



Università degli Studi di Trieste

**Giovani stranieri in Friuli Venezia Giulia.
Progetti di integrazione sul territorio regionale**

Elisa Not

Report di ricerca - Aprile 2006

Il presente Report è tratto dal lavoro di Dottorato di Ricerca in Sociologia, Servizio Sociale e Scienze della Formazione – XVII Ciclo svolto dalla dott.ssa ***Elisa Not*** presso l'Università degli Studi di Trieste - Dipartimento della Formazione e dell'Educazione. Aprile 2006.

Indice

Parte I - Le implicazioni psicologiche	p. 4
I.1 Il concetto di Identità	4
I.2 Acculturazione: definizioni, strategie e fattori predittivi	7
I.3 Relazione tra il Sé e la cultura di appartenenza	15
I.4 Adattamento psicologico versus adattamento socioculturale	22
I.5 Acculturazione e sviluppo	27
I.5.1 Processi di integrazione nell'infanzia	31
I.5.2 Identità e integrazione nell'adolescenza	32
I.6 Rappresentazione del Sé e autostima nei giovani immigrati	33
I.7 Stereotipi e pregiudizi	35
Parte II - La ricerca e l'analisi dei dati	38
II.1 La raccolta dei progetti	38
II.2 L'individuazione delle variabili	42
II.3 L'analisi dei dati	43
II.3.1 La metodologia di progetto	43
II.3.2 La specificità territoriale dei progetti	47
II.3.3 Progetto S.A.M. Aspetti peculiari	50
II.3.4 Similitudini e differenze tra progetti	57
II.3.5 Vicinanza tra variabili	66
Parte III – Conclusioni	72
III.1 Gli ambiti di intervento	72
III. 2 La metodologia progettuale. Il quadro d'insieme	74
III. 3 La specificità territoriale	76
III. 4 L'ambito scolastico. Il progetto S.A.M. – caratteristiche principali	77
III. 5 Riflessioni finali e prospettive di intervento	78

Parte I

LE IMPLICAZIONI PSICOLOGICHE

L'esperienza migratoria implica, in modo inevitabile, la perdita degli oggetti più importanti, investiti di affetti intensi, che hanno costituito la storia personale dei singoli individui: persone, cose, luoghi, lingua, cultura ecc. In ogni perdita oggettuale si verifica simultaneamente una perdita di parti del Sé; queste ultime scatenano un processo di lutto per il Sé, che accompagnerà quello per la perdita dell'oggetto. Ogni preoccupazione per lo stato dell'io implica automaticamente una preoccupazione per il sentimento di identità¹.

I.1 IL CONCETTO DI IDENTITÀ

Le definizioni del concetto di identità sono molteplici e spesso tendono a sovrapporsi al concetto di personalità. In generale però, sembra esserci un certo accordo nel considerare l'identità come relazione tra i soggetti più che un attributo o qualità del singolo individuo. Signorelli definisce l'identità come *autopercezione che il soggetto ha di sé in rapporto ad un altro*², mettendo quindi in evidenza il carattere intersoggettivo e relazionale del termine.

Quando si parla di identità si fa contemporaneamente riferimento a ciò che è "uguale" (a sé) e a ciò che è "diverso" (da altri): noi riconosciamo unicità ed identità ad una persona in quanto essa ha delle componenti proprie che la rendono differente da altre persone. Come a dire che l'identità nasce da un rapporto dell'individuo, della sua soggettività e della sua storia, con gli altri e non si costruisce soltanto intorno alla domanda: "chi sono io", ma anche intorno alle

¹ Grinberg L., Grinberg R., *Psicanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, Franco Angeli, 1990 in Favaro G., Napoli M., *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini e Associati, 2002

² Signorelli A., *L'identità etnica e cultura di massa dei lavoratori migranti*, 1986 in Di Carlo A., Di Carlo S., *I luoghi dell'identità*, Franco Angeli, Milano, 1986

domande: "chi sono io in rapporto agli altri?" e "chi sono gli altri in rapporto a me?". Gli altri, con le loro valutazioni, conferme, rifiuti o disconferme, incidono insomma in modo decisivo sulla costruzione dell'identità, nelle sue diverse sfaccettature³.

L'identità sarebbe quindi il risultato di un processo sociale, dovuto all'interazione del soggetto con il mondo circostante e quindi ha un carattere dinamico. Nella sua formazione concorrono sia l'ambiente sia le aspettative che il soggetto ha su ciò che lo circonda, aspettative influenzate dalla formazione sociale di ciascuno di noi. Molto importante nel processo di costruzione individuale dell'identità, anche se insufficiente a definire un individuo, è l'*identità etnica* definita come *appartenenza culturale comune*⁴, cioè come la consapevolezza da parte degli immigrati di avere un'origine almeno parzialmente condivisa, dovuta alla storia comune, agli usi e ai costumi propri della società di appartenenza. L'utilizzo di costrutti categorizzanti come quello di identità etnica, sebbene consentano una facilitazione della comprensione dei fenomeni della realtà attraverso la riduzione della complessità sociale e l'assegnazione collettiva di significati socialmente determinati, ha come limite la sottovalutazione delle differenze individuali (e intraculturali) e può, di conseguenza, indurre ad atteggiamenti stereotipati⁵. Possiamo quindi considerare l'identità nei bambini immigrati come la condizione esistenziale e psicologica dell'essere e del sentirsi "tra": *tra* due culture e due mondi, *tra* due lingue e riferimenti, *tra* le aspettative della famiglia e i messaggi della scuola⁶. Il trasferimento del soggetto da un sistema culturale ad un altro comporta il confronto tra la propria identità culturale e la nuova cultura. Il cambiamento di ambiente costringe sempre ad un adattamento. I tratti culturali sui quali l'immigrato ha costruito la propria identità culturale sono messi inevitabilmente in rapporto con quelli della nuova cultura. Il sistema dei valori dominanti sui quali il soggetto aveva edificato la propria vita ed in base ai quali egli procedeva nelle

³ Oliviero Ferraris A., *Identità e diversità*, in *Psicologia Contemporanea*, N. 158, mar-apr 2000

⁴ Abou S., *L'identité culturelle*, Anthropos, Paris, 1981 in Favaro G., Napoli M., *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini e Associati, 2002

⁵ Favaro G., Napoli M., op. cit.

⁶ Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), 1997

proprie scelte non risulta più unico. L'identità culturale che il soggetto si era costruito nella comunità di provenienza entra in crisi perché egli avvia tutta una serie di rapporti esistenziali con soggetti che esprimono identità diverse.

La diversità troppo accentuata tra i due sistemi culturali, qualora non risulti compensata dal soggetto attraverso delle risorse individuali, può generare la perdita del senso di sé. Può sorgere un senso vivissimo di nostalgia per la casa lontana, gli amici perduti, le proprie cose abbandonate. Ne possono derivare forme di isolamento sociale. Il gruppo di appartenenza diventa il rifugio entro il quale ritrovare sicurezza e serenità, ma questo rifugiarsi nel gruppo può finire con l'aumentare la distanza tra i due sistemi culturali. Subentra un processo di autosvalutazione, perché l'immigrato scopre che le abilità e le competenze che egli si era conquistato presso la propria gente e che erano apprezzate nel proprio sistema culturale non gli servono più. Il principale problema che l'immigrato si trova ad affrontare non è quello della difesa della propria identità culturale soggettiva quanto piuttosto quello della sua modifica, per potersi appropriare dei tratti culturali essenziali della società di accoglienza, per capirli e per potersi orientare nel nuovo sistema. Prima che a conservare il proprio sistema culturale lo sforzo dell'immigrato è diretto a capire cosa deve fare per entrare in un mondo del tutto diverso dal suo. Contemporaneamente questo confronto con la nuova cultura lo porta a riscoprire la propria, a verificarla e a valutarla. E' un'antica affermazione dell'antropologia culturale che *l'uomo s'accorge della propria cultura quando si allontana da casa, come il pesce scopre l'acqua quando ne è fuori*. Nel momento in cui gli immigrati si incontrano con la cultura di accoglienza acquistano una maggiore consapevolezza della loro cultura di origine, riscoprono i loro valori tradizionali e si rendono meglio conto delle differenze tra il loro mondo e quello a cui sono approdati. Balza più evidente ai loro occhi il contrasto tra il loro sistema di vita e quello della nuova società. Negli immigrati, e a maggior ragione nei giovani immigrati, nasce un conflitto *intrasoggettivo*, perché il soggetto entra in contrasto con se stesso, deve fare i conti con lo squilibrio interiore che il rapporto con un sistema culturale diverso dal proprio genera nella sua interiorità, mettendo in crisi la sua identità, la quale deve essere continuamente ricostruita e questo richiede una complessa operazione di rinuncia e di riequilibrio continuo; il

contrasto però è anche di tipo *intersoggettivo*, perché il soggetto entra inevitabilmente in contrasto con i membri della comunità di accoglienza e con i membri del suo gruppo, nella misura in cui questi membri si pongono in maniera diversa dalla sua nei confronti della cultura di accoglienza⁷. L'identità personale e la conseguente valutazione che la persona ha di se stessa, è influenzata dalla condizione del gruppo di appartenenza del soggetto. La sottovalutazione dell'identità collettiva (etnica, politica, religiosa, ecc) può ripercuotersi sull'identità soggettiva; il razzismo e i pregiudizi verso uno specifico gruppo di appartenenza etnica di un soggetto influenzano la propria immagine di sé⁸.

I.2 ACCULTURAZIONE: DEFINIZIONI, STRATEGIE E FATTORI PREDITTIVI

Il fenomeno dell'immigrazione in Italia è oggetto di crescente attenzione non solo da parte di sociologi, antropologi ed economisti, ma anche da parte degli psicologi, i quali hanno focalizzato il proprio interesse sui problemi relativi allo stress e alla salute mentale degli immigrati e, di recente, più attentamente sui problemi legati alle relazioni multietniche e alle relazioni tra gli immigrati e il gruppo ospitante. La letteratura psicologica relativa al processo di adattamento degli immigrati si è spesso occupata del cosiddetto concetto di “acculturazione”; con tale termine le scienze umane e sociali di derivazione statunitense descrivono il processo di trasformazione di una cultura per effetto dell'incontro con un'altra o più culture — ciascuna d'esse vista come sistema autonomo di una data società globalmente presa (Lanternari, 1969)⁹; in realtà ciò che si realizza nel contatto di culture diverse è una trasformazione a livello strutturale profondo dei vari fattori che compongono la realtà sociale, i fattori cioè della religione, dell'economia,

⁷ Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, Milano, 1997

⁸ Mezzini M., Testigrosso T., Zanini A., *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*, Edizioni Culturali Della Pace, San Domenico di Fiesole, 1994

⁹ Lanternari, *Occidente e Terzo Mondo. Incontri di civiltà differenti*, 1967, Bari, Dedalo.

della politica e il fattore giuridico-amministrativo (Giusti, 1977)¹⁰. Il termine acculturazione viene rifiutato dagli antropologi della scuola britannica, che preferiscono parlare di *culture-contact* o *culture-change* (contatto o trasformazione culturale). In Francia è largamente sostituito da espressioni come *rencontre* o *interpénétration culturelle* (incontro o interpenetrazione di culture). L'origine del termine (*acculturation*) è dovuta agli antropologi statunitensi e indica principalmente i fenomeni di scambi culturali o di adattamento culturale dovuti a contatti di popolazioni. E' intorno al 1930 che la trattazione scientifica e lo studio sistematico dell'acculturazione giungono ad una piena autonomia di sviluppo: la prima definizione ufficiale e scientificamente impegnata di acculturazione viene elaborata dal Comitato del *Social Science Research Council* (SSRC) nel 1936 ad opera di Redfield, Herskovits e Linton¹¹, nel quadro di un *Memorandum* sul tema in oggetto, con l'intento di fornire una guida nelle ricerche del settore: l'acculturazione comprende i fenomeni che si generano quando gruppi d'individui entrano in contatto continuativo e diretto con culture differenti, con conseguente trasformazione nei modelli originali di cultura di ciascuno dei gruppi. Con il successivo approfondimento critico dei concetti e dei metodi si giunge a formulazioni ulteriori, come quella elaborata nel seminario sull'acculturazione nell'ambito del SSRC (1953) dove il carattere creativo dei processi acculturativi viene vigorosamente accentuato sottolineando le forme di adattamento o aggiustamento. Tuttavia le teorie americane dell'acculturazione risentono, specie nelle prime fasi di sviluppo, dei residui di vecchi pregiudizi etnocentrici, il concetto di acculturazione tende spesso a identificarsi con quello di occidentalizzazione od europeizzazione, e l'acculturazione è vista spesso come movimento ascensionale delle culture native verso il modello europeo, considerato come ideale superiore e assoluto.

Due considerazioni necessitano di essere sottolineate a questo punto. Innanzitutto, identità razziale, etnica e culturale, formano parte integrante della identità del soggetto e, secondariamente, lo sviluppo dell'identità e i cambiamenti

¹⁰Giusti S., *A proposito di acculturazione*, 1977 in Rassegna italiana di sociologia XVIII/3 p. 465-472.

¹¹ Redfield R., Linton R., Herskovits M. J., *Memorandum on the Study of Acculturation*, 1936 in *American Anthropologist*, XXXVIII p. 149-152.

risultanti a causa dell'acculturazione cambiano il costrutto di identità rendendo così la stessa, mutevole. Inoltre, sono parti dell'identità anche genere, identità della famiglia e situazione socio-economica. D'altra parte gli individui, siano essi migranti oppure no, spesso hanno diverse identità (ad es. padre, figlio, fratello, collega d'ufficio), che vengono impiegate contestualmente al ruolo dello specifico contesto (Bhugra, 2004)¹². Dopo la migrazione, inizia il processo di acculturazione. Venendo in contatto con l'altra cultura gli individui possono adattarsi abbandonando alcuni aspetti della propria identità, mentre altri possono preferire l'alienazione rispetto alla nuova cultura maggioritaria. Il processo di acculturazione incoraggia l'individuo a sviluppare un'identità che lo rende ragionevolmente adeguato in entrambe le due culture. D'altra parte, la deculturazione può portare a risposte patologiche a livello sia individuale sia di gruppo.

I cambiamenti acculturativi possono essere la conseguenza di trasmissione culturale diretta, ma possono anche derivare da cause non-culturali, quali i cambiamenti ecologici o demografici.

Problemi persistenti nell'adattamento culturale si associano ad un alto rischio di problemi mentali a lungo termine.

Gli effetti del trauma da pre-migrazione, i fattori di post-migrazione come la perdita del proprio ruolo sociale e i confidenti, il cambiamento di atteggiamenti, ecc., fattori socio-demografici come età, sesso, educazione e status economico, gli effetti dell'orientamento culturale (assimilazione, separazione, biculturalismo e marginalizzazione) e l'accettazione della società ospitante, sono tutti fattori che giocano un ruolo nel processo di acculturazione.

In questa sede si è deciso di fare riferimento alla definizione di "strategie di acculturazione" di Berry *et al.* (1986)¹³.

¹² Bhugra D., *Migration and mental health*, 2004 in Acta Pshychiatrica Scandinavica, 109 p. 243-258.

¹³ Berry J. W., Trimble J., Olmedo E., *The assesement of acculturation*, 1986 in W. J Lonner and J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*, p. 291-324. London: Sage.

Le strategie di acculturazione, secondo gli autori, indicano il modo in cui gli immigrati hanno intenzione di interagire con la società ospite, e in particolare modo:

- l'importanza che gli immigrati ascrivono alla loro identità culturale (es. linguaggio, usanze e abitudini della cultura di casa);
- le loro relazioni con il gruppo di maggioranza della società ospite.

Se si rappresentano questi due tipi di relazioni su due assi ortogonali si ottengono quattro quadranti che corrispondono ad altrettante quattro strategie di acculturazione: *assimilazione*, *integrazione*, *separazione* e *marginalizzazione*. Le quattro strategie sono basate sull'assunzione che gli immigrati hanno la libertà di scegliere come vogliono acculturarsi. Spesso però, le persone con grandi differenze culturali non vengono ben accettate nella società ospite e non hanno l'opportunità di scegliere spontaneamente una strategia di acculturazione; invece, vengono forzate a seguire una strategia specifica.

La strategia di **integrazione** è caratterizzata da un'elevata motivazione ad adottare i valori di base della società ospitante, senza tuttavia abbandonare i valori della propria cultura. E' una strategia che si caratterizza per il pluralismo culturale e per la coesistenza di diversi sistemi di valore, cioè una strategia che può essere adottata nelle società che seguono una politica multiculturale (ad es. il Canada, l'Olanda, la Nuova Zelanda, ecc).

La strategia di **assimilazione** implica un alto grado di contatto con il gruppo ospitante e di accettazione della cultura ospitante a discapito delle relazioni con il proprio gruppo di origine e del mantenimento della cultura di origine.

Quando i membri di un gruppo etnico scelgono di mantenere la cultura di origine e le relazioni con il proprio gruppo etnico senza adottare alcun aspetto della cultura ospitante e senza avere relazioni sociali con i membri di tale gruppo, parliamo di strategia di **separazione**. Spesso i membri di gruppi con caratteristiche fisiche diverse da quelle della maggioranza (ad es. Coreani in Canada, Turchi in Germania, Marocchini in Italia, ecc.) possono essere vittime

dei pregiudizi e della discriminazione e, quindi, sono costretti a rimanere separati (Berry *et al.*, 1989; Lalonde e Cameron, 1993)¹⁴.

Infine, la strategia di **marginalizzazione** è caratterizzata da una mancanza di contatto sia con il gruppo di origine che con il gruppo ospitante e da un rifiuto della cultura ospitante ma anche di quella di origine.

Secondo la letteratura, le strategie di separazione e di marginalizzazione sono collegate ad un livello elevato di stress nel processo di adattamento, l'assimilazione è collegata ad un livello intermedio, mentre l'integrazione ha una correlazione negativa con lo stress (Berry, 1997)¹⁵.

La preferenza per una delle quattro strategie di acculturazione viene di solito misurata tramite: *a)* la scala degli atteggiamenti verso la cultura di origine e la cultura ospitante; *b)* la valutazione delle relazioni sociali con il gruppo di origine e con il gruppo ospitante.

La scelta di una delle strategie di acculturazione può dipendere da diversi fattori:

- uno di questi, come accennato precedentemente, è **la politica della società ospitante** nei confronti degli immigrati (Berry, 1990; Berry, 1997; Krishnan e Berry, 1992)¹⁶;
- il secondo gruppo di fattori è relativo alle **caratteristiche della società di origine e del contesto sociale di provenienza** degli immigrati. Gli immigrati provenienti da culture molto diverse da quella ospitante saranno più propensi a scegliere le strategie di separazione (Berry, 1997). È necessario, quindi, conoscere le differenze culturali e i fattori che hanno motivato o costretto le persone ad emigrare. Le persone possono essere emigrate volontariamente (ad esempio, per motivi socioeconomici) o possono essere state costrette ad emigrare (ad esempio, per motivi di guerra). Inoltre, alcune persone sono emigrate con il progetto di rimanere per un periodo relativamente breve (per motivi di lavoro o di studio) men-

¹⁴ Berry J.W., Kim U., Power S., Young, M., Bujaki M., *Acculturation attitudes in plural societies*, 1989 in *Applied Psychology: An International Review*, 38, p. 185-206.

Lalonde R.N., Cameron J.E., *An intergroup perspective on immi-grant acculturation with a focus on collective strategies*, 1993 in *International journal o/Psychology*, 28 (1), 57-74.

¹⁵Berry J.W., *Immigration, acculturation and adaptation*, 1997 in *Applied Psychology: An International Revietv*, 46, p. 5-34.

¹⁶ Berry J.W., *The role of psychology in ethnic studies*, 1990 in *Canadian Ethnic Studies*, 22 p. 8-21.

tre altre possono aver progettato di rimanere all'estero per un periodo relativamente lungo. Di solito, gli immigrati che progettano di rimanere per un periodo breve rimangono più attaccati alla cultura del gruppo di origine (Berry, 1997);

- il terzo gruppo di fattori che può influenzare la scelta delle strategie di acculturazione è rappresentato dalle **caratteristiche individuali** quali, le caratteristiche socio-demografiche (il genere, l'età, il livello d'istruzione ecc.) e le caratteristiche di personalità come, ad esempio, l'autostima, le strategie di coping, ecc.

La relazione tra le strategie di acculturazione e alcune di queste ultime caratteristiche è stata esplorata in una serie di studi che hanno evidenziato un ruolo predittivo del livello di istruzione e di conoscenza della lingua, del tempo di permanenza e dello status socio-economico (Berry et al., 1989)¹⁷. Al contrario, età e genere delle persone immigrate non sono risultate significativamente associate alla scelta delle strategie di acculturazione (Berry et al., 1989; Ho, 1995)¹⁸.

Un interessante studio di Ankica Kosic (2002)¹⁹ ha esaminato la relazione fra preferenza per una delle quattro strategie di acculturazione, da un lato, e caratteristiche socio-demografiche degli immigrati (età, livello di istruzione, stato civile, tempo di permanenza, conoscenza della lingua italiana, progetto iniziale, ecc.), dall'altro. Inoltre, ha esplorato la relazione fra le strategie di acculturazione e una caratteristica di personalità poco studiata nell'ambito dell'adattamento degli immigrati, caratteristica che si riferisce al modo di gestire la presentazione di sé, e che è citata nella letteratura come automonitoraggio (*self-monitoring*: capacità di osservare e controllare le proprie azioni in termini espressivi e di

¹⁷ Krishnan A., Berry J. W., *Acculturative stress and acculturation attitudes among Indian immigrants to the United States*, 1992 in *Psychology and Developing Societies*, 4 p. 187-212.

¹⁸ Berry J. W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M., *Acculturation attitudes in plural societies*, 1989 in *Applied Psychology: An International Review*, 38 p. 185-206.

¹⁹ Kosic A., *Le strategie di acculturazione degli immigrati in funzione degli stili di automonitoraggio e delle caratteristiche socio-demografiche*, 2002, in *Giornale italiano di psicologia*, a. XXIX, n. 4, dicembre 2002, p. 757-775.

autopresentazione, Snyder, 1974)²⁰. I risultati di questo studio richiamano il modello di stile di presentazione proposto da Wolfe et al. (1986)²¹ e confermano la presenza di due stili nel gestire la presentazione di sé: **la tendenza ad emergere** e **la tendenza a compiacere**, corrispondenti a quelli descritti da questi autori come *getting ahead* e *getting along*. Queste due dimensioni emergono come importanti, insieme ad alcune caratteristiche socio-demografiche, nello spiegare la scelta delle strategie di acculturazione. Infatti, si evidenzia che le strategie di assimilazione e integrazione sono associate con un'alta tendenza ad emergere (*getting ahead*), una bassa tendenza a compiacere (*getting along*), con una più alta conoscenza della lingua italiana, un tempo di permanenza più lungo e con la socializzazione con le persone del paese ospitante nel periodo iniziale della permanenza, mentre le strategie di separazione e marginalizzazione sono legate ad una bassa tendenza ad emergere e un'alta tendenza a compiacere, ad una più bassa conoscenza della lingua italiana, un tempo di permanenza più breve e con socializzazione con le persone del gruppo di origine nel periodo iniziale della permanenza.

Questi risultati hanno evidenziato una scarsa capacità delle variabili considerate nel discriminare la strategia di assimilazione dalla strategia di integrazione e la strategia di separazione dalla strategia di marginalizzazione. In riferimento a questo, è stato utile, quindi, approfondire l'analisi per verificare le relazioni degli stili di presentazione e delle caratteristiche sociodemografiche con le dimensioni sottostanti alle strategie di acculturazione: le relazioni sociali con il gruppo ospitante (l'accettazione percepita) e il mantenimento della cultura di origine (la nostalgia).

I risultati ottenuti dalla correlazione canonica hanno confermato che le due variabili indipendenti influenzano la scelta delle strategie di acculturazione: gli immigrati che si sentono accettati dal gruppo ospitante sono caratterizzati da un'alta tendenza ad emergere e da una bassa tendenza a compiacere, mentre gli

²⁰ Snyder M., *Self-monitoring of expressive behaviour*, 1974 in Journal of Personality and Social Psychology, 45, p. 526-537.

²¹ Wolfe R., Lennox R., Cutler B., "Getting along" and "getting ahead": Empirical support for a theory of protective and acquisitive self-presentation, 1986 in Journal of Applied Social Psychology, 25 p. 1700-1713.

immigrati che hanno nostalgia della cultura di origine sono caratterizzati da un'alta tendenza a compiacere e da una bassa tendenza ad emergere. Inoltre, la percezione dell'accettazione è associata con un più alto livello di scolarità e una più alta conoscenza della lingua italiana, mentre la nostalgia è associata con lo stato civile (essere sposati) e con l'età (maggiore età più alta la nostalgia). Dunque, la tendenza a compiacere (*getting along*) definisce tutte e due le dimensioni sottostanti alle strategie di acculturazione ma in modo opposto: positivamente il mantenimento della cultura di origine e negativamente le relazioni con un gruppo ospitante. Come descritto da Celuch e Slama (1995)²² e Arkin (1981)²³, la tendenza a compiacere è caratterizzata dalla motivazione a presentarsi in modo socialmente desiderabile per ottenere approvazione sociale, da tensione ed ansia nelle situazioni sociali che possono comportare difficoltà nel processo di comunicazione e, indirettamente, influenzare le relazioni con il gruppo ospitante per il mantenimento della cultura di origine. Probabilmente gli immigrati con un'alta tendenza a compiacere nel gestire la presentazione di sé, possono essere più propensi a stare in compagnia delle persone del gruppo di origine, di conseguenza, la tendenza a compiacere sarà maggiormente legata alla strategia di separazione (alte relazioni con il gruppo di origine e alto mantenimento della cultura di origine). Secondo Wolfe et al. (1986) le persone con alta tendenza ad emergere (ed elevato automonitoraggio) sono più sensibili ai segnali sociali che permettono loro di individuare le modalità comportamentali più consone alla situazione e, in seguito, di adattare i propri comportamenti. Queste persone, inoltre, acquisiscono più facilmente le informazioni e le conoscenze necessarie dal contesto sociale e imparano, quindi, a reagire in modo appropriato. Queste caratteristiche permettono loro di sviluppare migliori relazioni con i membri del gruppo ospitante, cioè di scegliere la strategia di assimilazione. Inoltre, le persone con un'alta tendenza ad emergere riescono a mantenere contemporaneamente le abitudini e la cultura di origine senza temere la discriminazione dal gruppo ospitante, il che porta alla scelta della strategia di integrazione. Riguardo le

²² Celuch K., Slama M., "Getting along" and "getting ahead" as motive for self-presentation: Their impact on advertising effectiveness, 1995 in *Journal of Applied Social Psychology*, 25 p. 1700-1713.

²³ Arkin R. M., *Self-presentation styles*, 1981 in *Impression management theory and social psychology research*, ed. J.T. Levi (New York: Academic Press), p. 311-333.

caratteristiche socio-demografiche è emerso che gli immigrati con un più alto livello di scolarità e una più elevata conoscenza della lingua italiana percepiscono di essere più accettati da parte del gruppo ospitante.

Probabilmente gli immigrati con un'alta tendenza a compiacere nel gestire la presentazione di sé, possono essere più propensi a stare in compagnia delle persone del gruppo di origine, di conseguenza, la tendenza a compiacere sarà maggiormente legata alla strategia di separazione (alte relazioni con il gruppo di origine e alto mantenimento della cultura di origine).

I.3 RELAZIONE TRA IL SÉ E LA CULTURA DI APPARTENENZA

In un articolo di Triandis (1989)²⁴ viene spiegato come il concetto di sé sia intimamente intrecciato con la cultura. Il sé è costituito da tutte quelle affermazioni fatte da una persona che, esplicitamente o implicitamente, includono le parole “io”, “me” “mio” e “me stesso” (Cooley, 1902)²⁵. Questa definizione di massima indica che tutti gli aspetti della motivazione sociale sono legati al sé. Gli atteggiamenti, le credenze, le intenzioni, le norme, i ruoli e i valori sono aspetti del sé. Le affermazioni che le persone fanno, che costituiscono il sé, hanno delle implicazioni sul modo in cui le persone campionano l'informazione (selezionano più frequentemente l'informazione che è rilevante per il sé rispetto a quella non rilevante), il modo in cui elaborano l'informazione (selezionano più velocemente l'informazione che è rilevante per sé rispetto a quella non rilevante) e il modo in cui valutano l'informazione (valutano più positivamente l'informazione che sostiene la loro attuale struttura del sé rispetto all'informazione che contraddice la loro struttura del sé). In altre parole, il sé è un agente attivo che provoca un campionamento, un'elaborazione e una valutazione

²⁴Triandis H. C., *The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts*, 1989 in Psychological Review 96/3, p. 506-520.

²⁵ Cooley C. H., *Human nature and social order*, 1902 New York: Scribner.

delle diverse informazioni dell'ambiente e conduce a delle differenze nel comportamento sociale.

Alcuni aspetti del sé sono universali. “Ho fame” potrebbe essere un buon elemento che ha lo stesso significato in tutto il mondo e nel tempo. Altri elementi sono estremamente specifici della cultura. Ad esempio, dipendono da una particolare visione mitologico-religiosa del mondo e dal linguaggio di una cultura. “La mia anima si reincarnerà” è specifico di una cultura. Alcuni elementi del sé implicano un'azione. Per esempio, la proposizione “devo raggiungere il successo” implica delle azioni specifiche in condizioni in cui sono presenti degli standard di eccellenza.

Una delle più comuni distinzioni tra gli aspetti del sé riguarda il **sé privato, pubblico e collettivo** (Baumeister, 1986b; Greenwald e Pratkanis, 1984)²⁶, dove per *sé privato* si intende la conoscenza che implica i tratti, gli stati o i comportamenti di una persona (es. “sono introverso”, “sono onesto” o “comprerò X”); il *sé pubblico* è la conoscenza di sé tramite l'*altro generalizzato*, del tipo: “la gente pensa che sono introverso” o “la gente pensa che comprerò X”; e il *sé collettivo* riguarda la conoscenza di sé tramite entità collettive (es. famiglia, colleghi di lavoro, tribù, società scientifica); per esempio, “la mia famiglia pensa che sono introverso” o “i miei colleghi credono che io viaggi troppo”.

Quindi il sé privato è un'affermazione su se stesso da parte dell'individuo stesso. Il sé pubblico corrisponde ad un'affermazione su un individuo fatta dal punto di vista dell'*altro generalizzato*. Il sé collettivo corrisponde ad un'affermazione su un individuo fatta da uno specifico gruppo di riferimento.

Triandis (1989) per spiegare il modo in cui ogni persona decide la tipologia di sé da utilizzare in una determinata situazione sociale ha introdotto la nozione di campionamento (*sampling*). Tale nozione ha due elementi: un *universo* di unità (le varie caratteristiche di ogni sé) viene selezionato e una *probabilità* di scelta di un'unità da quell'universo. L'universo può essere più o meno complesso. Per

²⁶ Baumeister R. F., *Public self and private self*, 1986b, New York: Springer.
Greenwald A. G., Pratkanis A.R., *The self*, 1984 in R. S. Wyer & T.K. Scrull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 3, p. 129-178), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

complessità si intende che il numero di elementi distinguibili può variare da pochi a molti, la differenziazione all'interno degli elementi può essere piccola o grande e l'integrazione degli elementi può essere piccola o grande. Il numero degli elementi che non si sovrappongono (es. sono coraggioso; sono sensibile) è chiaramente rilevante per la complessità. La differenziazione si riferisce al numero delle distinzioni fatte all'interno di un elemento. Ad esempio, nel caso dell'elemento 'classe sociale', una persona potrebbe avere una concezione semplice con scarsa differenziazione (es. disoccupati vs. impiegati vs. dirigenti) o una concezione complessa con una elevata differenziazione (nuovi ricchi ben educati, vs. nuovi ricchi maleducati). L'integrazione si riferisce alla misura con cui i mutamenti in un elemento comportano mutamenti in pochi o molti altri elementi. Mutamenti in molti elementi implicano una struttura del sé complessa.

Nelle famiglie in cui i bambini vengono incoraggiati ad essere se stessi, nelle quali "trovare se stessi" è un valore o nelle quali viene enfatizzata l'attualizzazione del sé, il sé privato è probabilmente complesso. Nelle culture in cui le famiglie pongono l'accento in "cosa penseranno gli altri di te" il sé pubblico è probabilmente complesso. Nelle culture in cui vengono enfatizzati gruppi specifici durante la socializzazione (es. ricordati che sei un membro di questa famiglia,.....che sei cristiano) il sé collettivo è probabilmente complesso e le norme, i ruoli e i valori del gruppo acquisiscono un grande significato emozionale.

La probabilità del campionamento si riferisce al fatto che l'elemento che sarà selezionato ha più probabilità di essere un elemento del sé privato, pubblico o collettivo. Così, se il sé privato è complesso ci sono più "unità di sé privato" che possono essere selezionate, e di conseguenza la probabilità che il sé privato venga selezionato sarà alta; allo stesso modo per gli altri sé, se sono complessi avranno una probabilità più alta di essere selezionati.

Per poter esplicitare i legami tra sé e cultura è importante identificare le dimensioni più importanti della stessa cultura. Una di queste dimensioni è la **complessità**. Consideriamo la differenza tra i gruppi umani che vivevano sulla Terra 15.000 anni fa e la vita di una grande metropoli di oggi. In accordo con le

evidenze archeologiche, i gruppi erano raramente composti da più di 30 individui. Il numero delle relazioni tra 30 individui è relativamente piccolo; il numero di relazioni in un'area metropolitana è potenzialmente quasi infinito. Il numero delle relazioni potenziali è una misura della complessità culturale. Altre misure della complessità possono essere ottenute esaminando vari domini della cultura. La cultura include il linguaggio, la tecnologia, l'economia, la politica e i sistemi educativi, strutture estetiche e religiose, strutture sociali e così via. Si può analizzare ognuno di questi domini considerando il numero di elementi distinti che possono essere identificati in essa. Una delle conseguenze dell'aumento della complessità è che gli individui hanno più possibilità di poter essere o non essere leali all'interno di ogni gruppo. All'aumentare del numero dei gruppi, la coerenza degli individui ad ogni gruppo diminuisce. Le persone hanno la possibilità di dare la priorità ai loro obiettivi personali piuttosto che agli obiettivi di un gruppo. Inoltre, la maggior grandezza di una società, la maggior indipendenza finanziaria può portare ad un'indipendenza sociale ed emozionale, dove gli individui danno priorità al successo personale piuttosto che al successo del gruppo. Così, quando le società diventano più complesse e ampie, diventano anche più individualistiche.

Un'altra rilevante dimensione è quindi quella dell'**individualismo** (in cui prevalgono persone idiocentriche) - **collettivismo** (in cui prevalgono persone allocentriche). Gli individualisti danno la precedenza agli obiettivi personali piuttosto che a quelli della collettività; i collettivisti, invece, non fanno distinzione tra obiettivi personali e collettivi, o se fanno questa distinzione, subordinano i loro obiettivi personali a quelli collettivi (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai e Lucca, 1988)²⁷. In aggiunta, per quanto riguarda il subordinare gli obiettivi personali a quelli collettivi, i collettivisti tendono ad essere preoccupati dei risultati delle loro azioni sui membri dei loro gruppi, tendono a condividere le risorse coi membri del gruppo e si sentono coinvolti nelle vite dei membri del gruppo, mettono l'accento sull'integrità del gruppo nel tempo e non danno

²⁷ Triandis H. C., Bontempo R., Villareal M. J., Asai M., Lucca N., *Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships*, 1988 in *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, p. 323-338.

importanza alla loro indipendenza dal gruppo. Una letteratura abbastanza ampia suggerisce che i collettivisti obbediscano automaticamente all'autorità del gruppo e siano pronti a lottare e a morire per mantenere l'integrità del gruppo, mentre non si fidano e non sono pronti a cooperare con membri di gruppi diversi. Comunque, la definizione di gruppo (ingroup) si modifica in base alla situazione. Il destino comune, la minaccia comune dell'esterno e la vicinanza (che è spesso legata al destino comune) sembrano essere delle determinanti importanti del confine del proprio ingroup/outgroup. Sebbene la famiglia sia di solito il gruppo più importante, la tribù, i colleghi di lavoro, i membri di una stessa religione e i membri di uno stesso partito politico o di un collettivo sociale o le stesse convinzioni estetiche o scientifiche possono anche funzionare come gruppi importanti. Nelle culture collettiviste la relazione fra i ruoli che lega i membri del gruppo viene percepita come più protettiva, meritevole di rispetto e intimidatoria rispetto le culture individualistiche. Il benessere, invece, fa in modo che l'individuo possa essere indipendente dal gruppo. Se il gruppo fa delle richieste eccessive, l'individuo lo può abbandonare. Anche la capacità di movimento è importante. Se un individuo si sposta (emigrazione, cambiamento di classe sociale), può aderire a nuovi gruppi e avere l'opportunità di aderire a dei gruppi i cui obiettivi sono compatibili con i propri. Inoltre, più è costoso per un particolare gruppo rifiutare i membri che si comportano in base ai propri obiettivi personali piuttosto che in accordo agli obiettivi del gruppo, più probabilmente ci sono persone che agiscono in accordo ai loro benefici personali, e così la cultura diventa più individualista. Tali costi sono alti quando l'ambiente è poco popolato. È molto raro potersi permettere di rifiutare un vicino se si ha solo un vicino. Al contrario, gli ambienti densamente popolati sono caratterizzati dal collettivismo, non solo perché quelli che si comportano in modo inappropriato possono venirne esclusi, ma anche perché è necessario regolare il comportamento in modo rigoroso per superare i problemi dell'affollamento.

Quando i gruppi forniscono molti rinforzi (es. sicurezza emotiva, status, reddito, formazione, servizi, ecc.) tendono ad aumentare il legame della persona col gruppo e il collettivismo della cultura. Nelle culture collettiviste, i gruppi tendono ad essere piccoli (es. la famiglia), mentre nelle culture individualistiche

possono essere più grandi. Nelle culture collettiviste i gruppi richiedono che gli individui si conformino alle regole del gruppo alle definizioni del ruolo, ai valori. Quando una società è relativamente omogenea, le regole e i valori dei gruppi sono simili. Se il membro di un gruppo devia dalle norme del gruppo, gli altri membri devono prendere la dolorosa decisione di escludere quell'individuo dal gruppo. Siccome il rifiuto dei membri del gruppo è emotivamente spossante, le culture sviluppano tolleranza per le deviazioni dalle norme del gruppo. Come risultato, le culture omogenee sono spesso rigide nel richiedere ai membri del gruppo una stretta osservanza alle regole del gruppo. Tali culture sono *chiuse (tight: impermeabili)*. Le culture *aperte (loose: indulgenti)* invece hanno regole meno chiare riguardo la maggior parte delle situazioni sociali e tollerano la devianza dalla norma. **Chiusura, rigidità – apertura, indulgenza** è quindi la terza dimensione importante delle culture.

Le modalità di allevamento dei figli nelle culture individualistiche tendono ad enfatizzare la stima in se stessi, l'indipendenza, la scoperta del proprio sé, e l'autorealizzazione. Come discusso prima, tale modo di allevare i figli aumenta la complessità del sé privato. In altre parole, la probabilità che venga selezionato il sé privato piuttosto che gli altri sé aumenta con l'individualismo. Al contrario, nelle culture collettivistiche, l'allevamento dei figli enfatizza l'importanza del sé collettivo; il sé collettivo è più complesso e verrà campionato con più probabilità. Quando gli individui appartengono a pochi ingroup, sono molto più dipendenti da esso; di conseguenza è molto più probabile che selezionino il sé collettivo quando appartengono a pochi ingroup piuttosto che a molti ingroup. Le culture omogenee, relativamente isolate, tendono ad essere chiuse e selezioneranno il sé collettivo di più rispetto alle culture eterogenee e posizionate centralmente. Più omogenea è una cultura, più le norme saranno chiare e il comportamento che devia dalla norma verrà punito. L'eterogeneità culturale aumenta la confusione rispetto al comportamento corretto e adeguato. Inoltre, la marginalità culturale porta ad un conflitto delle norme e dei ruoli ed esercita una pressione sugli individui che li porta ad adottare norme differenti. Gli individui adattano il loro bisogno di essere parte dell'ingroup in conformità alla loro idea di

comportamento adeguato. In questo modo le culture diventano aperte (es. tolleranti per le deviazioni dalle norme).

Più una cultura è aperta, più l'individuo può scegliere quale sé selezionare. Se sono disponibili molte tipologie di sé collettivo, una persona può scegliere di evitare il conflitto di norme e ruoli rigettando entrambi e sviluppano un'idea individuale di comportamento adeguato. Così, la selezione del sé privato è più probabile nelle culture aperte mentre selezionare il sé collettivo è più probabile nelle culture chiuse. Inoltre, le culture chiuse tendono a far socializzare i loro bambini enfatizzando le aspettative dell'altro generalizzato. Pertanto, il sé pubblico sarà complesso e verrà selezionato con più probabilità. In altre parole, le culture chiuse tendono a selezionare il sé pubblico e collettivo, mentre le culture aperte tendono a selezionare il sé privato. Nelle culture individualistiche si assume che l'altro generalizzato valorizzerà l'autonomia, l'indipendenza e l'auto-realizzazione e così gli individui agiranno in modo da far buona impressione sugli altri (es. dimostrando che loro hanno queste qualità).

In conclusione, gli aspetti del sé (privato, pubblico e collettivo) vengono selezionati differentemente nelle differenti culture e dipendono dalla complessità, dai livelli di individualismo e dall'apertura della cultura. Più è complessa, individualistica e aperta una cultura e con più probabilità le persone selezioneranno il sé privato e meno il sé collettivo. Quando le persone selezionano il sé collettivo, è più probabile che vengano influenzate dalle norme, le definizioni dei ruoli e i valori di quella particolare collettività, rispetto a quando non selezionino il sé collettivo. Quando sono influenzate da una collettività, le persone si comportano con più probabilità in modi che sono considerati appropriati dai membri di quella collettività.

La distinzione ingroup-outgroup determina il comportamento sociale molto di più nelle culture collettiviste che in quelle individualistiche. Quando una cultura è sia collettivista che chiusa il sé pubblico verrà selezionato con più probabilità. In breve, la maggior determinante del comportamento sociale è il tipo di sé che opera in una particolare cultura.

I.4 ADATTAMENTO PSICOLOGICO VERSUS ADATTAMENTO SOCIOCULTURALE

Oltre all'influenza delle variabili socio-demografiche sull'acculturazione è utile ricordare un altro studio della Kosic (2002)²⁸, basato sull'assunzione che le teorie socio-cognitive della socializzazione possono offrire un contributo importante alla spiegazione del processo dell'adattamento degli immigrati, in cui è stato enfatizzato il carattere dinamico dell'adattamento come un processo multidimensionale che è difficile da definire in modo semplice e preciso. Searle e Ward (1990)²⁹ hanno distinto due forme di adattamento: *adattamento psicologico* e *adattamento socio-culturale*. L'adattamento psicologico si riferisce ad uno stato mentale e fisico di benessere, mentre l'adattamento socio-culturale enfatizza la capacità di organizzare la vita quotidiana in un nuovo contesto (es. abilità linguistica, conoscenza della cultura, relazioni sociali). Sebbene Ward sia il portavoce più eminente della distinzione tra adattamento psicologico e adattamento socio-culturale, molti ricercatori hanno accettato e seguito questo punto di vista. Lo scopo della ricerca condotta dalla Kosic era, appunto, quello di verificare la relazione tra il livello di adattamento socio-culturale e psicologico e le strategie di acculturazione negli immigrati polacchi e croati in Italia.

Secondo l'autrice gli immigrati che scelgono una strategia di **integrazione** (mantenimento della cultura originaria e relazioni con i compatrioti; accettazione della cultura ospite e relazioni con cittadini della cultura ospite) avrebbero poche difficoltà nell'adattamento psicologico, gli immigrati integrati mostrerebbero infatti grande flessibilità nei costumi e nelle relazioni sociali, dimostrando un equilibrio tra nuovi e vecchi valori. Queste caratteristiche li portano ad essere accettati dalla maggioranza, senza tradire la loro cultura originaria, e questa situazione potrebbe abbassare lo stress.

²⁸ Kosic A., *Acculturation Attitudes, Need for Cognitive Closure, and Adaptation of Immigrants*, 2002 in *The Journal of Social Psychology* 142 (2), p. 179-201.

²⁹ Searl W., Ward C., *The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions*, 1990 in *International Journal of Intercultural Relations*, 14 p. 449-464.

In secondo luogo, gli immigrati che scelgono strategie di **emarginazione** (scarso mantenimento alla loro cultura originaria e pochissime relazioni con i compatrioti; rifiuto della cultura ospite e delle relazioni con i cittadini del posto) sperimentano maggiori difficoltà nell'adattamento psicologico.

Le persone che adottano strategie di emarginazione sono state descritte sperimentare alienazione, ansia e problemi psicologici.

Come terzo punto, gli immigrati che scelgono strategie di **separazione** (un alto mantenimento della cultura originaria e delle relazioni con i compatrioti; rifiuto della cultura ospite e delle relazioni con le persone del nuovo paese) hanno grandi difficoltà nell'adattamento socio-culturale. Infatti, il mantenimento della vecchia cultura probabilmente

- interferisce con i comportamenti appropriati della nuova cultura ospite,
- ostacola la competenza sociale,
- diminuisce le opportunità di lavoro.

Infine, gli immigrati che scelgono le strategie di **assimilazione** (rifiuto della cultura originaria e delle relazioni con i compatrioti; alta accettazione della cultura ospite e delle relazioni con gli abitanti del posto) sperimentano il numero più basso di difficoltà nell'adattamento socio-culturale. In questo caso l'identificazione con la cultura e con il gruppo ospite potrebbero facilitare la competenza sociale in una nuova società.

Nello stesso studio è stato anche esaminato il ruolo del *bisogno di chiusura cognitiva* (da ora in poi NCC, acronimo di *Need for Cognitive Closure*; Webster e Kruglanski, 1994)³⁰ nel processo dell'adattamento degli immigrati. L'NCC si riferisce al desiderio di una determinata risposta ad una domanda e ad un'avversione per l'ambiguità, rappresentata da una preferenza per una chiusura non specifica: ogni risposta apparentemente valida ad una domanda è accettabile; se la risposta si conforma ai punti di vista o alle credenze preesistenti, non ci sono problemi. Webster e Kruglanski hanno assunto che la motivazione verso la chiusura varia

³⁰ Webster M. D., Kruglanski W. A., *Individual differences in need for cognitive closure*, 1994 in *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 p. 1049-1062.

lungo un continuum, da un alto NCC da un lato, ad un alto bisogno di evitare la chiusura dall'altro. La motivazione verso la chiusura potrebbe essere indotta da:

- variabili esogene (es. rumore) che rendono difficile l'elaborazione dell'informazione,
- da variabili endogene (es. compito noioso) o da uno stato dell'organismo (es. affaticamento); l'NCC potrebbe inoltre rappresentare una caratteristica relativamente stabile degli individui. Kruglanski e Webster (1996)³¹ hanno affermato che l'NCC potrebbe indurre due tendenze generali: la *tendenza di urgenza* e la *tendenza di permanenza*. La **tendenza di urgenza** riflette il desiderio di raggiungere la chiusura il più velocemente possibile. La **tendenza di permanenza** si riferisce all'inclinazione di mantenere la chiusura per un periodo di tempo il più lungo possibile, con un desiderio di preservare, o "congelare" la conoscenza passata per prevedere la conoscenza futura. L'NCC potrebbe influenzare il modo in cui una persona pensa o sente. Persone con alti livelli di NCC potrebbero mostrare un'impazienza cognitiva più grande, rigidità e impulsività; un ridotto processamento dell'informazione; un'avversione all'ambiguità nelle situazioni nuove. L'NCC potrebbe manifestarsi attraverso cinque aspetti che rappresentano in senso lato l'universo del costrutto:

- per quanto concerne il primo aspetto, le persone con un alto NCC desiderano definire un ordine e una struttura nelle loro vite e aborriscono il caos e il disordine (preferenza per ordine e struttura);
- il secondo aspetto si riferisce al disagio affettivo, quando l'ambiguità e l'incertezza portano all'assenza di chiusura;
- in terzo luogo, le persone con un alto NCC sperimentano un urgente desiderio di raggiungere la chiusura, che si riflette in una risolutezza nei loro giudizi e scelte;
- il quarto aspetto si riferisce al desiderio di sicurezza e stabilità cognitiva e coerenza tra le situazioni che permette la predittività in un contesto futuro;

³¹ Kruglanski W. A., Webster M. D., *Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing"*, 1996 in *Psychological Review*, 103 p. 263-283.

- il quinto aspetto include una riluttanza al confronto sulla conoscenza e ad essere incerti tra opinioni alternative.

Tutte le cinque dimensioni sopra riportate potrebbero essere valide per gli immigranti che devono affrontare ogni giorno situazioni nuove, non strutturate, ambigue e non prevedibili. Perciò, è stato ipotizzato che alti livelli di NCC potrebbero essere correlati in modo significativo con un basso adattamento socio-culturale e psicologico.

I risultati suggeriscono che gli immigrati integrati (che danno valore sia al mantenimento della cultura originaria che alle relazioni sociali con i membri del gruppo ospite) non differiscono nei livelli di adattamento socio-culturale e psicologico dagli immigrati assimilati (che danno valore alle relazioni con la società ospite ma che si mostravano relativamente indifferenti al mantenimento della loro cultura d'origine). La separazione (forte mantenimento della cultura originaria e un alto livello di interazione con i compatrioti) è associata invece ad un basso adattamento socio-culturale e psicologico. L'emarginazione è anch'essa associata ad un basso adattamento socio-culturale e psicologico. I test post-hoc non hanno rilevato nessuna differenza tra l'emarginazione e l'integrazione per l'indice e per le misure di adattamento socio-culturale.

Perciò i risultati suggeriscono che (a) l'integrazione è una strategia di acculturazione adattiva ma (b) non è migliore dell'assimilazione. L'assimilazione è collegata ad un adattamento socio-culturale e psicologico più alto ma non significativamente differente dall'integrazione. Sembra che il mantenimento della cultura originaria non eserciti un'influenza critica sull'adattamento socio-culturale e psicologico, dato che non si sono rilevate differenze nel livello di adattamento tra gli immigrati assimilati (basso mantenimento della cultura originaria) e immigrati integrati (alto mantenimento della cultura originaria). Questo risultato potrebbe essere spiegato dalla natura del campione: il mantenimento della cultura originaria per gli immigrati croati e polacchi dello studio della Koscic, a cui qui si è fatto riferimento, probabilmente non era così centrale, data l'assenza di differenze profonde tra le loro culture d'origine e quella ospitante italiana. Il basso mantenimento della cultura originaria non ha avuto conseguenze negative per l'identità sociale. In questo studio sembra che le relazioni sociali con il gruppo

ospite abbiano avuto un'influenza critica sull'adattamento socio-culturale e psicologico degli immigrati. Se gli immigrati hanno atteggiamenti positivi verso il gruppo ospite e si sentono accettati dalla società ospite, allora si adattano bene sia socio-culturalmente che psicologicamente. I soggetti che hanno avuto atteggiamenti positivi e hanno avuto delle interazioni frequenti con i cittadini del paese ospite non hanno sperimentato la discriminazione e hanno potuto ricevere sostegno sociale. Tale sostegno, a sua volta, può averli aiutati ad affrontare in maniera più efficace le difficoltà quotidiane. Tuttavia, sebbene questo studio includa solo immigrati che non hanno avuto grandi difficoltà di adattamento (le medie dei punteggi erano infatti relativamente alte per ogni forma di adattamento) il modello delle quattro strategie di acculturazione sembra essere sensibile alle differenze nel livello di adattamento.

Questa ricerca ha confermato l'ipotesi che il *bisogno di chiusura cognitiva* potrebbe avere un ruolo significativo nel processo di adattamento. Gli immigrati con un alto NCC soffrivano uno stress maggiore, esprimevano disordine emozionale e sintomi psicosomatici. Va detto che le analisi di correlazione non rivelano nulla sulle relazioni causali tra queste variabili. La chiusura cognitiva potrebbe essere indotta da variabili situazionali, da uno stato dell'organismo (stanchezza), o da entrambi questi fattori e potrebbe influenzare il modo in cui gli individui processano, sentono e agiscono sull'informazione. È, tuttavia possibile, da un lato, che gli immigrati affrontino spesso situazioni stressanti (es. parlare italiano, lavorare duramente, affrontare i problemi della burocrazia) e il tutto aumenta l'affaticamento e porta l'organismo in uno stato che potrebbe di conseguenza produrre l'NCC. D'altro lato l'NCC – espresso come una disposizione ad aver bisogno di ordine, di predittività, di chiusura mentale e di intolleranza per l'ambiguità – potrebbe aver aumentato i livelli di stress in una situazione nuova e ambigua. L'NCC potrebbe manifestarsi, per esempio, con una preferenza per il consenso, con una resistenza alle argomentazioni che potrebbero riaprire la chiusura, e con un evitamento delle situazioni nuove e non prevedibili. Gli immigrati devono affrontare più frequentemente situazioni non prevedibili (trovare lavoro, comunicare con i membri del gruppo ospite senza avere un linguaggio fluente), opinioni che differiscono dalle loro, o situazioni che minano

il loro bisogno di ordine (es. condividere una casa con persone con stili ed abitudini diverse dalle proprie). Tutte le condizioni precedenti potrebbero entrare in conflitto con la chiusura ed essere fonte di grande stress.

Berry et al., (1986)³² hanno suggerito che non è sempre possibile mantenere una chiara separazione tra misure comportamentali (adattamento socio-culturale e psicologico) e misure d'atteggiamenti. Non è facile stabilire un anello di congiunzione antecedente-consequente. Ad esempio, un atteggiamento iniziale positivo verso la cultura ed il gruppo ospite può aumentare i contatti con i cittadini del posto e di conseguenza portare ad un maggior adattamento positivo. In questo caso il maggior contatto può venir ben considerato come una conseguenza. Al contrario, l'adattamento socio-culturale e psicologico potrebbe dipendere dalla scelta degli atteggiamenti di acculturazione di una persona. Ad esempio, un buon adattamento (un buon lavoro, un'ampia conoscenza della cultura ospite) potrebbe aumentare il contatto sociale e atteggiamenti più positivi verso l'assimilazione; così gli atteggiamenti potrebbero venir classificati come conseguenze dell'adattamento.

I.5 ACCULTURAZIONE E SVILUPPO

Un limite nelle teorie dell'acculturazione che è doveroso sottolineare, è la scarsa attenzione prestata al tema dello sviluppo. Il perché le teorie dell'acculturazione trattino così poco, o non trattino affatto, la tematica dello sviluppo ontogenetico è una questione problematica, in quanto sia l'acculturazione sia lo sviluppo sono coinvolti nei cambiamenti individuali.

La stessa Kosic (2003)³³ sottolinea come sia lo sviluppo che l'acculturazione sono stati definiti in vari modi ma la parola chiave comune ad entrambi è cambiamento. Da una prospettiva di sviluppo "il cambiamento" sorge sia da uno

³² Berry J. W., Trimble J., Olmedo E., *The assesment of acculturation*, 1986 in W. J Lonner and J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*, p. 291-324. London: Sage.

³³ Kosic A., *Where is "Development" in Acculturation Theories?*, 2003 in International Society for the Study of Behavioural Development 2 (44).

o da entrambi i processi chiamati processi biologici o di maturazione e/o apprendimento ambientale. Il “cambiamento” nell’acculturazione viene spesso attribuito sia ad un meccanismo di imitazione in una situazione stressante che è indotta dall’incontro con il contesto di una cultura estranea o come il bisogno di una parte dell’individuo di apprendere abilità culturali specifiche per sopravvivere e adattarsi bene in un dato contesto culturale. Così, mentre l’acculturazione potrebbe essere concepita, principalmente, come un fenomeno di apprendimento, lo sviluppo implica sia l’apprendimento che la maturazione. Questo significa che alcuni dei cambiamenti negli individui che vengono attribuiti all’acculturazione, potrebbero in realtà essere cambiamenti dello sviluppo. Un problema nell’attribuire possibili cambiamenti dello sviluppo ai cambiamenti dell’acculturazione è il pericolo di definire come “patologiche” alcune modificazioni che potrebbero essere dovute ad un normale corso dello sviluppo. Questo è particolarmente presente nella maggior parte dei primi studi della psicologia dell’acculturazione, basati su modelli di patologia, in cui veniva sostenuto che migrazione e acculturazione producono debilitazione (Carbello, 1994)³⁴.

È stato spesso affermato che adolescenti e bambini con background da immigrato sono particolarmente vulnerabili a problemi psicologici. Una spiegazione data a questa vulnerabilità è il conflitto familiare intergenerazionale tra i bambini immigrati e i loro genitori (Szapocznik e Kurtiness, 1993)³⁵. L’assunzione è che i bambini immigrati ‘acculturano’ (assimilano) più velocemente i valori culturali prevalenti e le norme della cultura ospite rispetto ai loro genitori. Così, con il passare del tempo, i bambini immigrati e i loro genitori potrebbero differire per i valori culturali e questa discrepanza di valori potrebbe essere alla base del cattivo adattamento psicologico. Va detto però che, anche se a primo impatto questa ipotesi risulta intuitiva, uno studio ad incrocio trasversale, che ha visto il coinvolgimento di due gruppi (genitori e i loro figli) di famiglie immigrate e famiglie del posto in Norvegia e in Svezia, non è riuscito a trovare

³⁴ Carbello M., *Scientific consultation on the social and health impact of migration: Priorities for research. Final report*, 1994 Geneva: International Organization for Migration.

³⁵ Szapocznik J., Kurtines W. M., *Family psychology and cultural diversity. Opportunities for theory research and application*, 1993 in *American Psychologist*, 48 p. 400-406.

supporto all'affermazione che la discrepanza dei valori intergenerazionale sia particolarmente più ampia nelle famiglie di immigrati rispetto a quelle del posto (Sam e Virta, 2003)³⁶.

In uno studio simile, Phinney, Ong e Madden (2000)³⁷ non sono riusciti a trovare discrepanze intergenerazionali di valori più grandi nelle famiglie di immigrati confrontate con quelle euro-americane del posto.

Sebbene in uno studio di follow-up, Phinney e Ong (2002)³⁸ abbiano trovato una relazione negativa tra la discrepanza intergenerazionale di valori e una vita soddisfacente, l'impatto della discrepanza sulla soddisfazione per la vita non era più grande nel campione vietnamita rispetto agli europei e americani.

I tre studi citati sopra ritengono valida l'assunzione che i problemi psicologici dei bambini immigrati possano essere dovuti ai fattori dell'acculturazione e indicano che forse i risultati osservati potrebbero essere dovuti ad un normale processo di sviluppo. Comunque, è difficile delineare una conclusione chiara sul fatto che il risultato osservato sia dovuto allo sviluppo o all'acculturazione. Le attuali teorie sullo sviluppo umano concordano tutte con una prospettiva di ciclo di vita (*life span*), secondo cui lo sviluppo continua lungo tutta la vita di una persona. Detto in un altro modo, lo sviluppo continua sia che ci sia una esperienza di acculturazione o meno. Questo suggerisce che c'è sempre il pericolo di confondere i risultati dell'acculturazione con lo sviluppo ontogenetico.

D'accordo con l'autrice, si può sottolineare che un problema di molte teorie dell'acculturazione, e in particolare di quelle che coinvolgono bambini e adolescenti, è la mancanza della considerazione della situazione particolare delle persone giovani; infatti, mentre i bambini e gli adolescenti con background da immigrati affrontano sfide di adattamento diverse da quelle dei loro genitori (Zhou, 1997)³⁹, le loro esperienze adattive vengono spesso studiate usando le

³⁶ Sam D. L., Virta E., *Intergenerational value discrepancies in immigrant and host-national families and their impact on psychological adaptation*, 2003 in *Journal of Adolescence*, 26 p. 213-231.

³⁷ Phinney J. S., Ong A., Madden T., *Cultural value and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families*, 2000 in *Child Development*, 71 p. 528-539.

³⁸ Phinney J. S., Ong A., *Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnam and European-American backgrounds*, 2002 in *International Journal of Behavioral Development*, 26 p. 556-561.

³⁹ Zhou M., *Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants*, 1997 in *Annual Review of Sociology*, 23 p. 63-95.

teorie dello sviluppo per immigrati adulti. Per molti adulti immigrati, il fattore motivante per la loro emigrazione è sia scappare da difficoltà economiche (nella forma della immigrazione lavorativa), politiche, persecuzioni etniche (rifugiati) o per propositi di avventura. Rispetto ai bambini, diversamente da quelli con background da rifugiati, molti di loro migrano per il programma di riunificazione familiare o sono nati nel paese ospite da una famiglia di immigrati. Quest'ultimo gruppo non ha un'esperienza diretta con la parte dell'immigrazione dell'estirpazione dalle proprie radici, che è forse l'aspetto più debilitante dell'acculturazione. Così, l'utilizzo di modelli sviluppati per la prima generazione di adulti immigrati potrebbe essere inappropriato per comprendere la situazione dei giovani. Tuttavia, non dovrebbe essere sorprendente, che studi recenti su bambini di famiglie immigrate suggeriscano che questi bambini si adattano molto bene (Fuligni, 1998)⁴⁰, per la semplice ragione che questi bambini sono stati studiati, con loro diritto, con teorie e modelli sviluppati specificamente per la loro situazione.

Si delinea quindi la necessità di una riformulazione delle teorie esistenti, in modo da conoscere dinamiche e processi di sviluppo entro contesti multi-culturali ed evidenziare quali forme di cambiamenti – dello sviluppo e dell'acculturazione – avvengono negli individui. Per raggiungere questo risultato Sam e Oppedal (2002)⁴¹ hanno suggerito che l'acculturazione dovrebbe essere vista come una parte integrante dello sviluppo, e i processi di acculturazione dei bambini e degli adolescenti con background da immigrati, dovrebbero venire osservati in base a come sviluppano le competenze per adattarsi in modo efficace ad uno o più contesti culturali.

⁴⁰ Fuligni A. J., *The adjustment of children from immigrant families*, 1998 in Current Directions in Psychological Science, 7 p. 99-103.

⁴¹ Sam D., Oppedal B., *Acculturation as a developmental pathway*, 2002 in W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Eds.), Online Readings in Psychology and Culture (Unit 8, Chapter 6) www.wvu.edu/~culture Bellingham, Washington: Center for Cross- Cultural Research, Western Washington University.

I.5.1 Processi di integrazione nell'infanzia

Il problema dell'identità culturale varia a seconda dell'età dei bambini immigrati. Nei bambini della scuola materna, il problema del conflitto tra sistemi culturali diversi sembra più nascosto ma non per questo più semplice. Fino ai tre-quattro anni il bambino sembra adattarsi bene ai due ambienti, quello familiare e quello scolastico, senza dar segno di sofferenza a causa della diversità culturale. Ciò però è un po' difficile da credere, visto che il bambino si scontra subito con le differenze linguistiche. Secondo Piaget, fino ai 7-8 anni il bambino non avrebbe ancora chiara l'idea di appartenenza alla nazione, perché a quell'età non si è ancora sufficientemente sviluppato il concetto di inclusione.

Gli studi sulla capacità infantile di riconoscere le differenze culturali concludono però che le tesi di Piaget devono essere rapportate alle condizioni socioculturali e che il bambino scopre più facilmente e prima queste differenze se vive in un ambiente plurietnico. In ogni caso egli si accorgerebbe delle differenze solo se le incontra e le considererebbe dei fatti naturali con i quali bisogna imparare a convivere. Sulla scorta di queste considerazioni gli studiosi ritengono che il piccolo immigrato si costruisca, più che una doppia identità, una sorta di *identità sovrapposta*, nel senso che passerebbe da una cultura all'altra a seconda delle occasioni, le priorità affettive, gli inviti che gli vengono rivolti, le influenze del momento e senza apparente difficoltà. Le difficoltà di integrazione sono più evidenti se l'inserimento avviene più tardi, a 7/8 anni, quando il bambino ha già una sua identità e si trova a dover affrontare le questioni del difficile rapporto tra ciò che gli chiedono di essere e di fare i genitori e ciò che invece gli chiedono di essere e di fare a scuola e l'ambiente sociale⁴².

⁴² Desinan C., op. cit.

I.5.2 Identità e integrazione nell'adolescenza

Quando a giungere nel nostro paese sono preadolescenti e adolescenti, gli aspetti relazionali dell'integrazione culturale e i problemi del conflitto interculturale acquistano un peso maggiore; sembra che l'età più delicata sia quella dei 16-17 anni. Erikson⁴³ sostiene che l'adolescenza, come passaggio dalla fanciullezza all'età della giovinezza, è caratterizzata dalla paura del coinvolgimento in una relazione interpersonale, dalla difficoltà di formulare progetti e pianificazione per il futuro e di impiegare in modo oggettivo le proprie capacità ai fini del lavoro o dello studio. L'adolescente deve costruirsi una propria identità, raggiungere l'autonomia, decidere su quali basi impostare le proprie scelte e la propria vita, acquistare fiducia in se stesso dando buona prova di sé agli altri. Egli vive il periodo delicato della fondamentazione dei valori. Ha vivissimo il senso dell'altro e dell'amicizia ed è molto sensibile ad ogni forma di mancanza di rispetto verso la sua persona. Per dare prova di sé e per uscire dalle contraddizioni che caratterizzano la loro età gli adolescenti possono anche scegliere una identità negativa, opposta a quella voluta dai genitori o indicata dalla società. Tutte queste difficoltà possono aumentare nel caso di un adolescente immigrato, in cui è più accentuato il timore di un coinvolgimento in una relazione interpersonale. Egli vive con sensibilità sovraesposta i problemi dei rapporti relazionali. La costruzione dell'identità soggettiva in un contesto pluriculturale è più difficile. Tra la famiglia ed il nuovo ambiente l'adolescente non sa più da che parte stare. La ricerca degli ideali e dei valori risulta difficile di fronte alla diversità dei modelli culturali. Per l'adolescente immigrato è poi più controverso il rapporto con la famiglia. Egli vive più intensamente del bambino tutte le fasi dell'integrazione culturale del proprio gruppo familiare. Il rapporto con i suoi genitori può risultare modificato, perché il ruolo che essi hanno nella nuova società può essere significativamente diverso, meno importante di quello ricoperto nella società di provenienza. Questo può generare una perdita di stima nei riguardi dei genitori, oppure un risentimento verso l'ambiente considerato responsabile del disagio

⁴³ Erikson E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando Editore, Roma, 1974

familiare. I genitori stessi spesso si comportano verso i figli in modo ambiguo perché loro per primi, si trovano a vivere in una situazione diversa da prima, in cui devono mediare tra la propria cultura e quella del paese ospitante. Per di più, la sensibilità con cui l'adolescente assimila i tratti della nuova cultura lo rende diverso dai genitori stessi e ciò spesso porta all'aumento dei conflitti all'interno della famiglia. Nell'adolescenza il giovane è maggiormente incline alla svalutazione del sé. Quando i punti di riferimento vengono a mancare e quando la qualità delle interazioni con gli altri viene a scadere, il soggetto può sviluppare un'immagine negativa di sé. L'adolescente immigrato perde la fiducia in se stesso, perché il giudizio negativo che egli dà della propria persona è per lo più il risultato del tipo di segnale che il gruppo dei coetanei gli invia; la ricerca della propria identità diventa allora più complicata⁴⁴.

I.6 RAPPRESENTAZIONE DEL SÉ E AUTOSTIMA NEI GIOVANI IMMIGRATI

Quando arriva in classe un bambino straniero, spesso nei docenti si crea una situazione di ansia, dovuta soprattutto alla difficoltà di trovare rapidamente dei canali comunicativi per poter capire i bisogni emergenti del nuovo arrivato. Il ragazzo, magari, non conosce minimamente l'italiano e porta con sé la sua competenza comunicativa e linguistica, acquisita attraverso il suo vissuto di esperienze e di relazioni. Nel bambino straniero, immesso in un contesto socioculturale completamente diverso da quello originario, può registrarsi spesso un abbassamento della stima di sé, oppure la regressione a forme comunicative ed espressive rudimentali ed emarginanti. L'immagine di sé che il bambino ha elaborato nelle situazioni precedenti e che la situazione di sradicamento ha privato dei punti di riferimento, va ricostruita e rinforzata, tenendo conto del suo bisogno di rinsaldare la propria identità nella nuova realtà. Ciò è spesso

⁴⁴ Erikson E.H., 1984 in Desinan C., op. cit.

ostacolato dalle difficoltà comunicative, non solo linguistiche, dovute alla mancata condivisione di categorie culturali con i bambini autoctoni che quindi rendono difficile al bambino immigrato la mediazione tra la sua identità e la nuova situazione. E' quindi importante, a scuola, privilegiare l'impegno in attività pratiche e di gruppo, più rispondenti ai livelli motivazionali dei bambini stranieri e più facilmente in grado di fornire esperienze di verifica delle proprie capacità di riuscita e di successo, favorendo in tal modo il graduale superamento delle frustrazioni e delle insicurezze di base⁴⁵.

L'immigrazione in un nuovo paese genera spesso reazioni psicologiche negative, dovute alla differenza di clima, di abitudini, di lavoro, di lingua, di religione, di modalità relazionali. Possono crearsi problemi di convivenza connessi al disagio psicologico, relativamente al senso di fiducia in sé e alla percezione della differenza rispetto all'altro; atteggiamenti di accettazione e di integrazione, ma anche atteggiamenti di rifiuto. Di fondamentale importanza è attivare iniziative che favoriscano l'integrazione nel tessuto sociale, pur senza misconoscere il diritto dell'immigrato a conservare e coltivare la lingua e la cultura di origine⁴⁶.

Le difficoltà comunicative incontrate dal bambino straniero gli rendono difficile esprimere i disagi dovuti alla sua diversità nel nuovo contesto e lo portano spesso a esprimere questo conflitto attraverso l'uso dei codici e dei canali non verbali. Il bambino sempre più spesso cerca di mimetizzarsi all'interno della società ospitante, raffigurandosi con caratteristiche idealizzate e non pertinenti ai propri tratti somatici. Ciò porta il bambino a intaccare la propria identità personale, nel tentativo di esprimere il proprio disagio per la nuova situazione.

⁴⁵ Vardanega A., *Stranieri a scuola. Educazione interculturale ed integrazione scolastica nella provincia di Teramo*, Franco Angeli, Milano, 2003

⁴⁶ *Ibidem*

I.7 STEREOTIPI E PREGIUDIZI

Parlando di immigrazione e integrazione non si può non parlare di stereotipi e pregiudizi come possibili ostacoli all'effettivo inserimento degli immigrati nel paese di immigrazione. Al giorno d'oggi si potrebbe pensare che in una società moderna come la nostra, orientata sempre più all'accettazione dei valori come l'uguaglianza e la tolleranza, i pregiudizi e gli stereotipi siano un fenomeno legato al passato, come simboli di sopraffazioni sociali e del prevalere della passione sulla ragione. In realtà non è così.

Pregiudizi e stereotipi fanno parte della nostra società e se prima erano espliciti oggi assumono forme più nascoste e subdole ma non cambiano nella sostanza e non sono per questo meno pericolosi. Gli immigrati sono spesso accusati di non aver voglia di lavorare, di essere ladri, inaffidabili, sporchi, portatori di malattie e incivili.

Generalizzazione e pregiudizio a priori fanno parte del nostro modo di conoscere, di avvicinarci alle cose e agli eventi, rappresentano una forma di sintesi e di "economia" di pensiero che utilizziamo. Quando però la generalizzazione si applica ad entità che coinvolgono o minacciano il nostro ordine delle relazioni (sociali, sessuali, culturali), essa si carica di valenze emotive che possono portare al pregiudizio e allo stereotipo⁴⁷. Del termine "pregiudizio" si possono dare diverse definizioni, a seconda del livello di generalità o di specificità che si decide di assumere. Il massimo livello di generalità corrisponde al significato etimologico del termine, vale a dire *giudizio precedente all'esperienza o in assenza di dati empirici*, che può intendersi quindi come più o meno errato, orientato in senso favorevole o sfavorevole, riferito tanto a fatti ed eventi quanto a persone o gruppi. Al massimo livello di specificità, invece, si intende per pregiudizio la *tendenza a considerare in modo ingiustificatamente sfavorevole le persone che appartengono ad un determinato gruppo sociale*. Ad entrambe le accezioni, poi, si associa quasi sempre anche l'idea che il pregiudizio non si limiti alle valutazioni rispetto

⁴⁷ Mezzini M., Testigrosso T., Zanini A., *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*, Edizioni Culturali Della Pace, San Domenico di Fiesole, 1994

all'oggetto, ma sia in grado di orientare concretamente l'azione nei suoi confronti⁴⁸.

Tajfel, nella sua teoria dell'identità sociale, sostiene che in tutti gli esseri umani c'è la tendenza a raggruppare le altre persone e se stessi all'interno di categorie sociali, secondo dimensioni come l'età, il sesso, l'etnia, la religione, la professione, ecc. Questi meccanismi di categorizzazione e autocategorizzazione ci portano ad enfatizzare le somiglianze con coloro che appartengono al nostro gruppo (in-group) ed a esaltare le differenze rispetto a coloro che non ne fanno parte (out-group)⁴⁹. Ciascuno di noi definisce la propria identità proprio attraverso la consapevolezza di appartenere ad un determinato gruppo di persone. La contrapposizione fra in-group e out-group, tuttavia, induce anche a sviluppare un atteggiamento pregiudiziale, per cui le persone tendono a valutare in modo negativo coloro che non appartengono al proprio gruppo e a mettere in atto comportamenti che discriminano i membri esterni. I bambini immigrati, quindi, si trovano a dover fronteggiare non solo il problema dell'adattamento ad una nuova e diversa cultura e il disagio di una minore attenzione da parte dei genitori, ma anche il dramma del pregiudizio⁵⁰.

Il concetto di stereotipo si riferisce alle immagini mentali che ognuno di noi si forma della realtà e che hanno la caratteristica di essere delle semplificazioni spesso grossolane e quasi sempre molto rigide di ciò che ci circonda. Questo processo di semplificazione della realtà non avviene però in modo casuale né per libera scelta dell'individuo, ma secondo modalità stabilite culturalmente: gli stereotipi fanno parte della cultura del gruppo di appartenenza e come tali vengono acquisiti dai singoli e utilizzati per una efficace comprensione della realtà ma anche a scopo difensivo: contribuendo al mantenimento di una cultura e di determinate forme di organizzazione sociale essi garantiscono alla persona la salvaguardia delle sue posizioni. E' facile capire che il concetto di stereotipo è strettamente legato a quello di pregiudizio. In pratica esso costituisce quello che possiamo definire il *nucleo cognitivo del pregiudizio*, cioè l'insieme degli elementi di

⁴⁸ Mazzara B.M., *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna, 1997

⁴⁹ Tajfel H., *Social identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982

⁵⁰ Di Pentima L., *Piccoli migranti*, in *Psicologia contemporanea* N. 176, mar-apr 2003

informazione e delle credenze circa una certa categoria di oggetti, rielaborati in un'immagine coerente e tendenzialmente stabile, in grado di sostenere e riprodurre il pregiudizio nei loro confronti. Lo stereotipo in ambito sociale viene generalmente inteso quale *insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale* ed è caratterizzato da:

- *Grado di condivisione sociale degli stereotipi*, cioè la misura in cui una certa immagine negativa relativa a un certo gruppo sociale viene condivisa da un altro gruppo sociale o è comunque abbastanza comune nell'ambito di una certa cultura. L'opinione negativa verso un certo gruppo sociale può cioè essere circoscritta all'opinione di poche singole persone o a quella dell'intero gruppo;
- *Livello di generalizzazione*, cioè il ritenere che le caratteristiche negative attribuite al gruppo oggetto dello stereotipo siano più o meno distribuite omogeneamente all'interno del gruppo.
- *Maggiore o minore rigidità*, cioè il ritenere le caratteristiche di un determinato gruppo come immutabili nel tempo o come tutto sommato facilmente modificabili⁵¹.

⁵¹ Mazzara B.M., op. cit.

Parte II

LA RICERCA E L'ANALISI DEI DATI

La seconda parte di questo report è interamente dedicata alla presentazione, all'analisi e alla descrizione dei progetti che in Friuli Venezia Giulia si rivolgono agli immigrati e in particolare ai giovani immigrati.

II.1 LA RACCOLTA DEI PROGETTI

Per quanto riguarda il *percorso metodologico*, la raccolta di tali progetti è iniziata nel settembre 2004 e si è conclusa nel giugno 2005.

Il lavoro si è svolto tramite un contatto diretto con gli URP dei Comuni di Trieste, Udine, Pordenone e Gorizia, e con i Servizi Sociali del territorio regionale.

Un altro passo è consistito nel prendere contatti con le varie Questure. Si segnala in proposito che al momento tali realtà non hanno attivato progetti specifici rivolti a minori immigrati.

Allo stesso tempo è stato contattato l'Ufficio Scolastico Regionale quale promotore del *Progetto S.A.M. ('Stranieri: Accoglienza e Mediazione')* e alcune scuole, particolarmente sensibili e ricche di iniziative sull'argomento.

Spesso i Servizi Sociali stessi hanno dato indicazione di alcune Associazioni come ACLI (Associazione Cattolica Lavoratori Italiani), ANOLF (Associazione Nazionale Oltre Le Frontiere) e RUE (Risorse Umane Europa), quali partner in molte iniziative.

Inoltre, sono state contattate le Province di Udine, Trieste, Pordenone e Gorizia, nonché altre Associazioni di volontariato attive nel campo dell'immigrazione.

Sono stati presi i contatti anche con le Caritas Diocesane, in quanto da sempre attive nel campo del sociale.

Molto utile nella ricerca di queste Associazioni è stato l'uso di Internet, per la ricerca di Strutture del settore da contattare.

Fondamentali sono stati anche i suggerimenti di alcuni operatori, che, con le proprie indicazioni, hanno indirizzato la ricerca verso altre Strutture, secondo una modalità di lavoro ad avanzamento capillare.

I primi contatti sono avvenuti per via telefonica e spesso preceduti o seguiti da una lettera di richiesta ufficiale di collaborazione alla ricerca. Non sempre è risultato semplice mettersi in contatto telefonico, soprattutto con le Associazioni minori. Quando necessario si è ricorso anche all'utilizzo di fax e posta elettronica. Il materiale è stato ricevuto via posta, via fax e anche via e-mail. In alcuni casi i progetti erano disponibili direttamente dal sito internet della Struttura promotrice.

La conoscenza di alcuni progetti è stata ricavata dalla partecipazione a convegni o ad altre esperienze formative o di aggiornamento professionale.

Una volta raccolti tutti i progetti, sono stati selezionati quelli che avessero come destinatari i giovani immigrati. Il lavoro presenta comunque anche alcuni progetti che non si rivolgono solo e direttamente ai minori, ma che in qualche modo li coinvolgono insieme agli adulti.

I progetti così raccolti sono stati suddivisi per province e vengono presentati nella sezione finale del presente lavoro tramite apposite schede sintetiche di presentazione.

Al *Progetto S.A.M.*, ideato dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia e dalla Struttura stabile per gli immigrati, vista la sua portata, oltre alle schede di presentazione di ciascuna iniziativa attivata a livello provinciale, viene dedicata una sezione specifica finale, che illustra le finalità e gli obiettivi del progetto S.A.M. nella sua globalità.

Nella tabella II.1 riportata di seguito viene data indicazione dei progetti, suddivisi per area geografica di realizzazione.

Come si vede dalla tabella sono stati raccolti **37 progetti**, di cui **9 realizzati in provincia di Trieste**, **13 in provincia di Pordenone**, **6 realizzati in provincia di Gorizia** e ulteriori **9 in provincia di Udine**.

Con l'asterisco (*) viene identificato uno stesso progetto riproposto su tutte le quattro province (lo 'Sportello Scuola – famiglia promosso dalla Regione Friuli Venezia Giulia'), mentre con il doppio asterisco (**) si identifica il progetto 'E' un piacere parlare con te', realizzato sia a Gorizia sia a Trieste con gli stessi contenuti e finalità. Fra parentesi, a fianco di ogni progetto, viene indicato il codice con cui sono stati codificati i progetti al momento dell'inserimento dei dati nel data base per le successive analisi statistiche.

Tabella II.1
Progetti realizzati in regione Friuli Venezia Giulia divisi per provincia di appartenenza

TRIESTE	PORDENONE	GORIZIA	UDINE
Accoglimento di minori stranieri non accompagnati. Convenzione Comune di Ts e Casa dello studente Kosovel (P1)	Nove e quindici. Comune di Pn (P6)	Passepartout. Provincia di Gorizia – Ufficio Programmazione Sociale (P14)	Maqram – Maqor. Provincia di Udine – Assessorato alle Politiche Sociali (P19)
Accoglimento di minori stranieri non accompagnati. Convenzione tra Comune di Ts e Opera Villaggio del fanciullo (P2)	Alternative al femminile. Caritas Diocesana di Concordia – Pn (P7)	Sportello migranti. A.S.S. 2 'Isontina' (P 15)	Culture straniere in biblioteca. Biblioteca Joppi in collaborazione con il Comune di Udine e alcune Associazioni locali (P33)
Accoglimento, formazione e inserimento socio-lavorativo di minori stranieri extracomunitari. Convenzione tra Comune di Ts, Ial FVG e Centro di FP di Cividale del Friuli (P3)	Olga e Giuseppe. Caritas Diocesana di Concordia – Pn (P8)	(*) Sportello Scuola – famiglia. La Regione FVG ne affida la gestione ad ACLI Gorizia (P35)	Farfalla. Centro Caritas dell'Arcidiocesi di Udine Onlus (P17)
Progetto Intercultura. Comune di Ts -Area educazione e condizione giovanile (P4)	Casa comune. Caritas Diocesana di Concordia – Pn (P9)	Star bene studiando bene. Integrazione e creatività. I.C. 'L. da Vinci' di Ronchi dei Legionari (P18)	(*) Sportello Scuola – famiglia. La Regione FVG ne affida la gestione a RUE (P20)
Progetto di accoglienza e integrazione di cittadini richiedenti asilo/rifugiati. Caritas Diocesana di Ts (P5)	Mediazione linguistico-culturale, integrazione, orientamento. Istituto di istruzione superiore di Spilimbergo (P10)	(**) E' un piacere parlare con te. RUE – Risorse Umane Europa (P34)	(**) E' un piacere parlare con te. RUE – Risorse Umane Europa (P34)

TRIESTE	PORDENONE	GORIZIA	UDINE
(*) Sportello Scuola – famiglia. La Regione FVG ne affida la gestione ad ACLI Trieste (P16)	Scuola senza confini. Scuola secondaria di primo grado 'B. Partenio' di Spilimbergo (P11)	Progetto SAM. Progetto Interculturale. I.C. Giacich di Monfalcone (P30)	Star bene studiando bene. Saper operare individualmente con gli altri: alla scoperta del Marocco. I. C. di Pagnacco (P21)
Progetto SAM. Runa Mayo. 2° Circolo didattico di Trieste (P24)	Mandi Mandi Mari Mari. Comune di Aviano (P12)		La Casa dell'Immacolata. Udine (P22)
Progetto SAM. Interculturando. C.T.P. dell'I.C. di S. Giovanni di Trieste (P 26)	Salam Shalom. Comuni di Andreis, Aviano, Budoia, Caneva, Fontanafredda, Fanna, Maniago, Medino, Montereale Valcellina, Rovereto in Piano (P13)		Progetto SAM. Tutti uguali tutti diversi. 4° Circolo didattico di Udine (P25)
Progetto SAM. Barriera senza barriere. I.C. Marco Polo di Trieste (P31)	(*) Sportello Scuola – famiglia. La Regione FVG ne affida la gestione a RUE (P36)		Progetto SAM. C.T.P. della Scuola Media Statale di via Petrarca di Udine (P27)
	Progetto SAM. Arcobaleno. 1° Circolo didattico di Pordenone (P23)		
	Progetto SAM. C'era una volta ... dal mondo. Circolo didattico di Sacile (P28)		
	Progetto SAM. Giro giro mondo. Circolo didattico di Spilimbergo (P29)		
	Progetto SAM. Il mondo a scuola. I.S.I.S. di Spilimbergo (P32)		
T O T A L E P R O G E T T I			
9	13	6	9

II.2 L'INDIVIDUAZIONE DELLE VARIABILI

L'indagine di ricerca ha voluto approfondire nello specifico finalità e metodologia di queste iniziative. Quindi, sono stati analizzati i progetti dal punto di vista degli **obiettivi primari** dichiarati e delle **modalità impiegate** per il raggiungimento degli stessi.

Tabella II.2
Le variabili

1) INIZIATIVE IN AMBITO SCOLASTICO E FORMATIVO
2) Interdisciplinarietà
3) Individualizzazione dell'insegnamento/della formazione/percorsi formativi ad hoc
4) Orientamento / strutturazione di un 'progetto di vita individualizzato'/ consulenza
5) Alfabetizzazione/centro di alfabetizzazione
6) Test di ingresso
7) Prove di monitoraggio della situazione
8) Mediatore linguistico-culturale/mediatore linguistico in classe
9) Formazione professionale/inserimento lavorativo (tirocini, stage, apprendistato,...)
10) Doposcuola/'ripetizioni' /recupero scolastico estivo
11) Attività sportive
12) Attività ricreative
13) Attività culturali
14) INCENTIVARE LO SVILUPPO DELLA RETE TERRITORIALE
15) Collaborazione fra Scuole
16) Collaborazione Scuola-Comune
17) Collaborazione Scuola-Provincia
18) Collaborazione Scuola-Regione
19) Collaborazione Scuola-Azienda sanitaria
20) Collaborazione tra Enti locali e associazioni territoriali
21) Collaborazione tra enti e strutture / lavoro di rete in genere
22) Continuità orizzontale di progetto
23) PROMUOVERE E SOSTENERE LA PEDAGOGIA DELL'ACCOGLIENZA
24) Contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati
25) Incontri informali prima dell'inserimento in classe o altra istituzione
26) Politiche di sensibilizzazione (eventi e convegni, scambi)
27) Gruppi di o per l'auto aiuto / lavoro di gruppo
28) FORMAZIONE DEL CORPO DOCENTE/DEGLI OPERATORI
29) Seminari e convegni /condivisione delle buone prassi
30) Corsi di formazione/aggiornamento / rafforzamento della dotazione professionale
31) SERVIZI DI ASSISTENZA PRIMARIA ALLA PERSONA
32) Accoglienza/alloggio/pasti/igiene
33) Servizi per l'infanzia
34) Ricerca di abitazione
35) Ricongiungimento familiare
36) Servizi di informazione / Accompagnamento
37) Semplificazione delle / Aiuto nelle operazioni burocratiche
38) MONITORAGGIO
39) Ricerca
40) Osservatorio sull'immigrazione / mappatura
41) Pagine web e server per la messa in comune delle informazioni
42) Iniziative realizzate nell'AMBITO DEL PROGETTO SAM

Una prima analisi dei progetti, unita ad una ricognizione della teoria di riferimento, ha messo in rilievo la serie di variabili che vengono riportate nella tabella II.2 riportata a pagina precedente. Si tratta di finalità e azioni specifiche, che mirano ad incentivare l'integrazione, dichiarate nella progettazione o menzionate dalla letteratura presa in esame.

II.3 L'ANALISI DEI DATI

In questa sezione riportiamo l'analisi dei dati effettuata tramite il programma statistico SPSS.

L'analisi eseguita ha permesso di evidenziare le peculiarità dei diversi progetti considerati, nonché le differenze territoriali in termini di finalità perseguite e di iniziative realizzate.

II.3.1 LA METODOLOGIA DI PROGETTO. L'analisi delle frequenze

L'analisi della *metodologia progettuale* impiegata nelle diverse iniziative territoriali rilevate tramite la presente ricerca ha riguardato come prima istanza un'analisi descrittiva delle frequenze per ciascuna delle variabili prese in esame e riportate nella pagina precedente.

Va precisato a questo punto che le variabili 1, 14, 23, 28, 31 e 38 sono da considerarsi come un costrutto introdotto da chi scrive con la sola finalità di classificare la totalità delle variabili prese in esame in sei macro-categorie, che si distinguono per area di intervento. Non vengono quindi prese in considerazione nell'analisi delle frequenze.

Si sottolinea inoltre che quanto indicato con il numero 42 ('Iniziative realizzate nell'ambito del progetto S.A.M.') corrisponde ad un *indice di identificazione*,

introdotto per individuare, al momento dell'analisi dei dati, i 10 progetti facenti capo all'iniziativa S.A.M. appunto. Tale indice è stato introdotto per poter analizzare in un momento successivo le possibili relazioni tra i progetti – S.A.M. ed ogni altro. La v42 non viene considerata quindi in questa fase dell'analisi.

La tabella riportata qui di seguito indica, per ogni variabile presa in esame, il numero dei progetti in cui la stessa risulta essere presente.

Tabella II.3
Le frequenze

variabile	frequenza	variabile	frequenza
2-interdisciplinarità	2	22-continuità orizzontale	5
3-individualizzazione	5	24-contatto con le famiglie	12
4-orientamento	18	25-incontri informali	1
5-alfabetizzazione	15	26-sensibilizzazione	19
6-test d'ingresso	1	27-gruppi di auto aiuto	5
7-monitoraggio in fieri	1	29-seminari e convegni	3
8-mediatore	21	30-formazione operatori	15
9-formazione/lavoro	11	32-accoglienza	9
10-doposcuola	2	33-servizi infanzia	5
11-attività sportive	3	34-ricerca abitazione	1
12-attività ricreative	11	35-ricongiungimento	3
13-attività culturali	15	36-informazione/accompagnam	14
15-collaboraz tra scuole	1	37-operazioni burocratiche	9
16-coll scuola-comune	1	39-ricerca	3
19-coll scuola-provincia	1	40-osservatorio/mappatura	2
20-coll scuola-regione	7	41-pagine web e informazione	2
21-coll scuola-az sanitaria	19		

L'elenco delle variabili è stato depurato dalle variabili che identificano le macro-categorie di riferimento, di cui si è già detto sopra (v1, v14, v23, v28, v31, v38), nonché dalla variabile 42 (progetto S.A.M.) e della v17 e v18, in quanto facenti riferimento ad una metodologia non esplicitamente dichiarata in nessuno dei documenti di progetto considerati (frequenza pari a zero).

Dalla tabella delle frequenze si evince che ben 21 (57%) dei progetti considerati introduce la figura del mediatore linguistico-culturale o, più nello specifico, del mediatore linguistico in classe, nel caso specifico in cui il progetto riguardi la scuola (v 8). Questa figura risulterebbe di supporto all'inserimento dei giovani nel nuovo contesto socio-culturale e li aiuterebbe a superare le inevitabili difficoltà linguistiche.

Seguono attività in collaborazione tra enti e strutture territoriali, per un lavoro di rete che faciliti il collegamento fra le diverse realtà locali e la continuità nelle iniziative avviate (v 21, con frequenza di 19 - 51% -).

In linea con tale finalità sono anche i 19 progetti che rispondono all'esigenza di perseguire delle politiche di sensibilizzazione, per l'animazione e l'attivazione del territorio (v 26), ad esempio attraverso l'organizzazione di eventi, convegni a tema ed esperienze di scambio tra persone di diverse culture e provenienze.

18 (49%) progetti prevedono inoltre azioni di orientamento, e più nello specifico attività per la strutturazione di un cosiddetto 'progetto di vita individualizzato', anche tramite iniziative consulenziali mirate (v 4). In particolare il 'progetto di vita' riguarderebbe l'orientamento scolastico-formativo del soggetto e l'accompagnamento e l'inserimento nelle realtà formative o lavorative.

Segnaliamo poi che 15 (41%) dei progetti considerati introducono corsi di formazione e/o aggiornamento del corpo docente e degli operatori, ed in alcuni casi mirano anche al rafforzamento (in termini quantitativi) della dotazione professionale declinata alle iniziative in oggetto (v 30). Altri 15 progetti puntano sull'alfabetizzazione del soggetto, in alcuni casi anche grazie all'attivazione di appositi 'centri di alfabetizzazione' (v 5) e ulteriori 15 su attività culturali quali rappresentazioni teatrali, incontri e seminari per la presentazione di libri, cinema, concerti, poesia, ecc. (v 13).

I servizi di informazione e accompagnamento (v 36) vengono sviluppati da 14 (38%) dei progetti presi in esame, attraverso sportelli e attività per informare gli immigrati del territorio in cui si trovano, fornire loro i contatti con gli uffici di riferimento e introdurli alle procedure burocratiche che li riguarda.

12 (32%) dei progetti contano, tra le metodologie impiegate, sul contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati (v 24) e 11 iniziative intendono agevolare la formazione professionale del giovane e/o l'inserimento lavorativo di questi, anche attraverso esperienze di tirocinio, di stage o di apprendistato (v 9). La stessa quantità di progetti menziona le attività ricreative (feste, giochi, ecc.) come attività fortemente incentivanti l'integrazione degli immigrati e la conoscenza reciproca tra immigrati e autoctoni (v 12).

Seguono, con una frequenza pari a 9 (24%), i servizi di assistenza primaria alla persona che, nello specifico, offrono all'individuo accoglienza, alloggio, pasti ed igiene (v 32) e le iniziative per la semplificazione e/o l'aiuto nello svolgimento delle operazioni burocratiche (v 37).

La v 20, che riguarda la collaborazione tra Enti locali e associazioni territoriali si presenta in 7 casi (19%).

Ogni altra variabile ha una frequenza pari o inferiore a 5. Ciò significa che si presenta in 5 o in un numero ancora inferiore di progetti.

In particolare le attività meno sviluppate (con una frequenza pari a 1) sono i test di ingresso per l'analisi delle competenze pregresse (v 6), le prove di monitoraggio della situazione, per rilevare ad esempio l'andamento scolastico durante il corso di studi (v 7), la collaborazione tra scuole (v 15), della scuola con il Comune di appartenenza (v 16) e con l'Azienda sanitaria (v 19).

Sviluppati da un unico progetto sono anche gli incontri informali prima dell'inserimento in classe (v 25) e l'aiuto attivo per la ricerca di abitazione (v 34).

II.3.2 LA SPECIFICITÀ TERRITORIALE DEI PROGETTI.

Applicazione del test della probabilità esatta di Fischer con le tabelle incrociate 'Provincia * variabile'

Per analizzare nel dettaglio la specificità territoriale dei progetti raccolti attraverso la presente indagine, si è ricorso all'analisi della probabilità esatta di Fischer con le tabelle incrociate 'Provincia * variabile' (comprese le macrovariabili).

Riportiamo di seguito la tabella che ne indica i risultati ottenuti.

Tabella II.4
Test della probabilità esatta di Fischer per ciascun incrocio 'provincia * singola variabile' (sono evidenziate le $p < .20$)

Provincia * v	p	Provincia * v	p
1	.313	23	.371
2	1.000	24	.962
3	1.000	25	.649
4	1.000	26	.002
5	.880	27	.913
6	.162	28	.133
7	1.000	29	.809
8	.213	30	.451
9	.380	31	.219
10	.527	32	.323
11	.441	33	.913
12	.526	34	.649
13	.967	35	.441
14	.346	36	.363
15	1.000	37	.467
16	1.000	38	.525
19	1.000	39	.554
20	.011	40	.527
21	.216	41	.527
22	.870	42	.960

Come si vede dalla tabella i valori di p significativi ottenuti attraverso il test di Fischer sono solo quelli relativi alla v 20 ($p < .05$) e alla v 26 ($p < .01$). Nello specifico, la v 20 'Collaborazione tra gli enti locali ed enti territoriali' si presenta in modo significativamente più marcato nei progetti realizzati nella provincia di Trieste. Infatti, come indicato nella tabella incrociata 'Provincia * v20' che

riportiamo di seguito⁵², dei 7 progetti contraddistinti dalla presenza di tale variabile, 5 vengono realizzati nella provincia di Trieste, connotando quindi il territorio triestino di questa specificità.

Tabella II.5

**La collaborazione tra enti locali e associazioni territoriali per provincia
(Tabella incrociata Provincia * V20)**

		V20		Totale
		no	sì	
Provincia	TS	4	5	9
	PN	11	2	13
	GO	6	0	6
	UD	9	0	9
Totale		30	7	37

La v 26, invece, caratterizza la provincia di Pordenone. Si riferisce in particolare alle politiche di sensibilizzazione, che si realizzano ad esempio tramite l'organizzazione di eventi, convegni a tema e scambi. Questo dato ci consente quindi di affermare che il territorio del pordenonese, se confrontato con le altre province, risulta particolarmente attento a sensibilizzare l'opinione pubblica e il territorio su questo tema, cercando di diffondere attraverso iniziative pubbliche il dialogo culturale, sociale e religioso e l'incontro e l'integrazione delle diverse culture presenti sul territorio.

Tabella II.6

**Le politiche di sensibilizzazione nelle diverse province
(Tabella incrociata Provincia * V26)**

		V26		Totale
		no	sì	
Provincia	TS	6	3	9
	PN	1	12	13
	GO	4	2	6
	UD	7	2	9
Totale		18	19	37

⁵² La *tabella incrociata* dà indicazione, per ogni provincia, della quantità di progetti in cui è assente la v considerata (colonna 'no') e la quantità di progetti in cui quest'ultima risulta invece essere presente (colonna 'sì').

Come si vede dalla tabella incrociata II.6, dei 19 progetti in cui si riscontra la presenza della v 26, 12 vengono realizzati a Pordenone, mentre 3 a Trieste, 2 a Gorizia e 2 a Udine.

Si rileva inoltre una lieve tendenza per quanto riguarda la v 6 'Test di ingresso' e della v 28 'Formazione del corpo docente/degli operatori'. I valori della significatività esatta di Fischer sono rispettivamente di .162 ($p < .20$) e di .133 ($p < .20$).

Ad una lettura più attenta del dato ci si accorge però che per quanto riguarda la v 6 (che si riferisce al test di ingresso per l'accertamento delle competenze possedute dal giovane e l'inserimento dello stesso in una classe scolastica/formativa idonea), quest'ultima è presente in un solo progetto, realizzato nella provincia di Gorizia. Ci sembra quindi di poter affermare, come d'altra parte già detto in precedenza (nella sezione in cui viene descritta l'analisi delle frequenze per ciascuna variabile), che il 'Test di ingresso' viene esplicitamente menzionato come metodologia impiegata per l'integrazione da parte di un unico progetto fra quelli considerati, progetto che si realizza in provincia di Gorizia.

La v 28, come insieme di iniziative per la formazione del corpo docente o degli operatori in genere, è lievemente più presente nella progettazione realizzata in provincia di Pordenone e di Gorizia.

Tabella II.7
La formazione degli operatori per provincia
(Tabella incrociata Provincia * V28)

		V28			Totale
		0	1	2	
Provincia	TS	5	4	0	9
	PN	5	8	0	13
	GO	2	3	1	6
	UD	7	1	1	9
Totale		19	16	2	37

I progetti delle province di Pordenone (8 contro un valore atteso di 6,32) e Gorizia (4 contro un valore atteso di 2,92) presentano relativamente più iniziative a questo proposito rispetto alle altre due province.

Come ultima nota a quest'analisi, si desidera sottolineare che la procedura della probabilità esatta di Fischer 'Provincia * variabile' non ha rilevato alcuna differenza significativa per quanto riguarda la v 42. Si ricorda, in proposito, che i 10 progetti identificati tramite l'indice di identificazione 'v 42' sono quelli facenti parte delle iniziative sviluppate nell'ambito del progetto S.A.M. ('Stranieri, Accoglienza e Mediazione'), promosso dall'Ufficio scolastico regionale del Friuli Venezia Giulia.

Quest'analisi ci permette quindi di sostenere che il progetto S.A.M. non si distingue territorialmente per nessuna delle variabili considerate in questa indagine; si presenta quindi, per contenuti, obiettivi e metodologia di intervento, come un'iniziativa omogenea su tutto il territorio regionale.

II.3.3 PROGETTO S.A.M. ASPETTI PECULIARI. Applicazione del test della probabilità esatta di Fischer con le tabelle incrociate 'Progetto S.A.M. * variabile'

Analizzare nel dettaglio le caratteristiche progettuali specifiche di quello che si può definire il principale progetto sviluppato in Friuli Venezia Giulia per l'integrazione in ambito scolastico del giovane straniero - il progetto S.A.M. ('Accoglienza, Stranieri e mediazione')⁵³ - si è posto fin da subito come uno degli obiettivi della presente ricerca, nella convinzione che, dato il particolare contesto di riferimento (la scuola), tale iniziativa si potesse distinguere dalle altre per alcune caratteristiche particolari, secondo una metodologia di intervento che meglio risponde al contesto scolastico di riferimento.

⁵³ Per una lettura attenta dei contenuti del progetto S.A.M. e dei sotto-progetti che rientrano in tale iniziativa si rimanda alla specifica sezione web del sito per operatori di orientamento della Regione FVG (<http://reteorientamento.regione.fvg.it>; sezione 'Approfondimenti', alla voce 'Studi e Ricerche').

E' stata quindi sviluppata l'analisi della probabilità esatta di Fischer con le tabelle incrociate 'Progetto S.A.M. * variabile'. La tabella riportata qui di seguito ne illustra i principali risultati.

Tabella II.8

Test della probabilità esatta di Fischer per ciascun incrocio 'progetto S.A.M. * singola variabile'

(sono evidenziate le $p < .20$)

Progetto S.A.M. * v	p	Progetto S.A.M. * v	p
1	.60	23	.065
2	.068	24	.118
3	.313	25	1.000
4	.274	26	.714
5	.067	27	.295
6	.270	28	1.000
7	1.000	29	1.000
8	.260	30	1.000
9	.015	31	1.000
10	.473	32	.079
11	.548	33	.295
12	.445	34	1.000
13	.258	35	.548
14	.033	36	.067
15	1.000	37	.688
16	1.000	38	.451
19	1.000	39	.557
20	.155	40	1.000
21	.136	41	1.000
22	.653		

Si rilevano valori di probabilità significativi in relazione alla v 9 (.015) 'Formazione professionale/inserimento lavorativo' e alla v 14 (.033), che, come si ricorderà, si riferisce alla macro-categoria di variabili 'Incentivare lo sviluppo della rete territoriale'.

Per quanto riguarda la v 9, come illustrato dalla tabella incrociata riportata di seguito, nessun progetto rientrante nell'iniziativa S.A.M. si pone come obiettivo la formazione professionale o l'inserimento lavorativo del giovane. Questo dato ben si 'sposa' con la natura e il contesto di intervento dell'iniziativa stessa. Si ricordi, infatti, che il progetto S.A.M. nasce e si sviluppa in ambito scolastico e, per

l'annualità presa in considerazione, coinvolge prevalentemente alunni della scuola d'infanzia e primaria.

Tabella II.9

**Progetto S.A.M. e formazione professionale/inserimento lavorativo
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V9)**

		V9		Totale
		no	sì	
Progetto	0	15	12	27
SAM	1	10	0	10
Totale		25	12	37

In riferimento alla macro-categoria di variabili **v 14**, 'Iniziative per incentivare la rete territoriale', si rileva che 7 su 10 dei progetti S.A.M. non dichiarano quale obiettivo di intervento lo sviluppo della rete con altre strutture territoriali, mentre negli altri progetti solo 6 su 27 (22%) presentano lo stesso comportamento.

Tabella II.10

**Progetto S.A.M. e sviluppo della rete territoriale
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V14)**

		V14				Totale
		0	1	2	4	
Progetto	0	6	13	7	1	27
SAM	1	7	1	2	0	10
Totale		13	14	9	1	37

In particolare, le differenze rilevate si possono ricondurre alle variabili **v 21** e **v 20**: difatti due valori di probabilità per cui risulta una lieve tendenza significativa in tal senso si riferiscono alla **v 21** (.136), 'Collaborazione tra enti e strutture / lavoro di rete', e alla **v 20** (.155), 'Collaborazione tra enti locali e associazioni territoriali'.

Tabella II.11
Progetto S.A.M. e collaborazione tra enti e strutture
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V21)

		V21		Totale
		no	Sì	
Progetto	0	10	17	27
SAM	1	7	3	10
Totale		17	20	37

Il lavoro di rete, incentivato dal progetto fra le scuole aderenti all'iniziativa (il progetto S.A.M. si struttura a tutti gli effetti come un intervento finalizzato a 'mettere in rete' le Istituzioni coinvolte), in generale non viene posto quindi come obiettivo da perseguire al di là della rete istituzionale S.A.M. stessa, con il coinvolgimento di altri enti o altre strutture del territorio.

Inoltre, per quanto riguarda la v 20, i dati dimostrano che nessuno dei progetti rientranti nell'iniziativa S.A.M. si pongono come obiettivo la 'Collaborazione tra enti locali e associazioni territoriali'. Questo dato risulta coerente con la natura stessa del progetto S.A.M., che vede la scuola come l'Istituzione capofila di ogni iniziativa, anche in possibili collaborazioni esterne.

Tabella II.12
Progetto S.A.M. e collaborazione tra Enti locali e associazioni territoriali
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V20)

		V20		Totale
		no	sì	
Progetto	0	20	7	27
SAM	1	10	0	10
Totale		30	7	37

Va inoltre sottolineato che la collaborazione fra Istituzioni coinvolte nell'iniziativa S.A.M. è uno dei fattori che ha spinto alla realizzazione stessa del progetto ed ha portato anche alla sottoscrizione dell'accordo di rete fra le scuole che partecipano al progetto.

I dati finora riportati non vanno quindi letti secondo un'accezione negativa, bensì illustrano unicamente la natura del progetto S.A.M., specificamente legato al mondo della scuola e promotore della collaborazione e dello scambio di esperienze fra scuole che aderiscono all'iniziativa.

Con l'analisi della probabilità esatta di Fischer si rileva una lieve tendenza significativa in relazione alla **v 23**, macro-categoria di variabili denominata 'Promuovere e sostenere la pedagogia dell'accoglienza', poiché 11 su 27 (41%) dei progetti che non fanno parte dell'iniziativa S.A.M. non presentano alcuna iniziativa a questo proposito, mentre 9 su 10 progetti S.A.M. perseguono tale finalità.

Tabella II.13
Progetto S.A.M. e pedagogia dell'accoglienza
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V23)

		V23				
		0	1	2	3	Totale
Progetto	0	11	10	2	4	27
SAM	1	1	6	3	0	10
Totale		12	16	5	4	37

In particolare, come si vede dalla tabella 5.8 riportata ad inizio paragrafo, si rileva una lieve tendenza significativa rispetto al valore di probabilità relativo alla **v 24** (.118), 'Contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati', che fa parte di tale macro-categoria. In proposito, come si vede dalla tabella incrociata riportata di seguito, 6 progetti, quindi il 60% delle 10 iniziative che rientrano nel progetto S.A.M., offrono ai genitori dei giovani immigrati occasioni di partecipazione, incontri-colloquio con gli insegnanti, sia individuali che collegiali, partecipazione a manifestazioni e laboratori, ecc. Per contro, solo 7 (26%) sui restanti 27 progetti considerati in questa indagine perseguono tali obiettivi di intervento.

Tabella II.14

Progetto S.A.M. e contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V24)

		V24		Totale
		no	Sì	
Progetto	0	20	7	27
SAM	1	4	6	10
Totale		24	13	37

Specifiche del progetto S.A.M., anche se ne risulta solo una lieve tendenza significativa, risultano anche le attività identificate con la v 5 (.067), 'Alfabetizzazione/Centro di alfabetizzazione', e con la v 2 (.068), 'Interdisciplinarietà'.

Tabella II.15

Progetto S.A.M. e alfabetizzazione
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V5)

		V5		Totale
		no	Sì	
Progetto	0	18	9	27
SAM	1	3	7	10
Totale		21	16	37

Tabella II.16

Progetto S.A.M. e interdisciplinarietà
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V2)

		V2		Totale
		no	Sì	
Progetto	0	27	0	27
SAM	1	8	2	10
Totale		35	2	37

Come si vede dalle tabelle di contingenza riportate nella pagina precedente, le iniziative finalizzate alla strutturazione di corsi e laboratori di italiano per l'insegnamento della cosiddetta lingua seconda (L2) al giovane immigrato, in alcuni casi anche grazie all'attivazione di appositi centri di alfabetizzazione (v5), caratterizza quasi la totalità dei progetti S.A.M. (7 progetti su 10).

Mentre, per quanto riguarda l'interdisciplinarietà (v2), intesa come una didattica centrata sul tema della conoscenza e del confronto fra culture, si può affermare che sia presente unicamente in alcuni dei progetti S.A.M. (2 su 10), ma in nessun'altra iniziativa fra quelle qui considerate.

Una tendenza lievemente significativa si rileva anche per la v 36 (.067), 'Servizi di informazione/Accompagnamento'.

Tabella II.17
Progetto S.A.M. e servizi di informazione/accompagnamento
(Tabella incrociata progetto S.A.M. * V36)

		V36		Totale
		no	sì	
Progetto	0	18	9	27
SAM	1	3	7	10
Totale		21	16	37

7 dei progetti S.A.M. infatti attivano servizi, od anche specifici sportelli, per l'informazione e l'accompagnamento dei giovani immigrati e delle loro famiglie. Tra le principali attività: la prima accoglienza a scuola, l'informazione sul sistema scolastico, la presentazione di esperienze utili, l'aiuto per affrontare situazioni problematiche, ecc.

Infine, si rileva una lieve tendenza negativa rispetto alla **v 32** (.079), ‘Accoglienza/Alloggio/Pasti/Igiene’.

Tabella II.18
Progetto S.A.M. e accoglienza/alloggio/pasti/igiene
Tabella incrociata progetto S.A.M. * V32

		V32		Totale
		no	Sì	
Progetto	0	18	9	27
SAM	1	10	0	10
Totale		28	9	37

I progetti S.A.M., infatti, non si occupano strutturalmente di prima accoglienza, dove per prima accoglienza si intenda offerta di alloggio e cura della persona in termini di bisogni primari (cibo ed igiene).

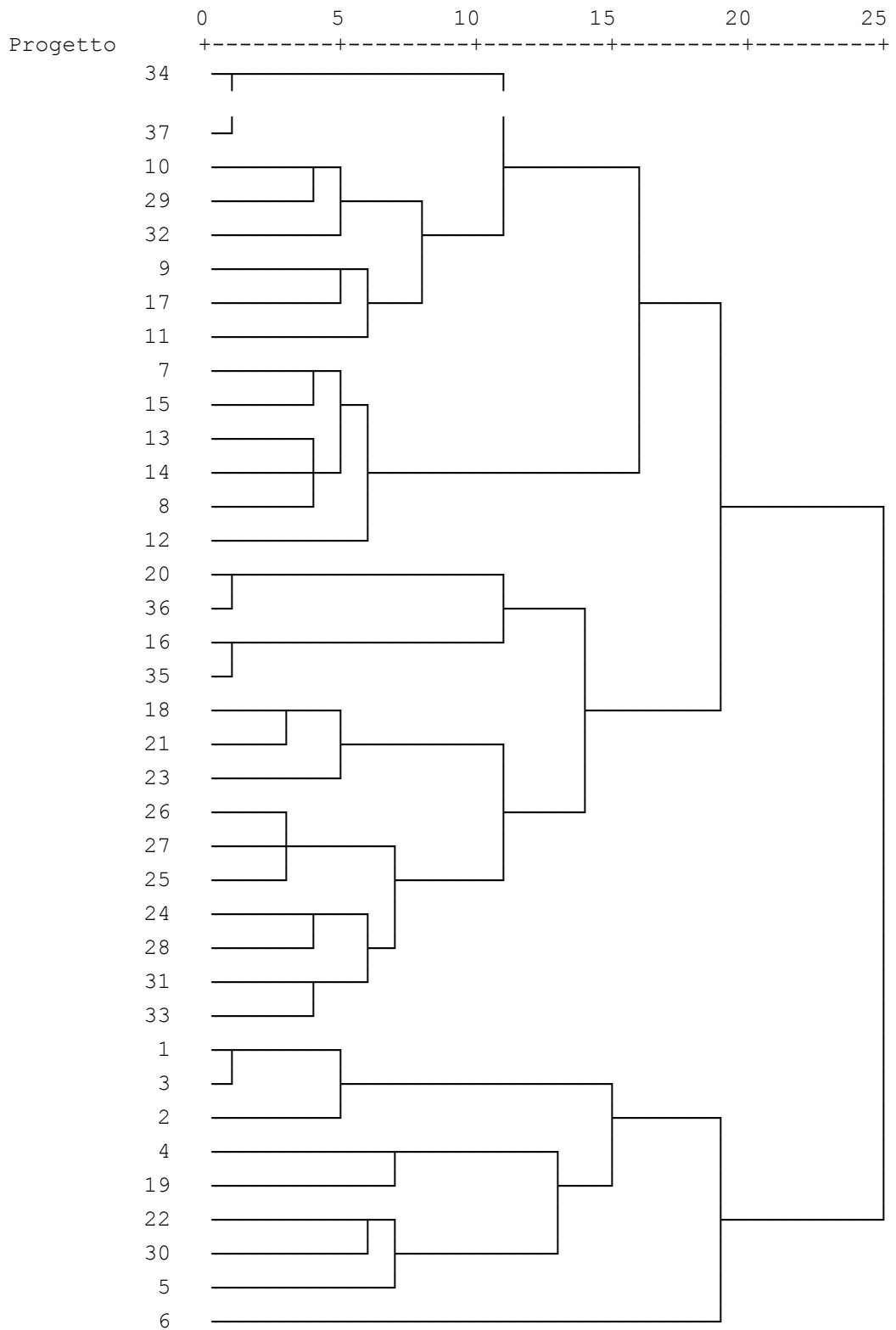
II.3.4 SIMILITUDINI E DIFFERENZE TRA PROGETTI. Analisi dei *cluster* applicata ai 37 progetti

Per analizzare il grado di ‘vicinanza’ metodologica di ciascun progetto considerato con ogni altro, ed ottenere un quadro d’insieme della progettazione sviluppata in Friuli Venezia Giulia, sono state utilizzate le misure di distanza euclidea tra i progetti in funzione delle variabili. Sulla matrice di (dis)similarità ottenuta è stata eseguita l’analisi dei *cluster* secondo il metodo agglomerativo gerarchico di WARD, che cerca di minimizzare le varianze all’interno dei *cluster* e che, nel nostro caso, è da preferire dato il numero ridotto di casi⁵⁴.

L’analisi dei *cluster* ha permesso così di raggruppare i 37 progetti presi in esame secondo il Dendrogramma riportato nella pagina seguente.

⁵⁴ Aldenderfer M.S. & Blashfield R.K, *Cluster analysis*, Sage Publications, Newbury Park, 1984

Dendrogramma secondo il metodo Ward **ANALISI GERARCHICA DEI CLUSTER**



Come si vede dal Dendrogramma, si possono identificare principalmente 2 macrocluster di progetti, che si articolano successivamente in altri due *cluster* ciascuno.

Si è ritenuto di particolare interesse andare ad indagare più nel dettaglio i possibili raggruppamenti esistenti, considerando i 4 *cluster* di progetti più specifici evidenziati dalla rappresentazione grafica del Dendrogramma stessa, che si compongono come segue:

CLUSTER 1 dei progetti

P 6	Nove e quindici. Comune di Pordenone
------------	---

CLUSTER 2 dei progetti

P 5	Accoglienza e integrazione di cittadini richiedenti asilo/rifugiati. Caritas Diocesana di Trieste
P 30	Progetto SAM. Progetto Interculturale. I.C. Giacich di Monfalcone (GO)
P 22	La Casa dell'Immacolata. Udine
P 19	Maqram – Maqor. Assessorato alle Politiche Sociali - Provincia di Udine
P 4	Progetto Intercultura. Area educazione e condizione giovanile - Comune di Trieste
P 2	Accoglimento di minori stranieri non accompagnati. Comune di Trieste, Opera Villaggio del fanciullo
P 3	Accoglimento, formazione e inserimento socio-lavorativo di minori stranieri extracomunitari. Comune di Trieste, Ial FVG, Centro di FP di Cividale del Friuli
P 1	Accoglimento di minori stranieri non accompagnati. Comune di Trieste, Casa dello studente Kosovel

CLUSTER 3 dei progetti

P 33	Culture straniere in biblioteca. Biblioteca Joppi in collaborazione con il Comune di Udine e alcune Associazioni locali, Udine
P 31	Progetto SAM. Barriera senza barriere. I.C. Marco Polo di Trieste
P 28	Progetto SAM. C'era una volta ... dal mondo. Circolo didattico di Sacile (PN)
P 24	Progetto SAM. Runa Mayo. 2° Circolo didattico di Trieste
P 25	Progetto SAM. Tutti uguali tutti diversi. 4° Circolo didattico di Udine
P 27	Progetto SAM. C.T.P. della Scuola Media Statale di via Petrarca di Udine

P 26	Progetto SAM. Interculturando. C.T.P. dell'I.C. di S. Giovanni di Trieste
P 23	Progetto SAM. Arcobaleno. 1° Circolo didattico di Pordenone
P 21	Star bene studiando bene. Saper operare individualmente con gli altri: alla scoperta del Marocco. Istituto comprensivo di Pagnacco (UD)
P 18	Star bene studiando bene. Integrazione e creatività. I.C. 'L. da Vinci' di Ronchi dei Legionari (GO)
P 35	Sportello Scuola – famiglia. Regione FVG, ACLI Gorizia
P 16	Sportello Scuola – famiglia. Regione FVG, ACLI Trieste
P 36	Sportello Scuola – famiglia, Regione FVG, RUE - sede Pordenone
P 20	Sportello Scuola – famiglia. Regione FVG, RUE - sede Udine

CLUSTER 4 dei progetti

P 12	Mandi Mandi Mari Mari. Comune di Aviano (PN)
P 8	Olga e Giuseppe.. Caritas Diocesana di Concordia - Pordenone
P 14	Passepartout. Ufficio Programmazione Sociale - Provincia di Gorizia
P 13	Salam Shalom. Comuni di Andreis, Aviano, Budoia, Caneva, Fontanafredda, Fanna, Maniago, Medino, Montebelluna, Montebelluna, Rovereto in Piano (PN)
P 15	Sportello migranti. A.S.S. 2 'Isontina' (GO)
P 7	Alternative al femminile. Caritas Diocesana di Concordia - Pordenone
P 11	Scuola senza confini. Scuola secondaria di primo grado 'B. Partenio' di Spilimbergo (PN)
P 17	Farfalla. Centro Caritas dell'Arcidiocesi di Udine
P 9	Casa comune. Caritas Diocesana di Concordia – Pordenone
P 32	Progetto SAM. Il mondo a scuola. I.S.I.S. di Spilimbergo (PN)
P 29	Progetto SAM. Giro giro mondo. Circolo didattico di Spilimbergo (PN)
P 10	Mediazione linguistico-culturale, integrazione, orientamento. Istituto di istruzione superiore di Spilimbergo (PN)
P 37	E' un piacere parlare con te. RUE – Risorse Umane Europa, sede Udine
P 34	E' un piacere parlare con te. RUE – Risorse Umane Europa, sede Gorizia

Ma in che cosa si contraddistinguono i 4 *cluster* in oggetto? Quali sono le variabili che li caratterizzano?

Per rispondere a queste domande è stato applicato nuovamente il test della probabilità esatta di Fischer alle tabelle incrociate '*Cluster dei progetti * variabile*'.

Si è potuta così indagare l'incidenza di ciascuna delle variabili considerate (ad esclusione delle macro-categorie di variabili v 1, v 14, v 23, v 28, v 31 e v 32) sulla composizione dei *cluster*, in modo da rilevare la specificità di ciascun raggruppamento dei progetti.

La tabella della significatività esatta che riportiamo di seguito dà indicazione dei valori di $p < .20$

Tabella II.19

Test della probabilità esatta di Fischer '*Cluster progetti * singola variabile*' (vengono riportate solo le variabili con $p < .20$)

Cluster progetti * v	p	Cluster progetti * v	p
3	.023	24	.004
7	.027	26	.108
8	.002	27	.034
9	.007	29	.101
10	.054	30	.042
11	.063	32	.000
12	.012	33	.107
16	.027	35	.004
19	.027	36	.023
20	.002	40	.054
21	.010	41	.054
22	.162	42	.153

Per cogliere la relazione tra i singoli *cluster* dei progetti e le variabili risultate significativamente o tendenzialmente associate con detti *cluster* si è fatto ricorso alla procedura loglineare di tipo generale dello SPSS⁵⁵. Nel modello insaturo di questa procedura vengono messe a confronto le frequenze osservate e quelle attese nelle singole celle di un incrocio tra i quattro *cluster* e i due possibili livelli

⁵⁵ cfr. tra gli altri Giovanni Di Franco, *L'analisi multivariata nelle scienze sociali: Modelli log-lineari e variabili categoriali*, Carocci editore, Roma 2003

(presente-assente) delle singole variabili, quindi per un totale di 8 celle. Le differenze possono essere sia positive, quando le frequenze osservate superano quelle attese, sia negative, quando le frequenze attese superano quelle osservate. Queste differenze sono chiamate residui nell'ambito di questo metodo di analisi. L'elaborazione dello SPSS riporta anche i *residui aggiustati o corretti*, che risultano dalla standardizzazione dei residui standardizzati e dalla loro successiva divisione per la corrispondente stima dell'errore standard. Questi *residui aggiustati o corretti*, che sono a loro volta valori standardizzati con una media = 0 e una deviazione standard = 1, ci permettono di stabilire se gli incroci tra *cluster* dei progetti e variabili ottenute in ciascuna cella presentano una relazione di indipendenza o di associazione. L'interdipendenza, e quindi una associazione, viene stabilita quando la discrepanza tra valore osservato e valore atteso risulta significativa e questo avviene quando i *residui corretti* prestano un valore superiore a 1.96 ($p < .05$).

Nella tabella successiva vengono riportati per ciascun *cluster* le variabili che presentano delle frequenze che si discostano significativamente dal valore atteso secondo una discrepanza positiva o negativa (in tal caso viene riportato accanto ad ogni variabile un segno -).

Variabili caratterizzanti il CLUSTER 1 dei progetti
'Monitoraggio, osservazione e collaborazione tra Istituzioni'

v 3	Individualizzazione dell'insegnamento/della formazione/percorsi formativi ad hoc
v 7	Prove di monitoraggio della situazione
v 10	Doposcuola/'ripetizioni' /recupero scolastico estivo
v 11	Attività sportive
v 16	Collaborazione Scuola-Comune
v 19	Collaborazione Scuola-Azienda sanitaria
v 22	Continuità orizzontale del progetto
v 27	Gruppi di o per l'auto aiuto/ lavoro di gruppo
v 33	Servizi per l'infanzia
v 35	Ricongiungimento familiare
v 40	Osservatorio sull'immigrazione / mappatura
v 41	Pagine web e server per la messa in comune delle informazioni

Variabili caratterizzanti il CLUSTER 2 dei progetti

‘Prima accoglienza’

v 8	Mediatore linguistico-culturale/mediatore linguistico in classe
v 12	Attività ricreative
v 20	Collaborazione tra Enti locali e associazioni territoriali
v 30	Corsi di formazione/aggiornamento / rafforzamento della dotazione professionale
v 32	Accoglienza/alloggio/pasti/igiene
v 35	Ricongiungimento familiare

Variabili caratterizzanti il CLUSTER 3 dei progetti

‘Accompagnamento del giovane durante il percorso scolastico e contatto diretto con le famiglie’

v 12 (-)	Attività ricreative
v 20 (-)	Collaborazione tra Enti locali e associazioni territoriali
v 21 (-)	Collaborazione tra enti e strutture/ lavoro di rete in genere
v 24	Contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati
v 30 (-)	Corsi di formazione/aggiornamento / rafforzamento della dotazione professionale
v 32 (-)	Accoglienza/alloggio/pasti/igiene
v 36	Servizi di informazione / Accompagnamento
v 42	Iniziative realizzate nell'ambito del progetto S.A.M.

Variabili caratterizzanti il CLUSTER 4 dei progetti

‘Lavoro di rete e iniziative per la formazione degli operatori’

v 3 (-)	Individualizzazione dell'insegnamento/della formazione/percorsi formativi ad hoc
v 8 (-)	Mediatore linguistico-culturale/mediatore linguistico in classe
v 21	Collaborazione tra enti e strutture/ lavoro di rete in genere
v 24 (-)	Contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati
v 29	Seminari e convegni/condivisione della buona prassi
v 36 (-)	Servizi di informazione / Accompagnamento

Il *cluster* 1 dei progetti si caratterizza per le iniziative volte al **‘Monitoraggio e all’osservazione del fenomeno dell’immigrazione e la collaborazione tra Istituzioni territoriali’**, finalizzata anche ad assicurare la cosiddetta continuità orizzontale di progetto. Come si nota dall’analisi dei *cluster* applicata ai 37 progetti, questo *cluster* si compone di un unico progetto: l’iniziativa ‘Nove e quindici’, del Comune di Pordenone. Riteniamo che le ragioni di questo risultato possano ricondursi al fatto che si tratta di un progetto molto vasto, che contempla più linee di azione per un piano di interventi a favore dei cittadini stranieri immigrati nel capoluogo di provincia di Pordenone, città che presenta la più alta percentuale italiana di immigrati extracomunitari, e che nel corso degli anni si è quindi specializzata per dare risposta alle diverse problematiche emergenti collegate al fenomeno dell’immigrazione.

‘Nove e quindici’ si caratterizza principalmente per essere l’unico tra i progetti considerati a porsi come obiettivo metodologico le ‘prove di monitoraggio della situazione’ in ambito scolastico, per una valutazione in fieri dell’andamento scolastico del giovane immigrato. Inoltre è uno dei pochi progetti che si prefigge di realizzare una mappatura delle risorse e dei servizi presenti per l’integrazione di tutti gli interventi già avviati nel settore in questione, mettendo a disposizione specifiche pagine web che rispondano alle esigenze di comunicazione della rete. Una specificità di questa iniziativa consiste inoltre nell’attivazione di un Osservatorio sulla presenza dei minori extracomunitari nella città di Pordenone. Per una descrizione più dettagliata del progetto rimandiamo il lettore alla sezione finale del presente lavoro, in cui vengono fornite le schede di presentazione dei diversi progetti, divisi per territorio di appartenenza.

Il *cluster* 2 dei progetti si contraddistingue da ogni altro principalmente per l’attenzione dedicata alle iniziative finalizzate alla **‘Prima accoglienza dell’immigrato’**, alla ricerca di alloggio e ad assicurare allo stesso le prime necessità, in termini di pasti ed igiene. In genere fanno parte di questo *cluster*, infatti, i progetti per l’accoglimento dei minori stranieri non accompagnati extracomunitari, i progetti di accoglienza dei cittadini richiedenti asilo e rifugiati, e le iniziative per facilitare il ricongiungimento familiare. Il tutto viene accompagnato solitamente dalla presenza del mediatore linguistico-culturale e dalla strutturazione di attività anche di tipo ricreativo per i giovani, con il supporto di operatori appositamente preparati.

Il contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati e i servizi di informazione e accompagnamento contraddistinguono i progetti del *cluster* 3, che definiamo quindi **‘cluster delle iniziative per l’accompagnamento dei giovani immigrati durante il percorso scolastico e per agevolare il contatto diretto con le loro famiglie’**. Fanno parte di questo raggruppamento iniziative quali gli ‘Sportelli Scuola-Famiglia’ della Regione Friuli Venezia Giulia, attivati su tutto il territorio regionale, ma anche alcune iniziative che rientrano nel più vasto progetto ‘Star bene studiando bene’ della Direzione centrale istruzione, cultura,

sport e pace - Regione FVG, aventi come obiettivo principale la prevenzione e/o il recupero del disagio psicosociale dei giovani studenti attraverso il dialogo tra diversità, all'interno della scuola, grazie ad attività di educazione interculturale e ad una rete di collaborazione tra insegnanti, genitori e servizi territoriali.

Per quanto riguarda i progetti S.A.M. sette su dieci confluiscono nel *cluster* 3, due in quello 4 e uno nel *cluster* 2. Quindi per il 70% dei casi tali progetti risultano relativamente omogenei e sembrano caratterizzarsi, se confrontati con la totalità dei progetti presi in esame, per iniziative che introducono come metodologie di intervento proprio il contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati e i servizi di informazione e di accompagnamento.

La collaborazione tra enti e il lavoro di rete in genere, nonché iniziative quali seminari e convegni per l'aggiornamento degli operatori, tramite anche la condivisione di buone prassi, vanno a costituire la peculiarità del *cluster* 4 dei progetti, che nominiamo quindi ***‘Lavoro di rete e iniziative per la formazione degli operatori’***. Fanno parte di questo *cluster* iniziative quali il progetto ‘Passepartout’ della Provincia di Gorizia, ma anche ‘Mandi Mandi Mari Mari’ del Comune di Aviano, solo per citarne alcuni, i quali si contraddistinguono per l'attenzione riposta nella condivisione con la rete dei soggetti pubblici e privati del settore (sia locali che nazionali e, in alcuni casi, anche internazionali) e nella messa in comune di dati e informazioni sul fenomeno, anche al fine di promuovere forme di collaborazione per l'elaborazione di strumenti utili per avanzare proposte di intervento innovative e definire possibili nuovi orientamenti. Si tratta di iniziative che, in genere, puntano sulla formazione del corpo docente e degli operatori e dei volontari del settore, tramite la realizzazione di specifici seminari e convegni o iniziative formativo-laboratoriali per la condivisione delle buone prassi e la divulgazione delle metodologie impiegate per agevolare il processo di integrazione.

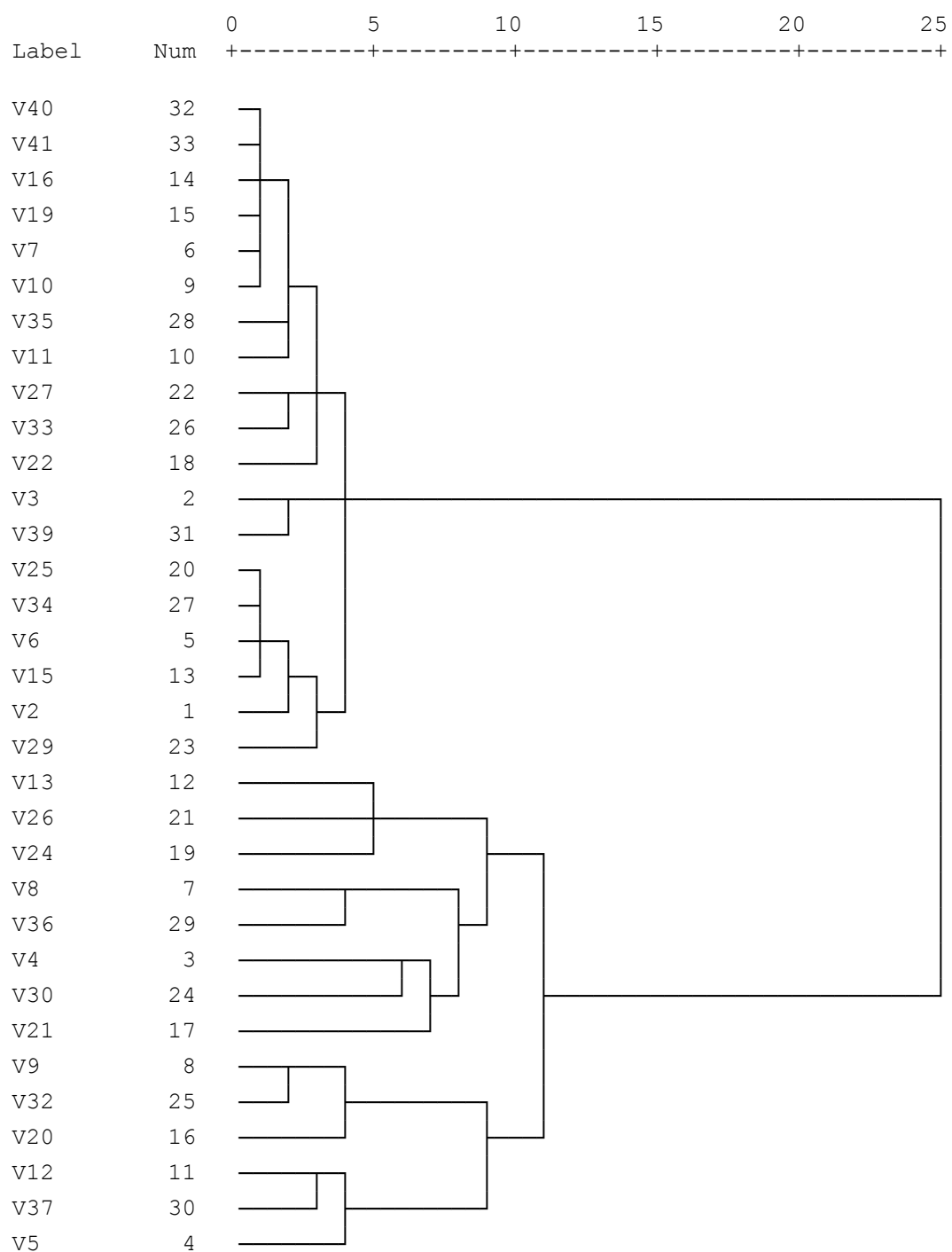
II.3.5 VICINANZA TRA VARIABILI. Analisi dei *cluster* applicata alle variabili

Si è reso necessario a questo punto un approfondimento sulle caratteristiche delle variabili considerate in questa indagine.

Si è voluto andare ad analizzare la ‘vicinanza’ tra le variabili presenti nei 37 progetti considerati (escluse le variabili ‘macro-categoria’ 1, 14, 23, 28, 31, 38, l’indice di identificazione dei progetti S.A.M. v 42 e le variabili 17 e 18, del tutto assenti nei 37 progetti) tramite l’analisi dei *cluster*, ricorrendo nuovamente al metodo agglomerativo gerarchico di WARD che, come detto in precedenza, tende a minimizzare le varianze all’interno dei *cluster* e ben si presta ad analisi con numeri ridotti di casi come questa⁵⁶.

⁵⁶ Aldenderfer M.S. & Blashfield R.K, op. cit.

Dendrogramma secondo il metodo Ward **ANALISI GERARCHICA DEI CLUSTER**



Come si può vedere dal Dendrogramma riportato nella pagina precedente, le variabili prese in esame presentano una distribuzione gerarchico-agglomerativa secondo **3 cluster principali**, composti come segue:

CLUSTER 1 delle variabili

‘Prima accoglienza, alfabetizzazione, inserimento formativo/lavorativo’

v 5	Alfabetizzazione/centro di alfabetizzazione
v 37	Semplificazione delle / Aiuto nelle operazioni burocratiche
v 12	Attività ricreative
v 20	Collaborazione tra Enti locali e associazioni territoriali
v 32	Accoglienza/alloggio/pasti/igiene
v 9	Formazione professionale/inserimento lavorativo (tirocini, stage, apprendistato,...)

CLUSTER 2 delle variabili

‘Orientamento e accompagnamento, politiche di sensibilizzazione e lavoro di rete’

v 21	Collaborazione tra enti e strutture / lavoro di rete in genere
v 30	Corsi di formazione/aggiornamento / rafforzamento della dotazione professionale
v 4	Orientamento / strutturazione di un ‘progetto di vita individualizzato’/ consulenza
v 36	Servizi di informazione / Accompagnamento
v 8	Mediatore linguistico-culturale/mediatore linguistico in classe
v 24	Contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati
v 26	Politiche di sensibilizzazione (eventi e convegni, scambi)
v 13	Attività culturali

CLUSTER 3 delle variabili

‘Osservatorio sull’immigrazione, collaborazione tra scuola e altre istituzioni e continuità orizzontale di progetto’

v 29	Seminari e convegni /condivisione delle buone prassi (per la formazione degli operatori)
v 2	Interdisciplinarietà
v 15	Collaborazione fra Scuole
v 6	Test di ingresso
v 34	Ricerca di abitazione
v 25	Incontri informali prima dell’inserimento in classe o altra istituzione
v 39	Ricerca
v 3	Individualizzazione dell’insegnamento/della formazione/percorsi formativi ad hoc
v 22	Continuità orizzontale di progetto
v 33	Servizi per l’infanzia
v 27	Gruppi di o per l’auto aiuto / lavoro di gruppo
v 11	Attività sportive
v 35	Ricongiungimento familiare
v 10	Doposcuola/’ripetizioni’ /recupero scolastico estivo
v 7	Prove di monitoraggio della situazione (in ambito scolastico e formativo)
v 19	Collaborazione Scuola-Azienda sanitaria
v 16	Collaborazione Scuola-Comune
v 41	Pagine web e server per la messa in comune delle informazioni
v 40	Osservatorio sull’immigrazione / mappatura

Questi dati ci permettono di verificare la ‘vicinanza’ delle variabili in base alle frequenze delle stesse nei 37 progetti considerati, in altre parole, ci permettono di stabilire il grado di similitudine fra variabili a seconda del grado di presenza delle stesse a livello progettuale.

In particolare questa classificazione permette di comprendere come le diverse variabili considerate si associno tra di loro nell’ambito dei diversi *cluster* di progetti considerati, consentendoci quindi di andare al di là di quel costrutto logico-

concettuale elaborato a priori da chi scrive per classificare le variabili secondo sei macro-categorie predeterminate (v 1: Iniziative per agevolare l'integrazione; v 14: Incentivare lo sviluppo della rete territoriale; v 23: Promuovere e sostenere la pedagogia dell'accoglienza; v 28: Formazione del corpo docente/degli operatori; v 31: Servizi di assistenza primaria alla persona; v 38: Monitoraggio).

L'analisi dei *cluster* ci permette quindi di individuare tre raggruppamenti principali di variabili nell'ambito della progettazione presa in esame:

- finalità di 'Prima accoglienza, alfabetizzazione, inserimento formativo/lavorativo';
- di 'Orientamento e accompagnamento, politiche di sensibilizzazione e lavoro di rete';
- 'Osservatorio sull'immigrazione, collaborazione tra scuola e altre istituzioni e continuità orizzontale di progetto'

In conclusione si è reso inoltre possibile, una volta ottenuti i *cluster* delle variabili, andare ad analizzare l'incidenza della v 42 ('Iniziative realizzate nell'ambito del progetto S.A.M.') sui diversi *cluster* di variabili, grazie al t-test.

L'analisi ha messo in evidenza che nel *cluster* 1 delle variabili il punteggio medio corrispondente ai progetti S.A.M. è significativamente inferiore (1.10) rispetto al punteggio medio ottenuto dagli altri progetti (2.07: $t=2.14$ per $gl=27.89$ $p=.041$). Pare utile sottolineare, anche a riprova di quanto detto in precedenza, che questo dato risulta confermare quanto rilevato tramite le analisi già presentate: la maggior parte delle variabili corrispondenti al *cluster* 1 di variabili si associano in misura ridotta ai progetti S.A.M., rispetto alla misura in cui si presentano invece nelle altre iniziative. Infatti, a parte la v 5 'Alfabetizzazione/ Centro di alfabetizzazione' che, anzi, si è visto caratterizzare il progetto S.A.M. nel suo insieme, le v 32 'Accoglienza / Alloggio / Pasti / Igiene' e v 9 'Formazione professionale / Inserimento lavorativo' non rientrano in alcuna misura negli obiettivi che tale progetto va a prefissarsi, e le v 37, 12 e 20 si presentano con una frequenza statisticamente non significativa nell'ambito delle iniziative S.A.M., che

si caratterizzano per un intervento in ambito scolastico di informazione e accompagnamento del giovane e della sua famiglia.

Parte III

CONCLUSIONI

L'indagine di ricerca condotta sui progetti aventi come fine l'integrazione dei giovani immigrati in Friuli Venezia Giulia realizzati nel periodo da settembre 2004 a giugno 2005 ha permesso di rilevare le caratteristiche principali della metodologia di intervento impiegata in tali iniziative. Qui di seguito se ne propone una breve sintesi conclusiva, con particolare rimando anche alla teoria di riferimento, e alcune considerazioni finali inerenti ai punti di forza e alle possibili criticità evidenziate.

III.1 Gli ambiti di intervento

Il lavoro ha permesso di individuare quattro ambiti di intervento principali della progettazione presa in esame⁵⁷:

- ✓ le iniziative per il 'Monitoraggio e l'osservazione del fenomeno dell'immigrazione e la collaborazione tra Istituzioni territoriali';
- ✓ la 'Prima accoglienza dell'immigrato';
- ✓ le 'Azioni per l'accompagnamento dei giovani immigrati durante il percorso scolastico e per agevolare il contatto diretto con le loro famiglie';
- ✓ il 'Lavoro di rete e le iniziative per la formazione degli operatori'.

Una prima tipologia di progetti, infatti, si caratterizza per l'attenzione prestata al 'Monitoraggio e all'osservazione del fenomeno dell'immigrazione e la collaborazione tra Istituzioni territoriali', finalizzata anche ad assicurare la cosiddetta continuità orizzontale di progetto. Appartiene a questo *cluster* un'unica iniziativa: il progetto 'Nove e quindici', del Comune di Pordenone.

Come detto in precedenza, si tratta di un progetto ad ampio spettro di azione per un piano di interventi a favore dei cittadini stranieri immigrati nel capoluogo di provincia di Pordenone, città che presenta la più alta percentuale italiana di immigrati extracomunitari, e che nel corso degli anni si è quindi specializzata per

⁵⁷ L'analisi è stata condotta applicando il test della probabilità esatta di Fischer alle tabelle incrociate 'Cluster dei progetti * variabile' (cfr. Parte II)

dare risposta alle diverse problematiche emergenti collegate al fenomeno dell'immigrazione.

'Nove e quindici' si caratterizza principalmente per essere l'unico tra i progetti considerati a porsi come obiettivo metodologico le 'prove di monitoraggio della situazione' in ambito scolastico, per una valutazione in fieri dell'andamento scolastico del giovane immigrato. Inoltre è uno dei pochi progetti che si prefigge di realizzare una mappatura delle risorse e dei servizi presenti per l'integrazione di tutti gli interventi già avviati nel settore in questione, mettendo a disposizione specifiche pagine web che rispondano alle esigenze di comunicazione della rete. Una specificità di questa iniziativa consiste inoltre nell'attivazione di un Osservatorio sulla presenza dei minori extracomunitari nella città di Pordenone.

Il secondo *cluster* dei progetti si contraddistingue da ogni altro principalmente per l'attenzione dedicata alle iniziative finalizzate alla 'Prima accoglienza dell'immigrato', alla ricerca di alloggio e ad assicurare allo stesso le prime necessità, in termini di pasti ed igiene. In genere fanno parte di questa categoria i progetti per l'accoglimento dei minori stranieri non accompagnati extracomunitari, i progetti di accoglienza dei cittadini richiedenti asilo e rifugiati, e le iniziative per facilitare il ricongiungimento familiare. Il tutto viene accompagnato solitamente dalla presenza del mediatore linguistico-culturale e dalla strutturazione di attività anche di tipo ricreativo per i giovani, con il supporto di operatori appositamente preparati.

Il contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati e i servizi di informazione e accompagnamento contraddistinguono i progetti del terzo raggruppamento, che definiamo quindi '*cluster* delle iniziative per l'accompagnamento dei giovani immigrati durante il percorso scolastico e per agevolare il contatto diretto con le loro famiglie'. Fanno parte di questa categoria iniziative quali gli 'Sportelli Scuola-Famiglia' della Regione Friuli Venezia Giulia, attivati su tutto il territorio regionale, ma anche alcune iniziative che rientrano nel più vasto progetto 'Star bene studiando bene' della Direzione centrale istruzione, cultura, sport e pace - Regione FVG, aventi come obiettivo principale la prevenzione e/o il recupero

del disagio psicosociale dei giovani studenti attraverso il dialogo tra diversità, all'interno della scuola, grazie ad attività di educazione interculturale e ad una rete di collaborazione tra insegnanti, genitori e servizi territoriali.

Anche il 70% dei progetti S.A.M. - 'Stranieri, accoglienza e Mediazione' - dell'Ufficio scolastico regionale per il FVG e della Struttura stabile per gli immigrati della Regione FVG confluiscano in tale *cluster* e si caratterizzano, quindi, se confrontati con la totalità dei progetti presi in esame, per iniziative che introducono come metodologie di intervento proprio il contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati e i servizi di informazione e di accompagnamento.

La collaborazione tra enti e il lavoro di rete in genere, nonché iniziative quali seminari e convegni per l'aggiornamento degli operatori, tramite anche la condivisione di buone prassi, vanno a costituire la peculiarità del quarto *cluster* dei progetti, che è stato nominato 'Lavoro di rete e iniziative per la formazione degli operatori'. Rispondono a questo ambito di intervento iniziative quali il progetto 'Passepartout' della Provincia di Gorizia, ma anche 'Mandi Mandi Mari Mari' del Comune di Aviano, solo per citarne alcuni, i quali si contraddistinguono per l'attenzione riposta nella condivisione con la rete dei soggetti pubblici e privati del settore (sia locali che nazionali e, in alcuni casi, anche internazionali) e nella messa in comune di dati e informazioni sul fenomeno, anche al fine di promuovere forme di collaborazione per l'elaborazione di strumenti utili per avanzare proposte di intervento innovative e definire possibili nuovi orientamenti. Si tratta di iniziative che, in genere, puntano sulla formazione del corpo docente e degli operatori e dei volontari del settore, tramite la realizzazione di specifici seminari e convegni o iniziative formativo-laboratoriali per la condivisione delle buone prassi e la divulgazione delle metodologie impiegate per agevolare il processo di integrazione.

III. 2 La metodologia progettuale. Il quadro d'insieme

Entrando nel dettaglio della metodologia impiegata nei diversi progetti considerati, si rileva che il 57% dei progetti introduce la figura del *mediatore linguistico-culturale* o, nel caso specifico in cui il progetto riguardi la scuola, del

mediatore linguistico in classe. Questa figura risulterebbe di supporto all'inserimento dei giovani nel nuovo contesto socio-culturale e li aiuterebbe a superare le inevitabili difficoltà linguistiche.

Il 41% delle iniziative, inoltre, punta sull'*alfabetizzazione* del giovane immigrato, in alcuni casi grazie anche all'istituzione di appositi centri di alfabetizzazione.

Nel 51 % dei casi i progetti sviluppano le proprie attività in *collaborazione tra enti e strutture territoriali*, per un lavoro di rete che faciliti il collegamento fra le diverse realtà locali e la continuità nelle iniziative avviate.

In linea con tale finalità risultano anche i progetti (51% dei casi sul totale) che rispondono all'esigenza di perseguire delle *politiche di sensibilizzazione* per l'animazione e l'attivazione del territorio, ad esempio attraverso l'organizzazione di eventi, convegni a tema ed esperienze di scambio tra persone di diverse culture e provenienze.

Il 49% dei progetti prevede inoltre *azioni di orientamento*, e più nello specifico attività per la strutturazione di un cosiddetto 'progetto di vita individualizzato', anche tramite iniziative consulenziali mirate. In particolare il 'progetto di vita' riguarderebbe l'orientamento scolastico-formativo del soggetto e l'accompagnamento e l'inserimento nelle realtà formative o lavorative.

Il 41% dei progetti considerati introduce *corsi di formazione e/o aggiornamento del corpo docente e degli operatori*, ed in alcuni casi mira anche al rafforzamento (in termini quantitativi) della dotazione professionale declinata alle iniziative in oggetto e una percentuale analoga investe su *attività culturali* quali rappresentazioni teatrali, incontri e seminari per la presentazione di libri, cinema, concerti, poesia, ecc.

Specifici *servizi di informazione e accompagnamento* vengono sviluppati dal 38% dei progetti, attraverso sportelli e attività per informare gli immigrati del territorio in cui si trovano, fornire loro i contatti con gli uffici di riferimento e introdurli alle procedure burocratiche che li riguardano.

Il 32% dei progetti conta, tra le metodologie impiegate, sul *contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati* e il 30% intende agevolare la *formazione professionale del giovane e/o l'inserimento lavorativo* di questi, anche attraverso esperienze di tirocinio, di stage o di apprendistato. La stessa quantità di progetti menziona le *attività ricreative* (feste, giochi, ecc.) come attività fortemente incentivanti l'integrazione degli immigrati e la conoscenza reciproca tra immigrati e autoctoni.

Seguono, nel 24% dei casi, i *servizi di assistenza primaria alla persona* che, nello specifico, offrono all'individuo accoglienza, alloggio, pasti ed igiene e le iniziative per la semplificazione e/o l'aiuto nello svolgimento delle operazioni burocratiche.

Tra le iniziative considerate nell'indagine, le attività meno sviluppate (un solo progetto fra quelli presi in esame) sono i test di ingresso per l'analisi delle competenze pregresse, le prove di monitoraggio della situazione, per rilevare ad esempio l'andamento scolastico durante il corso di studi, la collaborazione della scuola con il Comune di appartenenza e con l'Azienda sanitaria.

Sviluppati da un unico progetto sono anche gli incontri informali prima dell'inserimento in classe e l'aiuto attivo per la ricerca di abitazione.

III.3 La specificità territoriale

L'analisi evidenzia alcune specificità progettuali nelle province considerate:

- la collaborazione tra enti locali ed enti territoriali si presenta in modo significativamente più marcato nei progetti realizzati nella provincia di Trieste;
- le politiche di sensibilizzazione, che si realizzano ad esempio tramite l'organizzazione di eventi, convegni a tema e scambi caratterizzano invece la provincia di Pordenone. Questo dato ci consente quindi di affermare che il territorio del pordenonese, se confrontato con le altre province, risulta particolarmente attento a sensibilizzare l'opinione pubblica e il territorio su questo tema, cercando di diffondere attraverso iniziative pubbliche il dialogo culturale, sociale e religioso e l'incontro e l'integrazione delle diverse culture presenti sul territorio;
- il 'Test di ingresso per l'assegnazione della classe da frequentare' viene

esplicitamente menzionato come metodologia impiegata in ambito scolastico da parte di un unico progetto fra quelli considerati, progetto che si realizza in provincia di Gorizia.

Infine, le iniziative per la formazione del corpo docente o degli operatori in genere, risultano lievemente più presenti nella progettazione realizzata in provincia di Pordenone e di Gorizia.

III.4 L'ambito scolastico. Il progetto S.A.M. – caratteristiche principali

S.A.M. – ‘Stranieri, Accoglienza, Mediazione’ dell’Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia e della Struttura stabile per gli immigrati della Regione FVG risulta essere in regione il principale progetto realizzato in ambito scolastico, in termini di Istituti scolastici coinvolti nella ‘rete’ dell’iniziativa e di azioni sviluppate nel settore dal 2003, anno del suo avvio, ad oggi. Riteniamo quindi possa essere utile riportare qui di seguito una breve sintesi delle principali caratteristiche del progetto S.A.M. emerse dall’indagine di ricerca.

La procedura della probabilità esatta di Fischer ‘Provincia * variabile’ non ha rilevato alcuna differenza significativa a livello di specificità territoriale in relazione alle iniziative sviluppate nell’ambito del progetto S.A.M. Questo risultato ci permette quindi di sostenere che tale progetto non si distingue territorialmente per nessuna delle variabili metodologiche considerate in questa indagine; in altre parole, si presenta, per contenuti, obiettivi e metodologia di intervento, come un’iniziativa omogenea su tutto il territorio regionale.

Il lavoro di rete viene incentivato dal progetto soprattutto fra le scuole aderenti all’iniziativa. Il progetto, infatti, si struttura a tutti gli effetti come un intervento finalizzato a ‘mettere in rete’ le istituzioni scolastiche coinvolte, ed è specificatamente legato al mondo della scuola.

Quasi la totalità dei progetti S.A.M. (9 su 10) mira a ‘Promuovere e sostenere la pedagogia dell’accoglienza’, in particolare puntando sul ‘*Contatto diretto con le famiglie dei giovani immigrati*’. Il 60% delle iniziative che rientrano nel progetto

S.A.M. offre infatti ai genitori dei giovani immigrati occasioni di partecipazione, incontri-colloquio con gli insegnanti, sia individuali che collegiali, partecipazione a manifestazioni e laboratori, ecc.

Specifiche del progetto S.A.M., anche se ne risulta solo una lieve tendenza significativa, risultano anche le attività che intendono promuovere l'«*Alfabetizzazione*» del giovane e l'«*Interdisciplinarietà*».

Le iniziative finalizzate alla strutturazione di corsi e laboratori di italiano per l'insegnamento della cosiddetta lingua seconda (L2) al giovane immigrato, in alcuni casi anche grazie all'attivazione di appositi centri di alfabetizzazione, caratterizza infatti quasi la totalità dei progetti S.A.M. (7 progetti su 10).

Mentre, per quanto riguarda l'interdisciplinarietà, intesa come una didattica centrata sul tema della conoscenza e del confronto fra culture, si può affermare che sia stata dichiarata esplicitamente come obiettivo metodologico unicamente in alcuni dei progetti S.A.M. (2 su 10), ma, dato significativo, in nessun'altra iniziativa fra quelle qui considerate.

Anche i «*Servizi di informazione/Accompagnamento*» caratterizzano, almeno in parte, i progetti S.A.M. Infatti, il 70% di questi attivano servizi, od anche specifici sportelli, per l'informazione e l'accompagnamento dei giovani immigrati e delle loro famiglie. Tra le principali attività: la prima accoglienza a scuola, l'informazione sul sistema scolastico, la presentazione di esperienze utili, l'aiuto per affrontare situazioni problematiche, ecc.

III.5 Riflessioni finali e prospettive di intervento

Da quanto rilevato tramite l'analisi dei dati e riportato in sintesi in precedenza, emerge che le metodologie principalmente impiegate nella progettazione in Friuli Venezia Giulia sembrano essere in linea con le indicazioni fornite alle Istituzioni scolastiche dal Ministero dell'Istruzione. Si pensi, in proposito, alle prospettive di intervento suggerite dal MIUR attraverso la pubblicazione dei report di ricerca *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale* (2001) e *Alunni con cittadinanza non*

italiana. *Scuole statali e non statali* (2004)⁵⁸, in cui veniva evidenziata come area di maggior rilievo e come il primo degli ostacoli da rimuovere la problematica della conoscenza della lingua italiana, e in cui veniva fatto esplicito riferimento proprio al centro di alfabetizzazione e all'utilizzo del mediatore linguistico quali iniziative di intervento prioritarie per far fronte a tale questione.

La necessità di porre una particolare attenzione all'ambito linguistico trova oltretutto sostegno negli studi d'ambito psicologico che si sono occupati di analizzare i fattori implicati nel processo di integrazione dell'immigrato. Secondo tali studi il livello di conoscenza della lingua e il grado di istruzione, oltre che il tempo di permanenza nel paese 'ospitante' e lo status socio-economico, sarebbero fattori aventi un ruolo predittivo sulla buona riuscita dell'integrazione. Si fa riferimento in proposito agli studi di Berry et al (1989)⁵⁹ e di Ho (1995)⁶⁰ sui fattori che correlano positivamente o negativamente con le strategie di acculturazione delle persone immigrate (cfr. Parte I).

Gli stessi Fischer e Fischer (2002)⁶¹ in alcune ricerche condotte sui giovani immigrati nelle città di Torino e di Genova hanno evidenziato che la conoscenza della lingua italiana costituisce il presupposto indispensabile per l'apprendimento del giovane e per l'integrazione scolastica dello stesso, nel rispetto della cultura e della lingua d'origine. Alcune indagini sull'argomento dimostrerebbero che, mentre bastano due anni per dialogare con facilità, è necessario un lustro per apprendere la lingua italiana in modo da permettere un inserimento scolastico pienamente efficace (Lostia, 2001)⁶². Ad ogni modo, dalle ricerche condotte da Fischer e Fischer, a cui si è fatto riferimento in precedenza, risulta che superare il periodo di tre anni sia un traguardo importante dal punto di vista delle

⁵⁸ Ministero della Pubblica Istruzione (a cura di), *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Agenzia per la scuola, EDS Luiss Management, 2001

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali*, 2004

⁵⁹ Berry J.W., Kim U., Power S., Young; M., Bujaki M., *Acculturation attitudes in plural societies*, 1989 in *Applied Psychology: An International Review*, 38, p. 185-206.

⁶⁰ Ho E., *The challenge of culture change: The cross natural adaptation of Hong Kong Chinese adolescent immigrants in New Zealand*, 1995, University of Waikato, Nuova Zelanda

⁶¹ Fischer L., Fischer M. G., *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002

⁶² Lostia A., *Allievi da tutto il mondo in una scuola che cambia*, in Zincone G. (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2001

conoscenze linguistiche; infatti tale periodo correlerebbe positivamente con un buon livello di integrazione percepita dal soggetto.

Alla luce di queste considerazioni un obiettivo prioritario potrebbe quindi consistere, per chi si occupa di progettazione in ambito di integrazione, nel rafforzare l'aiuto all'apprendimento del nostro idioma inserendolo direttamente nei piani dell'offerta formativa delle diverse scuole, per i giovani in età scolastica, o, più in generale, tramite l'erogazione presso altre istituzioni (CTP, enti di Formazione professionale,...), nel caso di soggetti di altre fasce d'età.

Un'altro risultato emerso dalla ricerca che sembra rispondere alle indicazioni ministeriali è la particolare attenzione che le Istituzioni scolastiche ripongono su una pedagogia dell'accoglienza centrata sul contatto diretto con la famiglia d'origine del giovane straniero.

In proposito si sottolinea che avvicinare la famiglia del giovane al mondo scolastico potrebbe essere una strategia di una qualche utilità affinché si instauri nell'adulto immigrato quella fiducia tale da permettere che il genitore un domani possa agevolare quel processo di responsabilizzazione del figlio (concretizzata nel lasciarlo libero di scegliere sul cosa fare del proprio futuro) che porti il ragazzo con maggior probabilità a decidere di continuare gli studi, piuttosto che rivolgersi da subito al mondo del lavoro (Fischer e Fischer, 2002) ⁶³.

Per restare ancora in ambito scolastico si sottolinea invece uno scarso ricorso al 'Test d'ingresso' per l'assegnazione della classe da frequentare e alle 'Prove di monitoraggio della situazione' durante l'anno scolastico. Ammesso che il dato non sia da ricondursi ad un'omissione nella documentazione di progetto presa in esame, che si sia poi inevitabilmente riversata nell'analisi quantitativa condotta da chi scrive, ciò starebbe ad indicare una scarsa attenzione o una difficoltà di applicazione di alcune linee di intervento che potrebbero risultare di prioritaria importanza per una corretta assegnazione alla classe, in relazione non solo all'età anagrafica del soggetto, ma soprattutto al grado di alfabetizzazione di questi, in modo da assicurare un giusto equilibrio tra età anagrafica e scolastica. Nella

⁶³ Fischer L., Fischer M. G., 2002, op. cit.

consapevolezza dell'importanza che riveste il gruppo dei pari nel processo di integrazione, Fischer e Fischer parlano in proposito di un'«ottica pedagogica interculturale»⁶⁴: sarebbe necessario che gli insegnanti e gli operatori del sociale in genere, consapevoli dell'importanza che riveste il *gruppo dei pari* nel processo che porta da *una buona integrazione fra pari nel contesto-classe* alla *riuscita scolastica* del giovane immigrato, riescano a stimolare in modo crescente l'integrazione degli stranieri con i propri pari a scuola. Infatti, dalle indagini condotte dagli autori emerge chiaramente che, per gli stranieri, raggiungere una buona integrazione fra pari non solo arricchisce le loro generali condizioni di vita, ma al contempo migliora proprio la riuscita scolastica.

Il rispetto per il diverso non è, però, un atteggiamento spontaneo e automatico. Tutto ciò, infatti, che non conosciamo bene, che è inusuale, o straniero, provoca inizialmente diffidenza e timore⁶⁵.

Per questo motivo il problema dell'immigrazione non va affrontato solo dal punto di vista dell'immigrato, quale soggetto più debole e bisognoso d'aiuto, ma anche dal punto di vista degli autoctoni, che vedono lo straniero come possibile minaccia al proprio equilibrio sociale e lavorativo. L'integrazione, quindi, è un processo in cui l'interazione e lo scambio tra immigrati e soggetti autoctoni, popolazione e servizi, è fondamentale, in quanto permette il confronto tra gli stessi. Un confronto che deve essere cercato e sostenuto da tutti i soggetti coinvolti, perché il processo d'integrazione non può realizzarsi pienamente se non è bilaterale. Infatti, se l'interlocutore non ha un ascoltatore la sua voce non può essere sentita, ma, allo stesso tempo, se l'ascoltatore non diventa a sua volta interlocutore, l'univocità dello scambio non permette la conoscenza reciproca.⁶⁶

In proposito, come si nota dai risultati della ricerca condotta sulla progettazione in Friuli Venezia Giulia, più della metà dei progetti considerati in questo lavoro e che hanno come obiettivo primario l'integrazione dei giovani, muovono da tali premesse, partendo dalla considerazione che l'integrazione può avvenire anche e

⁶⁴ *Ibidem*

⁶⁵ *Ibidem*

⁶⁶ Mantovani G., *Il rispetto reciproco in Psicologia contemporanea*, N. 177, mar-giu 2003

soprattutto grazie al coinvolgimento e alla sensibilizzazione degli autoctoni, così da favorire una relazione di scambio e di reciproco rispetto. Vengono così realizzate iniziative per l'animazione e l'attivazione del territorio, ad esempio attraverso l'organizzazione di eventi, seminari e convegni a tema ed esperienze di scambio tra persone di diverse culture e provenienze. Particolare attenzione viene posta inoltre al coinvolgimento delle diverse istituzioni e realtà territoriali, per assicurare un'azione ad ampio raggio e la continuità orizzontale delle iniziative avviate.

Rispetto alle implicazioni psicologiche dell'immigrazione, come ultima considerazione, sembra utile ricordare brevemente il monito di Kosic (2003)⁶⁷ riguardo al delicato rapporto tra processo di acculturazione e sviluppo ontogenetico del soggetto (cfr. Parte I). È stato spesso affermato che adolescenti e bambini con *background* da immigrato sono particolarmente vulnerabili a problemi psicologici. Spesso una spiegazione data a questa vulnerabilità è il conflitto familiare intergenerazionale tra i bambini immigrati e i loro genitori (Szapocznik e Kurtines, 1993)⁶⁸. L'assunzione è che i bambini immigrati 'acculturano' (assimilano) più velocemente i valori culturali prevalenti e le norme della cultura ospite rispetto ai propri genitori. Così, con il passare del tempo, i bambini immigrati e i loro genitori potrebbero differire per i valori culturali, e questa discrepanza di valori potrebbe essere alla base del cattivo adattamento psicologico del giovane. Va detto però che, anche se a primo impatto questa ipotesi risulta intuitiva, diversi studi ad incrocio trasversale, basati sul coinvolgimento di due gruppi (genitori e i loro figli) di famiglie, immigrate e famiglie del paese 'ospitante', non sono riusciti a trovare supporto all'affermazione che la discrepanza dei valori intergenerazionale sia particolarmente più ampia

⁶⁷ Kosic A., *Where is "Development" in Acculturation Theories?*, 2003 in International Society for the Study of Behavioural Development 2 (44).

⁶⁸ Szapocznik J., Kurtines W. M., *Family psychology and cultural diversity. Opportunities for theory research and application*, 1993 in American Psychologist, 48 p. 400-406.

nelle famiglie di immigrati rispetto a quelle del posto (Phinney, Ong e Madden, 2000; Phinney e Ong, 2002; Sam e Virta, 2003)⁶⁹.

Sulla base anche di quanto emerso da tali studi è difficile delineare una conclusione chiara sul fatto che il risultato osservato, in termini di grado di benessere psicologico del giovane, sia dovuto allo sviluppo o all'acculturazione. Le attuali teorie sullo sviluppo umano, comunque, concordano tutte con una prospettiva di ciclo di vita (*life span*), secondo cui lo sviluppo continua lungo tutta la vita di una persona. Detto in altri termini, lo sviluppo continua sia che ci sia una esperienza di acculturazione o meno. Questo suggerisce che c'è sempre il pericolo di confondere i risultati dell'acculturazione con lo sviluppo.

Inoltre, per quanto riguarda l'ambito scolastico, studi longitudinali condotti sui percorsi scolastici degli immigrati in Francia dimostrerebbero che, a parità di condizioni sociali in termini di svantaggio, fra i ragazzi cosiddetti 'sfavoriti', sono proprio gli immigrati a presentare percorsi scolastici maggiormente positivi.

Ci sembra quindi di poter concludere questa riflessione prendendo a prestito le parole di Abdallah-Pretceill, che, in *L'éducation interculturelle* (1999)⁷⁰, ben evidenziano la complessità della questione e pongono l'accento sull'individuo nella sua individualità e complessità: *'L'obiettivo risulta essere la gestione della diversità ed eterogeneità nella loro origine e non in rapporto a definizioni esterne attribuite d'autorità ... Tener conto della dimensione culturale non significa identificare e categorizzare. Gli allievi si definiscono innanzitutto come individualità, ed è sbagliato ridurli a regolarità statistiche ed ancor più ad appartenenze di gruppo'*.

⁶⁹ Phinney J. S., Ong A., Madden T., *Cultural value and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families*, 2000 in *Child Development*, 71 p. 528-539;
Sam D. L., Virta E., *Intergenerational value discrepancies in immigrant and host-national families and their impact on psychological adaptation*, 2003 in *Journal of Adolescence*, 26 p. 213-231;
Phinney J. S., Ong A., *Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnam and European-American backgrounds*, 2002 in *International Journal of Behavioral Development*, 26 p. 556-561.

⁷⁰ Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Puf., Paris, 1999

BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Puf., Paris, 1999

Abou S., *L'identité culturelle*, Anthropos, Paris, 1981

Agosti A. (A cura di), *Intercultura e insegnamento: aspetti teorici e metodologici*, Società Editrice Internazionale, Torino, 1996

Aldenderfer M.S. & Blashfield R.K., *Cluster analysis*, Sage Publications, Newbury Park, 1984

Ambrosini M., *La fatica di integrarsi: immigrati e lavoro in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2001

Arkin R. M., *Self-presentation styles*, 1981 in *Impression management theory and social psychology research*, ed. J.T. Levi (New York: Academic Press), p. 311-333

Bandura A. (A cura di), *Il senso di autoefficacia: aspettative su di se e azione*, Erickson, Trento, 1996

Baumeister R. F., *Public self and private self*, 1986b, New York: Springer

Berry J. W., Trimble J., Olmedo E., *The assesement of acculturation*, 1986 in W. J Lonner and J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*, p. 291-324. London: Sage

Berry J.W., *Immigration, acculturation and adaptation*, 1997 in *Applied Psychology: An International Review*, 46, p. 5-34

Berry J.W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M., *Acculturation attitudes in plural societies*, 1989 in *Applied Psychology: An International Review*, 38, p. 185-206

Berry J.W., *The role of psychology in ethnic studies*, 1990 in *Canadian Ethnic Studies*, 22 p. 8-21

Bhugra D., *Migration and mental health*, 2004 in *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 p. 243-258

Bola G., *I confini del patto. Il governo dell'immigrazione in Italia*, Einaudi, 2001

Carbello M., *Scientific consultation on the social and health impact of migration: Priorities for research. Final report*, 1994 Geneva: International Organization for Migration

Caritas/Migrantes (A cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2003*, XVIII Rapporto statistico sull'immigrazione, Nuova Anterem, Roma, 2003

Caritas/Migrantes, *Dossier statistico immigrazione 2004*, Roma, 2004

Cattanei G., Siri G., Santelli Beccegato L., Metalli A., Paparella N., Bontempi

A.M., Cattaneo M., Ceccattoni R., *L'io, il sé e l'altro negli orientamenti per la scuola materna. Autonomia, integrazione, relazione*, Editrice La Scuola, 1993

Celuch K., Slama M., *"getting along" and "getting ahead" as motive for self-presentation: Their impact on advertising effectiveness*, 1995 in *Journal of Applied Social Psychology*, 25 p. 1700-1713

Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Vita e pensiero, Milano, 2000

Clanet C., *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, 1993, Presses Universitaires du Mirail, Tolosa

Coin R. (A cura di), *Psicologia sociale e intercultura. Valori, saperi, relazioni*, Edizioni Libreria Cortina, Milano, 2001

Compagnoni E., Pregretti V., *Di tutti i colori. Educare all'identità e all'intercultura nella scuola multietnica e dell'autonomia*, Edizioni La Meridiana, 2001

Comune di Milano (A cura di), *I figli dell'immigrazione. Ricerca sull'integrazione dei giovani immigrati a Milano*, Franco Angeli, Milano, 2003

Cooley C. H., *Human nature and social order*, 1902 New York: Scribner

Delle Donne M., *Lo specchio del non sé. Chi siamo, come stiamo nel giudizio dell'altro*, Liguori Editore, Napoli, 1994

Demetrio D., Favaro G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Scandicci, 1997

Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1992

Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, Franco Angeli, 1997

Di Carlo A., Di Carlo S., *I luoghi dell'identità*, Franco Angeli, 1986

Di Franco G., *L'analisi multivariata nelle scienze sociali: Modelli log-lineari e variabili categoriali*, Carocci editore, Roma 2003

Di Pentima L., *Piccoli migranti*, in *Psicologia contemporanea*, N. 176, mar-apr 2003

- Durino Allegra A., *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- Ejnard R., *Per un'educazione interculturale*, in Scuola Viva, n.4, marzo, 1991, supplemento a tuttoscuola, n.307
- Erikson E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando Armando Editore, Roma, 1974
- Favaro G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, 2002
- Favaro G., Napoli M., *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Edizioni Angelo Guerini, Milano, 2002
- Finkielkraut A., *La sconfitta del pensiero*, Lucarini, Roma, 1989
- Fischer L., Fischer M. G., *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002
- Fuligni A. J., *The adjustment of children from immigrant families*, 1998 in Current Directions in Psychological Science, 7 p. 99-103
- Giorio G., Lazzari F., Serra R. (A cura di), *Valori, appartenenze paradossi del Nordest italiano. Il caso Treviso*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Giusti S., *A proposito di acculturazione*, 1977 in Rassegna italiana di sociologia XVIII/3 p. 465-472
- Green P., (A cura di), *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico*, Erickson, Trento, 2000
- Greenwald A. G., Pratkanis A.R., *The self*, 1984 in R. S. Wyer & T.K. Scrull (Eds.), Handbook of social cognition (Vol. 3, p. 129-178), Hillsdale, NJ: Erlbaum

Grinberg L., Grinberg R., *Psicanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, Franco Angeli, 1990

Hall E.T., Hall M.R., *Les differences caches. Une etude sur la communicationinterculturelle entre Francais et Allemands*, Amburgo, Stern, 1984

Hannoun H., *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Esf, 1987

Ho E., *The challenge of culture change: The cross natural adaptation of Hong Kong Chinese adolescent immigrants in New Zealand*. (Tesi di dottorato non pubblicata) 1995, University of Waikato, Nuova Zelanda

IRES Friuli Venezia Giulia (A cura di), *Integrazione: lavori in corso. Vincoli e opportunità nelle risposte all'immigrazione in provincia di Udine*

IRES Friuli Venezia Giulia (A cura di), *Rapporto statistico sull'immigrazione in Friuli Venezia Giulia 2003*, Regione Friuli Venezia Giulia – Struttura stabile per gli immigrati, 2004

IRES Friuli Venezia Giulia (A cura di), *Osservatorio migrazioni. Annuario statistico dell'immigrazione in Friuli Venezia Giulia 2004*, Regione Friuli Venezia Giulia – Struttura stabile per gli immigrati, 2005

Kluckhohn C., Kroeber A.L., *Il concetto di cultura*, tr. it. Bologna, il Mulino, 1972

Kosic A., *Acculturation Attitudes, Need for Cognitive Closure, and Adaptation of Immigrants*, 2002 in The Journal of Social Psychology 142 (2), p. 179-201

Kosic A., *Le strategie di acculturazione degli immigrati in funzione degli stili di automonitoraggio e delle caratteristiche socio-demografiche*, 2002, in Giornale italiano di psicologia, a. XXIX, n. 4, dicembre 2002, p. 757-775

Kosic A., *Where is "Development" in Acculturation Theories?*, 2003 in International Society for the Study of Behavioural Development 2 (44)

Krishnan A., Berry J. W., *Acculturative stress and acculturation attitudes among Indian immigrants to the United States*, 1992 in Psychology and Developing Societies, 4 p. 187-212

Kruglanski W. A., Webster M. D., *Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing"*, 1996 in Psychological Review, 103 p. 263-283

Lalonde R.N., Cameron J.E., *An intergroup perspective on immigrant acculturation with a focus on collective strategies*, 1993 in International journal of Psychology, 28 (1), 57-74

Lanternari, *Occidente e Terzo Mondo. Incontri di civiltà differenti*, 1967, Bari, Dedalo

Lazzari F., *L'altra faccia della cittadinanza. Contributi alla sociologia dei processi migratori*, Franco Angeli, Milano, 1994

Lostia A., *Allievi da tutto il mondo in una scuola che cambia*, in Zincone G. (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2001

Malewska-Peyre H., *Problèmes d'identité des adolescentes enfants de migrants*, in AA.VV., *Chocs de cultures*, L'Harmattan, Paris, 1989

Mantovani G., *Il rispetto reciproco in Psicologia contemporanea*, N. 177, mar-giu 2003

Mazzara B.M., *Stereotipi e pregiudizi*, Il Mulino, Bologna, 1997

Mezzini M., Testigrosso T., Zanini A., *La fabbrica del pregiudizio. Per conoscere ed affrontare i pregiudizi culturali nella scuola*, Edizioni Culturali Della Pace, San Domenico di Fiesole, 1994

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (A cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali*, 2004

Ministero della Pubblica Istruzione (A cura di), *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Agenzia per la scuola, EDS Luiss Management, 2001

Nanni, A., *Progetto mondialità*, Bologna, Quaderni CEM, 1985, p.33

Oliviero Ferraris A., *Identità e diversità*, in *Psicologia Contemporanea*, N. 158, mar-apr 2000

Oliviero Ferraris A., *Il carnevale dell'identità*, in *Psicologia Contemporanea*, N. 159, maggio 2000

Phinney J. S., Ong A., *Adolescent-parent disagreements and life satisfaction in families from Vietnam and European-American backgrounds*, 2002 in *International Journal of Behavioral Development*, 26 p. 556-561

Phinney J. S., Ong A., Madden T., *Cultural value and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families*, 2000 in *Child Development*, 71 p. 528-539

Poletti Fulvio (A cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, 1992

Redfield R., Linton R., Herskovits M. J., *Memorandum on the Study of Acculturation*, 1936 in *American Anthropologist*, XXXVIII p. 149-152

Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia. Direzione regionale della Sanità e delle Politiche sociali, *La comunicazione interculturale: il ruolo del mediatore culturale*, 2000

Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, Editrice La Scuola, 1992

Sam D. L., Virta E., *Intergenerational value discrepancies in immigrant and host-national families and their impact on psychological adaptation*, 2003 in Journal of Adolescence, 26 p. 213-231

Sam D., Oppedal B., *Acculturation as a developmental pathway*, 2002 in W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Eds.), Online Readings in Psychology and Culture (Unit 8, Chapter 6) www.wvu.edu/~culture

Santerini M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, 1994, La Scuola, Brescia

Searl W., Ward C., *The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions*, 1990 in International Journal of Intercultural Relations, 14 p. 449-464

Sirna C., *Interculturalismo e processi formativi*, in Prospettiva EP, gennaio-febbraio 1992

Snyder M., *Self-monitoring of expressive behaviour*, 1974 in Journal of Personality and Social Psychology, 45, p. 526-537

Szapocznik J., Kurtines W. M., *Family psychology and cultural diversity. Opportunities for theory research and application*, 1993 in American Psychologist, 48 p. 400-406

Taguie A., *La forza del pregiudizio*, Il Mulino, Bologna, 1994

Tajfel H., *Social identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982

Triandis H. C., Bontempo R., Villareal M. J., Asai M., Lucca N., *Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships*, 1988 in Journal of Personality and Social Psychology, 54, p. 323-338

Triandis H. C., *The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts*, 1989 in *Psychological Review* 96/3, p. 506-520

Vardanega A., *Stranieri a scuola. Educazione interculturale ed integrazione scolastica nella provincia di Teramo*, Franco Angeli, Milano, 2003

Verret M., *L'espace ouvrier*, A. Collin, Collection U, Paris, 1979

Vettorato G., *Emergenza immigrati: un'occasione per educare all'incontro con l'altro*, in *Orientamenti Pedagogici*, 1996

Wallnöfer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, 2000

Webster M. D., Kruglanski W. A., *Individual differences in need for cognitive closure*, 1994 in *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 p. 1049-1062

Wolfe R., Lennox R., Cutler B., *"Getting along" and "getting ahead": Empirical support for a theory of protective and acquisitive self-presentation*, 1986 in *Journal of Applied Social Psychology*, 25 p. 1700-1713

Zhou M., *Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants*, 1997 in *Annual Review of Sociology*, 23 p. 63-95

Zincone G. (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2001

SITOGRAFIA

1. www.alef-fvg.it
2. www.anolf.it
3. www.areas.fvg.it
4. www.caritasitaliana.it
5. www.cestim.org
6. www.cnel.it/immigrazione/index.asp
7. www.comune.aviano.pn.it
8. www.comune.gorizia.it
9. www.comune.pordenone.it
10. www.comune.trieste.it
11. www.comune.udine.it
12. www.fruts.it
13. www.gold.indire.it/nazionale/regionale/friuli/index.htm
14. www.iresfvg.org
15. www.istat.it/Popolazione/Stranieri/index.htm
16. www.istruzione.it
17. www.jobtel.it
18. www.maniagospilimbergo-edu.it/cdspilimbergo
19. www.maqram-maqor.edulife.com
20. www.meltingpot.org
21. www.mininterno.it
22. www.miur.it
23. www.operavillaggio.org
24. www.opps.provincia.gorizia.it
25. www.progettosam.it
26. www.provincia.gorizia.it
27. www.provincia.pordenone.it
28. www.provincia.trieste.it

29. www.provincia.udine.it
30. www.regione.fvg.it
31. www.reteorientamento.regione.fvg.it
32. www.risorseumaneuropa.org
33. www.savethechildren.it
34. www.scuola.fvg.it
35. www.stranieri.it
36. www.stranieriinitalia.it
37. www.tamtam.udine.it
38. www.uil.it/immigrazione
39. www.welfare.gov.it