

I Centri di aggregazione giovanile (CAG) come spazi interculturali?

Un confronto fra le rappresentazioni di educatori e ragazzi*

di Chiara Foà**, Marina Everri**, Andrea Davolo***, Tiziana Mancini**

L'incremento del fenomeno migratorio e delle seconde generazioni sta modificando la configurazione e la composizione culturale degli adolescenti che frequentano i Centri di aggregazione giovanile (CAG). Al fine di esplorare se i CAG fossero rappresentati come *spazi di interculturalità* dagli adolescenti immigrati e dai loro educatori, in una provincia emiliana, sono stati intervistati 26 adolescenti immigrati (Età media = 15 anni; M = 18, F = 8) e sono stati condotti 3 focus group con i loro educatori (N = 15, Età media = 32 anni; M = 7, F = 8). Il materiale è stato sottoposto ad Analisi del contenuto tematico. I risultati evidenziano discrepanze nelle rappresentazioni di adulti e ragazzi. Fra questi, il fatto che gli adolescenti si raffigurano i CAG come contesti in cui sperimentare un'identità multi-culturale per integrarsi nel contesto ospitante e al contempo per sperimentare i significati della propria etnicità, confrontandosi con chi ha vissuto simili condizioni di immigrazione. Per gli educatori, invece, tale strategia biculturale adottata dagli/dalle adolescenti, è segnale di ambiguità e di mancata integrazione. Questa è intesa dagli educatori come assimilazione al contesto ospitante. Essi segnalano pertanto un fallimento nella funzione integrativa dei CAG.

Parole chiave: *acculturazione, intercultura, Centri di aggregazione giovanile, adolescenti, educatori.*

I

Premesse teoriche

Nella geografia umana e sociale del nostro paese è ormai, da tempo, avvenuta una trasformazione cruciale che non appare sufficientemente approfondita nel dibattito sociale e dai mass media. Si tratta del passaggio dai processi migratori temporanei, che coinvolgevano singole persone adulte, agli insediamenti durevoli, quando non definitivi, di famiglie che si ricongiungono nel nuovo contesto rappresentato dalla società ospitante (Sayad, 1996). Nell'ambito del tale mutamento storico, emerge con particolare rilevanza il tema delle "seconde generazioni" di immigrati. Come hanno dimostrato altre esperienze europee, soprattutto quella

* Questa ricerca è stata finanziata dalla Provincia di Modena, assessorato alle Politiche Giovani e all'Immigrazione.

** Università degli Studi di Parma.

*** Azienda AUSL, Parma.

britannica e francese, l'emergere delle seconde generazioni diventa motivo ed opportunità di intensificazione degli scambi tra la società ricevente e le comunità di migranti. In questo contesto, gli immigrati di seconda generazione costituiscono pertanto una realtà concreta che pone alle istituzioni e ai servizi della società ospitante nuovi interrogativi circa la loro identità, le loro logiche, le loro metodologie e i loro impianti organizzativi (Barbetta, Boi, 1998). Se la realizzazione di programmi di ricerca e d'intervento destinati a facilitare l'inserimento e l'integrazione delle seconde generazioni è già stata attivata, almeno in parte, per ciò che concerne i contesti scolastici, poco si è fatto in relazione allo spazio di vita extra-scolastico che continua, quindi, ancora oggi, ad essere un ambito poco approfondito.

È proprio in questo campo che si colloca la ricerca presentata. Il suo obiettivo è, infatti, quello di esplorare la gestione e i significati attribuiti al tempo extra-scolastico da parte di adolescenti migranti, con particolare riferimento a quello trascorso all'interno dei Centri di aggregazione giovanile (CAG), mettendoli a confronto con le rappresentazioni che di tali Centri hanno gli operatori che in essi lavorano.

I.1. Le seconde generazioni di immigrati e il tempo extra-scolastico

Le seconde generazioni (G2) costituiscono un fenomeno numericamente rilevante anche nel contesto italiano. Secondo una recente rilevazione ISTAT (2009), i minori stranieri registrati in anagrafe al 1° gennaio 2009 erano pari a 862.453 unità e rappresentavano il 22,2% della popolazione straniera residente in Italia. Quando si parla delle seconde generazioni di immigrati si fa generalmente riferimento ai figli degli immigrati arrivati nel paese ospitante in giovane età¹. Come hanno ormai sottolineato da diverse ricerche condotte nel contesto internazionale (ad esempio: Berry, Phinney, Sam, Vedder, 2006) e in quello italiano (ad esempio: Ambrosini, Caneva, 2007; Dalla Zuanna, Farina, 2007; Marazzi, Valtolina, 2006), l'esperienza immigratoria, i tempi e le modalità con cui si è realizzata e, soprattutto, il fatto di avere o meno svolto il processo di socializzazione nel nuovo paese, comportano problematiche differenti per gli/le adolescenti figli/e di immigrati. Tuttavia, un'esperienza comune che prescinde dal fatto di essere nati o meno in Italia è data dal fatto che questi ragazzi e ragazze si trovano a crescere tra più culture e tendono ad essere sottoposti alla pressione di diversi sistemi di valori e credenze: da una parte, quelli della famiglia e del paese di origine dei genitori; dall'altra, quelli del paese ospitante e del gruppo dei pari (Mancini, 2008).

Tale molteplice pressione culturale porta quindi in primo piano il problema di considerare il ruolo giocato dalle negoziazioni intra-familiari nell'orientare i percorsi d'integrazione socio-culturale dei loro figli. A tal proposito, occorre in

primo luogo considerare che anche le famiglie immigrate si trovano di fronte all'attivazione di processi di ricostruzione della loro identità culturale. Con la nascita e la crescita dei figli in un contesto straniero, sorgono, infatti, esigenze di individuazione, rielaborazione e trasmissione del patrimonio culturale, nonché esigenze di ristrutturazione dei modelli educativi (Gozzoli, Regalia, 2005). Come hanno evidenziato Phinney e Chavira (1995), i modelli di socializzazione adottati dalle famiglie immigrate e i loro atteggiamenti nei confronti della diversità culturale, incidono in modo rilevante sulle difficoltà che i loro figli incontrano nel conciliare la loro origine etnica con l'inserimento nel contesto ospitante. D'altra parte, altri studi hanno rilevato la particolare posizione di "mediatore culturale" che il giovane immigrato tende spesso ad assumere per i propri genitori. In tale ruolo, i/le ragazzi/e, all'incrocio tra il mondo familiare e il mondo pubblico, spesso accelerano i cambiamenti culturali della loro famiglia. In alcune situazioni i ruoli familiari possono addirittura essere capovolti, quando, ad esempio, le maggiori competenze linguistiche e culturali dei figli portano questi ad assumere un ruolo sostitutivo dei genitori nella loro relazione con le istituzioni e i servizi della società ospitante (Demetrio, 1993; Ambrosini, Molina, 2004). Questo ruolo di "mediatore culturale" del minore di seconda generazione incide in maniera decisiva anche sulle modalità con cui questi/e ragazzi/e utilizzano le risorse e le opportunità offerte dal territorio in merito alla gestione del tempo extra-scolastico. Con meno competenze, almeno rispetto alla conoscenza del territorio, i genitori migranti tenderebbero, infatti, ad orientare il tempo libero dei propri figli meno di quanto non facciano i genitori italiani. Questo è quanto si rileva, ad esempio, da una ricerca condotta a Torino (CARPOS, 1995) i cui dati lasciano emergere una spiccata preferenza degli/delle adolescenti immigrati/e per il tempo libero trascorso in casa. Tale preferenza è giustificata con la mancanza d'interesse per le attività ricreative strutturate e con il dover studiare e aiutare in casa, ma anche con riferimenti a divieti da parte dei genitori e a problemi familiari di natura economica. Un risultato un po' diverso è quello riportato nella ricerca di Cologna e Breveglieri (2003), condotta a Milano, da cui emerge che l'attività più diffusa tra gli/le adolescenti figli/e di immigrati è quella di "andare in giro" per il quartiere o la città; poco frequente è invece l'utilizzo di spazi ricreativi organizzati come palestre, campi sportivi o sale da gioco. In particolare, i parchi sono i luoghi dove la presenza dei/delle giovani immigrati/e si mostra più rilevante. In questi spazi i/le ragazzi/e tendono a riunirsi secondo le comunità d'appartenenza, ognuna attraverso le proprie abitudini e le proprie modalità di trascorrere il tempo libero. Nessun riferimento, tuttavia, è stato fatto da queste ricerche in merito alla frequentazione dei Centri di aggregazione giovanile che, negli ultimi tempi, sembrano sempre più imporsi come contesti di accompagnamento, a fronte delle esigenze di socializzazione ed acculturazione dei giovani migranti.

1.2. I Centri giovanili: le premesse per la costruzione di uno spazio interculturale

L'appetibilità che i CAG tendono oggi ad avere per i ragazzi/e figli/e di immigrati² pone nuove domande alle politiche sociali, che non possono quindi non interrogarsi circa le potenzialità e le azioni necessarie a rendere questi luoghi veri e propri *spazi di interculturalità*. Azioni, queste, che richiederebbero una più puntuale analisi delle immagini con le quali gli utenti e gli operatori strutturano lo spazio simbolico entro il quale l'obiettivo dell'interculturalità dovrebbe realizzarsi. Come è stato indicato in relazione ad altri contesti relazionali, le rappresentazioni che gli operatori hanno di se stessi, della propria azione, delle competenze necessarie e dei bisogni delle persone che hanno in carico, attivano processi che intervengono nella definizione della relazione operatore-utente (Fruggeri, 1997). Questa premessa può essere applicata anche all'“agito” dagli operatori all'interno dei CAG. Nel caso specifico dei/delle giovani figli/e di immigrati, le rappresentazioni che gli operatori dei Centri strutturano riguardo alle proprie funzioni educative possono, di fatto, diventare i presupposti a partire dai quali le possibilità di realizzare spazi di incontro interculturale tenderanno o meno a concretizzarsi. In quanto modelli interiorizzati, tali rappresentazioni agiscono come *idee implicite* che, non essendo mai neutre, contribuiscono a determinare gli esiti di un intervento socio-educativo (Zani, Villano, 2001; Bastianoni, Melotti, 2001). Condividendo tale premessa, in questa ricerca, l'analisi della gestione e dei significati che gli/le adolescenti figli/e di immigrati attribuiscono al tempo extra-scolastico trascorso all'interno dei CAG è stata affiancata allo studio delle *idee implicite* che gli operatori hanno dei ragazzi immigrati a cui il servizio viene erogato. Al fine di poter comprendere le criticità e le dinamiche d'integrazione delle seconde generazioni all'interno dei CAG, lo studio che viene presentato non si è limitato a prendere in considerazione il punto di vista degli/delle adolescenti immigrati/e, ma ha esaminato anche quello degli operatori. L'obiettivo della ricerca è stato, infatti, quello di analizzare le rappresentazioni che entrambi gli attori (ragazzi/e ed educatori/trici) hanno dei CAG frequentati, al fine di esplorare, attraverso il confronto tra i due punti di vista, se e come tali Centri stiano cercando di riorganizzare la loro identità in un'ottica di interculturalità.

2

Metodologia

2.1. Strumenti

Il punto di vista degli/delle adolescenti figli/e di immigrati è stato raccolto attraverso un'intervista semi-strutturata condotta da ricercatori appositamente addestrati, all'interno delle strutture dei CAG di una provincia dell'Emilia-Romagna.

Al fine di cogliere le rappresentazioni del Centro frequentato, sono state indagate le attività, le aspettative, i bisogni, le funzioni e le relazioni esperite all'interno dei CAG. Il punto di vista degli operatori è stato approfondito, invece, attraverso la conduzione di 3 focus group, uno per ogni distretto della provincia considerata, da parte di conduttori appositamente addestrati a promuovere la rilevazione delle idee implicite dei professionisti, in merito all'identità dei giovani migranti e alle funzioni dei Centri in cui lavorano. Sia le interviste che i focus group sono stati audio-registrati, trascritti e sottoposti ad analisi del contenuto tematico.

Le aree tematiche rilevate da entrambi gli strumenti riguardano:

a) *la percezione dell'identità dei CAG*. Il punto di vista dei/delle ragazzi/e intervistati/e è stato rilevato attraverso la richiesta di raggruppare alcuni cartellini che riportavano i nomi dei diversi luoghi urbani, solitamente frequentati dagli adolescenti (*il centro sportivo, la piazza, il bar, la discoteca, il parco, la sala giochi, il centro sportivo*), sulla base della loro somiglianza/vicinanza con il CAG frequentato, sollecitando commenti alle proprie scelte. Agli adolescenti sono state inoltre poste domande specifiche finalizzate a rilevare: *come essi/esse sono venuti/e a conoscenza del Centro che frequentano*; le *motivazioni* per cui lo frequentano; le *attività* svolte in esso; gli *strumenti* forniti dal CAG per lo svolgimento di tali attività; la *soddisfazione/insoddisfazione* nei confronti del Centro e i *cambiamenti che essi suggerirebbero per migliorarlo*. La rappresentazione dell'identità dei CAG da parte degli operatori è stata rilevata attraverso domande focalizzate sulle principali *funzioni* attribuite al CAG e sui loro *punti di forza e debolezza*. Gli/le educatori/trici sono stati/e inoltre stimolati/e a riflettere sulle principali *caratteristiche e bisogni dei/delle ragazzi/e* che frequentano i Centri e delle loro *famiglie*;

b) *la percezione delle relazioni orizzontali e verticali all'interno dei CAG, con particolare riferimento ai bisogni relazionali cui esse rispondono*. Per rilevare quest'aspetto, agli/alle adolescenti sono state poste domande circa la *frequenza*, la *valutazione* (in termini di benessere) e le *preferenze* espresse per le relazioni con ragazzi/e autoctoni/e e immigrati/e (dello stesso paese d'origine o di altra nazionalità) all'interno dei CAG. La relazione con gli operatori dei CAG è stata esplorata attraverso la specifica richiesta di indicare le *similitudini/differenze* percepite tra gli operatori del Centro e le altre figure di riferimento significative (*insegnante, amico/a, fratello/sorella*), nonché attraverso domande sul *tipo di rapporto* e sul *grado di confidenza* che essi/e hanno con *gli operatori*. Il punto di vista degli/delle operatori/trici è stato colto attraverso domande che hanno sollecitato l'analisi dei *bisogni degli adolescenti migranti* cui il Centro riesce già a dare una risposta e quelli che dovrebbe potenzialmente realizzare;

c) *il profilo professionale dei partecipanti alla ricerca*. Il profilo degli adolescenti è stato approfondito attraverso domande finalizzate a rilevare la loro *età*, la loro *provenienza*, il *percorso migratorio* delle loro famiglie, il loro *percorso scolastico* e i loro *impegni lavorativi*. Per il profilo degli operatori sono state

raccolte informazioni in merito all'età, al *percorso professionale*, alla durata del servizio in strutture con utenza giovanile e allo specifico *ruolo ricoperto* in tali strutture.

2.2. Partecipanti

Sono stati intervistati/e 26 ragazzi/e figli/e di immigrati di età compresa tra gli 11 e i 21 anni (età media 15 anni) di cui 18 ragazzi e 8 ragazze (TAB. 1). Tutti gli/le intervistati/e risiedevano nella provincia considerata e frequentavano i CAG presenti sul territorio. Le caratteristiche socio-anagrafiche, migratorie e scolastiche dei ragazzi/e intervistati/e hanno evidenziato provenienze nazionali diverse in funzione del CAG in cui essi/e sono stati contattati/e, che, comunque, rispecchiano l'effettiva presenza delle varie appartenenze etnico-nazionali nei bacini di utenza dei vari CAG della provincia. La maggior parte proviene dall'area del Maghreb, seguita dall'Africa subsahariana, dal subcontinente indiano e dall'Albania. La permanenza media in Italia è di 5,4 anni, con una variabilità compresa fra 1 e 17 anni, mentre solo 4 ragazzi/e sono nati/e in Italia. L'inserimento scolastico è avvenuto prevalentemente in corrispondenza dell'età in cui essi/e sono arrivati in Italia; 3 partecipanti hanno dichiarato di avere terminato o interrotto gli studi superiori e 2 di questi lavorano come operai.

TABELLA 1
Caratteristiche socio-anagrafiche *dei partecipanti*

Adolescenti immigrati (N. 26)	Età	11-21 anni	M = 15 anni
	Genere	Maschile	18
		Femminile	8
	Area di provenienza	Nord Africa	16
		Africa subsahariana	5
		Subcontinente indiano	3
		Est Europa	2
	Percorso migratorio	Nati in Italia	4
		Da quanto tempo in Italia	1-17 anni (M = 5,4 anni)
	Stato occupazionale	Studenti	21
Disoccupati		3	
Lavoratori		2	
Educatori/Educatrici (N. 15)	Età	19-55 anni	M = 32 anni
	Genere	Maschile	7
		Femminile	8
	Livello di istruzione	Laurea conseguita	7
		Laurea in corso	3
		Diploma conseguito	5

Ai 3 focus group hanno partecipato complessivamente 15 educatori/trici di età compresa tra i 19 e i 55 anni (età media 32 anni) di cui 7 uomini e 8 donne. I partecipanti hanno un livello di istruzione medio-alto. Nessuno di loro ha dichiarato di avere frequentato corsi specifici sui temi della multiculturalità e delle differenze culturali. Hanno preso parte, ad entrambi gli studi, ragazzi/e ed educatori/trici provenienti da 8 CAG della provincia considerata.

2.3. Analisi dei dati

I contenuti emersi dalle interviste e dai focus condotti sugli/sulle adolescenti e sui/sulle loro educatori/trici³ sono stati sottoposti ad analisi del contenuto tematico. Considerando le risposte fornite sia dagli educatori sia dai ragazzi, sono state costruite tre macro-categorie di analisi: 1. *rappresentazioni del CAG frequentato*; 2. *percezione delle relazioni con gli educatori all'interno dei CAG*; 3. *rappresentazioni delle modalità di integrazione degli adolescenti immigrati all'interno dei CAG*. Ciascuna di queste macro-aree è stata articolata in specifiche sotto-categorie di analisi. Per l'assegnazione dei contenuti all'interno delle diverse categorie ci si è avvalsi, in entrambi i casi, della discussione fra tre codificatori. L'unità di analisi, per quanto riguarda il materiale fornito dalle interviste, sono i soggetti adolescenti (N = 26), mentre, per quanto riguarda il materiale fornito dagli educatori, sono il numero di focus (N = 3).

La TAB. 2 evidenzia le categorie, le sotto-categorie, i contenuti specifici di codifica insieme alla loro consistenza numerica (sui soggetti) utilizzati nel caso dell'analisi delle interviste. La TAB. 3 mostra le categorie e le sotto-categorie tematiche individuate dall'analisi del contenuto dei focus group.

3 Risultati

3.1. Rappresentazioni dei CAG

3.1.1. Il punto di vista degli adolescenti migranti

Il primo elemento preso in considerazione, per delineare le caratteristiche attribuite ai CAG, ha riguardato il modo con il quale i ragazzi *sono venuti a conoscenza* del Centro di aggregazione da loro frequentato. Dall'analisi è emerso che il “passaparola” *informale* di amici o conoscenti è stata la fonte principale di accesso al Centro: essa è stata citata da 19/26 adolescenti. La possibilità di accedere in modo gratuito ad attività oppure a strumenti per l'utilizzo del tempo libero ha costituito la motivazione principale per cui l'ingresso al CAG è stato consigliato dai diversi interlocutori:

Me l'ha detto mio cugino che c'era questo spazio, che era riferito ai giovani. Lui mi ha detto, dai, andiamoci che si può giocare, c'è tutto ed è gratis, sembrava una bella attività da fare il pomeriggio, invece che stare a casa, a perdere tempo (P 10, 17 anni, M., Tunisia)⁴.

Me l'ha detto un mio amico, ha detto qua c'è tutto, c'è anche per fare i compiti. E io ho detto bene, vengo (P 13, 12 anni, M., Marocco).

Me l'hanno detto gli amici, mi hanno detto che qui c'era il computer, internet, e allora... (P 34, 18 anni, M., Marocco).

Più raramente (7/26) i partecipanti hanno indicato i *canali informativi formali*, come *la scuola o gli educatori*. In questi casi sono stati i genitori dei ragazzi ad essere per primi contattati e "convinti" dell'utilità di tale accesso:

C. [educatrice] è venuta a casa mia e gli ha parlato un po' com'è, cosa si faceva e gli è piaciuto (P 20, 13 anni, M., Tunisia).

Dalla descrizione che gli adolescenti hanno fornito del Centro, avvalendosi di cartellini indicanti i diversi luoghi di aggregazione, sono state analizzate le analogie e le differenze che i ragazzi hanno tracciato tra il CAG ed altri contesti per l'utilizzo del loro tempo libero. Dall'analisi del contenuto, sono emerse sostanzialmente due tipi di corrispondenze: la prima, condivisa da 6 ragazzi su 26, accomuna il Centro alla *scuola*, la seconda, riscontrata nei restanti 20, associa il Centro a spazi meno strutturati, nei quali si possono praticare svariate attività.

Nel primo caso, i ragazzi hanno attribuito ai CAG soprattutto la funzione di sostegno o d'integrazione alle attività scolastiche:

Perché alla fine la scuola e il Centro dovrebbero [...] collaborare insieme [...]. Li vedo vicini perché il Centro dovrebbe dare un'opportunità di fare delle ricerche per la scuola, quindi dare una mano anche al mondo degli studenti (P 14, 20 anni, M., Albania).

In questi casi, infatti, i ragazzi hanno riferito di praticare principalmente attività didattiche inerenti allo svolgimento dei compiti con il supporto degli educatori. Tuttavia, non raramente, queste attività sono accompagnate anche da attività di svago, da piccole gite o da attività funzionali ad una migliore integrazione nel contesto italiano:

Prima facciamo delle chiacchiere, poi andiamo a fare i compiti, studiamo, facciamo quello che dovevamo fare, poi facciamo merenda, poi giochiamo a monopoli, facciamo un torneo di biliardino, così, giochiamo e poi facciamo delle chiacchiere e andiamo a casa [...]. Verso maggio andiamo a fare tipo delle partite al parco, se no andiamo in palestra a giocare a calcio (P 13, 13 anni, M., Tunisia).

La maggior parte dei ragazzi, invece, ha paragonato i CAG a luoghi d'incontro, con caratteristiche simili a spazi di ritrovo giovanile come la *discoteca, il bar, la sala giochi, i centri sportivi* oppure a contesti meno organizzati, come la *piazza*.

Le attività che sono state riferite sono le più varie. Alcuni ragazzi (9/26) fanno principalmente riferimento ad attività maggiormente pianificate, come giochi di gruppo, gare sportive; per gli altri (17/26), le attività si configurano come più libere, quali la navigazione in Internet, la visione di film, l'ascolto di musica o semplicemente lo "stare insieme":

Tipo la discoteca no, però alle volte c'è la musica ma la gente non balla, poi bar [...]. C'è la macchina del caffè, le sedie, le riviste e dei giornali. Ti puoi sedere, poi sala giochi perché c'è la play, giochi in società e poi basta [...]. Qua non si viene per studiare (P 28, 17 anni, M., Marocco).

Per me è un Centro giovanile e basta, un punto di incontro, un po' come in un bar, in una piazza, così (P 34, 18 anni, M., Marocco).

Alle volte giochiamo, anche qua, a calcio con gli amici e poi suonare, anche perché io suono la batteria qua. Al Centro ci si va a divertire, con gli amici. Si fa un giro, si gioca, come alla sala giochi. Alle volte stiamo fuori, corriamo, facciamo sport, come al campo e se qualcuno vuole portare il libro e studiare, si può: leggiamo, studiamo (P 16, 15 anni, M., Pakistan).

Le risposte che sono state fornite dagli intervistati in merito alle attività svolte nei Centri sembrano, così, delineare due tipologie di CAG. Alcuni sono maggiormente caratterizzati da attività strutturate, organizzate in orari specifici e con un calendario stabile nel corso della settimana. Altri, invece, sono spazi a libero accesso, frequentati per svolgere varie attività legate allo svago o al divertimento e regolamentati in orari e attività più flessibili.

Circa le funzioni che i ragazzi attribuiscono ai Centri frequentati, sono state individuate 4 categorie di contenuto: *strumentale*, di *socializzazione*, di *unica alternativa*, di *protezione*.

Come evidenziato negli esempi precedenti, una delle ragioni che alcuni ragazzi migranti (16/26) hanno associato al frequentare i Centri è legata alla possibilità di avere spazi per svolgere attività che altrove non sarebbe possibile esercitare (*funzione strumentale*). In queste strutture, infatti, si possono organizzare feste e mostre, praticare diversi interessi (ballo, musica, calcio, utilizzo di Internet), oltre ad avere accesso a strumenti non altrimenti reperibili.

Anche la possibilità di apprendere la lingua italiana è un altro aspetto, di tipo strumentale, che porta alla frequentazione dei Centri e, in particolare, in quei casi in cui la scuola e/o la famiglia non sembrano in grado di assolvere pienamente a questa funzione:

Prima facevo un po' fatica a parlare italiano, così con dei ragazzi posso parlare, perché a casa mia non si poteva (P 15, 15 anni, M., India).

Qua parlano sempre italiano, allora mi ha servito (P 16, 15 anni, M., Pakistan).

Poi ci hanno mandati qua per l'italiano. A scuola c'era poco tempo per farlo lì (P 11, 20 anni, M., Albania).

La funzione di *socializzazione* è stata indicata da 8 ragazzi su 26. Essa fa in particolare riferimento a quelle risposte in cui gli adolescenti hanno riferito di avere avuto la possibilità, tramite il Centro, di conoscere altre persone e di stabilire con loro relazioni sentimentali e/o di amicizia:

Ho conosciuto un ragazzo [...]. Quindi è anche un momento per conoscere gente nuova (P 25, 17 anni, F., Marocco).

Socializzazione, perché si conoscono molte persone, poi l'amicizia, gli amici (P 24, 16 anni, F., Marocco).

Come evidenziano i brani riportati di seguito, frequenti sono stati, in questo caso, i richiami alle opportunità che i Centri offrono di entrare in contatto con altri giovani di diversa provenienza culturale; ciò potrebbe essere conseguenza del fatto che tali contesti tendono sempre più spesso ad essere frequentati soprattutto da ragazzi con esperienze di immigrazione e, solo in misura minore, anche da ragazzi italiani:

Italiani non ne vengono tanti, sono molto stranieri che vengono qua. La maggior parte di nazionalità diversa, perché tunisini qua siamo in pochi (P 10, 17 anni, M., Tunisia).

Soprattutto nel caso di ragazzi migranti arrivati in Italia da poco tempo, i CAG si configurano quindi come luoghi che possono favorire l'incontro di coetanei della stessa provenienza, o che almeno hanno vissuto un'esperienza di migrazione. Soprattutto nei Centri in cui la nazionalità dei ragazzi stranieri tende ad essere monoculturale (per esempio nordafricana), gli intervistati hanno dichiarato più esplicitamente di visitare il Centro per frequentare coetanei della medesima provenienza. Questa opportunità di interazione sembra garantire ai giovani intervistati uno spazio "protetto", funzionale ad una prima integrazione nel nuovo contesto ospitante:

Siccome non conosceva nessuno, l'ho visto subito, dai dai, abbiamo cominciato a giocare. Cioè per aiutarsi un po', perché io mi ricordo che quando sono arrivato ho fatto un po' fatica, perché non capivo niente, non avevo nessuno che mi capiva. Arrivavo a casa, andavo a casa e solo i miei genitori mi capivano. Dopo sei mesi ho incominciato a parlare un po' l'italiano. Allora ho incominciato a uscire (P 29, 16 anni, M., Ghana).

Per qualche partecipante, soprattutto per le ragazze (8/26), il CAG rappresenta l'*unica alternativa* di socializzazione extra-scolastica rispetto allo stare in casa e l'unico luogo che le famiglie permettono loro di frequentare al di fuori dell'ambiente domestico:

Meglio venire qua che fare le faccende di casa (P 19, 12 anni, F., Marocco).

I miei genitori mi costringono a venire qui (P 33, 12 anni, F., Senegal).

Solo in rari casi (2/26) gli adolescenti hanno attribuito al Centro una *funzione di protezione*, di contenimento e di alternativa alla frequentazione della “strada” e delle cattive compagnie:

Può essere per un ragazzo appena arrivato dall'estero, che sente che si vive solo [...] spacciando, facendo roba del genere. Magari viene qua e sta in mezzo a un gruppo di persone tranquille, che pensano magari al loro futuro [...] ed evita di finire in brutti giri (P 10, 17 anni, M., Tunisia).

Prima non volevano i miei che sto in mezzo alla strada con altri ragazzi: quando sono qua, sono più sicuri loro (P 11, 20 anni, M., Marocco).

Per quanto concerne gli aspetti valutativi, la maggior parte (19/26) dei ragazzi si è dichiarata *soddisfatta* del Centro, in quanto, oltre ad un sostegno, in esso possono trovare diverse forme di divertimento: stare con gli amici, sfruttare le infrastrutture a disposizione e le attività proposte. In alcuni casi (7/26), tuttavia, essi hanno espresso, al contrario, un'*insoddisfazione* verso i CAG. Come si osserva dai brani sotto riportati, il malcontento sembra ancorato soprattutto a quelle situazioni in cui s'incontrano difficoltà relazionali con i coetanei, dovute a semplice antipatia, oppure, soprattutto, a causa dei comportamenti contro-normativi che essi mettono in atto:

Perché alcuni che venivano qui non mi piacevano tanto, tipo i miei compagni di classe, che tutte le volte che mi vedevano mi prendevano in giro (P 24, 16 anni, F., Marocco).

Sì, ci sono delle persone... fumano, bevono (P 15 anni, M., Marocco).

In altre occasioni l'insoddisfazione è stata connessa a situazioni in cui, a fronte di tante richieste e bisogni differenti, i ragazzi percepiscono un'organizzazione delle risorse, degli spazi e del tempo dedicato loro dagli educatori, che non sempre rispetta i loro bisogni o desideri:

Perché c'è una regola che dice come usare il computer, che uno non lo può usare più di una volta la settimana. Anche se è giusto, perché poi uno ci vuole stare delle ore, però non mi piace. C'è tanta gente (P 28, 17 anni, M., Marocco).

Stavamo aspettando anche dell'altra gente che venivano, che imparavano a ballare. Però c'è questo problema qua che vengono, rompono un po'. Però anche loro devono fare qualcosa. O magari a volte mettono una musica che devi usarla per imparare a ballare; fai la coreografia di una canzone. Se la metti arriva uno – oh avete rotto con quella musica – poi toglie la musica, mette un'altra musica [...]. In questi casi, a volte, andiamo al parco o al campo di basket (P 29, 16 anni, M., Ghana).

Per esempio, prendevo un libro e andavo da [nomi educatori] e loro andavano dai ragazzi, via da me. Io dicevo: perché non mi volete? O resto a casa, cioè, dato che sono qua! Cioè, mi dicevano: perché stai sempre con noi? Sì, questo mi dispiaceva (P 31, 13 anni, F., Albania).

A fronte dei punti di debolezza che i ragazzi intravedono nei CAG da loro frequentati, 7 ragazzi hanno suggerito alcune *proposte alternative* che, in 4 casi, indicano la necessità di spazi o di attività a più ampio raggio:

In questo Centro, ci metterei un'altra attività. Organizzare anche dei corsi, per disegno. Quindi [...] metterei anche qualcos'altro. Qualcosa che serve anche nell'ambiente del lavorare. Un corso per dimostrare come si dovrebbe stare nell'ambiente di lavoro (P 14, 20 anni, M., Albania).

C'è un campo qua che è vuoto. Mi piacerebbe giocare a calcio, pallavolo, sport. Mi piacerebbe troppo avere questo posto qua (P 16, 15 anni, M., Pakistan).

Lo farei più colorato [il Centro]. Un po' più pieno, con un po' più cose, giochi, così. Non solo da bambini, ma anche giochi, quelli in scatola. Sì, i cartelloni (P 17, 16 anni, F., Marocco).

Di farlo grande! Più grande [...]. Metterei computer. Due biliardini magari. Sì, tanti biliardini! (P 32, 13 anni, M., Nigeria).

Un ragazzo ha proposto un maggior numero di corsi, sia per migliorare la conoscenza dell'italiano sia per fornire un modello educativo, di comportamento, utile per instaurare buone relazioni con gli altri:

Ci sono dei ragazzi che sono da poco qua, quindi anche per i nuovi arrivati, per aiutarli un po', perché vedendo della gente, anche dei ragazzi che vengono da Marocco, Tunisia, quei posti lì, tendono di più a cercarsela. Praticamente, stanno a fare niente tutto il giorno e alla fine per guadagnare dei soldi vanno a picchiare qualcuno, soprattutto i marocchini alla fine, marocchini e tunisini [...]. Se [al Centro] facessero un corso di comportamento, di come si dovrebbero comportare, magari si riuscirebbe pure a evitare dei casini (P 14, 20 anni, M., Albania).

Altri 2 ragazzi hanno dichiarato che desidererebbero, all'interno del Centro, più occasioni per conoscere coetanei con i quali stabilire relazioni intime o di amicizia:

Ah, beh delle ragazze almeno, finalmente! Preferisco italiane, mi piacciono di più, le marocchine, mi piacciono però... non mi trovo bene. Loro sono [...] troppo pettegole, parlano e sparlano. Poi se gli dici una cosa lo vengono a sapere tutti, tipo che vai in Marocco e lo vengono a sapere anche lì (P 28, 17 anni, M., Marocco).

Se siamo in di più, meglio è! Sì, si vedono poche facce nuove! (P 34, 18 anni, M., Marocco).

In sintesi, dalle interviste è emerso un buon livello di soddisfazione in merito all'offerta dei CAG. Questa soddisfazione ha trovato conferma anche nelle proposte di cambiamento suggerite dai partecipanti, che non mettono in discussione l'identità dei Centri, ma semplicemente prospettano un ampliamento delle opportunità, degli spazi e delle risorse strumentali che generalmente i CAG mettono già a disposizione dei giovani che li frequentano.

3.1.2. Il punto di vista degli educatori

La rappresentazione dei Centri è stata rilevata anche dall'analisi del contenuto dei focus group condotti con gli operatori. Anche in questo caso sono state analizzate le funzioni e le valutazioni dei Centri, ma anche le immagini che gli operatori hanno dei ragazzi immigrati che li frequentano e delle loro famiglie. Da tale analisi è emerso, in primo luogo, come, in 2 focus su 3, gli educatori abbiano fatto riferimento alla *funzione di sostegno psicologico* attribuito ai CAG. Diverse sono in particolare le attività di sostegno svolte nei Centri. Tra queste, ad esempio, gli educatori citano l'essere, per i giovani, dei *punti di riferimento* umani e affettivi, in grado di *ascoltare i loro bisogni e sfoghi*:

Secondo me, hanno proprio bisogno che tu ci sia! [...] Non che sei lì fisicamente, ma che tu ci sia con tutto quello che di te ci puoi mettere, con la tua testa, col tuo cuore, con le tue risorse (P 2, Focus N. 1).

Poi magari non te lo dicono, ma se la volta che hanno bisogno ci sei, gli basta quello (P 4, Focus N. 2).

Nel nostro Centro la funzione è quella di un luogo di incontro, quindi di favorire la socializzazione dei ragazzi, con degli adulti che si pongano come punto di riferimento e di confronto (P 6, Focus N. 1).

Inoltre, gli educatori del focus N. 2 hanno sottolineato come i CAG possono fornire uno spazio per sviluppare degli interessi che hanno per i ragazzi una funzione di *riconoscimento identitario*, cioè interessi nei quali ragazzi possono sentirsi ed essere riconosciuti nella loro identità. Gli adulti hanno evidenziato il lavoro fatto nei Centri per sostenere ed aumentare l'*autostima dei ragazzi*, spesso messa a dura prova dalle relazioni intrattenute nel sistema scolastico:

Anche fargli capire che possono riuscire a fare quello che vogliono, hanno le capacità. Perché magari loro, sia italiani che anche stranieri, sono molto sfiduciati. Molti perché voglia di fare niente, ma anche perché non hanno stimoli, pensano di non riuscire a farcela (P 2, Focus N. 2).

Una successiva declinazione della funzione di sostegno psicologico si è riscontrata nei passaggi in cui gli educatori di 2 focus hanno accennato al loro impegno

per *valorizzare i ragazzi stranieri* e per fare loro capire che questi hanno delle opportunità uguali a quelle dei ragazzi italiani:

Cercano ascolto e cercano qualcuno che abbia attenzioni verso di loro. Hanno bisogno di attenzione e che qualcuno dedichi tempo a loro. Contano molto sulla persona, sul fatto di essere accettati comunque a scuola. La loro giornata tipo è che a scuola escono a lavorare con la prof. di sostegno o col gruppo, di pomeriggio tornano a casa e la situazione generalmente è molto difficile [...]. Hanno bisogno di qualcuno che li aspetti e abbia voglia di stare con loro (P 1, Focus N. 1).

Fondamentalmente sono contenti di quello che gli diamo [...]. Secondo me, quello che vogliono loro è trovare un posto dove si sentano delle persone fondamentalmente [...] con le loro specificità e con le loro caratteristiche, ed essere trattati alla pari (P 6, Focus N. 2).

Un altro aspetto di caratterizzazione dei Centri è quello della *funzione di protezione e prevenzione*, messo in luce dagli educatori in tutti e 3 i focus. Questa funzione assume diverse sfumature. Per esempio, uno degli aspetti che è stato citato concerne la protezione da figure genitoriali spesso inadeguate e dalle dinamiche che si sviluppano a casa:

I ragazzi che vengono sono questi: [...] amano star fuori di casa, perché magari in casa il clima, le persone, sono possessive (P 1, Focus N. 2).

In questi casi il Centro è stato presentato come un punto di *evasione dalle famiglie*; ne consegue che all'educatore spetta svolgere una funzione contenitiva in senso lato, in particolare nel dare limiti, regole e confini:

I genitori stessi, quindi, cercano qualcuno che gli dia delle regole, dei No! (P 1, Focus N. 2).

Alcuni educatori, in particolare all'interno di un focus, hanno messo in risalto come il CAG sia da intendersi come un servizio di *riduzione del danno*, che offre ai ragazzi un'alternativa alla "vita di strada". È importante sottolineare che questi educatori lavorano in un Centro collocato in un quartiere particolarmente a rischio della provincia considerata:

Quello che puoi fare è una riduzione dei danni, una prevenzione, perché oggettivamente mancano le risorse. Quello che non riesce a capire il legislatore è l'investimento in termini finanziari e il ritorno, in termini finanziari, che hanno su investimenti di questo tipo (P 3, Focus N. 2).

Dare un posto ai ragazzi affinché non stiano fuori, in mezzo alla strada (P 4, Focus N. 2).

Sempre in 2 focus su 3, il CAG assume anche una *funzione di apprendimento e di motivazione* (crescita) che si manifesta nel fornire stimoli ai quali spesso i ragazzi stranieri non hanno accesso, né tramite la famiglia, né tramite la scuola:

Per me una cosa importante è fargli vedere delle cose che non vedrebbero, quando li porti in montagna [...]. Per me vederli in montagna è bellissimo, perché loro non ci sono mai stati (P 2, Focus N. 2).

È vero, è importante toglierli il paraocchi e fargli vedere che il mondo è molto vario (P 4, Focus N. 1).

Infine, in un focus, è emersa anche la *funzione strumentale* del Centro, che si realizza nel fornire uno spazio caldo d'inverno e fresco d'estate, dove potersi incontrare e praticare attività tipiche degli adolescenti:

Quello che, secondo me, è un aspetto molto rilevante, forse il più rilevante [...] che giustifica la presenza di educatori adulti in Centri educativi, è proprio lo spazio, cioè un posto caldo d'inverno e fresco d'estate, un luogo in cui ti puoi identificare, dove non c'è nessuno che ti rompe, in cui ti senti un po' che è tuo [...]. Un altro obiettivo di questi Centri qua: dare uno spazio in cui loro poi possano agire e agitarsi (P 5, Focus N. 1).

Si può sottolineare, tuttavia, come quest'ultima funzione venga scarsamente messa in risalto. Se gli educatori riconoscono l'importanza di mettere a disposizione dei ragazzi strumenti e spazi che altrove non sarebbero reperibili, tendono comunque a dare maggiore risalto alle funzioni psicologiche (*punto di riferimento, riconoscimento identitario*) e sociali (*protezione e prevenzione, riduzione del danno, apprendimento e motivazione*) dei Centri.

3.2. Percezione delle relazioni con gli operatori

3.2.1. Il punto di vista degli adolescenti migranti

Circa il *ruolo* attribuito all'educatore, è emerso che esso assume per i ragazzi diverse sfumature.

Su un totale di 25 ragazzi che hanno risposto, 5 hanno paragonato l'educatore alla figura di un *insegnante*:

Ti aiutano a fare i compiti, ti spiegano come un professore e si comportano come un professore (P 12, 12 anni, F., Moldavia).

Negli esempi seguenti è evidente che l'autorevolezza, accompagnata da una grande accoglienza e disponibilità, distingue in ogni caso gli educatori dagli insegnanti, che sono avvertiti come più autoritari.

Mi aiuta nel fare i compiti. [...] Viene sempre più vicino. Li facciamo insieme [...]. Ah è simpatico, buono [...]. Ci sono magari delle differenze, delle cose che ti piacciono di più, rispetto ai professori. Perché se lui ti spiega qualcosa e tu non capisci lui ti rispiega, per

farlo capire [...]. Mentre invece, magari, certi prof. non spiegano, parlano solo (P 32, 13 anni, M., Nigeria).

Perché loro lo fanno con calma [...]. Cioè vanno con calma e, invece, i professori vanno veloce (P 33, 12 anni, F., Senegal).

Il seguente estratto chiarisce la differenza che i ragazzi hanno tracciato fra il ruolo dei *genitori* e quello degli operatori:

Loro ci danno dei consigli, invece i genitori, magari ti sgridano. Io preferisco prendere dei consigli invece di prendere una sgridata! (P 25, 17 anni, M., Marocco).

I *ruoli e le funzioni* attribuite agli educatori non sono considerati mutualmente esclusivi. In particolare, 4 adolescenti descrivono l'educatore sia come un *insegnante* sia come un *amico*, come nei due estratti sotto riportati:

Sono come amici e come insegnanti (P 20, 13 anni, M., Tunisia).

Sia un amico, perché gli puoi raccontare, che un professore, perché dà consigli (P 28, 17 anni, M., Marocco).

Sono io i partecipanti che hanno complessivamente descritto l'educatore come un *amico*:

Un genitore no, professori nemmeno, non sono severi. Amici, sì, sono amici [...]. Sono più grandi, ma sono amici (P 17, 13 anni, M., Pakistan).

Sì, come degli amici, non distinguono neanche che siamo stranieri da loro, per quello mi trovo bene (P 11, 20 anni, M., Marocco).

In soli 2 casi gli educatori sono descritti come *fratelli o sorelle maggiori*:

Sono come dei fratelli. Quando vengo qui parliamo, alle volte vengono anche a giocare con noi, vengono volentieri, per giocare a carte, così come [...] dei fratelli più grandi. Mi sembrano disponibili, per me sono come alcuni di noi (P 34, 18 anni, M., Marocco).

Una ragazza ha descritto un'educatrice come un'*amica* e un'altra educatrice sia come una *sorella* che come un'*amica*:

Quindi con lei ne puoi parlare [...]. Prima cosa F. [educatrice] è bellissima dentro, anche fuori, è brava, ti riesce a capire subito, sta lì a spiegare, ci aiuta, ci dà dei consigli. C'era anche la C. [educatrice] prima [...] come una sorella o come un'amica (P 25, 17 anni, F., Marocco).

In 3 casi gli educatori sono percepiti come degli insegnanti o degli *aiutanti* nello sviluppo di attività diverse da quelle scolastiche, distinguendosi quindi dai professori di scuola:

Mi hanno insegnato a giocare a ping-pong. Prima non sapevo come si faceva. Poi anche a biliardino. Adesso sono bravo anche io! (P 17, 13 anni, M., Pakistan).

Degli aiutanti [...] che ti spingono avanti [...]. Nel senso che ti aiutano a voler fare quello che vuoi fare, se vuoi veramente farlo! (P 29, 16 anni, M., Ghana).

Li posso descrivere come aiutanti [...]. Non proprio come professori, i professori hanno un'altra maniera (P 31, 13 anni, F., Albania).

Infine l'educatore è stato descritto non solo come una figura adulta da cui avere consigli e informazioni, ma anche come un *confidente*. Questo ruolo è particolarmente accentuato nel rapporto fra le educatrici e 2 ragazze:

Perché con lei io parlo di tutto, le racconto sempre tutto, anche cose intime, personali (P 24, 16 anni, F., Marocco).

La confidenza, nella relazione con gli educatori, sembra meno comune quando a parlare sono i ragazzi:

Confidarmi no. Le cose le tengo per me. Le mie cose no (P 17, 13 anni, M., Pakistan).

No, mai, non ho mai chiesto qualcosa a loro di cose mie! [...] L'ho sempre tenuto per me. Quando voglio chiedere, chiedo ai miei genitori (P 8, 13 anni, M., Marocco).

Al di là delle classificazioni, emergono quindi diverse sfumature nell'assegnare agli educatori un ruolo preciso e chiaramente definibile, in quanto tale ruolo, sia esso considerato amicale o istruttivo, si esplica per i ragazzi secondo diverse modalità, livelli e commistioni.

La maggior parte dei ragazzi (20/26) ha inoltre specificato chiaramente quali sono le *attività* che essi hanno riferito di svolgere con l'educatore; 9 ragazzi hanno descritto l'educatore in generale come chi *aiuta a fare i compiti, spiega e chiarifica*, pur, come abbiamo già osservato, in modo più accogliente di un professore scolastico. Gli adolescenti descrivono l'attività didattica come esclusiva, o almeno preferenziale, nella relazione con l'educatore:

Ti fanno fare i compiti con rispetto, invece le prof: "Devi fare! Devi fare!" (P 19, 12 anni, F., Marocco).

In un caso, le attività (scolastiche/ludiche) con gli educatori si sovrappongono:

Facciamo i compiti oppure parliamo di qualcosa, di un film, di un attore (P 12, 13 anni, F., Moldavia).

Una presenza importante dell'educatore è emersa nell'ambito delle attività di gioco. Sono in particolare 6/20 i ragazzi che hanno indicato l'importanza del

coinvolgimento dell'educatore in *attività ludiche o sportive*, quali il canto, il ballo, il biliardino, il ping-pong e i giochi in scatola. L'educatore indirizzerebbe a specifiche attività che, talvolta, i ragazzi potrebbero con qualche difficoltà apprendere e/o svolgere autonomamente:

Sempre in questa cosa del ballo, se non ci fossero stati loro, io sarei sempre stato a casa. Se non conoscevo stavo a casa. Poi non è che a casa mia c'è tutto questo spazio qua, quindi diciamo solo la strada [...]. Allora abbiamo chiesto a G. [educatrice] che ci ha aiutato molto [...]. Io ho detto: abbiamo bisogno di una sala, cosa facciamo? Non me l'aspettavo, che diceva di sì (P 29, 16 anni, M., Ghana).

[Parla del ping-pong] Ho cominciato a sfidare E. [educatore] e ho imparato da lui. Loro tre sono stati i miei insegnanti. Ho fatto tutta l'esperienza, poi, piano piano, ho incominciato a batterli! (P 15, 15 anni, M., India).

Anche in questi casi, le attività ludiche non escludono momenti di ascolto, come riportato nell'esempio seguente:

Quando vengo qui, parliamo. Alle volte vengono anche a giocare con noi, vengono volentieri, per giocare a carte (P 34, 18 anni, M., Marocco).

Per altri 5 ragazzi *l'ascolto e la comunicazione* con gli educatori sono le attività privilegiate. L'operatore dei CAG, in questi casi, è spesso descritto come una persona amica, con cui parlare liberamente:

Chiedo consigli [...], posso parlare tranquillamente, lui mi racconta cose sue, io racconto cose mie, poi mi chiede sempre come va a scuola (P 28, 17 anni, M., Marocco).

In sintesi, dalle interviste, sembra emergere una figura di educatore che potremmo definire di *facilitatore*, sia sul versante della socializzazione e del supporto confidenziale, soprattutto nel caso delle ragazze, sia sul versante dell'apprendimento di abilità scolastiche o di specifiche attività.

È stato chiesto, infine, agli adolescenti migranti di esprimere una *valutazione* circa la valenza e la qualità della relazione con gli educatori. I commenti sono stati quasi sempre positivi (23/26):

Loro sono troppo bravi! Avevo conosciuto prima di tutto [nome educatore], c'erano anche due femmine [...], anche con loro mi trovavo bene (P 16, 15 anni, M., Pakistan).

[Parlando dei migliori amici] A scuola nessuno, ma qua sono gli educatori (P 19, 12 anni, F., Marocco).

Solo nei 3 seguenti casi è stata rilevata un'insoddisfazione o una richiesta di cambiamento. Più dettagliatamente, un ragazzo, ha lamentato l'eccessiva severità degli educatori:

Gli educatori, mi piacciono, però delle volte [...] anche loro s'incavolano, poi mi sgridano (P 5, 13 anni, M., Marocco).

Al contrario, una ragazza, ha sottolineato la necessità di maggior severità:

Mi trovo bene, non sono troppo severi, però, bene (P 12, 13 anni, F., Moldavia).

In un altro caso, una ragazza ha esplicitato la richiesta di maggiore attenzione e sostegno:

Devono aiutare prima gli stranieri che gli italiani, perché gli italiani sanno già la lingua, non hanno difficoltà [...]. Non è che sono diversi gli italiani e gli albanesi, ma gli stranieri non conoscono abbastanza bene la lingua [...]. Devono stare più vicini (P 31, 13 anni, F., Albania).

Abbiamo infine sollecitato i ragazzi ad esprimersi in merito alla possibilità di modificare qualcosa della loro relazione con gli educatori. Quasi tutti, tranne le eccezioni sopra riportate, non cambierebbero nulla degli educatori.

3.2.2. Il punto di vista degli educatori

Rispetto alla loro relazione con i ragazzi immigrati all'interno del Centro, gli educatori hanno più spesso rimarcato le *difficoltà che essi tendono ad incontrare*, pur tuttavia non trascurando di considerare anche i *bisogni a cui essi riescono ad assolvere*. Per quanto riguarda le difficoltà, le educatrici di 2 focus hanno sottolineato che queste sono soprattutto imputabili all'atteggiamento oppositivo e sfidante dei ragazzi (si tratta, infatti, per lo più di un'utenza maschile) i quali, in quanto adolescenti, oltrepassano i limiti e ricercano qualcuno che svolga una funzione di contenimento:

A volte hanno dei comportamenti provocatori nei nostri confronti, che vanno anche contro il loro interesse (P 5, Focus N. 1).

In un altro focus, invece, è emerso che i ragazzi che creano più problemi in termini di conflitti sono quelli da più tempo in Italia, come emerge dal seguente estratto:

Invece già quelli che sono lì da un po', anche loro, fanno molto situazione a sé; loro hanno magari [...] atteggiamenti provocatori [...]. Perché loro, col fatto che sono stranieri, hanno avuto delle esperienze, però si sono integrati di più. Pensano di essere un passo avanti rispetto a tutti, allora, magari, provocano [...]. Provano a farmi un dispetto solo per vedere come reagisco (P 6, Focus N. 1).

Questi ultimi aspetti sono stati ricondotti dagli educatori primariamente al fatto di essere adolescenti e, pertanto, di esprimere bisogni e comportamenti comuni

a tutti i ragazzi, in questa età. Alcuni esempi sono il bisogno di autonomia e di autoregolazione, ma anche di essere aiutati a contenersi. Altre volte, il fatto di essere migranti e di essere portatori di una differenza culturale, che è percepita come una distanza, complica ulteriormente le cose:

Quindi, la prima cosa che mi salta in mente, è che sono ragazzi. Poi, su di quello è chiaro che ci sono delle differenze legate sia all'etnia e alla provenienza, perché, ad esempio, i ragazzi maghrebini sono completamente diversi dai ragazzi pakistani. Si fa fatica a parlare di ragazzi stranieri in generale, perché sono due mondi diversi. Oppure i ragazzi immigrati dall'Est sono molto diversi (P 6, Focus N. 1).

È importante rilevare come tali difficoltà relazionali siano state dichiarate con maggiore intensità dalle educatrici donne. Esse hanno posto l'accento sulle differenze culturali, che portano i ragazzi a considerare in misura minore i loro moniti, rispetto a quelli provenienti dagli educatori uomini. Alcune hanno evidenziato che il riconoscimento del loro ruolo come autorevole e in grado di far rispettare le regole sia stato lungamente negoziato con i ragazzi:

Sì, alcuni nell'accettare fino a un certo punto quello che gli dici, e gli altri invece fanno i marpioni, che forse è ancora peggio, insomma, diciamo che l'approccio non è dei migliori. Quindi io continuo a non vederli, diciamo, con un substrato di profondità (P 5, Focus N. 1).

All'inizio mi ricordo che era molta la sfida con te, donna, così, per cui adesso c'è poco da dire, ma in Marocco! Quando arrivano devo ricordargli "Qua comando io e sono donna!" [...] Poi, ripeto, io credo che tra tutti noi sono quella un po' più agevolata, nel senso che sono fisicamente più grossa, per cui loro hanno paura e mi portano rispetto (P 2, Focus N. 1).

Un'altra spiegazione, fornita in merito a queste difficoltà, concerne la scarsa conoscenza della cultura d'origine degli adolescenti; tanto è vero che l'atteggiamento nei loro confronti migliora dopo averla conosciuta più opportunamente. Sono difficoltà, quindi, legate al non conoscere la natura "mista" della loro identità culturale.

In 2 diversi focus gli educatori esprimono, più o meno consapevolmente, un atteggiamento negativo nei confronti delle culture di appartenenza degli adolescenti, delle quali non riescono a condividere alcuni aspetti:

Sì, a me da proprio fastidio, però è ovvio che non posso cambiare io queste cose della cultura. Loro anche nel rapporto con il fidanzato: non possono fare determinate cose, devono avere un solo ragazzo. I maschi, invece, io glielo ho chiesto e loro tranquillamente (P 3, Focus N. 1).

Non puoi sostituire i genitori! Puoi tirare su, mettere una toppa, però poi lo sappiamo tutti che nel Centro poi ci puoi mettere tutto. Ma un monello che non ha avuto una

storia genitoriale alle spalle... poi dopo questo non significa che diventerà un delinquente, significa che comunque avrà una lacuna, comunque quello non c'è stato! (P 3, Focus N. 2).

Infine, in 2 focus sono state riportate difficoltà legate ad aspetti strutturali/organizzativi dei CAG, come ad esempio non avere un collega di supporto, oppure essere ubicati in una zona di passaggio, con un'utenza non regolare. Tali limitazioni impediscono una progettazione a lungo termine e la creazione di un gruppo con cui poter intraprendere un percorso educativo, contribuendo a creare un senso di frustrazione:

Io mi rendo conto spesso che fai dei progetti, fai delle progettualità enormi, metti in rete i servizi, a destra e a manca, metti dei soldi, però se tu non sarai più lì con loro, dopo puoi provare a capire, lo capirai tra anni e anni, quello che tu hai combinato (P 2, Focus N. 2).

A fronte della percezione di mancanza di strumenti conoscitivi sulle differenze culturali, legate anche alle lacune nel percorso formativo di base e di formazione continua, gli educatori hanno riferito di avere intrapreso di propria iniziativa percorsi di autoformazione che, nella maggior parte dei casi, sembrano tradursi in modalità di trascorrere il proprio tempo libero. In particolare, in alcuni casi, gli educatori preferiscono impiegare le proprie vacanze visitando le terre d'origine dei ragazzi che frequentano i Centri, oppure frequentano lezioni private di arabo. Inoltre essi acquistano e studiano testi che hanno come oggetto culture differenti da quella italiana e occidentale. Altri, infine, hanno riferito di visitare le case e le famiglie dei ragazzi in Italia. Alcuni esempi sono riportati nei brani che seguono:

Non esiste che andiamo avanti così: io sono svantaggiata perché non capisco la cultura, loro non capiscono le richieste che gli faccio [...] e allora sono due anni che studio arabo (P 2, Focus N. 2).

Noi pensiamo di frequentare un corso di cultura araba, perché ci sentiamo veramente ignoranti (P 3, Focus N. 2).

Abbiamo fatto i biglietti di auguri per il Ramadan e i genitori li hanno apprezzati moltissimo (P 1, Focus N. 2).

Le difficoltà relazionali si affiancano, tuttavia, alle funzioni positive che gli educatori pensano di assolvere all'interno del Centro. Tali funzioni sono già state commentate in riferimento alle rappresentazioni del CAG in cui lavora-

3.3. Rappresentazione delle modalità di integrazione degli adolescenti immigrati all'interno dei CAG

3.3.1. Il punto di vista degli adolescenti migranti

Le rappresentazioni che i ragazzi hanno espresso circa le loro modalità di integrarsi all'interno dei CAG frequentati sono state rilevate attraverso 2 categorie di analisi: le *funzioni attribuite al Centro rispetto al fatto di favorire o meno il contatto interculturale* e le *preferenze etniche espresse in relazione al rapporto con i pari*.

Per quanto riguarda il primo aspetto si sono evidenziate 4 diverse sotto-categorie di contenuto. Sono 8/26 gli adolescenti che hanno attribuito al CAG la funzione di mettere in contatto i ragazzi stranieri con i pari di nazionalità italiana (*favorire il contatto con gli autoctoni, assimilazione*). I CAG sono stati molto utili ai ragazzi arrivati in Italia da poco tempo, per interagire con ragazzi autoctoni e migliorare la conoscenza della lingua italiana:

Per capire un po' come sono fatti gli italiani [...]. Gli stranieri no, sono uguali, come me (P 15, 15 anni, M., India).

Ho imparato. Io non sapevo parlare in italiano [...]. Mi è servito, ho conosciuto degli italiani (P 26, 15 anni, M., Marocco).

Dalle risposte di un altro gruppo di partecipanti (9/26) è risultato che un'altra funzione di socializzazione del CAG è quella di mettere in contatto ragazzi di diversa provenienza (*favorire contatti misti, integrazione*). L'uso della lingua italiana sembra avere in questi casi la funzione di "collante" per la socializzazione, anche con ragazzi non autoctoni:

Qui parlo di più il dialetto. Però parlo anche l'italiano, perché ci sono altri miei amici e anche gli italiani, che non capiscono il dialetto (P 16, 15 anni, M., Pakistan).

Sono 5 i ragazzi che hanno evidenziato che il CAG ha favorito il contatto con gli adolescenti della stessa provenienza etnico-culturale (*favorire il contatto con pari della stessa provenienza, separazione*). Essi segnalano a volte la difficoltà di interagire con i ragazzi italiani, altre volte si evince che il rapporto con gli autoctoni viene vissuto in altri contesti, piuttosto che all'interno del CAG:

[Al Centro] sono tutti marocchini [...]. Italiani ce li ho dove abito io [...]. Non vengono al Centro (P 11, 20 anni, M., Marocco).

Sono 4 i ragazzi che hanno affermato di socializzare soprattutto con ragazzi stranieri, ma di provenienza diversa dalla propria (*favorire il contatto con pari immigrati, separazione*).

Due di loro hanno giustificato tale condizione per una certa difficoltà incontrata nei rapporti con i ragazzi italiani:

Con i tunisini mi trovo bene [...]. Loro non si comportano come gli italiani, perché non devono comportarsi come gli italiani! Perché anche lo straniero rimane lo straniero poi! (P 9, 17 anni, M., Marocco).

Gli altri 2, hanno riferito di sperimentare amicizie con ragazzi di diverse nazionalità, nonostante le difficoltà iniziali a conoscersi:

Un ragazzo albanese che prendeva sempre in giro. Ho parlato con lui, eravamo solo noi due ed io pensavo che aveva mille facce; poi, allora, anche lui mi ha detto che pensava che anche io fossi così. Abbiamo parlato un po' e dopo ci siamo conosciuti (P 25, 17 anni, F., Marocco).

Considerando le risposte fornite in merito alle *preferenze amicali* all'interno dei Centri, 12/26 partecipanti hanno affermato di preferire la compagnia di ragazzi stranieri (sia dello stesso paese d'origine sia di altra nazionalità).

Di questi, 4 hanno esplicitato una preferenza per pari della stessa nazionalità:

Son tutti albanesi (P 30, 11 anni, F., Albania).

I restanti 8 hanno affermato di frequentare ragazzi stranieri in generale, senza specificare una preferenza. I motivi della preferenza per gli stranieri in generale, specificati da 4 partecipanti, sono riconducibili alla difficoltà ad incontrare nei Centri ragazzi del proprio paese d'origine ed anche i ragazzi italiani.

In un altro caso è stata segnalata la difficoltà ad andare d'accordo con gli italiani, che è stata attribuita al rifiuto, da parte dei coetanei autoctoni, a socializzare con i ragazzi di altre nazionalità:

Più amici sono stranieri, poi gli italiani non riesco a essere d'accordo con loro [...]. Per me non è un problema, ma loro che non vogliono parlare (P 8, 13 anni, M., Marocco).

In un altro caso è emerso come l'amicizia con gli italiani non sia di per sé problematica, tuttavia le relazioni amicali con gli autoctoni sono praticate soprattutto in altri contesti, piuttosto che all'interno dei CAG:

[A scuola] ho degli amici italiani [...]. [Al Centro] ci sono altri amici. Pakistani [...], ma anche albanesi, indiani, marocchini (P 17, 13 anni, M., Pakistan).

Sul totale di 26 intervistati, 10 non hanno espresso alcuna preferenza etnica per gli amici incontrati al Centro, mentre 4 soggetti (di cui 3 ragazze) hanno riferito preferenze in modo esclusivo per i coetanei autoctoni:

Al Centro [...] mi sento più vicina agli italiani (P 31, 13 anni, F., Albania).

3.3.2. Il punto di vista degli educatori

La rappresentazione delle modalità di integrazione dei ragazzi immigrati all'interno dei CAG è stata in questo caso operazionalizzata attraverso le immagini espresse dagli educatori dei rapporti che i ragazzi tendono ad intrattenere sia con la cultura ospitante sia con quella della famiglia di origine. Considerando il primo aspetto (*rapporto con la cultura ospitante*), in 2 focus prevale l'idea di una *non integrazione*:

Sono comunque non integrati dove sono. Da noi c'è una turca, due marocchini, poi stanno arrivando delle nuove leve (P 4, Focus N. 2).

[Parlando dei maghrebini] Tendono a fare molto gruppo tra di loro (P 2, Focus N. 1).

A tale proposito, gli educatori di un focus group hanno messo in risalto differenze che sono state imputate al *tempo* trascorso in Italia dagli adolescenti: chi è giunto in Italia già da alcuni anni è percepito come più integrato e ciò è spiegato dalle maggiori possibilità di entrare in contatto con la cultura italiana:

Ci crescono un po' dentro, di solito cominciano ad arrivare, soprattutto gli stranieri, piccoli, a 13-14 anni, poi fino a che ne hanno 16, 17 o 18 continuano a venire. Poi ne arrivano di nuovi, ma quelli che sono qua da 3-4 anni si sentono chiaramente un po' a casa loro (P 6, Focus N. 1).

L'integrazione è stata posta in rapporto al tempo della migrazione, cioè al fatto di essere in Italia da più anni e da più generazioni, come nel caso degli albanesi:

Sì, sono integratissimi, sono quasi italiani (P 6, Focus N. 1).

Il ragazzo albanese è comunque più disponibile rispetto al ragazzo marocchino (P 2, Focus N. 1).

Hanno dietro delle famiglie abbastanza normali (P 3, Focus N. 1).

Però, loro sono in Italia da molti anni (P 6, Focus N. 1).

Per i più piccoli e per coloro che sono in Italia da poco, l'integrazione sembra più difficile, poiché le famiglie dei ragazzi, percepite come inadeguate o più diffidenti, ostacolano la frequentazione degli spazi italiani tra cui i CAG, come esplicitato chiaramente dagli educatori di un focus:

La maggior parte di quelli che sono lì da 5 o 6 anni lavorano, quindi non hanno neanche la possibilità di fare le scuole superiori e quindi di farsi un gruppo all'esterno. Però avendo fatto magari qualche anno di scuola media appena arrivati, si sono creati il loro gruppo all'interno. Invece ci sono degli altri che sono appena arrivati, che però sono piccoli, di prima e seconda media, invece, è complicato farli arrivare al Centro, perché un po' i genitori sono diffidenti, perché hanno parecchia diffidenza, non tanto l'orario, i mezzi, ma proprio hanno diffidenza verso il Centro. Questi ragazzini non sono completamente integrati (P 2, Focus N. 2).

Con delle famiglie, spesso, che intervengono con gli strumenti che hanno, quindi tu fai casino a scuola, vieni sospeso, per un mese e mezzo [...]. Quando è venuto fuori: “Mio padre mi ha cinghiato”. Cose che io mi ricordo succedevano, però comincia a essere fuori dalla nostra cultura [...]. Per loro l'intervento familiare è questo (P 3, Focus N. 2).

Gli ostacoli all'integrazione sono stati anche imputati al progetto di tornare prima o poi nel proprio paese di origine:

Il marocchino [...] quando ci parli, ti dice che torna in Marocco. Il ragazzo giovane è di passaggio. “Attenzione che non mi fermo mica qua in Italia [...]. Io torno in Marocco!”. Quindi forse è anche questo il motivo per il quale, sì, aderiscono, ma a modo loro! (P 2, Focus N. 1).

Passando ad analizzare gli estratti che fanno riferimento all'idea di un rapporto con la cultura ospitante basato sull'*integrazione*, è stato possibile evidenziare come, all'interno di un focus, gli educatori abbiano individuato nel seguire le “mode” in uso nel paese ospitante il principale indicatore del fatto che questi ragazzi vogliono integrarsi:

Cercano di stare alla moda, comunque, ad ogni modo. O comprano o rubano, però cercano di adeguarsi (P 1, Focus N. 2).

È un loro modo di integrarsi: cellulari all'ultima moda, giacconi tutti uguali (P 4, Focus N. 2).

Loro vorrebbero essere percepiti come italiani (P 2, Focus N. 2).

Rispetto ai fattori che favoriscono l'integrazione, in un altro focus è stata rilevata l'importanza del “fare gruppo” con ragazzi italiani, soprattutto a scuola, condizione non sempre garantita dall'istituzione scolastica e senza dubbio non favorita dalla non buona conoscenza della lingua italiana:

Mi viene da pensare proprio alla scuola; cioè tu vai al liceo e trovi un marocchino in una classe, o cinque ragazzi del Sud. Poi vai all'istituto professionale e ti trovi una classe con un italiano che è napoletano e venti maghrebini. È proprio l'istituzione che ghettizza e pone la differenza e le basi perché ci siano poi le differenze: cioè il napoletano ce l'ha più col marocchino, perché ce li hanno in classe insieme (P 2, Focus N. 1).

Anche in un altro focus la conoscenza della lingua è stata considerata una variabile legata in modo circolare all'integrazione, poiché ne rappresenterebbe sia l'effetto che il canale per il suo raggiungimento:

Uno dei ragazzi che non era mai venuto a fare i compiti, a scuola, lo considerano proprio un rompiscatole e basta. È venuto a fare i compiti periodicamente e mi diceva “Ma qua ci riesco a fare i compiti!”, solo perché magari ha bisogno di uno che gli spieghi un attimo,

magari in modo un po' più semplice. Quelli che magari hanno qualche difficoltà, o perché sono dislessici o perché hanno qualche problema con la lingua, sono considerati solo dei perditempo. Quindi: "Va bene, non vuoi farlo, vai fuori!". Ti mandano dalle bidelle ad aiutarle a fare qualcosa. Alla fine diventano quello che gli altri li fanno diventare, se gli altri pensano che sono un rompiscatole diventa un rompiscatole (P 4, Focus N. 2).

Integrazione vuol dire anche assenza di conflitto e di insulti etnici che, invece, per gli educatori di un focus sono ancora presenti, oltre che fra italiani e stranieri, fra ragazzi stranieri e fra gli italiani del Nord e quelli del Sud:

Come Centro di aggregazione ci sono soprattutto i ragazzi non italiani, provenienti dal Ghana, dalla Nigeria, dalla Guinea [...]. Abbiamo i ragazzi italiani che sono immigrati anche loro, che vengono prevalentemente dal Sud. Inizialmente hanno avuto un po' da dire con i ragazzi africani, perché "Il negro puzza!" e le classiche cose. Allora abbiamo fatto un'operazione molto silenziosa ma efficace e, ad oggi, condividono la stessa sala, rispettano abbastanza bene i tempi delle attività. Non dico che abbiamo completato l'integrazione, perché [...] c'è un rinnovo costante di questa interazione e non abbiamo esperienze del tipo marocchini, albanesi, tunisini o pakistani (P 2, Focus N. 1).

L'integrazione sembra quindi, per questi educatori, sinonimo di relazioni amichevoli e non aggressive o di contesti comunicativi in cui l'insulto etnico è spogliato di contenuti offensivi e di valori negativi, come riportato in 2 focus:

Sì, un po' più aggressivi come modalità di confronto con gli altri. C'è più ricerca di integrazione e di omologazione. Poi si fa molta fatica a generalizzare, ogni ragazzo è particolare [...]. Più che una vera e propria integrazione, all'inizio c'è una sopportazione poi, conoscendosi, nel tempo si creano anche dei rapporti, non di amicizia, ma comunque di confronto e scambio (P 6, Focus N. 1).

Ci sono momenti di integrazione, secondo me stupendi, dove i marocchini si chiamano "tunni" [...]. Sono talmente abituati a sentire "Ah! Che tunno di merda!" [...]. Loro dicono: "Io sono un tunno!" [...] e si fanno chiamare tunni. Tra i ragazzi più grandi non è più offensivo dire che sei un tunno (P 2, Focus N. 2).

Un'ulteriore variabile considerata importante dagli educatori per il raggiungimento di una situazione di integrazione sociale è l'atteggiamento dei ragazzi autoctoni. In tutti i 3 focus, gli educatori hanno sostenuto che, finché gli stranieri non saranno considerati dagli italiani uguali agli altri, non sarà possibile una reale integrazione:

I nostri ragazzi [italiani] dei Centri hanno certi atteggiamenti nei confronti degli extracomunitari! Senti delle cose incredibili (P 3, Focus N. 2).

Nelle idee implicite degli educatori, il mantenimento dei propri usi tradizionali non sembra essere, invece, un fattore conciliabile con i processi d'integrazione.

grazione; esso viene percepito, piuttosto, come un segno di ambiguità e di difficoltà:

Io noto che i ragazzi marocchini sono molto aggressivi e tendono ad imporsi. Accettano particolarità della cultura italiana, però a modo loro. Ho delle esperienze anche abbastanza forti [...]. Diamo da mangiare tacchino, prosciutto, salame [...]. Il musulmano marocchino, arriva: “Non voglio il salame! È carne di maiale!”. Gli do il tacchino. “No, perché con quella ho toccato il maiale!”. Sono forme molto estreme, forse per far valere la propria provenienza (P 2, Focus N. 1).

Abbiamo dei ragazzi [...] che dicono: ho 20 anni e ti giuro che non so mica cosa sono! Perché se giro senza velo, i marocchini mi dicono: “Che zoccola gira senza velo!”. Se giro col velo gli italiani mi guardano male! (P 2, Focus N. 1).

Anche l'uso della lingua d'origine, ma anche la pratica del dialetto, non sono stati percepiti come l'espressione di una risorsa che può favorire l'integrazione. Al contrario, alcuni educatori in 2 focus hanno considerato tale uso un'espressione di un atteggiamento di difesa, soprattutto a fronte di situazioni conflittuali. L'effetto creato è quello di “alzare un muro”, interrompere le comunicazioni non solo fra i ragazzi, ma anche fra gli educatori e i ragazzi:

Rispetto al linguaggio al Centro, noti che, chiaramente, il linguaggio del proprio paese è uno strumento anche di difesa, ci sono delle volte che anche con noi ogni tanto si mettono e parlano la loro lingua. Chiaramente parlano di noi e non vogliono farsi sentire dagli italiani né dai pakistani, e viceversa [...]. Magari se c'è un po' di tensione o, così, chiusura e si parla solo in marocchino o si parla solo in pakistano, si sotterrano le comunicazioni (P 6, Focus N. 1).

A me non piace che loro con me parlino arabo, per cui io mi sono iscritta a un corso di arabo per i cavoli miei; se voglio parlare arabo lo faccio quando vengo a casa tua, perché io ci vado spesso a casa loro, quando vado parlo, dico quelle tre parole che so, mangio quello che mangiano loro [...]. Secondo me, sono incomprensibili loro per la cultura che portano (P 2, Focus N. 2).

L'importanza dell'abbandono delle proprie tradizioni culturali, ai fini dell'integrazione, emerge in modo evidente nei passaggi in cui gli educatori hanno affermato che chi è capace di stringere relazioni nel contesto ospitante, ma mantiene le sue differenze, non è veramente intenzionato ad integrarsi, ma semmai ad ottenere qualche profitto:

I ragazzi marocchini [...] aderiscono magari a quello che è il nostro sistema sociale, però lo fanno o a modo loro, o con i loro tempi e mezzi [...]. Il marocchino, spesso e volentieri, arriva in Italia senza la famiglia, senza qualcuno che lo ospiti, e si trova a dover badare a sé da solo, o aderisce a una comunità marocchina. Non [...] è per integrarsi e fare un lavoro legale, ma è più per riuscire ad arrangiarsi (P 2, Focus N. 1).

L'idea d'integrazione, che sembra quindi emergere dalle voci degli educatori che hanno partecipato ai focus group, è sostanzialmente coincidente con quella che gli studi sui processi di acculturazione (Berry *et al.*, 1994) definiscono in termini di *assimilazione culturale*.

In merito alla percezione che gli educatori hanno espresso circa il *rapporto dei ragazzi con la loro cultura d'origine*, è stato possibile innanzitutto evidenziare l'insistenza, di alcuni di loro, su una chiusura da parte dei ragazzi nel raccontare o nel riferire informazioni circa la loro cultura di origine, nonché diffidenza verso chi fa loro domande su questo tema:

Lui, sì, ci ha detto tutto, ma che fatica, mamma mia che fatica! (P 4, Focus N. 2).

Forse anche la modalità, mi immagino 4-5 ragazzi ai quali chiediamo di raccontare il proprio paese di origine, forse ti raccontano qualcosa. Ma se mi metto lì da solo con uno non mi risponde [...]. Se parte uno si stimolano l'uno con l'altro [...]. Poi sono anche tutti ribelli verso la loro cultura di origine; nessuno la porta. Se guardi i nostri marocchini, nessuno ti porta come ricchezza quello che ha fatto, quello che ha detto. Loro, per esempio, con il Ramadan (P 2, Focus N. 2).

Gli educatori si sono poi interrogati sulle motivazioni sottese a quest'atteggiamento. La vergogna delle proprie origini sembra essere alla base di questa reticenza e della sfiducia dei ragazzi:

[Parlando a P 2] Secondo te un po' di vergogna non c'è? (P 1, Focus N. 2).

Secondo me ne hanno tanta, di quello che loro sono, non lo so secondo me anche per tutelare, se non la tuteli la perdi, se una cosa la tiri fuori la perdi. Cioè, se tu tiri fuori quello che c'hai dentro poi la perdi, soprattutto questa cosa qui negli adulti, e quindi anche nei ragazzi perché la respirano (P 2, Focus N. 2).

Ad integrazione di questa spiegazione, viene proposta la difesa e tutela delle proprie origini, realizzata attraverso la scelta di non condivisione di tali aspetti con la cultura maggioritaria. Due educatori si sono spiegati l'atteggiamento dei ragazzi in termini di protezione verso una parte della loro identità della quale vanno molto fieri e orgogliosi:

Uno de ragazzi lo abbiamo un po' stimolato su questo, è stato molto contento di scrivere i nostri nomi in arabo, ci ha scritto tutti i nostri nomi (P 4, Focus N. 2).

Essere ragazzi nel tuo paese, per quanto possa essere bello o brutto, è comunque la tua terra, è il tuo paese. A. mi raccontava che in Marocco stavano, tutto il giorno, nudi per strada a giocare, qua ti devi vestire! (P 3, Focus N. 2).

In un altro focus, gli educatori affermano che gli adolescenti immigrati *non vorrebbero appartenere ad una cultura altra rispetto a quella ospitante*, evidenziando

come un tale atteggiamento porterebbe loro a *rifiutare alcuni aspetti delle loro tradizioni o a metterli in discussione*.

Da tutti i brani riportati sembra emergere come, rispetto al tema dei rapporti con la cultura di origine, gli educatori abbiano espresso immagini a seconda dell'etnia di appartenenza degli adolescenti.

Quando parliamo di stranieri li prendiamo sempre in blocco. In realtà gli stranieri sono stranieri tra di loro. Ce ne sono tanti che hanno conflittualità tra di loro e rapporti privilegiati tra di loro, che dipendono anche da dove vengono (P 3, Focus N. 1).

I ragazzi pakistani, ad esempio, sono apparsi agli occhi degli educatori più *legati alle proprie tradizioni* almeno rispetto ai maghrebini, percepiti più liberi e trasgressivi, in senso culturale:

I ragazzi pakistani [...] sono legati molto di più alla famiglia [...]. Devono sottostare molto di più alle regole familiari, che sono quelle che avevano in Pakistan. I maghrebini che vengono qua sono molto più liberi [...]. Alcuni addirittura sono qua con solo uno dei genitori, e alcuni non vanno a scuola e non si capisce che lavoro fanno. Quindi c'è il dubbio che magari qualcuno sia [...] in giri un po' strani [...]. Li vedi molto più in giro, anche di sera, da soli; dipende dal rapporto diverso che hanno con la famiglia e il modo di vivere [...]. I ragazzi [...] del Pakistan o dell'India inizialmente sono più chiusi e hanno più in testa un'aspettativa che gli viene dalla loro famiglia: studiano per cercare lavoro (P 6, Focus N. 1).

Il ragazzo pakistano o afgano [...] è qui più per un progetto di vita. Viene qua perché ha lo zio [...]. C'è una parentela che li spinge [...]. C'è proprio anche un senso di protezione da parte di quelli già insediati, per cercare di accogliere i ragazzi (P 2, Focus N. 1).

4

Punti di vista a confronto: discussione dei risultati

La ricerca presentata si proponeva di illustrare le rappresentazioni dei CAG di una provincia emiliana, al fine di esplorare, attraverso il confronto tra i punti di vista degli "attori sociali" coinvolti (educatori e adolescenti immigrati), se e come tali Centri stiano cercando di riorganizzare la loro identità in un'ottica di interculturalità.

Il confronto tra il punto di vista dei ragazzi immigrati e quello degli educatori lascia emergere diversi ambiti di "dissonanza percettiva". In primo luogo, per quanto riguarda la *rappresentazione dei Centri*, si può rilevare che, mentre per gli adolescenti migranti queste strutture sembrano rispondere soprattutto a bisogni "strumentali", per gli educatori e le educatrici, invece, i CAG assolvono principalmente ai bisogni di supporto psicologico e di protezione da situazioni di disagio familiare e scolastico. I ragazzi e le ragazze hanno dichiarato di rivolgersi

TABELLA 2 Categorie utilizzate per l'analisi del contenuto tematico delle interviste effettuate sui/sulle 26 ragazzi/e immigrati/e e relative frequenze				
Macro-categorie	Categorie	Sotto-categorie	Contenuti	N.
Rappresentazioni dei CAG	Caratteristiche	Modalità di conoscenza/accesso	Canali informali (passaparola) Canali formali	19 7
		Analogie/differenze rispetto ad altri contesti per il tempo libero	"Come" una scuola "Come" altri contesti (ad esempio discoteca, piazza, campo sportivo ecc.)	6 20
		Attività svolte	Prevalentemente strutturate Prevalentemente non strutturate	9 17
		Unica alternativa Protezione Contesto di socializzazione Risorsa strumentale	Di socializzazione Dalla strada e dalle cattive compagnie Soprattutto con pari immigrati Rispetto ad attività strutturate, utilizzo di media e apprendimento della Lingua	8 2 8 16
	Valutazione	Soddisfazione		19
		Insoddisfazione e proposte di cambiamento	Più spazi Più corsi Più occasioni di socializzazione	4 1 2
			Come un fratello/sorella Come un amico/a Come un insegnante Come un confidente Come un insegnante e un amico Come un "aiutante" in attività diverse	3 12 6 1 4 3
	Percezione delle relazioni con gli operatori	Ruolo attribuito all'educatore (25 risposte su 26)		
		Attività con gli educatori (20 risposte su 26)	Scolastiche Ludico/sportive Ascolto/comunicazione	9 6 6

(segue)

TABELLA 2 (seguito)				
Macro-categorie	Categorie	Sotto-categorie	Contenuti	N.
Percezione delle relazioni con gli operatori	Valutazione della relazione con l'educatore	Positiva		23
			Eccessiva severità	1
	Negativa		Necessità di maggiore severità	1
			Maggiore attenzione e aiuto	1
Rappresentazione delle modalità di integrazione degli adolescenti immigrati all'interno dei CAG	Funzioni attribuite al CAG rispetto al fatto di favorire o meno il contatto interculturale	Favorire il contatto con gli autoctoni (assimilazione)	Per integrarsi meglio e migliorare la conoscenza della lingua italiana	8
		Favorire il contatto con pari della stessa provenienza (separazione)	Difficoltà di interazione con italiani o interazione con italiani altrove	5
		Favorire il contatto con pari immigrati (separazione)	Difficoltà nei rapporti con italiani	4
		Favorire contatti misti (integrazione)		9
		Autoctoni		4
Preferenze pari		Immigrati	Stessa nazionalità	4
			Altre nazionalità	8
		Nessuna preferenza		10

TABELLA 3 Categorie utilizzate per l'analisi del contenuto tematico dei focus group condotti su educatori/educatrici			
Macro-categorie	Categorie	Sotto-categorie	Contenuti
Rappresentazioni dei CAG	Funzioni	Sostegno psicologico	Punti di riferimento Riconoscimento identitario Valorizzazione dei ragazzi
		Protezione e prevenzione	Evasione dalle famiglie Riduzione del danno
		Risorsa strumentale	
		Contesto di apprendimento e motivazione	
Percezione delle relazioni con gli educatori	Difficoltà incontrate	Legate a: atteggiamenti oppositivi / sfidanti dei ragazzi; differenze culturali; scarsa conoscenza della cultura di origine dei ragazzi immigrati; atteggiamenti pregiudizievoli nei confronti delle loro culture e delle famiglie di origine; alcuni problemi strutturali e organizzativi dei CAG	
	Bisogni assoluti	Sostegno, presenza, guida, regolazione	
		Non integrazione	
Rappresentazione delle modalità di integrazione degli adolescenti immigrati all'interno dei CAG	Rapporto con la cultura ospitante	Integrazione	Legata a: tempo della migrazione; età; diffidenza delle famiglie; progetti di ritorno al paese di origine Legata a: seguire le mode; "fare gruppo"; conoscere la lingua italiana; assenza di conflitto tra appartenenti a diverse etnie; atteggiamenti dei ragazzi autoctoni; non mantenere gli usi, i costumi e la lingua della propria cultura d'origine
	Rapporto con la cultura di origine	Rifiutano di parlare	A causa del sentimento di vergogna, della difesa/tutela delle proprie origini
		Rifiuto/messa in discussione delle proprie tradizioni	Non voler appartenere ad una cultura altra rispetto a quella ospitante

ai Centri soprattutto per incontrare giovani della propria nazionalità (soprattutto per coloro arrivati in Italia da poco tempo) e per potere usufruire di strumenti non reperibili altrove. L'utilizzo di Internet, e più in generale delle tecnologie, costituisce, a detta degli adolescenti, l'attività che più li motiva alla frequentazione dei CAG. Molto diversa è invece la rappresentazione degli educatori. Pur non negando la funzione strumentale, essi, infatti, hanno rimarcato con più vigore le funzioni integrative, supportive e socializzanti dei CAG.

Alcune discrepanze sono emerse anche in merito al *ruolo dell'educatore*, rappresentato dagli adolescenti come una figura *autorevole*, seppur più amichevole e meno autoritaria di un professore o di un genitore. Il ruolo dell'educatore consisterebbe, quindi, nell'aiutare e/o accompagnare nello svolgimento di attività ludiche o nell'essere di supporto all'apprendimento scolastico. Competenze, queste, che non sembrano trovare corrispondenze nella rappresentazione che gli educatori tendono ad avere di se stessi: coloro che hanno partecipato ai focus group hanno in particolare evidenziato l'importanza del loro ruolo *contenitivo*, facendo emergere una rappresentazione stereotipata e un atteggiamento tendenzialmente pregiudizievole nei confronti dei giovani immigrati. Le differenze che essi hanno inoltre tracciato, in modo piuttosto netto, tra le diverse provenienze dei ragazzi e delle ragazze lasciano presupporre una concezione reificata della cultura, intesa come un "marchio" oggettivo e ascritto che ha conseguenze inevitabili sui destini individuali. Come sottolinea Mantovani (2004), tale concezione contribuirebbe a formare il substrato cognitivo ed emozionale su cui si fondano forme di intolleranza e di chiusura che arrivano a non riconoscere l'iniziativa e la responsabilità delle persone. Il forte accento che gli educatori hanno posto sulle difficoltà incontrate nella relazione con gli utenti immigrati, imputate non raramente alle loro famiglie, oltre che ai valori e alle usanze che caratterizzano le culture di appartenenza, sembra mettere in luce tale atteggiamento reificante di cui, tuttavia, gli educatori sembrano almeno in parte consapevoli. È da tale consapevolezza che nasce, infatti, il bisogno espresso dagli educatori stessi di percorsi formativi che, al momento, sono lasciati alla volontà e all'iniziativa personale. Essi sentono di non avere strumenti e conoscenze per svolgere in modo professionale e competente il proprio incarico in CAG sempre più costituiti da giovani provenienti da una cultura differente da quella ospitante. È interessante che a tale atteggiamento un po' preoccupato degli educatori si contrapponga un orientamento positivo degli adolescenti, che hanno riferito di avere buone relazioni con gli educatori e sottolineano un'elevata soddisfazione per i Centri.

Anche per quanto concerne le *rappresentazioni delle modalità di integrazione degli adolescenti immigrati all'interno dei CAG*, il confronto tra i due punti di vista analizzati lascia ipotizzare l'esistenza di una incompatibilità delle aspettative legate ai processi di acculturazione dei giovani figli di immigrati. Emerge, da un lato, la capacità che i ragazzi immigrati sembrano avere nell'utilizzare risorse dell'una o dell'altra cultura in funzione dei contesti di interazione; dall'altro,

una tendenza da parte degli educatori a considerare questa strategia di integrazione biculturale come un segnale di ambiguità o di mancanza di integrazione. Il punto di vista dei ragazzi lascerebbe intendere che i CAG rappresentano uno spazio che offre loro l'opportunità di sperimentare un'identità multiculturale. Per alcuni, infatti, i CAG offrono al tempo stesso l'opportunità di integrarsi nel contesto ospitante – ad esempio apprendendo o perfezionando la lingua italiana o recuperando le difficoltà scolastiche – e di sperimentare i significati associati alla propria etnicità – ad esempio attraverso il confronto con coloro che vivono la loro stessa condizione di immigrazione. Come suggeriscono alcuni modelli di sviluppo dell'identità etnica (Cross, 1978; Phinney, 1992), tale esplorazione può essere funzionale al processo che porta a dare significato a quella parte importante della propria identità legata alla cultura d'origine. Come altri studi sembrano tuttavia dimostrare (Mancini, 2006; 2008), l'identificazione con il proprio gruppo di origine etnica non costituisce un riferimento identitario esclusivo: nelle società multiculturali l'identità delle minoranze immigrate e delle maggioranze autoctone tende, infatti, sempre più a configurarsi come multiculturale.

Dai risultati della ricerca si può evidenziare come il fatto che gli adolescenti nei CAG abbiano riferito di intrattenere relazioni amicali prevalenti o esclusive con ragazzi immigrati sia vissuto dagli educatori come un fallimento della funzione *integrativa* che i Centri dovrebbero avere. A conferma di tale ipotesi essi denunciano il progressivo allontanamento dei ragazzi italiani e la loro difficoltà ad avere con i giovani immigrati buone relazioni. Questa preoccupazione riflette l'idea che gli educatori tendono a condividere rispetto al concetto di *integrazione*, lasciando trasparire un'idea di integrazione più vicina all'assimilazione che ad un effettivo avvalersi di risorse plurali. Sembra quindi che le *idee implicite* degli educatori tendano a strutturarsi su un modello lineare dell'acculturazione (Berry *et al.*, 1994). Come è noto (Gordon, 1964), tale modello pone la gamma dei possibili atteggiamenti nei confronti della cultura ospitante lungo un *continuum* di posizioni che, andando dalla *separazione* all'*assimilazione*, escluderebbe la possibilità che le minoranze possano integrarsi, pur mantenendo parte degli usi, costumi, tradizioni e valori del proprio gruppo culturale di origine. All'interno di questo modello teorico, oggi superato da quelli bidimensionali (Berry *et al.*, 1994), il mix tra le due culture è considerato come un indicatore di una fase transitoria verso l'assimilazione e la piena integrazione nella società ospitante, intesa quindi come esito finale e inevitabile del processo di acculturazione. Tale concezione spiega quindi l'atteggiamento intransigente degli educatori nei confronti dell'utilizzo strumentale dell'una e dell'altra cultura da parte dei ragazzi immigrati che frequentano i CAG. D'altro canto, come abbiamo già ricordato, la costruzione di forme miste e alternate di appartenenza dovrebbe essere, tra le diverse modalità di acculturazione, quella più adatta a garantire il benessere psicologico e sociale del minore migrante (Davolo, Mancini, 2004; Mancini, 2008). La costruzione di un'identità mista o "multiculturale" prevede un'integrazione nel sé di apparte-

nenze culturali diverse – del paese di origine, del paese ospitante, della famiglia e del gruppo dei coetanei – i cui riferimenti non siano soggetti a conflitti di lealtà o a forme di svantaggio sociale e interpersonale. A tale proposito la letteratura psicologica ad orientamento clinico ha messo in evidenza i problemi che possono derivare da un'identità "spezzata" o dalle difficoltà connesse con la transizione ad un'identità mista, fra cui, ad esempio, balbuzie, allucinazioni, tic nervosi, stati di ansia. Alcuni ricercatori e psicoterapeuti sottolineano l'importanza per gli operatori dei servizi di conoscere tali dinamiche al fine di svolgere al meglio la propria funzione educativa nei servizi con utenza straniera e giovanile (Edelstein, 2007).

Alla luce dei risultati conseguiti, ci sembra possibile affermare che, al momento attuale, sono ancora molti gli ostacoli e le difficoltà che tendono ad impedire la trasformazione dei Centri giovanili in veri e propri "spazi interculturali". Fare dei CAG dei luoghi in cui sia possibile fare "intercultura" (Mantovani, 2004) significa, infatti, assumere la multiculturalità come premessa della relazione educativa e di accompagnamento ai processi di crescita e di integrazione dei giovani immigrati. In questa direzione, la trasformazione in senso interculturale dei Centri sembra richiedere adeguati corsi di formazione e di preparazione degli educatori.

I risultati di questa ricerca suggeriscono in particolare l'utilità, per il raggiungimento di una professionalità competente, di sviluppare un *corpus* di conoscenze non solo sulle differenze culturali (conoscere la lingua, la cultura dei paesi dei ragazzi), ma anche sui processi psico-sociali connessi alla relazione fra stranieri e autoctoni (dinamiche intergruppi, discriminazione, pregiudizi e stereotipi) e alle reciproche trasformazioni in termini identitari degli attori coinvolti in tali cambiamenti sociali (processi legati alla costruzione di un'identità multipla, teorie implicite, identità del servizio e degli educatori di Centri). Essendo inoltre un contesto che fa delle competenze relazionali, più che di quelle di contenuto, il proprio agire professionale, sarebbe utile una formazione che faccia dell'approccio relazionale, oltre che psico-sociale, il *framework* epistemologico entro cui leggere le dinamiche emergenti nei CAG. Conseguentemente, le metodologie di lavoro potrebbero avvalersi di tecniche di auto-osservazione per sviluppare consapevolezza sulle implicazioni relazionali degli agiti degli educatori (Fruggeri, 2005).

Ci sembra inoltre importante evidenziare che lo sviluppo dei Centri giovanili come luoghi in cui sia possibile praticare l'intercultura necessita di una maggiore connessione tra le attività, di cui i Centri sono promotori, e le attività e i bisogni espressi dagli adolescenti, vissuti anche in altre realtà del territorio. Una *connessione in un lavoro di rete*, tra i CAG, le scuole, i gruppi sportivi, le associazioni e le stesse famiglie dei ragazzi immigrati, potrebbe condurre al raggiungimento di un duplice obiettivo: in primo luogo, fornire agli adolescenti una possibile integrazione delle diverse esperienze e dei diversi bisogni psicologici e sociali a queste connesse; in secondo luogo, consentire agli educatori dei Centri una

più completa conoscenza della condizione psico-sociale dei ragazzi immigrati, in modo da poter valutare le traiettorie dei processi d'inclusione socio-culturale che li caratterizzano.

Infine, vogliamo sottolineare i limiti che ancora riscontriamo nella ricerca qui presentata. In particolare, la ridotta numerosità dei casi non ha permesso di effettuare confronti statistici adeguati, ad esempio rispetto alle caratteristiche socio-anagrafiche degli utenti (genere, età, provenienza). Future ricerche, incrementando il numero di interviste e/o di focus group, potrebbero cogliere con maggior rappresentatività anche le specificità del territorio e dei contesti relazionali che si strutturano all'interno e all'esterno dei CAG. Inoltre, non è stato possibile esplorare il punto di vista dei ragazzi italiani che frequentano i CAG e confrontarlo con quello dei ragazzi immigrati. Auspichiamo che ulteriori studi superino tale mancanza, perché è solo dall'incontro dei due punti di vista, quello dei ragazzi autoctoni e quello dei giovani provenienti da culture differenti, che è possibile programmare efficaci interventi orientati all'intercultura.

Note

¹ Alcuni autori (ad esempio Rumbaut, 1997) hanno proposto distinzioni "decimali" delle seconde generazioni d'immigrati, differenziando quelle nate in Italia (G2) da quelle giunte in Italia in età prescolare (0-5 anni; G1, 75), durante la scuola primaria (G1, 50), oppure più tardi, tra i 13 e i 17 anni (G1, 25).

² Da una mappatura quantitativa realizzata nei CAG della provincia di Modena, in cui la ricerca qui presentata è stata condotta, Mancini *et al.* (2008) hanno evidenziato come, a fronte di una percentuale d'incidenza della popolazione adolescente immigrata nella provincia pari all'11,5% della popolazione adolescente residente, l'utenza dei CAG presentasse al momento della rilevazione una percentuale pari al 31,4% dei ragazzi che frequentavano più o meno abitualmente i Centri.

³ Al fine di rendere più scorrevole il testo e più facile la lettura, le declinazioni al maschile e al femminile verranno da qui in avanti omesse. Sarà utilizzata in particolare la declinazione maschile, in riferimento sia agli adolescenti sia agli educatori.

⁴ L'abbreviazione P indica il partecipante.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Caneva E. (2007), Adolescenti di origine immigrata. Una ricognizione delle ricerche italiane sul tema. In AA.VV., *Dodicesimo Rapporto sulle migrazioni*. Franco Angeli, Milano.
- Ambrosini M., Molina S. (a cura di) (2004), *Seconde generazioni*. Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Barbetta P., Boi G. (1998), Comunicazione interculturale in contesti di consulenza. *Connessioni*, 2, pp. 81-94.
- Bastianoni P., Melotti G. (2001), Valutare e accogliere lo straniero: quale sfida per scuola e volontariato?. In P. Bastianoni (a cura di), *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze*. Unicopli, Milano, pp. 191-216.
- Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. (2006), Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, pp. 303-32.
- Berry J. W., Poortinga I. H., Segall M. H., Dasen P. R. (1994), *Psicologia transculturale. Teoria, ricerca, applicazioni*. Guerini e Associati, Milano.

- CARPOS (Centro di analisi e ricerche sulle politiche sociali) (1995), *Crescere altrove: identità e diritti dei minorenni stranieri immigrati a Torino*. Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Cologna D., Breveglieri L. (a cura di) (2003), *I figli dell'immigrazione*. Franco Angeli, Milano.
- Cross W. E. jr. (1978), The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: A review. *Journal of Black Psychology*, 5, pp. 13-31.
- Dalla Zuanna G., Farina P. (2007), *I figli degli stranieri e degli italiani: un incontro fra i sogni e la realtà*. Relazione al convegno su "Nuovi italiani crescono", CSV (Centro di servizio per il volontariato della Provincia di Padova), Padova, 3 marzo.
- Davolo A., Mancini T. (2004), Appartenenze etnico-culturali e percorsi di costruzione dell'identità professionale in adolescenti "migranti". *Rassegna di Psicologia*, 21, 3, pp. 137-66.
- Demetrio D. (1993), Percorsi di integrazione attraverso i figli: scuola e servizi educativi facilitatori di cambiamento. In E. Scabini, P. Donati, *La famiglia in una società multietnica*. Vita e Pensiero, Milano.
- Edelstein C. (2007), Counseling interculturale: l'identità mista di bambini e adolescenti immigrati o adottati. *M@gm@. Rivista elettronica di scienze umane e sociali*, 5, 2, in www.analisi qualitativa.com
- Fruggeri L. (1997), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Carocci, Roma.
- Id. (2005), Sviluppo individuale e contesti familiari. In P. Bastianoni, L. Fruggeri, *Processi di sviluppo e relazioni familiari*. Unicopli, Milano, pp. 107-83.
- Gordon M. M. (1964), *Assimilation in American life*. Oxford University Press, New York.
- Gozzoli C., Regalia C. (2005), *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Il Mulino, Bologna.
- ISTAT (2009), *Rapporto ISTAT sulla popolazione immigrata residente in Italia*, in www.istat.it
- Mancini T. (2006), *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*. Carocci, Roma.
- Id. (2008), Adolescenza, identità e immigrazione. Continuità e discontinuità culturali nelle seconde generazioni d'immigrati. *Ricerca psicoanalitica*, 2, pp. 137-60.
- Mancini T., Everri M., Foà C., Davolo A. (2008), *Progetto di ricerca sulla seconda generazione dei ragazzi stranieri dei Centri di aggregazione giovanile di Modena e provincia*. Report di Ricerca, Università degli Studi di Parma, Parma.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*. Il Mulino, Bologna.
- Marazzi A., Valtolina G. (a cura di) (2006), *Appartenenze multiple*. Franco Angeli, Milano.
- Nidorf J. F. (1985), *Mental health and refugee youths: A model for diagnostic training*. In T. C. Owan (ed.), *Southeast Asian mental health: Treatment, prevention, services, training and research*. US Department of Health and Human Sciences, National Institute of Mental Health in collaboration with Office of Refugee Resettlement, Rockville.
- Phinney J. S. (1992), The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with adolescents and young adolescents from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, pp. 156-76.
- Phinney J. S., Chavira V. (1995), Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. *Journal of Research on Adolescence*, 5, pp. 31-53.

- Rumbaut R. G. (1997), Ties that bind: Immigration and immigrant families in the United States. In A. Booth, A. C. Crouter, N. Landale (eds.), *Immigration and the family: Research and policy on US immigrants*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 923-60.
- Sayad A. (1996), La doppia pena del migrante. Riflessioni sul “pensiero di Stato”. *Aut Aut*, 275, pp. 8-16.
- Zani B., Villano P. (2001), Dimensioni del pregiudizio e modelli d'integrazione degli immigrati: una ricerca sugli insegnanti. In P. Bastianoni (a cura di), *Scuola e immigrazione. Uno scenario comune per nuove appartenenze*. Unicopli, Milano, pp. 141-89.

Abstract

The increase of migration and the presence of second generation immigrants are changing the configuration and the cultural composition of adolescents who attend the Aggregation Youth Centers' (AYC). In order to explore whether the AYC were represented as *intercultural spaces*, 26 adolescent immigrants (mean age = 15 years; M = 18, F = 8) were interviewed and 3 focus groups with their educators (N = 15; mean age = 32 years; M = 7, F = 8) were carried out in the AYC of a Northern Italian province. The results of the Content Analysis showed many discrepancies in the representations of adolescents and adults. For example, for the adolescents, the AYC offers positive opportunities to experience a multi-cultural context: integrating in the host environment, experiencing the meanings of their own ethnicity and then sharing their own experiences with those who are living similar conditions of immigration. The educators represented this bicultural strategy, adopted by the adolescents, as a sign of ambiguity and lack of integration. They intended integration, in terms of assimilation to the host environment, indicating in this sense a failure of the integrative function of the AYC.

Key words: *acculturation, inter-culture, Aggregation Youth Centers, adolescents, educators.*

Articolo ricevuto nel maggio 2009, revisione del dicembre 2009.

Le richieste di estratti vanno indirizzate a Chiara Foà, Università di Parma, Dipartimento di Psicologia, Borgo Carissimi 10, 43100 Parma; tel. +39 0521904922, fax. +39 0521904812, e-mail: chiara.foa@unipr.it