i possibili momenti di crisi nelle transizioni occupazionali. Tale processo diventa un progetto o una storia che, con il supporto di formatori e orientatori, permette di dare senso e prospettiva esistenziale nel quadro delle possibili future occupazioni. Per favorire tale costruzione Savickas, insieme a vari collaboratori, ha messo a punto una batteria di strumenti di autovalutazione, tra i quali il *Career Adapt Abilities Scale* (Savickas, Porfeli, 2012).

Jean Guichard (2010), pur condividendo la teoria del *life design* di Savickas, aggiunge che le attività lavorative assumono realmente un senso per le persone solo in relazione alle loro attività ed esperienze in altri ambiti. Quindi, affinché la costruzione professionale abbia un vero significato deve essere contestualizzata all'interno di un processo in cui il soggetto cerca di dare unità al presente, attraverso il ri-ordinamento del passato e la costruzione di sé attraverso le possibilità future.

L'importanza di promuovere un'adeguata e consapevole identità professionale si dimostra, così, essenziale per la realizzazione del Sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò si ripercuote sul benessere psicologico e sulla motivazione a sviluppare le proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti nei contesti lavorativi. Per tali ragioni si dimostra fondamentale promuovere un apprendimento costruttivo, auto-regolato e collaborativo per raggiungere lo sviluppo di una «competenza adattiva» (Pellerey, 2017).

Tuttavia non è episodico osservare che nelle pratiche dei servizi d'intermediazione con la domanda di lavoro, soprattutto quando si tratta delle fasce deboli della popolazione, si tende ad accantonare tutte le dimensioni che riguardano lo sviluppo di una propria identità professionale in senso maturativo e formativo in favore di logiche che si focalizzano quasi esclusivamente sul collocamento nel mercato del lavoro. Ciò sembrerebbe in linea con un principio di realtà che mette in primo piano la soddisfazione dei bisogni primari. Naturalmente all'interno di questi interventi spesso non c'è posto per riflettere sul senso e sulle prospettive professionali dell'impegno lavorativo assunto lasciando alle risorse personali del soggetto di maturare o meno una dimensione di senso alla propria esperienza di lavoro. La realtà, poi, ci racconta che chi lavora al di fuori di una prospettiva progettuale, che implica anche una dimensione formativa, tende a essere a rischio, ha maggiore probabilità di essere espulso dal mercato del lavoro, andare incontro a precarietà, sfruttamento ed emarginazione.

2. Orientamento e lavoro per i giovani immigrati

Proprio nei giorni in cui con un convegno conclusivo si dava conto delle attività realizzate con il progetto CREI – Creare reti per gli immigrati, l'importante rivista *Journal of Vocational Behavior*, pubblicata dall'editore Elsevier, dedicava un numero speciale, al “Comportamento professionale dei rifugiati: in che modo i rifugiati cercano occupazione, superano le sfide legate al lavoro e costruiscono le loro carriere?” Ciò a testimonianza di una crescente attenzione, anche da parte della comunità scientifica, ad approfondire modelli e pratiche di orientamento professionale e accompagnamento al lavoro rivolte ai giovani immigrati che spesso sono segnate da “misconcezioni” se non veri e propri stereotipi.

Non sono molti gli studi che sino a ora hanno esaminato il tema dell'orientamento professionale dei rifugiati, tema che include le modalità con le quali ri-

cercano un impiego, affrontano le sfide relative al lavoro, costruiscono o meno le proprie carriere professionali in seguito all'abbandono forzato del loro paese d'origine. Inoltre, c'è da segnalare che abbiamo una comprensione altrettanto limitata del modo in cui i professionisti dell'orientamento e della consulenza professionale, organizzazioni e responsabili delle politiche d'integrazione possono aiutare meglio i rifugiati nel processo di adattamento.

I massicci flussi migratori dalle regioni del Medio Oriente, dell'Asia meridionale, dell'Africa (Nord Africa e Africa sub-sahariana) e dei Balcani occidentali verso i paesi europei, dovuti alle guerre e alle condizioni di estrema povertà, pongono ai paesi di accoglienza e in particolare a quelli europei importanti questioni da affrontare per raggiungere la piena integrazione di un numero così grande di rifugiati che provengono da contesti culturali molto diversi e il tema sta diventando, negli ultimi anni, oggetto di un crescente dibattito scientifico oltre che politico e istituzionale.

La condizione degli immigrati e dei rifugiati, in fuga dal paese d'origine, è spesso segnata da problemi e traumi psicologici, sociali, emotivi, politici ed economici. La ricerca di nuove opportunità di vita e professionali in un altro Paese rappresenta una sfida significativa, in termini di acquisizione di nuove conoscenze e competenze che sono a fondamento dei processi d'integrazione sociale e lavorativa dei richiedenti asilo (Colic-Preisker, Tilbury, 2006; Yakushko, Backhaus, Watson, Ngaruiya, Gonzalez, 2008; Titzmann, Silbereisen, Mesch, Schmitt-Rodermund, 2011).

Sul territorio italiano quello che risulta dai rapporti sulle condizioni occupazionali degli immigrati evidenzia un quadro molto frastagliato. Da una recente ricerca curata dall'Isfol (2014), che ha coinvolto circa 3.000 lavoratori stranieri prevalentemente occupati in modo non regolare in sei Regioni (Lombardia, Emilia Romagna, Lazio, Campania, Puglia e Sicilia), emerge che il disorientamento del momento dell'arrivo e la provenienza sono fattori che espongono maggiormente all'irregolarità nel caso di immigrati extra comunitari.

Sul fronte opposto, invece, troviamo il titolo di studio, che secondo l'indagine, si identifica come fattore di protezione rispetto alle situazioni di sfruttamento. Passando ad analizzare le condizioni di lavoro risulta che gli irregolari sono soggetti a una maggiore volatilità nel rapporto di lavoro; il 39,1% di irregolari infatti dichiara di avere un rapporto di lavoro occasionale, contro il 44,4% dei regolari che dichiara di avere un lavoro a tempo indeterminato. Un'ulteriore tendenza che emerge dall'analisi dei dati è quella dello *scarring effect*, ossia dell'effetto cicatrice: chi entra da irregolare nel mercato del lavoro e con rapporti precari e occasionali, nella maggior parte dei casi rimane in quella condizione dando vita a una sorta di trappola dello status occupazionale che, soprattutto nel caso dei lavoratori in nero, amplifica la fragilità e lo svantaggio, con evidenti conseguenze anche sulle condizioni e il livello di vita e sulle prospettive future.

Accanto alle evidenze di condizioni occupazionali irregolari se non di proprio e vero sfruttamento, che riguarda i soggetti più deboli, dal "Rapporto Im-

migrazione e Imprenditoria”¹, emerge un quadro assai diverso che evidenzia un significativo contributo degli immigrati al mondo del lavoro autonomo e sottolinea l’opportunità di implementare strumenti per attrarre nuovi talenti imprenditoriali.

A tutto il 2016 risultano essere oltre 570 mila le attività indipendenti condotte da lavoratori immigrati e rappresentano quasi un decimo delle aziende italiane. Il fenomeno è caratterizzato da una costante crescita da parte dei migranti della capacità di avviare attività autonome anche in ragione delle maggiori difficoltà a inserirsi nel mondo del lavoro dipendente. In 8 casi su 10, i cittadini immigrati scelgono di aprire ditte individuali. I principali ambiti di impiego risultano essere il commercio e l’edilizia, seguiti dalle attività di alloggio e ristorazione e dai servizi ristorativo-alberghieri che si collocano allo stesso livello dell’attività manifatturiera. Particolarmente rilevante è la collocazione dei migranti come lavoratori indipendenti nel mondo dell’artigianato.

Dal punto di vista distributivo, le regioni centro-settentrionali beneficiano maggiormente dell’imprenditorialità immigrata, con la Lombardia al primo posto e il Lazio al secondo, seguiti da Emilia-Romagna e Veneto. Piemonte e Campania si contendono il quinto posto. In aumento la concentrazione di lavoratori immigrati indipendenti in alcune città meridionali, come Napoli, Reggio Calabria e Palermo. L’apertura di attività autonome da parte dei migranti rappresenta un fenomeno in crescita. Infatti, contrariamente alla fase di stagnazione della piccola e media imprenditoria gestita da lavoratori nati in Italia, quella a guida immigrata è in aumento con un +3,7% nell’ultimo anno.

Da evidenziare inoltre un significativo incremento di attività imprenditoriali guidate da donne: nel 2016 erano 135mila. L’imprenditoria femminile cresce più di quella maschile e più di quella delle donne native. Il picco è stato registrato nel settore tessile, con Prato capofila in Italia. Tuttavia, lo stesso Rapporto segnala “una diffusa diffidenza nei confronti delle imprese guidate da stranieri”. Eppure i dati mostrano in maniera indiscutibile un significativo contributo degli immigrati al mondo del lavoro autonomo in Italia. Lo stesso Rapporto, però, evidenzia alcune criticità che riguardano la cittadinanza, l’accesso al credito e la necessità di implementare strumenti a garanzia della qualità e non solo della quantità produttiva.

Quindi la società ospitante può offrire grandi opportunità lavorative, ma per coglierle servono capacità di apprendimento, adattabilità professionale e una mentalità imprenditoriale che consentano ai giovani migranti di affrontare in maniera proattiva le incertezze e i problemi cui vanno incontro durante il processo di emigrazione.

Per tali ragioni, è stato evidenziato il ruolo centrale svolto dai processi di formazione e orientamento e maggiore attenzione è stata posta alle capacità di

1. Il Rapporto pubblicato nel 2017 è curato dal Centro Studi e Ricerche IDOS in collaborazione con *MoneyGram* e con la Confederazione Nazionale dell’Artigianato e della Piccola e Media Impresa (CNA).

apprendimento e adattabilità professionale oltre che alle consuete dimensioni dell'alfabetizzazione primaria. Come è noto, durante il processo di reinsediamento, il capitale culturale degli immigrati è soggetto a una trasformazione per sviluppare nuove competenze richieste e valutate dal mercato del lavoro generale. Non a caso, diversi studiosi sostengono che gli investimenti in ambito formativo e occupazionale costituiscono una strategia chiave per l'integrazione dei nuovi arrivati (Colic-Peisker, Walker, 2003) poiché, oltre a essere fonte di sicurezza finanziaria, sono risorse che facilitano l'integrazione anche in altri domini della vita (Marmot, Wilkinson, 2006).

Ma, nonostante queste premesse, sono stati rilevati alti tassi di disoccupazione tra i rifugiati (Bloch, 2002) e una maggiore collocazione nel mercato del lavoro secondario (Colic-Peisker, Tilbury, 2006). Oltretutto è emerso che la maggioranza dei rifugiati arrivati nell'UE dopo il 2014 è ancora nella fase iniziale di orientamento nel mercato del lavoro (Pajic, Ulceluse, Kismihók, Mol, den Hartog, 2018).

Al fine di comprendere meglio la situazione e porre soluzioni adeguate, molte ricerche hanno indagato, attraverso metodi qualitativi e quantitativi, quali fossero le cause dei fenomeni riscontrati.

Tra le varie impostazioni, la teoria della *career construction* (Savickas, Porfeli, 2012) ha offerto maggiori spazi interpretativi, in quanto modello volto all'analisi di come le persone si adattano ai compiti, alle transizioni e alle sfide incontrate durante il proprio sviluppo formativo e professionale. È stato osservato come gli individui capaci di adattabilità si preparino meglio alla ricerca di lavoro (*concern*), sappiano intraprendere efficaci azioni di ricerca (*control*), sviluppino una maggiore comprensione delle proprie caratteristiche e delle condizioni del mercato del lavoro (*curiosity*) e siano generalmente più fiduciosi nelle proprie capacità e possibilità (*confidence*).

Sulla base di tali considerazioni, lo sviluppo di buone capacità di adattabilità professionale, insieme al supporto e all'alleggerimento delle lunghe e spesso ostacolanti procedure burocratiche sono stati ritenuti questioni centrali per la realizzazione della sicurezza occupazionale dei rifugiati in Europa.

Diversi studiosi, tra i quali Pajic *et al.* (2018), analizzando dati raccolti da campioni di rifugiati in Grecia e nei Paesi Bassi, hanno scoperto che le persone con un elevato capitale psicologico (autoefficacia, speranza, resilienza, ottimismo) (Luthans, Youssef, Avolio, 2007), posseggono una maggiore capacità di adattabilità professionale e si mostrano, quindi, più capaci e sicure durante la ricerca di un lavoro. Nella loro indagine, il capitale psicologico è apparso correlato alla regolazione emotiva (Tosten, Toprak, 2017) e alle strategie di *coping* (Rabenu, Yaniv, Elizur, 2016). Inoltre, Pajic e colleghi hanno osservato come la relazione tra adattabilità professionale e ricerca di lavoro si sia mostrata più debole con la comparsa di elevate barriere sociali, mentre è risultata più forte di fronte a eventuali ostacoli amministrativi.

In sostanza, i risultati hanno dimostrato l'importanza di sviluppare le capacità di adattabilità professionale e il capitale psicologico, in quanto apparsi

fortemente correlati allo sviluppo dei processi di autoregolazione, sociali e di adattamento alle fasi transizionali di vita e professionali (Pajic *et al.*, 2018).

Pertanto, gli studi attuali si sono ulteriormente concentrati sull'analisi e comprensione dei fattori individuali e di contesto che possono influenzare lo sviluppo di tali dimensioni (Kogan, 2016).

Knappert e colleghi (2018), in uno studio svolto in Turchia, hanno rilevato come i vuoti istituzionali, il rifiuto della società e la legittimazione allo sfruttamento facilitino l'insorgenza di sentimenti di esclusione tra i rifugiati, con maggiori svantaggi per le donne che risentono delle marcate differenze dei ruoli di genere protrate dalla società di origine a quella di accoglienza. Anche Wehrle, Klehe, Kira e Zikic (2018) hanno osservato l'impatto negativo delle barriere relative all'identità e ai processi di integrazione dei rifugiati all'interno della società tedesca. Allo stesso tempo, i risultati della ricerca hanno mostrato come, attraverso forme adeguate di sostegno, i rifugiati possano raggiungere una positiva crescita psicologica e sviluppare buone strategie di *coping* di fronte alle avversità.

Ivlevs e Veliziotis (2018), con un sondaggio somministrato a 10.000 persone fuggite dai conflitti generati dalla disgregazione dell'ex Unione Sovietica e della Jugoslavia, hanno rilevato come i rifugiati corrano maggiori rischi di restare disoccupati a lungo termine o di lavorare nel settore informale. Una tendenza che però sembra essere superata dai più giovani, i quali essendo disposti ad acquisire un ulteriore titolo di istruzione e formazione hanno dimostrato di avere maggiori opportunità di successo e di appianamento degli svantaggi rispetto alle persone più adulte.

Obschonka, Hahn e Bajwa (2018) hanno esaminato l'influenza dei fattori di personalità (assunzione dei rischi, autoefficacia e resilienza), di "prontezza" imprenditoriale (ricerca di informazioni, collegamento tra le informazioni, valutazioni sull'esistenza di opportunità di business redditizie), (Kirzner, 1979; Tang, Kacmar, Busenitz, 2012) e di adattabilità professionale dei rifugiati. La prontezza imprenditoriale qui è stata intesa come uno stile cognitivo che facilita lo sviluppo positivo della carriera e il comportamento professionale adattivo (Baron, 2004; Obschonka *et al.*, 2018; Uy, Chan, Sam, Ho, Chernyshenko, 2015). Lavorando con un campione di rifugiati siriani in Germania, Obschonka e colleghi hanno evidenziato che la prontezza imprenditoriale predice le intenzioni imprenditoriali e l'adattabilità professionale degli stessi. Inoltre, è emerso che i fattori di personalità, autoefficacia e resilienza sono altrettanto rilevanti in quanto predicano la prontezza imprenditoriale, che a sua volta media il legame tra queste dimensioni e l'adattabilità professionale. Gli studiosi hanno sottolineato come tali risultati mostrino gli effetti positivi dell'*agency* personale sul processo di integrazione dei rifugiati nella società di accoglienza. Naturalmente, nella stessa ricerca, sono state considerati anche i fattori di personalità, il concetto di sé e l'autoregolazione, in quanto predittori del successo in generale e fattori risultati fortemente correlati ai processi cognitivi e ai comportamenti imprenditoriali (Heckman, Kautz, 2012; Uy *et al.*, 2015). Mentre, la capacità di

assumersi dei rischi, spesso ritenuta una caratteristica centrale della mentalità imprenditoriale (Hisrich, Langan-Fox, Grant, 2007; Stewart Jr., Roth, 2001), non ha mostrato correlazioni con prontezza e intenzioni imprenditoriali, ma si è manifestata correlata all'adattabilità professionale. Una spiegazione può essere individuata nella ricerca delle differenze culturali che mostrano come l'assunzione di rischi differisca molto in funzione dei valori, delle condizioni socio-economiche e del proprio vissuto. Come sostengono Mata, Josef e Hertwig (2016) gli ambienti più difficili sono associati a una maggiore propensione all'assunzione del rischio nei giovani adulti. Di conseguenza, Obshonka e colleghi (2018) hanno concluso che molti rifugiati, vivendo già una condizione in cui sono costretti ad affrontare situazioni rischiose sin dal momento in cui sono dovuti fuggire dal proprio Paese, si sentono automaticamente portati ad affrontare problemi e incertezze. Pertanto, in questo caso, la necessità di superare la condizione di disoccupazione e di mancanza di fonti di reddito può stimolare un'imprenditorialità di necessità.

Come è possibile notare, gli studi presentati sono prevalentemente di natura esplorativa anche a causa delle difficoltà di comunicazione e comprensione linguistica, delle prassi governative e di tempi e spazi disponibili per intervistare i rifugiati. Ma sembra evidente come queste ricerche forniscano una base importante da cui i decisori politici e i diversi attori della formazione, della consulenza, del mercato del lavoro, possono trarre spunti per pianificare interventi mirati a sostenere i percorsi vocazionali dei rifugiati.

Anche sul piano della ricerca è necessario valutare i risultati emersi che suggeriscono di continuare a lavorare sul potenziamento di dimensioni che stimolino ottimismo produttivo (Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, Plewa, 2014), sete di azione (Frese, 2009) e capacità di adattarsi rapidamente a situazioni completamente nuove (Savickas, Porfeli, 2012). Questi sembrano essere i fattori di vero supporto al superamento o all'evitamento di una mentalità di impotenza appresa e di disagi psico-sociali tra immigrati e rifugiati.

Riferimenti bibliografici

- Baron R.A. (2004), "The cognitive perspective: A valuable tool for answering entrepreneurship's basic "why" questions", in *Journal of Business Venturing*, 19, pp. 221-239.
- Bay M., Grządziel D., Pellerey M. (2010), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, CNOS-FAP, Roma.
- Bloch A. (2002), *Refugees' opportunities and barriers in employment and training*, Corporate Document Services, Leeds.
- Carré P. (2002), *Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection*, in Carré P., Moisan A. (2002), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, pp. 19-31.

- Colic-Peisker V., Walker I. (2003), "Human capital, acculturation and social identity: Bosnian refugees in Australia", in *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 13, pp. 337-360.
- Colic-Preisker V., Tilbury F. (2006), "Employment niches for recent refugees: Segmented labour market in twenty-first century Australia", in *Journal of Refugee Studies*, 19, pp. 203-229.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- Frese M. (2009), "Towards a psychology of entrepreneurship. An action theory perspective", in *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 5, pp. 437-496.
- Heckman J.J., Kautz T. (2012), "Hard evidence on soft skills", in *Labour Economics*, 19(4), pp. 451-464.
- Hisrich R., Langan-Fox J., Grant S. (2007), "Entrepreneurship research and practice: A call to action for psychology", in *American Psychologist*, 62, pp. 575.
- Idos (2017), *Rapporto Immigrazione e Imprenditoria 2017*, Idos, Roma.
- Isfol (2014), *Il lavoro sommerso e irregolare degli stranieri in Italia*, Isfol, Roma.
- Ivlevs A., Veliziotis M. (2018), "Beyond conflict: Long-term labour market integration of internally displaced persons in post-socialist countries", in *Journal of Vocational Behavior*, 105, pp. 131-146.
- Kirzner I.M. (1979), *Perception, opportunity, and profit*, University of Chicago Press, Chicago.
- Knappert L., Kornau A., Figengül M. (2018), "Refugees' exclusion at work and the intersection with gender: Insights from the Turkish-Syrian border", in *Journal of Vocational Behavior*, 105, pp. 62-82.
- Kogan I. (2016), "Integration policies and immigrants' labor market outcomes in Europe", in *Sociological Science*, 3, pp. 335-358.
- Kuhl J. (1985), *Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation*, in Kuhl J., Beckmann J. (1985) (a cura di), *Action control: From cognition to behavior*, Springer Verlag, New York, pp. 101-128.
- Lucisano P., Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. (2007), *Psychological capital: Developing the human competitive edge*, Oxford University Press, New York.
- Margottini M. (2017), *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*, LED Edizioni, Milano.
- Margottini M., Rossi F. (2017), "Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento", in *Formazione & Insegnamento*, 15(2), pp. 499-512.
- Marmot M.G., Wilkinson R.G. (2006), *Social determinants of health*, Oxford University Press, New York.
- Maslow A.H. (1954), *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York.
- Mata R., Josef A.K., Hertwig R. (2016), "Propensity for risk taking across the lifespan and around the globe", in *Psychological Science*, 27, pp. 231-243.

- Nuttin J.R., Lens W. (1985), *Future time perspective and motivation: Theory and research method*, Psychology Press.
- Obschonka M., Hahn E., Bajwa N.H. (2018), “Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability”, in *Journal of Vocational Behavior*, 105, pp. 173-184.
- Pajic S., Ulceluse M., Kismihók G., Mol S.T., den Hartog D.N. (2018), “Antecedents of job search self-efficacy of Syrian refugees in Greece and the Netherlands”, in *Journal of vocational behavior*, 105, pp. 159-172.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Pellerey M. (2013), “Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte”, in *Orientamenti pedagogici*, 60(3), pp. 591-609.
- Pellerey M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Pellerey M., Orio F. (1996), *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA), Con 25 schede e floppy disk*, LAS, Roma.
- Rabenu E., Yaniv E., Elizur D. (2016), “The relationship between psychological capital, coping with stress, well-being, and performance”, in *Current Psychology*, pp. 1-13.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012), “Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries”, in *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp. 661-673.
- Stewart W.H. Jr., Roth P.L. (2001), “Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: A meta-analytic review”, in *Journal of Applied Psychology*, 86, pp. 145.
- Tang J., Kacmar K.M., Busenitz L. (2012), “Entrepreneurial alertness in the pursuit of new opportunities”, in *Journal of Business Venturing*, 27, pp. 77-94.
- Titzmann P.F., Silbereisen R.K., Mesch G.S., Schmitt-Rodermund E. (2011), “Migration-specific hassles among adolescent immigrants from the former Soviet Union in Germany and Israel”, in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, pp. 777-794.
- Tolentino L.R., Garcia P.R.J.M., Lu V.N., Restubog S.L.D., Bordia P., Plewa C. (2014), “Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism”, in *Journal of Vocational Behavior*, 84, pp. 39-48.
- Tosten R., Toprak M. (2017), “Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations”, in *Cogent Education*, 4, 1301012.
- Uy M.A., Chan K.Y., Sam Y.L., Ho M.H.R., Chernyshenko O.S. (2015), “Proactivity, adaptability and boundaryless career attitudes: The mediating role of entrepreneurial alertness”, in *Journal of Vocational Behavior*, 86, pp. 115-123.
- Wehrle K., Klehe U.C., Kira M., Zikic J. (2018), “Can I come as I am? Refugees’ vocational identity threats, coping, and growth”, in *Journal of Vocational Behavior*, 105, pp. 83-101.
- Yakushko O., Backhaus A., Watson M., Ngaruiya K., Gonzalez J. (2008), “Career development concerns of recent immigrants and refugees”, in *Journal of Career Development*, 34, pp. 362-396.

- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (2009), *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, Mondadori, Milano (ed. orig. 2008).
- Zimmerman B.J. (1989), *Models of self-regulated learning and academic achievement*, in Zimmerman B.J., Schunk D.H. (1989) (a cura di), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, Springer, New York, pp. 1-25.

5. Super-diversità, progetto migratorio e pratiche di orientamento

di *Raffaele Bracalenti, Chiara Peri e Chiara Schiavitelli*

La parola “orientamento” evoca la ricerca di una direzione e la capacità di situarsi e muoversi nello spazio. In senso più specifico, assume il significato di un insieme di azioni mirate a favorire le scelte formative e professionali che le persone attuano con l’obiettivo di realizzare il proprio progetto di vita. Negli anni si è fatto strada un concetto dinamico di orientamento, inteso come un processo che accompagna la persona durante tutto l’arco della vita, per renderlo capace di fare scelte più consapevoli e utili, specialmente nei momenti di “transizione”, quando la persona deve fare scelte importanti che lo vedono transitare da una situazione (di lavoro, studio, sociale ecc.) a un’altra. L’orientamento assume quindi una particolare rilevanza e importanza quando si rivolge a persone, solitamente giovani, che hanno affrontato o stanno affrontando un’esperienza di migrazione.

La strategia di Lisbona viene considerata il punto nodale nello sviluppo delle politiche di istruzione e formazione in Europa proprio perché è a partire da tale programma che educazione e formazione professionale evolvono di pari passo e vengono entrambe ricondotte all’interno di una stessa logica di intervento volta ad assicurare forme strutturate di educazione. Non a caso dal 2000 in poi non si parlerà più di politiche europee di istruzione e di politiche di formazione professionale, bensì di politiche di *lifelong learning* (apprendimento permanente). L’apprendimento permanente è stato definito dalla Commissione europea come qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale».

1. L’orientamento in un contesto di super-diversità

Le migrazioni e gli spostamenti di massa si intrecciano con i sistemi educativi in una complessa relazione bidirezionale, che coinvolge chi parte, chi rimane e chi ospita migranti e rifugiati. Il momento preciso nell’arco della vita in cui una persona prende in considerazione o intraprende un percorso migratorio

incide profondamente sul percorso educativo, in termini di investimento, continuità, esperienza e risultato. La decisione di partire, che nel caso di migranti forzati è spesso repentina e motivata da circostanze impreviste, interrompe un percorso formativo o professionale avviato. D'altra parte, a seconda dei Paesi di provenienza, non è raro il caso in cui i giovani migranti si trovano a lasciare contesti in cui la formazione era per loro inaccessibile, per una varietà di ragioni: insufficienza o inaccessibilità di sistemi scolastici, contesti di conflitto armato o grave insicurezza che sospendono la possibilità di frequentare scuola o università, situazioni di esilio protratto in Paesi terzi in cui l'istruzione a tutti i livelli, ma soprattutto quella secondaria e terziaria, non è disponibile. Se quindi il migrante forzato che arriva in Europa ha potenzialmente a disposizione opportunità formative e professionali molto più ampie di quelle che ha lasciato, allo stesso tempo l'accessibilità effettiva di tali opportunità non è scontata. È noto che il rendimento scolastico e i risultati conseguiti dagli studenti stranieri sono spesso inferiori a quelli dei compagni nativi dei Paesi di accoglienza e ancora maggiori sono le sfide che attendono chi si trova a riprendere un percorso in età adulta. I sistemi educativi si trovano quindi a doversi ripensare profondamente in termini di competenze (gli insegnanti e gli orientatori devono essere preparati a gestire le diversità e le situazioni traumatiche associate alle migrazioni), ma anche di prassi di lavoro e di metodologie. L'educazione, tanto quella pregressa che quella ricevuta nel Paese di accoglienza, condiziona l'atteggiamento, le aspirazioni e le convinzioni dei migranti, così come la capacità di sviluppare un senso di appartenenza rispetto alle comunità di destinazione. Si riconosce comunemente che sarebbe opportuno e vantaggioso, sia per i migranti che per le società di accoglienza, facilitare il processo di riconoscimento dei titoli di studio e, più in generale, migliorare la capacità dei Paesi di accoglienza di identificare le competenze pregresse e i bisogni formativi dei migranti. Tuttavia, sebbene l'esperienza di inclusione e orientamento di migranti sia nella maggior parte dei Paesi europei, Italia inclusa, pluridecennale, i sistemi educativi continuano a rimanere sottoutilizzati o addirittura inaccessibili per una larga parte dei migranti forzati.

Questa fatica nel trovare strategie efficaci è strettamente connessa alla complessità e rapida variabilità dei fattori in gioco: composizione e relativa imprevedibilità dei flussi migratori, diversità dei contesti territoriali, pluralità di attori e competenze. Sempre più spesso, negli studi sul fenomeno migratorio, si ricorre al concetto di super-diversità, proposto per la prima volta per descrivere il contesto di Londra e del Regno Unito. Suggestendo il concetto di super-diversità, Vertovec (2007) partiva da un primo aspetto, meramente descrittivo: il termine è stato infatti coniato per ritrarre le mutevoli configurazioni della popolazione derivanti in particolare dai flussi migratori globali degli ultimi trent'anni. Le mutevoli composizioni dei vari canali migratori comportano di per sé continue differenziazioni degli status giuridici (condizioni, diritti e restrizioni), modelli divergenti di genere ed età, e varianza nel capitale umano dei migranti (istruzione, competenze lavorative ed esperienza). Il secondo aspetto della super-diversità è

metodologico e comporta un invito a riorientare alcuni approcci fondamentali nell'ambito dello studio scientifico sociale della migrazione, al fine di affrontare e comprendere meglio formazioni sociali complesse e nuove: gran parte della storia degli studi sulle migrazioni ha focalizzato la ricerca su particolari gruppi etnici o nazionali, i loro processi migratori, la formazione della comunità, la traiettoria dei loro percorsi nel Paese di accoglienza. Un approccio attento alla super-diversità invece invita a ripensare i modelli di disuguaglianza, pregiudizio e segregazione, ad acquisire una comprensione delle interazioni sociali, del cosmopolitismo e della creolizzazione ricca di sfumature. Il terzo aspetto posto dal termine super-diversità è di tipo pratico, orientato alla definizione delle politiche. La super-diversità evidenzia la necessità per i responsabili politici e gli operatori del servizio pubblico di riconoscere nuove condizioni create dalle caratteristiche simultanee della migrazione globale e del cambiamento demografico. Anche questo dovrebbe comportare un passaggio da politiche e servizi "etno-focali" (o basati sulla "comunità") a un atteggiamento di maggiore attenzione a questioni come lo status giuridico, la specificità delle situazioni di vita, i fenomeni trasversali di marginalizzazione, esclusione e discriminazione.

Obiettivo del processo di orientamento, in quanto strumento trasversale e strategico per l'individuo, è facilitare un reale inserimento nella società attraverso l'acquisizione di autonomia nelle scelte lavorative e personali. Per essere efficace, dunque, esso dovrà contribuire a un processo di produzione della conoscenza concreta e fruibile sulla base di tre aspetti:

- la conoscenza dell'ambiente nel quale il soggetto costruisce il senso di appartenenza e identità ed entro il quale attiva processi di interazione sociale con il singolo e con il gruppo;
- la conoscenza del sé, in termini di comprensione della storia personale, di valorizzazione delle risorse disponibili, di attenzione alle aree problematiche o meritevoli di sviluppo;
- la conoscenza della relazione tra sé e l'ambiente con particolare riguardo alla propria rappresentazione nell'ambiente e alle strategie di intervento sulla realtà.

In tutti questi aspetti, una attenta considerazione del concetto di super-diversità è particolarmente rilevante per l'orientamento del target specifico dei giovani migranti forzati. In quanto giovani spesso tendono, infatti, a essere concentrati sul presente, a incontrare difficoltà nel delineare un progetto: pensare il futuro significa poter definire degli obiettivi, individuare dei percorsi, dotarsi di una strategia, valutare alternative, orientare l'azione. La loro esperienza migratoria però, rispetto ai loro coetanei non migranti, li pone in una posizione diversa e particolare: hanno avuto molte più occasioni, talora in precocissima età, di sperimentarsi nella realtà, di verificarsi nel processo di traduzione del pensiero in comportamento. E tuttavia le circostanze straordinarie, e non di rado traumatiche, di tale sperimentazione fanno sì che il vissuto non si traduca sic et

simpliciter in competenza acquisita per il futuro. Radicalmente diverse peraltro sono le “realità” attraversate dal tragitto migratorio, così come i contesti e le circostanze dell’accoglienza – che peraltro spesso sono molteplici e disorganiche, essendo frammentata e frammentaria non solo l’esperienza del viaggio, ma anche quella dopo l’arrivo.

Richiamare al concetto di super-diversità quando si considerano i bisogni specifici – in questo caso relativi all’orientamento e alla formazione professionale – dei migranti forzati significa in primo luogo avere sempre presenti i limiti delle definizioni che si sceglie di adoperare. Se si considera il gruppo di persone che condivide una condizione giuridica legata al percorso della protezione internazionale, cioè, in altri termini, le persone che sono titolari di permessi di soggiorno per richiesta d’asilo o per uno status di protezione internazionale o sociale, si può ipotizzare che esse verosimilmente abbiano in comune, almeno in una certa misura, alcune esperienze di vita: un viaggio lungo e altamente traumatico (anche se cominciano a essere numericamente più apprezzabili i casi delle persone arrivate attraverso programmi di reinsediamento o di ingresso umanitario), un’esperienza in strutture di accoglienza, la mancanza di un progetto migratorio definito e di una scelta precisa del Paese di arrivo. Questi tratti comuni, inclusa la maggiore probabilità, rispetto a altri gruppi di migranti, di avere dei vissuti potenzialmente traumatizzanti, non devono tuttavia portare a trascurare che i migranti forzati sono molto eterogenei per provenienza, per studi pregressi, per età, ma anche per profonda diversità di percorso e, quando esiste, di progetto migratorio, che non di rado è condiviso e largamente influenzato dai familiari in senso lato, sia quelli fisicamente presenti nei contesti di accoglienza (figli, coniugi, compagni, parenti già residenti) che quelli rimasti in patria. Di tutte queste dimensioni di complessità e delle trasformazioni potenzialmente repentine dei vari fattori che influenzano i percorsi, inclusa la necessità di riorientare rapidamente il proprio progetto di vita a fronte di eventi solo in lieve misura prevedibili, a partire dall’esito dell’esame della Commissione Territoriale, l’orientamento, così come qualunque altra forma di intervento psico-sociale rivolto a questo gruppo target, dovrà necessariamente tenere conto.

Nel caso del migrante forzato, dunque, l’azione di orientamento si troverà a coincidere, almeno in parte, con una ridefinizione del progetto migratorio, un assestamento che è spesso necessario a tutti i migranti alla luce del confronto tra aspettative e circostanze effettive, ma che nel caso dei migranti forzati assume un rilievo particolare, perché le circostanze obbligate della partenza comportano spesso dei progetti migratori particolarmente fragili e raramente definiti da opzioni scelte consapevolmente e liberamente. La responsabilità di tale (ri)definizione non può essere lasciata al solo migrante forzato, specialmente nella prima fase della sua presenza nel Paese di accoglienza: deve al contrario essere condivisa degli attori del lavoro psico-sociale e delle agenzie formative che, attraverso percorsi integrati di ascolto della persona interessata, della valutazione delle potenzialità e degli scenari possibili, formulino una proposta percorribile, solidamente ancorata a un orizzonte temporale il più definito pos-

sibile. L'obiettivo generale di tale proposta dovrà essere quello di mettere il migrante in condizione non solo e non tanto di conseguire dei traguardi formativi immediati, quanto di diventare un soggetto capace di inserirsi e rimanere in una dimensione di apprendimento che diventi un aspetto costitutivo dell'intero corso della vita (*lifelong learning*). A questo fine però è indispensabile individuare le fasi di un percorso che dia effettivamente la possibilità al migrante di essere parte attiva nella definizione del proprio progetto di vita in un contesto nuovo, acquisendo gli strumenti necessari in un orizzonte temporale compatibile con quello che gli viene prospettato dal sistema di accoglienza.

2. Migranti forzati e inclusione lavorativa: uno sguardo all'Europa

Tra il gennaio 2014 e il dicembre 2017, i Paesi europei hanno ricevuto 4 milioni di nuove richieste di asilo, il triplo rispetto ai quattro anni precedenti. Nello stesso periodo (2014-2017), circa 1,6 milioni di persone hanno beneficiato di una forma di protezione internazionale. Per l'insieme dei Paesi europei, questo marcato afflusso di rifugiati nei paesi di accoglienza è stimato incidere sulla forza lavoro solo per lo 0,25% entro dicembre 2020, approssimativamente equivalente a un nuovo lavoratore ogni 400 europei in età lavorativa. Per l'Italia, l'impatto è simile alla media europea – tra 0,18% e 0,29%. L'effetto è quindi poco rilevante rispetto ai grandi cambiamenti demografici in corso, e principalmente all'invecchiamento della popolazione europea in età lavorativa. L'impatto sul mercato del lavoro è stimato essere più marcato per alcuni gruppi specifici di lavoratori e per alcuni paesi che hanno accolto un gran numero di rifugiati. Le richieste d'asilo si sono concentrate in alcuni paesi europei, in particolare Austria, Germania e Svezia, e sono questi paesi quelli che stanno affrontando con maggior forza i problemi di inserimento nel mercato del lavoro dei rifugiati. Inoltre il profilo tipico dei richiedenti asilo è quello di un uomo giovane con basso livello d'istruzione. L'impatto sul mercato del lavoro per il gruppo con caratteristiche similari (uomini età tra 18 e 34 anni con basso livello di istruzione) è un aumento del 2% della popolazione attiva a livello europeo. In alcuni paesi, l'aumento di persone corrispondenti al profilo descritto è anche più importante: il numero di giovani uomini con un basso livello di istruzione aumenta del 15% in Austria, del 14% in Germania e del 9% in Lussemburgo e in Svezia. In tali Paesi, l'impatto è più significativo anche a causa del ridotto numero di residenti con le stesse caratteristiche: in genere, gli abitanti hanno un livello d'istruzione più elevato. In Italia, l'aumento della forza lavoro per questo specifico gruppo a seguito dell'arrivo dei richiedenti asilo è soltanto del 3,4%, in parte perché in Italia la parte della popolazione costituita da giovani uomini con un livello basso d'istruzione è più significativa rispetto ad altri paesi OCSE e in parte perché anche in termini assoluti il numero degli arrivi di migranti forzati in Italia negli anni 2014-2017 è stato più ridotto rispetto a quello registrato in altri Paesi europei.

I dati specifici disponibili rispetto all'inserimento lavorativo dei migranti forzati in Europa non sono molti ed è per questo che anche le ricerche dedicate al tema dell'efficacia dell'orientamento e della formazione professionale rispetto a questo target specifico sono piuttosto rare. La rassegna sistematica più recente e aggiornata sulle strategie e sulle buone pratiche adottate nei diversi Paesi europei è uno studio realizzato dal Direttorato Generale per le Politiche Interne del Parlamento Europeo per la Commissione Occupazione e Affari Sociali. I dati disponibili mostrano che i rifugiati incontrano maggiori difficoltà rispetto agli altri migranti nell'inserimento nel mercato del lavoro: se si considera la media dei Paesi dell'UE che hanno dati disponibili in merito, ci vogliono 5 o 6 anni perché il 50% dei migranti forzati abbia trovato un impiego e almeno 15 anni perché questa percentuale raggiunga un tasso di occupazione paragonabile a quello degli altri migranti (European Parliament, 2016, pp. 22-23). Un altro fenomeno che interessa in modo particolare i migranti forzati è l'iperqualificazione, ovvero l'inserimento nel mondo del lavoro in mansioni inferiori rispetto al titolo di studio e alle qualifiche professionali conseguite. In media l'80% dei migranti extraeuropei nell'Europa meridionale ha qualifiche superiori rispetto alla mansione che occupa, rispetto al 60% dei migranti provenienti dai Paesi europei e al 37% dei cittadini di pari età. Se poi si confrontano i migranti forzati con i migranti extra UE soggiornanti a altro titolo, la percentuale sale di valori compresi tra il 10% e il 30%. Il problema sussiste, sia pure su scala minore (60% dei migranti originari di Paesi extra-UE iper-qualificati, contro 40% dei migranti europei e il 32% dei locali), anche nei Paesi dell'Europa Nord-Occidentale (Damos de Matos, Liebig, 2014, pp. 359-360). In totale, il 65% degli immigrati con un lavoro dipendente nell'OCSE svolge un lavoro a bassa o media qualifica – 10 punti percentuali in più rispetto ai nativi. In Italia, la quota di immigrati occupati con un lavoro a bassa e media qualifica è dell'86,5%, 26 punti percentuali in più rispetto ai nativi (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019).

Tuttavia in alcuni Paesi europei (in particolare Germania e Svezia) è stato anche rilevato come i migranti forzati, riescano a conseguire nel tempo miglioramenti molto più rilevanti nella qualità del proprio impiego rispetto a altri gruppi di migranti. Una delle ragioni che incidono è probabilmente il fatto che un titolare di protezione internazionale ha probabilità molto minori rispetto ad altri migranti di concepire la propria migrazione come temporanea, in considerazione del fatto che solitamente il rimpatrio non è possibile. Questa prospettiva più a lungo termine probabilmente incentiva da parte del migrante un maggiore investimento personale nella propria prospettiva professionale nel Paese di accoglienza.

In generale, tuttavia, si può osservare che nessun Paese può contare su soluzioni efficaci che consentano un rapido inserimento dei rifugiati nel mondo del lavoro, in considerazione della necessità che hanno di acquisire competenze linguistiche e professionali, ma anche a causa di criticità di varia natura, che dipendono in parte dalla condizione soggettiva del singolo migrante e in par-

te dall'interazione, non sempre efficace, tra sistema di accoglienza e servizi di orientamento al lavoro. Un esempio particolarmente emblematico si è verificato in Svezia, dove fin dal 1985 era in atto una politica di equa distribuzione dei migranti forzati su tutto il territorio nazionale, al fine di evitare una eccessiva concentrazione di migranti nelle grandi città. Inizialmente era previsto che ogni invio venisse valutato alla luce delle caratteristiche della località di accoglienza, con un'attenzione specifica ai servizi educativi e alle opportunità di impiego che essa offriva. Ma con l'aumentare del numero dei richiedenti asilo, già dopo pochi anni il criterio prevalente, se non esclusivo, è diventata la disponibilità di posti. Questa politica ha avuto ripercussioni negative sul tasso di occupazione dei rifugiati accolti. Dopo 8 anni dall'arrivo, i rifugiati che erano stati accolti in aree con meno opportunità di impiego guadagnavano in media il 25% in meno e si registravano tassi di occupazione del 6-8% inferiori rispetto ai rifugiati accolti in aree urbane. Di conseguenza, erano del 40% più dipendenti dai sistemi pubblici di welfare. Alla metà degli anni Novanta la Svezia ha ripreso a programmare gli inserimenti in accoglienza sulla base dei profili professionali, ottenendo di nuovo risultati positivi (OECD, 2016). Purtroppo l'aumento degli arrivi a partire dal 2015 ha nuovamente modificato le politiche in materia di accoglienza.

3. I migranti forzati nei percorsi di autonomia: la situazione italiana

La trasformazione dei flussi migratori in Italia ha imposto il passaggio da un'accoglienza per "migranti economici" a un'accoglienza specifica per migranti forzati, incentrata sull'esigenza primaria di garantire la promozione del benessere psico-sociale. Spesso tuttavia le condizioni di vita all'interno delle strutture e, più in generale, il sistema di asilo nel suo complesso (l'accidentato percorso burocratico, i tempi lunghi e mai esattamente definiti dell'attesa, la difficoltà di fruire di diritti pure in teoria previsti, la diffusa mancanza di informazioni univoche in merito...) non favoriscono lo sviluppo di potenzialità positive ma, per molti versi paradossalmente, contribuiscono a "produrre patologia", a creare in altri termini una condizione di malessere generata da un contesto che dovrebbe invece garantire attenzione e cure, cioè promozione del benessere. Il lavoro psico-sociale significa dunque offrire accoglienza e opportunità, ma anche e soprattutto accompagnare il migrante lungo i possibili percorsi che garantiscono l'accesso sostanziale alle opportunità offerte e rimuovere gli ostacoli che a ciò si frappongono.

Il lavoro psico-sociale che si mette in atto soprattutto nelle strutture di accoglienza, ma anche negli altri servizi territoriali a cui i migranti si rivolgono, incluse le agenzie educative, ha dunque una strettissima vocazione all'orientamento. Si potrebbe anzi affermare che esso sostanzialmente consista nel sostenere e orientare costantemente ogni singola persona, rivedere e rinegoziare – tappa per tappa – il percorso che questa persona compie nell'accesso alle opportunità e alle

risorse rese disponibili. Percorso che certamente ha una natura “processuale”, cioè si sviluppa per gradi e comporta una concatenazione di servizi e di azioni, dipendenti gli uni dalle altre, volti a rispondere alle complesse esigenze di una presa in carico informata da un approccio “olistico”. L’accesso alle opportunità e alle risorse rese disponibili si configura come percorso/processo di riformulazione – più spesso vera e propria costruzione – di un progetto migratorio, che sia coerente con le capacità del migrante, ovvero sostenibile, nella prospettiva di promuoverne l’autonomizzazione e un positivo inserimento sociale, seppur con la spada di Damocle dell’esito del pronunciamento della Commissione.

Come si approfondirà in seguito, tutto ciò comporta una fortissima integrazione tra la dimensione del lavoro psicologico e quella del lavoro sociale – del resto, lo stesso termine “psico-sociale”, nel *trait d’union* che lo caratterizza, rimanda a questa integrazione funzionale tra “saperi”, materiali e metodi, strumenti, luoghi e professionalità. Integrazione che nasce dalla verifica delle potenzialità, dall’individuazione delle risorse territoriali che siano coerenti con le potenzialità individuate, dalla capacità di sostenere la persona, orientarla, sostenerla nei momenti di frustrazione e di crisi, per evitare che perda le già limitate occasioni e via dicendo. È infatti facilmente prevedibile intercettare dei soggetti che possano possedere delle discrete competenze acquisite nella loro esperienza pregressa ma che, allo stato attuale, manifestano una difficoltà a proiettarsi in compiti più elevati, come invece soggetti con minor competenze acquisite per la loro storia personale ma che possano invece aver sviluppato caratteristiche di personalità su cui è possibile costruire un percorso più impegnativo, anche con il raggiungimento di obiettivi più ambiziosi.

In un contesto come quello italiano, in cui alla dimensione di super-diversità che lo contraddistingue ormai da tempo si va sommando uno scenario di rilevanti e rapide trasformazioni nelle norme e nelle prassi relative alle politiche migratorie, si pone con urgenza la questione di definire (o ri-definire) l’obiettivo dei percorsi di integrazione. Quale autonomia è possibile? A quali condizioni? Attraverso quali passaggi e con quali supporti?

Lo stesso modo di intendere l’autonomia è andato declinandosi sulla base delle specificità dei territori, tanto da produrre una diversità di approcci ed esiti dell’intervento nel Nord e nel Sud del Paese. Il Nord si presenta come un territorio ricco di strumenti, reti di intervento, risorse, con un mercato del lavoro che offre un ventaglio di opportunità di formazione *on the job*, tirocinio e inserimento professionale – e quindi un ventaglio di opportunità di “capacitazione” – più ampio rispetto al Sud, e questo nonostante le crescenti resistenze all’accoglienza degli stranieri. Seppure nel Nord l’autonomia lavorativa (intesa come l’ottenimento di un contratto di lavoro) e abitativa (di un contratto di locazione) rappresentino obiettivi difficilmente raggiungibili, il lavoro di accompagnamento all’autonomia si pone principalmente l’obiettivo di sostenere i beneficiari nello sviluppo di quelle competenze e capacità necessarie a interagire con il territorio e a muoversi tra le opportunità e risorse disponibili.

Il Sud è caratterizzato da un mercato del lavoro meno dinamico e più orien-

tato alle competenze informali per cui offre maggiori possibilità di ottenere un contratto, ma in una logica di bassa professionalizzazione e maggiore assistenzialismo. Tale logica assistenzialista è sostenuta da una maggiore accessibilità di soluzioni lavorative (intese come “posto di lavoro”) che permettono di raggiungere un’autonomia formale che però spesso non riesce a tradursi in una crescita delle competenze che posso essere spese nel mondo del lavoro (“il lavoro utile”) e nell’acquisizione di un’effettiva capacità di muoversi nel contesto territoriale in modo autonomo.

Pur tenendo conto di tali specificità di contesto, gli ostacoli che i rifugiati incontrano nel percorso verso l’autonomia lavorativa e abitativa sono gli stessi incontrati dai giovani o dai disoccupati membri della comunità autoctona, per cui l’intervento per l’accompagnamento verso l’autonomia dei rifugiati deve poter colmare il divario di reti e risorse che vede i rifugiati in condizione di svantaggio in modo che possano affacciarsi alla competizione con le stesse possibilità di riuscita di altre categorie di aspiranti lavoratori. Allo stato attuale, dunque, il processo di autonomia può essere descritto come un percorso composto da più fasi:

- una fase preparatoria in cui si acquisiscono le competenze, in primo luogo linguistiche e culturali per interagire con la comunità più ampia, e le informazioni utili a muoversi nel territorio, potendo accedere a opportunità e servizi;
- una fase di sostegno all’inserimento in contesti formativi e produttivi coerenti con le attitudini e capacità che i beneficiari esprimono e che possano costituire opportunità concrete per collocarsi e/o ampliare la rete dei contatti utili a tale scopo e per trovare un’abitazione;
- un’eventuale fase di sostegno ulteriore per coloro la cui condizione al termine del periodo di accoglienza risulti ancora eccessivamente precaria e le risorse accessibili ancora troppo limitate per favorire un’uscita da una condizione di marginalità.

A questa linearità teorica si oppone una realtà di interventi assai più frammentata, costellata di cesure, trasferimenti, interruzioni di percorsi a causa del venir meno delle risorse e/o dell’adesione della persona interessata ai percorsi stessi, che finiscono per vanificare di fatto una parte significativa degli investimenti compiuti.

4. Criticità specifiche rispetto all’orientamento dei migranti forzati

Uno dei fattori che non deve essere sottovalutato nei percorsi di orientamento dei migranti forzati è quello del tempo, reale e percepito. Dopo una prima fase di *freezing*, di diffidenza, di ritiro, in molti casi sopraggiunge la fretta,

l'impazienza. Molti rifugiati sono il terminale all'estero di famiglie smembrate, che di solito vivono situazioni di bisogno e premono costantemente, suscitando sensi di colpa e vissuti di inadeguatezza sui loro congiunti fuggiti in Europa chiedendo aiuto, rimesse, sostegno psicologico ed economico. I migranti forzati ricevono telefonate continue (o, più frequentemente, gli "squilli", una sollecitazione a chiamare a loro carico il Paese di origine a cui segue immanabilmente una richiesta economica), i più alfabetizzati alle tecnologie riescono a comunicare grazie ai social network con i familiari dislocati in paesi diversi e, per loro tramite, ricevono notizie e richieste d'aiuto dalla famiglia d'origine. Hanno fretta, dunque, di lavorare, di procurarsi un reddito per sostenere chi è rimasto. Spesso però il tempo della necessità mal si accorda col tempo della cura e si producono corto circuiti che espongono al fallimento e alle regressioni.

In altri casi l'impazienza è la risposta alla lunga ed estenuante attesa dei documenti. Un iter infinito, un vero percorso a ostacoli che sembra presupporre un premio o un privilegio piuttosto che un diritto. L'attesa della commissione, l'attesa della notifica dell'esito dell'audizione, l'attesa del rilascio del primo permesso e poi l'attesa del passaporto e poi l'attesa del rinnovo... Nei cosiddetti "casi Dublino", quando cioè alla normale richiesta di protezione internazionale si aggiunge un iter preliminare per accertare quale Stato membro dell'UE sia competente per l'esame della domanda, l'attesa è ancora più lunga e solitamente priva di qualunque comunicazione da parte delle amministrazioni all'interessato. In questi casi l'impazienza prende spesso i connotati della rabbia e poi della frustrazione e dell'impotenza. Scontrarsi con la discrezionalità degli apparati amministrativi e con la assoluta disomogeneità delle procedure, dei tempi, dell'applicazione delle norme che varia in modo sconcertante da una città all'altra ha spesso sul migrante e sul suo progetto migratorio un effetto devastante, difficile da gestire e persino da comprendere.

Non sono solo i documenti legati alla protezione internazionale a perdere talvolta – nella percezione dei migranti forzati in Italia – il loro carattere di certezza e giustizia, ma anche i documenti più "ordinari", legati all'esperienza quotidiana, che diventano spesso una fortezza da espugnare. È chiaro poi che ogni ostacolo di ordine burocratico si ripercuote necessariamente nei tempi e nei modi dell'integrazione nel territorio. E il circolo vizioso nasce dalla necessaria relazione tra diversi piani, soggetti, servizi (per esempio "se non ho... non potrò neanche...").

Una seconda criticità, strettamente connessa alla pluralità di attori coinvolti e alla frammentarietà dei percorsi, riguarda la scarsa chiarezza dei ruoli delle molte persone con cui il migrante si trova a interagire fin dal suo arrivo in Italia, che impatta sul già delicato processo di costruzione di fiducia, condizione preliminare per un percorso di orientamento efficace. La definizione chiara dell'identità lavorativa di tutti gli attori permetterebbe di sgombrare il campo da false aspettative, da richieste inattuabili, da pregiudizi che possono, altrimenti, diventare corredo a fraintendimenti sui compiti e le attività di ciascuno. Il definirsi diventa, così, un atto di responsabilità soprattutto nei confronti dei migran-

ti forzati, che non solo vivono la perdita improvvisa dei sistemi di riferimento e di senso, ma spesso hanno vissuto esperienze di violenza fisica e psicologica nel loro Paese o durante il viaggio di fuga, tali da minare la fiducia nell'altro e quindi la possibilità di affidarsi. Se la relazione con l'altro ci dà il senso di chi siamo (e ci permette l'esplorazione del mondo, del nuovo, dello sconosciuto), una relazione indefinita e confusa non permetterà la costruzione di nuovi significati e il riconoscimento di punti di riferimento sicuri.

Una terza potenziale criticità riguarda il contesto in cui il migrante forzato vive solitamente durante la prima fase della sua esperienza in Italia, cioè il centro di accoglienza. Nella maggior parte dei casi si tratta di strutture collettive, che assicurano un certo grado di protezione e assistenza, ma che rischiano di mantenere la persona in una condizione spersonalizzante, favorendo la dipendenza e impedendo una relazione autonoma con luoghi che non siano quelli che per obbligo si devono frequentare. All'interno di tale sistema, lo spazio dell'autonomia relazionale si riduce drasticamente, così come la mancata autonomia personale limita la possibilità di esplorazione dello spazio, inteso in senso fisico, simbolico e in termini di attaccamento al luogo: le scelte sono decise da altri. Nello "spazio obbligato" del centro di accoglienza mancano ambiti privati: il fatto che si sia costretti a dormire tutti insieme in grandi stanze è un altro elemento spersonalizzante, che favorisce conflitti connessi in parte alle diverse concezioni culturali della quotidianità, ma anche alla perdita di uno spazio vitale, legato alla sfera domestica, in cui potersi rifugiare. L'orientamento può costituire, anche per gli operatori dell'accoglienza, uno strumento utile a contrastare la tendenza alla passivizzazione che è un rischio strutturale del sistema di accoglienza italiano così come oggi è concepito, in quanto può offrire al migrante quel supporto necessario per recuperare una dimensione di scelta informata, consapevole ma autonoma rispetto a decisioni cruciali per il proprio futuro.

5. La salute psicologica come capitale di integrazione

La pluralità di esperienze traumatiche a cui i migranti forzati sono esposti nel loro percorso migratorio (miseria, guerre, persecuzioni, poi viaggi caratterizzati da violenza, torture, rischio di morte) e anche al loro arrivo in Italia (incertezza degli esiti dei procedimenti di ottenimento dello status, disorientamento, mancanza di informazioni, pressioni dalla famiglia e dal contesto di origine, fallimenti e frustrazioni a cui si è aggiunto un clima sociale anche fortemente ostile), nonostante la generale stupefacente capacità di resilienza, rischiano di minare alla base quello che è il primo e più forte capitale di questa popolazione: la salute psicologica che costituisce il vero e possibile strumento di integrazione, destinando una quota importante di questa popolazione a una disperata per loro, e pericolosa e ostica, per la società ospitante, marginalità.

La cosiddetta "vulnerabilità" dei migranti forzati interroga il sistema di accoglienza nel suo complesso, perché ne rende più visibili le criticità, le incon-

gruenze, gli aspetti di non-sistematicità e reclama con maggiore urgenza quelle risposte che tutti i richiedenti e titolari di protezione internazionale attendono a effettiva garanzia dei propri diritti. La cosiddetta vulnerabilità non è circoscribibile come condizione intrasoggettiva, ma afferisce alla relazione tra un individuo e un contesto (nelle sue molteplici accezioni) e – salvo casi particolari – è in funzione del contesto e delle sue caratteristiche che si determina una effettiva condizione di svantaggio. Il “contesto” è costituito da molteplici fattori (culturali, ambientali, giuridici, relazionali) e la relazione tra individuo e contesto si esplica nell’avvenuto o mancato contatto e interazione tra l’individuo e una pluralità di interlocutori e di agenzie (servizi di accoglienza, servizi territoriali, uffici pubblici, agenzie educative ecc.). Tale interazione si sviluppa nel tempo attraverso un percorso di evoluzione dei bisogni e dei diritti, sia in funzione dello status giuridico, sia in funzione della capacità/incapacità di risposta dei diversi soggetti preposti a erogare le prestazioni e i servizi che tali diritti sostanziano e che tali bisogni richiedono. La vulnerabilità non è infine una condizione statica e determinata una volta per tutte: è una condizione potenziale che può evolvere (talvolta anche indipendentemente dal contesto) verso cronicizzazioni, patologie, marginalità. Tali esiti non sono tuttavia necessariamente e deterministicamente prestabiliti.

L’interdipendenza di aspetti giuridici, amministrativi, sociali e sanitari tipica della condizione di ogni richiedente asilo, in presenza di fattori critici soggettivi riferibili alla vicenda premigratoria (traumi, torture, violenze), migratoria o alla condizione pregressa (disagio psichico, disabilità), può determinare, in un sistema disorganico e non coordinato, situazioni di particolare problematicità. E infatti così spesso accade: frequenti sono infatti le situazioni in cui cortocircuiti e circoli viziosi ascrivibili alla mancanza di coordinamento e sincronizzazione tra misure relative ai diversi ambiti citati, generano pesanti ripercussioni di breve, medio e lungo periodo sulle condizioni della salute delle singole persone, sui percorsi di autonomia nonché sullo stesso funzionamento dei servizi. Considerare questa complessità e al tempo stesso comprenderne le articolazioni è il punto chiave per problematizzare il concetto stesso di vulnerabilità e riflettere su come il contesto nelle sue molteplici accezioni di contesto giuridico, ambientale, relazionale ecc. possa partecipare al costituirsi di “situazioni vulnerabili” e come potrebbe intervenire invece per rimuovere ostacoli, barriere e condizioni senza le quali le condizioni soggettive specifiche non si tradurrebbero necessariamente in “vulnerabilità” e dove anche le situazioni che si sono strutturate come effettivo disagio possano essere affrontate in modo programmato e organizzato secondo percorsi dedicati.

È difficile immaginare un sistema capace di attenzione alle situazioni vulnerabili senza una sistematica capacità di attivazione e un grado di efficienza che consenta a tutte le persone di accedere a percorsi di tutela e in questi di poter beneficiare di servizi atti a prevenire la strutturazione di eventuali fattori di vulnerabilità. L’obiettivo della prevenzione e quello, correlato, di una diffusa e generale capacità di tempestiva individuazione dei fattori di vulnerabilità, ri-

chiede un approccio che sappia integrare e non disgiungere dimensione sociale, sanitaria e giuridica, così come da un punto di vista operativo gli aspetti di ciascuna delle dimensioni citate non possono essere considerati “separatamente” né tanto meno “uno alla volta”, perché di pertinenza di enti diversi con differenti responsabilità istituzionali o perché attivabili in fasi successive del percorso di asilo. La multidimensionalità delle misure è un fattore determinante: vanno evitate le partizioni e le cesure (“è un caso psichiatrico o è un richiedente asilo?”), riconsegnata una centralità ai soggetti, intesi, come individui con caratteristiche specifiche, protagonisti del percorso, con autonomia decisionale e progettuale, portatori di diritti e attori di risorse proprie che meritano una attenzione altrettanto accurata di quella da riservare ai fattori di vulnerabilità. Tra l’altro i rischi della standardizzazione categoriale sono molto alti: più fattori di vulnerabilità possono presentarsi associati e risposte standardizzate per categoria, benché specialistiche possono non rivelarsi adeguate.

In un contesto in cui sempre più accentuata è la tendenza a “scomporre” la persona in bisogni, rinviando la risposta di ciascuno di essi a un servizio distinto, è urgente rimettere la persona al centro. Segmentare le responsabilità non solo accentua, come è sotto gli occhi di tutti, un processo di generale deresponsabilizzazione di tutti gli attori, ma soprattutto rischia di ridurre la persona – in questo caso il migrante forzato – a passivo beneficiario di azioni decise da altri. Ogni singolo richiedente/titolare di protezione internazionale, a prescindere dalle condizioni individuali, deve poter entrare in possesso di quegli strumenti e di quelle garanzie che gli consentano di giocare un ruolo attivo nei percorsi che lo riguardano ed esercitare una reale ed effettiva facoltà di scelta entro percorsi che – con interventi flessibili e il più possibile individualizzati – ne sappiano con-tenere l’unitarietà. Per questo è necessaria una forte sinergia tra tutti i servizi territoriali, inclusi quelli che hanno come mandato specifico la tutela della salute mentale, che tenga in considerazione la priorità e responsabilità di garantire una efficace promozione della salute psichica dei migranti forzati. Questo probabilmente richiede una più ampia riflessione che coinvolga i soggetti che in prima e più forte misura sono chiamati in causa: le strutture di accoglienza, le agenzie educative e i servizi territoriali. Una riflessione che tocchi temi inerenti sia il sistema dell’accoglienza sia il sistema della salute mentale, al fine di individuare un approccio condiviso che garantisca ai migranti la tutela del benessere psicofisico, preconditione al buon esito dei percorsi di integrazione.

6. Costruire una rete per l’orientamento

L’orientamento dei migranti forzati è un bisogno complesso, che richiede risposte altrettanto complesse. Nell’attuale sistema, gli operatori dell’accoglienza si trovano, di fatto se non per esplicito mandato, per così dire “in prima linea” anche su questo tema. Ciò detto, gli operatori non possono e non devono

operare in un vuoto. Il loro lavoro deve appoggiarsi oltre che sulle risorse, su servizi e professionalità che concorrano alla riuscita degli interventi di accompagnamento curando i vari segmenti del lavoro di presa in carico. La fragilità e la scarsa coerenza delle reti di intervento è un dato trasversale, che incide negativamente sulla qualità degli esiti dei percorsi di autonomia. Il sistema di accoglienza tende a muoversi in sostituzione del sistema territoriale, con risultati scarsi e grande frustrazione da parte degli operatori.

Mancando gli interlocutori, soprattutto sul versante dei servizi pubblici, il cosiddetto “lavoro di rete” non è spesso una premessa sufficiente a garantire il reperimento e la connessione tra tutte le professionalità che dovrebbero collaborare alla riuscita degli interventi. I frequenti interventi “in supplenza” che ciascuno degli attori che si trova a intervenire nel percorso dei migranti forzati si sente – a torto o a ragione – chiamato ad assicurare, rischiano di risultare ancora più confusivi rispetto alla chiarezza dei ruoli a cui si faceva riferimento, con effetti ancora più deleteri sulla qualità dell’intervento per l’autonomia. Il disordine degli interventi rischia di avere l’effetto di intrappolare le persone nel sistema d’accoglienza, permettendo loro di raggiungere nel migliore dei casi un’autonomia formale e non sostanziale. Se la rete dei servizi territoriali è fragile, se il capitale sociale è limitato, i beneficiari difficilmente potranno individuare e realizzare degli obiettivi personali e professionali realistici e sostenibili.

Il rischio è che si instauri quello che si potrebbe definire il circolo vizioso della marginalità. L’angoscia di non riuscire a farcela, di non essere in grado di rompere definitivamente con la dipendenza dai servizi e il senso di precarietà a essa connessa spinge spesso i soggetti ad accettare anche condizioni difficili e svantaggiose. Tutte le energie sono dedicate a “navigare a vista” tra le (scarse) opportunità offerte e tra i molti vincoli burocratici, tanto che si arriva spesso a rinunciare persino alle relazioni sociali, benché rappresentino talvolta un veicolo di occasioni per un migliore inserimento e persino per una stabilizzazione lavorativa o abitativa. In realtà, le relazioni e la vita sociale, anche la più semplice, diventano quasi un lusso che non tutti possono permettersi di coltivare. È in questo senso che si può parlare di un circolo vizioso della marginalità dei migranti forzati, che intreccia in modo composito tutte le dimensioni dei percorsi di autonomia: documenti, ricerca di un lavoro stabile, sistemazione abitativa, relazioni sociali.

Qual è il margine di azione per “interrompere” il disegno, per mutarlo in un circolo virtuoso? Si può infatti intuire che il ruolo dei servizi che traducono in pratica i diritti sociali diventa davvero proficuo solo quando riesce a interrompere la spirale di precarietà. In altre parole, si possono spendere molte risorse, dedicare molto tempo, accompagnare con grande zelo le persone da un passaggio all’altro, di volta in volta aiutandole a trovare un nuovo lavoro o scovando un altro posto in un ennesimo centro di accoglienza, ma il vero risultato si riesce a ottenere solo spezzando la catena della marginalità in cui si trovano. Altrimenti passo dopo passo si rischia di tornare continuamente al punto di partenza,

suscitando frustrazione tanto nei beneficiari, quanto negli operatori. Da questo punto di vista il lavoro da svolgere è molto più difficile e richiede forse la capacità di cogliere l'insieme del disegno, di tessere relazioni, di vedere più lontano, di avere la fantasia e spesso la fortuna per immaginare approdi diversi. Il ruolo dei servizi destinati ai titolari di protezione (ma chiaramente non solo a essi) è tanto più positivo quanto riesce a mobilitare risorse esterne dal proprio circuito, alimentando un circolo virtuoso che permette di "allargare il giro" e allentare il legame esclusivo dell'assistenza diretta. Questo circolo virtuoso può aumentare la fiducia dei beneficiari nei confronti dell'ambiente esterno e alleviare il loro senso di inadeguatezza e di spaesamento.

Per questo assume particolare rilevanza il lavoro di rete e la connessione tra i diversi soggetti che operano nel territorio, in modo che in qualsiasi punto del percorso di integrazione ci si trovi ci sia una buona consapevolezza di quali sono i passi successivi, quali i luoghi in cui recarsi, quali gli interlocutori giusti. Questa consapevolezza spesso non può venire direttamente e autonomamente dai titolari di protezione che vogliono e possono beneficiare dei servizi. Altrimenti il paradosso è che solo i più "bravi" o i più "furbi" riescono a muoversi con scaltrezza nel labirinto dei servizi e delle opportunità mentre proprio le persone più vulnerabili ne rimangono esclusi.

Diventa insomma cruciale rendere i sistemi (e tutti i loro attori) capaci di progettare interventi mirati, personalizzati e altamente qualificati di orientamento e sostegno al raggiungimento dell'autonomia che siano sufficientemente flessibili, modulari, sostenibili e in grado di concepire, sin dalle fasi di progettazione degli stessi, potenziali assi per una loro costante rimodulazione e riadattamento. Nel caso specifico dei migranti forzati, è necessario che sia adeguatamente messo a fuoco come i percorsi debbano essere una responsabilità pienamente condivisa degli attori che svolgono il lavoro psico-sociale (in primo luogo le strutture di accoglienza) e delle agenzie educative, a partire dai CPIA nella loro funzione di punto di ingresso al sistema di orientamento. Immaginare, come purtroppo spesso avviene, che le competenze dell'operatore sociale e quelle dell'orientatore possano intervenire indipendentemente l'una dall'altra o addirittura in fasi successive nel tempo comporta una frammentazione degli interventi che finisce per vanificarne l'efficacia, svuotando di senso le proposte che vengono formulate e creando frustrazione in tutte le persone coinvolte. Evidentemente un intervento congiunto che possa intervenire fin dalle prime fasi dell'accoglienza e dunque con la tempestività necessaria a utilizzare pienamente la finestra temporale che il migrante e gli operatori hanno a disposizione implicherà che l'orientamento non si basi esclusivamente, o peggio si esaurisca, nella ricognizione delle competenze di scrittura, di lettura e delle competenze logico-matematiche di base, di eventuali esperienze pregresse formative e lavorative o della conoscenza delle lingue. Questi aspetti, pure significativi, potrebbero persino essere lasciati in secondo piano in un primo intervento, per indagare in profondità altre dimensioni dell'orientamento altrettanto se non più importanti per intervenire efficacemente nella costruzione o ri-costruzione di

un percorso migratorio: le motivazioni, gli interessi, i valori che spingono la persona a essere parte attiva nella costruzione del proprio percorso, le dimensioni che entrano in gioco nella rappresentazione che l'individuo ha di se stesso, del proprio contesto di riferimento e delle strategie che mette in atto per analizzare e relazionarsi con le realtà contestuali. Importante è anche valutare la capacità di orientarsi nel tempo, di porsi degli obiettivi, di commisurare l'obiettivo con l'impegno necessario per raggiungerlo, e quindi anche la capacità di auto-valutare i propri mezzi per il raggiungimento degli stessi, l'abilità di stare su un compito. Considerare queste dimensioni rende l'orientamento un compito e un percorso più complesso che non la pura e semplice valutazione delle competenze acquisite, ma è un passaggio necessario per strutturare di un percorso di orientamento che faccia emergere la motivazione, la capacità di autovalutare le difficoltà che gli eventi della vita pone, o ha posto, sul percorso di vita e sul progetto migratorio, le diverse modalità di reagire di fronte a un compito, la condizione emotiva in cui si trova la persona in quel determinato momento. Solo così sarà anche possibile valutare il livello di tenuta all'interno di una complessità del percorso richiesto, ovvero la possibilità di ingaggiare il soggetto in un progetto di più lunga durata o di più breve durata.

Un intervento integrato del genere implica tuttavia una profonda rivoluzione culturale di tutte le strutture coinvolte, che troppo spesso si percepiscono come tasselli a sé stanti di un quadro generale di cui si fa fatica a cogliere il senso e gli obiettivi. Del resto però l'intervento con un target complesso come quello dei migranti forzati rappresenta un'opportunità per ripensare un metodo di lavoro che consenta all'orientamento di svolgere al meglio la sua funzione di leva di inclusione e riattivazione per tutti i cittadini a rischio emarginazione.

Riferimenti bibliografici

- Bevelander P., Irastorza N. (2014), *Catching up. The Labor Market Integration of New Immigrant in Sweden*, Migration Policy Institute and International Labour Office.
- Bracalenti R., Balestrieri A. (2017) (a cura di), *La presa in carico psicosociale dei richiedenti e titolari di protezioni internazionali*, testo disponibile su: www.iprs.it/la-presa-in-carico-psicosociale-dei-richiedenti-e-titolari-di-protezioni-internazionali/.
- Büschel U., Daumann V., Dietz M., Dony E., Knapp B., Strien K. (2015), *Abschlussbericht Modellproject Early Intervention – Frühzeitige Arbeitsmarktintegration von Asylbewerberinnen und Asylbewerberinnen. Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung durch das IAB*, IAB-Forschungsbericht 10.
- Chicco E., Mela A., Novascone R. (2017), "La spazialità dei migranti forzati a Torino: la dimensione socio-psicologica", in *Semestrare di Studi e Ricerche di Geografia Roma – XXIX*, Fascicolo 2, pp. 45-56.
- Damas de Matos A., Liegig T. (2014), *The Qualifications of Immigrants and their Value in the Labour Market: A Comparison of Europe and the United States*, Marching Economic Migration with Labour Market Needs, OECD Publishing.

- Deloitte Insight (2019), *A new home at work. An employer's guide to fostering inclusion for refugees in the workplace*, Tent Foundation.
- Di Amoretti G., Rania N. (2005), *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Carrocci, Roma.
- Dustmann C., Görlach J.S. (2015), "The economics of temporary migrations", in *CESifo*, Working Paper n. 5188.
- European Parliament (2016), *Labour Market Integration of Refugees: Strategies and good practices*, Study for the EMPL Committee.
- Guerra M., Bacigalupi M. (2019), *Tra il dire e il fare: lo psicologo nei centri di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati*, in Vercillo E., Guerra M. (2019) (a cura di), *Clinica del trauma nei rifugiati. Un manuale tematico*, Mimesis, Milano, pp. 203-217.
- IPRS (2018), *Luoghi e non luoghi, persone e non persone. Ripensare il sistema dell'accoglienza dei migranti*, testo disponibile su: www.franoi.org/images/FR_materiali/Ricercasociale_eventofinale.pdf.
- Lipsky M. (1980), *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*, Russel Sage.
- Meissner F., Vertovec S. (2015), "Il confronto della super-diversità", in *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), pp. 541-555.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019), *IX Rapporto Annuale. Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia*, a cura della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione.
- OECD (2016), *Making Integration Work. Refugees and Other in Need of Protection*, OECD Publishing.
- Provincia di Parma (2011), *Per un'accoglienza e una relazione d'aiuto transculturali. Conoscere e applicare le linee guida per un'accoglienza integrata e attenta alle situazioni vulnerabili dei richiedenti e titolari di protezione internazionale*, Ghillani/Torizzi.
- Rondine L. (2015), *Uno sguardo obliquo*, in Rondine L. (2015) (a cura di), *Qui fa bene. Tracce di lavoro con la sofferenza psichica dei migranti forzati*, Aelle il punto, Roma.
- Unesco (2019), *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019 – Migrazioni, spostamenti forzati e educazione: Costruire ponti, non muri*, Unesco.
- UNHCR (2013), *A New Beginning. Refugee Integration in Europe*.
- UNHCR (2017), *Turn the Tide. Refugees education in crisis*.
- Vertovec S. (2007), "Super-diversity and Its Implications", in *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.

6. I bisogni formativi nel progetto migratorio: verso una strategia integrata

di Ada Maurizio

1. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: identità e mission

Dal 1° settembre 2015 è stato ridefinito l'assetto organizzativo, amministrativo e didattico del sistema di istruzione degli adulti, come previsto dal Decreto Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012, con l'istituzione dei Centri provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) su tutto il territorio nazionale, quali istituzioni scolastiche autonome.



Fig. 1 – Il sistema dell'IDA

La riforma del settore era attesa da anni, dopo la sperimentazione del nuovo modello che aveva coinvolto nove regioni e a distanza di diciotto anni

dall'Ordinanza ministeriale che aveva istituito i Centri Territoriali Permanenti (CTP).

A distanza di cinque anni i CPIA attivi sono centotrenta, distribuiti a livello nazionale. I Centri si rivolgono a un'utenza a partire dai sedici anni, con bisogni formativi specifici e connotata da precarietà sociale e deprivazione culturale, erogano corsi di alfabetizzazione per il conseguimento del livello di competenza linguistica A2 secondo il QCER delle lingue e per il diploma di conclusione del primo ciclo di istruzione, coordinano l'offerta formativa dei corsi di secondo livello (ex serali) incardinati negli istituti tecnici e professionali e nei licei artistici, in accordo con le Unità Territoriali di Governo (le prefetture) accerta il livello di conoscenza della lingua italiana degli stranieri nell'ambito dell'accordo tra il cittadino e lo stato italiano, stipulano accordi e protocolli di intesa con il territorio per la gestione condivisa dei servizi per l'integrazione, coordinano l'offerta formativa del territorio per favorire l'apprendimento permanente.

1.1. *La nascita di un sistema*

La prima indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies* – OECD 2006; Schleicher 2008) ha coinvolto ventiquattro Paesi dell'OCSE, di cui diciassette parte dell'unione Europea e ha analizzato il livello di competenze degli adulti di età compresa fra i 16 e i 65 anni nell'alfabetizzazione di base (*literacy*) e in quella matematico-scientifica (*numeracy*). I risultati della misurazione per quanto riguarda l'Italia sono allarmanti: i primi quattro posti sono occupati da Finlandia, Svezia, Norvegia e Olanda, gli ultimi quattro da Italia, Francia, Spagna e Irlanda.

L'indagine ha rivelato un fenomeno che coinvolge oltre il 70% della popolazione italiana e ha evidenziato che il basso livello di competenze coinvolge anche i giovanissimi.

I dati allarmanti di PIAAC hanno senza dubbio dato una forte spinta alla nascita dei CPIA, tanto che il sistema si rivolge alla popolazione adulta dai sedici anni in poi, con l'eccezione dei quindicenni in particolari situazioni, quali ad esempio quelle determinate da provvedimenti giudiziari.

In sostanza, il sistema dell'istruzione degli adulti rappresenta la risposta italiana alla necessità di innalzare il livello culturale della popolazione e segue le indicazioni della Commissione Europea che con la Strategia Europa 2020 ha stabilito, tra gli altri, l'obiettivo di arrivare al 40% della popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni che abbia conseguito un titolo superiore.

Il sistema è diffuso su tutto il territorio, con una maggiore concentrazione di centri nelle regioni più grandi ed estese e con una maggiore presenza di stranieri.

1.2. *Gli utenti dei CPIA*

Il Regolamento (DPR 263/2012) definisce la tipologia di utenti dei CPIA:

Gli adulti anche stranieri che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione. [...] Resta ferma la possibilità per gli adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine, di iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana [...]. Ai Centri possono iscriversi anche coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ferma restando la possibilità, a seguito di accordi specifici tra regioni e uffici scolastici regionali, di iscriversi, nei limiti dell'organico assegnato e in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età.

1.3. *L'accoglienza e l'orientamento nei CPIA*

Nella complessa e articolata organizzazione del CPIA, la fase dell'accoglienza rappresenta lo snodo tra il primo momento di incontro con l'adulto e la costruzione del suo percorso formativo coerente con un progetto di vita e finalizzato al conseguimento del titolo di studio e all'inserimento nel mondo del lavoro. Il DPR 263/12 definisce l'accoglienza e l'orientamento quali strumenti di flessibilità e nelle "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti", allegate al decreto interministeriale MIUR/MEF del 12 marzo 2015, si indica chiaramente che

[...] il percorso che conduce alla definizione del Patto Formativo individuale, si svolge nell'ambito delle attività di accoglienza e di orientamento e che la partecipazione dell'adulto a tali attività equivale alla frequenza di una parte del percorso didattico richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione.

Il monte ore dedicato all'accoglienza e all'orientamento non può superare il 10% dell'orario complessivo del percorso di istruzione che l'adulto intende frequentare (punto d, comma 9, articolo 4 del DPR 263/12): alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, primo livello e secondo livello.

La Commissione per la definizione del Patto formativo assume un ruolo prioritario nell'organizzazione e nel funzionamento didattico del CPIA in quanto ha il compito e la responsabilità di adottare le scelte organizzative relative al percorso che porterà alla definizione del Patto. La Commissione, infatti, dovrà stabilire le caratteristiche degli strumenti di cui intende dotarsi:

- domanda per il riconoscimento dei crediti;
- libretto personale (dossier personale per l'IDA);

- linee guida per la predisposizione di specifiche metodologie valutative e di prove per la valutazione delle competenze;
- certificato di riconoscimento dei crediti formativi;
- format di Patto Formativo individuale.

Le citate Linee guida hanno anche definito i criteri generali e le modalità organizzative e didattiche

[...] per rendere sostenibili per lo studente, i carichi orari dei corsi attraverso:

- a. il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto;
- b. la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto, che lo studente può completare anche nell'anno scolastico successivo, secondo quanto previsto dal patto formativo individuale di cui all'articolo 5, comma 1, lettera e);
- c. la fruizione a distanza di una parte del percorso previsto, di regola, per non più del 20 per cento del corrispondente monte ore complessivo.

Per i corsi di secondo periodo del primo livello e corsi di secondo livello, il monte ore corrisponde al 70% di quello previsto dai corrispondenti ordinamenti.

Pur nella specificità dei diversi contesti territoriali, si può, pertanto, ipotizzare un percorso dove siano indicati con chiarezza le fasi che caratterizzano l'avvio del rapporto che l'adulto stabilisce con il CPIA/corsi di secondo livello e che porta alla definizione del Patto Formativo.

Il primo contatto dell'adulto è finalizzato all'acquisizione di informazioni sui corsi offerti e sugli orari e sulle modalità di iscrizione e si conclude con un appuntamento con un docente del CPIA nell'orario stabilito per l'accoglienza. In questa fase l'adulto si relaziona con gli uffici di Segreteria per l'iscrizione al Centro/corsi di secondo livello. Il personale amministrativo esercita un ruolo molto importante nelle attività di front office per le quali sono richieste sia adeguate conoscenze dell'offerta formativa del CPIA che buone capacità relazionali. È in uso in molte realtà una modulistica multilingue.

Nella fase successiva il docente in accoglienza coinvolge l'adulto in un'attività di esplorazione e di ricognizione delle proprie esperienze di apprendimento avvenute nei contesti formali, informali e non formali, con l'obiettivo di far emergere i bisogni formativi. Successivamente, il docente provvede alla prima valutazione delle competenze presenti.

Si tratta della fase più delicata dell'intero processo poiché determinerà la scelta del percorso formativo e porrà le basi per gli esiti a conclusione del percorso stesso.

I docenti in fase dell'accoglienza utilizzano frequentemente l'approccio biografico che prevede l'utilizzo di uno schema o di una traccia di intervista non strutturata, seguita dalla eventuale somministrazione di una o più prove per la rilevazione delle competenze presenti.

Durante il colloquio è ormai prassi consolidata e condizione indispensabile che si stabilisca un clima di ascolto per consentire all'adulto di esprimersi liberamente, sentendosi a proprio agio. Solitamente il colloquio precede l'intervista strutturata che mira alla raccolta di dati quantitativi, intesi come evidenze del percorso formativo precedente e utili alla certificazione del riconoscimento dei crediti.

Sono in uso nei CPIA e nei corsi di secondo livello tracce di interviste che esplorano le risorse e le difficoltà dell'adulto, le motivazioni che lo hanno spinto a riprendere la formazione, le esperienze di studio, di lavoro e personali.

Il monte ore dedicato alla fase dell'accoglienza va interamente utilizzato per concludere le attività ed elaborare il Patto Formativo.

La ricerca in campo formativo e nello specifico settore dell'apprendimento degli adulti, inoltre, può fornire un significativo contributo per dare solidità e rigore scientifico alle numerose pratiche sperimentate con successo nella lunga e forte tradizione italiana nel settore dell'apprendimento degli adulti.

2. Il fenomeno migratorio

Secondo i dati del Dipartimento delle Libertà Civili e dell'Immigrazione, aggiornati quotidianamente, al 31 marzo 2018 i migranti in accoglienza in Italia erano 173.150, distribuiti sul territorio nazionale con la presenza maggiore in Lombardia, Campania, Lazio e Sicilia. A questi si aggiungono i circa mille minori non accompagnati. Si assiste a una flessione significativa degli ingressi nel primo trimestre dell'anno, in meno del 67,19% rispetto allo stesso periodo del 2016 e del 74,64% del 2017. A fronte di una riduzione costante del flusso migratorio verso l'Italia, sono 130mila le richieste di asilo, con un aumento del numero di richiedenti minori non accompagnati che nel 2017 sono stati 9872, il 73,5% in più rispetto al 2016. Sono state esaminate 82mila domande e nel 52,4% dei casi non è stata riconosciuta alcuna forma di protezione. In sostanza, nel 2017 erano censiti nel sistema di accoglienza 183.681 richiedenti asilo e rifugiati, il 3 per mille della popolazione complessiva residente.

In questo contesto, si collocano i progetti e gli interventi per l'integrazione dei migranti finanziati dal Fondo Asilo Migrazione Integrazione, istituito con il Regolamento UE 516/2014 del Parlamento europeo e del Consiglio del 16 aprile 2014, sulla base della programmazione 2014-2020 che ha previsto lo stanziamento di 315 milioni di euro.

2.1. La rilevazione dei bisogni formativi

Il fenomeno migratorio verso l'Italia, se osservato dal punto di vista dell'integrazione sociale e linguistica, assume caratteristiche specifiche che descri-

sono un processo in evoluzione e al tempo stesso una crescente divaricazione nelle competenze linguistiche dei migranti:

[...] il livello di competenza in italiano L2 di quanti già inseriti in Italia nei percorsi di formazione linguistica risulta in molti casi molto vicino a quello dell'autonomia, ma, al contempo, il numero di analfabeti funzionali e/o a bassa scolarizzazione, come i più recenti dati riportano, risulta in deciso e continuo aumento.¹

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), messo a punto dal Consiglio d'Europa tra il 1989 e il 1996, raccomandato dai Ministri europei dell'Educazione con la Risoluzione adottata nel corso della Conferenza di Cracovia del 15-17 ottobre del 2000 che faceva esplicito riferimento al Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) e successivamente raccomandato con Risoluzione del novembre 2001 del Consiglio d'Europa, prevede, come sappiamo, sei livelli di competenza linguistica: A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

3. Accordi e protocolli

Con l'avvio della riforma del sistema di istruzione degli adulti, per la prima volta in Italia è previsto un coordinamento sia a livello territoriale che didattico dell'intera offerta formativa finalizzata all'acquisizione di un titolo di studio. Il compito di guidare e di gestire l'intero processo che parte dalla stipula dell'accordo di rete, passa per la costituzione e la presidenza della commissione, fino alla definizione del Patto formativo con l'adulto e la predisposizione delle misure di sistema per rendere possibile l'accordo stesso, è affidato al dirigente del CPIA. Come è evidente, si tratta di assumere nuove responsabilità i cui margini di delega sono limitati ad alcuni passaggi delle fasi intermedie dell'intero processo. Sono indispensabili forti competenze relazionali e organizzative, oltre ad approfondite e specifiche conoscenze dell'impianto normativo che è alla base del sistema di istruzione degli adulti.

Per comprendere meglio la sostanza del compito del CPIA quale soggetto pubblico nell'attività negoziale (DI 44/01 – Titolo IV con particolare riferimento agli articoli 31, 32, 33), nello specifico della stipula di accordi, ricordiamo che, in generale, le istituzioni scolastiche autonome possono stipulare accordi di rete (art.7 del DPR 275/99, art. 33 del DI 44/01), accordi di programma (art. 27 della L. 142/90, articoli 11 e 15 della Legge 241/90, art. 2 comma 203 della L.662/96, art. 5 del DPR 567/96, art. 21 della L. 59/97, art. 11 del DPR 275/99, art. 34 del D. Lvo 267/00, art. 33 del DI 44/01), convenzioni (articoli 3 e 5 del DPR 567/96, art. 30 del D. Lvo 267/00, art. 56 del DI 44/01), protocolli di in-

1. Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana a livello pre A1, protocollo di sperimentazione a cura degli Enti certificatori, nota MIUR 3298 del 26 marzo 2016.

tesa (art. 15 L.241/90), far parte di consorzi(art. 21 della L.59/90, art. 7 comma 10 del DPR 275/99,art. 33 del DI 44/01, art. 2602 del Codice Civile, art. 25 del D. Lvo 267/00).

Gli impegni derivanti da ognuna delle tipologie di accordi sopra ricordate sono vincolanti per entrambe le parti in misura e secondo modalità differenti rispetto alla natura giuridica dell'accordo stesso. In tutti i casi essi si configurano come strumenti per l'integrazione, il coordinamento e l'ampliamento dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche.

La Legge 107/15 riprende la materia degli accordi di rete e la tratta nell'articolo 1, commi 70, 71 e 72. Le novità introdotte dalla legge 107/15 riguardano innanzitutto il ruolo degli Uffici Scolastici Regionali che promuoveranno la costituzione di reti tra le istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale, di livello sub provinciale, le quali stipuleranno accordi per il raggiungimento di obiettivi definiti dalla legge stessa: valorizzare le risorse professionali, condividere la gestione di funzioni e attività amministrative, realizzare progetti e iniziative didattiche, educative, culturali e sportive. Per il CPIA, che costituisce una tipologia di istituzione scolastica autonoma, in quanto rete territoriale di servizio, gli accordi di rete per l'ampliamento dell'offerta formativa assumono una specifica connotazione in riferimento alle politiche per l'apprendimento permanente.

Nell'ambito del progetto FAMI – CREI, il CPIA 3 di Roma ha sperimentato un modello di intervista ai migranti ospiti dei Centri di Accoglienza Straordinaria e dello Sprar. L'obiettivo era di rilevare i bisogni formativi per orientarne le scelte scolastiche e professionali, coerenti con il progetto di vita dei migranti.

Il profilo dei migranti adulti ai quali si rivolgono i corsi di alfabetizzazione erogati dai CPIA per il raggiungimento del livello A2 del QCER, tuttavia, non comprende le categorie più vulnerabili né il livello successivo B1. Nella Premessa del Protocollo di sperimentazione prima citato, sono descritti quattro macro gruppi che comprendono i cosiddetti pre alfabeti (gruppo A), cioè coloro che non possiedono alcuna competenza scritta anche nella lingua madre e che costituiscono l'utenza più vulnerabile, gli analfabeti (gruppo B), adulti che non hanno ricevuto alcuna istruzione formale e la cui lingua madre ha un sistema di scrittura diverso da quello della comunità ospitante (arabo, cinese ecc.). Per i gruppi A e B il Sillabo suggerisce un monte ore d'aula di 500/700 ore. Il gruppo C comprende gli adulti scarsamente scolarizzati o semi analfabeti, considerati dall'Unesco² analfabeti funzionali in quanto hanno avuto un accesso limitato all'istruzione formale (meno di cinque anni). In questo caso, l'adulto non è in grado di utilizzare le competenze di lettura e di scrittura nella vita quotidiana. A questa categoria di apprendenti si rivolge l'offerta formativa erogata dai CPIA nell'ambito dei percorsi sperimentali finanziati dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione dell'Unione Europea, con un monte ore di 100/150 ore d'aula, di cui diremo più avanti. Infine, il gruppo D comprende i migranti alfabetizzati,

2. www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.

in grado di accedere ai percorsi formativi erogati dai CPIA a partire dal livello A1 del QCER.

Nel Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento della lingua italiana a livello B1,

[...] il pubblico di riferimento è rappresentato dai migranti adulti che risiedono in Italia da più tempo o che all'arrivo in Italia possiedono già una competenza di livello A2 in lingua italiana acquisita, grazie a percorsi di apprendimento formale o informale svolti in Italia o nei paesi d'origine.

Le risorse messe a disposizione dall'Unione Europea attraverso il Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) permettono di realizzare nei CPIA, oltre alle azioni formative di base, percorsi sperimentali di formazione linguistica rivolti proprio alle categorie più vulnerabili di apprendenti adulti (gruppo C – livello pre A1) e a quelle più evolute (B1). Ricordiamo che il FAMI è stato istituito dal Regolamento n. 516 del 16 aprile 2014, adottato dal Parlamento europeo e dal Consiglio d'Europa, per contribuire allo sviluppo di una politica comune dell'Unione europea in materia di migrazione e asilo, in applicazione dei principi di solidarietà tra gli Stati membri e sull'equità nei confronti dei Paesi terzi. Il Programma Nazionale (PN) FAMI 2014 – 2020 è stato approvato dalla Commissione europea con Decisione C (2015) del 3 agosto 2015 e per la sua realizzazione sono state previste ingenti risorse finanziarie destinate sia a progetti nazionali che a progetti a valenza territoriale. I destinatari delle azioni dei Progetti sono i titolari di protezione internazionale e coloro che intendono richiedere il permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo, oltre ai cittadini non comunitari che sottoscrivono l'Accordo di integrazione (DPR 179/2011).

4. Le prospettive

Una possibile strada per il futuro del sistema di istruzione degli adulti è quella indicata dall'articolo 28 del decreto ministeriale 1° settembre 2016 n. 663, attraverso il quale sono stati stanziati un milione e novecentomila euro per favorire una prima e sperimentale applicazione dei prodotti realizzati nella seconda fase di PAIDeIA (50% delle risorse), per attivare in ogni Regione un Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo che faccia capo a un CPIA (30% delle risorse), per l'organizzazione di misure nazionali di sistema per l'aggiornamento di tutto il personale dei CPIA (10% delle risorse) e per realizzare le azioni previste dal Protocollo di Intesa tra il MIUR e il Ministero della Giustizia del 26 maggio 2016 (10% delle risorse).

La scelta dei contenuti e quella metodologica adottata dal MIUR per la terza fase del PAIDeIA, indicano con chiarezza non soltanto quali temi siano considerati prioritari ma soprattutto delineano ulteriormente il tracciato da seguire: i CPIA come anello strategico sul quale investire per la coesione sociale del Paese.

Riferimenti bibliografici

- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263, Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (13G00055) (GU n. 47 del 25-2-2013).
- Decreto 12 marzo 2015, Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. (15A04226) (GU Serie Generale n. 130 del 08-06-2015 – Suppl. Ordinario n. 26).
- Decreto interministeriale 1° febbraio 2001, n. 44 (in SO n. 49 alla GU 9 marzo 2001, n. 57), Regolamento concernente le “Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche”.
- Decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267, Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali a norma dell'articolo 31 della legge 3 agosto 1999, n. 265 (G.U. n. 227 del 28 settembre 2000, s.o. n. 162/L).
- Decreto MIUR 01.09.2016, Prot. n. 663, Criteri e parametri per l'assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche nonché per la determinazione delle misure nazionali relative la missione Istruzione Scolastica, a valere sul Fondo per il funzionamento delle istituzioni scolastiche.
- DDG n. 104 del 20.04.2016. Decreto di costituzione del Gruppo tecnico regionale PAIDeIA. Ufficio III.
- D.P.R. 10-10-1996 n. 567, Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche. (GU 5 novembre 1996, n. 259).
- Legge 8 giugno 1990, n. 142, Ordinamento delle autonomie locali. (GU n. 135 del 12-6-1990 – Suppl. Ordinario n. 42).
- Legge 7 agosto 1990, n. 241, Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi. (GU n. 192 del 18-8-1990).
- Legge 23 dicembre 1996, n. 662, Misure di razionalizzazione della finanza pubblica. (GU n. 303 del 28-12-1996 – Suppl. Ordinario n. 233).
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n. 162 del 15-07-2015).
- Ministero dell'Interno, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, Dati e statistiche della Commissione Nazionale per il Diritto di Asilo, consultabile su: www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/documentazione/statistica/i-numeri-dellasilolo.

- OECD (2006), Planning for the direct assessment of literacy competencies in the information age for PIAAC. (Report EDU/EC/CERI (2006) 25), Paris, Author.
- Regolamento (UE) n. 516/2014 del Parlamento europeo e del Consiglio del 16 aprile 2014 che istituisce il Fondo Asilo, migrazione e integrazione, che modifica la decisione 2008/381/CE del Consiglio e che abroga le decisioni n. 573/2007/CE e n. 575/2007/CE del Parlamento europeo e del Consiglio e la decisione 2007/435/CE del Consiglio.
- Schleicher, A (2008), “PIAAC: a new strategy for assessing adult competencies”, in *International Review of Education*, Springer, doi:10.1007/s11159-008-9105-0.

7. Un modello di orientamento formativo e professionale per operatori e giovani stranieri

di Massimo Margottini e Francesca Rossi¹

Nell'ambito delle attività previste dal Progetto CREI – Creare reti per gli immigrati, finanziato dal Ministero dell'Interno – Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020) e coordinato dall'Università degli Studi Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione, in partenariato con il Centro Provinciale di Istruzione degli Adulti – CPIA3 di Roma, la Cooperativa Sociale Apriti Sesamo, l'Istituto Don Calabria – Casa San Benedetto e l'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali (IPRS), è stato realizzato un percorso di rafforzamento della rete degli attori che lavorano per l'integrazione dei minori e giovani stranieri nel XIV Municipio di Roma.

Il percorso di *capacity building* è stato rivolto agli attori pubblici e privati, operanti sul territorio, che a vario titolo concorrono ai processi di presa in carico dei giovani e minori stranieri ivi residenti, con particolare riferimento a tutto ciò che riguarda le attività e i servizi svolti in merito ai tre assi specifici sui quali si articola l'intero progetto:

- Orientamento formativo e professionale
- Integrazione sociale
- Tutela

Il Progetto ha offerto una buona occasione per dare vita a un percorso congiunto e favorire la reciproca conoscenza delle competenze, degli stili di lavoro, dei ruoli e delle connessioni esistenti nel contesto territoriale di riferimento.

1. Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire: a Massimo Margottini i paragrafi 1 e 1.1, a Francesca Rossi i paragrafi 1.2 e 2.1. Il paragrafo 2 con relativi allegati è stato redatto da entrambi gli autori.

1. Il percorso di capacity building degli operatori del Tavolo di Orientamento del Progetto CREI

Il lavoro del Tavolo di Orientamento del Progetto CREI ha seguito una serie di fasi e obiettivi, per cui sono stati organizzati degli incontri di formazione laboratoriale al fine di analizzare i fabbisogni e accrescere le competenze teoriche e pratiche degli operatori che operano a vario titolo nella presa in carico dei minori e giovani stranieri sul territorio del XIV Municipio di Roma. Successivamente, i partecipanti al tavolo sono stati coinvolti nel processo di condivisione e costruzione di elementi teorici e pratici volti a costituire un modello di “orientamento formativo” ideato per la progettazione di un percorso identitario e professionale costruito a partire dal progetto migratorio dei giovani utenti.

La metodologia di partenza – per garantire la formazione di un *team working* centrato su un processo di condivisione e soluzione ai bisogni emersi – ha previsto il metodo del *design thinking* (Archer, 1965; Cross, 1982; Cross, Dorst, Roozenburg, 1992; Brown, 2009; Buchanan, 1992; Florida, 2002; Gladwell, 2008; Gordon, 1961; Martin, 2007; Osborn, 1963; Pink, 2006; Schön, 1983) che attraverso un approccio di tipo visuale ha permesso di raggiungere, in breve tempo, una visione condivisa e strutturata nelle sue diverse fasi operative: identificazione del problema (obiettivo); identificazione del contesto (dati e attori chiave); esplorazione e ricerca delle opportunità; ideazione di metodi e strumenti operativi; progettazione di piani di implementazione.

All'interno di questo scenario, il Tavolo di lavoro sull'orientamento ha inteso procedere all'identificazione degli elementi necessari per la definizione di un percorso efficace rivolto a minori e giovani migranti, con la collaborazione degli enti del XIV Municipio di Roma.

I primi obiettivi del Tavolo sono stati la focalizzazione e la condivisione del significato di orientamento formativo e professionale, l'analisi dei bisogni specifici, delle risorse e competenze attive o mancanti, delle reti attive e delle buone prassi presenti sul territorio.

Durante gli incontri, ai partecipanti è stata mostrata una serie di compiti formativi e professionali considerati centrali per la formulazione di buone pratiche orientative da rivolgere a minori e giovani stranieri: fornire informazioni sul sistema scolastico e sugli sbocchi professionali in Italia; sostenere la persona durante il percorso di studi; effettuare l'analisi dei fabbisogni; favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro; guidare il soggetto verso la definizione di un progetto di vita (percorsi di auto-orientamento e autoriflessione sulle competenze).

Tra i principali bisogni dei minori e giovani stranieri sono stati segnalati i seguenti: conoscere la lingua italiana per l'esercizio di una cittadinanza attiva; essere inseriti in un percorso formativo al fine di entrare nel mondo lavorativo e sociale; conoscere la normativa sui propri diritti e doveri; cogliere le opportunità offerte dal territorio. In sostanza, è emersa l'esistenza di un circolo vizioso tra la mancanza di mirati interventi orientativi e l'incapacità dei soggetti

di acquisire informazioni in maniera autonoma e consapevole. In questo modo, sembra che esista un impedimento alla costruzione di un percorso finalizzato a rispondere ai bisogni di realizzazione dei giovani stranieri.

Pochi operatori hanno affermato di utilizzare alcuni metodi e strumenti di rilevazione dei bisogni e di certificazione delle competenze, tra i quali: colloqui di orientamento; scheda anagrafica professionale; *peer tutoring*; lavoro di *équipe*; questionari bilingue; *screening* dei livelli di maturazione nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.

In riferimento alle esperienze e alle azioni che hanno determinato risultati positivi, essi hanno affermato di aver promosso percorsi di insegnamento della lingua italiana L2 collegati all'esperienza di cittadinanza, sancito dei patti formativi ed effettuato una mappatura degli enti locali del Municipio. Ciò nonostante, gli operatori hanno evidenziato la mancanza di disponibilità di risorse economiche e la necessità di formalizzare una rete di servizi che a vario titolo lavorano nel campo dell'orientamento.

In questo panorama è apparsa evidente la carenza di risorse metodologiche e la prevalenza di una visione dell'orientamento principalmente a carattere "informativo".

Oltretutto, dall'analisi dei rapporti dei partecipanti è emersa la prevalenza di relazioni bilaterali invece che vere e proprie reti estese. Con ciò, è stata registrata la mancanza di una connessione sistematica tra i diversi Servizi che, al contrario, se fosse resa attiva potrebbe produrre una effettiva ed efficace rete estesa di interventi orientativi all'interno del XIV Municipio di Roma.

Non a caso, gli operatori hanno manifestato il desiderio di creare una rete allargata tra le diverse agenzie di orientamento presenti sul territorio, al fine di creare un sistema di progettazione integrato. Nella fase iniziale del Progetto, essi hanno asserito di voler partecipare perché interessati ad accrescere le proprie competenze, apprendere le modalità per svolgere un buon servizio di orientamento e comprendere maggiormente i bisogni del target di utenza. Ritenendo, inoltre, che tale partecipazione avrebbe permesso loro di espandere la rete di collaborazioni agli enti pubblici e privati presenti sul territorio del XIV Municipio di Roma (ASL, cooperative sociali, servizi di volontariato, scuole, università ecc.).

Al fine di rispondere ai bisogni emersi, lo scopo del Tavolo è stato quello di definire e diffondere un sistema integrato di approcci, metodologie, strumenti e pratiche operative.

Per garantire l'adeguato sviluppo delle attività della rete e l'accompagnamento dei minori e giovani stranieri durante l'intero percorso di integrazione, dal momento dell'accoglienza all'inserimento nel mondo formativo e lavorativo, sono state indicate alcune modalità di mappatura e rafforzamento della conoscenza delle funzioni ricoperte dai diversi attori territoriali (es. centri di accoglienza straordinaria, sistemi di protezione per richiedenti asilo, centri per l'istruzione degli adulti, centri di orientamento al lavoro ecc.).

Oltre a ciò, è stata proposta la costruzione di un programma centrato su de-

terminate linee guida atte a dirigere gli interventi su un piano d'azione comune destinato a portare tutti gli attori della rete a lavorare all'interno di un sistema integrato.

Inizialmente, con lo scopo di accrescere le conoscenze teoriche dei partecipanti, sono state rilasciate nozioni relative al significato e all'importanza dell'orientamento permanente inteso come un processo diacronico che accompagna l'individuo per tutto l'arco della vita e che, in quanto tale, è stato riconosciuto dalle politiche europee e nazionali come diritto permanente di ogni persona (Lisbona 2010; Europa 2020; Agenda Europa 2030).

A livello operativo, attraverso una serie di incontri, è stato avviato un percorso di consapevolezza sul ruolo rivestito dall'orientamento – in quanto processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà – finalizzato a favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenerne le scelte relative (Risoluzione del Consiglio Europeo, “Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente”, 2008).

Oggetto di discussione sono state anche le “Linee guida nazionali per l'orientamento permanente” (MIUR, 2014), con le quali il Ministero dell'Istruzione ha sottolineato l'importanza di adottare un modello di orientamento formativo che non sia più solo informativo, e che sia, quindi, finalizzato alla formazione di un soggetto capace di esercitare pensiero critico, di progettare e partecipare in modo autentico e autonomo all'interno della società e con gli altri.

In particolare, il Tavolo ha adottato una concezione “diacronico-formativa” dell'orientamento (Domenici, 2015), cioè un modello scientificamente fondato in grado di promuovere e valorizzare interessi e attitudini, e di trasformare differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione in potenzialità da coltivare sul piano individuale e sociale. Tale meccanismo è ritenuto possibile attraverso la qualificazione degli interventi di istruzione e formazione, mediante l'organizzazione flessibile del percorso di formazione e il ricorso a strumenti valutativi in grado di monitorare e promuovere non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella metacognitiva e affettivo-motivazionale coinvolte nei processi di apprendimento.

In tal senso, l'orientamento si offre come un percorso continuo tramite cui diventa possibile creare momenti di attivazione, progettazione e controllo di progetti esistenziali dotati di senso e prospettiva futura.

Questo modello può essere applicato a diversi contesti, anche quelli frequentati dai giovani stranieri, in quanto prevede l'accompagnamento durante tutto il percorso di crescita, dalla formazione di base al processo di creazione dei mezzi atti a fornire una prospettiva professionale considerata in termini di adattabilità e creazione di orizzonti possibili per la formazione continua e l'occupabilità.

Dunque, le attività laboratoriali del Tavolo hanno coinvolto i partecipanti non solo in un processo di riflessione ma anche di ideazione e costruzione di un modello di “orientamento formativo” da rivolgere ai giovani stranieri, basato su strumenti e “protocolli operativi” da condividere all’interno della rete di Servizi.

1.1. La piattaforma online per la condivisione dei materiali in rete

Tramite la collaborazione con il CriSF@D (Centro ricerche e Servizi per la Formazione a Distanza) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre è stato realizzato anche un ambiente su piattaforma online, allo scopo di facilitare lo scambio di opinioni e materiali all’interno della rete di operatori.

Dunque, gli interessati, dopo essere stati inseriti sulla stessa, hanno potuto effettuare l’accesso inserendo, sulla schermata di *Login*, lo username e la password generati dal sistema automatico.

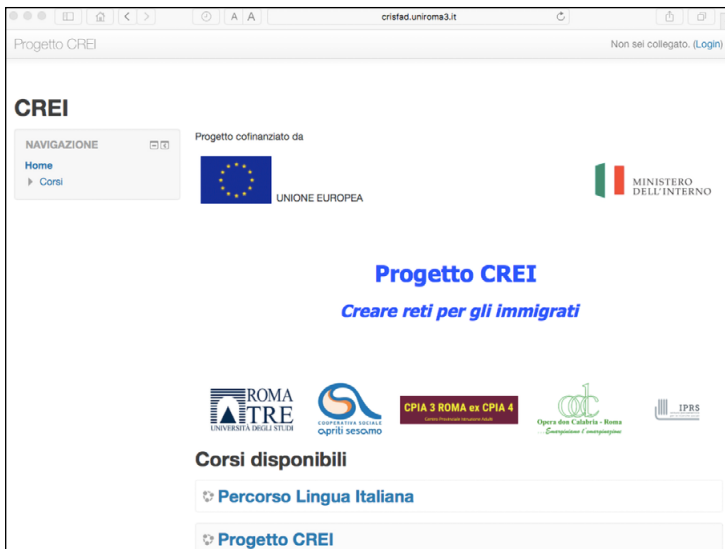


Fig. 1 – Home Page Piattaforma *crisfad.uniroma3.it/crei*

In questo modo, entrando con le proprie credenziali sul sito *crisfad.uniroma3.it/crei*, gli utenti hanno potuto usufruire delle risorse messe a disposizione di volta in volta: report degli incontri tenuti dal Tavolo di Orientamento; testi e materiali di approfondimento condivisi da docenti e operatori; strumenti elaborati per la costruzione di un modello di orientamento formativo e professionale; manuali operativi ecc.

Al fine di creare una maggiore interazione tra i diversi membri del Tavolo sono stati sviluppati anche un Forum di gruppo, una Chat e una cartella di condivisione dei lavori svolti in itinere.

Gli strumenti ideati dal gruppo sono stati, poi, resi pubblici sulla piattaforma, con la seguente possibilità di effettuare, in qualsiasi momento, il *download* per la stampa e l'applicazione sul campo.

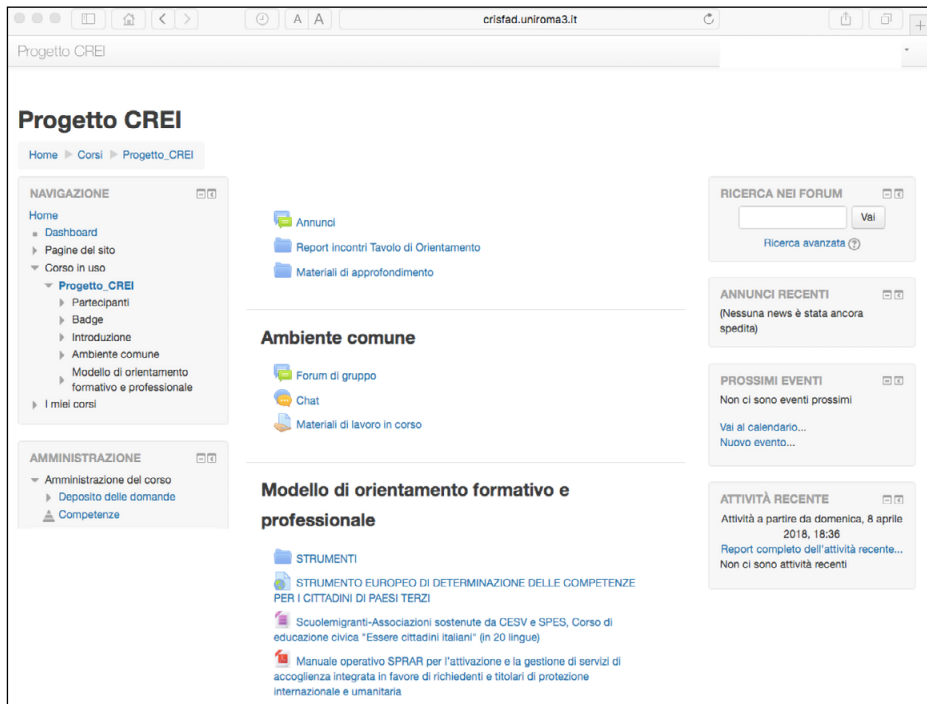


Fig. 2 – Risorse interne alla Piattaforma crisfad.uniroma3.it/crei

Inoltre, per sviluppare ulteriormente il lavoro degli attori coinvolti nei processi di formazione e orientamento dei giovani stranieri, sono stati creati alcuni *link* diretti con la piattaforma del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) e la piattaforma europea di determinazione delle competenze dei cittadini appartenenti a Paesi Terzi (ec.europa.eu/migrantskills/#/).

Il collegamento con il sistema del CLA ha permesso la condivisione e la fruizione di un corso di lingua italiana online che chiunque può seguire in forma di apprendimento autodiretto, fino al sostenimento di prove sia in itinere sia finali che portano a una certificazione L2 da parte dell'Università.

Come è possibile osservare nella figura sottostante, il corso di italiano L2 è stato suddiviso in 11 moduli, per cui ognuno prevede circa 20 ore di attività di-

dattiche condotte in modalità a distanza. L'unica condizione che regola le fasi di apprendimento, oltre alle indicazioni dei docenti, è lo sblocco delle attività che avviene dopo aver completato i precedenti esercizi.

Infine, all'interno di ogni modulo è presente un Forum che deve essere utilizzato per le attività didattiche richieste nei vari esercizi del modulo o dagli insegnanti (compiti, sondaggi, componimenti e altro).

The screenshot displays the 'Percorso Lingua Italiana' website. The browser address bar shows 'crisfad.uniroma3.it'. The page title is 'Percorso Lingua Italiana'. On the left, there is a navigation menu with sections: 'NAVIGAZIONE' (Home, Dashboard, Pagine del sito, Corso in uso, PLI with sub-items like Partecipanti, Badge, etc.), 'AMMINISTRAZIONE' (Amministrazione del corso, Valutazioni, etc.), and 'ATTIVITÀ' (Forum, Glossari, etc.). The main content area is titled 'Modulo 2' and features a forum post for 'Italiano modulo 2'. The post includes an image of a book cover, the title 'Italiano modulo 2', authors 'G. Capparella - D. Mastrocesare', duration '23 ore 35 minuti', and '21 + 3 compiti'. Below the post is a 'Forum del modulo 2' section with a warning that posts must be didactic. A list of forum posts is shown, including '[02015] 1. Benvenuti al CLA (90 min.)' and '[02025] 2. Presente indicativo di ESSERE e AVERE (40 min.)'. On the right, there is a search bar and a 'Ricerca nei forum' section. At the bottom right, there is a 'ATTIVITÀ RECENTE' section showing the last activity on Monday, April 9, 2016.

Fig. 3 – Corso Italiano L2 – CLA su Pattaforma *crisfad.uniroma3.it/crei*

Continuando con l'illustrazione delle risorse online, la piattaforma europea (ec.europa.eu/migrantskills/#/) consente di ottenere un sistema di certificazione delle conoscenze e competenze tacite ed esplicite rilevate nei cittadini stranieri, il cui prodotto è un Profilo che può essere facilmente condiviso in Rete. Lo strumento multilingue di determinazione delle competenze per i cittadini di paesi terzi è destinato alle organizzazioni che offrono assistenza ai cittadini di paesi terzi. Esso aiuta a mappare le competenze, le qualifiche e le esperienze lavorative dei cittadini di paesi terzi e offre loro una consulenza personalizzata sulla strada da seguire, ad esempio per ottenere il riconoscimento dei diplomi o

la convalida delle competenze, proseguire la formazione o rivolgersi ai servizi di sostegno all'occupazione. Sulla *Home Page* è possibile consultare anche un video tutorial e un manuale di supporto per l'utilizzo dello strumento.

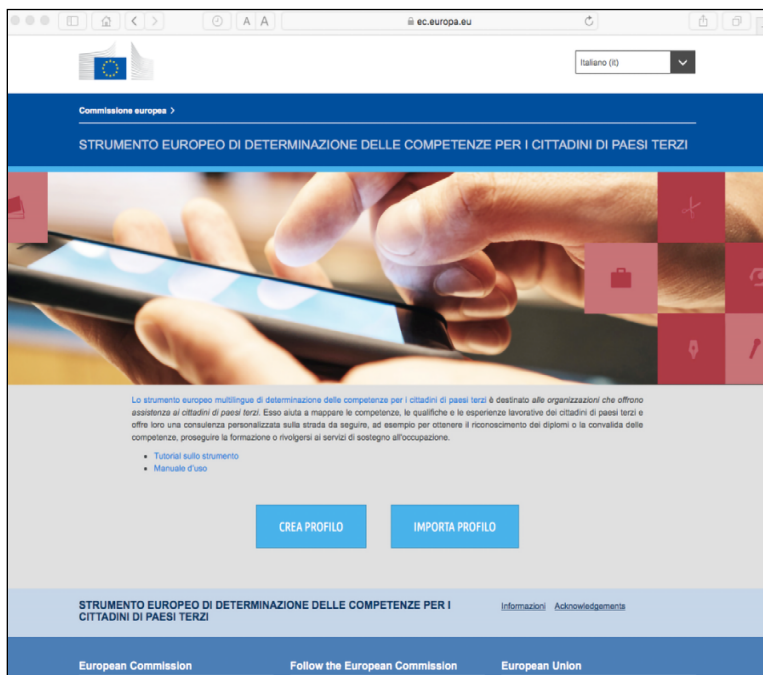


Fig. 4 – Piattaforma ec.europa.eu/migrantskills/#/

In questo modo, si mostra la ricchezza di strumenti messi a disposizione dai diversi organismi istituzionali e rielaborati all'interno del Progetto CREI per il potenziamento delle attività di rete e l'accrescimento delle competenze degli operatori coinvolti nei processi di valutazione e certificazione degli apprendimenti maturati dai giovani stranieri.

1.2. Evidenze emerse dal questionario di valutazione del percorso di capacity building

I lavori del Tavolo di Orientamento, sotto la direzione dei ricercatori e dei coordinatori degli enti partner del Progetto, hanno coinvolto circa 20 soggetti appartenenti ai servizi pubblici e privati distribuiti sul territorio del XIV Municipio di Roma. Tra questi vi sono: docenti del CPIA 3 e dell'IIS Luigi Einaudi di Roma; operatori e coordinatori di “Casa Betania Onlus”, Centro “Armadillo”, Centro “Gli Scatenati”, CAS “Il Gelsomino”, “Borgo Ragazzi Don Bosco”, “Fo-

cus – Casa dei diritti sociali”, Cooperative Sociali “Apriti Sesamo” e “Isola verde”, Rete Scuolemigranti; responsabili dell’area formazione e referenti di “Porta Futuro”, “Laziodisu”, “USR Lazio”; assistenti sociali del XIV Municipio.

Al fine di rilevare il grado di soddisfazione degli operatori che hanno beneficiato del percorso di *capacity building* è avvenuta la somministrazione, in itinere, di un questionario di valutazione (Tab. 1).

Tab. 1 – Questionario di valutazione del Tavolo di Orientamento

**QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE
del tavolo di lavoro “Orientamento”**

Compilando il presente questionario ci aiuterà a capire in quale misura la sessione di lavoro relativa al tavolo dell’“ORIENTAMENTO” del progetto CREI ha soddisfatto le Sue aspettative e quanto pensa che le sarà di ausilio nello svolgimento della sua attività professionale.

Le verranno poste alcune domande e Lei potrà esprimere un giudizio usando una scala di valori che va da 1 a 3 (poco, abbastanza, molto) e alla fine aggiungere eventuali note e/o suggerimenti.

-
- | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. L’attività svolta ha soddisfatto le Sue aspettative? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 2. Gli argomenti e le materie trattate sono pertinenti rispetto ai temi da lei trattati nel Suo lavoro? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 3. Ritieni che le conoscenze acquisite Le saranno utili per lo svolgimento del Suo lavoro? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 4. Le tecniche e le metodologie utilizzate sono state efficaci? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 5. L’organizzazione complessiva è stata soddisfacente? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 6. I facilitatori hanno stimolato la partecipazione? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 7. I facilitatori hanno trasmesso le conoscenze in modo chiaro ed efficace? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 8. I facilitatori hanno restituito correttamente quanto emerso nel tavolo di lavoro tematico a cui ha partecipato? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| 9. Pensa che proseguirà a prender parte al percorso di capacity building intrapreso? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
-

Note e suggerimenti:

In seguito all'analisi dei dati, per tutti gli operatori è emerso un buon livello di soddisfazione delle aspettative relative ai diversi incontri tenuti dal Tavolo di Orientamento (Dom. 1 – molto: 71%; abbastanza: 29%).

Di seguito sono illustrati i risultati emersi dalla prima all'ultima domanda del questionario di valutazione.

Il primo dato rilevato ha evidenziato la soddisfazione delle aspettative degli operatori rispetto alle attività seguite nell'ambito del progetto (Fig. 5 – Dom. 1: 71% molto soddisfatto; 29% abbastanza soddisfatto).

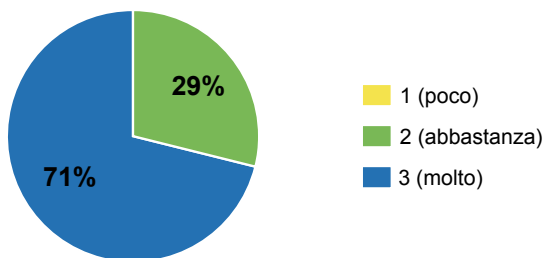


Fig. 5 – Dom. 1: L'attività svolta ha soddisfatto le Sue aspettative?

Volendo valutare, inoltre, il grado di pertinenza dei temi trattati durante gli incontri del percorso di *capacity building*, alla domanda se questi risultassero in linea con la propria attività lavorativa (Fig. 6 – Dom. 2), la maggioranza degli operatori ha risposto “molto” (62%), seguita da un 26% che ha ritenuto i contenuti esposti abbastanza coerenti con gli obiettivi professionali. Mentre un 12% ha ritenuto poco pertinenti gli argomenti rispetto alle prestazioni personali.

Tali risultati sembrano confermare la carenza di programmi e azioni orientative all'interno dei Servizi pubblici e privati coinvolti nella presa in carico dei giovani stranieri sul territorio del XIV Municipio di Roma, ragione per cui una parte del gruppo ha ritenuto i temi trattati dal Tavolo non del tutto coerenti rispetto a quanto vissuto nella pratica quotidiana.

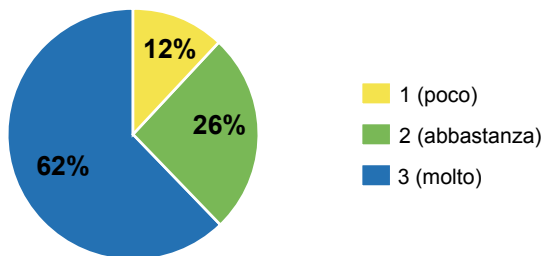


Fig. 6 – Dom. 2: Gli argomenti e le materie trattate sono pertinenti rispetto ai temi da lei trattati nel Suo lavoro?

Non a caso, quasi tutti gli operatori hanno riconosciuto l'utilità delle conoscenze acquisite durante il percorso seguito per il miglioramento delle proprie conoscenze e competenze professionali (Fig. 7 – Dom. 3: 50% molto; 38% abbastanza), concordando sulla possibilità di applicare le teorie apprese all'interno del proprio contesto lavorativo. Mentre un 12% le ha ritenute poco utili rispetto alle proprie esigenze attribuendo la causa principale alla discrepanza riscontrata tra quanto appreso in teoria e quanto messo realmente in pratica nelle attività quotidiane.

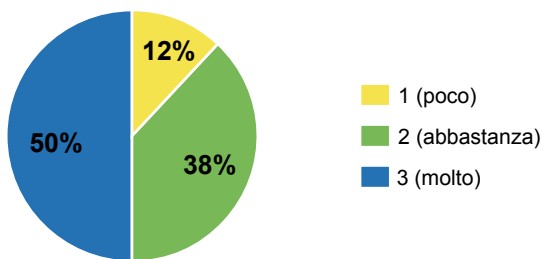


Fig. 7 – Dom. 3: Ritiene che le conoscenze acquisite Le saranno utili per lo svolgimento del Suo lavoro?

In ogni caso, il 97% dei partecipanti ha affermato l'efficacia delle tecniche e delle metodologie adottate all'interno del percorso di formazione (Fig. 8 – Dom. 4: 32% abbastanza; 65% molto), contro una piccola percentuale che si è mantenuta restia all'adozione delle stesse (3% poco).

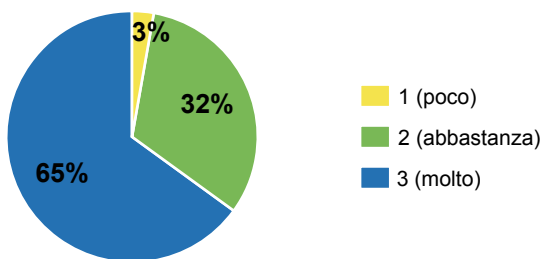


Fig. 8 – Dom. 4: Le tecniche e le metodologie utilizzate sono state efficaci?

In aggiunta, l'organizzazione dei contenuti e dei materiali è stata apprezzata da tutti gli operatori (Fig. 9 – Dom. 5: 18% abbastanza; 82% molto), i quali allo stesso tempo si sono sentiti coinvolti nelle attività promosse all'interno del Tavolo (Fig. 10 – Dom. 6: 24% abbastanza; 76% molto).

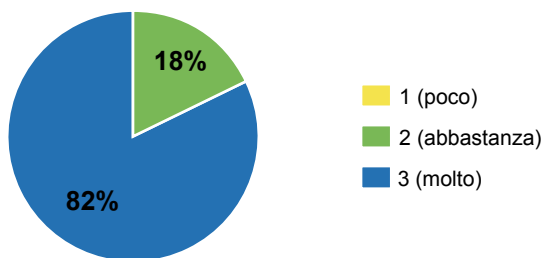


Fig. 9 – Dom. 5: L'organizzazione complessiva è stata soddisfacente?

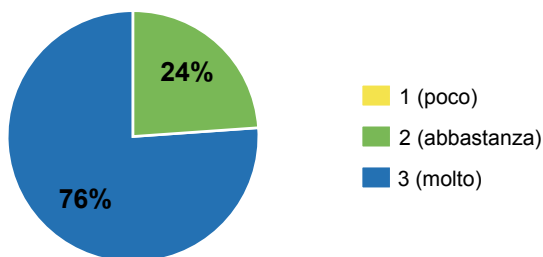


Fig. 10 – Dom. 6: I facilitatori hanno stimolato la partecipazione?

Secondo i partecipanti, i contenuti trattati durante gli incontri del Tavolo sono stati esposti in maniera chiara ed efficace da parte dei facilitatori (Fig. 11 – Dom. 7: 26% abbastanza; 74% molto).

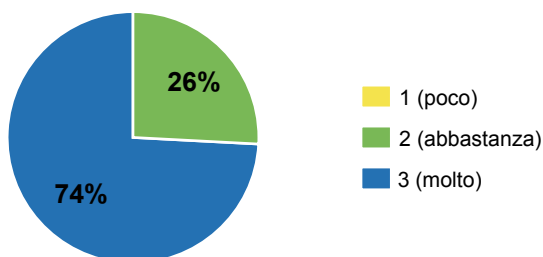


Fig. 11 – Dom. 7 – I facilitatori hanno trasmesso le conoscenze in modo chiaro ed efficace?

Inoltre, essi hanno confermato la restituzione puntuale da parte dei formatori di quanto emerso durante il percorso di formazione laboratoriale (Fig. 12 – Dom. 8: 29% abbastanza; 71% molto).

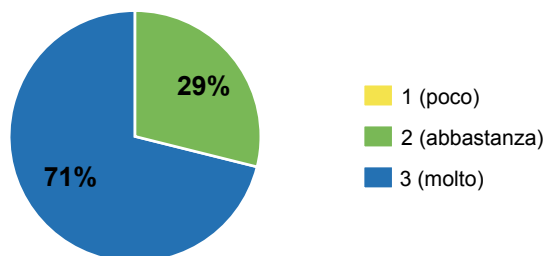


Fig. 12 – Dom. 8: I facilitatori hanno restituito correttamente quanto emerso nel tavolo di lavoro tematico a cui ha partecipato?

Infine, il 91% dei rispondenti ha avuto una presenza costante durante il percorso di *capacity building* (Fig. 13 – Dom. 9: 18% abbastanza; 73% molto), contro un 9% che è stato poco disponibile a seguire tutti gli incontri.

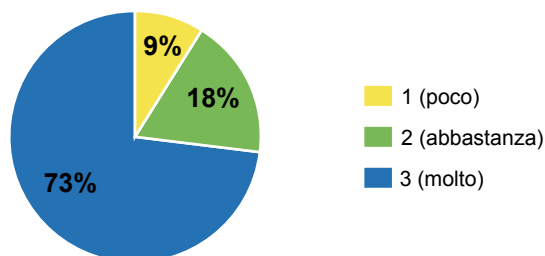


Fig. 13 – Dom. 9: Pensa che proseguirà a prender parte al percorso di capacity building intrapreso?

Volendo confrontare le prime impressioni con quelle riscontrate al termine del percorso di potenziamento delle capacità degli attori operanti sul territorio del XIV Municipio di Roma, alla fine dello stesso è stato somministrato nuovamente il questionario di valutazione.

Dalla seconda analisi dei dati non sono emerse variazioni significative nelle valutazioni degli operatori, eccetto per le risposte rilasciate all'ultima domanda rivisitata del questionario (*DOM. 9 riadattata – Ritiene che il percorso a cui ha preso parte abbia contribuito a rafforzare il lavoro di rete con gli attori territoriali coinvolti nella presa in carico di minori e giovani stranieri?*), con cui il 91% ha confermato l'utilità del progetto nell'avere contribuito al rafforzamento del lavoro di rete tra gli attori territoriali (Fig. 14 – Dom. 9 riadattata: 18% abbastanza; 73% molto).

In merito al 9% che ha sostenuto la poca utilità ed efficacia del progetto cui ha preso parte, la causa è stata individuata negli ostacoli dovuti alla permanen-

za di barriere burocratiche, culturali e giuridiche che costringono gli operatori ad attenersi all'applicazione di protocolli rigidi con gli utenti che accedono ai diversi Servizi.

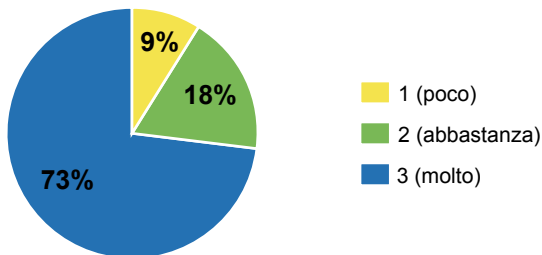


Fig. 14 – Dom. 9 – riadattata: Ritiene che il percorso a cui ha preso parte abbia contribuito a rafforzare il lavoro di rete con gli attori territoriali coinvolti nella presa in carico di minori e giovani stranieri?

In conclusione, è possibile dichiarare il generale apprezzamento del percorso di *capacity building* offerto agli attori operanti sul territorio del XIV Municipio di Roma, i quali, in seguito all'impiego dei contenuti e dei materiali appresi ed elaborati durante il Progetto, hanno affermato di avere riscontrato dei benefici nel rapporto con i giovani utenti e, di conseguenza, si sono mostrati disponibili a continuare la collaborazione con i servizi coinvolti nella rete.

2. La pianificazione di interventi e strumenti orientativi: il libretto-portfolio formativo

Gli attori del Tavolo di Orientamento non si sono soffermati solo sulla formazione teorica degli operatori coinvolti nei processi di presa in carico dei minori e giovani stranieri, ma hanno offerto anche un contributo pratico nella progettazione di un piano di intervento orientativo, mediante la costruzione di un portfolio basato sulle competenze e di strumenti pedagogici per l'identificazione, il riconoscimento, la validazione e lo sviluppo delle competenze dei giovani immigrati, al fine di migliorare la loro capacità di concepire un progetto dotato di senso e di raggiungere, così, maggiore inclusione sociale e realizzazione personale e professionale.

Tale piano d'azione ha preso ispirazione dal Progetto transnazionale "Forward" (2012/2013) realizzato nell'ambito del programma di apprendimento permanente della Commissione Europea, per opera di SURT, Women's Foundation (Spagna), Frauenservice Graz (Austria), Monika – Multicultural Women's Association (Finlandia), People Srl (Italia), Women's Issues Information Centre (Lituania), e Romanian Institute for Adult Education (Romania).

Pertanto, il Progetto CREI è stato posto in un'ottica di continuità e implementazione del modello proposto dal progetto precedente (www.forwardproject.eu), con cui era stato ideato un approccio basato sul concetto di competenza per migliorare l'inclusione sociale delle donne immigrate.

Oltre al "Forward", è stata presa in considerazione anche il Progetto della "Piattaforma europea di determinazione delle competenze per i cittadini di Paesi Terzi" (ec.europa.eu/migrantskills/#/), strumento multilingue di determinazione delle competenze che è stato destinato alle organizzazioni assistenziali. Esso aiuta a mappare le competenze, le qualifiche e le esperienze lavorative dei cittadini di paesi terzi e offre loro una consulenza personalizzata sulla strada da seguire, ad esempio per ottenere il riconoscimento dei diplomi o la convalida delle competenze, proseguire la formazione o rivolgersi ai servizi di sostegno all'occupazione.

Sulla base dei progetti consultati, delle indicazioni nazionali ed europee, gli strumenti elaborati all'interno del Progetto CREI sono stati raccolti all'interno di un libretto-portfolio formativo in quanto dispositivo unitario che raccoglie in maniera ordinata e continuativa le documentazioni, gli esiti e le modalità di svolgimento del percorso formativo individuale. Il Portfolio, così inteso, ha il compito di far convergere anche i tradizionali documenti di valutazione personale, di certificazione delle competenze acquisite e il consiglio d'orientamento, con lo scopo di facilitare le scelte relative al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione (archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio.shtml).

L'obiettivo generale del Portfolio formativo ivi adottato è aiutare i giovani stranieri a tracciare la loro storia e offrire un supporto all'analisi condivisa dei risultati ottenuti dagli operatori coinvolti nel campo dell'orientamento.

Nello specifico, gli strumenti raccolti all'interno del Portfolio sono stati pensati per essere applicati dagli operatori a minori non accompagnati e giovani stranieri, con lo scopo di offrire un sostegno ai processi di identificazione, sviluppo e validazione di conoscenze e competenze acquisite sia nel paese di provenienza sia in quello di accoglienza. Il Portfolio formativo, così ideato, comprende diverse attività e strumenti volti a promuovere e documentare lo sviluppo delle conoscenze e competenze di base, unitamente alle competenze trasversali dei minori non accompagnati e dei giovani stranieri.

Il libretto-portfolio formativo è stato strutturato nelle seguenti fasi e obiettivi:

- Fase 1. Introduzione (rilevazione dei bisogni individuali, identificazione, valutazione e validazione di conoscenze, abilità e competenze, certificazione delle competenze acquisite);
- Fase 2. Sviluppo di un Piano personalizzato di Orientamento (analisi delle dimensioni individuali della scelta (motivazioni, interessi, valori, autoefficacia, *coping*, strategie decisionali ecc.), individuazione delle competenze necessarie al percorso prefigurato, verifica intermedia dello sviluppo del percorso);

- Fase 3. Azioni di integrazione e accompagnamento al lavoro (affiancamento del giovane nel percorso di ricerca attiva del lavoro, individuazione delle idonee opportunità professionali, valutazione delle proposte di lavoro; promozione della candidatura, partecipazione ai colloqui di selezione).

Il dispositivo destinato a diventare protocollo d'intervento sul territorio è stato formulato in quattro schede che prevedono l'applicazione di strumenti tradotti sotto forma di interviste semi-strutturate da condurre a livello individuale e flessibile tra docente-operatore e giovane straniero.

In particolare, le domande dell'intervista focalizzata sulla valutazione delle competenze strategiche per l'apprendimento (*Scheda 1*) sono state tratte e rielaborate a partire dal "Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (QSA) sviluppato in Italia per opera di M. Pellerey (Pellerey, Orio, 1996). Tale questionario è nato come uno strumento di autopercezione e autovalutazione volto alla rilevazione del livello di consapevolezza e di capacità di gestire i processi e le strategie di apprendimento. Il questionario rilascia informazioni utili per l'autoriflessione, cui segue l'opportunità di impostare l'azione formativa-orientativa sul confronto tra le conoscenze e le competenze cognitive e affettivo-motivazionali rilevate in colui che lo compila e che deve seguire un percorso di formazione.

Ciò si traduce in un processo di triangolazione tra autopercezione del soggetto, percezione da parte dei formatori e prestazioni rilevate. Il risultato è una valutazione completa che, oltre a offrire l'opportunità di imparare a conoscere e controllare meglio se stessi, consente ai formatori di sviluppare percorsi di sostegno o di recupero.

Il questionario originale è costituito da 100 item che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Per le risposte è indicata una scala da 1 a 4 (mai o quasi mai; qualche volta; spesso; quasi sempre o sempre) che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente vengono eseguite determinate azioni o provate emozioni. La valutazione del questionario restituisce un punteggio in quattordici scale, di cui sette di natura cognitiva (C) e sette di natura affettivo-motivazionale (A).

I fattori cognitivi corrispondono alle seguenti aree: capacità di gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1 Strategie elaborative; C5 Organizzatori semantici; C7 Autointerrogazione); capacità di orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio (C2 Autoregolazione; C3 Disorientamento; C6 Difficoltà di concentrazione); capacità di relazionarsi e collaborare con altri (C4 Disponibilità alla collaborazione). Mentre le aree di competenza dei fattori affettivo-motivazionali sono: la capacità di controllare e gestire ansietà ed emozioni (A1 Ansietà di base; A7 Interferenze emotive); la capacità di percepire la propria competenza e *locus of control* (A6 Percezione di competenza; A3 Attribuzione a cause controllabili; A4 Attribuzione a cause incontrollabili); la capacità di controllare e proteggere le proprie emozioni (A2 Volizione; A5 Mancanza di perseveranza).

Tab. 2 – Tabella tratta da “Imparare a dirigere se stessi”, p. 239

<i>Aree di competenza</i>	<i>Fattori</i>
Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare	C1 Strategie elaborative C5 Organizzatori semantici C7 Autointerrogazione
Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio	C2 Autoregolazione C3 Disorientamento C6 Difficoltà di concentrazione
Relazionarsi e collaborare con altri	C4 Disponibilità alla collaborazione
Controllare e gestire ansietà ed emozioni	A1 Ansietà di base A7 Interferenze emotive
Percepire la propria competenza e <i>locus of control</i>	A6 Percezione di competenza A3 Attribuzione a cause controllabili A4 Attribuzione a cause incontrollabili
Controllare e proteggere le proprie emozioni	A2 Volizione A5 Mancanza di perseveranza

Come sostiene M. Pellerey (Pellerey, Orio, 1996), i fattori sopra indicati non sono gli unici rappresentativi dei processi di acquisizione della conoscenza, ma il loro esame permette di avere una panoramica sui bisogni e sulle competenze che il soggetto deve potenziare per migliorare le proprie capacità di apprendimento (Pellerey *et al.*, 2013).

Essendo stata considerata la difficoltà di somministrare lo strumento nella sua versione originale, a causa della ridotta capacità dei giovani stranieri di comprendere il linguaggio elevato che costituisce il questionario, le domande sono state notevolmente semplificate. In questo modo gli utenti hanno potuto rispondere alle diverse aree di competenza.

Continuando, le domande dell'intervista sul vissuto passato, sulle azioni presenti e sugli obiettivi futuri dei giovani stranieri (Scheda 1) sono state tratte dal “Questionario sulla Prospettiva Temporale” di Zimbardo e Boyd (1999): uno strumento di autovalutazione degli atteggiamenti, delle credenze, dei pensieri e dei valori corrispondenti alla prospettiva temporale (passato, presente, futuro) verso cui le persone orientano se stesse.

Lo ZTPI nella sua versione originale mostra 56 item che indagano cinque fattori considerati principali componenti della prospettiva temporale: passato negativo; passato positivo; presente fatalista; presente edonista; futuro.

Anche in questo caso, le domande sono state semplificate insieme all'interpretazione delle dimensioni indagate che sono state tradotte in un'attività di narrazione del proprio vissuto e del progetto migratorio suddiviso in fasi (pas-

sato: chi ero; presente: chi sono; futuro: chi sarò). In questo modo i giovani stranieri hanno potuto descrivere e riflettere su i ricordi positivi e negativi del proprio passato, i comportamenti attivi e passivi adottati nel presente, gli obiettivi posti a breve e a lungo termine.

Infine, altro strumento adattato è il “Questionario sull’adattabilità professionale” di M. Savickas (Savickas, Porfeli, 2012) che considera dimensioni come il senso di responsabilità verso il futuro con atteggiamento ottimista e orientato tra passato, presente e futuro (*concern*), l’impegno e la perseveranza con cui si esercita un controllo sulla propria attività professionale (*control*), la curiosità professionale (*curiosity*), la fiducia nelle proprie capacità e la cooperazione con gli altri per la costruzione di un benessere reciproco (*confidence*). Anche in questo caso sono state semplificate le domande relative a ciascuna dimensione.

Oltre alla Scheda 1, sono state elaborate altre tre schede: la Scheda 2 a cura degli operatori del CAS per la descrizione degli aspetti caratteriali, relazionali e comportamentali dei casi presi in tutela; la Scheda 3 che stabilisce un patto formativo tra l’utente e il docente del CPIA; la Scheda 4 che illustra gli accordi di rete con le strutture coinvolte nelle azioni di accompagnamento al lavoro (Porta Futuro, COL – Centri orientamento al lavoro, Informagiovani). Tali strumenti sono stati creati con lo scopo di sviluppare un sistema integrato di azioni finalizzate a orientare e supportare i giovani stranieri durante il percorso di formazione e ricerca di occupazione.

Le quattro schede operative sono riportate di seguito in maniera schematica:

SCHEDA 1: La rilevazione del profilo dell’utente (da compilare con i docenti del CPIA)

1. Dati anagrafici
2. Situazione scolastica e culturale
3. Narrazione del proprio vissuto e del progetto migratorio
4. Evidenze emerse dal racconto del percorso migratorio
5. Evidenze emerse dal racconto del progetto migratorio
6. Evidenze emerse dalle osservazioni durante le attività didattiche
7. Evidenze emerse dai comportamenti della vita quotidiana
8. Colloquio-intervista di orientamento per l’analisi delle competenze strategiche per dirigere se stessi nell’apprendimento e nel lavoro
9. Colloquio-intervista per l’analisi delle competenze di adattabilità professionale
10. Consiglio orientativo

SCHEDA 2: Il profilo dell’utente (da compilare con gli operatori dei CAS)

1. Aspetti caratteriali
 2. Aspetti relazionali
 3. Aspetti comportamentali
-

SCHEDA 3: Scheda operatore CPIA

1. Patto formativo-orientativo primo incontro tra operatore e utente
2. Patto formativo-orientativo secondo incontro tra operatore e utente
3. Patto formativo- orientativo terzo incontro tra operatore e utente

SCHEDA 4: Azioni di rete per l'accompagnamento al lavoro

Accordi di rete con le strutture coinvolte nelle azioni di accompagnamento al lavoro (Porta Futuro, C.O.L. – Centri orientamento al lavoro, Informagiovani):

- affiancamento del giovane nell'attuazione di un percorso per la ricerca attiva del lavoro;
- individuazione delle idonee opportunità professionali;
- valutazione delle proposte di lavoro;
- promozione della candidatura;
- partecipazione ai colloqui di selezione.

2.1. I risultati dell'applicazione del libretto-portfolio formativo

Il Progetto ha coinvolto 127 stranieri inseriti nelle strutture dei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS: 66%), dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA: 20%), dei Sistemi di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (Sprar: 9%) e della Caritas (5%) distribuite sul territorio del XIV Municipio di Roma (*Fig. 15*).

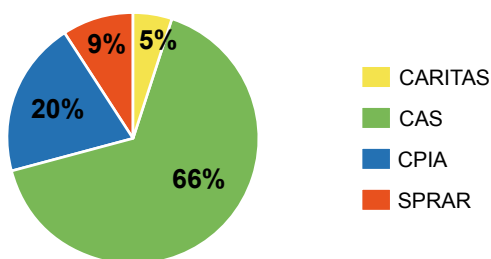


Fig. 15 – Struttura di accoglienza

Esaminando il periodo di permanenza del campione in Italia (*Fig. 16*) emerge che un 35% si è stanziato da circa 1 anno e 5 mesi, un 26% da circa 2 anni e 7 mesi, un 20% da circa 1 anno e 9 mesi, e un 6% da circa 3 anni e 6 mesi. Un 8% si è stabilito sulla Penisola da minore tempo (3-11 mesi). Mentre vi è una

piccola percentuale (5%) di abitanti stranieri per cui sono passati dai 4 a 6 anni dal loro arrivo nel Paese.

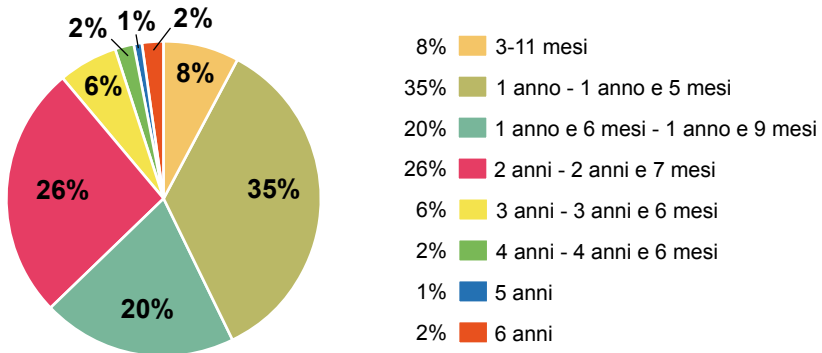


Fig. 16 – Periodo di permanenza in Italia

È possibile osservare la presenza di persone provenienti da 24 Paesi diversi (Fig. 17). Si tratta, perlopiù, di emigrati dal continente africano, per cui le maggiori percentuali derivano da Nigeria (24%), Senegal (11%), Gambia (9%), Guinea (9%), Costa d'Avorio (6%), Egitto (6%) e Mali (5%). Si mostrano anche delle minoranze originarie dell'Eritrea (2%), del Camerun (3%), del Ghana (3%), del Congo (3%), del Kenya (2%), della Somalia (3%) e della Libia (3%).

Si registra, inoltre, la presenza di asiatici provenienti da Afghanistan (2%), Cina (4%), Pakistan (1%), Iran (1%), Bangladesh (2%), Siria (1%), Sri Lanka (3%).

Infine, si osserva un gruppo minoritario proveniente dall'America centrale (El Salvador: 2%) e dall'Europa sudorientale (Albania: 1%; Romania: 1%).

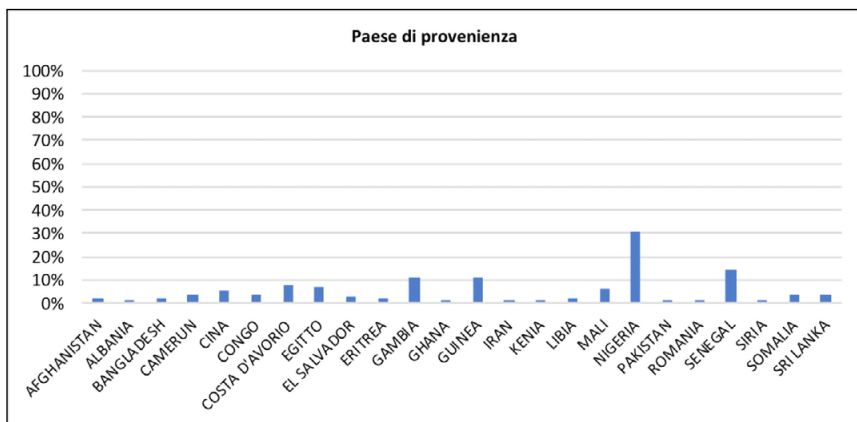


Fig. 17 – Paese di provenienza

Il campione è composto da un 86% di maschi e da un 14% di femmine. La distribuzione percentuale per classi di età (Fig. 18) mostra la presenza di minori e giovani stranieri tra i 16 e i 18 anni (15%), insieme a giovani adulti tra i 19 e i 23 anni (43%), tra i 24 e i 29 anni (19%), e adulti tra i 30 e i 35 anni (15%), e di 43-44 anni (2%).

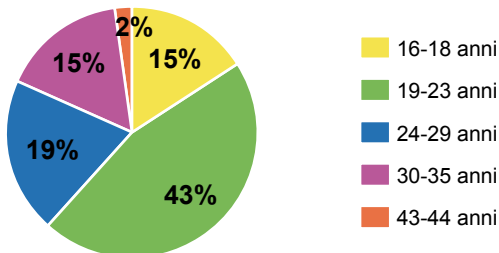


Fig. 18 – Classi di età

Dal quadro di valutazione delle conoscenze apprese, per quanto riguarda il livello di apprendimento della lingua italiana, è stata riscontrata una grande variazione tra i livelli PRE A1 (base) e B1 (intermedio) all'interno del CAS, livello A2 (base) nei CPIA e livelli A1-A2 in Sprar e Caritas. In merito è stato osservato l'impegno dei diversi centri di accoglienza e formazione nel fornire percorsi centrati sull'apprendimento della lingua del Paese ospitante, indipendentemente dal periodo di permanenza in Italia dei giovani utenti.

In aggiunta, da una stima generale è emerso che un 15% non possiede alcun titolo di studio, e un altro 8% ha frequentato solamente la scuola coranica nel suo Paese. Un 16% ha frequentato la scuola primaria, un 28% la scuola secondaria di I grado e un 30% la scuola secondaria di II grado. Infine, una misera percentuale (3%) è andata all'università. Tra le cause più frequenti di interruzione del corso di studi intrapreso nel Paese d'origine rientrano i conflitti bellici (Fig. 19).

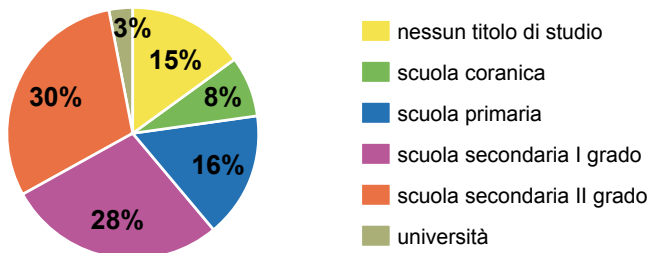


Fig. 19 – Grado di istruzione

Dal colloquio-intervista condotto dai docenti del CPIA con i giovani stranieri, sulla valutazione delle aree di competenze strategiche coinvolte nei processi di apprendimento, è emerso che l'80% dei giovani stranieri ha affermato di percepirsi in grado di gestire i processi e le strategie elaborative per comprendere e ricordare (abbastanza: 54%; molto: 24%; moltissimo: 2%), contro il 20% che ritiene di possedere poco (17%) o niente (3%) di queste capacità (Fig. 20).

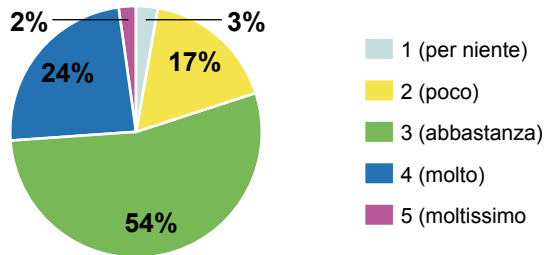


Fig. 20 – Capacità di gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare: distribuzione del campione

Si osserva un aumento di percezione delle proprie capacità rispetto all'orientamento e all'organizzazione dei compiti di studio e di apprendimento (Fig. 21) per il 92% dei giovani stranieri (abbastanza: 54%; molto: 35%; moltissimo: 3%), mentre una minima percentuale dichiara di non riuscire a regolare e gestire bene tempi e compiti di studio (poco: 8%).

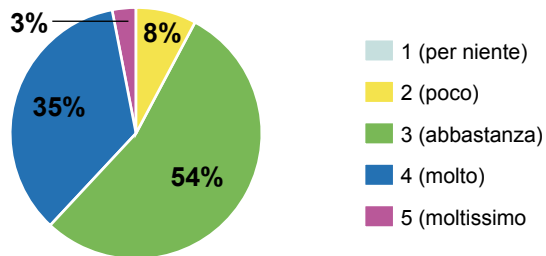


Fig. 21 – Capacità di orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio: distribuzione del campione

Continuando, l'86% si mostra disponibile nel relazionarsi e collaborare con gli altri durante le attività di studio e lavoro (abbastanza: 38%; molto: 39%; moltissimo: 9%), contrariamente al 14% che è poco propenso a partecipare ad attività condivise (poco: 11%; per niente: 3%), (Fig. 22).

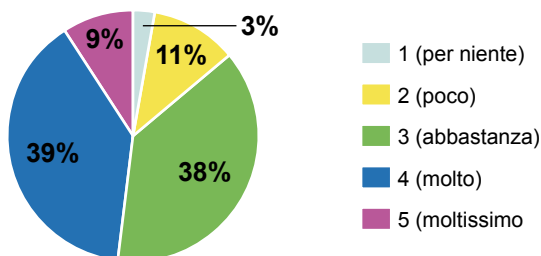


Fig. 22 – Capacità relazionarsi e collaborare con gli altri nello studio e nel lavoro: distribuzione del campione

Il 94% del campione si ritiene in grado di controllare e gestire ansietà ed emozioni (*Fig. 23*), riuscendo a mantenere concentrazione e impegno costanti anche di fronte a situazioni ostacolanti. Come descrivono i ragazzi, questo risultato positivo deriva anche dalle complicazioni che essi hanno dovuto affrontare dal momento in cui hanno lasciato la propria famiglia e il Paese natio e dalle difficoltà che continuano a fronteggiare all'interno della realtà totalmente diversa riscontrata nel nuovo Stato.

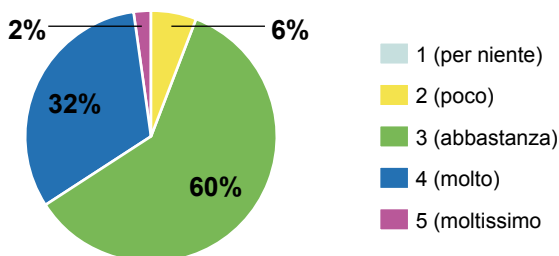


Fig. 23 – Capacità di controllare e gestire ansietà ed emozioni: distribuzione del campione

Non a caso, la quasi totalità del campione (94%) si ritiene in grado di affrontare con successo le diverse situazioni di vita e professionali (abbastanza: 67%; molto: 25%; moltissimo: 2%), contro un 6% che continua a non avere una chiara percezione di Sé rispetto alla capacità di agire in maniera corretta e consapevole in funzione della realizzazione dei propri obiettivi (*Fig. 24*).

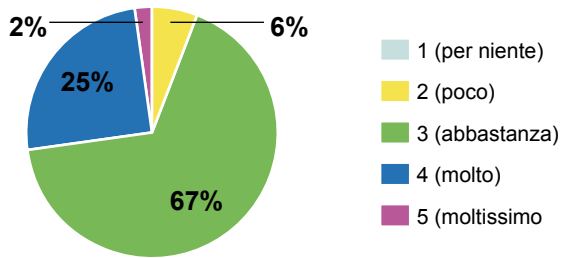


Fig. 24 – Capacità di percepire la propria competenza: distribuzione del campione

L'87% del campione ritiene di attribuire le cause dei propri successi e fallimenti alle proprie azioni (*Fig. 25*), riconoscendo l'autonomia individuale nel fare scelte e prendere decisioni (abbastanza: 59%; molto: 26%; moltissimo: 2%). Al contrario, il 13% rifiuta di assumersi la responsabilità dei propri comportamenti e degli avvenimenti che ne possono conseguire (per niente: 3%; poco: 10%).

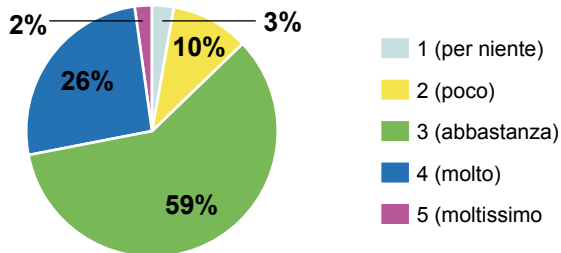


Fig. 25 – Capacità di locus of control interno: distribuzione del campione

Infine, l'88% sostiene di avere un progetto esistenziale dotato di senso e prospettiva futura (abbastanza: 35%; molto: 47%; moltissimo: 6%), affermando di voler trovare un lavoro che gli permetta di vivere in maniera dignitosa e costituire un proprio nucleo familiare in Italia (*Fig. 26*).

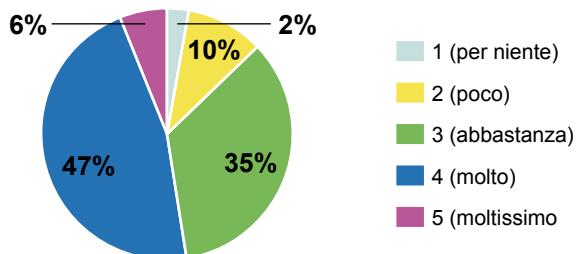


Fig. 26 – Capacità di dare e senso alla propria esistenza umana e lavorativa: distribuzione del campione

In realtà, in seguito all'analisi dei commenti riportati durante i colloqui con l'intervistatore, per la maggioranza del campione (82%) non si registra l'esistenza di un progetto esistenziale dotato di significato e coerenza rispetto alle esperienze formative e professionali avute in passato e alle attività di studio e lavoro condotte in Italia (Fig. 27).

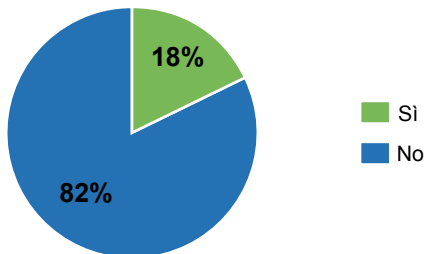


Fig. 27 – Valutazione presenza di un progetto esistenziale dotato di senso: distribuzione del campione

Dall'analisi delle interviste è emersa chiaramente la necessità dei giovani stranieri di dover guadagnare quel tanto che permetta loro di continuare a “sopravvivere”, affrontando la vita giorno dopo giorno. Tuttavia, non si può negare la capacità di questi giovani di guardare al futuro come una fonte di salvezza e riscatto, un luogo spazio-temporale in cui sentono di poter finalmente realizzare se stessi e ottenere una vita degna di essere vissuta. Questi sono i pensieri che hanno indotto questi giovani a prendere l'iniziativa di lavorare anche in pessime condizioni per risparmiare i soldi che gli avrebbero permesso di pagare il traghetto diretto verso quella che, dal loro punto di vista, è apparsa come una “terra promessa”.

La fede in “Dio” da cui hanno tratto la forza e il coraggio di abbandonare quel poco rimasto e affrontare il lungo viaggio pieno di peripezie, è stata rafforzata nell'istante in cui si sono accorti di essere salvi. Questo risultato, però, ha originato in loro un sentimento di gratitudine verso la “fortuna/divina provvidenza” che, coadiuvata dalla situazione di stallo nel Paese ospitante, sta degenerando in un orientamento fatalista e, quindi, in una rassegnata passività che li porta a subire gli eventi e il proprio destino considerati, ormai, ineluttabili. La maggioranza, essendo in attesa dei documenti di permesso di soggiorno in Italia e vivendo nella costante “paura” di essere rimandata nel luogo da cui è fuggita, ha affermato di non riuscire a programmare la propria vita e tanto meno a stabilire obiettivi a lungo termine.

Oltre a ciò, si manifesta il rifiuto di tornare con il pensiero al passato denso di esperienze ed emozioni negative vissute nel Paese d'origine a causa della guerra, della corruzione politica, di gruppi terroristici e di frequenti omicidi spesso commessi da persone esterne a danno della propria famiglia. Un tempo passato in cui gli unici elementi positivi da ricordare sembrano essere i momen-

ti trascorsi con la propria famiglia, gli amici, la scuola, le partite giocate con il pallone, attimi che sono stati bruscamente interrotti dall'assedio della propria città.

Per tali ragioni il 96% dei giovani stranieri sostiene di non aver perso l'interesse e il senso di responsabilità verso il proprio futuro (Fig. 28), affermando di volersi impegnare nel trovare un lavoro che gli consenta di raggiungere una vita serena e indipendente (abbastanza: 55%; molto: 35%; moltissimo: 6%).

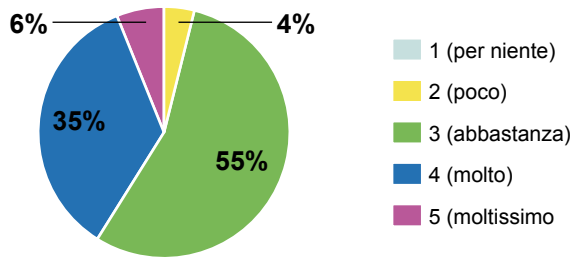


Fig. 28 – Concern: distribuzione del campione

In tal senso, il 95% si percepisce in grado di mantenere con costanza gli impegni presi, di essere perseverante e di riuscire a controllare e seguire regolarmente le attività formative e professionali cui li indirizzano i centri di accoglienza (Fig. 29) (abbastanza: 66%; molto: 27%; moltissimo: 2%).

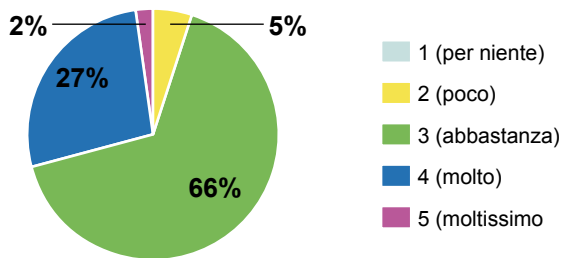


Fig. 29 – Control: distribuzione del campione

Inoltre, il 95% del campione si dimostra curioso e disponibile alla ricerca di buone opportunità lavorative che siano di supporto alla crescita personale e professionale (Fig. 30) (abbastanza: 62%; molto: 28%; moltissimo: 5%).

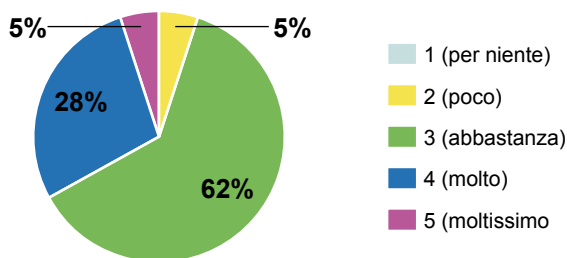


Fig. 30 – Curiosity: distribuzione del campione

Infine, il 97% mostra fiducia nelle proprie capacità, intende migliorare se stesso e cooperare con gli altri per la costruzione di un benessere che non sia solo individuale ma anche sociale (Fig. 31) (abbastanza: 72%; molto: 23%; moltissimo: 2%). Ad esempio, alcuni giovani hanno espresso il desiderio di studiare le scienze politiche, oltre che per affermare se stessi, per tornare a difendere in maniera attiva i diritti del proprio popolo.

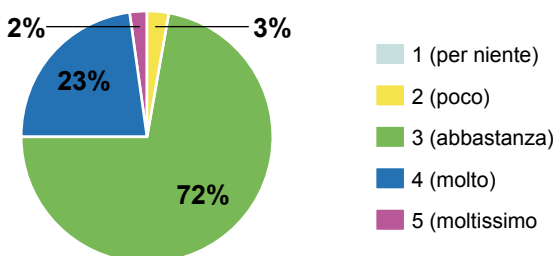


Fig. 31 – Confidence: distribuzione del campione

In conclusione, dall'analisi dei dati emergono le potenzialità dei giovani coinvolti nel progetto e, quindi, la possibilità di costruire un percorso formativo e professionale che sia coerente con le attitudini e aspettative personali, tramite il supporto di piani mirati a riconoscere e sviluppare le loro competenze. Pertanto, è possibile affermare la necessità di azioni orientative basate su interventi di sostegno alle scelte dei giovani immigrati, che non si fermano solo alla richiesta di soddisfazione di bisogni primari (fisiologici, di sicurezza, di appartenenza), ma puntino anche alla realizzazione di bisogni secondari (di stima, autorealizzazione), (Maslow, 1954; 1962). Tale considerazione rientra anche nell'ottica della prevenzione di disagi mentali e sociali spesso generati dalle condizioni precarie cui sono costretti i giovani immigrati.

Riferimenti bibliografici

- Archer L.B. (1965), *Systematic Method for Designers*, Council of Industrial Design: HMSO.
- Brown T., Barry K. (2009), *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*, Harper Business, New York.
- Buchanan R. (1992), “Wicked problems in design thinking”, in *Design issues*, 8(2), pp. 5-21.
- Cross N. (1982), “Designerly Ways of Knowing”, in *Design Studies*, 3(4), pp. 221-227.
- Cross N., Dorst K., Roozenburg N. (1992) (a cura di), *Research in Design Thinking*, Delft University Press.
- Domenici G. (2015), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
- Florida R.L. (2002), *The Rise of the Creative Class: and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*, Basic, New York.
- Gladwell M. (2008), *Outliers: The Story of Success*, Little & Brown, New York.
- Gordon W.J.J. (1961), *Synectics: The Development of Creative Capacity*, Harper, New York.
- Martin R.L. (2007), *The Opposable Mind: How Successful Leaders Win through Integrative Thinking*, Harvard Business School, Boston.
- Maslow A. (1954), *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma 1992.
- Maslow A. (1962), *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma.
- Osborn A.F. (1963), *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking*, Scribner, New York.
- Pellerey M., Orio F. (1996), *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*, LAS, Roma.
- Pink D.H. (2006), *A Whole New Mind: Why Right-brainers Will Rule the Future*, Riverhead, New York.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012), “Career Adapt-Abilities Scale. Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries”, in *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp. 661-673.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic, New York.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999), “Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), pp. 1271-1288.

Riferimenti sitografici

- archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml.
- ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_it.

ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/global-topics/sustainable-development-goals/eu-approach-sustainable-development_it.
[eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex:42008X1213(02)).
www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf.

8. Orientamento e valori: proposta di riflessione teorica e di azione pratica attraverso l'utilizzo del *Quaderno sul Senso della Vita*

di *Concetta La Rocca*

1. Orientamento e valori nel progetto CREI

La prospettiva sviluppata nell'ambito dell'*Asse per l'Orientamento* del progetto CREI¹ ha inteso sottolineare con forza l'esigenza di promuovere processi educativi individualizzati, che attraverso una didattica modulare e flessibile consentano di valorizzare le specifiche differenze individuali (culturali, cognitive ecc.) al fine di consentire a ciascuno di far emergere le proprie effettive potenzialità (Pellerey, 2007). Nell'ambito del *modello/protocollo* di accoglienza dei giovani adulti stranieri elaborato nel progetto e denominato *libretto/portfolio*, si è ritenuto opportuno sviluppare una *sezione/pagina* dedicata espressamente alla riflessione sui valori e sul senso della vita, esprimendo con ciò la convinzione che l'azione di orientare i giovani immigrati dovrebbe mirare anche a far emergere desideri e progetti, aspettative e interessi. Naturalmente non si è trattato di una visione ingenua che non abbia tenuto conto dell'effettivo stato fisico, psichico e culturale di ragazzi che hanno vissuto esperienze estreme e spesso devastanti, ma si è voluto provare a non schiacciarli in questa immagine, per sollecitare in loro una riflessione su temi che riguardano la visione più complessiva di cui sono portatori, a mettere a fuoco le loro opinioni sul senso della vita in generale, e, in particolare, sul senso attribuito alla propria vita.

2. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: breve premessa teorica

La nostra società contemporanea pone spesso di fronte a dilemmi che riguardano le attività di orientamento svolte in ambito formativo e lavorativo. Orientare significa aiutare il soggetto ad analizzare le competenze possedute

1. Il progetto (2017/18), coordinato da Massimo Margottini, docente nel Dipartimento Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, finanziato dal Ministero dell'Interno (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014), ha avuto l'obiettivo di contribuire alla qualificazione del sistema degli attori, pubblici e privati, che insiste nel XIV Municipio di Roma, a tutela dei minori e giovani cittadini di Paesi extra UE.

per inserirsi il più velocemente possibile nel mondo del lavoro? Oppure orientare significa sostenere il soggetto nell'auto-analisi del proprio percorso formativo al fine di far emergere le sue autentiche spinte motivazionali per mettere in atto comportamenti che diano senso alla propria esistenza in modo complessivo? La questione si pone in modo ancor più problematico qualora si tratti di facilitare l'inserimento di giovani adulti migranti, di prima e seconda generazione, nelle scuole e nei contesti lavorativi, cercando di far emergere non solo le loro abilità, conoscenze, competenze, ma anche i loro desideri, le loro passioni e visioni del mondo. Partendo dall'assunzione dei temi relativi all'*apprendimento trasformativo* e al *valore produttivo della esperienza di crisi* (Mezirow 1999), in questo contributo si sostiene la necessità di fornire al soggetto strumenti utili alla riflessione complessiva sul proprio percorso di vita in modo da aiutarlo a divenire più consapevole dei propri punti di forza e criticità e dunque a tracciare una linea di condotta sulla quale egli possa costruire un futuro esistenziale, formativo, lavorativo, relazionale (Batini 2005a; 2005b; Bruner, 1992). Si presentano, pertanto, le indicazioni sistematiche che compongono il *Quaderno per la riflessione sul Senso della Vita (QSV)* (La Rocca, 2018) che può accompagnare il soggetto a riflettere sul senso del suo percorso di vita con riferimento all'utilizzo dell'immaginazione (Mancinelli, 2008) e alla dimensione valoriale (Bernaud, 2015). Il *QSV* nasce nell'ambito del Progetto CREI, ed è stato sperimentato nell'Istituto Professionale "Einaudi" che ha aderito al progetto e nella cui popolazione studentesca vi è una certa percentuale di immigrati, ma può essere considerato uno strumento utile da sottoporre, in genere, ai giovani adulti per potenziare quell'esercizio della riflessione che può essere un valido riferimento nei momenti di transizione.

3. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: descrizione sintetica dello strumento

Si riporta di seguito una sintesi descrittiva dello strumento, strutturato in sei pagine²: le pagine "2-3-4-5" sono state costruite sulla base degli strumenti elaborati da Bernaud (2015), la pagina "1" assumendo le sollecitazioni contenute nel testo di Mancinelli (2008) e in riferimento al *Questionario sulla Prospettiva Temporale (ZTPI)* di Zimbardo e Boyd (1999), la pagina 6 è stata inserita al fine di favorire la condivisione delle riflessioni personale.

- Pagina 1: *Il futuro immaginato*
 - *Obiettivi della seduta*: stabilire un approccio ludico e confidenziale; sollecitare la descrizione del futuro immaginato come motivazione alla formazione – NON partire dalla descrizione del passato.

2. Per ragioni di spazio non sono stati riportati per esteso gli esercizi, gli schemi operativi e le griglie di osservazione.

- *Metodologia*: compilazione pag. 1 attraverso l'utilizzo di strumenti e materiali anche multimediali per consentire al ragazzo di costruire la sua immagine di futuro; dialogo impostato su temi tratti dallo ZTPI; attribuzione del compito per la seduta successiva (raccogliere ulteriore materiale che abbia attinenza con il futuro immaginato per arricchire l'immagine).
- *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.
- *Pagina 2: L'individuazione del senso*
 - *Obiettivi della seduta*: presentazione e consegna della pagina 1; descrizione delle modalità in cui avvengono le sedute specificando che non sono di carattere psicoterapeutico e non sono dirette alla compilazione di bilanci di competenze, ma mirano a sviluppare l'autoconsapevolezza, l'autovalutazione e il riconoscimento del senso attribuito alla vita e al lavoro.
 - *Metodologia*: compilazione pag. 2 attraverso l'esercizio sull'elogio (anche funebre) di un personaggio o di una persona ritenuta esemplare; esercizio sulla descrizione di un'opera artistica di varia natura e sulle riflessioni scaturite dalla sua fruizione; attribuzione del compito per la seduta successiva (portare in seduta un'immagine significativa/rappresentativa della propria cultura, dei propri ideali, valori ecc.; completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali).
 - *Tempi della seduta*: come sopra
- *Pagina 3: L'analisi dei valori*
 - *Obiettivi della seduta*: sostenere il soggetto nella individuazione dei suoi valori di riferimento.
 - *Metodologia*: compilazione pag. 3 attraverso esercizi sulla individuazione e l'analisi dei propri valori, sul posto che i valori occupano nella propria esistenza; esercizi che aiutano a porre i propri valori in prospettiva di uno sviluppo professionale e di vita; attribuzione del compito per la seduta successiva (raccogliere ulteriore materiale che abbia attinenza con il campo dei valori).
 - *Tempi della seduta*: come sopra.
- *Pagina 4: La narrazione dei percorsi di vita personali, formativi e professionali*
 - *Obiettivi della seduta*: sviluppo di una strategia progettuale.
 - *Metodologia*: compilazione pag. 4 attraverso l'individuazione e l'indicazione su apposita scheda degli eventi positivi e negativi vissuti in ambito personale, formativo e professionale; proiezione degli eventi nel futuro;

- attribuzione del compito per la seduta successiva (completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali).
- *Tempi della seduta*: come sopra.
- **Pagina 5: *Lo sviluppo dell'arte di vivere***
 - *Obiettivi della seduta*: sviluppare una riflessione consapevole sulle condizioni dell'esistenza e sul raggiungimento di un equilibrio; individuare le proprie priorità nella vita e nel lavoro.
 - *Metodologia*: compilazione pag. 5 attraverso la somministrazione della scheda e degli interrogativi guidati (adattati da Bernaud 2015, pp. 184-186); restituzione degli esiti e commento.
 - *Tempi della seduta*: come sopra
 - **Pagina 6: *La condivisione***
 - *Obiettivi della seduta*: sviluppare il senso di appartenenza e di relazione.
 - *Metodologia*: condivisione del QSV; in piccoli gruppi.
 - *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'operatore, che osserva e registra l'evento in modo sistematico, convoca i ragazzi in gruppi di tre, quattro persone scelte secondo un criterio che va esplicitato e condiviso con il gruppo di ricerca; il criterio potrebbe essere o quello della maggiore differenza possibile, in rapporto alla provenienza e alla cultura, o delle maggiori analogie.

3.1. *L'esperienza nell'IIS "Luigi Einaudi"*

L'IIS "Luigi Einaudi"³ ha partecipato al progetto CREI essendo inserito tra le scuole a forte processo immigratorio; nel corso degli anni l'Istituto ha cercato di porre in atto strategie educative volte a favorire la piena e reale inclusione degli alunni immigrati, anche di seconda generazione, che, nell'anno scolastico 2017-2018 hanno avuto una incidenza complessiva pari al 24% dell'intera popolazione studentesca. La ricerca, che può essere considerata una esperienza pilota, ha riguardato la compilazione del QSV da parte degli alunni delle classi IIC, IIIC, IVC, IIID (l'età dei ragazzi oscilla tra i 15 e i 20 anni); la scelta delle classi è stata effettuata sulla base della disponibilità dei docenti ad aderire al progetto. È opportuno precisare che la percentuale di studenti stranieri presenti in queste classi, rilevata attraverso i questionari somministrati in entrata, è di circa il 13% su 73 alunni rispondenti, e che solo 1 tra loro ha dichiarato di essere in Italia da meno di un anno, mentre tutti gli altri hanno indicato la loro presenza nel nostro paese da più di 10 anni. Ciò non toglie però l'inter-

3. Si ringrazia la Prof.ssa Elvira Cerrito per la disponibilità e la sensibilità dimostrata verso il tema della ricerca e per l'assunzione responsabile e puntuale del carico organizzativo che si è reso necessario per la sperimentazione del QSV.

se scientifico e pedagogico rivestito dalla ricerca che ha inteso proporre un argomento di riflessione, rivolto ad adolescenti, di fatto piuttosto inusuale nelle pratiche didattiche.

Fasi dell'intervento

- *Fase di ingresso:*
 - seminario introduttivo rivolto a tutti gli studenti e ai docenti delle classi coinvolte per presentare la ricerca; si è trattato della questione dei valori e dell'importanza del processo riflessivo; presentazione del QSV;
 - distribuzione del questionario di entrata (QE) per la rilevazione di eventuali attività di riflessione praticate nel percorso formativo e per esplicitare le aspettative sull'esperienza appena iniziata;
 - riunione con le docenti coinvolte: è stata fornita loro la versione del QSV nel quale erano state inserite le *indicazioni per l'operatore*, in modo che avessero le istruzioni puntuali per lo svolgimento delle diverse sessioni di riflessione. Naturalmente si sono condivise anche questioni, richieste, perplessità e quant'altro è emerso nel confronto.
- *Fase centrale:*
 - svolgimento pratico dell'esperienza; la compilazione del QSV è durata circa due mesi, da aprile a maggio 2018.
- *Fase di uscita:*
 - somministrazione di un questionario di uscita (QU) per la rilevazione delle opinioni degli studenti in merito all'esperienza svolta.

Discussione

La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo e si è configurata come uno studio di caso (Yin, 2005); il trattamento dei dati è stato effettuato in SPSS, con elaborazione di macro-categorie a posteriori per la decodifica delle risposte aperte.

Come già detto, 73 ragazzi hanno compilato il QE. In merito alla prima domanda nella quale si chiedeva se nel proprio percorso di formazione fosse già capitato di compilare strumenti simili al QSV, il 58,9% dei ragazzi ha risposto di No, dimostrando quanta poca abitudine vi sia nell'esercizio della meditazione sul senso della vita e sui valori. Comunque anche se il 35,6% ha risposto Sì, dall'analisi delle successive domande aperte di approfondimento, è emerso che in realtà i ragazzi non avevano interpretato esattamente la domanda poiché solo il 5% tra questi ha poi correttamente indicato di aver compilato questionari o di aver partecipato a colloqui gestiti da figure professionali, mentre i restanti hanno fatto riferimento a discorsi generali effettuati in famiglia o con amici. Alla domanda aperta posta a conclusione del QE, che chiedeva ai ragazzi di esternare le proprie aspettative riguardo all'esperienza che li attendeva, la totalità ha espresso opinioni positive e sentimenti di curiosità, affermando, in modo arti-

colato nelle diverse risposte, che questa esperienza lo aiuterà: a conoscersi meglio; a imparare cose nuove che possano servire per costruire il proprio futuro; ad analizzare i propri comportamenti e le proprie convinzioni anche nell'ottica di cambiarli; a effettuare importanti e delicate riflessioni sul senso della vita. Un ragazzo ha dichiarato di non sapere cosa aspettarsi e un altro che al momento non ha alcuna aspettativa verso la sua vita e che spera di poterne assumere grazie a questa esperienza.

Al termine della compilazione del QSV, il QU è stato restituito da 69 studenti; Riguardo alle domande relative alla esperienza effettuata, sommando le risposte “abbastanza e molto”, risulta che il 72,7% l'ha trovata interessante, il 72,2% coinvolgente, il 22,7% difficile, il 77,3 % utile. Alla richiesta (domanda aperta) di spiegare perché la compilazione fosse stata difficile, la maggior parte dei ragazzi ha precisato che il problema risiedeva nella difficoltà di pensare al proprio futuro e di ragionare su temi così complessi da non essere “cosa da tutti i giorni”. In risposta all'item sulla difficoltà nell'interpretare gli esercizi, il 62,1% ha affermato di non aver avuto bisogno di supporto nella compilazione, il 24,2% di essersi fatto aiutare dalla professoressa e il 4,5% dalla famiglia (genitori o fratelli maggiori). Sembra dunque che il QSV non abbia creato grandi difficoltà elaborative, e che, dove questo sia accaduto, i ragazzi abbiano trovato un sostegno presso gli adulti di riferimento. Alla domanda “Ti era già capitato di riflettere da solo sugli argomenti del QSV?” la percentuale delle risposte Sì (53%) e No (45,5%) mostra un sostanziale equilibrio, e in merito alla richiesta se la compilazione del QSV avesse portato soddisfazione, il 74,2% ha risposto Sì, e il 19,7% No. Il motivo della soddisfazione, come precisato nella successiva domanda aperta, risiede nell'essere riusciti a riflettere su temi che generalmente “non vengono affrontati da ragazzi della nostra età”, nell'essere riusciti a confrontarsi con se stessi, nell'aver pensato al futuro in modo sistematico per la prima volta. Inoltre, in risposta all'ultimo quesito che chiedeva di effettuare una valutazione generale sull'esperienza, la maggior parte dei ragazzi ha espresso parere positivo, affermando: “sono riuscita a riflettere sui miei valori e sul mio futuro e grazie all'elogio anche sulle persone a cui voglio bene”; “molto utile, mi ha fatto riflettere e capire tante cose sulla mia vita e sul mio futuro su quello che potrei fare da grande”; “è stata una grandissima esperienza che ti aiuta a riflettere molto anche sulle scelte future”; “ho riflettuto su argomenti importanti e senza questo lavoro non lo avrei mai fatto”; “mi ha aiutato tantissimo a capire che i valori sono importanti”; “mi ha aiutato a chiarirmi le idee sul fatto che devo pormi degli obiettivi e impegnarmi a raggiungerli”; “non mi ero mai posta alcune domande molto importanti”; “mi ha permesso di conoscere più a fondo anche i miei compagni oltre che me stessa”; “esperienza nuova, diversa dalle altre, interessante e in un certo senso ho potuto dire quello che penso sulla vita in generale”; “il nostro futuro è molto importante e dipende in gran parte da noi”; “questa esperienza mi ha fatto capire che adesso è l'età giusta e il momento giusto per impegnarmi a realizzare al meglio il mio futuro e che solo con impegno e volontà posso far avverare i miei sogni”; “sono riuscita a pensare bene

a quello che non vorrei fare nel mio futuro”; “ho riflettuto su esperienze che mi hanno formata”; “penso che potrebbe essere utile ai professori per instaurare un rapporto più profondo con gli alunni”⁴.

Per quanto riguarda le opinioni negative, si è osservato che esse sono state espresse per la maggior parte nella classe IVC, ma c'è da osservare che probabilmente questi ragazzi non hanno preso seriamente l'esperienza in quanto: i questionari sono stati compilati in modo frettoloso viste le molte risposte omesse, in particolare quelle alle domande aperte che richiedono un maggiore investimento in termini di concentrazione e di riflessione; spesso si afferma che non si era stati soddisfatti ma non se ne spiega il motivo; alcune risposte risultano provocatorie (“progetto senza senso e senza valore” e “non mi ritrovo con il contenuto”) e contraddittorie (si risponde No alla domanda se era già capitato di riflettere sui temi del QSV e poi, avendo risposto di non essere soddisfatto dell'esperienza, si commenta dicendo che si pensa tutti i giorni al senso della vita); si afferma che il progetto sia stato organizzato male, ma non se ne spiega il perché.

In ogni caso le pagine del QSV che hanno ricevuto il maggior grado di soddisfazione sono state la “1”, 38,8% e la “2”, 28,8%. Come si ricorderà, la compilazione della pagina “1” riguarda “il futuro immaginato” ed è stata considerata non solo interessante ma anche divertente; la pagina “2” sollecita alla “individuazione del senso” e si avvale dell'esercizio dell'elogio (anche funebre) che è risultato molto gradito poiché ha consentito di parlare di persone care, importanti, che hanno lasciato un segno nella memoria e nel cuore e, inoltre, di analizzare un'opera d'arte, ovvero il film *Freedom Writers*, selezionato dai docenti in accordo con la scrivente, la cui visione li ha molto coinvolti.

4. Nota di chiusura

A conclusione di questo lavoro sulla prima indagine relativa all'applicazione del QSV, è possibile rilevare alcuni punti di forza e altrettante criticità, pur nella ferma convinzione di aver intrapreso una strada di ricerca teorica e didattica di notevole interesse pedagogico. Il maggiore elemento di criticità, oltre agli inevitabili disguidi organizzativi e procedurali che accompagnano in modo quasi naturale le indagini pilota, riguarda il fatto di non essere riusciti a elaborare i dati in tempo utile da riportarli ai ragazzi subito dopo il termine del lavoro svolto⁵ ed è noto che, didatticamente, la restituzione del feed-back è tanto più utile quanto più è prossima alla prova svolta (La Rocca, Capobianco, 2016). Un altro elemento di criticità è consistito nel fatto che i docenti non hanno avuto modo di compilare le griglie osservative a causa dei troppi impegni e del carico

4. Sono state riportate alcune delle osservazioni più originali e argomentate.

5. Purtroppo ciò non è stato possibile poiché il termine dell'elaborazione dei dati si è conclusa dopo la chiusura dell'anno scolastico.

di lavoro legati al termine dell'anno scolastico. Gli elementi positivi riguardano sostanzialmente il fatto che il QSV è stato sentito dai ragazzi come un esercizio che ha consentito loro di fermarsi a riflettere su temi profondi e inusuali e a considerare come questa attività possa essere d'aiuto per costruire la visione della propria vita. Anche a seguito di brevi interviste semistrutturate effettuate ai docenti coinvolti, è emerso che è stato realizzato un interessante connubio tra il lavoro introspettivo svolto dai singoli ragazzi e la dimensione dialogica e di interazione positiva realizzata nella condivisione in gruppo delle problematiche individuali. I docenti si sono mostrati interessati a continuare l'esperienza nel prossimo futuro estendendola a classi di allievi del biennio, nella convinzione che sia opportuno anticipare la riflessione sui valori a una più giovane età.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (2005a) (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Erickson, Trento.
- Batini F., Del Sarto G. (2005b), *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento.
- Bernaud J.L. (2015), *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Erickson, Trento.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- La Rocca C. (2018), "Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio", in *Ricerche Pedagogiche*, a. LII, n. 208-209, dicembre 2018, pp. 107-127.
- La Rocca R., Capobianco C. (2016), "L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento", in *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, V, 14, pp. 83-106.
- Mancinelli M.R., (2008), *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Margottini M. (2017), "Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario", in *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, VIII, 15, pp. 229-251.
- Mezirow J. (1999), *Transformation Theory – Postmodern Issues*. Adult Education Research Conference. Conference Proceedings (DeKalb, IL), University Libraries New Prairie Press, Kansas State.
- Pellerey M. (2007), "Apprendimento e trasferimento di competenze professionali", in *Orientare l'orientamento*, Isfol, Roma, pp. 305-323.
- Yin R.K. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando Editore, Roma.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999), "Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric", in *Journal of Personality and Social psychology*, 77, pp. 1271-1288.

Il Convegno finale del progetto CREI – Creare reti per gli immigrati¹

di Massimo Margottini e Francesca Rossi

Il 19 aprile 2018 a Roma si è tenuto il Convegno finale del Progetto CREI – Creare reti per gli immigrati finanziato dal Ministero dell’Interno con fondi FAMI – Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020, organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con i partner dell’Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali (IPRS), il Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti (CPIA 3 Roma), la Cooperativa Sociale “Apriti Sesamo” e l’Opera Don Calabria – Roma.

Lo scopo del progetto CREI è stato valutare gli effetti delle politiche per l’orientamento, la formazione, l’integrazione e la tutela di migranti, rifugiati, immigrati e minori non accompagnati e realizzare un percorso di *capacity building* degli operatori del XIV Municipio di Roma coinvolti nei processi di presa in carico dei giovani e minori stranieri ivi residenti, in merito alle attività e ai servizi offerti sul territorio.

Nello specifico, l’obiettivo del Convegno è stato stimolare un ampio dibattito scientifico tra studiosi del mondo accademico e attori pubblici e privati operanti nel XIV Municipio e creare opportunità di confronto e miglioramento delle teorie e delle prassi rilevate durante i lavori del progetto.

L’evento è stato suddiviso in due sessioni: la prima costituita da due tavole rotonde sulle politiche per la tutela dei minori stranieri non accompagnati e per l’orientamento, la formazione e l’inserimento lavorativo dei richiedenti protezione internazionale. La seconda è stata articolata in una serie di presentazioni e discussioni dei risultati ottenuti con il percorso di *capacity building* e formazione laboratoriale degli operatori. Ampio spazio è stato dedicato alla restituzione degli esiti relativi alla progettazione e alla sperimentazione di un modello di orientamento formativo e professionale per giovani stranieri, e all’elaborazione di un sistema per l’integrazione delle competenze e dei servizi sviluppato nel laboratorio sociale territoriale.

1. Il presente capitolo riprende e rielabora un testo precedentemente pubblicato in Margottini M., Rossi F. (2018), “Resoconto sul Convegno conclusivo del Progetto CREI – Creare reti per gli immigrati”, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 259-268.

La sessione mattutina si è aperta con i saluti di Massimiliano Fiorucci (Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre) e di Gildo De Angelis (Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio). In ultimo sono giunti i saluti di Massimo Margottini (Docente di Roma Tre e Responsabile Scientifico del Progetto CREI), il quale ha introdotto i lavori e presentato il programma del convegno.

La prima tavola rotonda, moderata da Raffaele Bracalenti (Presidente dell'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali), ha coinvolto attori istituzionali impegnati nei processi di tutela dei minori stranieri, tra i quali Jacopo Marzetti (Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza Regione Lazio), Silvana Mordeglia (Presidente della Fondazione Nazionale Assistenti Sociali) e Laura Baldassarre (Assessora alla Persona, Scuola e Comunità solidale di Roma Capitale).

In questa sessione è nato un dibattito sulle politiche e sulle procedure per la promozione di un piano di protezione generale per la tutela dei minori stranieri non accompagnati, con particolare riferimento alle recenti novità introdotte dalla legge Zampa (L. 7 aprile 2017, n. 47, "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati").

Nel suo intervento, l'Assessora Baldassarre ha evidenziato come il Comune di Roma sia impegnato nell'assicurare un maggior ascolto ai minorenni, affinché il loro punto di vista diventi parte integrante dei processi decisionali. In tal senso, l'Assessora ha sottolineato come la legge Zampa rappresenti una novità importante quale norma nazionale che consente, a suo avviso, di colmare le disparità territoriali. Tuttavia, l'Assessora ha ritenuto che per garantire l'efficacia della sua applicazione occorre consolidare il sistema di monitoraggio e di raccolta dei dati, attraverso l'intervento del Comune di Roma nella costruzione di ampie sinergie inter-istituzionali e nell'adozione di un approccio multidisciplinare destinato all'accoglienza e all'inclusione.

Tra i temi affrontati nel corso della tavola rotonda è risultato centrale quello relativo all'istituzione, presso i Tribunali per i minorenni, di elenchi di cittadini disposti ad assumere gratuitamente l'incarico di tutori volontari. Dall'analisi è emerso che a fine settembre 2017 i bandi finalizzati al reclutamento e alla formazione dei tutori volontari risultavano essere stati emanati in 18 regioni su 20 (con l'eccezione della Sicilia e del Veneto, dove peraltro era già da anni in corso una sperimentazione). Per quanto riguarda il Lazio, in molti hanno presentato domanda per diventare tutori, numeri che denotano un chiaro interesse verso questo istituto, il quale andrà ora rafforzato nell'intento di assicurare una copertura che si avvicini il più possibile al fabbisogno da parte dei minorenni stranieri non accompagnati (circa 2000 in carico al Comune di Roma distribuiti anche in altre province).

L'intervento del Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza per la Regione Lazio, Jacopo Marzetti, si è pertanto focalizzato sulla figura del tutore e sulle caratteristiche che questi dovrebbe possedere per adempiere al meglio al suo ruolo. Secondo il Garante, alla base della formazione del tutore e per il corretto svolgimento delle sue funzioni, devono esserci elementi come la motivazione

e l'adeguata preparazione tecnica. Altri aspetti da considerare sono la capacità di stabilire relazioni adeguate, la capacità critica, il *problem solving*, l'empatia, l'ascolto attivo e l'attitudine al dialogo.

Nel Lazio i corsi di formazione hanno riscosso un notevole successo: all'avviso pubblico hanno risposto circa 900 persone di cui oltre 400 hanno già completato il percorso formativo. Il sistema, pur essendo in continua evoluzione, garantisce l'insegnamento di aspetti giuridici, psicologici e socio-sanitari.

Come sostiene Marzetti, il tutore ufficialmente investito da tale funzione dal giudice tutelare si rivela una figura chiave e strategica nella vita dei minorenni non accompagnati e svolge un ruolo essenziale nell'assistere e accompagnare il minorenne in tutto il percorso teso a costruire un rapporto di fiducia tale che porti il minore ad affidarsi alle sue competenze, e a progettare insieme un futuro possibile nell'ottica di coltivare e proteggere i soli interessi del minore, assicurarne il benessere, rispondere alle sue esigenze, ed esercitarne la rappresentanza legale. Ed è per tale ragione che, una volta accertata l'assenza genitoriale, si mostra l'importanza di rendere più veloci le procedure della nomina del tutore e di assicurare forme di riconoscimento della sua funzione pubblica.

Tuttavia, al di là della responsabilità e della funzione del tutore, esistono dei limiti entro i quali deve necessariamente svolgersi l'azione di tutela. Tali limiti sono determinati dai principali attori della rete di protezione e tutela del minore, ossia: i servizi sociali, con le loro competenze e peculiarità professionali e tecniche; il Tribunale per i minorenni che, se lo ritiene opportuno, conferisce il mandato; la famiglia affidataria o la Comunità di accoglienza che si occupano di quanto attiene alla quotidianità del minore sotto il profilo educativo e del mantenimento.

Le novità introdotte dalla legge, e dal successivo decreto correttivo, hanno attribuito ai Tribunali per i minorenni, anziché al giudice tutelare, la competenza a nominare il tutore del minore straniero arrivato solo nel nostro Paese. Questo passaggio di competenza, anziché accelerare la nomina dei tutori e garantire una maggiore e più rapida tutela del minore, ha provocato notevoli rallentamenti. Sempre in questa direzione, sarà necessario verificare se effettivamente si intenderà procedere verso una standardizzazione delle procedure per la definizione di un modello nazionale di tutela, oppure, a partire proprio dalle diverse caratteristiche e dalle modalità di gestione che il fenomeno dei non accompagnati ha assunto a livello regionale, si andrà verso una declinazione territoriale dell'istituto della tutela.

Ulteriori criticità sono state riscontrate nelle procedure e nei meccanismi dell'istituto della tutela volontaria. Tali criticità, ad esempio, possono riguardare sia il modo in cui si incardina la figura del tutore nel sistema di tutela, in relazione ai processi decisionali, nei casi di manifesta conflittualità tra il minore e il proprio tutore (fondamentale è infatti il consenso del minore); sia ancora, il ruolo del tutore volontario già nominato, nei casi di trasferimento del minore, in un altro contesto regionale.

La seconda tavola rotonda, moderata da Raffaele Bracalenti, ha visto la partecipazione di referenti istituzionali coinvolti nel sistema di orientamento, formazione e inserimento lavorativo dei richiedenti protezione internazionale, quali Roberto Leone (Viceprefetto aggiunto della Prefettura di Roma), Carmelo Ursino (Commissario Straordinario Laziodisu), Giorgio Marini (Dirigente Area Politiche attive della Formazione e del Lavoro – Capitale Lavoro), Ada Maurizio (Dirigente CPIA 3 di Roma) e Massimiliano Fiorucci (Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre).

I partecipanti hanno approfondito il tema dell'integrazione e dell'accompagnamento al lavoro, sottolineando come esso diventi tanto più complesso e problematico con la transizione dei minori verso l'età adulta: i giovani adulti manifestano necessità specifiche e deve essere fornito loro apposito sostegno per agevolare la soddisfazione di bisogni centrali come l'autonomia e l'integrazione. Per tale ragione i giovani adulti necessitano di essere accompagnati, sostenuti e dunque tutelati in questo passaggio. Questi ragazzi, all'interno del territorio del XIV Municipio, rappresentano per molti dei diversi attori coinvolti, un target particolarmente esposto al rischio di scivolare in uno stato di abbandono da parte delle istituzioni e dei servizi.

Una risposta in merito è giunta con il Piano Nazionale "Integrazione dei titolari di protezione internazionale" presentato dal Ministero dell'Interno, previsto dall'art. 1, comma 3, del d.lgs. 21 febbraio 2014, n. 18, con il quale le Regioni e gli Enti locali sono stati chiamati a occuparsi della presa in carico sanitaria, educativa e sociale, dell'insegnamento della lingua italiana, della valorizzazione della cultura di origine, della mediazione culturale nei servizi, dei corsi di formazione, dell'accesso all'abitazione e dell'inserimento lavorativo. Con ciò, la riforma del sistema di istruzione degli adulti ha eletto i CPIA a soggetto erogatore di percorsi professionalizzanti, tramite la promozione di attività di orientamento e formazione dei giovani stranieri.

Tuttavia, come hanno osservato i partecipanti alla tavola rotonda, le linee guida nazionali non hanno indicato le modalità con cui intervenire sul campo, lasciando totale autonomia alle istituzioni. I professionisti del settore hanno dovuto, così, reinventarsi nel ruolo di orientatori, cercando di colmare il vuoto creato dalla richiesta di nuove figure in ambito educativo e formativo.

In quest'ottica sono stati istituiti i Centri Servizi Immigrazione (CSI), al fine di offrire un ulteriore servizio di consulenza, informazione, assistenza e accompagnamento in favore della popolazione immigrata. Tali servizi riguardano tutte le pratiche connesse all'ingresso, al soggiorno e alla regolare permanenza sul territorio dello Stato Italiano, all'orientamento lavorativo, all'orientamento nel sistema e nella rete dei servizi pubblici e privati. Insieme a questi, allo scopo di incrementare la formazione e l'occupabilità dei giovani stranieri, sono stati coinvolti anche i Centri per l'Impiego, Porta Futuro e le agenzie del Terzo Settore. Ciò nonostante, la presenza dei diversi organi istituzionali chiamati a rispondere a queste problematiche ha sottolineato la carenza di canali comunicativi volti alla costruzione di un piano di azioni integrato.

Nel suo intervento, Carmelo Ursino, ha mostrato come in ambito universitario si manifesti la mancanza di contatti diretti con gli altri servizi sul territorio, in quanto in ambiente accademico risulta un numero ridotto di studenti stranieri, nonostante la disponibilità di circa un 18-20% di borse di studio e un 40% di posti letto negli alloggi studenteschi a loro riservati.

Al termine della sessione, le considerazioni del tavolo sono confluite nella riflessione sul bisogno di superare la prevalenza di una visione etnocentrica, a partire dall'applicazione di misure di riconoscimento dello *ius soli* ai figli dei migranti di seconda e terza generazione, di formazione adeguata degli operatori, di riconoscimento delle competenze dei giovani stranieri, specialmente al fine di evitare stereotipi nella predeterminazione dei percorsi scolastici e formativi.

Ma, al di là di queste considerazioni, tutti i partecipanti hanno concordato che negli ultimi venti anni in Italia sono stati compiuti notevoli passi in avanti in ambito giuridico. In tal senso è stata richiamata la legge Zampa finalizzata a creare un sistema organico di protezione e accoglienza, rafforzare gli strumenti di tutela già garantiti dall'ordinamento e al contempo assicurare omogeneità nell'applicazione delle disposizioni in tutto il territorio nazionale.

Gli interventi della sessione pomeridiana moderata da Massimo Margottini, con la partecipazione di Marco Catarci (Docente – Università Roma Tre), Paola Mirti (Responsabile Area Intercultura – Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio), Concetta La Rocca (Ricercatrice – Università Roma Tre), Francesca Rossi (Dottore di Ricerca – Università Roma Tre) e Ada Maurizio (Dirigente – CPIA 3 Roma), hanno focalizzato l'attenzione sulle modalità e sugli strumenti dei percorsi di orientamento formativo e professionale ritenuti fondamentali per contrastare i rischi di disagio, discriminazione e dispersione scolastica.

Il progetto ha promosso l'adesione alla rete di tutti coloro che presidiano i contesti di istruzione, formazione, dell'orientamento formativo e professionale e dell'inserimento lavorativo, con particolare riguardo alle funzioni ricoperte da uno degli attori chiave della rete: il CPIA 3 di Roma. Con ciò si è voluto favorire il riconoscimento reciproco degli attori, consentire a tutti di comprendere ruolo e mandato dei componenti della rete, definire le specifiche competenze di ogni attore, delineare gli ambiti di intervento, evidenziare le opportunità e le complessità dell'azione integrata, definire prassi condivise, formalizzare accordi e protocolli di collaborazione.

Secondo questa logica il progetto ha previsto la definizione di due momenti di lavoro interconnessi nei quali si è sostanziata l'azione di *capacity building*. In primo luogo è stata organizzata una serie di incontri di formazione laboratoriale allo scopo di analizzare i fabbisogni e accrescere le competenze teoriche e pratiche degli operatori che lavorano a vario titolo nella presa in carico dei minori e giovani stranieri sul territorio del XIV Municipio di Roma. Successivamente, i partecipanti sono stati coinvolti in un processo di condivisione di elementi teorici relativi all'orientamento e di costruzione di strumenti per la creazione di un modello di orientamento formativo che, partendo dalla valoriz-

zazione del progetto migratorio dei giovani utenti, portasse alla realizzazione di un percorso identitario e professionale.

A tale scopo è stato proposto un Libretto-Portfolio formativo destinato al tracciamento della storia dei giovani stranieri e al supporto dell'analisi condivisa dei risultati raccolti insieme agli operatori. Lo scopo degli strumenti elaborati all'interno del Portfolio (questionari, interviste semistruzzurate) è sostenere i processi di identificazione, sviluppo e validazione di conoscenze e competenze acquisite dai giovani stranieri sia nel paese di provenienza sia in quello di accoglienza.

La somministrazione del Libretto-Portfolio ha coinvolto 127 stranieri tra i 16 e i 40 anni. Per la maggioranza dei ragazzi è emersa l'assenza di un progetto professionale coerente con le pregresse esperienze formative e di lavoro. Il Libretto-Portfolio ha permesso di avviare, così, un processo narrativo-riflessivo su alcune dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali e di orientamento che possono essere considerate alla base della costruzione di una propria identità professionale.

L'ambizione del Progetto CREI è stato standardizzare il dispositivo affinché questo potesse diventare a tutti gli effetti un protocollo di intervento e, quindi, un'esperienza che potesse essere capitalizzata in seguito agli effetti positivi registrati al termine della sua prima applicazione. In questa direzione sono nati diversi Protocolli di intesa tra alcuni CPIA e CAS presenti sul territorio, al fine di continuare a collaborare per trovare soluzioni ai problemi riscontrati sul piano formativo.

La seconda sessione pomeridiana, coordinata da Valentina Casavola (Cooperativa Apriti Sesamo) ha proposto gli interventi degli attori protagonisti delle attività d'integrazione dei servizi e delle competenze nel laboratorio sociale territoriale (Giusi Marruzzo e Francesco Reposati dell'Opera Don Calabria; Katuscia Carnà, Cooperativa Apriti Sesamo). L'obiettivo del tavolo sull'integrazione è stato quello di raccogliere una fotografia del territorio e degli aspetti salienti necessari e funzionali a una positiva integrazione sociale di minori e giovani migranti.

Tra le diverse cornici interpretative adottate per spiegare le dinamiche in cui si realizza il processo di integrazione, le risposte sono state delineate lungo tre azioni fondamentali. Tali linee d'intervento hanno riguardato le "azioni di comunità", in quanto tendono al rafforzamento della comunità inclusiva: un ambiente in cui le relazioni sono caratterizzate da fiducia e rispetto reciproco e in cui i singoli individui siano in grado di sviluppare un senso di prossimità, identità e appartenenza. La costruzione dei legami, delle relazioni e il rafforzamento di valori condivisi sono alla base di tale azioni. Si tratta, pertanto, di sostenere una condizione di "accoglienza" da parte della comunità in modo da poter sostenere i ragazzi immigrati in un percorso di rivalutazione di sé in relazione agli altri, mettendoli in condizione di potersi affermare come cittadini, sperimentandosi in una dimensione di cooperazione e responsabilità. Tale obiettivo può essere raggiunto tramite la promozione di un dialogo intercultu-

rale a partire dalla scuola, e l'invito ai giovani stranieri a partecipare all'interno della vita di comunità.

Allo stesso tempo emerge il bisogno di “azioni specifiche” volte al riconoscimento e alla piena tutela dei diritti dei minori e giovani migranti. Azioni che si inseriscono all'interno di un percorso più ampio, condiviso e costruito insieme ai principali attori del territorio coinvolti che, con modalità, meccanismi e strumenti differenti (percorsi di inserimento e riuscita scolastica dei giovani migranti, integrazione lavorativa, apprendimento della lingua ecc.) mirano alla piena inclusione delle minoranze nella società di accoglienza. In particolare, si tratta di azioni di integrazione scolastica mediante processi di valutazione e valorizzazione delle competenze, di orientamento scolastico e professionale, di intervento mirato sui soggetti coinvolti in fenomeni di bullismo o a rischio di devianza.

Infine, è stata dibattuta la necessità di promuovere azioni formative e di sensibilizzazione, di definire percorsi declinati su caratteristiche specifiche dell'individuo che tengano conto delle sue appartenenze (etniche e culturali) oltre al percorso migratorio e di fare in modo che le caratteristiche di ogni ragazzo straniero non divengano “etichette” che impediscono di soddisfare i suoi bisogni e le sue potenzialità.

In conclusione, tutti i partecipanti hanno concordato che la comunità intera non può esimersi dalla responsabilità di mettere in campo più modelli e strumenti finalizzati a rispondere ai molteplici bisogni dei giovani stranieri.

ALLEGATI

Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Allegato 1

CREI – Creare reti per gli immigrati

“Un modello di orientamento per i ragazzi migranti”

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 –
Obiettivo Specifico 2. Integrazione / Migrazione legale –
Obiettivo nazionale 3. Capacity building –
lett. j) Governance dei servizi

SCHEDA 1: LA RILEVAZIONE DEL PROFILO DELL'UTENTE



1. Dati anagrafici	
Cognome	
Nome	
Sesso	
Luogo di nascita	
Paese di nascita	
Data di nascita	
Cittadinanza	
Tel./Cell.	
Anni di permanenza in Italia	

2. Situazione scolastica e culturale	
Lingua madre	
Lingue straniere conosciute	
Titolo di studio (specificare se conseguito in Italia o all'estero)	Italia <input type="checkbox"/> Estero <input type="checkbox"/>

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE CULTURALI <i>Elementi tratti dal progetto Forward</i>		
<i>Competenza</i>	<i>Elementi</i>	<i>Griglia di valutazione</i>
Comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> • Volontà di sviluppare un ascolto attivo. • La motivazione di imparare lingue diverse. • Comunicare oralmente nella propria madre lingua e in altre lingue in una varietà di situazioni, con i migranti e non migranti nel paese d'origine e di accoglienza e con scopi diversi, adattando l'uso del linguaggio alla situazione comunicativa in un contesto specifico. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare per iscritto nella propria madre lingua e in altre lingue in una varietà di situazioni, con i migranti e non migranti nel paese d'origine e di accoglienza e con scopi diversi, adattando l'uso del linguaggio alla situazione comunicativa in un contesto specifico. • Ricerca e elaborazione di informazioni scritte e organizzarle in modo coerente in un discorso scritto e/o verbale. • Trattare gli altri con rispetto e fiducia e scambio di idee • Usare l'apprendimento informale per migliorare le proprie competenze nella lingua/e. 	
Matematica	<ul style="list-style-type: none"> • Capire i numeri e le misure e applicare operazioni di base. • Gestire il denaro nella vita quotidiana 	
Digitale	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosità, apertura al cambiamento. • Identificare l'adeguato strumento ICT giusto e usarlo per i propri scopi. 	
Civica	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze di base dei sistemi politici, istituzione e modi di partecipazione pubblica rilevanti per la propria situazione. • Conoscenze dei diritti, delle libertà e doveri nel paese di accoglienza. • Fare uso dei propri diritti. • Impegnarsi con gli altri nella sfera pubblica, dal punto di vista della solidarietà e del rispetto. • Farsi coinvolgere e agire nella comunità locale, essere critici, ricercare il bene comune e cercare di migliorare le cose. 	

3. Narrazione del proprio vissuto e del progetto migratorio

<i>Dimensioni</i>	<i>Domande stimolo</i>	<i>Griglia di valutazione Note dell'operatore</i>	
CHI ERO (passato)	<ul style="list-style-type: none"> • Chi eri prima di venire in Italia? • Cosa facevi? Perché? • Come occupavi il tuo tempo? Studiavi, lavoravi...? 	Elementi positivi	Elementi negativi

	<ul style="list-style-type: none"> • Cosa facevi nel tuo tempo libero? Giocavi con gli amici, ascoltavi musica, guardavi film...? 		
CHI SONO (presente)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentati (Chi sei adesso?) • Cosa ti piace fare? Perché? • Preferisci scegliere tu cosa fare o ti limiti a fare quello che ti capita (ordini dati dagli altri; cose capitate per fortuna; etc.)? Perché? • Come occupi il tuo tempo? Ti piace studiare, lavorare...? • Cosa fai nel tuo tempo libero? Giocare con gli amici, ascoltare musica, guardare film...? 	Comportamento attivo	Comportamento passivo
CHI SARÒ (futuro)	<ul style="list-style-type: none"> • Chi vuoi essere da grande? • Cosa vuoi fare in futuro? Perché? • Cosa desideri studiare? • Quale tipo di lavoro vuoi fare? • Vuoi restare in Italia o andare in un altro Paese? 	Obiettivi a breve termine	Obiettivi a lungo termine
ATTIVITÀ “RACCONTATI...”			

4. Evidenze emerse dal racconto del percorso migratorio

Per la compilazione, rispondere utilizzando la Scala Likert da 1 a 5 dove 1 corrisponde a Molto insufficiente e 5 a Molto buono

Capacità decisionale	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Autonomia di scelta	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Intraprendenza	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Motivazione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Capacità di coping	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Capacità di problem solving	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Capacità di autovalutazione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

5. Evidenze emerse dal racconto del progetto migratorio

Progetto migratorio	<input type="checkbox"/> Vuole rimanere in Italia <input type="checkbox"/> Vuole andare in un altro Paese europeo <input type="checkbox"/> Non sa
Progetti di studio o di lavoro	<input type="checkbox"/> Vuole continuare a studiare <input type="checkbox"/> Vuole trovare lavoro <input type="checkbox"/> Che tipo di lavoro:
Aspettative	..... ..... ..... .....
<i>Per la compilazione, rispondere utilizzando la Scala Likert da 1 a 5 dove 1 corrisponde a Molto insufficiente e 5 a Molto buono</i>	
Capacità di pianificazione (individuazione e selezione degli obiettivi personali in relazione alle scelte che intende realizzare).	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Capacità di reperire informazioni adeguate al progetto che intende realizzare.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Capacità di valutazione delle possibilità di successo e di insuccesso.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>

6. Evidenze emerse dalle osservazioni durante le attività didattiche

Reazione agli stimoli (proposta di un'attività, somministrazione di un compito) proposti:

- Curiosità
 Interesse
 Timore
 Altro

Per la compilazione, rispondere utilizzando la Scala Likert da 1 a 5 dove 1 corrisponde a Molto insufficiente e 5 a Molto buono

Impegno nello svolgimento di un compito scolastico 1 2 3 4 5

Capacità di portare a termine un compito scolastico 1 2 3 4 5

7. Evidenze emerse dai comportamenti della vita quotidiana

Per la compilazione, rispondere utilizzando la Scala Likert da 1 a 5 dove 1 corrisponde a Molto insufficiente e 5 a Molto buono

Capacità di attivare le proprie risorse per svolgere un compito 1 2 3 4 5

Capacità di imprenditorialità 1 2 3 4 5

Percezione di sé:

• Adeguata 1 2 3 4 5

• Autosvalutativa 1 2 3 4 5

• Ipervalutativa 1 2 3 4 5

• Altro:

.....

Dimensione proattiva:

• Sa valutare le sue competenze 1 2 3 4 5

• Sa valutare le opportunità 1 2 3 4 5

• Sa accogliere le opportunità 1 2 3 4 5

• Altro:

.....

8. Colloquio-intervista di orientamento per l'analisi delle competenze strategiche per dirigere se stessi nell'apprendimento e nel lavoro

Area di competenza	Domande stimolo	Griglia di valutazione 1 (<i>per niente</i>), 2 (<i>poco</i>), 3 (<i>abbastanza</i>), 4 (<i>molto</i>), 5 (<i>moltissimo</i>)
COMPETENZE STRATEGICHE: DIMENSIONI COGNITIVE E METACOGNITIVE		
<i>Gestire processi e strategie di elaborazione per comprendere e ricordare</i>	<ul style="list-style-type: none"> Quando impari qualcosa di nuovo, cerchi di trovare delle relazioni (collegamenti/ mappe concettuali) tra ciò che stai facendo/studiando in quel momento e ciò che già sai (vecchie esperienze)? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Per imparare e capire meglio quello che studi prendi appunti, costruisci schemi, grafici, tabelle che ti aiutano a riassumere i concetti? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Quando ti raccontano una storia o un fatto, fai delle domande a te stesso e agli altri per capire meglio, chiedi spiegazioni? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... ..... .....
<i>Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio e di apprendimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> Quando studi organizzi il tuo tempo in base alle attività da svolgere (dalla più alla meno importante)? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Riesci a portare a termine i compiti rispettando i tempi di scadenza? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Quando devi imparare qualcosa riesci a stare attento e concentrato per capirla e ricordarla meglio? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Quando studi ti distrai facilmente? Quando il tuo insegnante spiega inizi a pensare ad altre cose che non ti fanno seguire quello che spiega? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5

	<ul style="list-style-type: none"> • I problemi familiari e/o di amicizia ti fanno trascurare gli impegni scolastici e/o lavorativi? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... ..... .....
Relazionarsi e collaborare con gli altri	<ul style="list-style-type: none"> • Ti piace studiare e lavorare in gruppo? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensi sia importante imparare a lavorare insieme agli altri? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... ..... .....
COMPETENZE STRATEGICHE: DIMENSIONI AFFETTIVO- MOTIVAZIONALI		
Controllare e gestire ansietà ed emozioni	<ul style="list-style-type: none"> • Ti senti agitato/Vieni preso dal panico quando devi fare una cosa importante? In questo caso, l'agitazione ti impedisce di portare a termine il compito? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> • Quando hai problemi con gli altri o con i genitori riesci a controllare il tuo stato d'animo e a concentrarti sul compito che devi svolgere? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... ..... .....
Percepire la propria competenza e locus of control	<ul style="list-style-type: none"> • Pensi di essere bravo in quello che fai? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensi che le tue azioni e i risultati che ottieni dipendono soltanto da te e dal tuo impegno? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> • O pensi che le tue azioni e i risultati che ottieni dipendono soltanto da qualcuno o qualcos'altro? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... ..... .....

Controllare e proteggere le proprie emozioni	<ul style="list-style-type: none"> Quando decidi di fare qualcosa, la porti a termine anche se costa fatica e impegno costante? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Se un compito è molto faticoso o trovi degli ostacoli per realizzarlo, ti impegni lo stesso per portarlo a termine? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... .....
Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	<ul style="list-style-type: none"> Senti di avere un progetto di vita e carriera lavorativa che ti permette di dare significato alla tua esistenza? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... .....

9. Colloquio-intervista per l'analisi delle competenze di adattabilità professionale

Area di competenza	Domande stimolo	Griglia di valutazione 1 (per niente), 2 (poco), 3 (abbastanza), 4 (molto), 5 (moltissimo)
COMPETENZE STRATEGICHE: DIMENSIONI COGNITIVE E METACOGNITIVE		
CONCERN: <i>interesse, senso di responsabilità verso il futuro</i>	<ul style="list-style-type: none"> Ti trovi a riflettere su come sarà il tuo futuro? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Ti rendi conto che le scelte che fai oggi influenzeranno il tuo futuro? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Ti stai preparando per il tuo futuro lavorativo? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	<ul style="list-style-type: none"> Programmi come raggiungere i tuoi obiettivi? 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5

CONTROL: <i>impegno e perseveranza con cui si esercita un controllo sulla propria attività professionale</i>	• Riesci a mantenere gli impegni presi?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	• Ti prendi la responsabilità delle tue decisioni e azioni?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	• Sai difendere i tuoi punti di vista?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
CURIOSITY: <i>curiosità professionale</i>	• Sei curioso di trovare buone opportunità lavorative?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	• Cerchi occasioni che ti aiutino a crescere personalmente?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	• Cerchi di conoscere le varie possibilità prima di prendere una scelta?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
CONFIDENCE: <i>fiducia nelle proprie capacità e cooperazione per la costruzione di benessere comunitario</i>	• Pensi di essere bravo/competente nelle cose che fai? Pensi di fare le cose in modo giusto?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	• Ti piace imparare nuove abilità e migliorare te stesso?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	• Consideri diversi modi per fare le cose?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
	• Pensi di essere capace di risolvere i problemi e superare gli ostacoli che incontri?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
Note dell'operatore	..... ..... ..... .....

Consiglio orientativo
.....

Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Allegato 2

CREI – Creare reti per gli immigrati

“Un modello di orientamento per i ragazzi migranti”

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 –
Obiettivo Specifico 2. Integrazione / Migrazione legale –
Obiettivo nazionale 3. Capacity building –
lett. j) Governance dei servizi

SCHEDA 2: LA RILEVAZIONE DEL PROFILO DELL'UTENTE DA COMPILARE CON GLI OPERATORI DEI CAS



PROFILO DELL'UTENTE	
Cognome	
Nome	
Aspetti caratteriali	
Aspetti relazionali (Come si relaziona con gli operatori del centro)	
Aspetti relazionali (Come si relaziona con gli altri ospiti del centro)	
Aspetti comportamentali (in situazioni conflittuali e non)	
<i>Per la compilazione, rispondere utilizzando la Scala Likert da 1 a 5 dove 1 corrisponde a Molto insufficiente e 5 a Molto buono</i>	
Si mostra collaborativo e propositivo nell'organizzazione della vita quotidiana del centro	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Rispetto ad un compito assegnato si mostra:	
• Attivo	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
• Intraprendente	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
• Ansioso	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
• Altro:	..... .....
Mostra interesse e curiosità per le attività proposte	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Riesce a portare a termine le attività proposte	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>
Come trascorre la giornata	

Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Allegato 3

CREI – Creare reti per gli immigrati

“Un modello di orientamento per i ragazzi migranti”

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 –
Obiettivo Specifico 2. Integrazione / Migrazione legale –
Obiettivo nazionale 3. Capacity building –
lett. j) Governance dei servizi

SCHEDA 3: SCHEDA OPERATORE CPIA



	<i>Cognome</i>	<i>Nome</i>
Operatore		
Utente		
PRIMO INCONTRO		
Luogo		
Data		
Durata	Dalle ore	alle ore
Strumenti utilizzati	<input type="checkbox"/> Colloquio / Domande stimolo <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/> Altro	
Firma studente		Firma docente
SECONDO INCONTRO		
Luogo		
Data		
Durata	Dalle ore	alle ore
Strumenti utilizzati	<input type="checkbox"/> Colloquio / Domande stimolo <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/> Altro	
Firma studente		Firma docente
TERZO INCONTRO		
Luogo		
Data		
Durata	Dalle ore	alle ore
Strumenti utilizzati	<input type="checkbox"/> Colloquio / Domande stimolo <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/> Altro	
Firma studente		Firma docente

Progetto cofinanziato da



UNIONE
EUROPEA



MINISTERO
DELL'INTERNO

Allegato 4

CREI – Creare reti per gli immigrati

“Un modello di orientamento per i ragazzi migranti”

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 –
Obiettivo Specifico 2. Integrazione / Migrazione legale –
Obiettivo nazionale 3. Capacity building –
lett. j) Governance dei servizi

SCHEDA 4: AZIONI DI RETE PER L'ACCOMPAGNAMENTO AL LAVORO



1. Indicazioni

Di seguito sono riportate le strutture e relative attività per sviluppare accordi di rete nelle azioni di accompagnamento al lavoro attraverso:

- Affiancamento del giovane nell'attuazione di un percorso per la ricerca attiva del lavoro;
- Individuazione delle idonee opportunità professionali;
- Valutazione delle proposte di lavoro;
- Promozione della candidatura;
- Partecipazione ai colloqui di selezione.

PORTA FUTURO Via Galvani 108	COL - CENTRI ORIENTAMENTO AL LAVORO COL "Simonetta Così"	INFORMAGIOVANI Via Galvani
Struttura		
<p>Inaugurata nel luglio 2011, Porta Futuro è la struttura della Provincia di Roma dedicata allo sviluppo della persona. È stata realizzata in collaborazione con la Camera di Commercio sul modello Porta 22 di Barcellona e delle Città dei mestieri.</p> <p>In passato è stato creato un team di circa 15 orientatori di origine straniera che per dieci anni si è occupato di orientamento agli immigrati.</p> <p>Referenti: Dr. Lucia Zuvela Dr. Vinicio Orlandi (Capitale Lavoro)</p> <p>Porta Futuro via Galvani, 108 00153 Roma +39 346 0159690 v.orlandi@capitalelavoro.it</p>	<p>Nasce nel 2005 da una delibera regionale (legge regionale n. 38 del 07/08/1998) sulla organizzazione delle funzioni regionali e locali in materia di politiche attive per il lavoro.</p> <p>I COL nella Regione Lazio sono 16. La rete comprende anche la Scuola Arti e Mestieri e i Centri di formazione professionale.</p> <p>Le strutture sono supervisionate dal Dipartimento del Turismo e Formazione al Lavoro. Le figure professionali che svolgono attività di orientamento prevedono funzionari di orientamento al lavoro e istruttori di orientamento (2 liv) al lavoro (1 liv).</p> <p>Referente: dr. Sabrina Fossati Dipartimento Turismo, Formazione e Lavoro U.O. Osservatorio sul Lavoro – Sostegno ed Orientamento al Lavoro; Centro di Orientamento al Lavoro "Simonetta Tosi" Via Galvani, 8 00153 Roma tel. + 39 06 6710 79935</p>	<p>Nasce nel 1999.</p> <p>È una struttura coordinata da Roma Città Metropolitana I Municipio ed è supervisionata nelle linee guide dal Dipartimento alle Politiche Giovanili.</p> <p>Referente: Dr. Valentina Grafone CENTRO SERVIZI PER I GIOVANI INFORMAGIOVANI Roma Capitale La Pelanda Piazza Orazio Giustiniani, 4</p> <p>Orari di apertura: da Lunedì a Venerdì 10.00/18.00 Sabato 10.00/14.00 Telefoni: 0682077445/ 446/447 Sito Web: www.informagiovaniroma.it</p>

Servizi offerti e utenza

<ul style="list-style-type: none"> • In passato è stato creato un team di circa 15 orientatori di origine straniera che per dieci anni si è occupato di orientamento agli immigrati. <p>I servizi di Porta Futuro si rivolgono a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persone in cerca di lavoro • Aziende in cerca di personale • Lavoratori che vogliono riqualificarsi • Imprese e associazioni che hanno bisogno di spazi per seminari, career day, presentazioni aziendali, recruitment day e attività di consulenza • In generale, tutte le realtà organizzative che desiderano investire nel territorio <p>Sono attivi anche servizi di orientamento per la ricerca del lavoro per giovani italiani e stranieri.</p>	<p>Orientamento a persone socialmente vulnerabili con particolare focus sull'universo femminile. Bilancio di competenze e counseling.</p> <p>Il COL Tiburtino si occupa in particolare di utenza di origine straniera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accoglienza da parte di operatori specializzati che forniscono servizi di informazione ai giovani su temi di d'interesse: lo studio e la formazione, l'orientamento al lavoro, le opportunità all'estero, la cultura, il tempo libero e la creatività giovanile, il volontariato e il servizio civile, etc.; • colloqui specialistici di orientamento e di supporto per la realizzazione di un proprio progetto individuale; • segnalazione di servizi utili territoriali, nazionali ed europei; consultazione di dossier tematici e distribuzione di materiale informativo; approfondimenti sulle iniziative rivolte ai giovani sui contenuti attraverso incontri informativi/formativi, seminari e attività culturali. • Servizi aggiuntivi: • Lo sportello informativo specializzato sull'Europa: è l'Agenzia Locale Eurodesk, dove si possono ricevere informazioni e orientamento sui programmi europei rivolti ai giovani nell'ambito della cultura, della formazione, della mobilità, della cittadinanza attiva e del volontariato. Gli operatori dello sportello Eurodesk, attivo presso il Centro Servizi per i Giovani svolgono anche incontri informativi dedicati ai programmi di mobilità europei, organizzati presso gli istituti scolastici interessati. • Informagiovani per le scuole: servizio di orientamento dedicato agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado svolto dagli operatori presso gli Istituti scolastici che ne fanno richiesta.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Il servizio Informagiovani ha attivato alcune convenzioni con diverse enti culturali di Roma. I giovani al di sotto dei 35 anni potranno usufruire di riduzioni ritirando presso gli sportelli un coupon da utilizzare per stagioni teatrali, festival, corsi di lingua straniera. • Inoltre, presso il Centro Servizi per i Giovani, i ragazzi residenti o domiciliati nel territorio regionale che non hanno ancora compiuto 30 anni d'età possono richiedere e ritirare gratuitamente la Carta Giovani Regione Lazio. Gli over 30 possono invece richiedere, sempre gratuitamente, la Carta Experience.
Strumenti		
<p>Colloqui individuali (massimo tre) atti alla ricerca attiva del lavoro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) accoglienza (scheda anagrafica, conoscenza del soggetto, tecniche di ascolto attivo, empatia) 2) profilazione (in base alle difficoltà riscontrate nel soggetto, dalla lingua al genere etc) in base a: <ul style="list-style-type: none"> • attitudini • valori • interessi • competenze • 3) Condivisione di un Portfolio di strutture (quale canale privilegiato) che offrono delle posizioni lavoratore o tirocini 4) Condivisione di enti che offrono formazione professionale <p>In tutte le fasi del colloquio non è prevista la figura di un mediatore linguistico/culturale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientamento di primo livello • Stesura CV • Orientamento di secondo livello (bilancio di competenze, gruppi di lavoro) • Orientamento per immigrati e rifugiati (es: progetti presso COL Tiburtino) • Progetti specifici in partnership con Adecco e Chiese evangeliche • Attivazione tirocini (Garanzia Giovani) promossi dal Comune di Roma 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientamento di primo livello • Organizzazione di giornate seminariali sui servizi erogati • Colloqui individuali • Collaborazione con le scuole secondarie (sia di primo che di secondo livello)

Contesti, buone pratiche ed esperienze di rete

<p>Progetto OrientaTour in collaborazione con Informagiovani e COL</p> <p>Target: scuole secondarie di secondo grado con cui organizzare percorsi di Alternanza scuola – lavoro</p> <p>Progetti e iniziative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giornate di seminari con presentazione dei servizi di orientamento, ricerca attiva del lavoro 	<p>Progetto OrientaTour in collaborazione con Informagiovani e Porta Futuro</p> <p>Target: scuole secondarie di secondo grado, persone socialmente vulnerabili con particolare focus sull'universo femminile</p> <p>Progetti e iniziative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corsi di formazione per figure professionali specifiche • Attivazione tirocini • Progetto “Le parole del lavoro” in partnership con l'Associazione Apriti Sesamo, che prevede un percorso di alfabetizzazione di un linguaggio tecnico-professionale: gli operatori hanno seguito un gruppo di immigrati in un percorso di orientamento al lavoro; • Progettazione di un Catalogo per l'alternanza Scuola-Lavoro (in corso) con l'organizzazione di stage presso il Dipartimento del Turismo. • Sono coinvolti 182 studenti, provenienti da 10 istituti. • Sulle orme della legge sulla Buona Scuola i COL offrono percorsi di orientamento alle scuole per contrastare la dispersione scolastica. • Collaborazione con la Rete Migranti e il COL Tiburtino in vari progetti 	<p>Progetto OrientaTour in collaborazione con Porta Futuro e COL</p> <p>Target: scuole secondarie di secondo grado</p> <p>Progetti e iniziative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio di Falegnameria sociale K_Alma (in corso) dove i giovani immigrati seguono un percorso formativo e di apprendistato su come lavorare il legno • Progetto “Cosa succede in città” I Municipio (target: ragazzi appartenenti alla seconda generazione). Si tratta di un progetto finanziato dalla regione Lazio e promosso dal Primo Municipio con il Cies che propone un modello di orientamento e informazione rivolti ai ragazzi finalizzato includerli alle attività della comunità locale, e ai servizi offerti e alla cittadinanza attiva. Al termine del progetto 20 ragazzi hanno partecipato a 5 focus group per realizzare una campagna di comunicazione sui servizi del territorio rivolta ai loro coetanei • Progetto “Mamma ho finito le medie” che ha coinvolto genitori e studenti di 4 Municipi attraverso l'organizzazione di un salone dell'orientamento (300 famiglie, sono previste con più edizioni) attuato con il supporto dell'Assessorato alle politiche educative del I Municipio. Tale progetto ha coinvolto testimoni privilegiati (studenti delle scuole superiori) • Informagiovani fa parte di EURODESK, struttura della Commissione Europea che forma i giovani sulle opportunità professionali, con il supporto della Agenzia Nazionale Giovani.
---	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Informagiovani partecipa inoltre al Progetto europeo Erasmus+ in cui organizzano seminari sull'offerta di corsi di formazione rivolti agli studenti, ai giovani NEET e agli attori sociali che lavorano come figure esperte nell'orientamento • Sportello sulla Mobilità: con servizi dedicati alle iniziative e alle opportunità di mobilità all'estero • Progetto MaTeChef con il CIES (co-finanziato da Costa Crociere Foundation e da OPM Tavola Valdese) prevede la formazione di giovani immigrati che a fine percorso effettuano un tirocinio presso il ristorante "Altrove" di Roma
Progetti di rete condivisi		
<ul style="list-style-type: none"> • OrientaTour: • Seminari informativi sui servizi offerti per i giovani, organizzati per temi di interesse (Garanzia Giovani, formazione professionale) 	<ul style="list-style-type: none"> • OrientaTour: • Accoglienza degli studenti presso il COL, con presentazione dei servizi offerti 	<ul style="list-style-type: none"> • OrientaTour: • Stesura del CV • Presentazione servizi offerti ai giovani

Gli autori

Bracalenti Raffaele

Medico e Psicoanalista

Presidente dell'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali

Catarci Marco

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale

Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi "Roma Tre"

Fiorucci Massimiliano

Professore Ordinario di Pedagogia Sociale e Interculturale

Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi "Roma Tre"

La Rocca Concetta

Professore associato SSD M-PED/03

Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi "Roma Tre"

Margottini Massimo

Professore Ordinario di Didattica Generale

Dipartimento di Scienze della Formazione

Università degli Studi "Roma Tre"

Marruzzo Giuseppina

Psicologa e Psicoterapeuta

Ambulatorio sociale di Psicoterapia

Opera Don Calabria – Roma

Maurizio Ada

Dirigente scolastico

CPIA 3 di Roma

Peri Chiara

Ph.D., Senior Project Manager
Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali

Rossi Francesca

Ph.D., Assegnista di Ricerca SSD M-PED/03
Dipartimento di Scienze della Formazione
Università degli Studi “Roma Tre”

Schiavitelli Chiara

Ricercatrice junior
Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali

CREARE RETI PER IMMIGRATI

Il progetto Crei – Creare reti gli immigrati (gennaio 2017-marzo 2018), coordinato dall'Università degli Studi Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione, di cui sono partner il Centro Provinciale Istruzione Adulti RM3, la Cooperativa Sociale Aprite Sesamo, l'Istituto Don Calabria – Casa San Benedetto e l'Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali, è un progetto finanziato dal Ministero dell'Interno – Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, nato con l'intento di contribuire alla qualificazione del sistema degli attori, pubblici e privati, che insiste nel XIV Municipio di Roma, a tutela dei minori e giovani cittadini di Paesi extraeuropei, relativamente a tre assi principali: orientamento scolastico, formativo e professionale, integrazione sociale e tutela.

Il progetto è centrato su azioni di *capacity building*, volte a potenziare le capacità di intervento di tutti gli attori che operano sul territorio, favorendo il consolidamento delle reti attive e la creazione di nuove reti di collaborazione, la condivisione di buone pratiche e di metodologie d'intervento, avviando una fase di progettazione partecipata per la elaborazione di modalità efficaci di presa in carico e di sostegno a percorsi di piena inclusione rivolti ai giovani e ai minori residenti sul territorio.

Nel corso del progetto particolare attenzione è stata rivolta ai percorsi educativi, di formazione e orientamento al lavoro, fondamentali per contrastare rischi di disagio e di discriminazione, attraverso un'azione volta a migliorare la connessione tra i vari attori e agire sul singolo servizio, su più servizi e sull'intero sistema.

Massimiliano Fiorucci, Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale. Nello stesso Dipartimento è anche Coordinatore scientifico del CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo). È componente eletto del Consiglio Direttivo della SIPED (Società Italiana di Pedagogia).

Massimo Margottini è professore ordinario di Didattica Generale e Didattica dell'Orientamento in prospettiva europea presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. È Direttore del CAFIS (Centro di Ateneo per la Formazione e lo Sviluppo Professionale degli Insegnanti di Scuola Superiore) e membro del Consiglio di Amministrazione della Fondazione Roma Tre Education.