

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Corso di laurea magistrale in
Sociologia e Servizio sociale

Tesi di Laurea in
Sociologia delle migrazioni

I PROCESSI DI INCLUSIONE DEGLI STRANIERI IN EMILIA-ROMAGNA: IL
RUOLO DELLA SCUOLA DI ITALIANO PENNY WIRTON

CANDIDATO

Jacopo Brigotti

RELATORE

Prof. Maurizio Bergamaschi

Appello IV

Sessione Anno Accademico 2018-2019

INDICE

Introduzione	pag. 3
Capitolo 1 L'INCLUSIONE DEGLI IMMIGRATI	pag. 7
1.1. Politiche di immigrazione e politiche per gli immigrati: un breve confronto	pag. 7
1.2. I modelli di inclusione	pag. 9
1.2.1. I modelli temporaneo, assimilativo e pluralista	
1.2.2. Il caso italiano: un modello implicito di integrazione	
1.2.3. Ulteriori classificazioni	
1.3. Le società multietniche	pag. 20
1.4. La " <i>civic integration</i> " nelle politiche migratorie	pag. 22
1.5. I servizi per gli stranieri	pag. 28
1.5.1. Il dibattito tra "generalismo" e "specializzazione"	
1.5.2. La scelta della Regione Emilia-Romagna	
Capitolo 2 LA DIMENSIONE TERRITORIALE E LE POLITICHE LOCALI	pag. 31
2.1. Territorio e localismo	pag. 31
2.2. I processi di <i>policy frames</i>	pag. 34
2.3. Gli studi a livello internazionale	pag. 37
2.4. Gli studi in Italia	pag. 43
Capitolo 3 IL TERZO SETTORE E LE ATTIVITA' SOLIDARISTICHE	pag. 45
3.1. <i>Welfare State</i> e terzo settore	pag. 45

3.2. Studi e classificazioni del terzo settore.....	pag. 48
Capitolo 4 LA SCUOLA PENNY WIRTON	pag. 53
4.1. Le origini	pag. 53
4.2. I tratti distintivi della scuola	pag. 55
4.3. Le scuole Penny Wirton nel territorio italiano	pag. 62
Capitolo 5 LE SCUOLE IN EMILIA-ROMAGNA: L'OSSERVAZIONE DIRETTA E LE INTERVISTE AI PROTAGONISTI.....	pag. 66
5.1. Il fenomeno Penny Wirton in Emilia-Romagna	pag. 66
5.2. La metodologia utilizzata	pag. 76
5.3. Il ruolo della Penny Wirton nel capitale relazionale degli studenti.....	pag. 83
5.4. Gli elementi imprescindibili: il senso di accoglienza e l'insegnamento personalizzato	pag. 87
5.5. Il volontario come "tutor di vita"	pag. 91
5.6. In conclusione: i principali tratti salienti	pag. 94
CONCLUSIONI	pag. 98
BIBLIOGRAFIA	pag. 101
SITOGRAFIA.....	pag. 107

INTRODUZIONE

Giunto al termine dell'elaborato, ritrovandomi a scrivere queste righe di introduzione, non riesco a non notare una particolare coincidenza. Oggi, sabato 25 gennaio 2020, è la vigilia di un'elezione da molti definita "strategica" e "decisiva" per l'equilibrio politico nazionale. Sottolineo sin da subito come non sia mia intenzione effettuare *slogan* o addentrarmi in un mondo già di suo alquanto complesso (la politica verrà toccata solo in maniera trasversale e secondaria in questa trattazione). Allo stesso tempo, però, mi riesce difficile non notare alcuni elementi in grado di connettere l'oggetto di tale elaborazione con quelli che hanno caratterizzato gran parte della campagna elettorale per le elezioni in Emilia-Romagna durante questi mesi, non ultime le apparizioni di importanti *leader* di partito in quartieri strategici di Bologna connotati da un'ampia presenza straniera. Quello delle migrazioni e dell'inclusione dei soggetti immigrati (non è una novità) è oggi uno dei temi chiave intorno al quale, tanto a livello locale quanto a livello nazionale e internazionale, si fonda la ricerca di consenso politico. Da un lato la paura del diverso, negativamente stereotipato, e dall'altro il racconto della "tragedia emergenziale" (nel secondo capitolo, tra gli altri, verrà trattato il tema dei processi di *policy frames*) sempre più banalizzano il discorso relativo all'immigrazione semplificando il dibattito in un ideologico "pro" e "contro" all'interno dei quali viene suddivisa l'opinione della popolazione a riguardo. Come già sottolineato, non è mio interesse e né tantomeno è lo scopo di questa tesi studiare ed evidenziare come la politica tratta e presenta la questione migratoria. Al contempo, però, anche in virtù del confuso momento che stiamo attraversando, ancor di più mi rende orgoglioso poter presentare una realtà, a me personalmente molto vicina, in grado di relazionarsi al tema-stranieri pur senza "fare politica" in maniera attiva.

L'oggetto di questo elaborato è la scuola di italiano "Penny Wirton", fondata a Roma dagli insegnanti e scrittori Eraldo Affinati ed Anna Luce Lenzi. In particolare, verrà trattata, in una chiave sociologica, il ruolo delle nove scuole Penny Wirton ad oggi presenti in Emilia-Romagna (da Bologna a Ferrara, da Reggio Emilia a Forlì) nell'inclusione locale degli individui stranieri.

La scelta di tale argomento muove da motivazioni personali. In primo luogo, è doveroso sottolineare come negli ultimi anni l'ambito migrazione abbia fortemente attratto il mio interesse nello studio, incidendo anche nelle scelte compiute a livello universitario a partire dalla scelta dei corsi di laurea frequentati. La prova finale mi ha perciò dato la possibilità di riflettere e approfondire una tematica complessa ed allo stesso tempo intrigante, in particolar modo se la si contestualizza in questo preciso periodo storico. In seconda istanza, a spingermi verso lo sviluppo di tale trattazione vi è sicuramente il legame profondo che mi lega alla realtà della Penny Wirton, presso la quale da lungo tempo svolgo un'attività di volontariato nell'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Era il 13 aprile 2016 quando, sotto la supervisione ed il consenso dei due storici fondatori, insieme ad Anna Chiara Tognetti (figlia di Anna Luce ed Eraldo) ed un folto gruppo di volontari decidemmo di inaugurare una sede della scuola Penny Wirton a Villanova di Castenaso, la prima formalmente riconosciuta all'interno della Regione Emilia-Romagna. Da allora, assumendo il ruolo di co-referente e coordinatore della neonata scuola, ciò a cui si è assistito è stato un incremento capillare di adesioni e richieste di partecipazione da parte di volontari di tutto il territorio che, in meno di quattro anni, hanno portato l'Emilia-Romagna ad essere la Regione più propositiva da un punto di vista numerico rispetto a tale realtà (non ultima la nascita della "Penny Wirton Bologna centro" ospitata presso la rinomata biblioteca comunale Sala Borsa). Collegandomi al discorso iniziale, anche per questo motivo mi riempie di orgoglio poter presentare oggi *questa* Emilia-Romagna: un territorio capace di farsi carico di un fenomeno emergente, una cittadinanza attiva in grado di "fare lavoro di comunità" includendo i nuovi arrivati, una società che, dal basso ed in maniera volontaria, promuove la cultura della solidarietà.

Dopo aver menzionato le motivazioni che hanno portato alla nascita ed allo sviluppo di tale lavoro, presenterò di seguito la struttura che, insieme al Relatore, prof. Maurizio Bergamaschi, si è scelto di adottare e che ha guidato la stesura dell'elaborato. In generale, i primi quattro capitoli compongono la parte che potremmo definire "teorica" della tesi.

Il primo capitolo, "L'inclusione degli immigrati" approfondisce come le società e i differenti Stati nazionali hanno storicamente affrontato l'immigrazione e la presenza straniera all'interno del proprio territorio. Nell'ambito delle politiche per gli immigrati,

verranno in particolar modo trattati i tre consolidati modelli di inclusione (temporaneo, assimilativo e pluralista), effettuando un *excursus* sulle particolarità che caratterizzano il modello italiano, definito un modello “implicito” di integrazione. Con un occhio critico verrà inoltre presentato il tema, fortemente attuale, della *civic integration*, che, contemporaneamente, influenza ed è influenzato da una progressiva visione neo-assimilazionista degli stranieri nelle occidentali società di accoglienza. Nell’ultimo paragrafo verrà infine descritta la posizione assunta dalla Regione Emilia-Romagna rispetto alla programmazione di interventi e servizi rivolti agli stranieri, partendo dall’analisi della legge regionale n. 5 del 2004 che ha segnato un vero e proprio cambio di rotta in termini di orientamento nella progettazione di *welfare* per i soggetti immigrati.

Riducendo progressivamente il *focus* dell’analisi, nel secondo capitolo viene affrontato il ruolo del territorio e della dimensione locale nell’inclusione dei nuovi arrivati. Storicamente in Italia, paese caratterizzato, da questo punto di vista, da una scarsa regolamentazione nazionale, è a livello territoriale e locale che assumono rilevanza le dinamiche di integrazione nella comunità ospitante, non solo attraverso le politiche sociali, ma anche tramite quell’insieme di attori del terzo settore attivi in campo solidaristico. Dopo una breve parentesi sul meccanismo del *framing* nella comunicazione del fenomeno migratorio (fattore che interviene sul tipo di politica adottata) vengono infine presentati alcuni studi che hanno avuto come oggetto i processi di *policy making* locale. In particolare verrà trattato lo studio di Alexander [2003] e verranno citate altre recenti ricerche sviluppate all’interno del contesto italiano.

Il terzo capitolo si occuperà invece di descrivere, in maniera approfondita, il mondo che ruota intorno ai servizi *no profit*. In particolare, attraverso le parole di più autori, verrà definito cosa intendiamo oggi per terzo settore, e verrà descritto il rapporto, sempre più complesso ed eterogeneo, tra privato sociale e soggetto pubblico, contestualizzandone il cambiamento nel corso dei decenni. Oltre a questo, saranno inoltre citate e analizzate alcune classificazioni che sono state teorizzate in studi relativi alle organizzazioni del terzo settore e, in particolare, alle diverse associazioni del privato sociale che operano nell’ambito dell’immigrazione.

Distaccandoci da una componente più “bibliografica” dell’elaborato, nel quarto capitolo si incomincerà ad introdurre la realtà della scuola di Penny Wirton, inizialmente occupandoci delle origini e delle motivazioni che hanno portato alla fondazione della prima scuola romana. In secondo luogo, basandoci sul contenuto della Carta d’Intesa redatta dai fondatori e sottoscritta dai diversi referenti delle sedi nel territorio, saranno analizzati i tratti distintivi della scuola riguardanti specificatamente i principi, lo stile, i volontari e gli studenti accolti nell’attività scolastica. Tale capitolo, anche attraverso l’ultimo paragrafo, che si occuperà di descrivere in maniera aggiornata la distribuzione geografica e regionale delle realtà Penny Wirton nel contesto italiano, agirà da apripista per il capitolo successivo, concludendo la trattazione puramente teorica che caratterizza la prima parte della tesi.

Il quinto ed ultimo capitolo (se non si considerano le conclusioni finali) sintetizza il lavoro di osservazione diretta svolto dal sottoscritto nelle diverse Penny Wirton presenti in Emilia-Romagna. A differenza degli altri, che trattano diversi temi da un punto di vista puramente concettuale, tale capitolo corrisponde alla componente più empirica dell’elaborato. Nei primi due paragrafi verranno descritte singolarmente le nove scuole Penny Wirton della Regione e la metodologia utilizzata nella ricerca, con particolare riferimento alla tecnica dell’intervista, alle domande che si è scelto di formulare ed ai gruppi di riferimento considerati nelle interviste (in totale 40 soggetti). I paragrafi 5.3, 5.4 e 5.5, invece, riporteranno e analizzeranno le risposte fornitemi dal gruppo di coordinatori, volontari e studenti riguardo alle tre rispettive aree tematiche che si è cercato di approfondire. L’obiettivo centrale, come già esplicitato, è quello di comprendere se, lungo diverse dimensioni, la scuola Penny Wirton possa o meno avere un ruolo nei processi inclusivi degli stranieri nel territorio di riferimento, e questo basandoci direttamente sulle parole dei protagonisti che animano tale realtà scolastica.

1. L'INCLUSIONE DEGLI IMMIGRATI

1.1 Politiche di immigrazione e politiche per gli immigrati: un breve confronto

Nel gergo comune, nella comunicazione mass-mediale ed in quella politica, i termini “politica” e “immigrazione” vengono spesso accostati senza che vi sia una reale comprensione o riflessione intorno ai significati che essi possono assumere. Le scelte, a livello statale e locale, rispetto al tema degli stranieri, la loro ammissione, presenza o incorporazione, possono essere fortemente diversificate e riguardare più ambiti di intervento.

Ad oggi le politiche pubbliche in materia di immigrazione possono essere inserite all'interno di due differenti classi: da un lato vi è il versante delle politiche di immigrazione (*immigration policies*), ossia l'insieme di misure che regolano la presenza straniera all'interno del territorio; dall'altro vi è il versante delle politiche per gli immigrati (*immigrants policies*)¹, che in maniera prioritaria si occupa dell'integrazione degli stranieri nella società ospitante.

La prima forma di politica pubblica, ossia le *immigration policies*, disciplina le forme di ingresso, permanenza ed espulsione degli immigrati nel paese di approdo. L'istanza che negli ultimi decenni ha caratterizzato lo sviluppo di queste politiche è quella del controllo dei confini, oggi sempre più un tema centrale e politicizzato nei diversi paesi del nord del mondo. Il contrasto dell'immigrazione irregolare e la rigida regolamentazione dei flussi migratori rappresentano oggi due capisaldi dei partiti neo-sovrani, sui quali si sono basate e si basano da alcuni decenni le campagne elettorali per le politiche nazionali. La realtà è che la dimensione politica è solo una delle logiche che governa e indirizza le politiche di immigrazione, le quali sono fortemente influenzate anche dal mercato e da ciò che esso richiede. Se da un lato l'esplicito messaggio politico è quello del blocco delle frontiere e della salvaguardia dell'integrità nazionale, dall'altro la logica economica, in

¹ Hammar, T., 1990, *Democracy and nation state. Aliens, denizens and citizens in a world of international migration*, Aldershot, Gower

maniera del tutto opposta, richiede in maniera emergenziale l'apertura alla mobilità e un numero sempre maggiore di manodopera a basso costo. Il risultato è quello che Zolberg definisce la "sindrome del richiesti ma non benvenuti"², ossia un sistema che invoca a gran voce nuova forza lavoro, al fine di abbassare il costo unitario del lavoro, senza che però via sia alcuna volontà da parte della società ospitante di rendere i nuovi membri parte integrante della comunità di accoglienza. Lo straniero, in quanto lavoratore, viene accolto positivamente dal datore di lavoro, in grado così di tagliare i salari limitando i costi, ed allo stesso tempo, in quanto "concorrente sleale", viene osteggiato dai lavoratori autoctoni che lo considerano una minaccia. È il paradosso di una società permeata dalla logica del mercato che necessita di nuovi immigrati, fondamentali in quanto contribuenti e consumatori di beni e servizi, a fronte di un elettorato spaventato che al contrario li rifiuta. Quello politico ed economico sono perciò due assi, l'uno manifesto e l'altro latente, che lottano e si intersecano cercando in continuazione di trovare un compromesso. Essi rappresentano due movimenti contrari che si collocano all'interno della visione dicotomica "pro" e "contro" del fenomeno migratorio.

In Italia gli strumenti legislativi che per anni, nel recente passato, hanno permesso di rendere compresenti queste due differenti logiche sono stati il sistema delle quote e le sanatorie. Il primo, noto anche come "decreto flussi", è l'atto amministrativo attraverso il quale il Governo centrale determina il numero di ingressi di cittadini non comunitari per motivi di lavoro. Le sanatorie rappresentano invece macro-processi di regolarizzazione della presenza straniera caratterizzati, in particolar modo in Italia, da un'elevata periodicità e discrezionalità territoriale. In altri termini, si tratta di vere e proprie costruzioni politiche in grado di determinare lo status di regolare/irregolare, clandestino, meritevole/non meritevole, proprietà spesso erroneamente considerate caratteristiche intrinseche dell'individuo.

Se da un lato le politiche migratorie sovrintendono all'andamento ed al controllo dei flussi migratori, dall'altro le politiche per gli immigrati si riferiscono agli approcci ed ai provvedimenti rivolti all'inclusione della popolazione straniera. A differenza delle politiche

² Zolberg, A. R., 1997, *Richiesti ma non benvenuti*, in *Rassegna italiana di Sociologia*, XXXVIII, I, pp. 19-40

di immigrazione, per lo più prerogativa dello Stato centrale, le *immigrants policies* vengono prioritariamente attuate all'interno della dimensione locale. Gli interventi e le misure rivolte all'integrazione degli stranieri a livello territoriale risentono, perciò, dell'inquadramento fornito a livello nazionale ma, per via della non coincidenza tra governo centrale e locale, talvolta possono anche notevolmente differenziarsi.

1.2 I modelli di inclusione

1.2.1 I modelli temporaneo, assimilativo e pluralista

Nel contesto delle politiche rivolte agli immigrati, inevitabilmente i paesi europei hanno dovuto approcciarsi al tema dell'integrazione, adottando misure interne in materia di lavoro, diritti, cittadinanza.

La letteratura sino ad oggi ha individuato 3 differenti modelli di inclusione della popolazione immigrata [Melotti 1992; Castles 1995; Ambrosini 2001; Pollini e Scidà 2002]. Si tratta di tre schemi idealtipici che, con varie sfumature a seconda dei contesti, hanno caratterizzato il modo attraverso il quale la società di accoglienza ha tentato di inglobare i nuovi arrivati. Questi tre macro-modelli, efficaci sino a qualche anno fa, stanno progressivamente subendo una forte crisi identitaria, tanto da essere oggi messi in discussione nei diversi Stati nazionali e all'interno dell'ambito scientifico.

Modello temporaneo

Un primo modello menzionato in letteratura è quello temporaneo. Si tratta di un modello che avuto come paese di riferimento la Germania fino alla fine degli anni '90 e che ha caratterizzato diverse esperienze europee a partire dal secondo dopoguerra. La specificità di questo approccio è il fatto che si presupponga una presenza temporanea, provvisoria da parte della popolazione immigrata. Lo straniero, trasferito nel nuovo contesto, non rappresenta qualcuno da includere e integrare nella società di approdo ma un semplice "lavoratore ospite" (*Gastarbeiter*) che risponde all'esigenza contingente di nuova forza lavoro. In un modello di questo tipo domina perciò una concezione funzionalistica dell'immigrazione, favorendo dinamiche di rotazione tra il paese di partenza e quello di

accoglienza. Il permesso di soggiorno è indissolubilmente legato al contratto di lavoro: la cessazione del rapporto lavorativo determina automaticamente il ritorno del migrante nel paese di origine. In questa concezione di immigrazione come fenomeno contingente, al lavoratore ospite è perciò negato l'accesso alla cittadinanza, per la quale vigono rigidi criteri di consanguineità. In altre parole, si tratta di modello che ostacola la permanenza dello straniero relegandolo in una condizione di isolamento e di marcata separazione nel rapporto con la popolazione autoctona. I migranti restano figure ai margini della società, ai quali sono escluse le normali forme di rappresentanza, politica e sindacale. L'accesso ai servizi è inoltre caratterizzato da quella che Castles definisce un'"esclusione differenziale"³: ad essi è garantito un accesso alla casa ed a minime forme di previdenza sociale, ma viene negata qualsiasi altra misura sociale che non sia in relazione al mercato del lavoro. Nella Germania di fine secolo non era per questo prevista alcuna forma di insegnamento della lingua e il ricongiungimento familiare veniva fortemente ostacolato.

Ad oggi il modello delle migrazioni circolari non trova più riscontro nello Stato tedesco, in particolare a seguito delle riforme del lavoro di fine anni '90. Rimane comunque un approccio all'inclusione dominante nei diversi paesi al di fuori del contesto occidentale, come in quelli del Golfo Persico (vedi Arabia Saudita) e dell'Estremo oriente.

Modello assimilativo

Un secondo modello idealtipico di inclusione che si riscontra nella letteratura di riferimento è il modello dell'assimilazione. Se in quello temporaneo la presenza straniera è subordinata alle convenienze economiche del paese di approdo, in quello assimilativo, che ha avuto come principale paese di riferimento la Francia, il migrante non è considerato esclusivamente come forza lavoro, ma come un individuo da trasformare in un cittadino del nuovo paese. Non si tratta più di una migrazione orientata al ritorno in patria, ma che al contrario è indirizzata all'insediamento permanente dei nuovi arrivati. L'approccio assimilazionista punta all'omologazione, anche culturale, degli stranieri nel nuovo contesto, tentando di rimuovere, in particolar modo nella sfera pubblica, tutti quegli elementi che

³ Castles, S., 1995, *How nation-states respond to immigration and ethnic diversity*, in *New Community*, n.21, n.3 luglio, pag. 294

rimandano al paese di provenienza. In questo modello, perfettamente speculare a quello tedesco, gli individui vengono intesi come soggetti sprovvisti di radici e di retaggi tradizionali, i quali devono essere “emancipati” e confusi con la popolazione locale. Da parte dello Stato non è tollerata la comunità su base etnica, considerata come un ostacolo alla piena assimilazione con la popolazione autoctona.

Sul piano dei diritti è riconosciuta l’uguaglianza tra vecchi e nuovi cittadini ma di fatto, nel caso francese, si è assistito nel corso degli anni ad una vera e propria disparità di trattamento. Agli stranieri non sono negati beni pubblici o servizi in grado di soddisfare i bisogni, ma nonostante ciò permane un vero e proprio *gap* tra i diritti formalmente affermati e i diritti garantiti. Se da un lato il riconoscimento della parità ha rappresentato una grande conquista per le comunità insediate in Francia, dall’altro ha avuto come effetto perverso l’oscuramento delle forme di discriminazione e separazione sul lavoro, nelle scuole e nelle città. Per decenni il discorso pubblico in materia di integrazione non ha considerato la marginalità e le disuguaglianze sostanziali subite dagli immigrati, che solo negli ultimi anni si sono incominciate ad affrontare. Oggi si parla infatti di meccanismi di “discriminazione positiva” (*discrimination positive* o *régime de faveur*), ossia dispositivi che prevedono percorsi agevolati per le fasce di popolazione più svantaggiate. Si tratta, in altre parole, di un tentativo di compensazione a fronte di una società intrinsecamente diseguale. Il primo ad introdurre il concetto di discriminazione positiva fu Edmond Maire⁴, segretario generale della *Confédération française démocratique du travail*, in un articolo del 1974 pubblicato sul quotidiano parigino “Le Monde”, nel quale riprese il principio sostenuto originariamente dal pedagogista Bertrand Schwartz⁵. La rivendicazione entrò nel campo politico solo a partire dal 1981, anno in cui il ministro francese Alain Savary⁶ applicò tale strumento in ambito scolastico classificando alcune scuole sotto la sigla ZEP,

⁴ Edmond Maire (Seine 24 gennaio 1931 – 1 ottobre 2017) fu un leader sindacalista francese, segretario generale della CFDT (*Confédération française démocratique du travail*) dal 1971 al 1988

⁵ Bertrand Schwartz (Parigi 26 febbraio 1919 – 30 luglio 2016) è stato uno studioso e pedagogista contemporaneo; una delle massime autorità in tema di educazione, fu organizzatore di una delle più importanti riforme del sistema educativo degli adulti in Francia

⁶ Alain Savary (Algeri 25 aprile 1918 – Parigi 17 febbraio 1988) fu un politico esponente della sinistra democratica francese. Sotto il governo Mitterrand venne nominato ministro della Pubblica Istruzione nel 1981

ossia “zona di educazione prioritaria”, le quali furono oggetto di ingenti finanziamenti pubblici. Ancora oggi la discriminazione positiva è dibattuta e soggetta a critiche in ambito politico e scientifico, all’interno del quale convivono pareri fortemente contrastanti.

Essendo l’assimilazione l’obiettivo cardine di tale modello, un ulteriore fattore che caratterizza e differenzia questo approccio da quello temporaneo riguarda l’accesso alla cittadinanza. La naturalizzazione dei nuovi arrivati prevede infatti tempi relativamente brevi, richiedendo minimi criteri di accesso: oltre a qualche anno di soggiorno, il soggetto deve dimostrare la padronanza della lingua, la conoscenza di fondamenti storici e costituzionali della società ospitante e il possesso della fedina penale pulita. Per le seconde e le terze generazioni l’acquisizione dello status di cittadino risulta invece automatico, sulla base del principio dello *ius soli*: chi nasce all’interno dei confini statali ne ottiene di diritto la nazionalità.

Modello pluralista

Un ulteriore modello di inclusione sviluppatosi sia in Europa che a livello extraeuropeo è quello denominato “pluralista”, il quale viene generalmente declinato in due sotto-varianti.

Il modello pluralista-liberale, o del *laissez faire*, è un approccio che si è sviluppato negli Stati Uniti negli ultimi decenni, a cavallo del nuovo millennio. La caratteristica principale riguarda il fatto che le specificità culturali sono riconosciute, accettate ma non favorite tramite un intervento diretto dello Stato.

Il modello pluralista-multiculturale ha invece ottenuto, nel corso degli anni, una maggiore diffusione rispetto al primo. La sostanziale differenza con quello precedente è data dal fatto che da parte del soggetto pubblico non vi è solo una tolleranza delle differenze etnico-culturali, ma vi è inoltre una volontà di leggerle come veicolo per la pace sociale. Secondo questo approccio, che ha avuto come paesi di riferimento la Svezia, l’Olanda, il Canada o l’Australia, la piena integrazione è raggiungibile attraverso politiche multiculturali in grado di sostenere e valorizzare la formazione di comunità e di associazioni di immigrati alle quali delegare l’erogazione di servizi e prestazioni. Anche in questo caso è riscontrabile una concezione di Nazione come una comunità politica aperta a

nuovi membri, ma, a differenza del modello repubblicano francese, le divergenze culturali vengono favorite e promosse in un'ottica di cittadinanza di tipo multiculturalale.

Come evidenziato da Ambrosini, si tratta di un modello che “reagendo all'etnocentrismo del modello assimilativo, alla svalutazione degli immigrati e delle loro identità culturali, alle forme di discriminazione di cui sono oggetto, punta a costruire un'organizzazione sociale di tipo pluralistico [...]”⁷. Nonostante questo, oggi le politiche ispirate al multiculturalismo sono fortemente criticate da diversi paesi se non addirittura rinnegate come nel caso olandese. Uno dei principali problemi riscontrati riguarda l'incapacità da parte degli Stati di accoglienza di accettare integralmente i sistemi normativi vigenti nei paesi di provenienza. Anche nelle versioni più “spinte” del modello, mai si è assistito a minime aperture nei confronti di tematiche come la poligamia o la subordinazione della donna all'uomo. In altre parole, la tolleranza delle differenze etnico-culturali non ha comportato la rinuncia ai diritti individuali riconosciuti dalla tradizione giuridica occidentale.

Un ulteriore effetto contraddittorio di tale modello riguarda le seconde generazioni. Quello multiculturalale è un approccio che tende ad “intrappolare” e isolare i soggetti all'interno della comunità favorendo processi di ghettizzazione e separazione con le società riceventi. L'enfasi sul mantenimento della lingua e dei valori culturali di origine spesso rischia di non considerare la volontà dei giovani stranieri di sentirsi parte integrante della comunità più ampia, andando talvolta a compromettere i percorsi scolastici e lavorativi auspicati.

Il modello pluralista, anche per questo, è soggetto oggi ad una forte crisi identitaria, dovuta inoltre alla crescente preoccupazione di guerre sociali e attentati di matrice integralista. Non è un caso che si assista, all'interno dei paesi occidentali, a vere e proprie tendenze neo-assimilazioniste, esemplificate da sempre maggiori richieste di adesione e conformità alla società ricevente, ai suoi valori e istituzioni. Diverse legislazioni europee hanno accresciuto l'importanza della conoscenza della lingua, e dei principi sanciti dalle carte costituzionali, la cui acquisizione viene misurata tramite apposite prove. In diversi contesti

⁷ Ambrosini, M., 2011, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna, pag. 225

sono stati anche introdotti giuramenti, rituali pubblici di impegno e veri e propri contratti di integrazione atti a valutare la lealtà politica e culturale alla società di approdo.

Tab. 1. Modelli di inclusione degli immigrati

	TEMPORANEO	ASSIMILATIVO	PLURALISTICO
PAESE DI RIFERIMENTO	Germania; Arabia Saudita	Francia	Stati Uniti, Svezia, Olanda, Canada, Australia
CONCEZIONE DELL' IMMIGRAZIONE	Presenza provvisoria della popolazione immigrata; stranieri come "lavoratori ospiti" utili a colmare esigenze temporanee	Straniero come nuovo cittadino da assimilare al nuovo contesto; sradicamento delle radici culturali, etniche, valoriali e religiose	Comunità etniche portatrici di differenze culturali da riconoscere e incentivare; immigrazione come arricchimento per la società
CITTADINANZA	Accesso difficile e parziale; <i>Ius sanguinis</i>	Rapida naturalizzazione; <i>Ius soli</i>	Accesso diversamente rapido a seconda dei contesti; diritto di residenza
RAPPORTO AUTOCTONI - STRANIERI	Isolamento, ghettizzazione, discriminazione delle minoranze etniche	Omologazione; Non tollerata la presenza di comunità su base etnica	Variante liberale: tolleranza Variante multiculturale: valorizzazione delle diversità
SERVIZI e DIRITTI	Servizi di base per soli lavoratori: sistemazioni abitative e previdenza sociale; permesso di soggiorno legato al contratto di lavoro	Uguaglianza formale; nessuna disparità con i cittadini autoctoni	Politiche multiculturali; Ruolo centrale delle comunità e associazioni straniere sul territorio
CONOSCENZA DELLA LINGUA	Necessaria a fini lavorativi	Apprendimento della lingua come passaggio chiave per l'integrazione	Non obbligatoria; promozione della lingua di origine
EFFETTI NEGATIVI PER GLI	Sfruttamento; discriminazione; scarso	Effettiva disparità di trattamento; scarto tra	Intrappolamento nelle cerchie appartenenza;

IMMIGRATI	riconoscimento dei diritti individuali e comunitari; isolamento territoriale	diritti riconosciuti e disuguaglianze subite	possibilità di ascensione sociale ridotte per le seconde generazioni
------------------	--	--	--

Rispetto ai tre modelli di integrazione appena descritti, un ulteriore aspetto che necessita di essere menzionato fa riferimento all'effettivo scollamento tra le “filosofie nazionali”⁸ e le effettive politiche messe in atto. Gli approcci, temporaneo, assimilativo e multiculturalista, nella pratica non sono da considerare rigidi schemi legislativi, ma costruzioni idealtipiche che hanno influenzato il *modus operandi* del paese di accoglienza a fronte della presenza della popolazione migrante. Si tratta in realtà di *frames* cognitivi, rispetto al tema dell'inclusione, che non sempre hanno ottenuto un riscontro concreto nelle risposte fornite dai governi nazionali. Autori come Martiniello [2000] e Bertossi [2007] hanno evidenziato inoltre come tra paesi ideologicamente diversi, come Francia e Regno Unito, si possa in realtà notare una attenuazione ed un superamento delle apparenti contrapposizioni teoriche, relativizzando lo stesso concetto di “modello di inclusione”. Sempre più ai giorni nostri si sta manifestando, nel mondo occidentale, l'adozione di un unico modello di inclusione che sta progressivamente riducendo le differenze e l'importanza stessa di strutture teoriche fortemente influenti nel passato. Tale modello si caratterizza, tra le altre, per un ritorno ad una concezione neo-conservatrice di cittadinanza, considerata sempre più un “premio” piuttosto che un mezzo per raggiungere l'integrazione. In quest'ottica lo straniero è soggetto ad un maggior controllo rispetto al passato, esemplificato dalla richiesta di requisiti e norme comportamentali invocategli dalla società di accoglienza al fine di misurare il suo livello di conformità.

1.2.2 Il caso italiano: un modello implicito di integrazione

L'Italia, in materia di inclusione, si distanzia in maniera netta dalle esperienze di gestione del fenomeno migratorio sino a qui citate. Autori come Ambrosini [2001], nel tentativo di andare a definire le caratteristiche di tale idealtipo, hanno parlato di modello “implicito” di

⁸ Bertossi, C., 2007, *French and British models of integration. Public philosophies, policies and state institutions*, in *Policy and Society*, Working Paper n. 46, University of Oxford

inclusione degli immigrati. Quello che si è sviluppato nel territorio italiano, e in generale nei paesi dell'Europa meridionale, più che di un modello progettato e costruito in maniera esplicita dagli organi politici nazionali, "si tratta di un modello che si è formato in maniera opaca e inintenzionale"⁹. Quello implicito è quindi un approccio che, oltre a manifestarsi in maniera tardiva, si è sviluppato tacitamente e in modo non volontario. Al contempo, a posteriori, è possibile riconoscerlo e leggerlo attraverso un insieme coerente di tratti distintivi che lo differenziano dagli altri:

- *Lenta percezione del fenomeno migratorio.* L'Italia, a differenza di altre Nazioni occidentali, ha registrato un saldo migratorio positivo in termini più recenti, annoverandosi tra i paesi di immigrazione, piuttosto che di emigrazione, solo a partire dagli anni '70. Ciò che ha caratterizzato il ritardo italiano non ha riguardato esclusivamente la migrazione in sé, ma anche la presa di coscienza interna di tale processo e della sua irreversibilità, avvenuta solo nell'ultimo ventennio. Basti pensare che la prima legge che ha tentato di dare organicità alle politiche di immigrazione è stata la legge Turco-Napolitano, legiferata nel 1998 a più di vent'anni dalla imperante presenza del fenomeno migratorio.
- *Spontaneità.* L'insediamento della popolazione straniera non è stato l'esito di precisi programmi politici volti a regolamentare gli ingressi, né tantomeno indirizzati a ricercare forza lavoro. Anche in virtù della posizione geografica dei paesi del nord del mediterraneo, la migrazione è avvenuta in maniera del tutto indipendente e naturale.
- *Scarsa regolamentazione.* L'atteggiamento legislativo adottato da paesi come l'Italia non è stato quello di precedere e governare il processo migratorio, quanto piuttosto quello di "rincorrerlo" attraverso sanatorie di massa.
- *Centralità della dimensione locale.* Nell'inclusione della popolazione migrante hanno rivestito un ruolo fondamentale le amministrazioni locali, le quali hanno spesso supplito alle forti lacune legislative nazionali prima citate. Le politiche rivolte agli immigrati in Italia sono quasi sempre state delegate agli attori locali, tra

⁹ Ambrosini, M., 2001, *La fatica di integrarsi*, Bologna, Il Mulino, pag. 28

i quali si annoverano anche i sindacati, le istituzioni ecclesiastiche, il volontariato e le associazioni e organizzazioni del terzo settore, che spesso hanno promosso interventi di tipo solidaristico sul territorio.

- *Differenziazione territoriale.* In Italia, in realtà, difficilmente è possibile identificare un solo ed unico modello di intervento rivolto ai migranti. Quello che si è sviluppato nel corso degli anni è piuttosto un insieme di tanti diversi approcci locali che si collocano in un quadro di (debole) regolamentazione statale. Così come evidenziato da Campomori [2008], si osservano in particolare due tipi di differenze nel contesto italiano:

a) differenze tra nord–centro e sud nella qualità e quantità di interventi istituzionali mirati all’accoglienza, confermate anche da studi sull’argomento.

b) differenze all’interno dello stesso centro–nord, causate dalle diverse visioni del tema migrazioni dei governi locali. A parità di sviluppo economico, si assiste, da parte di Comuni geograficamente vicini, ad una differente volontà di rispondere a diritti di integrazione.

Le differenziazioni territoriali tendono quindi a creare una vera e propria “cittadinanza locale”, nella quale la fruizione di beni e servizi dipende principalmente dal luogo di residenza, piuttosto che dal reale bisogno manifestato.

- *Politicizzazione del fenomeno.* In diversi paesi, e soprattutto in Italia, quello dell’immigrazione ha rappresentato un tema fortemente politicizzato. La costante discussione intorno ad esso ha comportato una ricezione contrastata da parte della società ospitante, la quale a tratti si è mostrata aperta ed accogliente e a tratti chiusa e riluttante.
- *Rapidità delle tappe migratorie.* Le diverse fasi che compongono i cicli migratori, ampiamente descritti a livello internazionali da autori come Bohning [1984], Dassetto e Bastianer [1990], Castles e Miller [1993], si sono sviluppati nel contesto italiano più velocemente che in altri. Il passaggio dall’insediamento iniziale a tappe più mature, esemplificate da ricongiungimenti familiari, costituzione di gruppi di auto aiuto, nascita di nuove generazioni ed inserimento scolastico, è avvenuto in tempi relativamente brevi.

- *Precarietà lavorativa.* Anche il mercato del lavoro ha osservato un inserimento rapido della manodopera straniera. Tale inserimento si è però contraddistinto, nel passato, da forte precarietà ed informalità della posizione occupata. Solo nel corso del tempo si è assistito ad una maggiore regolarizzazione e stabilizzazione delle condizioni lavorative.

Tab. 2. Il modello implicito

	Concezione dell'immigrazione	Accesso alla cittadinanza	Rapporto autoctoni - stranieri	Politiche sociali	Politiche del lavoro
MODELLO IMPLICITO	Immigrazione ufficialmente non necessaria; in realtà sfruttata sia nelle sue forme regolari che irregolari	Lungo e complicato	Ambivalenza: accoglienza avvalorata da motivi umanitari e rifiuto della diversità	Politiche sociali poco sviluppate a livello nazionale; ruolo centrale degli Enti locali e degli organismi del terzo settore / privato sociale	Parità salariale nel lavoro regolare; lavoro irregolare diffusamente tollerato

1.2.3. Ulteriori classificazioni

I tre modelli, temporaneo, assimilativo e pluralista rappresentano senza dubbio i tre grandi idealtipi di inclusione, tutt'oggi riconosciuti trasversalmente in ambito scientifico. Oltre a questi, in letteratura è comunque possibile individuare ulteriori tentativi di diversificare il modo di includere gli stranieri all'interno della società ospitante. In questo paragrafo andrò per questo a menzionare rapidamente alcune di queste proposte.

Un'interessante combinazione tra modelli è quella che è stata proposta da Pollini [1993], poi successivamente ripresa da Pollini e Scidà [2002].

Lo schema, riportato nella Tab. 3, rappresenta il tentativo di Pollini di intersecare due dimensioni, ossia quella delle modalità di inclusione, in senso largo, e quella delle sfere di integrazione (culturale, sociale, politica ed economica). La combinazione tra le due

variabili produce in totale sedici tipi differenti di integrazione. A ciascun modello di inclusione corrisponde poi un differente tipo di “pluralismo” che viene a svilupparsi nella società di accoglienza.

Tab. 3. Il modello di Pollini

SFERE DI INTEGRAZIONE	MODELLI DI INTEGRAZIONE			
	Subordinazione	Corporativizzazione	Assorbimento	Coordinazione
Culturale	<i>Cultura dominante e culture sottomesse: antagonismo fra le culture senza osmosi</i>	<i>Separatezza fra le diverse culture, con tensioni e conflitti per l'egemonia</i>	<i>Conformità alla cultura maggioritaria e differenziazione solo espressiva</i>	<i>Ciascuna cultura contribuisce all'edificazione di una nuova e diversa cultura</i>
Sociale	<i>Istituzionalizzazione di “ghetti” e “riserve” etniche: segregazione razziale</i>	<i>Salvaguardia di ciascun gruppo in quanto tale, in modo rigido e proporzionale</i>	<i>Riconoscimento delle libertà dell'individuo a prescindere dall'etnia di appartenenza</i>	<i>Emergenza di un nuovo composito gruppo, diverso dai precedenti</i>
Politica	<i>Cittadinanza di serie “B” con diritti politici limitati e compressi</i>	<i>Riconoscimento della rappresentanza politica ai diversi gruppi, ma limitata cittadinanza ai singoli</i>	<i>Concessione della cittadinanza a determinate e rigide condizioni</i>	<i>Diritto universalistico di cittadinanza dei singoli individui</i>
Economica	<i>Divieto di accesso a determinati settori del mercato del lavoro. Lavoratori ospiti</i>	<i>“Quote” riservate a ciascun gruppo in modo proporzionale alla loro presenza numerica</i>	<i>Liberalizzazione del mercato del lavoro secondo criteri universalistici</i>	<i>Mercato del lavoro bilanciato dall'intervento dello Stato e dalle rappresentazioni etniche</i>
Modelli di pluralismo	Pluralismo ineguale	Pluralismo segmentario	Pluralismo residuale	Pluralismo paritario

Fonte: G. Pollini, 1993, p.278

Un'ulteriore categorizzazione alternativa è quella che è stato proposta dalla docente Giovanna Rossi [2011]. Anch'essa prende in esame quattro possibili modelli di inclusione che possono risultare dalla compresenza di più culture all'interno di un unico contesto:

- 1) Il modello di fusione, o *melting pot*, insiste sulla mescolanza delle diverse comunità etniche. Ciò che viene a crearsi è un tipo di società nuovo, totalmente omogeneo, frutto dello scambio e della fusione tra le culture entrate in contatto. Tra i rischi principali si annoverano quello di considerare la società come una semplice somma di comunità eterogenee, o quello, da parte delle diverse componenti, di essere assorbite dal modello culturale dominante. Rispetto a quest'ultimo aspetto, Milton Gordon [1964], riferendosi al tentativo di sviluppare *melting pot* negli Stati Uniti, parlò per l'appunto di "grande illusione"¹⁰. Di fatto i gruppi etnici piuttosto che fondersi vennero riplasmati e adattati al modello culturale aglo-sassone.
- 2) Il modello assimilativo, prevedendo l'omologazione dei nuovi arrivati alla popolazione autoctona, affonda le proprie radici nella cultura colonialista di stampo europeo. Come già esplicitato in precedenza, tale modello di inclusione si pone come obiettivo quello di allontanare lo straniero dai valori e dalle usanze del paese di provenienza, subordinando il ruolo nel nuovo contesto delle comunità di origine.
- 3) Il modello funzionalista si basa invece su una visione strumentale e funzionalistica della presenza straniera. L'immigrato, scoraggiato dallo stanziarsi in maniera definitiva, assume lo status di lavoratore-ospite.
- 4) Il modello multiculturalista, contrariamente a quello assimilativo, valorizza l'importanza assunta dalle singole comunità etniche, le quali rappresentano per lo straniero i principali interlocutori. Il rischio di tale modello, evidenziato dall'autrice, è quello di imbattersi nel puro relativismo culturale, che, anziché creare dialogo, porta alla nascita di scontri ed integralismi.

1.3 Le società multietniche

I modelli fino ad ora menzionati hanno rappresentato, per i diversi paesi, degli orientamenti cognitivi in grado di influenzare gli atteggiamenti ed i provvedimenti in favore degli immigrati e della loro inclusione sociale, economica e lavorativa. In altre parole, i modelli

¹⁰ Gordon, M., 1964, *Assimilation in American Life: the role of race, religion, and national origins*, New York, Oxford University Press

di inclusione corrispondono al modo in cui le società di approdo si sono rappresentate il fenomeno migratorio e si sono fatte carico dei bisogni manifestati nel rapporto con i residenti locali. Questo comporta che diversi approcci al tema dell'integrazione dei migranti hanno dato origine a tipi di società tra loro molto differenti. Una delle classificazioni organiche maggiormente prese in considerazione in letteratura è quella formulata da John A. Jackson [1986]¹¹. Il modello elaborato dall'autore britannico considera 3 tipi di società multietnica, i quali si distinguono tra loro sulla base di diversi temi, o elementi, ritenuti essenziali.

La prima società descritta è quella "coloniale", che si estrinseca principalmente nella conquista di gruppi di indigeni da parte di colonizzatori. Tra i diversi gruppi etnici si manifesta un alto grado di separazione che si inserisce all'interno di una relazione paternalistica tra dominatori e dominati. Tra i principali obiettivi della politica vi è il raggiungimento del "pluralismo ineguale" e l'attenuazione dell'elevato grado di conflitto che si instaura tra i gruppi antagonisti. Tra gli esempi vengono citati l'India Coloniale, il Sud Africa e il Sud degli Stati Uniti anteguerra.

Un secondo tipo di società richiamato è quello "pluralistico corporativo"; tale modello di società, che si presuppone abbia subito un'immigrazione involontaria, mira ad un utopico multiculturalismo egualitario. Il rapporto tra gruppo dominante e cerchia minoritaria è idealmente paritario, ma concretamente è spesso caratterizzato da competitività. Tranne che nell'economia e nel governo centrale, il grado di separazione istituzionale tra i gruppi etnici tende ad essere alquanto alto, pur mantenendo un contenuto livello di conflitto. Le nazioni che hanno manifestato tale approccio sono state la Svizzera, la Jugoslavia, l'Urss, l'Irlanda del Nord ed il Canada.

Al contrario in Australia, Brasile e Israele la società che si è sviluppata è quella che viene definita "assimilazionista" il cui obiettivo principale risulta quello dell'omogeneizzazione sociale a fronte di un'immigrazione principalmente volontaria.

Precedentemente a Jackson, anche altri autori hanno tentato di proporre una classificazione organica delle società nelle quali coabitano gruppi culturalmente ed etnicamente divergenti.

¹¹ Jackson J.A., 1986, *Migration*, London, Cambridge University Press

Primo fra tutti fu il già citato Gordon [1975], che già a suo tempo aveva individuato quattro tipi di orientamenti ideologici che, influenzando le relazioni interetniche, danno vita a quattro alternativi tipi di società: razzista, assimilazionista, pluralistico-corporativa e pluralistico-liberale. Da segnalare inoltre anche la classificazione proposta da M.G. Smith [1974] nella quale si distingue il pluralismo culturale da quello sociale e strutturale.

1.4 La “*civic integration*” nelle politiche migratorie

“Le circostanze dedotte e documentate, del suo impegno a intraprendere e proseguire un serio percorso di integrazione, con la frequentazione oltre che dei corsi di lingua italiana anche con la partecipazione a tirocini formativi, la documentata sua disponibilità a partecipare alle attività sociali e sportive della comunità che lo accoglie, sono circostanze tutte che concorrono a integrare i motivi umanitari che presuppongono il riconoscimento del suo diritto al rilascio del permesso di soggiorno” [Corte d’appello di Torino, sentenza n. 1937/2017, 05/09/2017, RG n. 2415/2016].

“Sussistono tuttavia le condizioni per il riconoscimento della misura della protezione umanitaria. Come risulta dalla documentazione versata in atti, il Sign. [...] ha ormai compiuto un percorso di integrazione sociale sul territorio dello Stato italiano. In tal senso devono essere considerati i seguenti elementi: il ricorrente parla la lingua italiana e si è inserito nel mondo del lavoro e percepisce una retribuzione netta mensile di 1.000,00 euro” [Tribunale ordinario di Perugia, Prima sezione civile, accoglimento totale del 24/08/2017, RG n.4156/2016].

Quelle appena citate sono due recenti sentenze di due differenti Tribunali italiani. Entrambe riconoscono il permesso per motivi umanitari a soggetti ai quali era stata respinta la richiesta di protezione internazionale ed entrambe utilizzano un’argomentazione molto simile: il permesso di soggiorno può essere rilasciato in quanto l’individuo ha mostrato di volersi integrare nella società di accoglienza. Tali sentenze mostrano come il principio di condizionalità delle prestazioni, l’attivazione dello straniero e la permanenza nel nuovo

contesto rappresentino dei concetti sempre più intrecciati nelle attuali politiche migratorie, tanto a livello italiano quanto in ambito europeo. Gli individui in questione sono, senza dubbio, soggetti “desiderabili” in quanto “assimilabili”. La loro rilevata volontà di apprendere la lingua, trovare un lavoro e partecipare da un punto di vista civico e sociale alla vita autoctona sono prerequisiti fondamentali per l’inclusione, anche da un punto di vista formale, nella società italiana. Il requisito oggettivo non è più qualcosa di sufficiente: a determinare la concessione del diritto risulta necessaria la sussistenza di condizioni soggettive che riguardano la volontà, da parte del soggetto, di inserirsi in percorsi di piena integrazione. Le domande che si potrebbero porre sono le seguenti: e chi non riesce o non vuole integrarsi? Chi non è scolarizzato? Chi non vuole rinunciare alle sue radici valoriali, linguistiche o religiose?

L’esito di questo processo è una forma di nuova discriminazione istituzionale nella quale gli immigrati presenti sul territorio vengono inseriti in due categorie tra loro contrapposte: da un lato il “buon” cittadino straniero, capace di adattarsi alle regole, ai valori e agli usi della comunità di approdo, al quale è concesso l’ingresso e la permanenza, e dall’altro l’immigrato, talvolta pericoloso, incapace di integrarsi e quindi altamente “indesiderabile”. In un contesto di affermazione, già a partire dagli anni ’90, di un modello di integrazione unico, caratterizzato da tendenze neo-assimilazioniste, stanno progressivamente prendendo piede strategie di politiche migratorie basate su una nuova radicale visione dei processi di inclusione. Tale visione è denominata “*civic integration*”.

Da un punto di vista puramente etimologico essa si compone delle parole “integrazione” e “civica”. L’“integrazione è un macro-concetto da tempo entrato a far parte del lessico riguardante le migrazioni. Esso nasce con la teoria sociologica novecentesca e oggi, nel campo delle politiche per gli stranieri, si riferisce al rapporto tra la popolazione autoctona e la componente immigrata. Al di là dei cambiamenti subiti nel corso del tempo, ai giorni nostri il concetto di integrazione risulta oggetto di forte dibattito: cosa si intende oggi per integrazione? A quali sfere di significato rimanda? Cosa si richiede concretamente allo straniero affinché possa integrarsi? Non è un caso che sempre più quella dell’integrazione sia considerata una categoria evanescente e obsoleta, in particolar modo se si considera la complessità e la disgregazione che va progressivamente a caratterizzare la società

occidentale. Il paradigma “*civic*” rimanda invece alla dimensione giuridica e normativa dell’inclusione; in altre parole, integrarsi implica adottare comportamenti consoni e adattivi alla sfera del diritto. Nella realtà l’integrazione civica è un concetto molto più ampio che difficilmente si limita alla dimensione normativa. Piuttosto essa rimanda ad un vero e proprio processo di “acculturazione” in un sistema culturale di riferimento chiuso e predefinito. La *civic integration* non riguarda solo la sfera delle norme, dei valori e della cultura, ma permea anche la dimensione lavorativa ed economica. Come evidenziato da Gargiulo nel saggio *I confini dell’inclusione* [2018], “Gli stranieri sono chiamati ad aderire ad un modello di agire sociale basato sull’autonomia individuale e sulla disponibilità ad attivarsi, in particolar modo nel mercato del lavoro. La *civic integration*, in altre parole, mira a costruire soggetti autonomi e autosufficienti, indipendentemente dagli aiuti pubblici e privi di aspettative nei confronti dello stato sociale”¹². Questa visione, fortemente influente nelle attuali politiche migratorie, ha come obiettivo la costruzione di un ordine sociale all’interno del quale stratificare la popolazione: da un lato la popolazione autoctona e dall’altro “gli altri”, considerati “etnicamente diversi”, da introdurre e includere nella società una volta introiettata la mentalità occidentale. Da parte del settore pubblico viene adottato una sorta di “spirito paternalistico” nel quale i soggetti considerati carenti di attributi che li renderebbero adatti al contesto (sociale, culturale, economico e lavorativo) devono essere “ri-modellati” affinché vengano colmati i loro *deficit*. In quest’ottica l’integrazione civica si pone come uno strumento in grado di operare valutazioni sugli individui, disciplinare i non cittadini rendendoli “normali” e selezionare i più meritevoli. La *civic integration* nasce in Olanda verso la fine del XX secolo, diffondendosi rapidamente in molti altri Stati europei. Da un punto di vista storico l’idea alla base di tale meccanismo è riconducibile alla preservazione della comunità nazionale dagli effetti dirompenti dell’immigrazione, e questo attraverso misure quali i test di alfabetizzazione e di lingua e le prove di conoscenza della Costituzione. A partire dalla metà degli anni ’90 si è assistito alla nascita dei test di cittadinanza che, da vaghi e non obbligatori, hanno progressivamente assunto una forma più strutturata ed una valenza maggiormente

¹² Carbone, V., Gargiulo, E., Russo Spena, M., (a cura di), 2018, *I confini dell’inclusione*, DeriveApprodi, Roma, pag. 50

prescrittiva in diversi paesi (Germania, Austria, Danimarca, Olanda, Regno Unito). Con lo sviluppo dell'integrazione civica, da un punto di vista normativo la partecipazione a corsi, programmi e prove di lingua e cultura è diventata obbligatoria per molte categorie di cittadini non comunitari e risulta oggi vincolante per l'acquisizione dello status di cittadino nonché, talvolta, per l'ingresso stesso nel territorio nazionale.

I test di integrazione non solo misurano il raggiungimento di un determinato livello di conoscenza della lingua e dei principi normativi, ma rilevano anche la presenza di idee e orientamenti politici. Da questo punto di vista l'integrazione civica si pone, peraltro, come uno strumento di "assoggettamento" della componente straniera della popolazione: ingresso, permanenza e cittadinanza non rappresentano dei diritti ma dei privilegi conferiti in maniera discrezionale dalle autorità sulla base della "meritevolezza" dimostrata. Ricalcando e riproducendo, in parte, le ambiguità che hanno caratterizzato l'istituto del *welfare state*, essa è inoltre un dispositivo di controllo sociale in grado di monitorare il territorio e selezionare le prestazioni sociali.

Oltre a questo, è inoltre ravvisabile uno stretto legame tra la *civic integration* e le politiche di stampo securitario: controllare la popolazione immigrata e gestire la mobilità significa, allo stesso tempo, "rendere sicuri" i cittadini, tutelando l'ordine pubblico e preservando l'ordine valoriale nazionale.

Le politiche ispirate ai principi dell'integrazione civica hanno trovato un terreno particolarmente fertile in Italia, paese in cui si registra un'ampia presenza di *denizes*, ossia di soggiornanti di lungo periodo (al 2018 pari al 43% della popolazione straniera totale). Le prime forme di adesione a tale meccanismo si sono manifestate intorno al 2005, in corrispondenza del terzo *Documento programmatico relativo alla politica dell'immigrazione e degli strumenti nel territorio dello Stato*¹³, il quale definisce espressamente l'integrazione come "un processo bidirezionale basato sul rispetto di diritti e doveri reciproci e su di un processo interculturale. Da una parte, il cittadino straniero deve

¹³ La stesura di tali documenti è prevista dal d.lgs. 286/1998, ossia il *Testo unico sull'immigrazione*. La redazione di ogni Documento è affidata al Presidente del Consiglio dei Ministri e deve essere successivamente approvato dal governo e trasmesso al Parlamento. Il documento programmatico indica gli interventi e le azioni che lo Stato italiano si propone di svolgere in materia di immigrazione. Il terzo documento (2005), si riferisce al triennio 2004-2006 ed è l'ultimo ad essere stato emanato

adeguarsi alle regole e riconoscere i valori della società italiana, dall'altra deve avere accesso a beni e servizi che gli garantiscano una dignitosa qualità della vita". Nonostante nel documento si faccia espressamente riferimento alla "bidirezionalità" e all'"interculturalità", l'integrazione nella realtà sembra configurarsi come un processo asimmetrico nel quale è l'immigrato a possedere gli oneri relativi alla sua posizione giuridica. Un ulteriore passaggio significativo verso l'adesione italiana al meccanismo della *civic integration* si ottenne nel 2006, quando l'allora Ministro dell'Interno Giuliano Amato presentò una proposta di riforma della legge sulla cittadinanza con l'obiettivo di subordinare l'acquisizione dello status di cittadino al superamento di una prova linguistica e di cultura italiana ed alla sottoscrizione della *Carta dei valori della cittadinanza e dell'integrazione*, all'interno della quale sono esplicitati i valori fondanti dell'ordinamento italiano. La virata completa verso una politica completamente aderente ai principi dell'integrazione civica si ottenne qualche anno più tardi con l'emanazione della legge 94/2009. Tale legge, compresa all'interno del più ampio "Pacchetto sicurezza", introdusse il cosiddetto *Accordo di integrazione*, ossia una sorta di Contratto tra lo straniero e lo Stato che, in maniera contestuale alla presentazione della domanda per il rilascio del permesso di soggiorno, prevede l'obbligo di firmare un documento vincolante basato su un sistema di crediti: il soggetto, attraverso determinate azioni, può acquistare o perdere in maniera parziale o integrale i crediti posseduti. Qualora l'individuo non risulti in grado di soddisfare una serie di requisiti (tra cui l'acquisizione di un sufficiente livello di italiano e di conoscenza della Costituzione, delle istituzioni pubbliche e della vita civica, tutti esplicitati da un apposito *Regolamento*¹⁴) le conseguenze si riversano sulla sua permanenza: la perdita totale dei crediti implica, infatti, la revoca del permesso di soggiorno ed il rischio di espulsione dal territorio italiano. Come esplicitato da diversi autori (Caponio [2012], Biondi dal Monte e Vrenna [2013]), con l'introduzione dell'*Accordo*, si è ottenuta una controversa mescolanza tra le politiche di ammissione e quelle di integrazione. L'inclusione non è più un diritto ma si configura come una condizione necessaria (ma non sufficiente) per il soggiorno sul territorio nazionale. La stessa popolazione immigrata subisce una

¹⁴ Si tratta di un documento emanato con il D.P.R. 179/2011 ed entrato in vigore il 10 marzo 2012

discriminazione nei confronti del resto della cittadinanza, essendo chiamata ad aderire ad un'interpretazione dei valori dell'ordinamento costituzionale, tra l'altro, arbitraria e soggettiva. La visione marcatamente culturalista dell'inclusione venne poi confermata l'anno successivo all'*Accordo* con la pubblicazione del *Piano per l'integrazione nella sicurezza Identità e Incontro*, implementata al fine di riassumere la strategia del Governo in materia di migrazione. Lo straniero che procede alla richiesta del permesso di soggiorno di almeno un anno deve certificare il proprio status di cittadino meritevole sottoponendosi alla verifica delle acquisizioni ottenute, sia linguistiche che civiche. In generale, comunque, dall'*Accordo* in avanti si è inaugurato in Italia un percorso di politiche migratorie basate sul dispositivo del controllo e della valutazione degli stranieri che, tra le altre, ha portato alla emanazione del *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale* nell'anno 2017. In quest'ultimo Piano, ad opera del Ministro Minniti, l'adeguamento ai valori fondativi italiani ed europei rappresenta un nodo centrale, così come rimane costante l'idea di apprendimento linguistico e di attivazione in ambito lavorativo come obblighi inderogabili per lo straniero. In altre parole, ad un aumento nel gergo politico di una visione stereotipante del rifugiato e del richiedente asilo, si sviluppa una strategia politica volta a “creare” immigrati idonei alle esigenze della società e del mercato del lavoro.

Alla luce dei riferimenti legislativi appena citati, ed in un'ottica di sempre più marcata torsione culturalista che caratterizza le politiche di immigrazione e integrazione in Italia, il test di italiano ai fini della permanenza assume quindi un ruolo ancora più rilevante. A partire dal 2010 (art. 9 del Testo unico sull'immigrazione) il cittadino straniero che vive regolarmente in Italia da più di 5 anni, ha un reddito e un alloggio adatto per sé e i familiari e intende richiedere il permesso CE per soggiornanti di lungo periodo, ha l'obbligo di sostenere e superare il test di conoscenza della lingua italiana. Si tratta di un esame propedeutico di livello A2 nel quale il soggetto deve essere in grado di superare degli esercizi che dimostrino una buona capacità di ascolto, scrittura, lettura e comprensione.

1.5 I servizi per gli stranieri

1.5.1 Il dibattito tra “generalismo” e “specializzazione”

Un tema oggi fortemente discusso, collegato alle politiche pubbliche in materia di inclusione, fa riferimento all'impostazione da adottare nell'erogazione di servizi rivolti alla popolazione straniera. In tale dibattito si contrappongono in particolare due scuole di pensiero. In alcuni contesti, la scelta adottata è stata quella di mettere in campo servizi *ad hoc* per gli immigrati. Si tratta di un orientamento che riconosce la specificità della condizione dello straniero nel nuovo contesto e che mira a fornire una risposta ai bisogni particolarizzata e distaccata da quella presente per il resto della popolazione. Al contrario in altri contesti, al fine di evitare disparità di trattamento tra residenti, si è scelto di ampliare lo stock di servizi già esistenti anche alla popolazione immigrata, omogeneizzando quindi la risposta ai bisogni. Quella tra i due paradigmi di riferimento, “specialismo” e “generalismo”, rappresenta tutt'oggi una controversia accesa nei paesi del nord del mondo. Ciò che si è potuto osservare è che spesso la risposta a tale quesito risulta essere strettamente dipendente all'impostazione teorica di riferimento. Non è un caso che paesi che hanno accolto un orientamento di tipo assimilazionista, come ad esempio la Francia, abbiano scelto di adottare una logica non-separatista nell'accesso a beni e servizi pubblici, i quali vengono erogati sulla base del bisogno manifestato indipendentemente dal luogo di provenienza. Esattamente secondo la medesima logica, Nazioni come gli Stati Uniti o l'Olanda hanno invece investito su una programmazione di servizi per immigrati differenziata da quella già esistente. In alcuni casi le politiche multiculturali hanno incentivato il ruolo delle istituzioni straniere sul territorio delegandogli l'erogazione di alcune prestazioni.

1.5.2 La scelta della Regione Emilia-Romagna

La domanda che ci poniamo ora è: come si schiera in tale dibattito l'Emilia-Romagna? Quale è stata l'impostazione adottata dalla Regione negli ultimi decenni?

Un vero e proprio cambio di rotta in Emilia-Romagna si è ottenuto agli inizi del nuovo millennio, durante la settima legislatura. L'aumento quantitativo del fenomeno migratorio,

passato in soli 15 anni da 30.000 a 250.000 unità, ha inaugurato una stagione di riflessione intorno al tema dell'integrazione e della coesione sociale tra nuovi e vecchi residenti. Tale riflessione ha poi portato allo sviluppo di un programma organico di azioni e interventi che, ispirandosi al principio delle pari opportunità, si è basato principalmente su quattro pilastri¹⁵: l'osservazione del fenomeno migratorio, la concertazione con le parti sociali, la programmazione di politiche innovative di integrazione sociale ed una nuova legislazione regionale.

Rispetto al dibattito precedentemente esplicitato, la scelta adottata dalla Regione è stata quella di evitare la costruzione di un *welfare* parallelo, o comunque interventi separati per gli immigrati. A fronte dell'incremento del numero di immigrati sul territorio, si è ritenuto prioritario qualificare il sistema dei servizi abitativi, sociali, scolastici e sanitari, rivolti a tutti, con una particolare attenzione alle specificità di cui i cittadini stranieri sono portatori. Tale orientamento è ciò che si riscontra nella L.R. 5/2004¹⁶, che ancora oggi regola e orienta le politiche regionali in materia di inclusione. In particolare tre sono le finalità di ordine generale individuate dalla legge:

- La rimozione degli ostacoli al pieno inserimento sociale, culturale e politico
- La promozione delle identità culturali, religiose e linguistiche, attraverso il reciproco riconoscimento tra residenti
- La valorizzazione della consapevolezza dei diritti e dei doveri legati alla condizione di cittadino straniero immigrato

Per perseguire tali finalità la Regione si è data 6 macro-obiettivi strategici:

- 1) Aumentare la conoscenza del fenomeno
- 2) Costruire relazioni positive
- 3) Promuovere la tutela legale
- 4) Attivare strumenti e pratiche di *governance*
- 5) Partecipare al governo dei flussi migratori
- 6) Garantire pari opportunità di accesso ai servizi socio-sanitari

¹⁵ Stuppini A. e Facchini A., 2006, *Le politiche della Regione Emilia-Romagna per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri. Settima legislatura (2000-2005)*, Regione Emilia-Romagna

¹⁶ <http://demetra.regione.emilia-romagna.it/al/articolo?urn=er:assemblealegislativa:legge:2004;5>

La settima legislatura ha quindi rappresentato un punto di svolta importante, non solo in termini di orientamento ma anche nella legislazione e nella programmazione-progettazione. Grazie al contributo della L.R. 5/2004 sono aumentati i finanziamenti agli Enti Locali ed ai soggetti *no profit*, rivolti a prestazioni di integrazione sociale, e si sono messi in atto interventi per le politiche abitative ed educative. Parallelamente ad essa, sono stati istituiti la Consulta Regionale per l'integrazione degli immigrati, il Centro regionale contro le discriminazioni¹⁷, ed un importante Osservatorio regionale sul fenomeno migratorio.

¹⁷ <http://www.emiliaromagnasociale.it/wcm/emiliaromagnasociale/home/antidiscriminazioni.htm>

2. LA DIMENSIONE TERRITORIALE E LE POLITICHE LOCALI

2.1 Territorio e localismo

Come già precedentemente evidenziato nel paragrafo 1.2.2, l'esperienza italiana in materia di politiche per gli immigrati non è collegabile a nessuno dei tre modelli di integrazione prevalenti nei principali paesi di immigrazione. Ciò che piuttosto si è sviluppato in Italia è quello che Ambrosini [2001] ha definito un "modello implicito di inclusione"¹⁸, ossia un approccio all'inserimento socio-economico degli stranieri che non ha assunto forma a seguito di una precisa impostazione teorica, ma che si è venuto a creare in maniera poco strutturata e del tutto non-volontaria. Tra i diversi tratti distintivi menzionati, il caso italiano si è caratterizzato anche per la limitata regolamentazione nazionale e dall'ampia rilevanza che ha invece progressivamente assunto la dimensione locale.

Concretamente è all'interno degli Enti territoriali e locali che, ad oggi, si giocano le dinamiche di integrazione e incorporazione con la comunità di accoglienza. È a livello locale che gli immigrati insediati cercano lavoro, casa, si rivolgono alle strutture sanitarie e mandano a scuola i figli. Allo stesso tempo è un *welfare* di tipo locale che, sulla base delle risorse a disposizione, predispone l'offerta di servizi per rispondere ai bisogni manifestati.

Il territorio assume quindi un ruolo sempre più attivo nell'inclusione dei migranti, sia attraverso le politiche sociali, ma anche tramite quell'insieme di attori del terzo settore attivi in campo solidaristico: dalle cooperative e associazioni del privato sociale alle istituzioni religiose, dalle individuali azioni di volontariato alle organizzazioni che promuovono rivendicazioni politico-sociali.

In Italia, a fronte di una di debole e precaria legislazione statale, è il territorio di residenza che si fa carico dello straniero, della sua domanda sociale e del rapporto con la comunità più ampia, indirizzandone talvolta le traiettorie di vita. Laddove esso si manifesti accogliente ed integrante, può davvero essere in grado di ridurre le disuguaglianze tra cittadini, avanzare innovative forme di inclusione e sviluppare solidali circoli virtuosi. Allo

¹⁸ Ambrosini, M., 2001, *La fatica di integrarsi*, Bologna, Il Mulino

stesso modo, esso potrebbe talvolta rappresentare un ambiente ostile per la popolazione migrante, che può essere oggetto di rifiuto e respingimenti da parte delle istituzioni e della comunità stessa. Non sempre le politiche territoriali rivestono il ruolo di facilitatori per l'inserimento e l'accesso a benefici sociali, alle volte possono assumere la forma di vere e proprie politiche di esclusione che aumentano la distanza tra nuovi e vecchi residenti. In Italia e Emilia-Romagna diversi sono stati negli ultimi anni gli episodi che esemplificano questa crescente tendenza all'ostilità a fronte di richieste di ospitalità e integrazione.

Un caso passato alla cronaca è quello che si è manifestato la sera del 24 ottobre 2016 nel ferrarese. Tale episodio¹⁹ ha visto come protagonisti un vasto gruppo di cittadini dei Comuni di Goro e Gorino, i quali, per protestare contro la decisione del Prefetto di requisire in via emergenziale un ostello del territorio, al fine di ospitare alcuni migranti, sono scesi in strada barricando la via principale e impedendo il passaggio ai pullman che trasportavano i rifugiati. Il risultato, a seguito di una lunga contrattazione durata tutta la notte, è stato il respingimento di 8 bambini e 12 donne, una delle quali incinta all'ottavo mese, che hanno dovuto trovare alloggio in altre strutture dell'Emilia-Romagna. I fatti di Goro e Gorino, al di là dell'ampio impatto mediatico ottenuto, sono stati il frutto di una mobilitazione della popolazione partita dal basso, una protesta che ha superato gli organi decisori (governo locale *in primis*) portando alla resa la Prefettura, costretta a rivedere le decisioni assunte.

In altri casi, differenti da quello citato, l'esclusione è stata invece l'esito di precise scelte politiche. In alcuni contesti si è assistito a vere e proprie limitazioni di determinati beni o servizi, in altri si sono manifestate più subdole forme di esclusione sostanziale, ossia garanzie di parità di accesso sul piano formale a fronte di reali ostacoli alla fruizione di prestazioni. Tra gli esempi si possono menzionare: la L.R. 13/2017²⁰ che in Liguria ha inserito il criterio dei 10 anni di residenza per l'assegnazione di alloggio Erp (norma successivamente abrogata dalla Corte Costituzionale per "irragionevolezza e mancanza di

¹⁹

http://www.ansa.it/emiliaromagna/notizie/2016/10/24/barricate-contro-profughi-nel-ferrarese_e3a5f4af-588f-4433-9e69-092f4295f559.html

²⁰ http://lrw.regione.liguria.it/liguriass_prod/articolo?urndoc=urn:nir:regione.liguria:legge:2017-06-06;13

proporzionalità²¹); il divieto di vari comuni italiani, come Varese, Magenta (Mi), Bondeno (Fe) ed altri, di istituire nuovi luoghi di culto islamici, spesso ostracizzati in campagna elettorale; la mozione approvata dal Consiglio comunale di Imola²², a maggioranza Movimento 5 Stelle, di cancellare le scritte in arabo dai cartelli dell'ospedale.

Tra gli effetti che si sono prodotti a fronte del decentramento delle politiche per gli immigrati, vi è quello delle disuguaglianze territoriali. Ciò che si è irreversibilmente venuto a creare nel territorio italiano, esemplificato dai casi passati alla cronaca precedentemente richiamati, è ciò che Campomori [2008] definisce una “cittadinanza locale”²³ che ha tra le maggiori vittime proprio i nuovi arrivati. L'accesso e la fruizione di servizi da parte degli stranieri dipendono principalmente dal luogo geografico in cui emerge il bisogno piuttosto che dal bisogno in sé. Le principali variabili intervenienti sono da ricercare perciò nella capacità socio-economica degli Enti locali, nelle scelte delle amministrazioni, nella mobilitazione del terzo settore e della società civile, oltre che nella capacità di assorbimento da parte del mercato del lavoro. Si tratta di fenomeni fortemente disomogenei a livello territoriale e che producono un vero e proprio “localismo dei diritti”²⁴, andando ad incrementare le disparità tra la popolazione e disuguaglianze di integrazione degli immigrati stranieri.

Una grande responsabilità è da attribuire, ancora una volta, alla legislazione nazionale. Storicamente in Italia sin dal dopoguerra, se si prendono in esame gli interventi pubblici in materia di assistenza, si è assistito ad una morfologia “a macchia di leopardo” dei servizi rivolti alla cittadinanza. Nonostante la legge quadro 328/2000, che tentò di omogeneizzare le prestazioni sociali e superare le differenze nell'offerta dei servizi fra le varie aree del paese, tale configurazione si è ulteriormente esacerbata a seguito dell'introduzione della

²¹ <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2018&numero=106>

²²

http://www.ansa.it/canale_saluteebenessere/notizie/sanita/2019/01/17/a-imola-asse-m5s-lega-cancella-le-insegne-in-arabo-in-ospedale_acc463ba-4db4-44a4-846f-f17a9dcca963.html

²³ Campomori, F., 2008, *Integrazione e cittadinanza locale*, Carrocci Editore, Roma, pag. 47

²⁴ Zincone G., 1994, *Uno schermo contro il razzismo*, Roma, Donzelli

legge costituzionale n.3, approvata nell'ottobre del 2001²⁵. Tale riforma andò a modificare il titolo V della Costituzione italiana rivedendo le competenze tra potere centrale, Enti territoriali e Comuni. Mentre l'assistenza sanitaria venne definita "materia legislativa concorrente" dello Stato e delle Regioni, l'assistenza sociale divenne esplicitamente "materia esclusiva delle Regioni". Se si considera da un lato tale impostazione della normativa italiana e dall'altro la mancata definizione, ancora oggi, dei "livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" invocati dall'art 117 della Costituzione²⁶, il quadro che fuoriesce è quello di un paese disgregato al proprio interno e incapace di rispondere in maniera univoca alle richieste della popolazione. In particolare a quelle della popolazione straniera, statisticamente la più svantaggiata.

Come evidenziato da Caponio e Pavolini [2007], se da un lato la letteratura che si riferisce ai modelli nazionali di integrazione risulta essere ampiamente strutturata, al contrario gli studi sulla dimensione locale e sulle *immigrants policies*, sono proliferati nel panorama italiano ed internazionale solo recentemente. Alcuni di questi studi, *in primis* fra tutti quello di Alexander [2003] e Zucchini [1999], verranno esplicitati nei paragrafi successivi, ma preliminarmente risulta doverosa una riflessione intorno ai fenomeni di *framing*, rispetto alla presenza straniera, che vicendevolmente influenzano le politiche locali.

2.2 I processi di *policy frames*

Un ulteriore fattore che interviene sul tipo di politica da adottare nei confronti dello straniero fa riferimento a come la sua presenza nel nuovo contesto viene percepita dagli organi decisori e dalla cittadinanza. A precedere e differenziare l'azione pubblica a livello territoriale incide quindi anche il processo di *framing* del fenomeno migratorio. In generale la letteratura che si è occupata dei *frames* è molto vasta e consolidata. Tra i precursori vi sono autori come Dewey e Bentley [1945] e Goffman negli anni '70. Una definizione

²⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/10/24/001G0430/sg>

²⁶ https://www.senato.it/1025?sezione=136&articolo_numero_articolo=117

ancora oggi utilizzata è quella di Schon e Rein [1993], secondo i quali l'attività di *framing* consisterebbe nella selezione, organizzazione-interpretazione e attribuzione di senso ad una realtà complessa, al fine di comprenderla e intraprendere azioni a riguardo. Tale definizione, elaborata dai due autori con il preciso scopo di utilizzarla anche nello studio delle politiche, parte dal presupposto che vi sia una stretta interdipendenza tra fatti e valori, i quali non sono due entità indipendenti ma si influenzano a vicenda necessitando gli uni degli altri. I *frames* rappresentano quindi delle lenti, delle strutture di pensiero, delle cornici di senso all'interno delle quali è possibile collocare e manipolare la realtà. Attraverso di essi un problema viene definito, vengono individuate le cause e si propongono delle soluzioni.

Tra i tanti temi che fortemente subiscono processi di inquadramento interessati, da parte dei mass-media e della politica, vi è sicuramente il fenomeno dell'immigrazione e dell'integrazione degli stranieri.

Diversi autori in Italia sono unanimi nel sottolineare come sia il *frame* emergenziale quello entro cui vengono incorniciati gli arrivi dei migranti nel nostro paese. Il *frame* dell'emergenza può assumere due differenti forme: securitaria e umanitaria. L'emergenza securitaria interpreta l'immigrazione principalmente come un problema di legalità ed ordine pubblico. Mira quindi ad una rappresentazione negativa del fenomeno e dei suoi protagonisti che vengono percepiti come pericolosi potenziali criminali. Al contrario il *frame* dell'emergenza umanitaria insiste sull'idea di un migrante "povero", "disperato", vittima di una "tragedia emergenziale" che lo ha portato allo spostamento. In quest'ottica il processo di immigrazione non è un problema da risolvere, quanto piuttosto uno spettacolo della sofferenza caratterizzato da *pietas* e compassione.

A fronte di tali prevalenti rappresentazioni, il circolo che viene a crearsi è il seguente: i soggetti politici, coadiuvati da buona parte della stampa, costruiscono dei precisi *policy frames* per comprendere, spiegare e influenzare l'elettorato rispetto al modo di leggere la migrazione e gli eventi ad essa collegati. L'elettorato, a sua volta, sarà portato a richiedere un certo tipo di soluzioni, che sono state costruite all'interno di tali cornici di significato. Questi interventi verranno poi messi in pratica dai partiti politici eletti, originariamente promotori delle finestre cognitive. Quello tra *framing* e politiche pubbliche è quindi un

rapporto circolare, di cui talvolta risulta complesso stabilirne l'origine, e che porta inevitabilmente ad una conoscenza distorta del fenomeno.

Per descriverlo in altri termini, la politica contemporaneamente influenza e viene influenzata dal modo di rappresentarsi l'immigrato. A tal proposito risulta interessante menzionare la tipologia sintetizzata da Ambrosini e Colasanto [1993]:

Tab. 4. Immagini dell'immigrato in relazione alle finalità della *policy*, agli obiettivi dei decisori ed agli interventi prevalenti

<i>Immagine dell'immigrato</i>	Potenziale deviante	Povero	Produttore
Finalità della <i>policy</i>	Custodialistico-difensiva	Assistenziale	Promozionale
Obiettivo dei decisori	Difendere gli autoctoni; garantire sicurezza; preservare l'ordine sociale	Rimuovere l'emarginazione	Emancipare lo straniero
Interventi prevalenti	Provvedimenti restrittivi e securitari; dell'ordine in azione	Primato della prima accoglienza; il reddito minimo vitale	Interventi integrati: scuola, sanità, promozione del lavoro e della cultura

Oltre all'immagine del migrante come "potenziale deviante" e "povero", gli autori esplicitano anche la possibilità di considerare il migrante come un soggetto "produttore", funzionale quindi alle esigenze del mercato del lavoro interno.

Un'ultima immagine del migrante presente oggi, e non presente nel modello del 1993, è quella del migrante come "attore sociale". Tra tutte si tratta dell'immagine meno stereotipante e strumentalizzata: lo straniero è un attore sociale dotato di una sua soggettività e capacità di agire. In altre parole, un individuo uguale agli altri con desideri e aspirazioni che tenta di perseguire. Quest'ultima rappresentazione, che potremmo definire "frame del riscatto" rispetto a quella emergenziale-securitaria ed emergenziale-umanitaria risulta comunque meno presa in considerazione nella comunicazione politica e mediatica.

2.3 Gli studi a livello internazionale

Come già ampiamente evidenziato, il campo delle ricerche che si sono occupate di *policy making* rivolte agli immigrati è ancora relativamente giovane, soprattutto se si considera la dimensione locale sia a livello italiano che internazionale. Zincone e Caponio [2005] hanno definito questo tipo di indagini la “quarta generazione” delle ricerche che si occupano di immigrazione. In quest’ottica una prima generazione di studi si sono concentrati sul tema dei flussi migratori e sulle caratteristiche della loro composizione. Una seconda generazione si è occupata di come integrare da un punto di vista prettamente economico gli stranieri nei paesi occidentali di approdo. La terza generazione si è focalizzata sul tema delle politiche di integrazione a livello nazionale. Solo successivamente si sono avviati processi di apprendimento rispetto al fenomeno di *policy making*: in che modo le politiche rivolte ai migranti vengono implementate e quali i soggetti pubblici e privati che si fanno carico della loro erogazione. A partire dagli anni '90 si sono così incominciati a sviluppare studi di tipo *bottom-up*, molti dei quali in riferimento ai processi di *governance* territoriale e sui vari tipi di politiche messe in atto per gli stranieri a livello locale dagli organi pubblici sussidiariamente più vicini alla popolazione.

Al di fuori del contesto italiano, accanto ai più considerati studi che adottano una dimensione nazionale e sovra-nazionale, si sta progressivamente ampliando l’interesse per tali politiche locali, in particolar modo studiate all’interno delle grandi metropoli europee. Una delle prime indagini sul processo di *policy making* locale fu quello di Ireland del 1994. Nello studio l’autore analizzò alcuni contesti della Francia e della Svizzera effettuando una successiva loro comparazione.

Ancora oggi uno degli studi più importanti ed ambiziosi compiuti a livello internazionale è sicuramente quello di Micheal Alexander [2003]. Il lavoro, pubblicato sulla rivista *Journal of Ethnic and Migration Studies*, ha rappresentato un tentativo di proporre un modello che esemplificasse i vari tipi di politiche territoriali messe in pratica in Europa in favore degli immigrati. La particolarità del suo approccio è il fatto che abbia collegato il tema delle

local immigrants policies al concetto di “*Host-Stranger relations*”²⁷. Secondo l’autore il tipo di atteggiamento che il cittadino autoctono adotta nei confronti del nuovo arrivato è determinante per comprendere i provvedimenti assunti dalle autorità pubbliche. In generale la reazione degli abitanti locali rispetto all’insediamento dei migranti può variare dall’accettazione, all’indifferenza, all’ostilità. A tal proposito, citando Bauman, Alexander evidenzia come esistano due grandi visioni contrapposte. Da un lato vi è la visione “modernista”, che presuppone l’eterogeneità come un errore, un’“anomalia da correggere”²⁸. La presenza dello straniero è considerata uno stato transitorio che presto deve essere sostituito dall’omogeneità e dall’ordine. In questa guerra di logoramento tra locali ed estranei sono possibili due differenti strategie: la strategia assimilazionista, che presuppone di trasformare il “diverso” in “simile”, e quella esclusionista, volta alla segregazione o, nel peggiore dei casi, all’annientamento fisico degli stranieri. In entrambi i casi si tratta di una estraneità considerata come una malattia che deve essere curata ed emarginata, al fine di recuperare lo *status quo* perduto. Contrariamente, negli ultimi decenni del ‘900, è progressivamente emersa una nuova concettualizzazione di straniero, ossia quella “postmodernista”: la presenza dell’immigrato, per comune consenso o rassegnazione, non è valutata come transitoria ma permanente. Come evidenziato dallo stesso Bauman “gli stranieri sono qui per restare”²⁹. Partendo da queste riflessioni, anche lo stesso governo locale, riflettendo le idee del collegio elettorale, valuta la presenza straniera a seconda di queste due prospettive. La migrazione interna è un fenomeno di passaggio che deve essere ignorato? È una minaccia alla stabilità? Può esso essere, al contrario, un qualcosa di positivo per la città ed i suoi abitanti?

La tipologia proposta da Alexander, che si è basata su materiali di ricerca di 25 contesti urbani europei, ha tendenzialmente riprodotto, a livello decentrato, gli stessi modelli di inclusione teorizzati rispetto alle politiche nazionali (modello del lavoratore ospite, assimilativo, pluralista). La novità introdotta dall’autore è in riferimento ad un ulteriore

²⁷ Alexander, M., 2003, *Local policies toward migrants as an expression of Host-Stranger relations: A proposed typology*, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*

²⁸ Bauman, Z., 1995, *Making and unmaking of Strangers*, Thesis Eleven, 43(1), pag. 8

²⁹ Bauman, Z., 1995, *cit.*, pag. 12

possibile approccio, quello “*Transient*” [Tab. 5], una sorta di “non-politica” rispetto alla quale la presenza di stranieri viene semplicemente ignorata dal soggetto pubblico.

Il lavoro di Alexander non solo è stato in grado di formulare un modello capace di mettere in relazione il rapporto autoctono-straniero e politiche locali, tra loro separate da un punto di vista idealtipico; nella seconda parte dell’articolo l’autore ha inoltre tentato di particularizzare la tipologia distinguendo quattro ambiti di azione politica, in ognuno dei quali si manifestano differenti approcci a seconda del tipo di modello [Tab. 6].

Al lavoro di Alexander sono poi succeduti, sempre in ambito europeo, altri studi e ricerche sul tema. A tal proposito, un volume ancora oggi fondamentale è quello di Pennix ed altri autori del 2004, intitolato *Citizenship in European Cities. Immigrants, Local Politics and Integration Policies*. Tale manuale racchiude un’ampia quantità di saggi che hanno come comun denominatore le politiche locali di integrazione all’interno delle città europee. Tra gli studi presentati vi è, ad esempio, quello di Mahning [2004], che ha come oggetto il tipo di relazione che si instaura tra maggioranza e minoranze, quello di Marques e Santos [2004], sui processi di partecipazione degli stranieri nella società civile, quello di Ireland [2004], rispetto all’influenza delle politiche sociali locali nella costruzione delle identità etniche.

Tab. 5. Relazioni *Host-Stranger* e tipi/fasi di politiche locali rivolte a migranti

RELAZIONI AUTOCTONO-STRANIERO	“MODERNISTA” <i>Straniero come fenomeno temporaneo</i>			“POSTMODERNISTA” <i>Straniero come fenomeno permanente</i>
<i>Atteggiamenti/interventi dell'autorità locale:</i>	<i>“Transient”</i>	<i>“Guestworker”</i>	<i>“Assimilationist”</i>	<i>“Pluralist”</i>
- <i>presenza di lavoratori migranti</i>	Migranti come transitori	Migranti come “lavoratori ospiti”	Migranti come permanenti, ma la loro diversità è temporanea	Migranti permanenti nella loro diversità
- <i>segregazione spaziale dei lavoratori migranti</i>	Segregazione ignorata	Segregazione tollerata o formalizzata	L'assimilazione porterà all'integrazione spaziale	Segregazione parzialmente accettata nelle città multiculturali
- <i>diversità dei lavoratori migranti</i>	Diversità ignorata	Diversità tollerata	Diversità scoraggiata	Diversità accettata e supportata
<i>Politiche locali rivolte ai migranti:</i>	<i>“Non-policy”</i>	<i>“Guestworker policy”</i>	<i>“Assimilationist policy”</i>	<i>“Pluralist policy”</i>
- <i>scopo della politica</i>	Di fatto: ignorare la presenza migrante	Soddisfare le esigenze di base del <i>Guestworker</i>	Integrazione a lungo termine attraverso l'assimilazione	Integrazione e supporto della diversità
- <i>meccanismo politico</i>	Evitare le responsabilità attraverso deleghe	Divisione delle responsabilità tra stato, Ente locale, datore di lavoro e ONG	Politiche generaliste: pari opportunità e meccanismi anti-discriminatori	Promozione delle diversità

Tab. 6. Tipi di politiche locali per migranti suddivisi per ambiti di intervento

<i>Atteggiamenti/interventi dell'autorità locale:</i>	<i>"Transient"</i>	<i>"Guestworker"</i>	<i>"Assimilationist"</i>	<i>"Pluralist"</i>
<i>Politiche locali rivolte ai migranti:</i>	<i>"Non-policy"</i>	<i>"Guestworker policy"</i>	<i>"Assimilationist policy"</i>	<i>"Pluralist policy"</i>
<i>Ambiti/aree di intervento:</i>				
<i>1) GIURIDICO – POLITICO</i>	Ignorare la presenza di associazioni di migranti. <i>Atene, Roma '80</i>	Cooperazione informale con associazioni di migranti. <i>Tel Aviv</i>	Facilitare la naturalizzazione. <i>Berlino, Colonia.</i> Disincentivare le associazioni di migranti. <i>Parigi, Lille</i>	Estendere il diritto di voto locale. <i>Torino.</i> Supportare le associazioni etniche come agente di integrazione, alle quali delegare servizi. <i>Amsterdam, Birmingham, Colonia, Zurigo, Roma '90</i>
<i>2) SOCIO - ECONOMICO</i>				
- <i>Mercato del lavoro</i>	Ignorare le attività di lavoro nero. <i>Atene, Roma '80</i>	Presenza del migrante per colmare lacune temporanee	Pari accesso alla formazione professionale, ignorando fattori "etnici". <i>Lille, Marsiglia</i>	Formazioni professionali su base etnica. <i>Rotterdam, Amsterdam</i>
- <i>Educazione</i>	Garantire ai bambini l'accesso ai servizi <i>ad hoc</i> di base. <i>Roma, Tel Aviv '80</i>	Garantire ai bambini l'iscrizione nelle scuole pubbliche. <i>Tel Aviv '00</i>	Ampia rilevanza attribuita alla lingua nazionale del paese di approdo	Risorse extra per scuole ad elevata percentuale di stranieri
- <i>Servizi sociali</i>	Ignorare i bisogni	Formalizzare	Pari accesso ai	Servizi erogati

<i>locali</i>	dei migranti o minimi servizi <i>ad hoc</i>	l'accesso ai servizi locali. <i>Tel Aviv '00</i>	servizi locali, eliminando criteri etnici. <i>Parigi, Bruxelles, Barcellona</i>	dalle comunità etniche. Ampia rilevanza attribuita ai mediatori culturali. <i>Birmingham, Stoccarda</i>
3) CULTURALE – RELIGIOSO	Ignorare i luoghi di culto. <i>Tel Aviv '90</i>	Acquisizione informale di conoscenza rispetto alle caratteristiche delle diverse religioni	Scoraggiare/bloccare la costruzione di moschee, scuole religiose, ecc. <i>Utrecht, Marsiglia</i>	Supportare le differenti istituzioni religiose. <i>Amsterdam, Birmingham, Francoforte, Zurigo</i>
4) SPAZIALE				
- Casa	Ignorare le condizioni abitative dei migranti. Affrontare eventuali crisi con soluzioni temporanee. <i>Amsterdam prima metà '60, Roma e Berlino '80</i>	Abitazioni per "lavoratori ospiti" e soluzioni abitative a breve termine. <i>Berlino '60, Amsterdam '60- '70</i>	Pari accesso a <i>social housing</i> , ma implicita discriminazione istituzionale. <i>Parigi, Marsiglia</i>	Politiche anti-discriminatorie per l'accesso all'abitazione. <i>Bradford, Birmingham</i>
- Rapporto con le enclave etniche	Ignorare le enclave etniche. <i>Roma '80</i>	Enclave etniche considerate come un fenomeno temporaneo. <i>Tel Aviv '90</i>	Enclave etniche viste come un problema urbano. <i>Berlino, Francoforte '70</i>	Riconoscere e accettare le enclave etniche. <i>Francoforte, Amsterdam</i>

2.4 Gli studi in Italia

In Italia le indagini che si riferiscono a modelli, fasi, tipi di politiche locali per migranti risultano ancora oggi relativamente scarse. Spesso si tratta di studi parziali che raramente superano un livello puramente descrittivo. Tra le diverse pubblicazioni, le prime delle quali risalgono a circa venti anni fa, è possibile comunque menzionare il lavoro di Zucchini [1997] sulle politiche per gli immigrati in Lombardia, e quelli di Campomori [2005] e Caponio [2006], rispettivamente su casi studio di Vicenza, Prato, Caserta e Milano, Napoli e Bologna. Altre ricerche si sono invece contraddistinte per aver studiato le politiche locali nel campo della migrazione partendo dall'analisi delle *street level bureaucracy*, con particolare riferimento ad agenti di polizia negli uffici stranieri delle questure (Fasano e Zucchini [2001]; Triandafyllidou [2003]) e operatori nei servizi sociali dei comuni (Campomori [2007]).

Tra gli studi più completi sul tema vi è sicuramente l'indagine compiuta da Eugenio Zucchetti risalente al 1999. Tale lavoro, partendo dall'ampia diversificazione territoriale delle condizioni degli stranieri, ha rappresentato una proposta di superamento dell'ottica "macro" in favore di una prospettiva locale nell'analisi delle politiche pubbliche: "la dimensione locale assume rilevanza, in particolare nel campo dell'accoglienza e delle azioni in tema di immigrazione, dove ormai, accanto agli interventi di emergenza, acquista importanza la ricerca di soluzioni innovative per una politica della casa, del lavoro, della salute e dell'istruzione adatta alle esigenze di immigrazione che soprattutto nel Centro-Nord, è ormai di popolamento e non più - e non soltanto - di transizione"³⁰. Lo scopo della ricerca è stato quello di effettuare una valutazione ed un primo bilancio delle modalità e delle forme di intervento a livello comunale e locale a fronte della migrazione interna subita negli anni '90. Da un punto di vista metodologico, tale indagine empirica ha visto la realizzazione di un'ampia serie di studi di caso realizzati all'interno delle dieci città capoluogo della Regione Lombardia. In particolare, nel biennio 1997/98 sono state sviluppate interviste qualitative ad interlocutori privilegiati del governo e della realtà locale,

³⁰ Zucchetti E., (a cura di), 1999, *Enti locali e politiche per l'immigrazione. Caratteristiche, assetti istituzionali e soluzioni organizzative nelle città della Lombardia*, in *Quaderni ISMU*, 3, pag. 9

e sono state raccolte informazioni di tipo quantitativo a partire dalla documentazione presente.

Tra i risultati ottenuti dalla ricerca è emerso che i diversi capoluoghi rispondono ai bisogni degli stranieri in maniera differente tra loro, sia da un punto di vista formale che sostanziale. I vari modelli tendono infatti a differenziarsi sulla base di cinque variabili intervenienti: una variabile politica (ossia il “colore” della giunta ed il livello di preoccupazione nell’assicurarsi il consenso dei cittadini), una variabile esterna (la gravità e l’importanza assunta dai flussi in arrivo nelle città), la variabile “percettiva” del fenomeno migratorio (come il governo locale e la popolazione lo percepiscono), una variabile soggettiva (il ruolo ed il profilo del responsabile e degli operatori del servizio), ed una variabile economica (il grado di scarsità delle risorse finanziarie a disposizione).

Nonostante questo Zucchetti ha individuato, in particolare, due elementi che accomunano i modelli di intervento esaminati:

- *L’ottica emergenziale*: tutti gli interventi rimangono confinati nella prospettiva dell’emergenza. Si avviano con l’esplosione del problema migratorio a livello territoriale, tentando di rispondere ai nuovi problemi emersi, e si rivitalizzano al manifestarsi di una nuova emergenza.
- *L’invisibilità*: le decisioni politiche, così come l’erogazione delle varie misure, sono permeate dalla preoccupazione di rendere poco visibili gli interventi stessi. Spesso si assiste a tentativi di “mimetizzazione” degli interventi volti a fronteggiare l’emergenza-immigrazione all’interno di più ampi interventi rivolti alla popolazione (sociali, abitativi, sanitari, ecc.). Rispetto a questo elemento, rivestono un ruolo fondamentale le rappresentazioni sociali del fenomeno migratorio da parte dei cittadini e il timore che si generi un sentimento di insicurezza urbana potenzialmente sfociabile in proteste contro le amministrazioni.

3. IL TERZO SETTORE E LE ATTIVITA' SOLIDARISTICHE

3.1 *Welfare State* e terzo settore

Ad oggi, un elemento fortemente influente nelle politiche di integrazione degli immigrati, così come nelle scelte dei decisori politici locali, riguarda il terzo settore e le relazioni intraprese con il soggetto pubblico. Il terzo settore (che si distingue dallo Stato e dal Mercato, rispettivamente “primo” e “secondo” settore) rappresenta un soggetto che racchiude al proprio interno le organizzazioni operanti nell’ambito del *no profit* (stando alle recenti misurazioni, più di trecento mila associazioni attive sul territorio nazionale³¹). Si tratta di una realtà molto vasta ed in costante crescita alla quale afferiscono tutti quegli enti che, al contrario delle imprese tradizionali operanti nel mercato, perseguono finalità sociali e solidaristiche senza scopo di lucro³².

Sempre più al giorno d’oggi si sta assistendo ad uno sviluppo continuo di tale settore, anche in virtù di un soggetto pubblico progressivamente meno “sociale” e impegnato da un punto di vista assistenziale.

Le modalità relazionali tra Stato, inteso come soggetto pubblico, e terzo settore possono variare a seconda dei contesti di riferimento e dal grado di dipendenza del primo nei confronti del secondo. A tal proposito Ranci [1999] ha individuato, quattro differenti modalità caratteristiche: a) le organizzazioni non profit erogano servizi che costituiscono una parte integrante del sistema di offerte complessiva, venendo per questo generosamente finanziate dallo Stato; b) lo Stato è largamente focalizzato nel garantire un sistema integrato di servizi, rispetto al quale il privato sociale assume un ruolo secondario; c) il soggetto pubblico ed il terzo settore sono impegnati separatamente nell’erogazione e produzione di beni e servizi; d) l’estensione delle responsabilità pubbliche è limitata e il terzo settore possiede un’ampia autonomia e capacità di influenzamento dei processi decisionali.

³¹ <https://www.istat.it/it/files/2017/12/Nota-stampa-censimento-non-profit.pdf>

³² Per una definizione più dettagliata di terzo settore si rimanda alla legge delega 106/2016 (art 1, c.1): <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/06/18/16G00118/sg>

Quello che è certo è che tali modalità relazionali sono fortemente modificate nel corso del tempo, così come il ruolo e la rilevanza assunta dal privato sociale nel sistema integrato di interventi. Ciò a cui si assiste ai giorni nostri è una vera e propria tendenziale divisione dei ruoli e delle responsabilità: i servizi e gli interventi in ambito sociale continuano ad essere gestiti dal soggetto pubblico (in particolar modo gli Enti locali, i più vicini al cittadino), ma la loro produzione ed erogazione viene garantita dalle organizzazioni private del terzo settore. Si tratta di un'impostazione nuova che ha superato l'impianto pubblico verticistico prevalente nei primi decenni del dopoguerra, periodo nel quale ad occuparsi della risposta ai bisogni sociali vi era esclusivamente il *welfare state*, un unico soggetto responsabile delle fasi di programmazione, gestione ed erogazione.

Storicamente, diversi sono i modi attraverso i quali il *welfare state*, o Stato del benessere, è stato definito, sia a livello nazionale che internazionale (Wagner [1879], Von Papen [1932] Temple [1941], Briggs [1961], Wilensky [1975], ecc.). Una delle definizioni più complete è quella fornita dal politologo Ferrera nel 1993, secondo il quale il *welfare state* consiste in "un insieme di interventi pubblici connessi al processo di modernizzazione, i quali forniscono protezione sotto forma di assistenza, assicurazione e sicurezza sociale, introducendo fra l'altro specifici diritti sociali nel caso di eventi prestabiliti nonché specifici doveri di contribuzione finanziaria"³³. Oltre a Ferrera e agli altri appena menzionati, uno degli autori che per primo ha colto la necessità di interpretare le risposte del soggetto pubblico all'interno di un più ampio "regime" di *welfare*, è stato Esping-Andersen [1990, 2000]. Il presupposto dell'autore è che al benessere degli individui concorrano tanto le politiche di *welfare*, e quindi lo Stato, gli Enti territoriali e locali, quanto il mercato del lavoro, le famiglie e il terzo settore. Nell'accezione utilizzata da Andersen lo Stato mantiene quindi un ruolo prioritario, ma svolge la propria attività in maniera non contraddittoria con le altre sfere di regolazione, le quali operano in maniera differente a seconda del regime di *welfare* di riferimento (liberale, conservatore-conservatore/corporativo e socialdemocratico).

³³ Ferrera, M., 1993, *Modelli di solidarietà*, Bologna, Il Mulino, pag. 49

Concretamente, l'espansione del privato sociale si ottenne a partire dalla metà degli anni '70, periodo che ha osservato in tutta Europa un progressivo indebolimento dei diversi regimi di *welfare* precedentemente consolidati. La crisi del *welfare state* ha portato ad un differente sistema denominato “*welfare mix*”, basato sul principio secondo il quale alla produzione di benessere non concorre solo il soggetto pubblico, ma anche i privati cittadini, la società civile nel suo complesso ed il terzo settore.

Il terzo settore, nel corso di cinquant'anni, è così diventato un vero e proprio protagonista dei meccanismi di *welfare* nei diversi paesi europei, da un lato a fronte dei “fallimenti” e delle difficoltà, soprattutto economiche, dello Stato, dall'altro a fronte di un processo di cambiamento della società civile stessa, mossa da nuove motivazioni. Il privato sociale non è più solo rilevante in termini di erogazione di servizi, esternalizzati o accreditati dal pubblico settore, ma anche, e sempre più, nei processi decisionali. Un ulteriore passaggio al quale si assiste oggi è quello dal concetto di *government* a quello maggiormente pluralistico di *governance*: l'azione politica non risulta più gestita e coordinata in maniera esclusiva dagli attori pubblici ma è il risultato di una regolazione negoziata tra una pluralità di attori, sia pubblici che privati (Kazepov e Carbone [2007]). In altre parole, è il passaggio da una gestione gerarchica ad una cooperativa, attenta a considerare e coinvolgere i diversi soggetti presenti sul territorio. Da un punto di vista legislativo, il fondamento che si riferisce a tale innovativo ruolo assunto dal privato sociale è, ancora una volta, la già citata legge quadro 328/2000, la quale, sulla base del principio di sussidiarietà orizzontale, all'articolo 1 comma 5 evidenzia come “alla gestione ed all'offerta dei servizi provvedono soggetti pubblici nonché, in qualità di soggetti attivi nella progettazione e nella realizzazione concertata degli interventi, organismi non lucrativi di utilità sociale, organismi della cooperazione, organizzazioni di volontariato, associazioni ed enti di promozione sociale, fondazioni, enti di patronato e altri soggetti privati”³⁴.

Oltre alla 328/2000, una recente legge che ha specificatamente riformato il terzo settore è da rintracciare nella legge delega 106/2016, norma che, tra le altre, ha riordinato e

³⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>

classificato gli Enti facenti parte del terzo settore, e nel successivo decreto legislativo 117/2017 che ha introdotto l'attuale Codice del terzo settore.

3.2 Studi e classificazioni del terzo settore

Nonostante la rilevante crescita del privato sociale, sia in Italia che in Europa, solo di recente tale settore è stato analizzato e approfondito attraverso studi e ricerche empiriche. A livello storico, una prima generale classificazione delle attività solidaristiche è stata teorizzata da Douglas [1987]³⁵, il quale identificò tre differenti classi di organizzazioni *no profit* esistenti: le organizzazioni propriamente caritative (o di cura nei confronti di determinate categorie di beneficiari), le più interessanti da un punto di vista teorico, in quanto reale alternativa al settore pubblico ed alla sua offerta sociale; i gruppi di pressione ("*political nonprofit organizations*"), che svolgono una attività di *advocacy* in favore di quei soggetti deboli da un punto di vista politico e sociale; le organizzazioni di mutuo aiuto ("*mutual benefit organizations*") derivanti dall'auto-organizzazione di chi condivide una determinata condizione di bisogno. Quest'ultima forma, se posta in relazione agli interventi nei confronti degli immigrati, può facilmente essere assimilata alle reti e associazioni etniche già citate nel primo e nel secondo capitolo.

Se si considera invece il caso italiano, l'attività di cura, in letteratura, è stata suddivisa in due distinte categorie: le organizzazioni su base volontaria, all'interno delle quali operano soggetti non retribuiti e non specializzati, e le organizzazioni strutturate, spesso numericamente e materialmente più grandi delle prime, che al contrario osservano la presenza di professionisti stipendiati.

Nello specifico, se si esaminano le attività in favore degli stranieri, la classificazione ancora oggi considerata è quella di Ambrosini [2000]³⁶, il quale ha ricondotto le varie associazioni del privato sociale che operano nell'ambito dell'immigrazione in quattro differenti idealtipi:

³⁵ Douglas, J., 1987, *Political theories of non-profit organizations*, in W.W. Powell (a cura di), *The Nonprofit Sector: a Research Handbook*, New Haven, Conn, Yale University Press, pp 43-54

³⁶ Ambrosini, M., 2000, *Senza distinzioni di razza. Terzo settore e integrazione degli immigrati*, in *Sociologia e politiche sociali*, 3, 3, pp 127-152

- a) Il primo tipo è l'“associazionismo caritativo”, tra tutti il più diffuso, in particolare nel contesto italiano. Al proprio interno tale forma di associazionismo comprende attività più o meno grandi, solitamente a stampo volontaristico: dalle parrocchie che offrono i propri locali per attività di vario genere (socializzazione, apprendimento dell'italiano, ecc.), alle mense dei poveri e alle associazioni locali. L'obiettivo è l'aiuto diretto alle persone in difficoltà (scarsamente coinvolte nel processo di aiuto), e questo attraverso interventi immediati e prestazioni a bassa soglia che richiedono minimi requisiti di accesso.
- b) Il secondo idealtipo è quello dell'“associazionismo rivendicativo”, facilmente assimilabile alle *mutual benefit organizations* di Douglas. All'interno vi rientrano tutte quegli Enti e iniziative che lottano per la tutela dei diritti degli immigrati e contro le discriminazioni e gli abusi subiti, trattandosi spesso di attività collegate a sindacati o partiti politici di sinistra e che mirano a cambiamenti legislativi. Tra i macro obiettivi si annovera la promozione di una cultura antirazzista, multietnica e sensibile ai valori e diritti delle minoranze.
- c) Altre organizzazioni solidaristiche sono invece ascrivibili ad un “associazionismo imprenditivo” che mira a fornire servizi più complessi in un'ottica maggiormente organizzata e professionale. All'interno di tale idealtipo si includono tutte quelle cooperative e imprese sociali a capo della gestione dei centri che si occupano di prima e seconda accoglienza, così come comunità di recupero, servizi socio-educativi, ecc.
- d) L'ultima categoria è rappresentata dall' “associazionismo promosso dagli immigrati” che, anche se ancora poco attrezzata nel nostro paese, comprende tutte quelle attività informali che si basano sull'autorganizzazione degli immigrati stessi. Tra le attività prevalenti: l'orientamento e appoggio per l'accesso al lavoro; mediazione culturale; sostegno immediato ai connazionali in condizione di difficoltà.

Riferendoci a studi risalenti al 2011, circa 700 risultavano le organizzazioni iscritte al Registro, istituito presso il Ministero degli Interni, delle Associazioni ed Enti che operano a favore degli immigrati. Tale numero, che non include quelle organizzazioni che a livello

nazionale operano per la tutela dei migranti contro la criminalità organizzata, risulta oggi largamente superato se si considera la crescita del processo migratorio degli ultimi dieci anni e l'aumento di interesse ottenuto dal fenomeno sulla società civile. Altre ricerche hanno invece monitorato nel tempo le attività e la mappatura delle Associazioni di auto aiuto di migranti: l'indagine più recente³⁷ ha censito ben 2114 associazioni, ossia un numero circa doppio rispetto a quello rilevato da studi precedenti.

Rispetto ai vari tipi associazionismo, risultano interessanti le riflessioni di Ambrosini [2000] riguardo alla capacità di queste organizzazioni di lavorare in un'ottica cooperativa e collaborativa tra loro e con il soggetto pubblico. Secondo l'autore "non sembra si possa affermare a priori che esista un tipo di associazionismo più orientato al *networking* di altri. La capacità di costruire reti appare pertanto un fattore trasversale alle diverse forme di associazionismo"³⁸. Questo significa che, talvolta, piccole associazioni caritative possono intraprendere un'ampia rete di relazioni con altri soggetti, pubblici e privati, mentre grandi organizzazioni imprenditive possono tendere a svolgere le proprie attività in maniera isolata da altre iniziative.

Tra le più importanti ricerche che si annoverano nel panorama italiano, rispetto alle diverse forme di associazionismo rivolte agli immigrati, vi è sicuramente l'indagine di Ambrosini risalente al 1999³⁹. Tale ricerca, condotta presso la Fondazione Carlo-Isma di Milano, in collaborazione con la Caritas ambrosiana, ha rappresentato un importante studio di casi realizzato all'interno del territorio della diocesi milanese; ciò che è stato sviluppato dai ricercatori è stato incrociare i primi tre idealtipi di associazionismo (caritativo, rivendicativo e imprenditivo) con un criterio territoriale, sulla base del quale è stato distinto il territorio milanese in tre differenti aree concentriche: Milano città, *hinterland* milanese e

³⁷ Si tratta di una ricerca realizzata dal Centro Studi e Ricerche IDOS tra febbraio e giugno 2014 e promossa dalla Direzione Generale per l'Integrazione e le Politiche di Immigrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (Fonte Vellecco e Mancini [2015])

³⁸ Ambrosini, M., 2000, *op. cit.*, pag. 136

³⁹ Ambrosini, M., 1999, *Tra altruismo e solidarietà. Terzo settore e cooperazione in Lombardia*, Milano, FrancoAngeli

provincia. Dagli studi qualitativi effettuati, che hanno coinvolto in tutto 20 associazioni del terzo settore, è emerso che:

- 1) Se da un lato l'associazionismo rivendicativo possiede caratteristiche tipicamente urbane, quello imprenditivo e caritativo risultano diffuse anche negli altri territori.
- 2) Nella Regione Lombardia si assiste ad una preponderanza di attività che si occupano di aiuto diretto agli immigrati, a discapito di un associazionismo rivendicativo più "gracile" ed "evanescente".
- 3) È osservabile una crescente diffusione di Enti maggiormente istituzionali, come le fondazioni, difficilmente ascrivibili nella classificazione proposta da Ambrosini e né, allo stesso tempo, coincidenti con attività puramente imprenditoriali.
- 4) È confermata l'ipotesi iniziale della delega al terzo settore della questione immigrazione. Tra il soggetto pubblico, fortemente disimpegnato rispetto al tema, e le associazioni del *no profit* è osservabile una scarsa comunicazione e collaborazione.
- 5) Un numero rilevante di attività rivolte agli stranieri, spesso di matrice cattolica, ancora utilizza tradizionali forme di aiuto caritative. Tra i rischi vi è l'implicita perdita di status dell'immigrato che, per poter ricevere aiuto, è costretto talvolta a subire una comparazione con il senza dimora o l'emarginato italiano.
- 6) Nonostante tutto, le attività solidaristiche caritative mostrano un'ampia capacità di innovazione e ripensamento degli interventi rivolti agli stranieri. A fronte di domande sempre più articolate, il privato sociale lombardo risulta in grado di modificare la propria offerta sulla base dei nuovi bisogni emergenti.

La ricerca ha inoltre identificato quelli che sono i "fattori di successo" che, da un punto di vista organizzativo, favoriscono il raggiungimento di esiti positivi. Tra i fattori riconosciuti, importanti anche per una loro trasferibilità, vi sono: il radicamento sociale delle iniziative sul territorio, il consenso e fiducia ottenuto nella popolazione e il ruolo catalizzatore del *leader* dell'associazione.

Collegandomi al punto n.6 menzionato nella ricerca lombarda di Ambrosini, risulta interessante evidenziare come altri studi, anche più recenti, abbiano tentato di focalizzare

l'attenzione sul tema dell'innovazione sociale. A fronte di un fenomeno migratorio in crescita nel nostro paese, l'innovazione delle politiche e dei servizi rivolti agli stranieri e alla loro integrazione (sociale, economica, scolastica, lavorativa, ecc.) risulta al giorno d'oggi una delle sfide fondamentali per i soggetti coinvolti nella programmazione e realizzazione della rete di interventi. Se da un lato si assiste ad una società in costante trasformazione che esprime una domanda sociale sempre più complessa, dall'altro le risposte che vengono fornite risentono di crescenti limitazioni e di ingenti vincoli finanziari. Una ricerca che si è proposta di identificare e analizzare le innovazioni intervenute nel settore dei servizi pubblici e privati rivolti agli immigrati, sulla base di fonti statistiche e normative del Ministero degli Interni, è quella di Vellecco e Mancini del 2015. Le due autrici hanno evidenziato come le innovazioni più significative avvenute all'interno dei servizi, riguardano specificatamente due ambiti: l'orientamento al lavoro e la mediazione culturale. Nel primo caso si assiste oggi ad un nuovo "concetto" di servizio, maggiormente interessato alle caratteristiche e specificità dell'utente, al fine di migliorare la sua collocazione nel mercato del lavoro, anche sulla base dell'offerta di lavoro locale. Dall'altro emerge un'attenzione crescente rispetto alla mediazione comunicativa ed interculturale, la cui diffusione risulta l'esito dell'impegno delle numerose attività del privato sociale, con particolare riferimento alle associazioni etniche di migranti.

4. LA SCUOLA PENNY WIRTON

4.1 Le origini

La scuola di italiano Penny Wirton nasce a Roma nel 2008 grazie alla volontà dei coniugi Eraldo Affinati e Anna Luce Lenzi. Eraldo Affinati, presidente dell'omonima associazione, è un affermato scrittore e giornalista da sempre legato al mondo della scuola. Tra le sue opere si annoverano *Veglia d'armi. L'uomo di Tolstoj* [1992], con il quale ha esordito, *La città dei ragazzi* [2008], *Elogio del ripetente* [2013], *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani* [2016], *Via dalla pazza classe. Educare per vivere* [2019]⁴⁰. Anna Luce Lenzi è studiosa di Silvio D'Arzo ed esperta di letteratura popolare. Anch'essa è stata insegnante di italiano ed ha curato diverse antologie scolastiche. Entrambi sono autori dei due volumi *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri. Il libro della scuola Penny Wirton* [2011] e *Italiani anche noi. Il libro degli esercizi della scuola Penny Wirton* [2015], che rappresentano i testi alla base del materiale scolastico utilizzato nelle diverse sedi della Penny Wirton.

Dalle parole dei fondatori, intervistati dallo scrivente alcuni anni fa, emerge come siano due i pilastri che hanno portato alla nascita della scuola: da un lato l'esperienza alla Città dei Ragazzi, e dall'altro gli insegnamenti di Don Lorenzo Milani. Come esplicitato da Affinati: "Io per tanti anni ho insegnato italiano e storia alla Città dei Ragazzi di Roma in quanto l'Istituto professionale Carlo Cattaneo, per il quale lavoravo, aveva una succursale all'interno di questa Comunità Educativa. La Città dei Ragazzi è una Comunità nata dopo la Seconda Guerra Mondiale grazie a Mons. Carrol-Abbing, un sacerdote irlandese. La particolarità della Città dei Ragazzi è data dal fatto che è una Comunità Educativa basata sull'autogoverno, ossia un sistema pedagogico fondato sulla responsabilizzazione dei ragazzi. Al tempo di Mons. Carrol-Abbing i ragazzi ospitati erano tutti orfani e bambini abbandonati italiani; quando sono andato io, invece, erano tutti stranieri. Ed è lì che mi è venuta l'idea di aprire una Penny Wirton, ossia una scuola italiana per immigrati. In questo

⁴⁰ Per l'intera biografia si invita ad accedere al sito internet: <http://www.eraldoaffinati.it/eraldoaffinati.asp>

senso la nostra scuola nasce da una costola della Città dei Ragazzi. [...] Poi vi è un altro riferimento, ossia Don Milani. Anche Don Lorenzo Milani è stato per me importante per indirizzarmi verso una scuola diversa da quella tradizionale, una scuola basata sul rapporto umano, diretto. In altre parole: tempo-scuola uguale tempo-vita.”

La scelta del nome “Penny Wirton” nasce dal fatto che entrambi i fondatori sono laureati su Silvio D’Arzo, autore di un romanzo per ragazzi intitolato *Penny Wirton e sua madre* [1978] che ha come protagonista un bambino povero e disprezzato, orfano del padre, alla ricerca della conquista quotidiana della dignità e del riscatto. Come evidenziato dai fondatori “abbiamo chiamato così la scuola perché i nostri studenti sono i Penny di oggi, spesso orfani a mille miglia lontani dalle loro famiglie”.

La primogenita scuola di Roma ha rappresentato il punto di partenza per un fenomeno che, qualche anno dopo, è diventato capillare in tutto il territorio italiano. Anche grazie all’impatto mediatico ottenuto a livello regionale e nazionale⁴¹, sempre più volontari hanno incominciato a mostrare interesse per la scuola rendendosi disponibili a portare avanti gli ideali di don Milani nella Penny Wirton di Roma o nelle altre sedi nate in Italia. Come poi verrà approfondito nel terzo paragrafo, ad oggi risultano essere più di quaranta le scuole che portano il nome, il marchio e lo stile “Penny Wirton”: sia nel sud, che nel centro che nel nord Italia. A fronte dell’aumento di richieste di nuove aperture e della crescente risonanza ottenuta dalla scuola, il 21 marzo 2016 è nata la Carta d’Intesa⁴² della Penny Wirton, ossia un documento composto da 22 articoli nel quale sono esplicitati tutti i principi basilari che ciascuna scuola, indipendentemente dal territorio di riferimento, deve inderogabilmente sottoscrivere e rispettare. Il risultato è che ogni scuola risulta essere indipendente ed autonoma da un punto di vista gestionale e amministrativo, spesso anche appoggiandosi ad associazioni locali, ma tutte sono legate nelle finalità e nel modo di operare alla scuola Penny Wirton di Roma.

⁴¹ <http://www.scuolapennywirton.it/i-video/>

⁴² <http://www.scuolapennywirton.it/la-carta-dintesa-delle-scuole-penny-wirton/>

4.2 I tratti distintivi della scuola

La Penny Wirton non è solo un luogo di apprendimento, ma è anche tanto altro; è un presidio di accoglienza nel territorio, uno spazio privilegiato di scambio e relazioni tra individui, un laboratorio antropologico nel quale ciò che conta, prima di tutto, è quello che Affinati definisce “la qualità delle relazioni umane”. Non esistono classi, lezioni frontali, e burocrazia. La Penny Wirton è sì una scuola di italiano, all’interno della quale ciò che si cerca di raggiungere è il miglioramento della scrittura, della lettura, dell’ascolto e dell’oralità, ma è anche un luogo in grado di rovesciare e stravolgere il concetto di scuola stessa. Alla Penny Wirton non si mettono in pratica programmi didattici pre-determinati ed è vietato l’attribuzione del voto, considerato uno strumento che crea false disuguaglianze e, per certi versi, disincentivante. L’apprendimento dell’italiano parte dallo studente e dalla relazione umana intrapresa assieme a lui dall’insegnante, nel rispetto del suo vissuto, delle sue difficoltà e ambizioni.

Nelle seguenti suddivisioni del paragrafo si è tentato di descrivere, in maniera maggiormente dettagliata, alcuni tratti caratteristici che mostrano l’idea di scuola che i fondatori hanno voluto implementare e sviluppare a livello nazionale.

I principi. Così come esplicitato all’articolo 1 della Carta d’Intesa, tre risultano essere i principi cardine della scuola: la gratuità, l’apoliticità e l’aconfessionalità.

La Penny Wirton è prima di tutto una scuola totalmente gratuita: agli studenti non è richiesta alcuna iscrizione formale (art. 4) e né tantomeno una contribuzione economica durante tutto il corso. È la scuola stessa che “fornisce i materiali didattici indispensabili allo svolgimento delle lezioni”⁴³, e quindi libri, quaderni, fogli, penne, matite, acquistati tramite il meccanismo dell’autofinanziamento diretto da parte dei volontari insegnanti o donazioni da soggetti esterni. La scelta di partenza da parte di Affinati e Lenzi è stata quella di creare uno spazio che fuoriuscisse dalla logica retributiva per la quale “io ti do, tu mi dai”. Alla

⁴³ Ibidem, Art. 5 Carta d’Intesa

Penny Wirton nessuno chiede nulla in cambio. Si aiuta per il piacere di farlo e gli scambi, umani e di conoscenze, non vengono in alcun modo quantificati.

Al pari del principio della gratuità, la Carta d'Intesa affianca il concetto di “aconfessionalità” e “apoliticità”. Essendo la Penny Wirton uno spazio di accoglienza a stranieri, spesso di altre religioni, da parte dei coordinatori e dei volontari vige il divieto di propaganda religiosa. Anche laddove gli spazi siano erogati gratuitamente da parrocchie del territorio (è il caso della Penny Wirton di Bologna, di Villanova di Castenaso, di Modena, ecc.), quello della lezione rappresenta un momento di interazione laico indipendentemente dal *setting* nel quale si realizza. In generale, la ricerca di uno spazio fisico gratuito all'interno del quale essere ospitati ha rappresentato e rappresenta per molte scuole Penny Wirton in Italia un ostacolo complesso da superare. Lo stesso Eraldo Affinati ne *L'uomo del futuro* [2016]⁴⁴ racconta le vicissitudini incontrate nel corso degli anni nella ricerca di spazi per la Penny Wirton romana, le cui richieste hanno portato quasi solo risposte negative sia da parte di Enti pubblici che dalla Chiesa stessa, e questo nonostante l'aiuto e l'intervento dell'allora vescovo di Roma centro Matteo Zuppi che si prese a cuore la vicenda.

Oltre al carattere aconfessionale, allo stesso tempo la scuola si pone intenzionalmente all'esterno di qualsiasi logica politica. Non vengono pubblicizzati partiti e non si pone come gruppo di pressione sulla amministrazione locale. L'idea di fondo è che una “non-appartenenza” religiosa e politica, favorisca una accoglienza inclusiva e senza barriere, riducendo le differenze tra studenti e insegnanti. La Penny Wirton è una risorsa sul territorio nel quale si realizza l'ideale dell'uguaglianza e dell'accoglienza indiscriminata: principi che, esternamente, possono essere sfruttati o strumentalizzati, ma che ontologicamente non nascono con un colore politico o religioso.

Lo stile. Tra i tratti caratteristici più salienti della scuola vi è quello che concerne l'approccio didattico utilizzato. Alla Penny Wirton, in primo luogo, l'insegnamento non avviene all'interno di classi ma attraverso il rapporto uno-a-uno tra volontario e studente.

⁴⁴ Affinati, E., 2016, *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*, Milano, Mondadori, pag. 168

Alla base vi è il riconoscimento della unicità e della diversità di ciascuna persona, non solo da un punto di vista umano ma anche prettamente scolastico. E' infatti a partire dallo studente e dalla sua specifica conoscenza della lingua italiana che viene effettuata la scelta degli argomenti da affrontare. Se i numeri a disposizione lo consentono, compreso quello dei volontari, ciascun studente svolge le ore di lezione con un insegnante di riferimento o all'interno di piccoli gruppi di lavoro, senza che questo escluda eventuali interazioni con altri allievi o insegnanti vicini. Si tratta di ambienti nei quali è prioritaria l'attenzione relazionale e didattica per ogni singolo allievo, che, allo stesso tempo, si realizza all'interno di uno spazio di vita collettivo e movimentato. In altre parole, individualizzazione e senso comunitario, ossia due movimenti spesso considerati contrapposti, contrariamente trovano un loro spazio alimentandosi vicendevolmente. Da questo punto di vista un ruolo importante è rivestito dalla figura del coordinatore, che raramente lavora con un solo studente ma funge da collante fra i vari gruppi di studio durante l'attività.

L'insegnamento, come esplicitato dall'Art.8, "non parte da teorie universali o da categorie grammaticali ma dalle persone". Assumendo tale presupposto, le lezioni non rappresentano comunque mai un semplice luogo di confronto o intrattenimento tra soggetti, ma al contrario "è perseguito un rigoroso percorso didattico per l'uso e la conoscenza della lingua italiana che segue la progressione da semplice a difficile"⁴⁵. Il materiale didattico utilizzato è solitamente suddiviso in due categorie: da un lato vi è l'utilizzo dei libri di testo, dall'altro è fortemente incentivato l'uso di appositi strumenti per la ludo-didattica. I due manuali *Italiani anche noi* [2011, 2015], precedentemente citati, rappresentano i due strumenti maggiormente utilizzati nelle lezioni di ogni Penny Wirton in Italia. Entrambi sono stati scritti e redatti dai fondatori sulla base dell'osservazione degli immigrati nel corso dei primi anni di attività, e sono stati illustrati con disegni originali dalla pittrice Emma Lenzi. Il primo volume, pubblicato per la prima volta nel 2011, è fra i due quello maggiormente teorico e corposo. In esso, per ciascun argomento, sono esplicitate le regole grammaticali seguite da appositi esercizi. Le prime pagine compongono l'"Anticamera" del manuale, particolarmente utilizzate laddove si presentino analfabeti in lingua madre e, in totale, si

⁴⁵ Ibidem, Art. 9 Carta d'Intesa

compone di 25 capitoli (o “lezioni”) ordinati per argomento secondo il livello di difficoltà. Ciascuna “lezione” si apre e si chiude con una comprensione del testo più o meno complessa a seconda del capitolo che lo contiene. Il secondo volume, cronologicamente più recente, nasce a completamento del primo libro e si differenzia dal fatto che è formato interamente da esercizi da svolgere assieme all’allievo. In totale si compone di tre differenti parti: la prima parte è dedicata a chi non ha mai imparato a leggere e scrivere e a chi non conosce l’alfabeto latino; la seconda parte si occupa di funzioni linguistico-grammaticali, dalle forme più facili ad altre più complesse; infine la terza parte si compone di esercizi liberi, non tanto finalizzati allo studio di regole grammaticali (spesso poco utili per lo studente straniero) ma allo sviluppo dell’oralità, della lettura, della conversazione, anche attraverso giochi.

Oltre all’utilizzo dei libri di testo, in molte scuole, a partire da quella romana, viene dato ampio risalto anche agli strumenti di ludo-didattica. Si tratta di piccoli giochi tascabili, talvolta collegati direttamente ai libri di testo, che hanno l’obiettivo di promuovere un insegnamento più sciolto, dinamico, in grado di “aprire” e stimolare lo studente verso l’apprendimento. Alla Penny Wirton di Roma sono contenuti una grande quantità di giochi, i quali sono stati costruiti in prima persona da Anna Luce Lenzi. Alcuni di essi sono stati forniti ad altre sedi della scuola, mentre in altre sono i volontari stessi che si occupano dell’ideazione e della costruzione di tali strumenti didattici. In realtà, dall’osservazione effettuata, non tutte le Penny Wirton ne sono provvisti. In ciascuna di esse è sempre comunque favorito un insegnamento differente nel quale è promosso tutto ciò che risulta utile ad ampliare la conoscenza e l’utilizzo della lingua italiana, anche attraverso il gioco ed il divertimento.

Come già precedentemente esplicitato, una regola ferrea che caratterizza la scuola è rappresentata dall’assenza di voti agli studenti. Lo scopo dell’insegnamento è quello di aiutare le persone nel miglioramento della lingua italiana, senza in alcun modo quantificare il progresso ottenuto (laddove si riesca a raggiungere) o creare classificazioni o gerarchie tra gli allievi frequentanti, anche tenuto conto delle ampie differenze che si riscontrano tra gli studenti. Allo stesso modo non vengono considerate negativamente le assenze effettuate,

in quanto “stimiamo che gli allievi Penny Wirton siano assenti solo per cause serie e attendibili (ad esempio lavoro, anche saltuario)”⁴⁶.

Nonostante questo, a ciascun studente deve essere garantita una “continuità didattica collettivamente curata”⁴⁷. Al fine di ovviare alle intermittenze di frequenza di allievi e insegnanti, ogni studente possiede una scheda personale, all’interno della quale il volontario del giorno segna la data e gli argomenti svolti. Tale strumento consente all’insegnante della volta successiva di conoscere il lavoro precedentemente svolto e agganciarsi agli ultimi argomenti effettuati. Al termine del percorso, rispetto al quale non si prefissa una data conclusiva ma viene liberamente stabilito dallo studente, la scheda personale dell’allievo andrà a rappresentare il programma didattico svolto durante tutto il corso delle lezioni, e può risultare utile nel conteggio delle ore laddove egli richieda un attestato di frequenza. Da sottolineare come la Penny Wirton non rilascia diplomi di valore legale, né certificati di livello di italiano A2 validi per il permesso di soggiorno, per i quali è necessario l’intervento di un Ente certificatore.

I volontari. “Chi insegna alla Penny Wirton è una persona speciale: intanto perché lo fa gratuitamente e questo non è poco in un mondo come il nostro [...]. Poi perché è davvero interessato alle storie dei suoi studenti: chiunque essi siano” (Eraldo Affinati).

Come già esplicitato, la scuola Penny Wirton si compone di soli insegnanti volontari, nessuno dei quali, coordinatori inclusi, sono quindi in alcun modo retribuiti per il servizio garantito. Diverse possono essere le modalità e i motivi per i quali una persona decide di insegnare alla Penny Wirton e questo rende l’insieme di volontari un grande calderone di umanità fortemente differenziato, all’interno del quale, comunque, ci si riconosce nel grande ideale dell’aiuto gratuito. C’è chi giunge alla Penny Wirton perché mosso da principi politici, chi per questioni etiche, chi per sentirsi utile e chi per provare qualcosa di nuovo. Il risultato è che nelle svariate sedi possono avvicinarsi insegnanti di età e con percorsi di vita tra loro molto diversi. Tra i volontari possono esservi ex docenti, pensionati

⁴⁶ Ibidem, Art. 7 Carta d’Intesa

⁴⁷ Ibidem, Art. 13 Carta d’Intesa

e non con esperienze lavorative differenti da quella scolastica. In molte sedi una cospicua fetta è costituita da studenti universitari ma anche giovani studenti liceali che giungono attraverso lo strumento dello stage formativo nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro introdotta dalla riforma L.107/2015⁴⁸. Nella Regione Emilia-Romagna è, ad esempio, il caso della Penny Wirton di Villanova (Bo) e della Penny Wirton Bologna che, da più di due anni, collaborano con i licei Copernico, Minghetti e Galvani nella costruzione di progetti per singoli studenti o intere classi di indirizzo linguistico. Come sottolineato anche nella Carta d'Intesa (Artt. 11, 12), non è quindi necessario che l'insegnante possieda qualifiche d'insegnamento o diplomi specialistici, ma è importante che sia adeguato alla funzione: oltre ad assicurare una partecipazione gratuita è chiamato responsabilmente a garantire una certa continuità, e non un apporto solo occasionale, e ad impegnarsi nel mettersi in relazione positiva sia con gli studenti che con i colleghi. In altre parole, deve essere un soggetto curioso, aperto alla conoscenza e allo scambio con l'altro e, anche in virtù della dinamicità e mutevolezza continua che caratterizza la scuola, deve alla necessità rendersi interscambiabile con altri insegnanti. Al fine di garantire il rapporto uno-a-uno, ciascuna scuola possiede, in genere, un numero di volontari insegnanti circa pari a quello degli studenti. Laddove ciò non fosse possibile, perché il numero di un gruppo supera quello dell'altro, si cercherà di predisporre i gruppi di lavoro nella maniera più adeguata per garantire il diritto di tutti a partecipare alla didattica.

Continuamente le diverse Penny Wirton sul territorio ricevono nuove richieste di insegnamento da parte di soggetti interessati. A tal proposito la scuola di Roma predispone periodici momenti di formazione, coordinati e gestiti da Anna Luce Lenzi, sia per nuovi insegnanti che per volontari già attivi che necessitano di aggiornamento. Nelle altre Penny Wirton è la pratica sul campo lo strumento formativo prioritario utilizzato a fronte di nuovi arrivi. Generalmente, a tutti viene offerta l'opportunità di iniziare affiancando per alcune lezioni insegnanti più esperti e di consultare i materiali didattici e ludo-didattici resi disponibili all'interno dei locali.

⁴⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Gli studenti. “La scuola accoglie sempre e accoglie tutti lungo tutto il corso, fino all’ultimo giorno, anche per una volta sola”⁴⁹. Le scuole Penny Wirton, in Italia, sono rivolte agli stranieri, chiunque essi siano. A differenza di altre realtà, si tratta di una scuola priva di criteri di accesso: indipendentemente dal genere, dall’età, dalla nazionalità, dalla situazione economica e dalla condizione di regolarità-irregolarità sul territorio italiano (che appositamente non viene richiesta), a nessuno è impedita l’accoglienza e la partecipazione gratuita ai corsi di italiano. Le uniche informazioni registrate rispetto agli allievi riguardano i dati anagrafici (nome, cognome e nazionalità) e il luogo o la struttura di residenza, laddove sia presente. L’assenza di vincoli di accesso rende anche il gruppo di studenti un grande mosaico eterogeneo in continuo mutamento e che varia a seconda del territorio di insediamento della scuola. Promiscuità, nel senso positivo del termine, e mescolanza sono le parole d’ordine che caratterizzano la vitalità che si respira in ciascuna di queste realtà. A popolare le Penny Wirton possono essere giovani, alcuni dei quali minori stranieri non accompagnati provenienti dai Centri di accoglienza, o adulti, parte dei quali regolarmente insediati e integrati, altri in attesa dello status di rifugiato, altri ancora giunti tramite i ricongiungimenti familiari. In alcune sedi si registra un più ampio numero di donne, mentre in altre è preponderante la presenza maschile. Come già sottolineato, la composizione di genere, età e nazionalità tende ad essere condizionata dal territorio di riferimento oltre a variare fortemente a seconda del periodo.

Anche i livelli di preliminare conoscenza della lingua possono, quindi, essere molto differenti. C’è chi è residente in Italia da diverso tempo, lavora e capisce l’italiano, chi è appena arrivato e non sa neanche dire buongiorno. Chi conosce l’alfabeto latino e chi invece scrive da destra verso sinistra. Spesso è anche possibile trovarsi di fronte a soggetti non scolarizzati nel paese di origine, rispetto ai quali la scuola “dedica un’attenzione particolare e didatticamente accurata”⁵⁰. La sfida che si pone in questi casi risulta estremamente complessa: si tratta non solo di insegnare a leggere e a scrivere, ma anche di farlo in una lingua diversa dalla loro. Per questo motivo, sulla base dell’osservazione degli

⁴⁹ Ibidem, Art. 2 Carta d’Intesa

⁵⁰ Ibidem, Art. 14 Carta d’Intesa

analfabeti in lingua madre in dieci anni di attività, i fondatori hanno creato e divulgato delle linee guida⁵¹ che oggi rappresentano un importante strumento di supporto ai volontari delle varie sedi che si trovano ad interfacciarsi con studenti scolasticamente “alle prime armi”.

Gli studenti possono venire a conoscenza della scuola in diversi modi. In primo luogo, ogni Penny Wirton, tra le altre, si occupa anche della pubblicizzazione sul territorio dei corsi tenuti. Da un lato è fortemente incentivato l’uso di piattaforme tecnologiche: ogni scuola, oltre ad avere uno spazio sul sito internet ufficiale della Penny Wirton, possiede e gestisce un profilo Facebook di facile consultazione, nel quale comunicare i giorni, gli orari di lezione e pubblicare foto delle attività svolte. Un’altra modalità è quella del volantinaggio: particolarmente utile può risultare affiggere volantini pubblicitari alle fermate degli autobus, nelle moschee e in tutti quei luoghi di interesse frequentati da immigrati. Fondamentale, infine, il contatto tra la scuola e i Servizi Sociali Territoriali, gli sportelli, le associazioni, le cooperative e tutti quei soggetti che nel territorio si occupano di stranieri e migrazione. Talvolta può essere lo stesso Centro di accoglienza ad indirizzare e accompagnare in prima persona i soggetti ospitati presso i locali della scuola.

Nonostante questo lavoro, così come esplicitato da molti coordinatori, la modalità più usuale attraverso la quale molti stranieri giungono a conoscenza della scuola è rappresentato dal passaparola informale che si sviluppa tra i connazionali.

4.3 Le scuole Penny Wirton sul territorio italiano

La gratuità, l’accoglienza, l’approccio didattico basato sulla relazione umana, il desiderio di aiutare gli altri, in particolar modo in un periodo storico come questo, hanno fatto sì che negli ultimi anni, per iniziativa spontanea di nuovi volontari, si siano aperte numerose Penny Wirton in tutta Italia. Tutte le sedi sono accumulate dal fatto di essere collegate nello stile e nello spirito alla originaria scuola di Roma, portando avanti i principi operativi stabiliti da Eraldo Affinati e Anna Luce Lenzi. Tali principi, esplicitati nella Carta d’Intesa, sono le uniche regole operative inderogabili da perseguire, rappresentando la cornice

⁵¹ <http://www.scuolapennywirton.it/wp-content/uploads/2016/10/PW.-Indicazioni-per-insegnamento-dellitalia-no-ad-alunni-analfabeti.pdf>

normativa entro la quale può esprimersi l'autonomia gestionale e amministrativa di ciascuna scuola.

Ogni Penny Wirton sul territorio ha l'obbligo di indicare un recapito (indirizzo postale, indirizzo e-mail e/o numero di telefono) e un referente che, in fase di apertura, controfirma la Carta d'Intesa. Successivamente, una volta sottoscritta la Carta e ricevuto il consenso formale di Eraldo Affinati, sarà possibile adottare il marchio depositato (la casina con la scritta "Penny Wirton Scuola di italiano" da affiancare all'intitolazione "Scuola Penny Wirton + Località").

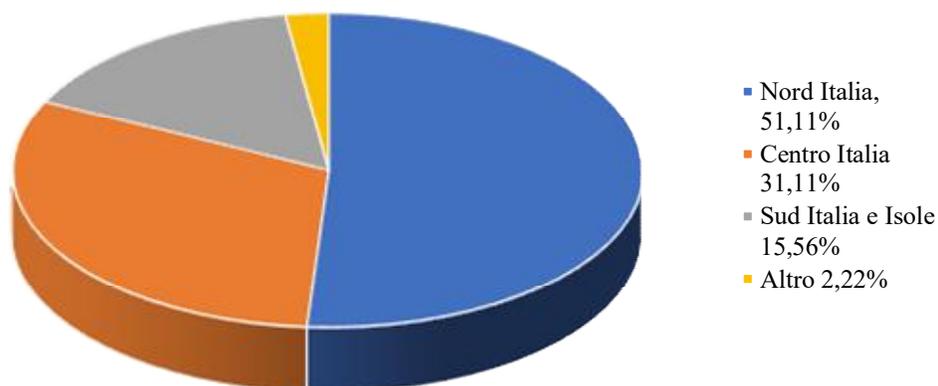
Anche in virtù della continua proliferazione delle scuole, il cui numero risulta essere in costante aumento, fondamentale è il coordinamento fra le varie realtà italiane, utile per scambiare esperienze, testimonianze e informazioni. Al fine di incentivare gli scambi tra le scuole il 16 giugno 2018 ed il 15 giugno 2019 sono stati indetti a Roma i primi due incontri nazionali delle scuole Penny Wirton⁵², alla quale hanno partecipato rappresentanti di quasi tutte le sedi. A seguito dell'ultimo incontro è stato creato un secondo sito internet intitolato "I quaderni della Penny Wirton"⁵³, che ha lo scopo di rappresentare un'ulteriore piattaforma di incontro all'interno della quale condividere e scambiare storie di vita, testimonianze, notizie delle attività nei diversi territori, rafforzando l'unione e l'identità della grande famiglia delle scuole Penny Wirton.

A febbraio 2020 le scuole attive risultano essere 45, di seguito elencate: Alessandria, Bari, Bisceglie, Bologna, Bologna Centro, Borgo San Lorenzo (FI), Catanzaro, Chioggia (VE), Colle Val D'Elsa (SI), Cosenza e Rende, Faenza, Ferrara e Cento, Firenze, Forlì, Lanciano (CH), Limana (BL), Lucca e Viareggio, Lugano, Manziana (RM), Messina, Milano, Modena, Monterotondo (RM), Noventa Padovana (PD), Padova, Passo Corese (RI), Pinerolo (TO), Poggibonsi (SI), Ponte nelle Alpi (BL), Reggio Emilia, Roma, Rovigo, Sala Consilina (SA), San Cesario sul Panaro (MO), Senigallia (AN), Sezze (LT), Siena, Trebisacce (CS), Trento, Treviso, Trieste, Udine, Varese, Villanova di Castenaso (BO), Viterbo.

⁵² <http://www.scuolapennywirton.it/incontri-delle-scuole-penny-wirton-ditalia/>

⁵³ <http://www.iquadernidellapennywirton.it/>

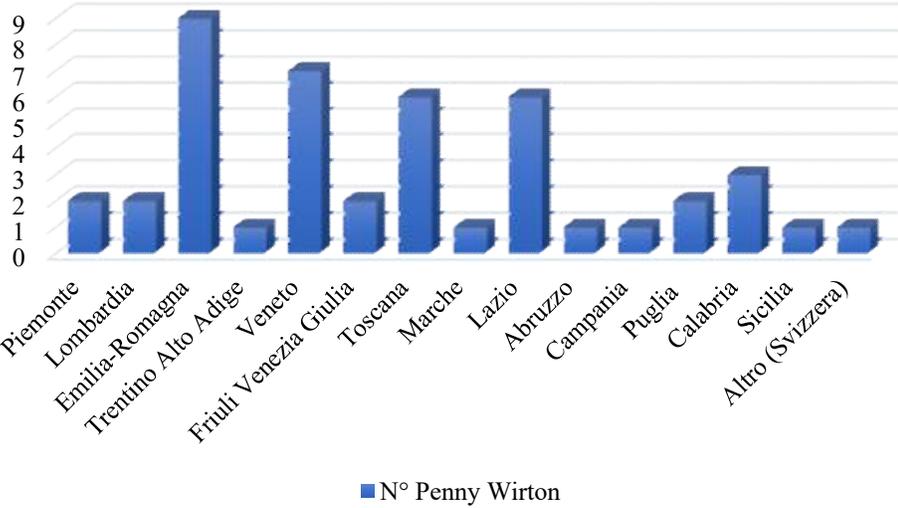
Tab. 7. Distribuzione geografica delle scuole Penny Wirton sul territorio italiano



Dalla distribuzione territoriale (Tab. 7) è possibile notare come, nonostante la nascita del fenomeno sia avvenuta a Roma, la maggior parte delle Penny Wirton si sono sviluppate nel nord Italia, dove risultano attive 23 delle 45 scuole presenti. Al contrario, 7 risultano le scuole dislocate nel sud Italia, ed una sola di queste nelle isole (Penny Wirton di Messina). Da sottolineare anche la presenza di una sede all'esterno del confine italiano (indicata nel grafico come "altro"): è il caso della Penny Wirton di Lugano che opera nel Canton Ticino da circa tre anni.

La Tab. 8 consente, invece, di esemplificare la natura capillare che ha caratterizzato la crescita del numero di scuole Penny Wirton in tutto il territorio italiano. Delle venti Regioni che compongono la penisola italiana solo in sei non è ancora osservata la presenza di Penny Wirton. La Regione con il più alto numero di sedi è l'Emilia-Romagna, con 9 scuole, seguita dal Veneto (7), Lazio e Toscana (6). In nove Regioni su quattordici (Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Toscana, Lazio, Puglia e Calabria) è presente più di una scuola.

Tab. 8. Regioni italiane in cui sono presenti scuole Penny Wirton

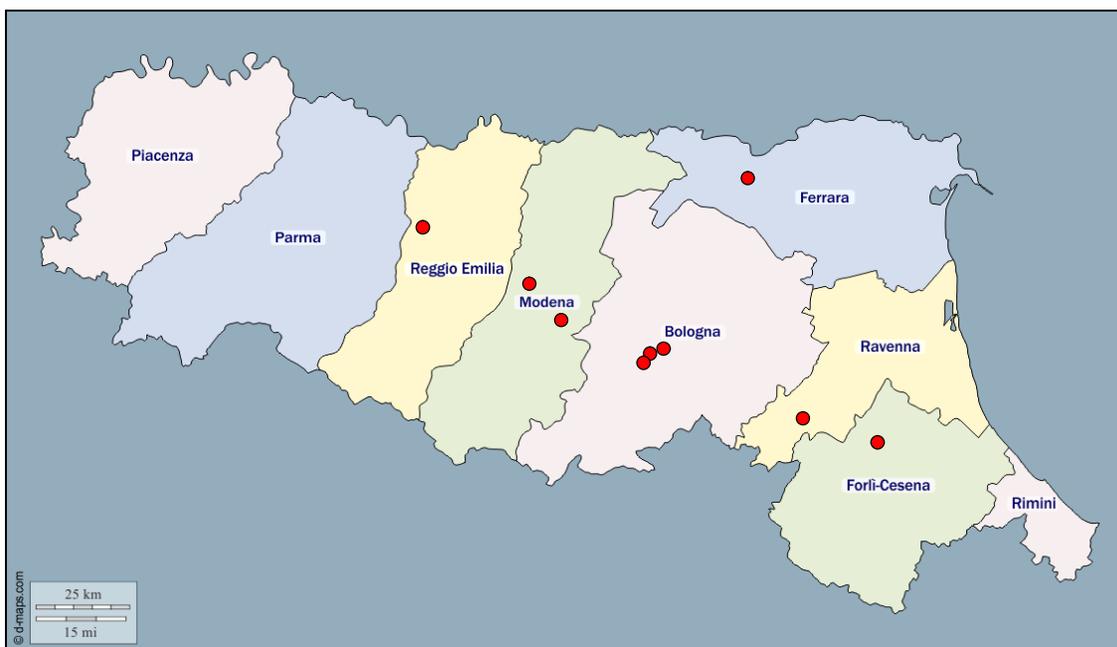


5. LE SCUOLE PENNY WIRTON IN EMILIA-ROMAGNA: L'OSSERVAZIONE DIRETTA E LE INTERVISTE AI PROTAGONISTI

5.1 Il fenomeno Penny Wirton in Emilia-Romagna

In questo primo paragrafo vengono presentate le nove scuole Penny Wirton operanti in Emilia-Romagna, ossia la Regione ad oggi più attiva in termini numerici. Di ciascuna sede, anche a partire dalle parole dei coordinatori, verrà descritta la nascita, gli spazi utilizzati e le eventuali peculiarità nella composizione degli studenti frequentanti e degli insegnanti volontari.

Tab. 10. Distribuzione delle nove scuole Penny Wirton nella Regione Emilia-Romagna



La Penny Wirton Bologna

La scuola Penny Wirton Bologna opera presso i locali della Parrocchia di Santa Rita di Bologna, in via Massarenti 418, due giorni alla settimana: il martedì pomeriggio ed il sabato mattina. Essa è entrata nel circuito delle scuole Penny Wirton nell'anno 2017 dopo alcuni anni di esperienza di insegnamento non formalizzata messa in atto da alcuni

volontari della Parrocchia. Così come esplicitato dalla coordinatrice della scuola: “circa 5 anni fa veniva una donna straniera che portava qui la bambina chiedendo ad alcune mamme italiane se poteva avere un aiuto con la bambina per la scuola. Io, insieme ad altre due mamme, abbiamo così incominciato a dare una mano il sabato mattina e ci turnavamo nel corso delle settimane. Stavamo con la bambina per aiutarla nei compiti per la scuola e nel frattempo facevamo un po’ di italiano con la mamma. L’anno dopo, per passaparola, ci siamo visti arrivare altre due o tre mamme e alcuni ragazzi delle superiori: nel giro di un anno ci siamo trovati con un gruppettino di 15/16 studenti. Ci siamo subito resi conto che la situazione era completamente diversa rispetto a prima [..]. Perciò, tra i vari volontari che si erano creati, abbiamo cercato dei metodi che potessero andare bene, ed io per caso ho trovato la Penny Wirton, proprio attraverso ricerche su internet e vedendo la trasmissione “Italiani anche noi”⁵⁴ su Tv2000. Mi sono messa in contatto con la Penny Wirton Villanova, sono andata due o tre volte ad osservare la situazione che c’era lì e successivamente abbiamo deciso anche noi di intraprendere questo percorso. Inizialmente, per il rapporto 1-1, abbiamo incominciato la ricerca di volontari e nel 2017 ci siamo messi in contatto con Eraldo a Roma e siamo stati ufficialmente riconosciuti come Penny Wirton”. Fra le diverse scuole che ho avuto l’opportunità di visitare, quella di Bologna è sicuramente tra le più grandi, sia in termini di spazi che come numero di studenti. In totale la scuola accoglie oggi circa 60 studenti. Molti di essi risultano essere donne asiatiche, prevalentemente provenienti dal Pakistan, Bangladesh e India, e residenti all’interno del Quartiere. Una discreta percentuale di studenti è composta inoltre da ragazzi delle scuole medie e superiori. La presenza di giovani studenti stranieri abbassa notevolmente l’età media degli allievi della scuola che, per questo motivo, risulta essere ad oggi (insieme forse a quella di Faenza) tra le più basse delle scuole Penny Wirton presenti nella Regione. Sino a qualche mese fa la Penny Wirton Bologna vedeva anche la presenza di alcuni ospiti del Centro Mattei, geograficamente situato non lontano dalla Parrocchia. La chiusura dell’HUB

⁵⁴ *Italiani anche noi* è un programma condotto da Eraldo Affinati, scritto e ideato insieme a Monica Mondo e Paolo Ruffini. La trasmissione, andata in onda a partire dal 14 gennaio 2018 su Tv2000, racconta nel corso di dieci puntate l’esperienza della scuola Penny Wirton a Roma e nell’“Italia dell’accoglienza”. Per rivedere le puntate si invita ad accedere a: https://www.tv2000.it/italianianchenoi/video_category/puntate/

regionale ed il conseguente trasferimento delle persone in altre strutture ha portato ad interrompere i legami tra diversi di questi ragazzi e la scuola di italiano. A fronte di un ampio numero di studenti, la Penny Wirton di Bologna dispone di altrettanti volontari. Circa venti di loro sono “insegnanti fissi”, partecipando assiduamente alle lezioni del martedì e del sabato. La restante parte è composta da volontari che frequentano in maniera più saltuaria. A partire dal 2018 la scuola ha attivato inoltre dei percorsi di alternanza scuola-lavoro sia con il liceo Copernico che con il liceo classico Minghetti. Quest’anno due intere classi del Minghetti, che si alternano nel corso delle settimane, svolgono ore di insegnamento di italiano a coetanei stranieri e studenti anagraficamente più grandi.

La Penny Wirton Bologna centro

Tra le diverse scuole presenti nella Regione Emilia-Romagna, la Penny Wirton Bologna centro, aperta agli studenti dal 7 ottobre 2019, è quella che vanta l’ufficializzazione più recente. La scuola è situata al secondo piano della biblioteca Sala Borsa di Bologna, in Piazza Nettuno. Al momento possiede due spazi: un piccolo box lungo il corridoio, nel quale vengono accolti gli studenti in arrivo e viene conservato il materiale didattico, ed un’aula-studio in grado di contenere circa 30 persone, tra studenti e volontari. Questa Penny Wirton risulta essere fortemente collegata a quella di via Massarenti. Come raccontato dalla coordinatrice, volontaria in entrambe le scuole: “con la Penny Wirton di Santa Rita abbiamo deciso di portare gli studenti a visitare la biblioteca comunale per eccellenza di Bologna. Venendo qui siamo stati accolti dai bibliotecari e da loro è nata l’idea di aprire una sede Penny Wirton qui a Sala Borsa. Noi abbiamo subito accolto l’idea. Tra noi volontari abbiamo fatto una riunione ed io ed altri abbiamo accettato”. Dalle parole della coordinatrice e di altri insegnanti risulta evidente come anche negli studenti vi sia una connessione tra le due scuole. Diversi di loro risultano infatti frequentare entrambe le Penny Wirton, fatto che risulta possibile per via di una non-coincidenza dei giorni e degli orari di lezione. Al momento la Penny Wirton Bologna centro è aperta ogni lunedì dalle 15.00 alle 17.00. Nel corso di due mesi ha già raccolto un gruppo considerevole di studenti e si tratta di numeri inevitabilmente in forte espansione, sia per la centralità della scuola rispetto alla città, sia per l’importanza del luogo all’interno della quale è ospitata: Sala

Borsa non solo è quotidianamente popolata da molti stranieri ma è anche un polo pubblico che garantisce servizi gratuiti di vario genere alla popolazione. Molti studenti vengono perciò a conoscenza della scuola perché frequentano la biblioteca o usufruiscono di altri servizi a loro dedicati.

La Penny Wirton Villanova di Castenaso (BO)

La Penny Wirton Villanova apre per la prima volta i battenti il 13 aprile 2016. Tra le tre scuole del polo bolognese essa è la prima a nascere nel territorio ed è, allo stesso tempo, la più piccola, in termini di numero di volontari e allievi accolti durante la settimana. La dimensione ridotta e “familiare” della scuola è principalmente legata alla posizione geografica occupata: essa è situata presso i locali della Parrocchia di Sant’Ambrogio, prossima al grande Centro Commerciale Centronova. La posizione periferica occupata dalla Chiesa, scarsamente collegata da mezzi pubblici, talvolta ha reso per gli studenti la frequentazione della scuola più complicata che in altre zone. Nonostante questo, la Penny Wirton Villanova rappresenta un presidio di accoglienza nel territorio ormai consolidato e conosciuto dalla comunità. La composizione di studenti stranieri nel corso degli anni è variata notevolmente. In un primo periodo consistente risultava la presenza di allievi minorenni, molti dei quali MSNA (minori stranieri non accompagnati) ospiti in una comunità di accoglienza limitrofa. La presenza, relativamente vicina, dell’HUB Mattei, di altri quattro centri SPRAR, oltre che di alcune Comunità di accoglienza, ha fatto sì che la scuola entrasse in rete con il sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati di Castenaso, accogliendo durante gli orari di lezione molti stranieri ospiti presso le strutture di prima e seconda accoglienza del territorio. La parte più consolidata di studenti è però costituita da donne e mamme di nazionalità marocchina, molte delle quali residenti all’interno del comune di Castenaso insieme alle famiglie. Alcune di esse hanno conosciuto la scuola attraverso la mediazione dei Servizi sociali o dell’assessorato al *Welfare*, altre attraverso un più informale passaparola all’interno della comunità stessa. Così come per gli studenti, anche tra i volontari si riscontra una composizione eterogenea, per età e per genere. La maggior parte di essi ha partecipato alle lezioni di italiano sin dall’inizio delle

attività e ancora oggi manifesta una frequenza assidua. Altri hanno invece frequentato in maniera più saltuaria o per brevi periodi.

La Penny Wirton San Cesario sul Panaro (MO)

Dal racconto della referente della Penny Wirton di San Cesario sul Panaro e di alcuni loro volontari, due risultano i fattori che hanno portato allo sviluppo di una scuola Penny Wirton sul territorio. In primo luogo, essa nasce sulle spalle di un'esperienza scolastica di insegnamento alle donne straniere residenti già consolidata da anni all'interno del paese. Tale esperienza si collocava, insieme ad altre, all'interno di *Solidarietà in rete*⁵⁵, ossia un'associazione nata in ambito parrocchiale, in collaborazione con la Caritas Diocesana, che dal 2009 promuove iniziative rivolte alla parte più vulnerabile delle famiglie e della cittadinanza. In seconda istanza a determinare la nascita della scuola è stata la conoscenza diretta del fondatore Eraldo Affinati: “Mia figlia”, ha raccontato la coordinatrice “che frequentava il liceo classico qui a Modena ha letto il libro di Eraldo, mancando però, con la sua classe, l'incontro con lo scrittore. [...] Successivamente abbiamo sentito che era a Romena a parlare e perciò siamo andati al convegno di Romena nel quale lui ha ri-descritto l'attività della Penny Wirton. A quel punto io, essendo una volontaria di *Solidarietà in rete*, ho parlato con l'insegnante che già c'era, chiedendole se fosse d'accordo ad ampliare come numero di volontari l'offerta della scuola e ho parlato con il presidente di *Solidarietà in rete* che non solo ci ha detto di sì ma ci ha anche finanziato nell'acquisto dei libri per incominciare. Poi la scuola si è sviluppata con il passaparola”. Inizialmente l'attività della Penny Wirton veniva svolta presso il Centro di Ascolto, ora è invece ospitata presso l'oratorio parrocchiale di San Cesario. Caratteristica è la composizione degli studenti, la maggior parte dei quali è di sesso femminile. “Buona parte degli studenti sono signore marocchine che abitano nel nostro paese, alcune vengono anche da Comuni vicini, come Castelfranco e Piumazzo. [...] Tra queste alcune sono analfabete, o comunque risulta molto

⁵⁵ Oltre ai corsi di italiano, tra i progetti di *Solidarietà in rete* si annoverano anche il Centro di ascolto, la creazione di un fondo per l'aiuto economico, attraverso micro-crediti, ed il centro di distribuzione di indumenti. Per informazioni più dettagliate rispetto ai progetti e all'associazione: <http://www.solidarietainarete.org/default.aspx>

complicato aiutarle con l'italiano, altre invece sanno meglio l'italiano ma vogliono proprio imparare bene la grammatica e la costruzione delle frasi". Ad oggi la Penny Wirton San Cesario sul Panaro è aperta una volta alla settimana, il martedì mattina dalle ore 9.00 alle ore 11.00. Fino all'anno scorso la scuola offriva anche uno spazio pomeridiano nella giornata di venerdì nel quale si osservava anche la presenza di stranieri di origine e nazionalità diversa (tra cui Georgia, Thailandia...ecc.). Anche in essa è riscontrabile un grande senso di familiarità ed intimità che coinvolge tutti i partecipanti.

Penny Wirton Modena

La scuola di Modena nasce nel marzo 2018 ed è inserita all'interno del Centro diurno della Caritas diocesana, a sua volta inaugurata nel novembre del 2017. Essa, dopo un confronto con la scuola di San Cesario sul Panaro, già attiva da oltre due anni, entra ufficialmente nella rete delle Penny Wirton a giugno del 2018. Dalle parole della referente risulta evidente il collegamento, anche in questo caso, con il limitrofo Centro di ascolto, col quale vi è un rapporto di stretta collaborazione. Molti studenti giungono infatti a conoscenza della scuola attraverso il Centro di ascolto, o comunque rientrando all'interno di un progetto a 360 gradi che coinvolge altre attività e progetti della Caritas, altri invece entrano nel circuito di accoglienza attraverso un primo impatto con la scuola di italiano. Dall'inizio dell'esperienza la Penny Wirton di Modena ha seguito circa 50 studenti, alcuni dei quali giunti a seguito di segnalazioni da parte di parrocchie, servizi sociali e dagli uffici del Centro stranieri di Modena. La scuola rientra nel progetto della Caritas denominato *Legami che liberano*⁵⁶, che ha come obiettivo più generale l'autonomizzazione dell'individuo ed il superamento della condizione di vulnerabilità attraverso il rafforzamento dei legami tra la persona e la comunità. L'idea alla base, sottolinea la referente della scuola, è che "attraverso uno strumento come l'insegnamento della lingua, la persona sia in grado di riscoprire competenze, risorse diventando un cittadino attivo della comunità". Tale progetto è finanziato dall'8x1000 alla Chiesa Cattolica.

⁵⁶ Per maggiori informazioni: <https://www.caritas.mo.it/legami-che-liberano-2-2/>

Penny Wirton Reggio Emilia

La Penny Wirton situata a Reggio Emilia nasce e si sviluppa all'interno di un progetto della biblioteca pubblica. Le lezioni, che si svolgono due volte alla settimana, il martedì ed il mercoledì, si tengono nei locali della biblioteca Santa Croce, che si colloca nel più ampio sistema delle biblioteche comunali. La scuola è posizionata nel Quartiere Santa Croce, a nord della città. "Si tratta di un Quartiere", racconta la coordinatrice "che storicamente accoglieva i contadini che dal nord cercavano di raggiungere la città [...]. Negli anni '60 con le Reggiane⁵⁷, che avevano fino a 20.000 operai, quindi sostanzialmente una piccola città vera e propria, la zona è stata oggetto di una forte immigrazione dal sud Italia e dalle campagne. La prima immigrazione straniera c'è stata intorno alla fine degli anni '60 e inizio degli anni '70 con la comunità egiziana. Poi negli anni '80 sono arrivati molti senegalesi e ghanesi, i quali hanno creato delle comunità forti, in termini di senso di appartenenza, tant'è che anche oggi risultano quelle più organizzate e inserite nel territorio". Da quello che si è potuto osservare, i corsi di italiano della Penny Wirton Reggio Emilia sono frequentati principalmente da donne straniere. Il dato viene confermato anche dalla coordinatrice: "alla Penny Wirton stanno arrivando donne che vivono qui da anni ma che solo ora iniziano a cogliere l'esigenza di imparare l'italiano. Spesso sono i mariti che arrivano da noi a chiedere che le loro mogli vengano ad imparare l'italiano. Solitamente sono i mariti che lavorano e per questo frequentano la scuola serale di italiano, che è un'altra scuola qui vicino". La Penny Wirton di Reggio Emilia non è infatti l'unica scuola di italiano sul territorio, che anzi vede un'ampia presenza di servizi rivolti agli stranieri. Si tratta di una risorsa che si aggiunge e si integra con le altre scuole di prossimità, con le quali manifesta una collaborazione costante ed una studiata complementarità negli orari e nell'offerta delle prestazioni.

Penny Wirton Faenza

La scuola di Faenza è, insieme a quella di Forlì e Ferrara-Cento, l'unica Penny Wirton in grado di garantire tre spazi di lezione durante la settimana, nei pomeriggi di lunedì,

⁵⁷ Officine meccaniche reggiane: <http://www.officinemeccanichereggiane.it/>

mercoledì e venerdì. Essa nasce nel gennaio del 2017, anche in questo caso a seguito dell'incontro dell'attuale coordinatrice con i fondatori Eraldo Affinati ed Anna Luce Lenzi, avvenuto a settembre del 2016. Da allora le lezioni si svolgono presso il Teatro dei Filodrammatici di Faenza che offre loro gratuitamente lo spazio del salone di ingresso, nel quale è stato collocato tutto il materiale necessario per la didattica. Così come sottolineato dagli insegnanti e dalla coordinatrice, agli inizi la scuola ha attivato una collaborazione con l'ASP di Faenza, ossia il soggetto che aveva in gestione il sistema dei richiedenti asilo e rifugiati della Romagna faentina, e che ha fornito loro gli spazi di lezione. "Nel 2017 inizia l'avventura con 15 richiedenti asilo di provenienze diverse, Afghanistan, Brasile, Eritrea, Senegal, Iran", evidenzia la coordinatrice. Nel corso di un anno a popolare la scuola sono state anche tante donne, spesso con bambini, che in poco tempo hanno portato ad una crescita notevole del numero di allievi totali e alla decisione di mantenere uno spazio di lezioni anche nel periodo estivo. A supportare il numero di volontari, al fine di garantire il più possibile il rapporto 1-1 nell'insegnamento, vi è la presenza di diversi studenti delle scuole superiori nell'ottica di progetti di scambio culturale formalizzati con lo strumento dell'alternanza scuola-lavoro. A differenza di altre scuole del territorio regionale e nazionale, che spesso si appoggiano ad altre associazioni o nascono come progetti di realtà istituzionali più ampie, la Penny Wirton Faenza è ad oggi un'associazione del tutto autonoma del territorio.

Penny Wirton Forlì

"La scuola a Forlì nasce nel 2016. Avevamo ascoltato un'intervista di Eraldo a Radio 3 dove parlava di questa scuola che lui ed Anna Luce avevano fondato a Roma e di questo particolare metodo di insegnamento individuale. Questa cosa ci ha fortemente incuriosito e creato in noi la voglia di conoscere loro più da vicino. Poche settimane dopo abbiamo infatti deciso di andare a Roma". "Noi qui già facevamo una scuola sempre con i migranti", prosegue una dei due coordinatori della Penny Wirton Forlì, "ma eravamo in totale 3 o 4 persone. C'erano molti meno studenti, ma dovevamo per forza raggrupparli e prendercene un po' per uno. Era comunque abbastanza inefficace perché dovevamo comunque prendere persone con livelli tra loro diversi: c'era chi si annoiava e chi non capiva [...]. Quando poi

abbiamo conosciuto questa esperienza, siamo andati a Roma e abbiamo parlato con Anna Luce ed Eraldo vedendo come funzionava, ci siamo ripromessi qualche mese dopo di ri-iniziare in questo modo”. La scuola Penny Wirton di Forlì è una delle attività promosse dall’associazione *Forlì Città Aperta*⁵⁸, una grande organizzazione di volontariato rivolta ai soggetti migranti. Da ormai più di tre anni la scuola ospita una grande quantità di studenti, la maggior parte dei quali entrano in contatto con la rete dei servizi dell’associazione attraverso un primo impatto con i corsi di italiano. Le lezioni si svolgono tre giorni alla settimana all’interno del Centro per la Pace, ossia uno spazio che viene dato in uso a più associazioni del territorio. Si tratta di locali ampi e ben attrezzati, e che, nonostante questo, registrano comunque un completo affollamento durante gli orari di lezione, sia di volontari che di studenti di ogni età, genere e nazionalità.

Penny Wirton Ferrara

La scuola ferrarese è situata presso la villa della Città del Ragazzo⁵⁹ di Ferrara, lungo la strada che a sud-est porta verso Comacchio. La Città del ragazzo venne fondata nel 1951 da Don Giovanni Calabria, oggi divenuto Santo. Durante la Prima Guerra Mondiale la villa venne adibita ad ospedale militare, dove, tra le altre, venivano curate le nevrosi belliche. Oggi invece è una grande comunità che ospita stranieri di varie nazionalità e che si compone di un elevato numero di operatori stipendiati e volontari. Diverse sono le attività che vengono proposte dalla comunità di accoglienza, in un’ottica di rafforzamento delle competenze dei soggetti ospitati ai fini di una loro autonomizzazione nel nuovo contesto. Tra le esperienze formative che si sono venute a creare vi è anche l’insegnamento di italiano in stile Penny Wirton, che si svolge sia presso la Città del Ragazzo di Ferrara che nella sua succursale di Cento. In entrambi i casi a partecipare alle lezioni in veste di insegnanti vi sono, anche in questo caso, ragazzi che frequentano istituti superiori nel territorio. Come testimoniato dai coordinatori e dai volontari della scuola, simile ad un *leit*

⁵⁸ Tra le attività di *Forlì Città Aperta* non vi è solo la Penny Wirton ma anche uno sportello-legale, con la collaborazione degli Avvocati di strada, uno sportello-lavoro, in contatto con i sindacati ed altri consulenti, la promozione di convegni..ecc. <https://www.facebook.com/ForliCittaAperta/>

⁵⁹ <https://www.cittadelragazzo.org/>

motiv che caratterizza e accomuna le diverse reti, “abbiamo cominciato piano piano: prima in 3 - 4, poi 7 - 8, poi *scouts* in servizio, poi universitari fino ad arrivare a 14 - 15 persone che si davano il cambio su tre giorni a settimana... I nostri utenti erano per lo più ragazzi e adulti ospitati alla Città del Ragazzo, ma non sono mancati gli esterni. Il filo conduttore comune per tutti è stato il libro rosso *Italiani anche noi* della Penny Wirton, anche se comunque abbiamo lasciato ad ogni "insegnante" piena libertà di gestire la lezione... E così siamo diventati amici, abbiamo fatto gruppo e nel nostro piccolo abbiamo emarginato l'emarginazione (come del resto insegnava Don Calabria stesso).”⁶⁰

Come si è potuto osservare da questa breve presentazione, le scuole Penny Wirton, per quanto unite nei principi e negli approcci didattici, tendono fortemente a differenziarsi sotto altri aspetti. Oltre ad essere nate in territori e momenti differenti, diverse sono anche le motivazioni che hanno portato alla loro nascita: in alcune situazioni l’incontro con Eraldo Affinati, in altre la scoperta, talvolta casuale, della realtà scolastica attraverso i mezzi di informazione. Un ulteriore elemento di differenziazione riguarda la presenza di eventuali enti di appoggio alla scuola. Realtà come le Penny Wirton di Ferrara, Forlì, Modena, San Cesario sul Panaro nascono come servizio offerto da una già esistente realtà associativa-istituzionale presente nel territorio. Le scuole di Bologna centro e di Reggio Emilia, in particolare, si realizzano all’interno dei locali pubblici della biblioteca cittadina. Altre sedi, come Bologna e Villanova di Castenaso, al pari delle scuole sorte nel modenese, traggono origine da un impulso volontaristico promosso dalla comunità parrocchiale. In ultimo, la Penny Wirton Faenza, associazione indipendente, nasce come forma di scuola nella scuola, promossa da insegnanti di professione del territorio e realizzata con l’aiuto di loro studenti. Ciascuna scuola viene riconosciuta ufficialmente a partire dal 2016, dimostrando come lo sviluppo di tale realtà nella Regione sia avvenuto in tempi recenti ma, allo stesso tempo, in maniera rapida e diffusa.

⁶⁰ <http://www.scuolapennywirton.it/le-testimonianze/>

5.2 La metodologia utilizzata

Tra le varie tematiche sino ad ora affrontate, nel secondo capitolo è stato discusso il tema della *civic integration* nelle politiche di inclusione dei paesi occidentali. Da circa vent'anni l'attivazione dello straniero nel nuovo contesto e la "meritevolezza" dimostrata nel suo comportamento sono progressivamente diventati dei requisiti necessari (anche se non sempre sufficienti) per ottenere diritti di cittadinanza, permanenza o ingresso nel paese di accoglienza. Il lavoro e la scolarizzazione si configurano sempre più come monete di scambio richieste al soggetto migrante: se lavora ed è in regola allora è un "buon" cittadino da includere come manodopera nel mercato del lavoro, se svolge corsi di italiano e ha dimostrato di raggiungere un livello sufficiente allora è un soggetto "desiderabile" e quindi "assimilabile" nella società. In quest'ottica, l'apprendimento in Italia della lingua italiana assume un ruolo sempre più centrale, ed ancor di più se lo si colloca in un contesto di tendenze neo-assimilazioniste che coinvolgono le politiche migratorie di gran parte dei paesi che si configurano come territorio di immigrazione. Nonostante la critica ai meccanismi dell'integrazione civica, mossi da autori come Carbone, Gargiulo e Russo Spena [2018], citati in precedenza, lo studio che si è voluto intraprendere, e che verrà descritto in questo capitolo, ha avuto come oggetto la scuola di italiano Penny Wirton ed il suo ruolo nei micro-processi individuali di integrazione all'interno della comunità. In questa riflessione occorre sottolineare come la scelta di studiare, sotto diversi aspetti, le scuole Penny Wirton emiliano-romagnole non è risultata in contrapposizione rispetto alla valutazione critica, sino ad ora affrontata, del nuovo ruolo prescrittivo assunto dalla richiesta di apprendimento dell'italiano. La scuola Penny Wirton per le sue caratteristiche intrinseche si pone totalmente all'esterno della logica dell'integrazione civica. Non solo essa non rilascia certificati di livello A2 validi per il permesso di soggiorno di lunga durata, ma si configura come un luogo informale nel quale è lo studente a scegliere se e in quale misura frequentare le lezioni. In altre parole, essa è un'opportunità, tra le altre, di accoglienza per stranieri, senza che vi siano divieti, obblighi di partecipazione o test che certifichino il livello raggiunto. In questa scuola, confermando gli insegnamenti di Don Lorenzo Milani, non esiste e non è tollerato il dualismo "buono-cattivo" o "bravo-non

bravo”. Così come a Barbiana, tutti gli allievi sono considerati, allo stesso tempo, umanamente uguali e diversi da un punto di vista scolastico. L’obiettivo non è quindi quello di livellare il gruppo di studenti ad uno standard comune ma, al contrario, aiutare singolarmente gli individui a colmare delle lacune linguistiche, permettendogli così di destreggiarsi più efficacemente nel nuovo contesto.

In questo studio le informazioni che sono state ottenute nascono dall’osservazione diretta delle attività delle Penny Wirton presenti nella Regione Emilia-Romagna nei differenti orari di lezione. Delle nove scuole attive solo otto sono state considerate in maniera diretta. La scelta che è stata effettuata, in accordo con il Relatore della tesi, è stata quella di escludere dall’osservazione la Penny Wirton di Villanova di Castenaso. Il motivo nasce dal fatto che lo scrivente è da anni volontario e referente della suddetta scuola. Il ruolo occupato e la pregressa conoscenza degli studenti e dei volontari che la frequentano avrebbe potuto creare un condizionamento nelle risposte dei soggetti alle domande di intervista. Per questo motivo la raccolta di informazioni non ha coinvolto la scuola a me più vicina sotto diversi aspetti. L’altra scuola Penny Wirton con la quale è stato più complesso prendere i contatti è stata quella di Ferrara. In questo caso il motivo è da imputare ad una difficoltà logistica e di comunicazione incontrata tra me e i referenti della scuola che mi ha impedito di osservare l’attività di insegnamento Penny all’interno della Città del Ragazzo, durante il normale svolgimento, e di conoscere e parlare con studenti e insegnanti che svolgono i corsi di italiano nella comunità. Nonostante questo, grazie alla collaborazione ed alla disponibilità della referente della scuola e al materiale che è stato possibile reperire sul sito della Penny Wirton, sono comunque state ricavate una serie di informazioni significative riguardanti la realtà ferrarese utili ai fini dello studio.

L’attività di raccolta delle informazioni nelle diverse scuole ha seguito, nel suo piccolo, un’impostazione alla ricerca di tipo “qualitativo”. Lo strumento di rilevazione che si è scelto di adottare, oltre all’osservazione diretta delle varie realtà, è stato l’intervista. L’intervista qualitativa è, per definizione, “una conversazione provocata dall’intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in un numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall’intervistatore, sulla base di uno schema

flessibile e non standardizzato di interrogazione”⁶¹. L’obiettivo delle interviste è stato quello di rilevare informazioni, quanto più dettagliate e approfondite, riguardo a opinioni e atteggiamenti dei soggetti che, in diverse vesti, frequentano le lezioni di italiano alla Penny Wirton. Le interviste messe in atto hanno implicato inevitabilmente il rapporto faccia a faccia tra intervistatore e intervistati ai quali sono state formulate domande aperte riguardo a tematiche ben precise e pre-determinate dall’intervistatore. La scelta di uno strumento come l’intervista è stata in linea con il tipo di approccio che utilizza la scuola Penny Wirton nelle pratiche di insegnamento: in maniera simile l’apprendimento di informazioni utili allo studio, il più possibile ricche e profonde, si è basato prima di tutto sulla relazione con gli individui coinvolti e sul tentativo di comprendere il loro peculiare punto di vista. L’idea di fondo è che attraverso un approccio e strumenti di tipo qualitativo si sarebbe riuscito a cogliere la vera “anima” della scuola, più difficilmente rilevabile attraverso strumenti standardizzanti come il questionario.

Oltre allo strumento di rilevazione, anche lo schema di ricerca ha seguito un’impostazione di tipo qualitativo. A differenza di un approccio di studio quantitativo, il lavoro non si è in alcun modo basato sulla formulazione di ipotesi iniziali, da confermare o confutare nella fase di interpretazione dei dati. Semplicemente, in fase preliminare, sono stati individuati alcuni “nodi critici”, ossia le aree tematiche da affrontare con i diversi soggetti durante le interviste, e, successivamente, sono state costruite le domande aperte in grado di indagare i temi prescelti.

Ma quali sono state le aree tematiche e le domande effettuate? E quali sono i soggetti che si è scelto di coinvolgere?

Partiamo dai nodi critici. In totale tre sono state le aree tematiche indagate attraverso le interviste. Ciascuna di esse ha avuto come oggetto il rapporto tra l’ambiente scuola e lo studente e, in particolare, l’eventuale ruolo assunto dalla Penny Wirton nei micro-processi di inclusione dello straniero nella società ospitante. Quello appena descritto ha rappresentato lo sfondo concettuale che ha agito da collante dell’intero studio, il punto di

⁶¹ Corbetta, P., 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, pag. 405

partenza delle tre tematiche approfondite con i diversi soggetti che possono essere riassunte in questo modo:

a) *La scuola Penny Wirton nell'aumento del capitale relazionale degli studenti.* La prima area tematica ha avuto per oggetto i rapporti ed il tipo di relazioni (eventualmente) sviluppate dallo studente all'interno della scuola. In altre parole, ciò che si è cercato di indagare nella prospettiva dei diversi soggetti è se la scuola possa o meno avere un ruolo nella costruzione di legami per il soggetto. Ossia, se la Penny Wirton, oltre ad una scuola di italiano, sia un luogo nel quale lo studente sviluppa relazioni significative con altri individui. Al fine di indagare tale tematica le domande che si è scelto di formulare ai soggetti sono state le seguenti:

- Attraverso la Penny Wirton lo studente accresce la propria rete con connazionali?
- E aumentano le relazioni con stranieri di altri gruppi nazionali?
- Sulla base dell'approccio didattico 1-1 tra studente e volontario, l'allievo sviluppa relazioni significative con l'insegnante e gli altri volontari?

b) *Il significato dell'attrattività della scuola Penny Wirton per lo studente straniero.* Questa seconda area tematica si è invece focalizzata su alcuni tratti caratteristici della Penny Wirton, partendo dal crescente numero di "iscrizioni" di studenti registrate dalla scuola a livello nazionale negli ultimi anni. I soggetti intervistati sono stati messi di fronte a quattro principi tipici della scuola estrapolati dalla Carta d'Intesa: la *gratuità*, l'*assenza di criteri di accesso*, la *libertà* concessa allo studente rispetto alla frequenza e l'*insegnamento 1-1* con il volontario-insegnante. Successivamente al soggetto è stato domandato: quale fra queste quattro caratteristiche della scuola è quella che più è in grado di favorire l'avvicinamento dello studente alla Penny Wirton? Quale di queste conta di più per l'allievo e per quale motivo?

Questa area tematica, rispetto alla prima, ha chiaramente avuto un'impostazione meno strutturata, lasciando al soggetto intervistato una più ampia possibilità di spaziare nella risposta.

c) *La scuola Penny Wirton nell'integrazione del soggetto nel territorio e nella comunità locale.* L'ultimo tema affrontato parte dalla seguente premessa: la scuola Penny Wirton è una scuola di italiano ed è principalmente una risorsa che nasce per l'apprendimento della lingua. Ma oltre a questo, essa è informalmente anche un luogo in grado di avvicinare il soggetto ad altre istituzioni/risorse sul territorio o si configura solo ed esclusivamente come un luogo di insegnamento indipendente dai processi di inclusione degli studenti nel contesto? Rispetto a questo le domande che sono state sviluppate sono state le seguenti:

- Da quando lo studente viene alla Penny Wirton ha conosciuto altri Enti o risorse del territorio in grado di rispondere ad altri suoi bisogni?
- Il volontario è esclusivamente un insegnante o può rappresentare una figura di supporto in grado aiutare lo studente nel caso in cui egli porti un determinato bisogno che esula dall'apprendimento dell'italiano?

In totale, gli individui coinvolti nelle interviste rientrano in tre differenti raggruppamenti. Il primo gruppo che si è scelto di considerare è quello dei coordinatori delle scuole, ossia dei singoli soggetti referenti delle diverse realtà Penny Wirton sul territorio regionale. Spesso, ma non sempre, si tratta di coloro che sin da subito hanno funto da promotori per la nascita della scuola e che, più a livello generale, si occupano di rappresentare la Penny Wirton nella comunicazione con l'esterno. Il secondo gruppo intervistato si è composto interamente da volontari delle diverse scuole, ossia, concretamente, gli insegnanti di italiano. Il terzo gruppo, invece, ha avuto come protagonisti gli studenti che frequentano i corsi di italiano alla Penny Wirton. Le seguenti tabelle esemplificano, a livello grafico, i tre raggruppamenti oggetto dello studio. Al fine di rispettare l'anonimato l'identità di ciascun soggetto è stata sostituita da un simbolo, composto da una lettera dell'alfabeto seguita da un numero. Per i coordinatori si è scelto di utilizzare la lettera C, la V per i volontari e la S per gli studenti. Il numero ad essa associato ha seguito l'ordine cronologico con cui sono state effettuate le interviste.

Tab. 11. Il gruppo dei coordinatori

COORDINATORI	C1	Penny Wirton Bologna centro
	C2	Penny Wirton San Cesario sul Panaro
	C3	Penny Wirton Reggio Emilia
	C4	Penny Wirton Forlì
	C5	Penny Wirton Faenza
	C6	Penny Wirton Bologna
	C7	Penny Wirton Modena
	C8	Penny Wirton Ferrara

Tab. 12. Il gruppo dei volontari

VOLONTARI	V1	Penny Wirton Bologna centro
	V2	
	V3	Penny Wirton San Cesario sul Panaro
	V4	
	V5	Penny Wirton Reggio Emilia
	V6	
	V7	
	V8	Penny Wirton Forlì
	V9	
	V10	Penny Wirton Faenza
	V11	
	V12	Penny Wirton Bologna
	V13	
	V14	
	V15	Penny Wirton Modena
	V16	

Tab. 13. Il gruppo degli studenti, con annessa la nazionalità

STUDENTI	S1	Tunisia	Penny Wirton Bologna centro
	S2	Perù	
	S3	Nigeria	Penny Wirton San Cesario sul

	S4	Marocco	Panaro
	S5	Marocco	Penny Wirton Reggio Emilia
	S6	Albania	
	S7	Nigeria	
	S8	Marocco	Penny Wirton Forlì
	S9	Gambia	
	S10	Moldavia	Penny Wirton Faenza
	S11	Senegal	
	S12	Thailandia	Penny Wirton Bologna
	S13	India	
	S14	Pakistan	
	S15	Tunisia	Penny Wirton Modena
	S16	Albania	

A ciascuno dei soggetti considerati sono state somministrate le stesse domande di intervista, al fine di cogliere, in fase di analisi delle informazioni, le eventuali convergenze o discordanze nell'opinione dei tre gruppi rispetto alle medesime tematiche. Nella formulazione delle domande è stata posta una particolare attenzione alle singole capacità degli individui di comprendere i quesiti ed essere in grado di formulare delle risposte aperte. Questo significa che, nelle interviste che hanno riguardato il gruppo di studenti, si è scelto di adattare il linguaggio al livello linguistico manifestato dall'intervistato. In un caso lo studente ha chiesto di poter svolgere l'intervista in inglese, ossia una lingua con la quale si sarebbe sentito maggiormente a proprio agio. Si è comunque trattato di un caso isolato in quanto i restanti hanno accettato di parlare in italiano.

Come si può evincere dalle Tab.11, Tab.12 e Tab.13, in totale sono state effettuate 40 interviste, 8 delle quali con i coordinatori, 16 a volontari insegnanti e 16 a studenti. Ogni intervista è stata registrata con un apparecchio elettronico e trascritta successivamente. Dei 16 studenti intervistati tre hanno esplicitamente richiesto di non essere registrati, nonostante gli fosse stato assicurato l'anonimato e la non diffusione della registrazione. Per questi casi isolati si è proceduto a trascrivere a mano, sul momento, le risposte da loro comunicate.

Sempre per una questione prettamente linguistica, è doveroso sottolineare come con il gruppo di coordinatori e volontari si sia riuscito a scendere più in "profondità" nelle

tematiche affrontate. Analizzando le trascrizioni, le risposte degli studenti sono state a livello tendenziale più brevi e concise e questo in virtù di una non sempre strutturata capacità di articolare in lingua italiana un pensiero talvolta complesso.

Alcune precisazioni risultano necessarie anche per quanto riguarda la selezione dei soggetti intervistati. Per quanto riguarda il terzo gruppo, ossia quello degli studenti, il principale criterio di scelta è stato il fattore linguistico: con l'aiuto dei singoli coordinatori delle scuole, sono stati individuati soggetti che, a loro parere, sarebbero stati in grado di sostenere un'intervista di questo genere. L'altro criterio, valido anche per i volontari, è che fossero persone già frequentati della Penny Wirton da diverse volte, quindi non al primo impatto con la scuola. Al di là di questo, l'insieme di studenti (e di volontari) intervistati è stato il più possibile casuale. In entrambi i casi non è stata presa in considerazione la variabile di genere, mentre, per il gruppo di studenti, tra i criteri di selezione non è stata contemplata neanche la nazionalità dei soggetti.

Osservando, comunque, la composizione venutasi a creare nei tre raggruppamenti, è possibile notare come tra tutti i soggetti intervistati si sia registrata una più larga partecipazione femminile. La predominanza femminile nel gruppo di riferimento tende a rispecchiare la distribuzione di genere che, più a livello generale, si osserva tra i diversi frequentanti della scuola: in quasi tutte le sedi si è potuto osservare un più ampio numero di donne, sia tra gli studenti che, soprattutto, tra i soggetti volontari. Un ultimo dato interessante riguarda la nazionalità delle persone intervistate. Nel gruppo di 16 studenti è stato possibile incontrare 11 nazionalità differenti appartenenti a 4 diversi continenti. Il paese di provenienza che ha contato più studenti è stato il Marocco, seguito dall'Albania, la Tunisia e la Nigeria. Anche questo dato, ossia la grande varietà di nazionalità, cittadinanze e culture è in linea con la variegata composizione che caratterizza la più ampia popolazione di studenti delle diverse Penny Wirton a livello regionale.

5.3 Il ruolo della Penny Wirton nel capitale relazionale degli studenti

Il primo nodo concettuale che si è affrontato nelle singole interviste ha riguardato il ruolo della scuola Penny Wirton nella socializzazione dello studente. Come già esplicitato, ciò

che si è cercato di indagare è se, nell'opinione dei coordinatori, insegnanti e allievi, lo studente veda nella scuola un luogo nel quale poter incrementare la propria rete di legami, e se tali legami, con altri studenti o con i volontari incontrati, siano in grado di valicare i confini scolastici.

Analizzando le parole dei volontari e dei coordinatori, la scuola Penny Wirton sembra assumere questa valenza. Un luogo dove lo studente, talvolta solo o isolato nel nuovo contesto, trova qualcuno pronto ad aspettarlo e a chiamarlo con il proprio nome. Per definizione la Penny Wirton si basa su quella che Affinati definisce la "qualità delle relazioni umane", le quali devono rappresentare una prerogativa dell'insegnamento ma che auspicabilmente possono anche svilupparsi tra studenti in maniera trasversale. Alcuni soggetti intervistati evidenziano come se da un lato quello socializzativo-relazionale sia un obiettivo della scuola, dall'altro sia spesso un processo non sempre automatico e immediato. Secondo V1 "la Penny Wirton è un luogo in cui può avvenire questo incontro e scambio tra culture e paesi diversi, però è un processo lungo e difficile. [...] Questo ambiente può essere utile da un punto di vista relazionale ma questo avviene maggiormente con il tempo, è difficile all'inizio". Per V9 "questo è quello che noi vorremmo, che lo studente aumentasse le relazioni sia con gli altri studenti che con i volontari. Questo è l'obiettivo, poi è molto difficile. [...] Un rapporto vero avviene molto lentamente e non sempre riesce a crearsi".

Entrando più nello specifico, dalle parole di molti è emerso un legame bi-direzionale tra la scuola e la socializzazione dell'allievo con altri soggetti connazionali. Non sempre la Penny Wirton rappresenta un luogo nel quale lo studente entra in contatto con altri studenti della stessa nazionalità, spesso si tratta di un processo inverso: "a volte gli studenti non si conoscevano tra di loro e hanno fatto amicizia qui", sottolinea V3, "altre volte invece succede che arrivino con il passaparola di un'amica". Oppure "questo è un contesto ambivalente. Secondo me alla Penny Wirton lo studente viene a conoscenza di altri connazionali ed allo stesso tempo è attraverso la comunità e il passaparola che lo studente viene a conoscenza della scuola" (V5). Rispetto a questo, uno degli aspetti a mio avviso più interessanti è che anche laddove la scuola non si configuri come uno spazio promotore di nuovi rapporti, essa comunque riesce ad inserirsi nelle relazioni tra i diversi soggetti

rafforzando legami già esistenti. È il caso delle studentesse marocchine frequentanti la Penny Wirton di San Cesario sul Panaro, di quelle della Penny Wirton Bologna, o di parte del gruppo di studenti alla Penny Wirton Faenza: persone che attraverso la partecipazione comune ai corsi di italiano sono riusciti a solidificare un legame precedentemente creato.

Riguardo alla domanda relativa alla nascita di nuovi rapporti tra lo studente e allievi di altre nazionalità i pareri degli insegnanti e dei referenti risultano internamente fortemente discordanti. Da sottolineare come secondo molti, nonostante le caratteristiche della scuola, quella della nazionalità e della cultura rischia di rappresentare una barriera che spesso ostacola la creazione di amicizie e la significatività di nuove relazioni, talvolta confinate all'interno dell'ambito scolastico. V7 evidenzia “a me è capitato la scorsa lezione di avere insieme una ragazza marocchina ed un'altra peruviana, e hanno iniziato a domandarsi l'un l'altra come si dicesse una determinata parola in arabo ed in spagnolo. Questo è uno scambio, è un'occasione, ma secondo me non è andata molto oltre la scuola”. Anche V2 sottolinea “io spero sempre che amicizie possano crearsi. Lo spero, ma in realtà la vedo un po' difficile. Anche per una questione linguistica”. Secondo C6 una variabile determinante che interviene nella creazione di amicizie fra studenti, anche di altre nazionalità, è il fattore età. Il concetto, convalidato anche da altri tre volontari di altre scuole, è che la socializzazione tra allievi riesca a svilupparsi e a manifestarsi soprattutto fra soggetti adolescenti. Più lo studente è giovane e più sembra essere in grado di aprirsi ad amicizie con coetanei stranieri. Un secondo fattore individuato da altri è quello linguistico: “Tra studenti all'interno della scuola ci si relaziona, in particolar modo quando parlano la stessa lingua, come ad esempio l'arabo, o per alcuni il francese. La lingua aiuta molto nella costruzione di relazioni” (V8).

Se nel gruppo di volontari e coordinatori intervistati non sempre si è manifestato un comune grado di accordo riguardo ai rapporti e al tipo di relazioni create tra studenti all'interno della scuola, al contrario quasi tutti sono unanimi nel sostenere la rilevanza e la “forza” dei legami che spesso vengono a costruirsi tra di essi e gli allievi stranieri. Al di là dei rapporti tra gli studenti, è con il volontario che l'allievo Penny Wirton sembra riuscire a sviluppare il legame più profondo. Ciò risulta essere fortemente incentivato dal tipo di insegnamento e dal “senso di accoglienza e familiarità” (C1) che ciascuna scuola Penny

Wirton promuove nella relazione. Anche in questo caso due sembrano essere i fattori intervenienti tra loro collegati: il tempo e la continuità didattica. Più risultano numerosi i momenti di incontro e si riesce a garantire la continuità nella coppia insegnante-studente, cosa che avviene maggiormente nelle sedi numericamente più piccole, e più il rapporto tende ad approfondirsi e ad assumere le sembianze di un'amicizia vera e propria, talvolta in grado di superare le mura scolastiche e proseguire anche all'esterno. Le situazioni concrete esplicitate, anche da parte di studenti, sono state molteplici. Nello specifico alcune di esse verranno approfondite nel paragrafo 5.5 che, più nello specifico, esaminerà il ruolo assunto dall'insegnante per lo studente.

Come già dichiarato, gli elementi che sono stati fino a questo momento menzionati sono stati estrapolati dalle interviste svolte con i coordinatori e gli insegnanti della scuola. Ma qual è l'opinione degli studenti a riguardo? In primo luogo, gli studenti confermano, a modo loro, il ruolo socializzante assunto dalla scuola. Spesso, laddove essi frequentino con continuità, la Penny Wirton ha rappresentato un luogo nel quale conoscere persone nuove, aspetto che a sua volta ha incentivato la partecipazione alle lezioni. Nonostante questo, in pochi utilizzano la parola "amicizia", soprattutto in riferimento al rapporto con altri studenti. La socializzazione sembra essere relegata ad un livello "base", più simile ad una superficiale conoscenza che raramente sfocia in qualcosa di più profondo o in grado di "andare oltre" i momenti di studio congiunti. Tra di essi, c'è "rispetto" e piacere nell'incontrarsi e salutarsi, ma, tranne in qualche raro caso, nei soggetti presi in considerazione non sembra essersi creato, con altri allievi, niente di realmente significativo. Al contrario, confermando l'opinione degli insegnanti, molti di essi affermano invece come le relazioni più importanti si siano costruite con i volontari. "Le mie insegnanti sono mie amiche, questa settimana vengono a casa mia a prendere il tè" (S5); "Io ho fatto un po' di amicizie con altri studenti della mia stessa zona dell'Africa. Con gli insegnanti però di più, soprattutto con chi mi segue qui" (S8); "ho fatto alcune amicizie, ma soprattutto con insegnanti" (S9); "qui c'è un rapporto speciale con i miei insegnanti. Ho trovato un gruppo che è quasi come una famiglia" (S15).

Rispetto a questa prima area tematica, vi è inoltre un ultimo aspetto rilevante e, per certi versi, inaspettato che è trapelato dalle interviste agli studenti: tre dei sedici allievi

intervistati hanno mostrato, diversamente dagli altri, un totale disinteresse nei confronti degli aspetti relazionali promossi dalla scuola. Essi hanno comunicato di non aver sviluppato alcun tipo di relazione né con altri allievi e né con volontari e di essere solo interessati all'apprendimento dell'italiano, indipendentemente dal tipo e dalle caratteristiche della scuola. Di seguito sono citate alcune loro affermazioni: “io vengo qui da un anno, però non ho conosciuto molte persone. Vengo qui perché imparo italiano, non ci sono altri motivi” (S11); “da quando vengo qui a scuola non ho fatto amicizie, quando finisco vado subito a casa. [...] Se ho fatto amicizie con gli insegnanti? No, non mi interessa. Le relazioni tra Asia ed Europa sono molto diverse. Io non parlo tanto e faccio più fatica” (S12).

5.4 Gli elementi imprescindibili: il senso di accoglienza e l'insegnamento personalizzato

La seconda area concettuale affrontata nel corso delle interviste ha avuto come oggetto la scuola Penny Wirton ed i valori da essa promossi. Tutti i soggetti appartenenti ai tre raggruppamenti sono stati posti di fronte a quattro peculiari caratteristiche della scuola estrapolate dagli articoli della Carta d'Intesa: la *gratuità*, l'*assenza di criteri di accesso*, la *libertà* concessa allo studente rispetto alla frequenza delle lezioni e l'*approccio I-I* nell'insegnamento dell'italiano.

A ciascuno è stato chiesto di scegliere e commentare uno di questi principi operativi. Quale fra tutti è la caratteristica della scuola più attrattiva per lo studente? Per quale motivo? Perché uno studente, nonostante l'ampia presenza di scuole rivolte ai migranti sul territorio, sceglie di seguire i corsi di italiano alla Penny Wirton?

Anche in questo caso analizziamo prima le risposte fornite dagli insegnanti e dai referenti delle scuole. Ciò che ha caratterizzato le risposte dei soggetti considerati è stata l'ampia differenziazione nelle opinioni: tutti gli aspetti menzionati sono stati, in maniera più o meno consistente, oggetto di scelta da parte degli intervistati. Nessuno dei quattro principi è stato tralasciato o considerato in maniera secondaria, dimostrando come, ai loro occhi, rappresentino tutti e quattro dei tratti salienti fortemente influenti nella scelta della scuola

da parte dello studente. Molti, circa 8-9 persone, in particolare si soffermano sull'importanza della gratuità, principio che per primo è citato nella Carta d'Intesa sottoscritta dalle scuole: "la gratuità è l'aspetto più importante. Io sono qui da ottobre e da allora ho visto che alcuni si sono meravigliati che fosse tutto gratuito, compresi i libri che utilizziamo. Loro non li devono pagare e si sono meravigliati di questo", commenta V11. Secondo V12 "chiaramente molte persone che vengono qui non si potrebbero permettere di pagare qualcuno per imparare l'italiano. Secondo me è importante il fatto che sia gratuito".

Altrettanti insistono sull'importanza dell'insegnamento 1-1. Il tipo di approccio utilizzato non solo si rivela un imprescindibile approccio alla didattica, ma è anche uno strumento fondamentale in grado di favorire l'avvicinamento umano tra le persone coinvolte. Secondo alcuni nella relazione 1-1, o per piccoli gruppi, lo studente può sentirsi libero. Libero di sbagliare e di chiedere. Libero di non capire e ripetere un argomento senza mai sentirsi giudicato. Senza una classe e all'interno di un rapporto reale e ravvicinato con il volontario, il soggetto, in qualche modo, non è solo uno studente ma è riconosciuto in maniera più ampia come persona, accettata e accolta per come è nonostante le difficoltà e debolezze. E così, secondo C4, "l'insegnamento 1-1 in particolare consente di avere una relazione un po' più ravvicinata con lo studente che non si sente solo come uno a cui viene spiegata una cosa, ma diventa uno a cui chiedere "come stai?", "hai lavorato oggi?", "vedo che porti solo la maglietta, è perché hai caldo o perché ti serve un giubbotto?"; per V14 "il fatto che ci si trovi di fronte ad una persona sola aiuta molto. In classe si fa più fatica ad avere il rapporto con il professore perché comunque deve stare dietro a 20/25 alunni. Invece con il rapporto 1-1 l'insegnante può concentrarsi su quella persona che ha modo di imparare meglio e concentrarsi sulle cose che non riesce a capire. In più si riesce a sviluppare anche empatia".

Una terza porzione di intervistati si concentra maggiormente sul terzo aspetto, in qualche modo comunque collegato al precedente. "Chiaramente stupisce che non ci sia obbligo nella frequenza.", sottolinea C2, "Magari li incontri per strada, ti abbracciano e mai da parte nostra viene chiesto perché non sono venuti. Mai. Quindi forse la caratteristica più rilevante è la libertà e il fatto che comunque sei il benvenuto quando arrivi senza giustificare perché non sei venuto". La libertà dello studente nella partecipazione alle lezioni rimanda alla dimensione dell'accoglienza e della flessibilità promossa da una scuola che V10 definisce

“non strutturata e familiare”. “Qui la cosa principale è il senso di accoglienza che abbiamo. Mi riferisco al senso di sentirsi accolti, di fare parte di una comunità” evidenza V7, confermato anche da V3: “la settimana scorsa abbiamo avuto una signora che è venuta con la bambina piccola e doveva andare a fare la vaccinazione. In quell’occasione lei è venuta anche solo per mezz’ora. Evidentemente si sente accolta lo stesso anche solo per mezz’ora”.

Infine, tra gli insegnanti e coordinatori, in 5 si soffermano sull’ ultimo aspetto, ossia l’assenza di criteri di accesso, tratto che rende la Penny Wirton un servizio a bassa soglia accessibile indipendentemente dal fattore età, nazionalità, status e posizione giuridica sul territorio italiano. A tal proposito sono esemplificative le parole di V2: “a mio avviso soprattutto l’assenza di controllo è importante. Io non ho mai chiesto allo studente di farmi vedere il permesso di soggiorno. È successo che me lo facesse vedere lui e io gli ho fatto vedere come si legge. Questo è uno degli incentivi più importanti. Noi abbiamo dei ragazzi arrivati con i barconi e chiedergli i documenti non è assolutamente un buon modo per approcciarsi e non è neanche un nostro compito”.

Se nei primi due gruppi si è ravvisata una grande disomogeneità interna nelle risposte e nelle opinioni, al contrario nel gruppo di studenti, rispetto a questa seconda area tematica, si è manifestata una maggiore convergenza. Due sono gli aspetti implicitamente o esplicitamente menzionati dalla totalità degli allievi intervistati: da un lato la libertà, a loro concessa, nella frequenza delle lezioni e all’interno della relazione con l’insegnante, e dall’altro, fortemente collegato al primo, l’insegnamento personalizzato. Confermando l’opinione di parte dei volontari, di seguito sono riportate alcune delle risposte ottenute: “I went to school in many places, but I prefer to come here. I understand better here. Here I’m free to decide to come or not to come. I like that everyone has one teacher. When you are with your own teacher you are free to ask questions about something you don’t understand. That is different in a class, [...] That is why I prefer to come here” (S3); “La cosa che mi piace di più è che c’è l’insegnamento 1-1. Così si riesce a studiare di più, sono più tranquilla di chiedere qualcosa che non capisco” (S6); “Qua mi piace di più perché ho il mio insegnante. In una scuola con tanti è bella, però, come dire, se io non capisco qui lei mi riesce ad aiutare di più e non perdo tempo” (S15); “io sono incinta, per questo per me è

importante che sono libera di venire quando voglio” (S1); “per me è comodissimo perché se trovo un lavoro vado, qui non sono obbligata a venire e non devo fare delle ore per fare l’esame. Se devo andare a lavoro o a una visita posso non venire e tornare la settimana dopo e non è un problema” (S8).

Analizzando le risposte degli studenti l’aspetto che più colpisce è che nessuno, tranne una studentessa (S12), si è in alcun modo soffermato sull’aspetto della gratuità, elemento considerato invece come prioritario da parte degli altri due gruppi. Lo stesso vale per la questione documenti, non menzionata da nessuno dei sedici allievi intervistati. Interpretare e comprendere il motivo di tale divergenza di opinioni tra i gruppi presi in considerazione non è semplice, essendo presenti diversi fattori che possono intervenire nelle opinioni dei singoli soggetti. A mio avviso tale risultato può portare a due possibili interpretazioni, tra loro contrapposte o complementari:

- 1) da un lato, il fatto che nessun allievo abbia esplicitato di scegliere e frequentare la Penny Wirton perché gratuita e priva di criteri di accesso può semplicemente implicare che, tra i quattro differenti elementi, i primi due non risultano per loro particolarmente significativi. Il corollario di questa affermazione è che, allora, l’opinione dei coordinatori e degli insegnanti, secondo cui quello della gratuità e dell’accoglienza indiscriminata rappresenterebbero aspetti determinanti, troppo semplicisticamente rischia di inciampare nell’equazione: migrante uguale povero e irregolare. Ciò significherebbe che, nonostante la Penny Wirton rappresenti un luogo dove avviene l’incontro e la conoscenza reale con l’altro, ancora comunque non si riesca del tutto a superare il già citato *frame* emergenziale, tipico della comunicazione politica e mass-mediatica, che influenza la visione dello straniero distorcendola e stereotipandola.
- 2) il secondo significato attribuibile è che gli allievi non abbiano menzionato i due aspetti non tanto per la non rilevanza dei due elementi, ma per la difficoltà di esplicitarli di fronte ad un estraneo, rispetto al quale potrebbero aver provato un sentimento di imbarazzo e disagio che li avrebbe fatti propendere per una risposta differente.

Quale tra le due interpretazioni possa essere la più corretta è difficile stabilirlo. Sicuramente è una tematica che, magari in un altro studio ed in un altro contesto, andrebbe maggiormente approfondita.

5.5 Il volontario come “tutor di vita”

La terza ed ultima area tematica si è occupata di indagare il ruolo della scuola, e in particolare del volontario, nell'inclusione dello studente nel contesto territoriale. Partendo dall'assunto che la Penny Wirton nasce e si configura formalmente come una scuola di italiano rivolta a stranieri, ciò che si è cercato di comprendere è se essa possa anche implicitamente rappresentare una risorsa di supporto per lo straniero nei più ampi processi di integrazione nella comunità locale e nel territorio di residenza. Attraverso la scuola, impersonificata in questo caso dai volontari, lo studente si avvicina ad altri enti, istituzioni o risorse del territorio utili per rispondere ad eventuali altri suoi bisogni? E qual è il ruolo dell'insegnante in questo processo di conoscenza? Egli, per lo studente, è solo un insegnante di italiano o può rappresentare una vera e propria figura di supporto, in grado di aiutarlo e introdurlo nel nuovo contesto?

A parte qualche eccezione, l'opinione degli studenti a riguardo è unanime: il volontario con il quale si interfacciano non è un semplice insegnante che li aiuta nell'apprendimento della lingua, ma in molti casi può rappresentare un privilegiato punto di riferimento nel contesto di approdo. Egli è qualcuno a cui chiedere, domandare, indagare aspetti che talvolta esulano quelli prettamente didattici e che riguardano elementi più concreti della vita quotidiana. Attraverso il volontario, in particolar modo quando, con il tempo, si innesta una fiducia reciproca, lo studente cerca soluzioni ad altri bisogni e tenta di comprendere un mondo nuovo nel quale spesso non è facile inserirsi. Attraverso la continuità insegnante-studente, già menzionata nel paragrafo 5.3, il volontario assume una nuova veste, diventando quello che C6 ha definito il “tutor di vita” dello studente. Nell'analisi delle risposte del gruppo di studenti, uno degli aspetti più rilevanti emersi riguarda l'ampia varietà di situazioni da essi comunicatemi. S6 e S7, da quando vengono alle lezioni di italiano, sostengono di aver imparato molto di più della città nella quale vivono, ad esempio dove si trova la posta o la

banca. Altri evidenziano come il volontario abbia aiutato loro nella lettura e nella compilazione di documenti: S14 per moduli scolastici, S13 per un referto medico. In alcune occasioni il supporto dell'insegnante si limita, all'interno dei momenti di incontro nell'orario scolastico, a semplici risposte a quesiti o domande da loro poste. In altre situazioni, invece, il sostegno assume la forma di un vero e proprio aiuto attivo da parte del volontario in grado di superare i confini scolastici. S9 ed S11, ad esempio, sottolineano come la vicinanza con l'insegnante li abbia fortemente aiutati nella ricerca del lavoro e di un posto letto; S5 e S8 hanno evidenziato di aver trovato e superato il corso per alimentarista anche grazie all'aiuto ricevuto dai loro maestri. Il meccanismo che sembra crearsi uniformemente nelle diverse sedi della scuola è il seguente: da un lato, come confermato anche dalle risposte riguardanti la prima area tematica, l'insegnamento personalizzato favorisce lo sviluppo di relazioni significative tra studente e insegnante, e, in secondo luogo, tale relazione interviene nella costruzione di un nuovo ruolo assunto dal volontario. Egli non è più un semplice insegnante ma, nel migliore dei casi, diventa anche una sorta di "maestro di vita" per lo studente, alle volte un confidente ed altre un *key supporter* con il quale affrontare le difficoltà incontrate. Dall'osservazione effettuata tale meccanismo sembra essere tanto più forte nelle sedi della scuola ristrette (come ad esempio San Cesario sul Panaro o Villanova di Castenaso), ma rappresenta un *leit motiv* che si manifesta anche nelle scuole Penny Wirton numericamente più grandi (Reggio Emilia, Forlì, Bologna...ecc).

Tale ruolo e significato assunto dal volontario per lo studente è ampiamente percepito e confermato anche dai due restanti gruppi di intervistati (tra tutti, il terzo nodo concettuale è sicuramente quello che ha registrato la più ampia condivisione di opinioni tra tutti i soggetti coinvolti). In particolare, nella visione dei coordinatori sembra emergere maggiormente la dimensione macro della scuola piuttosto che quella individuale. Essi, avendo una visione più d'insieme degli studenti e dei bisogni manifestati nel corso del tempo, tendono in maggior misura a concentrarsi sul ruolo assunto dalla scuola, più che dal singolo volontario, nelle risposte fornite agli studenti. C1 evidenzia "noi ci proviamo a fare in modo che gli studenti vengano a conoscenza anche di altre realtà al di fuori della Penny Wirton. La prima fra tutte è la Sala Borsa [..]. Oltre a questo, abbiamo preparato un elenco di aiuti

per chi dorme per strada. Ci è capitato di avere studenti che ci hanno detto di dormire in strada e perciò abbiamo raccolto un opuscolo degli avvocati di strada che forniamo a chi capiamo che si trova in situazioni difficili”. Spesso, nel ruolo del coordinatore, è incluso anche il lavoro di rete che connette la Penny Wirton con altre risorse del territorio: “Noi come scuola di italiano”, commenta C3, “facciamo rete con altre scuole di prossimità. Rispetto alle scuole di prossimità cerchiamo di offrire servizi complementari, anche in termini di orari. In più forniamo informazioni su come muoversi rispetto ad altre problematiche, ad esempio per il permesso di soggiorno: se loro ci presentano delle situazioni che non siamo in grado di affrontare per mancanza di conoscenza, noi sappiamo a chi indirizzarlo. [...]. Altre volte indirizziamo gli studenti ai Centri per l’impiego, per il curriculum. Inoltre, qui vicino abbiamo anche un Centro giovani. Una delle problematiche più grandi è la mancanza, da parte loro, di accedere ai servizi online comunali o accedere a postazioni internet pubbliche, in quanto occorre una procedura lunga che noi non possiamo fare. Li aiutiamo spesso da un punto di vista pratico”. In buona parte dei casi, come ad esempio Forlì, Modena, San Cesario sul Panaro, Reggio Emilia e Ferrara, è con la propria associazione o ente di appoggio che, in particolare, il referente promuove un collegamento. A tal proposito risultano esemplificative le parole di C2, rispetto a San Cesario sul Panaro: “la nostra associazione, *Solidarietà in rete*, oltre al Centro di ascolto ha anche un centro di distribuzione dei pasti e degli abiti e ultimamente ha un continuo confronto con l’assistente sociale ed ha anche un piccolo fondo, un micro-credito, che mette a disposizione per chi ha una piccola necessità. Quando loro ti raccontano dei loro problemi la possibilità di mandarli al Centro di ascolto è essenziale. Noi non dobbiamo risolvere problemi, ma è comunque fondamentale dare una panoramica delle risorse che ci sono sul territorio. Il volontario fa rete sul territorio, non è solo un insegnante”.

Dalle parole del gruppo dei volontari si torna ad una prospettiva più individuale e parallela all’opinione degli studenti. Tutti e sedici gli insegnanti intervistati confermano l’importanza del ruolo di sostegno assunto dal volontario nei confronti dello studente. In alcuni casi si avverte una grande propositività nella voglia di aiutare l’altro, come ad esempio in V7: “io ho aiutato una studentessa in un corso di formazione per ottenere il diploma/certificato di alimentarista che rilascia l’USL. Quindi l’ho aiutata a preparare questo esame finale che le

consentirà di lavorare in un settore che a lei piace tanto. In molte delle nostre lezioni noi li aiutiamo ad avvicinarsi ad altre realtà. Spesso cerchiamo insieme di imparare le frasi “tipiche” da dire per esempio all’USL, e poi l’idea che abbiamo è quella di fare una gita/tour della città guidata da una ragazza, una studentessa. Collegare quindi la Penny Wirton ad un’uscita tutti insieme guidata da lei. In questo modo si valorizzerà la sua competenza, la conoscenza del territorio, i luoghi tipici della città. Alcuni impareranno come fare un biglietto del tram, cosa bisogna chiedere. L’idea è di uscire dalla scuola”. In altri casi si percepisce invece un più cauto realismo. V2 a tal proposito si sofferma sui limiti che sente di avere, non essendo un professionista dell’aiuto alla persona: “tieni conto che quando arrivi alla Penny Wirton ti senti di cambiare il mondo, ti senti un eroe. Poi ti rendi conto che hai un limite. Sarebbe sicuramente bello saperlo aiutare in molte cose, però spesso ti accorgi di non avere le competenze, e lì ti devi fermare [..]. Essere un punto di riferimento è importante, ma come tramite. Bisogna essere attenti e prudenti”. In molte situazioni esplicitatemi spesso l’attività di supporto allo studente si concretizza attraverso il semplice indirizzamento ad altri enti esterni alla Penny Wirton, anche nell’ottica di rendere lo studente più autonomo nel contesto locale di riferimento. Tra i servizi citati dai volontari: l’anagrafe, i servizi sociali, i Caf, i Centri per l’impiego, gli sportelli migranti e la biblioteca.

5.6 In conclusione: i principali tratti salienti

Negli ultimi tre paragrafi sono stati presentati i risultati delle interviste svolte presso le diverse sedi Penny Wirton emiliano-romagnole. Come già esplicitato, il gruppo di riferimento di soggetti intervistati è stato suddiviso in tre categorie: il gruppo dei coordinatori-volontari della scuola, quello degli insegnanti-volontari e quello degli studenti frequentanti. In ciascun paragrafo ci si è focalizzati su una specifica area tematica, nell’ottica di indagare, sotto differenti aspetti, il ruolo della scuola Penny Wirton nei percorsi di vita e di inclusione degli allievi stranieri. I temi che sono stati affrontati, suddivisi in specifiche domande operative, sono stati i seguenti: il capitale relazionale degli studenti, le caratteristiche della scuola in rapporto alla presenza dell’allievo e, in terzo

luogo, il ruolo della scuola e del volontario nell' integrazione dello studente sul territorio e nella comunità locale.

La presentazione separata delle tre aree concettuali ha avuto come obiettivo quello di comparare le risposte ottenute dai differenti raggruppamenti alle medesime domande, indagando e interpretando le eventuali divergenze o convergenze di opinioni registrate. Nel concreto tale confronto si è sviluppato maggiormente intorno a due assi principali, ossia da un lato quello degli studenti e dall'altro quello degli insegnanti e coordinatori delle scuole, i quali, a fronte di risposte e posizioni fortemente simili tra loro, sono stati spesso considerati nella pratica come un unico raggruppamento omogeneo.

Di seguito sono riassunti i principali tratti salienti ottenuti a fronte di ciascun nodo concettuale:

1) Dalle risposte fornite dagli intervistati, in primis è confermata la funzione relazionale/socializzativa assunta dalla scuola Penny Wirtton. Per tutti e tre i gruppi la scuola ha un ruolo attivo nella creazione e nel rafforzamento di relazioni significative, sia tra studenti che, in particolar modo, tra allievi e insegnanti. Nello specifico, tra studenti connazionali si è registrato, nell'opinione dei primi due gruppi, un rapporto bi-direzionale tra la scuola e la socializzazione. Spesso accade che lo studente venga a conoscenza dell'attività Penny Wirtton attraverso la propria comunità nazionale, mentre altre volte (soprattutto nelle grandi realtà comunali) si trova nella condizione di conoscere altri connazionali nei locali di insegnamento.

Tra studenti di altre nazionalità, molti degli insegnanti e dei referenti intervistati, dalla loro esperienza, considerano più complicata la creazione di amicizie e legami solidi, a meno che non si tratti di studenti giovani (soprattutto adolescenti) o che parlino la stessa lingua. Tale posizione sembra essere in parte confermata anche dagli studenti stessi, pur non essendo un aspetto sul quale sembrano particolarmente soffermarsi.

Nelle risposte degli studenti, rispetto a questa prima area concettuale, si sono riscontrati tre differenti livelli: da un lato si è osservato un piccolo gruppo di allievi non interessato agli aspetti relazionali della scuola; da un altro chi conferma di aver conosciuto persone, senza però aver sviluppato amicizie; da un altro ancora chi sostiene di aver creato e consolidato

legami anche profondi, la maggior parte delle volte con il/i proprio/i insegnanti di riferimento. Quello tra maestro e allievo è il rapporto che, per frequenza e significatività, è emerso con maggiore forza dalle interviste effettuate. Spesso si tratta di un processo lungo e complesso, nel quale la variabile tempo e continuità nella partecipazione alle lezioni rigiocano un ruolo fondamentale, ma che, se viene a crearsi, talvolta è in grado di proseguire anche all'esterno dei confini scolastici. Riguardo agli aspetti relazionali, alcune scuole, al di fuori dell'attività Penny Wirton, organizzano dei momenti di incontro e di festa in grado di coinvolgere non solo volontari e studenti, ma anche parte della cittadinanza locale esterna all'attività scolastica: l'obiettivo è quello di promuovere la socializzazione ed il rafforzamento di un senso di comunità internazionale e multiculturale che possa valicare e superare i soli momenti didattici.

2) Il secondo nodo concettuale è stato tra tutti quello che ha registrato una più ampia divergenza di opinione tra il gruppo di studenti ed i restanti soggetti intervistati. L'oggetto della controversia ha riguardato il tema della gratuità e dell'assenza di criteri di accesso (primo fra tutti il documento e/o il permesso di soggiorno). Se da un lato l'opinione di buona parte di insegnanti e coordinatori è che essi rappresentino due criteri centrali nella scelta e nell'attrattività della scuola per lo studente, dall'altro quasi nessuno, tra gli allievi intervistati, si è in alcun modo soffermato sull'importanza di tali aspetti. Al contrario, gli elementi che hanno creato una maggiore convergenza tra i tre raggruppamenti hanno riguardato il metodo di insegnamento 1-1 e l'assenza dell'obbligo di frequenza, entrambi aspetti che avvicinano l'offerta scolastica alle esigenze mostrate dagli studenti. Paradossalmente sono proprio gli elementi che allontanano la Penny Wirton dal canonico concetto di scuola a risultare tra i più incentivanti per gli allievi stranieri: la non-burocrazia, l'assenza di classi, di voto e di competizione. Avere un solo insegnante ed essere liberi nella frequenza, senza venire giudicati o essere valutati negativamente in caso di assenza, è ciò che gli studenti intervistati apprezzano maggiormente e ritengono più importante e utile ai fini dell'apprendimento. Attraverso l'insegnamento personalizzato si sentono liberi nella relazione, accolti nell'insegnamento e accettati indipendentemente dalle difficoltà linguistiche mostrate.

L'altro elemento saliente, per nulla scontato, è la piena adesione ai principi della Carta d'Intesa manifestato dai volontari intervistati, insegnanti e coordinatori: la Penny Wirton, da questo punto di vista, non solo rappresenta un luogo nel quale svolgere un'esperienza arricchente di volontariato, ma talvolta riproduce una serie di idee individuali, sull'immigrazione, sull'accoglienza, sulla scuola, ecc., nella quale la persona si riconosce e che riescono a trovare spazio concretizzandosi nelle modalità di insegnamento⁶².

3) Infine, attraverso l'ultima area tematica, è stata uniformemente confermata la funzione che potremmo definire "integrativa" dell'insegnante Penny Wirton. Quest'ultimo, nel migliore dei casi, non rappresenta solo un maestro di italiano ma un vero e proprio punto di riferimento autoctono per lo straniero nel nuovo contesto, in grado di aiutarlo e supportarlo da un punto di vista linguistico, ma anche riguardo ad altri aspetti che si riferiscono all'inclusione nel nuovo mondo. In alcuni casi, laddove si sia registrata un'ampia continuità nell'insegnamento, l'insegnante, assumendo quello che Simmel in Saggi di estetica [1909, 1970] definisce un ruolo di "ponte", può diventare un soggetto a cui rivolgersi in caso di necessità. Un consulente, un confidente, un appoggio per affrontare le difficoltà. Tramite il volontario, lo studente può conoscere meglio il luogo nel quale risiede ed entrare in contatto con altri servizi, istituzioni ed enti in grado di rispondere ad altre esigenze manifestate.

In altre parole, la scuola, attraverso i volontari, possiede un ruolo nell'inclusione dello straniero nel territorio, intervenendo e incidendo positivamente nei micro processi di integrazione individuale degli stranieri frequentanti.

⁶² Tale aspetto conferma i risultati di ricerche più strutturate che hanno riguardato l'ambito del volontariato e, più nello specifico, la figura del volontario. Un esempio è la ricerca presentata nel saggio a cura di Maurizio Bergamaschi e Danilo De Luise intitolato *San Marcellino: volontariato e lavoro sociale* [2014], nel quale tra le motivazioni dei volontari alla ONLUS di San Marcellino è risultata predominante la condivisione degli obiettivi e della *mission* dell'Associazione.

CONCLUSIONI

L'elaborato appena presentato, mosso da forti pulsioni e motivazioni di carattere personale, ha rappresentato un percorso, all'interno del campo della sociologia delle migrazioni, che ha seguito un'impostazione di tipo teorico-pratico. A partire dall'analisi di concetti affrontati ed estrapolati dalla letteratura scientifica (con particolare riferimento ai capitoli 1, 2 e 3), il tentativo è stato quello di spostare, progressivamente, il *focus* dell'oggetto dell'elaborazione, e dell'attenzione del lettore, verso una tematica in grado di esemplificare, ad un livello empirico, la trattazione teorica sviluppata.

Nello specifico, all'interno di un particolare contesto di integrazione (il cosiddetto modello italiano "implicito" di inclusione) e a fronte di una sempre più determinante funzione della dimensione locale nelle misure sociali rivolte agli stranieri, è stata descritta la realtà della scuola di italiano Penny Wirton, operante a Roma sin dal 2008 e presente dal 2016 anche in diversi comuni emiliano-romagnoli.

Ciò che è stato affrontato nella stesura di questo documento esula dallo studio della *governance* prodotta a livello locale e dall'analisi delle specifiche politiche di inclusione messe in atto nella Regione. Piuttosto, adottando una dimensione di tipo territoriale, si è tentato di studiare e interpretare il ruolo di tale risorsa presente (anche) in Emilia-Romagna, con particolare riferimento a quelli che sono stati definiti i micro-processi di inclusione della popolazione straniera nella comunità di approdo. La Penny Wirton, svolgendo una propositiva e volontaristica attività di *care* nei confronti di beneficiari migranti, rientra nella categoria delle "organizzazioni propriamente caritative" teorizzate da Douglas [1987]. Allo stesso tempo, escludendo logiche di tipo economico e non intervenendo in meccanismi di pressione rivendicativi sull'amministrazione pubblica, essa è compresa nell'idealtipo ambrosiniano dell'"associazionismo caritativo", in termini numerici la forma di organizzazione del privato sociale in favore degli immigrati più consistente nel panorama italiano. Così come, negli ultimi anni, il *trend* che si sta manifestando è quello di una continua crescita degli enti e associazioni che in Italia si occupano di migrazione, allo stesso modo la realtà della Penny Wirton e l'interesse nei confronti dell'approccio didattico da essa promosso stanno repentinamente assumendo grande rilevanza coinvolgendo un

numero sempre maggiore di persone. In altre parole, la Penny Wirton esemplifica un ruolo crescente del terzo settore nell'aiuto all'altro, così come rappresenta un meccanismo di "buone pratiche" della popolazione che, attraverso l'insegnamento volontario, si impegna a rendere la comunità più inclusiva e solidale, rispecchiando il principio di sussidiarietà orizzontale menzionato dalla già citata legge quadro 328/2000.

A partire dall'osservazione e dallo studio delle nove sedi scolastiche presenti in Emilia-Romagna, rispetto al quale si rimanda al capitolo 5, è stato possibile confermare la funzione integrativa assoluta da questa realtà. Pur non avendo esplicitamente tale finalità, il movimento a cui tende la scuola è rivolto inevitabilmente all'inclusione dello studente straniero, tanto nel gruppo di lavoro, quanto nel più ampio contesto di vita. In particolar modo sono sembrati due gli elementi in grado di promuovere inclusività, indipendentemente dalla zona geografica considerata. In primo luogo, fondamentale è risultato il tipo di insegnamento effettuato. Il rapporto 1-1 tra insegnante e studente, accolto e accettato nelle sue difficoltà e incertezze, favorisce il riconoscimento individuale e lo sviluppo di rapporti umani qualitativamente significativi, talvolta in grado di superare una mera dimensione scolastica. In secondo luogo, è lo spirito di ospitalità e di comunità, promosso dai coordinatori e dagli stessi insegnanti, ad incentivare la partecipazione ai corsi da parte degli studenti, ai quali viene sempre garantita accoglienza e riconosciuta la libertà nella frequenza. Si tratta perciò di due movimenti apparentemente contrari ma che nella pratica si intersecano convergendo in un'unica realtà: la personalizzazione dell'apprendimento (e della relazione con il volontario) che si manifesta all'interno di un collettivo spirito socializzativo durante ogni fase dell'attività scolastica.

Alla Penny Wirton non è semplicemente garantito un servizio, ossia quello dell'insegnamento dell'italiano. Essa, attraverso i coordinatori e gli insegnanti volontari, persegue in maniera più o meno implicita obiettivi di integrazione e solidarietà che muovono controcorrente rispetto ai "non-rapporti" che sempre più viviamo nelle relazioni con l'altro. In una società, che autori come U. Beck e G. Piazzini definiscono "vulnerabile" ed "evanescente", in cui sono imperanti tendenze xenofobe che alimentano paure nel rapportarci con chi è considerato diverso, la Penny Wirton va a rappresentare una sorta di oasi comunitaria, un frammento di "società consistente" in grado di penetrare i soggetti e di

contrapporsi al fenomeno dell'individualizzazione e del "bowling alone"⁶³ teorizzato da Putnam. In tale realtà l'individuo straniero, talvolta escluso o ai margini di un contesto sociale, economico e lavorativo totalmente nuovo, non solo viene riconosciuto come persona, ma si sente parte di qualcosa di più grande.

Collegandomi a quest'ultimo concetto, concludo questo elaborato attraverso le parole di Eraldo Affinati, estrapolate da un'intervista svolta con il fondatore ormai tre anni fa: "questa scuola si configura come un laboratorio antropologico; una sorta di lavoro umano da fare che, tra l'altro, è decisivo anche in Europa. Nelle grandi metropoli europee, da Parigi, Madrid a Berlino, i servizi sono assicurati agli immigrati. Ciò che manca è la qualità del rapporto umano su cui noi puntiamo. L'importante non è solo fornire il servizio, ma assicurare il sorriso a chi ne usufruisce".

⁶³ Putnam, R., 2000, *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York

BIBLIOGRAFIA

- Affinati, E., 1992, *Veglia d'armi. L'uomo di Tolstoj*, Genova, Marietti
- ID., 2008, *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori
- ID., 2013, *Elogio del ripetente*, Milano, Mondadori
- ID., 2016, *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*, Milano, Mondadori
- ID., 2019, *Via dalla piazza classe. Educare per vivere*, Milano, Mondadori
- Affinati E., Lenzi A.L., 2011, *Italiani anche noi. Il libro della scuola Penny Wirton*, Il Margine, Trento
- ID., 2015, *Italiani anche noi. Il libro degli esercizi della scuola Penny Wirton*, Il Margine, Trento
- Alexander, M., 2003, *Local policies toward migrants as an expression of Host-Stranger relations: A proposed typology*, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29:3, pp 411-430, DOI: [10.1080/13691830305610](https://doi.org/10.1080/13691830305610)
- Ambrosini, M., 1999, *Tra altruismo e solidarietà. Terzo settore e cooperazione in Lombardia*, Milano, FrancoAngeli
- ID., 2000, Senza distinzioni di razza. Terzo settore e integrazione degli immigrati, in *Sociologia e politiche sociali*, 3, 3
- ID., 2001, *La fatica di integrarsi*, Bologna, Il Mulino
- ID., 2011, *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna
- Ambrosini, M. e Colasanto, M., 1993, *L'integrazione invisibile*, Milano, Vita e Pensiero
- Barberis, E. e Boccagni P., 2017, *Il lavoro sociale con le persone immigrate*, Sant'Arcangelo di Romagna, Maggioli Editore

Bastianier, A. e Dassetto F., 1990, *Nodi conflittuali conseguenti all'insediamento definitivo delle popolazioni immigrate nei paesi europei*, in *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Torino, Edizioni della Fondazione Agnelli

Bauman, Z., 1995, *Making and unmaking of Strangers*, Thesis Eleven, 43(1).

Beck, U., 2000, *La società del rischio*, Carrocci Editore, Roma

Bergamaschi, M. e De Luise, D., (a cura di), 2014, *San Marcellino: volontariato e lavoro sociale*, in *Sociologia urbana e Rurale*, Sezione 3., *Povertà, sviluppo, intervento sociale.*, Milano, Franco Angeli

Bertossi, C., 2007, *French and British models of integration. Public philosophies, policies and state institutions*, in *Policy and Society*, Working Paper n. 46, University of Oxford

Biondi Dal Monte, F. e Vrenna, M., 2013, *L'accordo di integrazione ovvero l'integrazione per legge. I riflessi sulle politiche regionali e locali*, in *La Governance dell'Immigrazione, Diritti, politiche e competenze*, (a cura di), Rossi E., Biondi Dal Monte, F. e Vrenna, M., Il Mulino, Bologna

Bohning, W.R., 1984, *Studies in international labour migrations*, London, Ilo/Macmillan

Bolaffi, G., 2001, *I confini del patto*, Einaudi, Torino

Briggs, A., 1961, *The Welfare State in Historical Perspective*, in *Archives of European Sociology*, n.2, riportato in *Il Dizionario di politica*, a cura di Bobbio, R., Matteucci, N., Pasquino, G., Utet, 2004

Campomori, F., 2005, *Integrare l'immigrato? Politiche di accoglienza a Vicenza, Prato e Caserta*, in T. Caponio e A. Colombo, (a cura di), *Stranieri in Italia. Migrazioni globali, integrazioni locali*, Bologna, Il Mulino

ID., 2008, *Integrazione e cittadinanza locale*, Carrocci Editore, Roma

Caponio, T., 2006, *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano, Bologna e Napoli*, Bologna, Il Mulino

- ID., 2012, *Italia: una transizione incompiuta?*, in Cnel-Ministero del Lavoro, *dall'Ammissione all'inclusione, verso un approccio integrato? Un percorso di approfondimento comparativo a partire da alcune recenti esperienze europee*, rapporto di ricerca
- Carbone, V., Gargiulo, E., Russo Spena, M., (a cura di), 2018, *I confini dell'inclusione*, DeriveApprodi, Roma
- Castels, S., 1995, *How nation-states respond to immigration and ethnic diversity*, in *New Community*, n.21, n.3 luglio, pp 293-308
- Castles, S. e Miller, M.J., 1993, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, New York, Guilford Press
- Colozzi, I., 2002, *Le nuove politiche sociali*, Roma, Carrocci editore
- Corbetta, P., 1999, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino
- D'Arzo, S., 1978, *Penny Wirtton e sua madre*, Einaudi, Torino
- Dewey, J. e Bentley, A.F., 1945, *Knowing the Know*, Boston, Beacon Press
- Douglas, J., 1987, *Political theories of non-profit organizations*, in W.W. Powell (a cura di), *The Nonprofit Sector: a Research Handbook*, New Haven, Conn, Yale University Press
- Esping-Andersen, G., 1990, *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, Princeton University Press
- Fasano, L. e Zucchini, F., 2001, *L'implementazione locale del testo unico sull'immigrazione*, in Fondazione CARIPLO-ISMU (a cura di), *Sesto rapporto sulle migrazioni 2000*, Milano, FrancoAngeli
- Ferrera, M., 1993, *Modelli di solidarietà*, Bologna, Il Mulino

- Goffman, E., 1974, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, New York, Harper and Row
- Gordon, M., 1964, *Assimilation in American Life: the role of race, religion, and national origins*, New York, Oxford University Press
- ID., 1975, *Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations*, in N. Glazer D.P. Moynihan (eds.)
- Hammar, T., 1990, *Democracy and nation state. Aliens, denizens and citizens in a world of international migration*, Aldershot, Gower
- Ireland, P., 1994, *The Policy Challenge of Ethnic diversity*, Cambridge, Harvard University Press
- ID., 2004, *Becoming Europe. Immigration, Integration and the Welfare State*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press
- Jackson J.A., 1986, *Migration*, London, Cambridge University Press
- Kazepov, Y. e Carbone, D., 2007, *Che cos'è il welfare state*, Roma, Carrocci editore
- Mahning, H., 2004, *The Politics of Minority-majority Relations: How Immigrant Policies Developed in Paris, Berlin and Zurich*, in Pennix, R., et al, (eds.) 2004
- Marques, M. e Santos R., 2004, *Top-down and Bottom-up Reconsidered: The Dynamics of Immigrant Participation in Local Civil Society*, in Pennix, R., et al, (eds.) 2004
- Martiniello, M., 2000, *Le società multietniche*, Bologna, Il Mulino
- Melotti, U., 1992, *Migrazioni internazionali e integrazione sociale: il caso italiano e le esperienze europee*, in Istituto regionale di ricerca della Lombardia (Irer), *Analisi dei bisogni e offerta di servizi per gli stranieri extracomunitari nell'area milanese*, Milano, Osservatorio economico-territoriale dell'area metropolitana milanese, pp 1-38

- Pavolini, E. e Caponio, T., 2007, *Politiche e pratiche di gestione dei fenomeni migratori*, in *Mondi migranti*, Milano, FrancoAngeli
- Pennix, R., et al, (eds.) 2004, *Citizenship in European Cities. Immigrants, Local Politics and Integration Policies*, Aldershot, Ashgate
- Piazzini, G., 1970, *Partecipazione politica, mutamento sociale e quartiere*, in *Citta e società*, Fondazione Vittorino Colombo
- Pieroni, G., Dal Pra Ponticelli, M., 2005, *Introduzione al servizio sociale*, Roma, Carrocci Editore
- Pollini, G., 1993, *Appartenenza e integrazione*, in Scidà G., Pollini G., Milano, Angeli
- Pollini, G e Scidà, G., 2002, *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, in *Sociologia urbana e Rurale*, Milano, Franco Angeli
- Putnam, R., 2000, *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster
- Ranci, C., 1999, *Oltre il welfare state. Terzo settore, nuove solidarietà e trasformazioni del welfare*, Bologna, Il Mulino
- Rossi, G., 2011, *Quali modelli di integrazione possibile per una società interculturale?* In Donatella Bramanti (a cura di), *Generare luoghi di integrazione. Modelli di buone pratiche in Italia e all'estero*, Milano, Franco Angeli
- Schon, D.A. e Rein, M., 1993, *Reframing Policy Discourse*, in J. Foster, F. Fisher, *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*, London, UCL Press
- Simmel, G., 1970, *Saggi di estetica*, introduzione e note di Cacciari, M., Padova, Liviana
- Smith, M.G., 1974, *Corporations and society*, London, Duckworth
- Stuppini, A. e Facchini A., 2006, *Le politiche della Regione Emilia-Romagna per l'integrazione sociale dei cittadini stranieri. Settima legislatura (2000-2005)*, Regione Emilia-Romagna

- Triandafyllidou, A., 2003, *Immigration Policy Implementation in Italy. Organizational Culture, Identity Process and Labour Market Control*, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29:2 pp. 257-297
- Vellecco, I. e Mancino, A., 2015, *Le reti del Terzo Settore e la sfida per l'integrazione degli immigrati*, in *ECONOMIA E DIRITTO DEL TERZIARIO*, 1/2015, Milano, FrancoAngeli
- Wilensky, H. L., 1975, *The Welfare State and Equality: Structural and Ideological Roots of Public Expenditure*, Berkeley, University of California Press
- Zincone, G., 1994, *Uno schermo contro il razzismo*, Roma, Donzelli
- Zincone, G. e Caponio, T., 2005, *The Multilevel Governance of Migration. State of the Art Report*, www.imiscoe.org
- Zolberg, A. R., 1997, *Richiesti ma non benvenuti*, in *Rassegna italiana di Sociologia*, XXXVIII, I, pp 19-40
- Zucchetti E., (a cura di), 1999, *Enti locali e politiche per l'immigrazione. Caratteristiche, assetti istituzionali e soluzioni organizzative nelle città della Lombardia*, in *Quaderni ISMU*, 3
- Zucchini, F., 1997, *Le politiche pubbliche locali per l'immigrazione*, in Fondazione CARIPLO-ISMU (a cura di), *Secondo rapporto sulle migrazioni 1996*, Milano, FrancoAngeli

SITOGRAFIA

Ansa Regione Emilia-Romagna, barricate a Gorino,

http://www.ansa.it/emiliaromagna/notizie/2016/10/24/barricate-contro-profughi-nel-ferrarese_e3a5f4af-588f-4433-9e69-092f4295f559.html

Ansa Regione Emilia-Romagna, cancellazione delle scritte in arabo dall'ospedale di Imola,

http://www.ansa.it/canale_saluteebenessere/notizie/sanita/2019/01/17/a-imola-asse-m5s-lega-cancella-le-insegne-in-arabo-in-ospedale_acc463ba-4db4-44a4-846f-f17a9dcca963.html

Associazione Forlì Città Aperta, <https://www.facebook.com/ForliCittaAperta/>

Associazione *Solidarietà in rete*, San Cesario sul Panaro,

<http://www.solidarietainrete.org/default.aspx>

Censimento permanente delle Istituzioni non profit, 20 dicembre 2017,

<https://www.istat.it/it/files/2017/12/Nota-stampa-censimento-non-profit.pdf>

Città del Ragazzo di Ferrara, <https://www.cittadelragazzo.org/>

Discriminazione positiva,

<http://web.ticino.com/giovanigalli/lessico%20Hirtt%20discr.%2B.html>

Gazzetta Ufficiale, Legge costituzionale N. 3/2001,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/10/24/001G0430/sg>

Gazzetta Ufficiale, Decreto del Presidente della Repubblica N. 179/2011,

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.data PubblicazioneGazzetta=2011-11-11&atto.codiceRedazionale=011G0221&elenco30giorni=false

Gazzetta Ufficiale, Decreto legislativo N. 117/2017, introduzione del Codice del Terzo settore, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/08/02/17G00128/sg>

Gazzetta Ufficiale, Legge N. 328/2000,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/sg>

Gazzetta ufficiale, Legge N. 94/2009, Disposizione in materia di sicurezza,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/24/009G0096/sg>

Gazzetta ufficiale, Legge N. 107/2015, Riforma “Buona scuola”,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Gazzetta Ufficiale, Legge N. 106/2016, Riforma del Terzo settore,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/06/18/16G00118/sg>

Officine meccaniche reggiane, <http://www.officinemeccanichereggiane.it/>

Progetto *Legami che liberano*, Modena,

<https://www.caritas.mo.it/legami-che-liberano-2-2/>

Puntate della trasmissione *Italiani anche noi*,

https://www.tv2000.it/italianianchenoi/video_category/puntate/

Regione Emilia-Romagna, Legge Regionale 24 marzo 2004, n.5,

<http://demetra.regione.emilia-romagna.it/al/articolo?urn=er:assemblealegislativa:legge:2004:5>

Regione Emilia-Romagna, sezione sociale e immigrazione,

<https://sociale.regione.emilia-romagna.it/immigrati-e-stranieri>

Regione Liguria, Legge Regionale 6 giugno 2017, n.13,

http://lrv.regione.liguria.it/liguriass_prod/articolo?urndoc=urn:nir:regione.liguria:legge:2017-06-06;13

Senato della Repubblica, Art 117 della Costituzione italiana,

https://www.senato.it/1025?sezione=136&articolo_numero_articolo=117

Sentenza Corte Costituzionale N.106/2018,

<https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2018&numero=106>

Sito “I Quaderni della Penny Wirton”, <http://www.iquadernidellapennywirton.it/>

Sito ufficiale Penny Wirton, gli incontri nazionali delle scuole,

<http://www.scuolapennywirton.it/incontri-delle-scuole-penny-wirton-ditalia/>

Sito ufficiale Penny Wirton, la Carta d’Intesa,

<http://www.scuolapennywirton.it/la-carta-dintesa-delle-scuole-penny-wirton/>

Sito ufficiale Penny Wirton, le indicazioni per alunni immigrati,

<http://www.scuolapennywirton.it/wp-content/uploads/2016/10/PW.-Indicazioni-per-insegnamento-dellitaliano-ad-alunni-analfabeti.pdf>

Sito ufficiale Penny Wirton, sezione “I video”, <http://www.scuolapennywirton.it/i-video/>

Sito ufficiale Penny Wirton, sezione “Le testimonianze”,

<http://www.scuolapennywirton.it/i-video/>

Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, Decreto Legislativo N. 286/1998,

<https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>