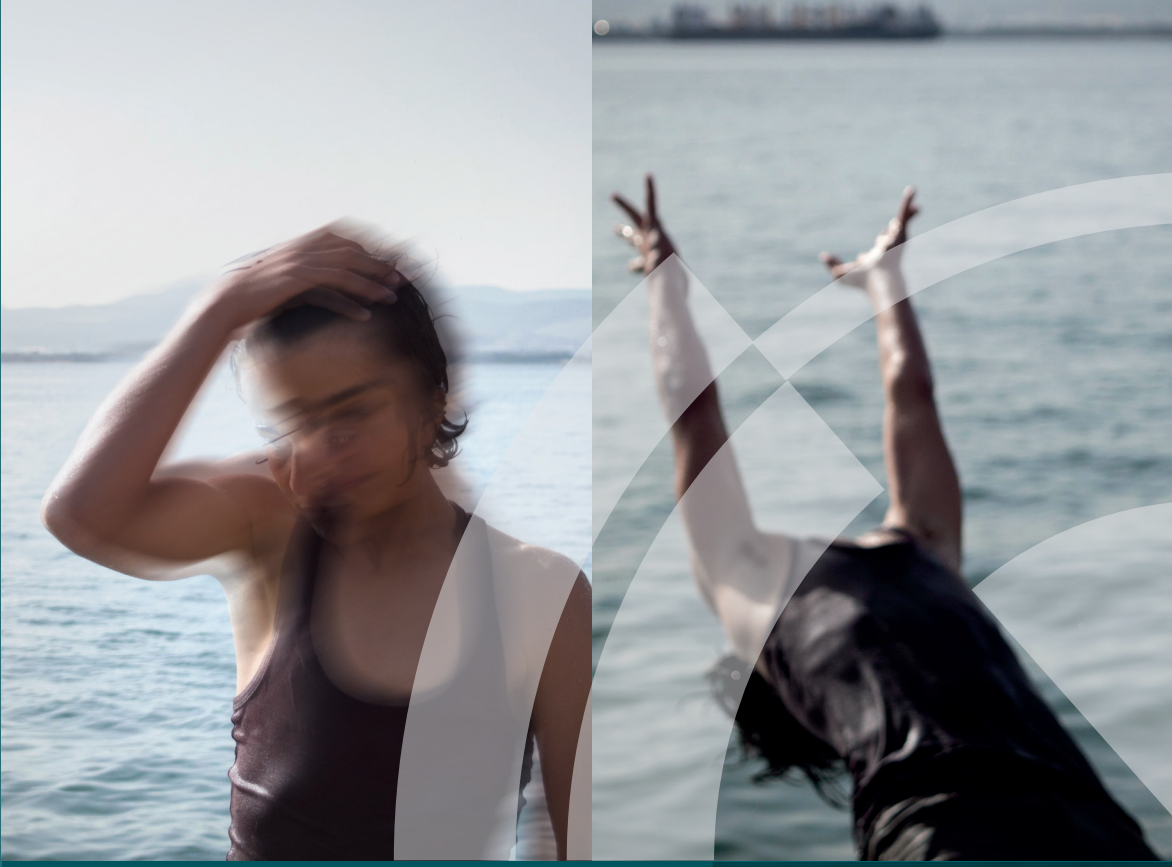


A cura di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi, Chiara Ferrari

Minori stranieri non accompagnati a scuola

Se l'improbabile diventa possibile

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MULTIETNICITÀ

FrancoAngeli

Collana ISMU

La Collana ISMU raccoglie testi che affrontano, con un approccio interdisciplinare, tematiche relative alle migrazioni internazionali e, più in generale, ai processi di mutamento socio-culturale. Essa, oltre a presentare volumi che espongono i risultati dei progetti realizzati nell'ambito di Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità - Ente del Terzo Settore, ospita lavori che si distinguono per l'attualità e la rilevanza dei temi trattati, lo spessore teorico e il rigore metodologico. Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.

Direttore Vincenzo Cesareo

Comitato di consulenza scientifica Alfredo Alietti, Maurizio Ambrosini, Fabio Berti, Elena Besozzi, Rita Bichi, Gian Carlo Blangiardo, Francesco Botturi, Marco Caselli, Ennio Codini, Michele Colasanto, Enzo Colombo, Maddalena Colombo, Vittorio Cotesta, Roberto De Vita, Giacomo Di Gennaro, Patrizia Farina, Alberto Gasparini, Graziella Giovannini, Francesco Lazzari, Marco Lombardi, Fabio Massimo Lo Verde, Antonio Marazzi, Alberto Martinelli, Alberto Merler, Giuseppe Moro, Bruno Nascimbene, Livia Elisa Ortensi, Nicola Pasini, Gabriele Pollini, Emilio Reyneri, Luisa Ribolzi, Mariagrazia Santagati, Giuseppe Sciortino, Salvatore Strozza, Mara Tognetti Bordogna, Giovanni Giulio Valtolina, Laura Zanfrini, Paolo Zurla.

Coordinamento Editoriale Elena Bosetti, Francesca Locatelli

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758



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

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

Per saperne di più: Pubblica con noi

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

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

FONDAZIONE ISMU
INIZIATIVE E STUDI SULLA MULTIETNICITÀ

A cura di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi, Chiara Ferrari

Minori stranieri non accompagnati a scuola

Se l'improbabile diventa possibile

FrancoAngeli

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Progetto grafico della copertina: Giusti Eventi Comunicazione
Foto di copertina: Francesca Pettinato, *Salto nel vuoto e Il futuro (magari…)*,
Campo di Skaramagas, Atene, 27/05/2016
Impaginazione: Marta Carraro
Editing: Fabio Compostella e Susanna Compostella

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Indice

Introduzione pag. 9
di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi e Chiara Ferrari

Parte prima – La ratio del volume

1. Perché occuparsi dei MSNA a scuola? Idee per "de-migrantizzare" la ricerca sociale sull'educazione » 19
di Mariagrazia Santagati
1.1 Perché si tratta di minori, seppur migranti » 22
1.2 Per far luce su dilemmi socioeducativi globali » 25
1.3 Per riflettere criticamente sulle disuguaglianze scolastiche "estreme" » 27
1.4 Per identificare rischi e chance nei percorsi migratori e formativi dei MSNA » 30
1.5 Per riconoscere vulnerabilità e risorse dei giovani svantaggiati » 35
1.6 Perché è compito della ricerca sociale accertare le condizioni che rendono possibile un fenomeno improbabile » 37

2. Accoglienza e oltre, i MSNA in Italia » 41
di Alessandra Barzaghi e Chiara Ferrari
2.1 I flussi di MSNA nello scenario europeo » 41
2.2 Il sistema italiano di accoglienza per i MSNA » 50
2.3 Un quadro frammentato e parziale di dati sull'istruzione » 56
2.4 Una tradizione di studi di Fondazione ISMU ETS » 61
2.5 Dall'approccio securitario al raccordo *schooling/no schooling*. Criticità e sfide emergenti » 64

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

3. Uno studio conoscitivo sui MSNA tra alfabetizzazione linguistica, istruzione e formazione professionale pag. 67
di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi e Chiara Ferrari
3.1 Obiettivi e metodi dello studio conoscitivo (2020/2022) » 67
3.2 Una survey nazionale sui MSNA nel sistema scolastico-formativo italiano » 68
3.3 Un approfondimento qualitativo sui MSNA tra scuole e territori » 70
3.4 La prospettiva dei MSNA inseriti nei percorsi di istruzione e formazione » 72

Parte seconda – Il quadro sui MSNA nel sistema scolastico italiano

4. Dove apprendono i MSNA in Italia? Principali risultati di una survey nazionale » 77
di Mariagrazia Santagati, Gianluca Argentin e Rita Bertozzi
4.1 Sul gradino più basso della scala sociale » 77
4.2 Provenienze e altre caratteristiche del campione di MSNA » 79
4.3 Dall'arrivo in Italia all'area di insediamento » 83
4.4 Partecipazione ai corsi di alfabetizzazione linguistica, all'istruzione e alla formazione professionale » 88
4.5 L'inclusione socioeducativa nel territorio di accoglienza » 91
4.6 L'area di provenienza dei MSNA incide sull'inserimento nel sistema scolastico-formativo italiano? » 96

5. La "variabile tempo" nell'accesso ai programmi di apprendimento » 103
di Livia Elisa Ortensi
5.1 Entro quanti mesi avviene il primo ingresso in formazione dei MSNA in Italia? » 104
5.2 Tempi lunghi di accesso ai percorsi con utenza mista » 108
5.3 Collocazione geografica dei centri di accoglienza nel primo inserimento scolastico-formativo » 111
5.4 L'attesa necessaria per l'entrata in formazione in base alle caratteristiche dei MSNA » 113
5.5 Ciò che conta di più per una rapida ammissione nelle scuole italiane » 121

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Parte terza – Pratiche e politiche per l'inserimento scolastico-formativo dei MSNA

6. Prassi per l'integrazione formativa dei MSNA. Una comparazione di casi pag. 125
di Alessandra Caragiuli
6.1 Norme per l'accesso all'istruzione e alla formazione » 126
6.2 Discrezionalità delle istituzioni formative » 127
6.3 Prassi ordinarie e straordinarie per l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA » 131
6.4 Punti di forza e di debolezza, rischi e opportunità dei contesti formativi e territoriali » 134

7. Verso un modello di governance dell'inclusione dei MSNA » 145
di Rita Bertozzi, Nicoletta Pavesi e Davide Azzolini
7.1 Orientamenti delle politiche per gli alunni di origine immigrata » 145
7.2 Sistematizzazione di prassi e dispositivi per l'inserimento scolastico dei MSNA » 147
7.3 Scuola e comunità di accoglienza, un "caleidoscopio" di relazioni » 151
7.4 Dall'esclusione all'inclusione: modelli di governance scolastica » 159
7.5 Il contributo del progetto ALI » 160

Parte quarta – La voce dei protagonisti

8. L'agency dei MSNA. Tra vincoli e opportunità » 171
di Alessandra Barzaghi, Chiara Ferrari, Mariagrazia Santagati e Marta Visioli
8.1 Tratti distintivi dei MSNA intervistati » 171
8.2 Un modello analitico-concettuale dell'inclusione socio-educativa dei MSNA » 174
8.3 Il senso dell'apprendimento globale: "essere, vivere, sapere" (Michel) » 177
8.4 L'inclusione sociorelazionale, dimensione trascurata: "se ti metto con 20 persone dal Bangladesh e tu sei sola, come ti senti?" (Suag) » 181
8.5 Agency formativa e non solo: "io voglio di più… voglio andare alla scuola superiore" (Paradiso) » 186

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

8.6 L'effetto del contesto: "avevo qualcuno che parlava per me… avevo bisogno di qualcuno per fare tutta questa strada" (Alan) pag. 193
8.7 Il "prisma" dell'inclusione scolastica e sociale » 203

9. Esiti e criticità con gli occhi dei partecipanti al progetto ALI » 207
di Chiara Larossa
9.1 Risultati della survey online condotta su Class@cross » 207
9.2 Caratteristiche dei MSNA rispondenti » 207
9.3 Il percorso di inclusione socioeducativa a seguito dell'arrivo in Italia » 212
9.4 La socializzazione al lavoro » 218
9.5 Opinioni e aspettative rispetto alla propria esperienza formativa » 220
9.6 Guardando al futuro: le aspettative per il "dopo" » 222

10. In conclusione. MSNA specialisti delle frontiere » 225
di Alessandra Barzaghi, Gabriella Argento, Roberta Di Rosa, Donatella Greco e Vittoria Inglese
10.1 La prospettiva del confine » 225
10.2 Minori stranieri (non) accompagnati provenienti dalla rotta balcanica » 232
10.3 Approdo in Sicilia e progettualità dei MSNA » 236
10.4 Il caso dei *missing children* » 244
10.5 I MSNA specialisti delle frontiere » 253

Bibliografia di riferimento » 257

Approfondimenti di Fondazione ISMU ETS. Verso l'autonomia

- Transizioni all'età adulta dei MSNA e implicazioni etiche a partire da una ricerca per UNICEF-OIM-UNHCR » 277
di Emanuela Bonini
- Il tutore volontario, bussola nel percorso educativo e formativo del MSNA » 287
di Liana M. Daher, Giorgia Mavica, Davide Nicolosi e Alessandra Scieri
- Il modello *Never Alone*. Reti per l'accoglienza e l'accompagnamento dei MSNA verso l'autonomia » 303
di Nicoletta Pavesi e Giovanni Giulio Valtolina

Autori e autrici » 317

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Introduzione

di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi e Chiara Ferrari

Attraversata da flussi migratori globali, da decenni l'Italia è il Paese in cui giungono e si sviluppano le storie di migliaia di minori migranti senza famiglia, che lasciano il proprio Paese per un futuro migliore, alla ricerca di accoglienza e protezione in Europa (Pinson et al., 2023; IOM, 2022). Come è noto, l'Italia è rimasta nel tempo un importante territorio di approdo dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Europa, registrando un aumento del 272,3% di minori presenti nelle strutture di accoglienza dal 2013 al 2023 (secondo i dati il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali). Questo incremento deriva sia dai continui arrivi dalla rotta balcanica, sia dai flussi che attraversano il Mediterraneo, ma anche dalla normativa che, nelle sue varie evoluzioni, si è dimostrata particolarmente avanzata e tutelante nei confronti di minori giunti in Italia senza l'accompagnamento di figure adulte (Rizzi, 2023).

Nel contempo, il dibattito internazionale sul tema è divenuto sempre più intenso, considerando le implicazioni problematiche che la migrazione di minori soli comporta nei contesti di arrivo, soprattutto sul piano securitario, psicologico, sanitario e sociale. Sullo sfondo è rimasto, invece, il riferimento alle esperienze di apprendimento formale, non formale e informale, e alla necessità di percorsi più ampi di inclusione socioeducativa, all'interno dei progetti di vita complessivi di questi minori (Santagati, Augelli, 2020). Ciò è confermato anche dal fatto che non sono disponibili dati empirici sui MSNA – rifugiati, richiedenti asilo o meno – in istruzione, né per condurre analisi transnazionali (Cerna, 2019), né per studi a livello nazionale e subnazionale nei sistemi educativi di tutto il mondo (Pinson, Arnot, 2007; 2020).

A fronte di questa mancanza e della presunta non rilevanza del tema, l'invito di Papa Francesco a realizzare un Patto Educativo Globale trova qui un terreno fecondo per porre a dimora il "seme dell'educazione" come elemento di speranza per il futuro: per questi ragazzi, ma anche per le società che li accolgono (Simeone, 2022). D'altro canto, sul fronte del diritto allo studio l'Italia si caratterizza per un sistema di accoglienza e protezione unico nel suo genere, per tutti i minori residenti sul nostro territorio, indipendentemente dalla loro provenienza e condizione giuridica. Come

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ribadito dalle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni fuori dalla famiglia di origine* (AGIA, MIUR, 2017), tale sistema garantisce l'accesso alla "scuola comune" con i coetanei e la permanenza fino al diciottesimo anno di età per tutti i ragazzi e le ragazze, compresi gli stranieri "non accompagnati", per l'assolvimento dell'obbligo formativo. Il diritto all'istruzione di questi giovani è sancito all'interno di un ampio quadro giuridico-normativo, a partire dal Testo Unico sull'Immigrazione (D.lgs. 286/1998) che richiama, fra i vari aspetti, la flessibilità operativa di un sistema che deve consentire l'iscrizione a scuola e l'inserimento dei minori fuori famiglia in qualsiasi momento dell'anno.

La più recente Legge Zampa 47/2017 si configura, infine, come un punto di riferimento in materia: essa stabilisce che le istituzioni scolastiche e formative debbano attivare misure per facilitare l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo per i MSNA, anche attraverso progetti specifici che coinvolgano mediatori interculturali o mediante convenzioni per avviare programmi di apprendistato.

Il problema di partenza: il diritto allo studio non garantito

Nonostante le tutele normative in una cornice europea tesa a vigilare sull'interesse superiore del minore, nel passaggio dai diritti sulla carta ai fatti, l'accesso all'istruzione è ancora una sfida per molti MSNA. Il loro inserimento scolastico, nonché il successo formativo cui possono giungere, si trova a dipendere dal modo in cui le raccomandazioni internazionali sono implementate nelle politiche nazionali e nei contesti locali. La condizione di MSNA spesso non costituisce "una priorità per l'accoglimento della richiesta di iscrizione alla scuola", al contrario di quanto si afferma nelle linee guida ministeriali (AGIA, MIUR, 2017: 11). Guardando a questo gruppo di minori, in prevalenza maschi e prossimi alla maggiore età, sembra prevalere, nella percezione delle istituzioni sociali e scolastiche del contesto italiano di accoglienza (ma non solo: Herz, Lalander, 2021), la loro condizione di migranti quasi adulti, entrati irregolarmente in Europa attraverso confini di mare e di terra e che creano soprattutto problemi di accoglienza, sicurezza e controllo dei flussi migratori (Vacchiano, Jiménez, 2012; Queirolo Palmas, 2019; RiVolti ai Balcani, 2024).

Meno urgenti, anche se non meno rilevanti, sono considerate le questioni connesse all'inclusione sociale e educativa di questi minori, che pongono molteplici dilemmi di non facile soluzione al modello universalista e interculturale che distingue il nostro sistema scolastico. Tale modello si rivela pieno di contraddizioni e non esente da processi di discriminazione e di riproduzione di disuguaglianze subite dai cosiddetti "gruppi razzializzati" (Santagati, Bertozzi, 2023).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

A fronte di queste ambivalenze, monitorare con continuità e sistematicità i percorsi scolastico-formativi di questi minori appare un compito su cui si riflette da qualche anno, difficile da gestire ma urgente da implementare (Grigt, 2017). In Italia non esiste ancora un quadro completo, aggiornato e unitario rispetto alla reale condizione dei MSNA in materia di alfabetizzazione linguistica, istruzione e formazione professionale. Sebbene sia consolidata la produzione di report annuali sugli alunni con cittadinanza non italiana, basati su fonti amministrative e istituzionali (Azzolini et al., 2019), solo nel 2020 è stato pubblicato per la prima volta un ampio dossier di approfondimento riguardante gli *Alunni stranieri non accompagnati* nel Rapporto sugli *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli* (Santagati, Colussi, 2020).

Studi e ricerche sui MSNA a scuola lamentano l'assenza di dati completi, dettagliati, sistematici e longitudinali sull'inserimento scolastico di questo gruppo. Si denuncia la mancanza di un meccanismo unico e armonizzato di raccolta e gestione dei dati, in grado di evidenziare in quali aree geografiche, istituti scolastici, livelli e tipi di istruzione si concentrino questi minori. Le diverse fonti di dati disponibili offrono, infatti, informazioni parziali. Ad esempio, secondo i dati provenienti dal Servizio Centrale del SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione), "l'età media dei ragazzi accolti (16/17 anni) comporta sovente la scelta per il minore di non intraprendere un percorso scolastico in Italia. Questo dipende sia dal progetto migratorio dello stesso minore e dalle aspettative di lavoro e di autonomia in prossimità della maggiore età, sia dalla difficoltà di inserire i ragazzi in classi corrispondenti alla loro età" (Giovannetti, Olivieri, 2022: 68). Le motivazioni dello scarso investimento in istruzione dei MSNA sono desunte da report quantitativi non esaustivi, senza che si faccia riferimento a materiali empirici di tipo qualitativo di ampia portata, miranti a dar voce ai MSNA, esplorando più in profondità i significati che rivestono per loro la scuola e le esperienze di inclusione socioeducativa più in generale.

Rispetto alla totalità dei MSNA accolti nei progetti SAI nel 2022, inoltre, avviene raramente che i MSNA siano inseriti a scuola con coetanei nativi. Fra le misure specifiche di accompagnamento verso l'età adulta, oltre agli inserimenti lavorativi, il 32% dei MSNA usufruisce di inserimento scolastico, il 18% della formazione professionale, il 13,3% di tirocini formativi (Ibidem: 92). Tuttavia, mancano i dati sui MSNA non accolti nel circuito SAI, ma ugualmente presenti sul territorio italiano.

Nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), i monitoraggi nazionali e locali (Farinelli, 2015) registrano un numero ridotto di minori quindicenni frequentanti corsi di alfabetizzazione, di apprendimento della lingua italiana e percorsi di primo livello (1,1%), rilevando che la maggioranza degli iscritti è costituita da cittadini non italiani adulti (71%). Il rapporto INVALSI sui CPIA (Poliandri, Epifani, 2020) riporta un ulteriore dato

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

sulle presenze dei MSNA in questo canale di istruzione: i CPIA del Sud e delle Isole accolgono la maggior parte di MSNA (16%), con percentuali elevate in Sicilia e Calabria, mentre altrove i livelli si abbassano notevolmente (con una media nazionale del 6%). Nel complesso i MSNA si ritrovano assimilati a target di iscritti con notevoli criticità e svantaggi cumulati (in prevalenza uomini, stranieri, disoccupati, NEET o studenti a bassa scolarità) (Ibidem, p. 20), in un canale in cui prevale la frequenza di corsi di italiano rispetto a percorsi che permettono di acquisire titoli di studio riconosciuti. Mancano comunque i dati di dettaglio rispetto ai tipi di corsi frequentati dai MSNA, anche se l'offerta formativa dei CPIA italiani è costituita per oltre il 70% di percorsi di apprendimento della lingua italiana e, in misura minore, da percorsi di primo livello (per conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione – il 22%) e di secondo livello (per i giovani che hanno compiuto i 16 anni di età e che sono già in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione – il 6%).

Il contributo del nostro studio sull'accesso dei MSNA all'istruzione e alla formazione

All'interno di questo scenario non ancora pienamente conosciuto, il volume presenta un'analisi dettagliata della situazione dei MSNA in Italia, fornendo dati quantitativi e qualitativi sui loro percorsi educativi e di inserimento scolastico. Si basa sui risultati provenienti da uno studio conoscitivo realizzato da Fondazione ISMU ETS in parallelo al progetto "Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA" nelle due edizioni, ALI 1 e ALI 2, finanziato dall'Unione Europea e realizzato dal Ministero dell'Istruzione (Cerrocchi, Porcaro, 2023; Bianchi, 2023).

Durante ALI 1, realizzato dal 2020 al 2021, si sono esaminate le condizioni dei MSNA nelle strutture di accoglienza, identificandone bisogni, vulnerabilità e risorse. Le azioni di ricerca includevano una survey online rivolta ai centri di prima e seconda accoglienza, studi di caso sulle reti di ALI 1 coinvolte nell'alfabetizzazione linguistica dei MSNA e una survey online per i partecipanti ai programmi formativi. Sulla scia di questa prima edizione, nel corso di ALI 2 sviluppato nel 2022, si sono aggiornati i dati quantitativi sui percorsi formativi dei MSNA, analizzando le pratiche di inserimento in istruzione e formazione. Questo studio ha compreso una replica della survey nazionale a due anni di distanza, focus group con i componenti delle reti del progetto ALI 2 (docenti e operatori dell'accoglienza), l'analisi dell'implementazione delle attività formative, la continuazione della survey online per i MSNA partecipanti, con l'ampliamento e la conduzione di interviste qualitative dedicate ai minori inseriti positivamente in percorsi di istruzione e formazione.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Queste molteplici attività di indagine pluriennali, in sintesi, si sono sviluppate lungo tre linee principali di ricerca:

1. la ricostruzione del quadro nazionale dei dati sull'accesso e sulla presenza dei MSNA in istruzione e formazione;
2. l'analisi delle pratiche di integrazione scolastico-formativa messe in campo nelle scuole, considerando la più ampia inclusione socioeducativa nei territori;
3. l'approfondimento della prospettiva degli stessi MSNA rispetto a scuola e formazione.

La prima linea di studio ha coinvolto in una survey, con campione casuale sistematico e stratificato, i referenti di enti di prima e seconda accoglienza, sparsi su tutto il territorio italiano, nella compilazione di un questionario strutturato sulla condizione di vita e di studio di circa quattromila MSNA presenti in Italia tra il 2020 e il 2022.

Nella seconda linea di indagine, 10 studi di caso su reti formative, composte da istituzioni formative ed enti territoriali, e 9 focus group con docenti e operatori dell'accoglienza hanno permesso di delineare, attraverso centinaia di interlocutori e testimoni privilegiati dal Nord al Sud Italia, lo stato dell'inclusione socioeducativa dei MSNA in Italia.

La terza direttrice ha visto la realizzazione di una survey e interviste semi-strutturate volte a ricostruire esperienze biografiche e formative dei MSNA, includendo il punto di vista e le opinioni dei minori stessi. Metodi e tecniche miste di tipo quantitativo e qualitativo hanno consentito di ottenere una visione ampia e approfondita delle sfide e delle opportunità legate all'istruzione e alla formazione dei MSNA in Italia: riteniamo che i risultati raccolti possano fornire una base solida per sviluppare raccomandazioni per misure e politiche volte a migliorare l'accesso e il successo scolastico-formativo dei MSNA presenti in Italia.

In questa direzione, il titolo scelto per il volume, *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile*, restituisce la complessità del percorso scolastico-formativo di questi giovani, dai quali e per i quali l'accesso a scuola è spesso ritenuto un compito arduo se non impossibile. Sebbene l'ingresso di MSNA a scuola sia un evento poco frequente e, per tale ragione, statisticamente improbabile, la ricerca offre evidenze empiriche sui MSNA che approdano a scuola con percorsi inattesi, ma indubbiamente socialmente possibili. Guardare ai MSNA "che ce la fanno" a investire sulla propria formazione arricchisce significativamente lo studio delle disuguaglianze in istruzione e può offrire un contributo prezioso per l'analisi e per l'intervento, accertando le condizioni socio-istituzionali che rendono possibile la fruizione del diritto all'istruzione per minori svantaggiati di varia origine e provenienza.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La struttura del libro

Il libro è strutturato in quattro parti che sintetizzano i principali risultati delle linee di ricerca sui "MSNA a scuola" sviluppate in questi ultimi anni in parallelo al progetto ALI (nelle sue due edizioni) e delle attività di ricerca congiunte di Fondazione ISMU ETS e Università Cattolica del Sacro Cuore[1], seguite da una sezione finale dedicata al passaggio dei MSNA all'autonomia, comprendente approfondimenti significativi di ricerca e intervento condotti da Fondazione ISMU ETS. Il volume costituisce un'opera collettiva che ha coinvolto, in diversi anni di lavoro e di confronto, i membri del Comitato scientifico dello studio conoscitivo, ricercatori e ricercatrici dell'équipe di progetto, oltre a giovani studiosi e studiose unitisi nel tempo. Nel complesso, al testo hanno collaborato 17 autrici e 4 autori tra ricercatrici e responsabili scientifici di diversi Settori di Fondazione ISMU ETS, docenti di diverse università italiane e ricercatori di altri enti di ricerca: in ordine alfabetico, Gianluca Argentin, Gabriella Argento, Davide Azzolini, Alessandra Barzaghi, Rita Bertozzi, Emanuela Bonini, Alessandra Caragiuli, Liana Daher, Roberta Di Rosa, Chiara Ferrari, Donatella Greco, Vittoria Inglese, Chiara Larossa, Giorgia Mavica, Davide Nicolosi, Livia Ortensi, Nicoletta Pavesi, Mariagrazia Santagati, Alessandra Scieri, Giulio Valtolina, Marta Visioli.

La prima parte, redatta dalle curatrici, introduce *la ratio del volume,* illustrando le buone ragioni che motivano l'interesse verso il tema dei MSNA a scuola (Cap. 1), da considerare non tanto un argomento per specialisti e addetti ai lavori, quanto "un caso emblematico" per l'analisi di percorsi di minoranze estremamente svantaggiate, che aprono a questioni che vanno ben al di là del campo delle migrazioni (Dahinden, 2016). Nel quadro di una rassegna ampia e ragionata delle ricerche internazionali e nazionali (Cap. 2), si presenta l'approccio interpretativo-concettuale prescelto – centrato sulla compresenza di vincoli e chance dei contesti sociali, vulnerabilità e risorse dei MSNA – e viene dato spazio alla presentazione del progetto pluriennale di ricerca (Cap. 3) sull'alfabetizzazione linguistica, l'accesso all'istruzione e alla formazione professionale dei MSNA.

[1] Al momento della presente pubblicazione, sono in corso ulteriori attività di ricerca che vedono la collaborazione di Fondazione ISMU ETS e Università Cattolica del Sacro Cuore. Da un lato, è in fase di realizzazione un'indagine Delphi relativa agli ostacoli nell'accesso all'istruzione per i MSNA. Questa indagine coinvolge un panel di più di 60 esperti italiani, taluni dei quali conoscitori delle problematiche specifiche dei MSNA, altri di integrazione scolastica in senso più ampio, al fine di promuovere un confronto fra punti di vista per individuare raccomandazioni e proposte. La seconda attività è la ricerca di Alessandra Barzaghi (2024/2026) nell'ambito del Dottorato in Sociologia, Organizzazioni, Culture dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, grazie a una borsa di studio co-finanziata da Fondazione ISMU ETS che, partendo dalle riflessioni maturate e riportate nel presente libro, mira a un'osservazione dei confini nei processi di apprendimento dei MSNA e alla partecipazione attiva dei minori alla ricerca.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La seconda parte ricostruisce *il quadro sui MSNA nel sistema scolastico italiano,* attraverso i risultati della survey nazionale sulle strutture di prima e seconda accoglienza, approfondendo da un lato i *luoghi dell'apprendimento* (Cap. 4)*,* con un'analisi dell'influenza delle aree di provenienza dei minori soli sul tipo di programma di apprendimento frequentato e, dall'altro, il ruolo della *variabile tempo* (ovvero il tempo a disposizione prima del compimento della maggiore età, Cap. 5), risorsa cruciale e scarsa che fa la differenza nei percorsi di integrazione socio-formativa e professionale dei MSNA, guardando ai fattori individuali e contestuali che di più contano per una rapida entrata nelle scuole italiane.

La terza parte del testo comprende i capitoli dedicati alle *pratiche e politiche per l'inserimento scolastico-formativo dei MSNA,* ricostruite a partire dall'analisi degli studi di caso effettuati (Cap. 6), mettendo in luce punti di forza e criticità delle policy e delle pratiche formative, nel quadro delle opportunità e dei rischi presenti nei territori italiani considerati. Sono altresì esaminati i modelli di governance scolastica e le dinamiche relazionali tra scuola, comunità di accoglienza e comunità locale, restituendo i risultati dei focus group condotti con docenti e operatori del Nord, Centro e Sud Italia (Cap. 7). Un approfondimento specifico è dedicato al contributo del progetto ALI, con un'analisi dell'implementazione dei servizi erogati e dei cambiamenti nei percorsi di apprendimento dei MSNA durante lo svolgimento delle attività progettuali (Cap. 7).

La quarta parte del volume è dedicata a *La voce dei protagonisti,* a partire dal punto di vista dei MSNA sui significati dell'accoglienza e sulle traiettorie scolastico-formative esperite in Italia. Grazie a 52 interviste con MSNA a scuola, in tutta Italia, si sviluppa un'analisi dell'*agency* formativa dei minori intervistati (Cap. 8), mettendo a fuoco le sfide e i vincoli dei contesti, ma anche le opportunità territoriali di apprendimento e di inclusione socioeducativa offerte ai giovani. Un capitolo ad hoc è destinato alla restituzione della valutazione data dai ragazzi al progetto ALI (Cap. 9), concludendo con un contributo speciale che riguarda luci e ombre che i MSNA percepiscono, descrivono e vivono nelle "zone di confine", territori di frontiera caratterizzati da sbarchi, violenze, allontanamenti, più o meno volontari, riorganizzazioni e riadattamenti dei propri progetti migratori e formativi (Cap. 10).

A corollario del volume sono presentate alcune ricerche e modelli di intervento cui ha preso parte Fondazione ISMU ETS: la ricerca (Fondazione ISMU, 2019) condotta per Unicef-UNHCR-OIM, che illustra le molteplici transizioni a cui sono chiamati questi giovani, nonché l'approfondimento sulla figura del tutore volontario come bussola per il processo di crescita, formazione e inclusione dei minori, fino all'esperienza di valutazione dell'importante progetto "Never Alone, per un domani possibile" (2016-2019), lanciato all'interno dell'*European Programme for Integration and Migration* da numerose fondazioni europee e italiane. Indubbiamente, si tratta di spe-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

rimentazioni articolate, innovative e originali per ripensare l'inserimento scolastico-formativo guardando all'orizzonte dei MSNA verso l'autonomia, nonché alle possibilità di dialogo tra ricerca e intervento per investire, nei fatti, nell'istruzione e nella formazione dei MSNA in Italia e in Europa.

Ringraziamenti

Le autrici e gli autori vogliono esprimere il loro ringraziamento ai rappresentanti dei Ministeri per il loro contributo e sostegno a questa ricerca: in primis, al Ministero dell'Istruzione, per l'idea e la concretizzazione di questa opportunità di approfondimento, in collaborazione con una cabina di regia cui hanno partecipato la Direzione Generale (DG) Immigrazione e Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Divisione II), il Ministero dell'Interno e l'ANCI.

Si ringrazia il Comitato Scientifico della ricerca per le indicazioni sul protocollo dello studio, per i commenti sui risultati preliminari e per la condivisione in corso d'opera: Gianluca Argentin (Università di Milano-Bicocca), Rita Bertozzi (Università di Modena e Reggio Emilia), Emanuela Bonini (Fondazione ISMU ETS), Liana Daher (Università di Catania), Roberta Teresa Di Rosa (Università di Palermo), Livia Ortensi (Università di Bologna, Fondazione ISMU ETS), Nicoletta Pavesi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Fondazione ISMU ETS), Mariagrazia Santagati (Università Cattolica del Sacro Cuore, Fondazione ISMU ETS), Giovanni Giulio Valtolina (Università Cattolica del Sacro Cuore, Fondazione ISMU ETS).

Un ringraziamento a tutte le ricercatrici e i ricercatori, collaboratrici e collaboratori che, a vario titolo, hanno fatto parte del team di ricerca dal 2020 al 2023: Gabriella Argento, Viola Asadcheva, Davide Azzolini, Paolo Barabanti, Alessandra Barzaghi, Alessandra Caragiuli, Chiara Colombo, Elisabetta Cicciarelli, Erica Colussi, Chiara Ferrari, Chiara Foa, Donatella Greco, Vittoria Inglese, Chiara Larossa, Cecilia Lindenberg, Elisa Manzella, Livia Ortensi, Giorgia Papavero, Francesca Pettinato, Mariagrazia Santagati, Cristiano Santinello, Annavittoria Sarli, Francesca Ventura, Marta Visioli, Giulietta Zanga.

Si ringraziano l'Università di Palermo e Openet Technologies spa per la collaborazione in alcune attività della prima fase della ricerca.

Si ringraziano per la loro collaborazione tutte le scuole e i dirigenti scolastici delle reti dei progetti ALI 1 e ALI 2, che hanno supportato e partecipato alle attività di ricerca. Si ringraziano inoltre tutti gli enti gestori e attuatori delle strutture di prima e seconda accoglienza per MSNA che hanno risposto alle survey sui MSNA e sul loro accesso all'istruzione. Un grazie particolare a tutte le docenti e i docenti, a tutte le operatrici e gli operatori pubblici e del privato sociale delle reti ALI che hanno partecipato in prima persona agli studi di caso territoriali realizzati in parallelo ad ALI 1 e ai focus group realizzati durante ad ALI 2.

Infine, il più grande grazie ai ragazzi e ragazze che hanno voluto condividere con noi il racconto delle proprie traiettorie di vita, le proprie esperienze di istruzione e formazione, i propri sogni e desideri.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Parte prima
La ratio del volume

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

1. Perché occuparsi di MSNA a scuola? Idee per "de-migrantizzare" la ricerca sociale sull'educazione

di Mariagrazia Santagati

L'arrivo di MSNA in Europa, intrecciato con i flussi di richiedenti asilo e di rifugiati, è senza dubbio un aspetto distintivo delle migrazioni del XXI secolo (Castles, Miller, 1993; Sassen, 2008). La mobilità umana, fenomeno antico come la storia dell'umanità, è attraversata da cambiamenti senza precedenti, divenendo sempre più diffusa, accelerata e globale, con nuovi rischi per la stabilità socioeconomica e politica del vecchio continente, tra consolidate solidarietà e mancate responsabilità (Omizzolo, 2019; Ambrosini, 2023). In questo scenario, il "minore rifugiato non accompagnato" è considerato una figura paradigmatica delle crisi internazionali (Lems et al., 2020), poiché riassume in sé l'eccezionalità di una vita estrema, nonché le difficoltà che le società europee si trovano ad affrontare, nel tentativo di comprendere e gestire l'impatto di questi arrivi sui sistemi sociali di protezione (Yemini et al., 2023).

In mezzo a conflitti globali, spostamenti di massa e crisi climatiche, per troppo tempo il dibattito scientifico non si è distanziato più di tanto da quello politico e mediatico, occupandosi del controllo delle frontiere, delle politiche dell'Unione Europea e della loro (in)efficacia: l'esperienza dei MSNA, rifugiati o meno, è stata esaminata nel quadro di questa cornice securitaria, ponendo spesso un forte accento sull'esperienza del trauma (Rutter, 2006) o, al massimo, assimilando la loro condizione a quella di altri giovani con background migratorio (Crul et al., 2019). MSNA, minori rifugiati e richiedenti asilo, sono rimasti a lungo invisibili nella "terra desolata" (*wasteland*) della sociologia dell'educazione che, impegnata prevalentemente nella critica delle ideologie neoliberiste (Pinson, Arnot, 2007), ha rivolto una scarsa considerazione alle sfide poste dalle migrazioni forzate (Pastoor, 2016) e dai populismi (Colombo, Gilardoni, 2022) alle nuove generazioni in crescita negli Stati europei. Solo di recente, con l'inasprirsi delle politiche anti-migranti, una svolta etico-epistemologica nei *Migration Studies* ha portato gli scienziati sociali ad accrescere la propria riflessività,

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

considerando maggiormente le implicazioni politiche delle proprie ricerche (Massari, 2022: 460). Si è problematizzata, ad esempio, l'assenza di dati empirici robusti sul fronte delle politiche di istruzione e formazione per i MSNA in Europa, che impedisce di dedurre cosa potrebbe funzionare meglio per sostenere i processi di apprendimento di questo specifico gruppo di minori (Bonin, 2017).

Questo focus tematico – MSNA a scuola –, come sostengono Pinson e Arnot dalle pagine del *British Journal of Sociology of Education* (2020: 830), non è però da ritenere una questione per specialisti di migrazione, dal momento che richiama l'urgenza di ripensare alcune questioni educative chiave nelle società democratiche contemporanee, tra le quali: l'integrazione scolastico-formativa di tutti i minori, e di ciascun minore, e l'inclusione socio-educativa delle minoranze all'interno di prassi e modelli trasformativi delle realtà sociali di riferimento.

Da un lato, l'integrazione scolastico-formativa di minori di ogni provenienza è intesa sociologicamente come il processo che mira alla riuscita scolastica e al buon inserimento socio-relazionale nel gruppo dei pari e con i docenti (Besozzi et al., 2013; Colombo, Santagati, 2017), all'interno di una dinamica sociale bi-direzionale che coinvolge e trasforma migranti e nativi mediante un mutuo e reciproco integrarsi (Garcés-Mascareñas, Penninx, 2016; Klarenbeek, 2021). È dal versante educativo/pedagogico che gli studi evidenziano come l'integrazione avvenga piuttosto attraverso l'incorporazione di nuovi nati o neoarrivati in un sistema preesistente, con l'adattamento di questi soggetti al contesto specifico in cui si collocano (OECD, 2022).

Dall'altro lato, l'idea più ampia di inclusione socioeducativa delle minoranze (Canevaro, 2021) richiama, completa e riassume le possibilità di inserimento e di integrazione, interpretandole come chance di appartenenza e partecipazione sociale in cui i MSNA – ma anche il minore, ogni minore e tutti i minori, a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale – possono essere ugualmente accettati, trattati con rispetto e valorizzati, in sistemi educativi in grado di adattarsi e raggiungere tutti gli studenti (e non viceversa: UNESCO, 2020). L'inclusione – benché il concetto sia spesso utilizzato in maniera intercambiabile con quello di integrazione – consentirebbe una partecipazione ancor più profonda del minore nei contesti di apprendimento formali, da cui trarre beneficio grazie a un progetto sociale di uguaglianza di opportunità educative capace di coniugare diversità, differenze e pari possibilità di accesso all'istruzione, successo scolastico-formativo e benessere relazionale (Besozzi, 2017).

Se occuparsi di MSNA a scuola significa occuparsi di integrazione scolastico-formativa e/o inclusione socioeducativa dei minori appartenenti a minoranze svantaggiate, risulta più chiaro il fatto che questa riflessione

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

non sia rivolta solo ad addetti ai lavori, ma sia piuttosto un tentativo di "de-migrantizzare la ricerca sociale" (Dahinden, 2016) in educazione. Con questa espressione si esprime il desiderio di interrogarsi in maniera critica su obiettivi e sviluppi delle proprie ricerche, proponendo di passare dall'utilizzo di categorie di senso comune (ad es. genericamente "i migranti") a categorie analitiche sociologicamente orientate (es. "le nuove generazioni"), collegando le domande di ricerca a questioni che vanno ben al di là del campo delle migrazioni, considerando i minori stranieri non solo una parte della popolazione migrante ma piuttosto una porzione integrante dell'intera popolazione giovanile (Ibidem, 2016: 2213).

Tornando alla domanda principale, "perché occuparsi di MSNA a scuola?", il capitolo intende illustrare alcune ragioni che motivano questo interesse sociale e scientifico: anche se si tratta un gruppo numericamente ridotto di minori migranti, con alcune caratteristiche prevalenti (di genere maschile, vicini alla maggiore età, provenienti da Paesi a basso reddito, ecc.), segnati da un estremo svantaggio – in quanto minori, fuori famiglia, che attraversano territori popolati da adulti e da estranei –, essi rappresentano un caso emblematico per comprendere le sfide che le "vite mobili" pongono alle democrazie europee. In quanto potenziali studenti sfidano i sistemi di istruzione e formazione nazionali, in un continente che mostra un approccio ambivalente verso i giovani, i migranti, gli altri, oscillando tra chiusure e aperture, discriminazioni e garanzia di pari opportunità, istanze securitarie e riconoscimento dei diritti dei fanciulli, senza distinzioni di origine nazionale o sociale (Zanfrini, 2019). Lo sguardo sociologico rivolto ai minori migranti soli può consentire di far luce sul rapporto tra diritti sulla carta – come il diritto all'istruzione ovvero la possibilità di sviluppare una cultura generale, le proprie facoltà intellettive, lo spirito critico, il senso di responsabilità, l'appartenenza alla società, come recita la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* di New York (1989) – e i diritti nelle loro concrete manifestazioni. Osservando l'esperienza contraddittoria vissuta dai MSNA nei loro percorsi di inserimento socio-formativo, nell'interazione con i servizi, gli operatori e le istituzioni del Paese di accoglienza, appaiono con evidenza le distanze tra ideale e reale, fra le implementazioni dei diritti nei diversi contesti nazionali e locali, nonché i possibili rischi di erosione di tutele giuridiche acquisite nel passato (Willems, Vernimmen, 2018).

Molti studiosi, echeggiando politici, operatori e attivisti, affermano che non ha senso occuparsi dei MSNA a scuola, perché questa non è una priorità né dei soggetti stessi né delle politiche europee. Forse è tempo di passare dall'interrogativo "perché occuparsi dei MSNA a scuola?" al "perché non occuparsi dei MSNA a scuola?". Quali le ragioni che spiegano tale disinteresse e informano il discorso pubblico e scientifico? Quali strategie per superare la banalità di questo dibattito polarizzato? Le riflessioni che se-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

guono intendono argomentare posizioni e scelte che ci hanno guidato nella riflessione teorica e nelle scelte empiriche dal 2017 ad oggi nell'affrontare sociologicamente il tema[1].

Le sei idee che esponiamo nei paragrafi successivi chiariscono le motivazioni per cui ha senso occuparsi di questo specifico gruppo di minori migranti in viaggio verso l'età adulta, identificando piste di riflessione che contemplano non solo le loro peculiarità nel quadro dei flussi migratori – ovvero la loro subalternità, l'orientamento acquisitivo-strumentale, la corsa contro il tempo e la pressione sociale verso il raggiungimento rapido dell'autonomia, ecc. –, ma anche la salvaguardia di spazi e tempi adeguati all'apprendimento formale, non formale e informale (Giovannini, 1987; Merico, Scardigno, 2022), con riferimento a un modello olistico di integrazione educativa (Cerna, 2019), che risponda a bisogni cognitivi, sociali e emozionali di cui sono portatori questi giovani.

Occuparsi dei MSNA nel loro viaggio verso e dentro la scuola, in particolare, è imprescindibile perché:

1. si tratta di soggetti di minore età, ovvero con diritto all'istruzione nello spazio europeo, seppur siano anche migranti irregolari e con progetti da adulti;
2. permette di far luce su importanti dilemmi socioeducativi che attraversano le dinamiche internazionali, in cui i MSNA sperimentano la propria mobilità;
3. consente di sviluppare un'analisi approfondita sulla produzione, riproduzione e amplificazione delle disuguaglianze scolastiche, attraverso l'identificazione di inediti meccanismi che agiscono in contesti di pari opportunità;
4. rende possibile classificare rischi e fattori protettivi che agiscono nella crescita di molti minori senza riferimenti adulti;
5. essi infatti possiedono vulnerabilità e risorse tipiche, rintracciabili nei percorsi di molte minoranze svantaggiate;
6. mostrando, infine, come la ricerca possa illuminare le condizioni contestuali e istituzionali che rendono possibile un fenomeno staticamente improbabile.

1.1 Perché si tratta di minori, seppur migranti

Come già accennato in precedenza, i MSNA sono stati considerati nel tempo una categoria specifica e ambivalente di minori migranti, ovvero ri-

[1] Al 28 novembre del 2017, data in cui si è svolto il seminario "Tra obbligo e diritto. Minori stranieri non accompagnati nel sistema formativo milanese", facciamo simbolicamente risalire l'avvio ufficiale della nostra riflessione comune sul tema MSNA a scuola.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

tenuti soggetti vulnerabili, senza adulti legalmente responsabili per loro, bisognosi di tutele, ma anche portatori di rischi e pericoli, in quanto migranti irregolari. Di fronte all'ennesima crisi umanitaria, alcune riviste internazionali hanno dedicato *special issues* (De Haene et al., 2018; Koehler, Schneider, 2019) a delineare il ruolo della ricerca sociale di fronte al diffondersi di posizioni sociopolitiche polarizzate tra ospitalità ed esclusione in relazione ai flussi di rifugiati nello spazio europeo. Se nei Paesi a forte pressione migratoria gran parte della propria popolazione, compresi i "ragazzini" (Granata, Granata, 2019), è stata spinta a partire da eventi e catastrofi improvvise, è anche vero che i Paesi di immigrazione hanno rafforzato le politiche di controllo delle frontiere nei confronti di tutti i migranti – adulti e/o bambini – provenienti dai Paesi più poveri.

Da una rassegna multidisciplinare degli studi sui MSNA (Salmerón, Manzano, 2019) è emerso che, a partire dal 2013, anche l'incremento delle pubblicazioni è stato esponenziale e parallelo all'aumento delle domande di asilo nell'Unione Europea, impegnando maggiormente gli studiosi di scienze sociali dei Paesi di destinazione rispetto a quelli dei Paesi di origine[2] nell'analisi delle implicazioni giuridiche, di *social work,* politiche e mediche (ad esempio, rispetto alla determinazione dell'età dei minori attraverso test diagnostici: Ibidem, p. 13).

In generale, nelle ricerche vi è accordo nel considerare i MSNA bambini e ragazzi che si collocano al di fuori di quella che è considerata l'"infanzia normale" (Pavesi, Valtolina, 2020), ovvero dentro a un nucleo familiare, in una condizione di stabilità e sicurezza, protetti da adulti di riferimento. Di conseguenza, la loro condizione è frequentemente descritta in termini di perdita, sradicamento, separazione da genitori o *caregivers*, segnata dalla fuga o dalla pressione dei mandati familiari, a rischio dal punto di vista della salute fisica e mentale (Eide, Hjern, 2013; Daniel-Calveras et al., 2022).

Questi minori rappresentano una specifica categoria di migranti: partiti bambini dai loro Paesi di origine – in maniera più o meno obbligata e/o volontaria –, esposti a violenze e maltrattamenti, bloccati alle frontiere, i MSNA approdano in Occidente alle soglie della maggiore età, talvolta senza reti di supporto, risultando spesso dispersi e irreperibili sui territori di arrivo[3]. La questione della loro "minore età" viene vista ancora con maggiore sospetto se ci sofferma sulla condizione migrante: se in Occidente il raggiungimento dell'adultità e dell'assunzione di responsabilità autonome è posticipato sempre più nel tempo, come attestato dagli *Youth studies* (Colombo, Rebughini, 2019), nei Paesi a forte processo migratorio le condizio-

[2] Ovvero USA, UK, Germania, Svezia, Norvegia, Italia, Belgio, Spagna, Australia, Canada, Paesi Bassi (Ibidem, 2019: 7).

[3] Come emerge dai Report *Nascosti in piena vista* curati da Save the Children (2021, 2022, 2023).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ni di vita portano a crescere in fretta e riducono – quando non cancellano – i tempi dell'infanzia di bambini che, come documentato negli studi sulla frontiera tra Messico e USA, sono "razzializzati come gli adulti". Infatti, essi sono ritratti dai manifestanti anti-immigrati come non meritevoli di uno status di protezione, giustificando così la loro detenzione e deportazione (Romero, 2022).

Essere contemporaneamente minori e migranti, *refrain* che ritorna da un ventennio negli studi in materia (Bertozzi, 2005; Vacchiano, Jiménez, 2012; Queirolo Palmas, 2019), è pertanto una contraddizione in sé. Di questa i minori negli spazi liminali delle frontiere costituiscono un potente promemoria, un dilemma di non facile soluzione in Occidente (e in Italia: Rozzi, 2018), che dipende dalle caratteristiche del contesto ricevente e dal modo in cui i bambini sono accolti e trattati (Migliorini et al., 2022). Sebbene sia noto che i minori sono, prima di tutto, titolari di diritti sulla base del "principio del superiore interesse del minore", che permea l'intero complesso del diritto minorile nei Paesi europei (Bhabha, 2014), essi rappresentano anche migranti particolarmente visibili che entrano illegalmente in Europa attraverso confini di mare e di terra, in una sorta di rito di passaggio all'età adulta, svelando le falle dei sistemi nazionali di controllo dei flussi migratori. Gli studi mostrano come, nei fatti, gli interessi dei minori non sono definiti una volta per tutte e sono negoziati, subordinando talvolta il benessere di bambini e ragazzi a esigenze di risparmio e di rimodulazione dell'accoglienza, che non sempre offrono le necessarie garanzie al rispetto di tale orientamento generale (Humphris, Sigona, 2017).

Questo paradosso trova riscontro anche se applicato alla questione dell'istruzione: quando giungono in Europa, i minori sono ancora soggetti all'obbligo che tuttavia, non sempre, si traduce nella possibilità di frequentare la scuola, proprio perché si tratta di migranti che non sono in possesso della documentazione che attesti il precedente percorso, né delle conoscenze e competenze adeguate e, a causa di molteplici deprivazioni, sono costretti a ricominciare gli studi in percorsi per adulti o di alfabetizzazione linguistica (Brauzzi et al., 2020). Non appena maggiorenni, tra l'altro, possono restare nei Paesi di accoglienza solo assolvendo ai requisiti di integrazione richiesti dai permessi di soggiorno (Crul et al., 2019). Eppure, il loro accesso all'obbligo scolastico, in Europa e a livello internazionale, non è solo un diritto ma un mezzo indispensabile attraverso cui soggetti economicamente e socialmente emarginati possono uscire dalla povertà e ottenere i mezzi per partecipare pienamente alle loro comunità (Colombo, Scardigno, 2019; Biondi Dal Monte, Frega, 2023: 56).

Bisogna rammentare che questi minori e migranti *sui generis* costituiscono un universo eterogeneo e sono spesso etichettati, razzializzati, dis-abilitati e resi vulnerabili dal funzionamento stesso dei sistemi di ac-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

coglienza e di istruzione (Migliarini, 2017). Circa un decennio fa, nel rapporto *Intergrace* (2012) si discuteva del diritto all'istruzione in Italia: "la possibilità che ci siano bambini a cui è stata negata l'opportunità della scolarizzazione non è da escludere. Si tratta di una piccola minoranza che non è stata raggiunta dai rigorosi controlli imposti dallo Stato e che può includere i minori non accompagnati". Questi minori, d'altro canto, mostrano esperienze, bisogni, comportamenti, atteggiamenti e aspirazioni variegate (Ensor, Goździak, 2010), che ancora sfuggono all'analisi approfondita degli studi. Possiamo allora chiederci se, per loro e per le società di accoglienza, l'accesso e la frequenza scolastico-formativa possano diventare uno spazio di normalizzazione delle identità di minore e migrante (combinate con ben altre appartenenze che li caratterizzano), conciliando le ambivalenti fragilità e risorse della loro condizione, compresenti nell'esperienza di tanti altri minori.

1.2 Per far luce su dilemmi socioeducativi globali

La doppia rappresentazione dei MSNA come minori e come migranti (con il prevalere, talvolta, di un aspetto sull'altro) descrive l'ambiguità e l'aumento del rischio dei giovani nello spazio liminale delle frontiere (Arvanitis et al., 2019). Si sottovalutano però questioni sociali ed educative più ampie che attraversano la vita di bambini e bambine in situazioni di povertà materiale e culturale nelle diverse aree del mondo, riconducibili a dinamiche globali, che spesso scompaiono nei dibattiti interni e locali, dentro i confini europei o italiani. Occuparsi di MSNA apre dunque la possibilità di far luce su dilemmi socioeducativi di portata globale, in quanto le migrazioni si sviluppano, a partire dalla distribuzione disuguale di beni e opportunità tra Paesi a forte processo migratorio e Paesi di arrivo (Unesco, 2018), come strategie volte a compensare le disparità di partenza. I migranti infatti perseguono, attraverso la mobilità territoriale, la mobilità sociale per sé e per le successive generazioni che cresceranno nei Paesi di arrivo (Zanfrini, 2004).

All'interno di questi processi globali, il rapporto tra mobilità umana e disuguaglianze risulta essere però piuttosto controverso. Oltre al fatto che non tutti hanno uguali opportunità di partire, ulteriori svantaggi emergono all'arrivo dei migranti nel Paese d'accoglienza. L'esito positivo del percorso migratorio non è affatto scontato e l'immigrazione in un nuovo Paese può rivelarsi fonte di ulteriori ostacoli e problemi, anche per i più giovani (Stevens, Dworkin, 2019), se non si concretizzano le alleanze internazionali alla base del Patto Educativo Globale auspicato da Papa Francesco (Simeone, 2022).

Nonostante il *driver* verso il successo che guida il loro progetto migra-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

torio, alcuni immigrati si ritrovano a scoprire che, oltre alle minori opportunità di cui hanno sofferto per il fatto di essere (casualmente) nati in una determinata area del mondo, l'esito positivo del loro percorso non è affatto scontato e l'immigrazione in un nuovo Paese può essere fonte di ulteriori problemi. L'analisi dei principali dati e indicatori di integrazione, a livello internazionale, evidenzia le minori possibilità dei migranti rispetto ai nativi di partecipare alle diverse sfere di opportunità: anche i loro figli manifestano difficoltà in campo scolastico-formativo (Banks, Parks, 2010).

Sul fronte delle migrazioni forzate, studi condotti in diversi Paesi europei, così come in Turchia e in Libano (Atanasoska, Proyer, 2018; Crul et al., 2019), mostrano come giovani rifugiati provenienti da Siria, Afghanistan, Iraq, ecc., non abbiano speranza di accedere all'istruzione secondaria e le pratiche finalizzate all'inserimento dei rifugiati nel sistema educativo finiscano spesso per riprodurre esclusione e dequalificazione. Le limitate ricerche disponibili suggeriscono inoltre che i minori rifugiati in Europa possono trovarsi in una situazione di maggiore svantaggio rispetto ai bambini con background migratorio non rifugiati, a causa di traumi e incertezze che i rifugiati vivono prima, durante e successivamente alla migrazione (Chimienti et al., 2019).

Dall'analisi dei meccanismi connessi alla partenza e all'arrivo, appare con ancora maggiore chiarezza la questione controversa: le migrazioni, che si originano per ridurre le disuguaglianze intersocietarie nate con i processi di colonizzazione alla fine del XV secolo in America Latina, nei fatti non sembrano eliminare o ridurre tali disparità (Mellino, 2013). Anzi, contribuiscono a creare un nuovo sottoproletariato internazionale composto da giovani generazioni di svantaggiati ed esclusi (o *underclass,* come si osserva negli USA: Gamez-Luna, Romo, 2019), espulsi dai Paesi di origine e non accolti in Occidente. Guardando ai bambini neri, ospitati e accolti in Europa, ad esempio, si coglie come i regimi migratori trasformino i minori in invasori indesiderati e potenzialmente "deportabili" al compimento della maggiore età (Walker, Gunaratman, 2021), con la perdita di ospitalità, sostegno e diritti: viene denunciato un processo di razzializzazione che svela la natura contraddittoria e temporanea dell'accoglienza.

D'altro canto, sono gli squilibri socioeconomici e di potere, strutturatisi nei secoli passati a livello globale nelle relazioni internazionali tra Paesi ma anche all'interno dei confini nazionali, a giustificare lo sviluppo di società gerarchizzate in relazione all'elemento etnico-razziale. Secondo alcuni autori, si tratta di un progetto razionale e moderno di collocazione di ognuna delle identità etniche in una precisa gerarchia sociale e occupazionale, posta alla base della divisione internazionale del lavoro come asse portante del capitalismo globale (Quijano, 2000; Gilardoni, 2021).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Come sostiene Gurminder Bhambra (2017), i persistenti rapporti asimmetrici e le disuguaglianze strutturali tra gruppi maggioritari/autoctoni e gruppi minoritari sono lo specchio di un'Europa che rifiuta di assumersi le proprie responsabilità nei confronti di migranti economici, richiedenti asilo e rifugiati – ancor più gravi se nei confronti di minori – e in materia di diritti umani, mostrando di ignorare memorie e storie coloniali che hanno segnato il progetto europeo. Senza recuperare consapevolezza dei propri impegni, l'Europa faticherà a sviluppare il progetto cosmopolita, inclusivo, giusto e democratico che caratterizza il continente dalla sua fondazione (Mamali, Arvanitis, 2022), non solo per coloro che desiderano farne parte come i migranti di ogni provenienza, ma anche per i cittadini già inclusi (Bhambra, 2017: 405).

1.3 Per riflettere criticamente sulle disuguaglianze scolastiche "estreme"

Le implicazioni dei processi migratori vissuti dai minori soli offrono una prospettiva inconsueta per guardare alle diseguali opportunità educative. I MSNA sono un caso quasi "estremo" per riflettere sulle disuguaglianze scolastiche, in quanto nelle statistiche internazionali i figli dell'immigrazione, tanto più in assenza di riferimenti adulti che possano prendersene cura, sono confinati nei gradini più bassi dei sistemi scolastico-formativi (Unesco, 2018). Al di là degli svantaggi accumulati nel loro percorso (fra cui la scarsa scolarizzazione pregressa), le politiche di istruzione per i rifugiati nei Paesi di arrivo, valide anche per i MSNA, prevedono una serie di azioni volte a colmare questi divari. Il *global compact* sui rifugiati, nel campo dell'istruzione, richiede misure mirate per soluzioni durature, come: la riduzione del tempo massimo trascorso fuori dalla scuola a non più di 3 mesi; l'accesso a percorsi che permettano il conseguimento di titoli utili al proseguimento degli studi; l'attivazione di programmi flessibili per il recupero o l'acquisizione di competenze linguistiche, contenuti o altri aspetti richiesti dal nuovo sistema formativo; ampie possibilità di accesso all'istruzione secondaria e terziaria (UNHCR, 2018: 26-27). In verità, nonostante questi problemi, gli studi mostrano come le politiche di istruzione rivolte ai rifugiati siano "umanitarie, senza essere socialmente giuste", producendo risultati contraddittori e ben lontani da quanto previsto dal *global compact* (Morrice et al., 2020): molti Paesi, infatti, gestiscono la questione dei bambini rifugiati con misure emergenziali e temporanee, nonostante si tratti di un fenomeno strutturale e a lungo termine, con ampie conseguenze in termini di spreco di capitale umano e costi che saranno di gran lunga superiori agli investimenti richiesti per l'istruzione (Crul et al., 2019: 17).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il fatto è che MSNA, richiedenti asilo e rifugiati, affrontano molteplici e radicate disuguaglianze, di natura sociale/redistributiva e culturale o di mancato riconoscimento, cui si cumula l'accesso ineguale alle opportunità formative e il misconoscimento delle capacità di questi minori a scuola (Verhoeven, 2011). Ecco perché l'analisi richiede approcci multilivello che tengano conto: della prospettiva macro di funzionamento del sistema scolastico, in cui le narrative nazionali interagiscono con i modelli sedimentati nel dar forma alle disuguaglianze etnico-razziali in istruzione; del livello intermedio di spazi relazionali in cui emergono segregazione e discriminazione istituzionale; di dinamiche micro che contrastano, riducono o rafforzano le diseguali opportunità.

Come ben emerge dalla rassegna sistematica delle ricerche svolta da Santagati e Augelli (2020: 105 e segg.), nel panorama internazionale sono ancora residuali gli studi sul nesso fra *education* e *unaccompanied foreign minors*. A livello macro, in alcuni studi statunitensi ed europei, si evince il ruolo contraddittorio di sistemi scolastici selettivi e non inclusivi verso i MSNA, all'interno dei quali la maggior parte delle istituzioni scolastiche sistematicamente discriminano questo specifico gruppo, confermando e talvolta intensificando le disuguaglianze da loro subite (Atanasoska, Proyer, 2018; Haymesa et al., 2018). L'analisi della scolarizzazione dei MSNA nell'area metropolitana di Parigi (Nora-Roger-Vasselin, 2016: 462) conferma che le categorizzazioni tecnico-amministrative ufficiali (studenti di recente arrivo), definite dall'apparato burocratico pubblico, sono la base su cui si fondano categorizzazioni etnico-razziali utilizzate nella pratica quotidiana. Esse svelano il ruolo dello Stato nelle logiche di inferiorizzazione e razzializzazione di alcuni gruppi target delle politiche pubbliche, le cui differenze sono rese "naturali", quindi essenzializzate, come nel caso dei MSNA tra i 16 e i 18 anni, destinati a frequentare classi o moduli speciali dentro i centri regionali o gli istituti professionali.

Anche nel caso di Roma, i minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo e rifugiati (MSNARA) con disabilità, oggetto dello studio di Valentina Migliarini (2017), sono beneficiari di politiche educative che, nella pratica, si focalizzano sul recupero di deficit e svantaggi individuali, piuttosto che trasformare in modo sistemico le istituzioni educative in senso inclusivo: la studiosa ricostruisce il processo di etichettamento – ovvero di "BESsizzazione e DISabilizzazione dei MSNARA" – che accentua la loro identità di soggetti razzializzati e dis-abilitati, che sottende forme di razzismo e abilismo, seppur latenti e non esplicitate.

Alcuni studi identificano meccanismi, non troppo velati, di dissuasione e di scoraggiamento di questi minori, sin dal primo contatto con il sistema di istruzione (Lemaire, 2011). Data la loro urgenza di rendersi autonomi, la scuola è presentata come un ostacolo alla soddisfazione dei bisogni complessivi di minori senza famiglia (Manhica et al., 2019) e a "reddito zero"

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

che, raramente, si possono permettere di continuare gli studi senza le necessarie tutele e forme di sostegno[4]. Tuttavia, anche quando si inseriscono a scuola, essi si trovano a vivere un continuum di precarietà scolastica, come definito dallo studio qualitativo di Herz e Lalander (2021: 221-222), e devono trovare strategie per superare o imparare a convivere con la situazione.

A livello meso, negli studi si sottolinea l'assenza (o la rara presenza) di specialisti dell'inserimento socio-formativo di MSNA, ovvero adulti in grado di intercettare problemi e valorizzare l'intraprendenza di questi minori, operatori capaci di negoziare con le istituzioni formative opportunità e/o di creare alleanze con altre figure di riferimento (Adams, Shineldecker, 2014; Santagati, Barzaghi, Colussi, 2020). Sul fronte dei docenti, una ricerca su circa 250 insegnanti di 20 scuole tedesche (Becker et al., 2023) identifica una quota significativa di "scettici e oppositori al pluralismo nelle classi", fra cui compaiono coloro che hanno meno esperienza di insegnamento ai bambini rifugiati, mediamente consapevoli dei problemi che comportano in classe e particolarmente propensi a percepire le diversità culturali come "IL" problema nell'insegnare a tale gruppo. Nel complesso, la presenza di insegnanti competenti è scarsamente documentata, anche se la relazione dei docenti con altre figure educative che accompagnano il progetto di vita dei MSNA è ritenuta altamente rilevante.

Gli studi esplorano anche le relazioni con i pari sviluppate nello spazio scolastico e il supporto emotivo e affettivo che ne possono ricevere. Risulta frequente l'inserimento dei MSNA in spazi educativi segregati, sia nella scuola, sia nell'extrascuola, ovvero frequentati solo da minori stranieri e/o soli, talvolta anche da adulti stranieri, in cui vi sono minime possibilità di socializzare con i nativi (Migliarini, 2017; Pastoor, 2017; Batsleer et al., 2017). Discutendo del caso italiano, in un report di ricerca si sostiene che i MSNA sono inseriti in classi miste rispetto all'età e alla nazionalità con riferimento al fatto che si cercano di "separare, dove possibile, i minori che provengono dallo stesso Centro [n.d.r. ovvero che vivono insieme nella medesima struttura di accoglienza] per favorire la socializzazione ed evitare gruppi chiusi" (Brauzzi et al., 2020: 11).

L'esperienza scolastica dei MSNA è influenzata anche dai confini simbolici creati dai meccanismi di funzionamento del sistema scolastico (Herz, Lalander, 2021): approcciati come un gruppo omogeneo di persone con stessi bisogni e sogni, la maggioranza di loro subisce una "violenza amministrativa" (Ibidem: 222), che è frutto di regole o di scuole speciali rivolte a immigrati neoarrivati o MSNA, che li porta ad avere un'educazione separata dagli altri alunni, parallela a una "razzializzazione" perpetrata anche da coetanei e insegnanti. Il riferimento è all'approccio dell'"incorporazione

[4] Simile è la situazione dei *care leavers* e dei minori fuori famiglia, nello scenario internazionale e anche in Italia: cfr. Belotti et al., 2021.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

etnicorazziale stratificata", che presuppone il fatto che le minoranze razzializzate occupino posizioni inferiori e stabili nella struttura di classe, ma che esista anche una stratificazione/differenziazione di classe all'interno di ciascun gruppo etnico-razziale, ad esempio fra i minori accompagnati e fra quelli soli (Bohrt, Itzigsohn, 2015).

Un'ultima dimensione di disuguaglianza si manifesta, a livello personale, nell'organizzazione della vita quotidiana e nell'investimento di molte energie dei MSNA per rispondere a bisogni primari e di sopravvivenza, sforzo che rappresenta un ulteriore ostacolo alla possibilità di vivere con serenità gli spazi e i tempi scolastici. D'altro canto, questi adolescenti "quasi adulti" si inseriscono a fatica nei modelli tradizionali di scuola, mentre necessitano di esperienze educative più flessibili (Martinez, 2009).

1.4 Per identificare rischi e chance nei percorsi migratori e formativi dei MSNA

In questo quadro complesso e variegato, è importante mettere a fuoco la compresenza di fattori di rischio e di protezione nei percorsi dei MSNA. Dai principali studi internazionali e *systematic review* sulle diverse fasi del ciclo migratorio dei MSNA (o anche rifugiati)[5], pubblicati tra il 2010 e il 2020, si sono identificati fattori compresenti nell'esperienza personale e nei contesti attraversati dai MSNA[6].

Rispetto ai *fattori di rischio*, nel periodo precedente alla migrazione si rilevano esperienze di allentamento dei legami familiari (a causa di morte di adulti significativi, allontanamento oppure separazione); ricorrente è l'esposizione a forme di violenza (dentro o fuori dalla famiglia), osservata o subita, con timori per la propria incolumità fisica già in patria (Goodman, 2004), aspetto riscontrabile, in particolare, fra richiedenti asilo e rifugiati. In queste sospensioni della vita ordinaria, i minori possono già perdere l'aggancio con i contesti scolastico-formativi per contribuire alla sussistenza della famiglia. Le problematiche personali si sviluppano dentro ambienti e contesti marcati da forti disuguaglianze socioeconomiche, segnati da conflitti civili e guerre, scarsa occupazione, analfabetismo diffuso e limitata possibilità di istruzione e formazione di qualità.

Nel corso del viaggio, il "non essere accompagnati" è il fattore di rischio più elevato, poiché la separazione dai genitori diventa perdita affettiva, in-

[5] Si vedano i riferimenti bibliografici completi sotto la Tab. 1.

[6] Questi fattori possono essere utili anche per l'analisi della condizione di altri giovani appartenenti a minoranze svantaggiate, che vivono condizioni analoghe ai MSNA, connesse all'impatto di diverse forme di povertà nei processi di scolarizzazione, ovvero: *homeless students,* studenti cioè che non hanno fissa dimora; figli di detenuti; minori rifugiati o richiedenti asilo con famiglia; ecc. (Santagati, Augelli, 2020: 107).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

debolimento del senso di sicurezza, mancanza di modelli di ruolo e agenti di socializzazione, anche se la migrazione si configura come un passaggio precoce all'età adulta, con tutti i rischi che questo comporta. In questa fase, perdura l'assenza della scuola, mentre il minore sperimenta un viaggio in condizioni spesso insicure e a rischio di violenza o tortura, anche con possibile privazione della libertà o detenzione. Nel corso del viaggio, il minore si unisce a flussi migratori che non passano attraverso circuiti legali e ufficiali e può trovarsi soggetto al doppio e ambiguo atteggiamento di tutela e controllo alle frontiere (già evidenziato nel Par. 1.1). Oltre al fatto che le condizioni dello spostamento sono di per sé pericolose per i rischi di sfruttamento, traffico illegale di migranti, tratta, eccetera. Nelle zone di frontiera, così come nei campi profughi, tra l'altro raramente sono sviluppate attività di *emergency education* (Kagawa, 2005).

Infine, all'arrivo nel Paese di accoglienza, gli studi si soffermano sugli svariati problemi di salute mentale di cui soffrono i MSNA, che si aggravano tra richiedenti asilo e rifugiati; sulle difficoltà linguistiche, sui problemi comunicativi e relazionali nella vita quotidiana tra minori e operatori dell'accoglienza, con la fatica di comprendere e orientarsi nel sistema di protezione e muoversi fra i servizi del Paese di immigrazione, così come di partecipare a decisioni che riguardano la propria vita, con conseguente sfiducia verso funzionari e istituzioni.

A ciò si aggiunge il "fattore tempo", cioè la costante insicurezza rispetto alle possibilità di rimanere legalmente nel nuovo contesto al compimento del 18° anno di età. Permane poi la mancanza di riferimenti adulti, si vive l'isolamento rispetto ai pari (autoctoni, in particolare) con uno scarso benessere anche dal punto di vista relazionale. Limitata risulta essere, di conseguenza, la motivazione all'apprendimento (linguistico, disciplinare, ecc.), necessaria in una fase di ri-socializzazione nel Paese di arrivo, atteggiamento che porta a un progressivo disinvestimento nelle attività formative.

Gli studi rilevano, inoltre, che i sistemi di accoglienza si distinguono per la carenza di procedure adatte ai minori e di un approccio *child-sensitive*; permangono barriere linguistiche, culturali e istituzionali che limitano l'accesso e la fruizione di diritti e servizi, in assenza di dispositivi specifici (come ad esempio i mediatori interculturali). Una rassegna di 39 studi ha messo in luce che, in climi irrispettosi e di sfiducia, i minori rifugiati difficilmente rivelano ad assistenti sociali o tutori le loro storie di vita, prima di essere ascoltati dalle autorità di migrazione, il che è un problema nei casi in cui la decisione della procedura di asilo si basa proprio sulla storia che il minore è in grado di raccontare (van Os et al., 2020). Altri MSNA non ricevono informazioni sufficienti a comprendere la propria situazione all'interno del sistema d'accoglienza, a fronte di regole e prassi che paiono incongruenti (Kauhanen, Kaukko, 2020).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 1. Fattori di rischio e di protezione per i MSNA

Fattori di rischio		*Fattori di protezione*	
Esperienza del minore	*Condizioni di contesto*	*Esperienza del minore*	*Condizioni di contesto*
In patria, prima della migrazione			
- Allentamento dei legami familiari - Esperienza diretta o indiretta di violenza - Timori per incolumità - Allontanamento da spazi educativi	- Disuguaglianze strutturali - Assenza di lavoro - Conflitti e guerre - Analfabetismo - Scarsa offerta pubblica di istruzione di qualità	- Grinta e determinazione - Strategie di resistenza e sopravvivenza - Valori, spiritualità e religiosità	- Legami familiari estesi - Supporto di vicinato e comunità - Presenza di associazioni, chiese e luoghi di culto
Durante il viaggio			
- Separazione netta dai familiari - Incertezza su percorso e meta - Esposizione a rischi violenze - Detenzione - Assenza della scuola	- Controllo alle frontiere - Canali illegali e pericolosi di migrazione - Rischi di traffico e sfruttamento - Carenza di iniziative di *emergency education*	- Durata breve del viaggio - Arrivo prima dei 15 anni - Limitata esposizione a violenze e pericoli - Incontri positivi con pari e adulti	- Canali di migrazione tutelati - Presenza di riferimenti adulti - Supporto di pari
Nel contesto d'arrivo, dopo la migrazione			
- Problemi di salute mentale - Difficoltà linguistiche e comunicative - Timori per il passaggio alla maggiore età - Incapacità di comprendere la propria situazione all'interno del sistema di accoglienza - Comportamenti antisociali - Scarse opportunità di partecipare a decisioni sulla propria vita - Sfiducia in assistenti sociali, operatori, istituzioni - Autoprotezione e silenzio su propria storia - Isolamento, scarso benessere relazionale - Mancanza di adulti e pari (autoctoni) - Sensazione di misconoscimento, non riconoscimento - Motivazione bassa alla formazione, disimpegno	- Accoglienza non *child-sensitive* - Presenza di barriere linguistiche, culturali e istituzionali - Assenza informazioni chiare su accoglienza - Asimmetria ampia con funzionari e operatori, non rispetto per tempi del minore - Opportunità disuguali di accesso e fruizione di servizi - Tempi lunghi di attesa per l'accesso a istruzione - Opportunità disuguali nell'accesso e fruizione del diritto all'istruzione - Ambienti scolastici segregati con compagni in accoglienza, altri MSNA, minori e/o adulti stranieri - Discriminazione e scarse aspettative da parte degli insegnanti - Opportunità disuguali nel tempo libero	- Motivazione al risultato - Aspirazioni elevate - Desiderio di apprendere e lavorare - Atteggiamento *future-oriented* ed etica del riscatto/sacrificio - Flessibilità e capacità di adattamento - Fiducia verso operatori e funzionari dell'accoglienza - Propensione al multilinguismo - Partecipazione alle decisioni relative al proprio progetto di vita - Sviluppo di sicurezze e appartenenze - Volontà di continuare gli studi - Ottenimento di successi formativi	- Accoglienza e aiuto tempestivo all'arrivo - Assistenza legale pro bono - Funzionari capaci di supportare minori nella ricostruzione della loro storia - Presenza di network relazionali e adulti significativi - Presenza di organizzazioni non profit e organizzazioni religiose - Chance di accesso e frequenza scolastica con i nativi - Agency dei docenti, atteggiamento positivo e aspettative alte nei confronti dei MSNA - Offerta di attività extrascolastiche, per MSNA e nativi - Offerta di spazi di partecipazione ai processi decisionali

Fonte: Elaborazione propria[*]

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

[*]La tabella è costruita sulla base di ricerche rilevanti e rassegne sistematiche di studi in vari campi disciplinari, già realizzate sul tema (considerando anche i minori richiedenti asilo), che sono ben sintetizzate nei seguenti articoli: Chase, 2010; Kohli, 2011; Ní Raghallaigh, 2011; Carlson et al., 2012; Eide, Hjern, 2013; Tyrer, Fazel, 2014; Graham et al., 2016; Pieloch et al., 2016; Cardoso et al., 2017; Coleman, Avrushin, 2017; Peña et al., 2018; Terhart, von Dewitz, 2018; Menjívar, Perreira, 2019; Cerna, 2019; Kauhanen, Kaukko, 2020, Santagati, Augelli, 2020, van Os et al., 2020.

Nei contesti formativi (Coleman, Avrushin, 2017) la letteratura statunitense decostruisce prassi volte a scoraggiare l'iscrizione scolastica dei MSNA, rendendo i tempi di accesso lunghi e la possibilità di accedere all'istruzione discrezionale. Le ricerche evidenziano la presenza di MSNA in corsi, classi e programmi speciali, dedicati a questo specifico target, mentre mancano opportunità a livello extra formativo e di tempo libero di scambio in gruppi misti. Altri studi si focalizzano sugli insegnanti, ovvero su atteggiamenti discriminatori, non solidali e pieni di pregiudizi che alcuni di loro manifestano, così come sulle scarse aspettative che nutrono rispetto al rendimento degli alunni, che costituiscono un ulteriore ostacolo all'adattamento scolastico dei MSNA o simili (Gilde et al., 2017). Tali atteggiamenti sono in parte legati a una mancanza di conoscenza delle altre culture, una scarsa capacità di gestire classi multiculturali e alla presenza di assunti assimilazionisti dentro le pratiche inclusive.

Guardando invece ai *fattori di protezione*, da diverse ricerche emerge un ritratto dei MSNA come soggetti dotati di qualità personali (talvolta presenti prima della migrazione) come grinta e determinazione, temperamento positivo, capacità di resistere (fisicamente e mentalmente) alle avversità, anche grazie a orientamenti spirituali e religiosi che li guidano ad affrontare eventi stressanti e sfide complesse (Peña et al., 2018; Ní Raghallaigh, 2011). A questi fattori personali, si affiancano fattori socio-relazionali, quali la provenienza da un tessuto sociale coeso, fatto di legami familiari estesi, reti di vicinato e comunitarie di supporto, frequentazione e appartenenze ad associazioni, chiese e luoghi di culto, che possono costituire elementi chiave per il successo del percorso migratorio (Carlson et al., 2012).

Pochi studi esplicitano gli elementi positivi che emergono durante il viaggio, data la pericolosità che questa esperienza assume per i minori soli: tuttavia, un viaggio di breve durata, l'arrivo in età inferiore ai 15 anni (Eide, Hjern, 2013) e la limitata esposizione a violenze e pericoli durante il tragitto, possono aumentare il livello di protezione del minore in un percorso rischioso di per sé. Inoltre, l'esistenza di canali migratori tutelati all'interno di accordi e patti internazionali e la possibilità di sviluppare nuove relazioni di aiuto e di supporto con adulti (e pari), possono essere cruciali per affrontare le condizioni insicure di qualsiasi viaggio di minorenni senza documenti.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Infine, per quanto riguarda la fase post-migratoria, ritroviamo negli studi esaminati specifiche caratteristiche dei MSNA associate al maggior successo: si tratta di minori motivati a ottenere risultati positivi, con aspirazioni elevate, *future-oriented* e guidati da un'etica del sacrificio e del miglioramento (Santagati, 2021). Manifestano un forte desiderio di apprendere e di lavorare, oltre a una notevole flessibilità e capacità di adattamento, una propensione al multilinguismo e alla mescolanza di vari riferimenti culturali. Dal punto di vista del sistema che accoglie, l'offerta di supporti adeguati e tempestivi all'arrivo, così come la possibilità di assistenza legale gratuita e l'accompagnamento del minore da parte di una persona di riferimento capace di orientarsi nella burocrazia della società di accoglienza, paiono garantire un buon inserimento nel medio-lungo periodo. L'atteggiamento positivo e rispettoso da parte di assistenti sociali, mentor e tutori, la concessione di tutto il tempo necessario per costruire fiducia, l'uso di canali comunicativi non verbali, il coinvolgimento di interpreti qualificati sono tasselli essenziali per supportare i minori nella ricostruzione del racconto della loro esperienza che sarà centrale, per alcuni, per la procedura di asilo (van Os et al., 2020). Cruciale nella tutela, protezione e promozione della crescita di questi giovani è l'incontro di adulti significativi in qualità di *caregivers* sostitutivi, a partire da quelli nei centri di accoglienza e nei territori di inserimento (educatori, operatori, volontari, tutori, formatori, ecc.). A ciò si aggiunge il sostegno di organizzazioni e associazioni no profit, così come l'ancoraggio in comunità religiose che compensano il sentimento di sradicamento e di estraneità offrendo nuove risorse e agganci ai minori soli (Ambrosini et al., 2022).

Sul fronte scolastico-formativo, di fondamentale importanza è la disponibilità di fondi e misure volte a facilitare l'accesso e la partecipazione scolastica dei MSNA in tempi brevi, ovvero la possibilità di frequentare attività scolastiche strutturate, in cui ristabilire il ritmo quotidiano della vita ordinaria e ritrovare un senso di sicurezza. Secondo Crul et al. (2019), l'inserimento rapido dei bambini rifugiati nelle classi regolari sembra fornire garanzie di successo scolastico, mentre l'inserimento dei bambini rifugiati in un sistema scolastico parallelo segregato, per periodi prolungati, spesso porta all'abbandono precoce della scuola o a non frequentarla affatto. L'esperienza scolastica consente la ricostruzione del network dei pari (anche nell'extrascuola) e l'aumento della fiducia negli adulti, consentendo di sviluppare attaccamento e nuove appartenenze e competenze, con un maggiore impegno e coinvolgimento in cui l'apprendere accresce il benessere psicosociale e fa vivere un'esperienza di "gioventù normale", che è quella che abbiamo già evidenziato come carente fra i MSNA. Altre ricerche mostrano il ruolo che possono giocare quegli insegnanti sensibili alla diversità culturale, che manifestano interesse, simpatia, empatia e cura, al fine di creare relazioni positive con gli studenti appartenenti a minoranze (Gilde

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

et al., 2017): all'aspettativa che tutti gli studenti possano avere successo, nonostante le difficoltà, si associa il comportamento proattivo degli insegnanti (Rose, 2019, sulla base di Biesta et al., 2015 e Emirbayer, Mische, 1998), basato sul sostegno e sull'incoraggiamento.

Le rassegne degli studi relative agli interventi scolastico-formativi evidenziano il ruolo importante dei fattori scolastici (*school-level factors)* e delle opportunità costruite dalla e nella rete formativa cui il minore ha accesso. Tuttavia, chi esplora i micromeccanismi e le interazioni che si attivano tra insegnanti e bambini rifugiati mette in evidenza un quadro più sfumato, di luci e ombre, in cui pratiche inclusive ed esclusive coesistono, sia dentro le cornici istituzionali di accoglienza e di scuola sia dentro le classi: nelle classi miste, infatti, non si garantisce necessariamente l'inclusione, mentre le pratiche di *grouping* non creano per forza esclusione formativa (Terhart, von Dewitz, 2018).

1.5 Per riconoscere vulnerabilità e risorse dei giovani svantaggiati

La nostra proposta di analisi descrive e interpreta, semplificando, la condizione dei MSNA secondo una logica che si polarizza attorno a opportunità e rischi. A questo punto della riflessione, è necessario affermare che, guardando ai MSNA come espressione di una condizione giovanile svantaggiata, rischi e opportunità sono piuttosto intrecciati a vulnerabilità e risorse compresenti nella loro esperienza. Anche a fronte di vincoli (limitate possibilità di scelta, debolezza relazionale, scarse possibilità giuridiche ed economiche, ecc.), i MSNA non sono solo vittime delle circostanze o dipendenti dalle decisioni degli adulti, ma hanno una natura "vulnerabile e attiva" (Orgocka, 2012), distintiva di coloro che reagiscono e combattono realtà violente, resistono a stereotipi e stigmi, costruiscono la propria integrazione giorno per giorno (Seeberg, Goździak, 2016).

I professionisti dell'accoglienza e i funzionari delle istituzioni che incontrano i MSNA nel contesto di arrivo hanno un ruolo nella definizione della loro ambivalente condizione (Saglietti, 2019). Essi rispecchiano i discorsi pubblici prevalenti, in cui solidarietà e incredulità (Derluyn 2018), infantilizzazione e vittimizzazione (Menjívar, Perreira, 2019; Lalander, Hertz, 2018), convergono nel rendere questo gruppo sociale una "categoria zombie" (Herz, Lalander, 2017).

All'interno di un quadro più sfumato, si affievolisce la distinzione netta tra MSNA, intesi come soggetti passivi, vittime o potenziali criminali, oppure come giovani attivi e protagonisti in una visione più complessa e articolata della realtà. Il percorso dei MSNA è da guardare piuttosto come un processo aperto, spinto dalla ricerca di sicurezza a fronte di instabilità legali, pratiche, psicologiche e affettive, dal desiderio di appartenere a un

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

luogo, a qualcosa e a qualcuno, dalla volontà di ottenere esiti positivi all'interno di un nuovo contesto sociale, con il riconoscimento dei propri talenti e trovando la propria strada (Kohli, 2011), alla ricerca del benessere personale e relazionale (Wernesjö, 2011; 2014; Kholi et al., 2024). Giovani che affrontano il grande rischio del viaggio, guidati da un'agency che include grande motivazione, capacità progettuale, autonomia e senso di responsabilità, ma non sempre capaci di rivendicare i propri diritti presso attori pubblici e privati che per loro pianificano interventi e iniziative. L'agency, d'altro canto, si manifesta in molti modi e forme (Thompson et al., 2019), a seconda della fiducia data dai MSNA alle istituzioni e agli operatori dell'accoglienza, dall'affidabilità che i primi riconoscono ai secondi e a come le istituzioni diventano affidabili agli occhi dei minori (Eide et al., 2020). Da questi aspetti, per esempio, dipende la protezione da parte dei MSNA dei propri dati personali, con adeguate strategie di controllo o rilascio di informazioni; oppure l'imitazione strategica, con l'uso di parole e di idee prese da altri per fini diversi, magari con un racconto predefinito utile alla richiesta di asilo; oppure la strategia del silenzio come risposta a circostanze minacciose e incerte (Chase, 2010).

L'agency dei MSNA – sia come potenziale individuale sia come realizzazione di questo – si può esprimere in contesti facilitanti, non però così diffusi (UNHCR, UNICEF, IRC, 2017), che favoriscono la presa di parola e garantiscono diritti e strumenti per partecipare nel determinare i propri interessi. Pastoor (2015) e Chase (2010) hanno ricostruito le esperienze di alcuni MSNA che, dopo molti anni di privazione della libertà di parola nei loro Paesi d'origine, hanno avuto la possibilità di essere ascoltati dalle società democratiche ospitanti. Tuttavia, alcuni studi hanno riportato situazioni in cui altri MSNA sono stati ridotti a soggetti senza responsabilità (De Graeve, Bex, 2016; Gustafsson et al., 2012; Kaukko, Wernesjö, 2017) o individui senza voce politica (Crawley, 2010). Nei casi più estremi, i MSNA hanno visto violata la loro libertà di parola durante la detenzione, venendo collocati, all'arrivo, in celle con limitate possibilità di comunicazione o senza capire il motivo della detenzione (Connolly, 2015). Un'indagine pilota d'impronta giuridica (Amato, Mack, 2021) analizza alla luce del "diritto alla libertà di espressione" i bisogni comunicativi di questo gruppo di soggetti particolarmente vulnerabili e le difficoltà dell'attuale sistema di accoglienza nel soddisfarli. Questi diritti, tuttavia, possono essere esercitati solo se bambini e bambine li conoscono e li comprendono. Questo presuppone, per i minori non italofoni, l'intervento di una persona che fa da tramite con l'interlocutore che non conosce la lingua del Paese d'origine.

In questo senso, l'alfabetizzazione e l'insegnamento della lingua del Paese di accoglienza, l'istruzione e la formazione rappresentano i principali canali per dare parola, cura, valore alle storie e all'esperienza di questi

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

minori, affinché possano esercitare la propria libertà, seppur limitata, di scegliere fra alternative, di esigere i diritti e agire ai fini del raggiungimento dei propri obiettivi (Wedin, 2020).

1.6 Perché è compito della ricerca sociale accertare le condizioni che rendono possibile un fenomeno improbabile

Ultimo, non certo per importanza, è il fatto secondo cui è significativo occuparsi sociologicamente dei MSNA a scuola, perché la ricerca può illuminare le condizioni socio-istituzionali che rendono possibile un fenomeno statisticamente improbabile. Come recita il sottotitolo del volume, l'approdo dei MSNA a scuola nei Paesi di accoglienza rappresenta un evento piuttosto inatteso, poco frequente nell'esperienza biografica di questi minori. Tuttavia, l'evento rimane possibile, nella misura in cui il contesto sociale, gli adulti di riferimento (educatori, tutori, assistenti sociali, insegnanti, ecc.) e le istituzioni interessate (comunità di accoglienza e scuole) supportano adeguatamente e favoriscono tale esito: la ricerca può suggerirlo e coglierlo se chi fa ricerca è consapevole del proprio ruolo di "apripista", ossia di dover riconoscere l'esistenza non solo di ciò che è socialmente atteso, ma anche dell'inatteso che emerge dalle evidenze empiriche (Merton, 1936). Affermazioni diffuse fra i ricercatori, come fra i *practitioner*, quali "i MSNA non sono interessati e motivati ad andare a scuola" come anche "nelle scuole non ci sono o, tuttalpiù, ci sono pochi MSNA" o ancora "le scuole non accolgono MSNA" corrispondono ad aspettative sociali confermate dai dati. Tuttavia, usando la prospettiva di Louise Archer (2008), riconosciamo che i discorsi educativi più diffusi non si occupano di studenti appartenenti a minoranze etnico-razziali e ciò impedisce loro di accedere a posizioni di successo, anche tra coloro che ottengono buoni risultati: d'altro canto, non vi sono MSNA appartenenti alla categoria dell'"alunno ideale".

Eppure, guardare a "chi ce la fa" fra i MSNA ad arrivare a scuola può arricchire lo studio delle disuguaglianze in istruzione e offrire un utile contributo per lo sviluppo di misure e politiche facilitanti la fruizione del diritto all'istruzione. Da tempo, diversi studi di sociologia dell'educazione (Lahire, 1994; 1995; 2017), ricerche sulla mobilità sociale (Jaquet, 2014; Jaquet, Bras, 2018) e analisi nell'ambito dei *Migration Studies* (Crul, Schneider, 2010) hanno indagato i percorsi inattesi degli studenti svantaggiati, testando diverse ipotesi sui fattori di successo, mettendo in evidenza meccanismi sociali, familiari e istituzionali che hanno prodotto forti disuguaglianze ma che hanno anche generato nuove opportunità (Santagati, 2019).

Il successo scolastico degli studenti svantaggiati, con un background migratorio, MSNA, rifugiati o richiedenti asilo, così come di altre minoranze linguistico-culturali (Persico et al., 2020; Tagliaventi et al., 2020;

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Bereményi, Durst, 2021; Bertozzi, Saruis, 2021; Bocsi, Ceglédi, 2021; Romito, 2021; Durst, Bereményi, 2024) è però ancora da esplorare. Anche se si tratta di minoranze, anche in termini di numerosità, esistono evidenze che gli studenti di origine immigrata di successo sono presenti nei sistemi educativi di molti Paesi, rappresentando quasi un quarto degli studenti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico con un background migratorio (OECD, 2018). L'attenzione della ricerca per questi studenti, "bravi" o "eccellenti" o "resilienti" (Barabanti, 2018; Santagati, 2019; 2021) è fondamentale per capire come gli studenti negozino opportunità e vincoli strutturali e culturali, riducendo e mediando gli effetti del background sociale e migratorio sulle loro carriere scolastiche (Stevens, Dworkin, 2019).

Dal punto di vista teorico, Bernard Lahire (1995) ha analizzato il successo scolastico degli svantaggiati, osservando che studenti provenienti da contesti simili possono intraprendere distinte traiettorie educative – fallimento, abbandono o successo –, che devono essere descritte e comprese in profondità. Sebbene la maggioranza tenda all'insuccesso, gli studenti svantaggiati con buone performance scolastiche non possono essere considerati, secondo Lahire (1994), eccezioni statistiche o "miracolati del sistema scolastico" (Bourdieu, 1989). Sono invece possibilità del sociale, che possono verificarsi in determinate condizioni e che devono essere esplorate per capire come gli attori riproducono (o non riproducono) le condizioni sociali a cui appartengono, forgiando legami sociali e percorrendo strade ben tracciate, ma anche muovendosi verso direzioni nuove e inaspettate (Lahire, 2017).

Analogamente, in alcuni studi longitudinali sui figli degli immigrati negli Stati Uniti (Portes et al., 2011) si sono registrati differenti risultati scolastici all'interno del medesimo gruppo, identificando così traiettorie di assimilazione segmentata verso il basso ma anche verso l'alto, ovvero "percorsi inaspettati" di successo. Nel contesto europeo, Maurice Crul e colleghi hanno spostato l'attenzione su condizioni e dispositivi istituzionali, ostacolanti o facilitanti l'integrazione dei giovani immigrati nei sistemi educativi e nel mercato del lavoro dei diversi contesti nazionali (Crul e Schneider 2010; Crul, 2013).

Per compiere una mobilità sociale ascendente (Crul et al., 2016; 2017), le seconde generazioni si muovono in un mondo sociale che il loro gruppo etnico non ha mai abitato nel Paese di immigrazione, incrementando pian piano capitale sociale e culturale, rompendo il ciclo perpetuo dell'habitus ereditato attraverso la posizione di classe (Bourdieu, Passeron, 1970; Besozzi, 2009). Questa prospettiva ribalta l'interpretazione tradizionale delle disuguaglianze etniche, passando dall'intersezione degli svantaggi sociali (Crenshaw, 1989) all'idea che anche le opportunità possono essere gradualmente accumulate, sfruttando un'idea positiva di intersezionalità (Visioli, 2024). A fronte di studenti che hanno dovuto affrontare esperienze

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

traumatiche di migrazione, alcuni studi mostrano che la scuola ha il potere di sviluppare narrative di successo che trasformano soggetti a rischio di vittimizzazione in protagonisti di storie di vita esemplari, con l'effetto di migliorare l'apprendimento e le motivazioni di tutti gli allievi (Tyrer, Fazel, 2014; Graham et al., 2016; Pieloch et al., 2016). Ciò avviene attraverso opportunità formative di alto livello, in cui questi minori si raccontano, esprimendo sentimenti, emozioni e desideri che, anche attraverso la creatività, la letteratura e le arti, ricevono un positivo riconoscimento. Questo, dunque, il quadro complessivo in cui, all'interno di traiettorie e rotte rischiose, compaiono chance di "vita buona" sia nei contesti di arrivo sia di accoglienza.

Questo movimento dei minori migranti sulla scala sociale richiama anche quello dei cosiddetti "transclasse", soggetti che attraversano i confini simbolici dello spazio sociale, compiendo un'esperienza di mobilità soggettiva che crea rotture e isolamento rispetto alle classi di partenza e di arrivo, ma anche tentativi di conciliazione e gestione di due mondi sociali, come succede ai migranti (Jaquet, 2014). I termini "migranti di classe", "transclasse", o ancora "transfughi di classe", vanno oltre le categorie utilizzate per descrivere i movimenti individuali tra strati sociali – si pensi, ad esempio, ai "delfini" o "ereditieri" di Bourdieu e Passeron (1964) – di soggetti che passano le frontiere sociali grazie alla scuola, ma rimangono "trans". Ovvero non si limitano a passare da una classe all'altra dimenticando le origini, ma conservano qualcosa del mondo dei "poveri"; essendo diventati altro rimangono cioè se stessi (Jaquet, Bras, 2018).

Le esperienze di mobilità sociale attraverso l'istruzione di studenti svantaggiati, definiti anche "stranieri in paradiso" poiché frequentano le scuole delle élite (Reay et al., 2009), ma anche "pesci fuor d'acqua" nelle scuole precedenti con un'utenza operaia e popolare, si basano sull'inestricabile legame tra identità e disuguaglianze. Tali esperienze implicano un movimento multiforme attraverso spazi materiali e simbolici in cui appartenenze di classe, etniche e di genere si intrecciano (Scandone, 2022), introducendo i giovani svantaggiati in contesti non familiari, generando cambiamenti nelle aspettative, paura di perdere sé stessi, ambivalenze e tensioni, così come adattamenti creativi e risposte variegate. La questione è complicata ulteriormente dal fatto che i significati, gli atteggiamenti e le strategie verso il successo sono varie (eccellere, distinguersi, lavorare duramente, aspettare con pazienza: Santagati, 2021), ispirate a logiche sia individualistiche sia collettive. Tuttavia, come afferma Bourdieu, "l'azione pedagogica può, a causa e malgrado la violenza simbolica che comporta, aprire la possibilità di un'emancipazione fondata sulla consapevolezza e sulla conoscenza dei condizionamenti subiti e sull'imposizione di nuovi condizionamenti progettati durevolmente per contrastarne gli effetti" (1999: 340).

La ricerca sociale può studiare le storie di successo di studenti vulnerabili e immigrati, come i MSNA, attraverso approcci qualitativi e biografici

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

(Tsiolis, 2012; Al-Rebholz, 2014; Apitzsch, Siouti, 2014; Santagati, 2020), in grado di ricostruire il processo dinamico in cui i giovani ereditano alcuni svantaggi dati dalla loro posizione ascritta, ma sono anche in grado di ridurre questi effetti, emancipandosi dalla condizione svantaggiata di partenza (sui processi emancipatori, cfr. Massari, 2023; Buraschi, Aguilar-Idáñez, 2023; Santagati, Bertozzi, 2023). Sebbene l'approccio biografico sia stato sviluppato ponendo l'accento sull'ascolto e sul dare voce ai singoli soggetti (Santagati, 2021), fornendo informazioni di prima mano sulla loro esperienza di vita, è fondamentale ricordare che le loro narrazioni non sono l'espressione di individui socialmente isolati, ma rappresentano una delle principali modalità di accesso agli eventi, ai contesti e, soprattutto, ai processi sociali. Nelle biografie di giovani migranti svantaggiati, emergono soggettività determinate e vincolate da contesti escludenti e negativi, che diventano talvolta capaci di prendere le distanze dal proprio vissuto, grazie a uno spazio immaginativo di resistenza alle costrizioni sociali rappresentato proprio dalla ricerca su sé stessi (Merrill, West, 2009). Attraverso questa pratica, è possibile evidenziare la natura della soggettività come determinata ma anche come determinante: i soggetti sono visti, in questa prospettiva, come un prodotto della società a cui appartengono, ma anche come produttori, inventori e creatori delle istituzioni che li definiscono e che essi stessi contribuiscono a definire (Beltrán Llavador, 2002: 26).

Non possono essere rimandate, infine, le riflessioni sull'etica della ricerca (Chase et al., 2019). Al di là delle autorizzazioni formali necessarie per svolgere le indagini empiriche, non possiamo esimerci dal comprendere le implicazioni del nostro fare ricerca e della nostra posizione sul campo: bianchi del Nord globale che indagano su minori provenienti dal Sud globale, donne che si interrogano sul destino di giovani uomini, eccetera. Sebbene non esista una soluzione per gestire l'asimmetria nella ricerca con i MSNA, la condivisione di idee ed esperienze è fondamentale per promuovere una scienza sociale più etica, più riflessiva e meno discriminatoria. Dai suggerimenti di Chase et al. (2019) per orientare la ricerca futura, si sottolinea l'importanza di: 1) non "essenzializzare" i MSNA, rifugiati o meno, cioè non compiere l'errore di far derivare da una categoria nominalistica un'oggettiva presenza sociale; 2) essere consapevoli del nostro coinvolgimento nei processi di costruzione sociale del "bambino migrante", problematizzando e decostruendo stereotipi alla cui diffusione rischiamo di contribuire; 3) trovare modi per coinvolgere i minori stranieri (non) accompagnati come partner di ricerca nella coproduzione di conoscenza, con un uso più critico e consapevole della loro *voice* e cogliendo, dietro le storie narrate, le storie non raccontate (Lems, 2023); 4) infine, consentendo loro di narrarsi in prima persona ed entrare così, da protagonisti, nel dibattito mediatico, pubblico e politico.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

2. Accoglienza e oltre, i MSNA in Italia

di Alessandra Barzaghi e Chiara Ferrari

2.1 I flussi di MSNA nello scenario europeo

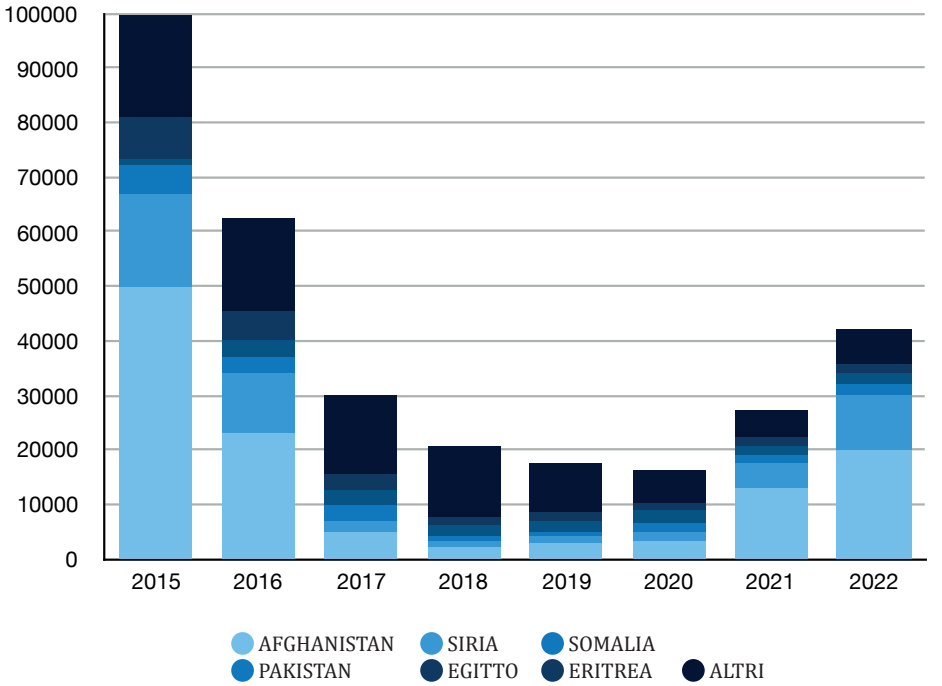
Gli ingressi dei MSNA in Europa e in Italia seguono parallelamente l'andamento dei flussi migratori complessivi. Per quanto riguarda il livello europeo, è difficile stabilire il numero complessivo di minori che entrano in Europa per ragioni diverse dalla richiesta di asilo e non esistono dati completi sulla popolazione di minori migranti presenti nei diversi Stati poiché gli Stati membri dispongono di diversi sistemi di raccolta dati che non consentono di ricostruire dati aggregati a livello UE (IMMERSE Policy Paper, 2023). Per questo motivo, per fornire un quadro generale possiamo riferirci ai dati relativi ai MSNA richiedenti asilo: d'altro canto, i flussi che hanno caratterizzato l'Europa in questo ultimo decennio sono soprattutto quelli della cosiddetta "crisi dei rifugiati" dal 2015 ad oggi. Pur rappresentando solo uno spaccato parziale di questo gruppo, tali dati permettono di ricostruire il trend di queste presenze.

Secondo i dati Eurostat, nel 2022 nei paesi UE sono state presentate 42.000 domande di asilo da minori non accompagnati, il numero più alto dal 2016, che è cresciuto significativamente rispetto agli anni precedenti (+53% rispetto alla crescita delle domande totali). A differenza del totale delle domande di asilo (per tutte le età), il maggior incremento si è concentrato su due cittadinanze (Graf. 1): quasi la metà delle domande di MSNA sono state presentate da afghani (20.000), che sono aumentati maggiormente in termini assoluti rispetto al 2021 (+6.500). Seguono a distanza i siriani (10.000, +5.200). Insieme, queste due nazionalità rappresentano oltre i due terzi di tutte le domande presentate da MSNA nei paesi UE. Nonostante i numeri più contenuti, anche le richieste di MSNA provenienti da Egitto, Turchia, Tunisia, India, Yemen, Burundi e Ucraina (in ordine decrescente) hanno raggiunto livelli senza precedenti[1].

[1] Disponibile in *https://euaa.europa.eu/asylum-report-2023/561-data-unaccompanied-minors*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 1. Studio dei MSNA richiedenti protezione internazionale nei Paesi UE per principali Paesi di origine. Anni 2015-2022. V.a.



Nota: non sono presenti dati per l'Islanda

Fonte: Eurostat, al 13 aprile 2023 (riproduzione grafico EUAA. Eruropean Union Agency for Asylum)

Pertanto, nel 2022 fra i richiedenti asilo minorenni 1 su 6 era non accompagnato. Fra i minori di età compresa tra 14 e 17 anni, più della metà non erano accompagnati[2]. In particolare, oltre l'80% dei minori egiziani, bengalesi e indiani di età compresa tra 14 e 17 anni non erano accompagnati, così come circa tre quarti di afghani e pakistani. In generale, oltre il 93% di tutti i richiedenti MSNA avevano tra i 14 e i 17 anni. Le ragazze rappresentavano solo il 7% di tutti i minori non accompagnati nei paesi UE.

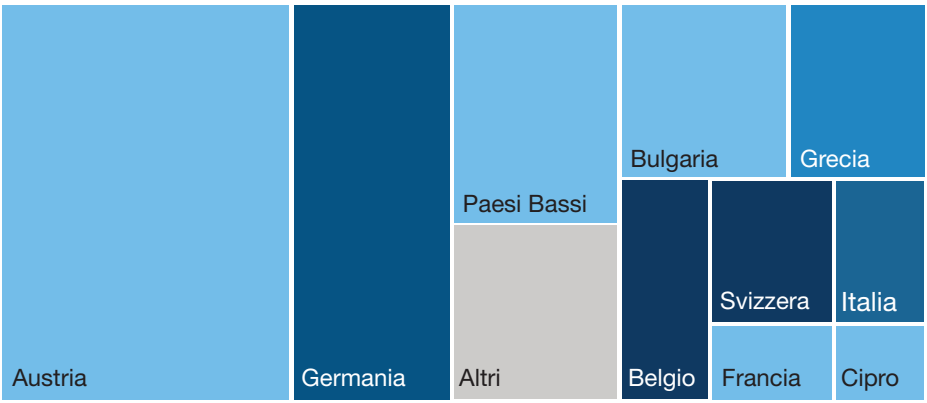
Relativamente al Paese di primo arrivo, più della metà di tutte le domande di protezione internazionale di minori non accompagnati sono state presentate in Austria (13.000, pari al 31%), Germania (7.300, 17%) e

[2] Il dato è calcolato dividendo il numero di richiedenti minori non accompagnati (Eurostat migr_asyunaa), per il numero di richiedenti protezione internazionale di età inferiore a 18 anni (Eurostat migr_asyappctza), disponibili in *https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/explore/all/all_themes*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Paesi Bassi (4.200, 10%). Sia in Austria che nei Paesi Bassi, così come in Bulgaria (3.400), Francia (1.000) e Cipro (900), i dati per il 2022 sono stati i più alti mai registrati. L'Italia è rimasta tra i 10 paesi che hanno accolto più richieste d'asilo di MSNA nel 2022 (1.650 richieste, Graf. 2).

Grafico 2. Top 10 dei Paesi UE che hanno ricevuto richieste di protezione internazionale da MSNA. Anno 2022



Nota: non sono presenti dati per l'Islanda

Fonte: Eurostat, al 13 aprile 2023 (riproduzione grafico EUAA. European Union Agency for Asylum)

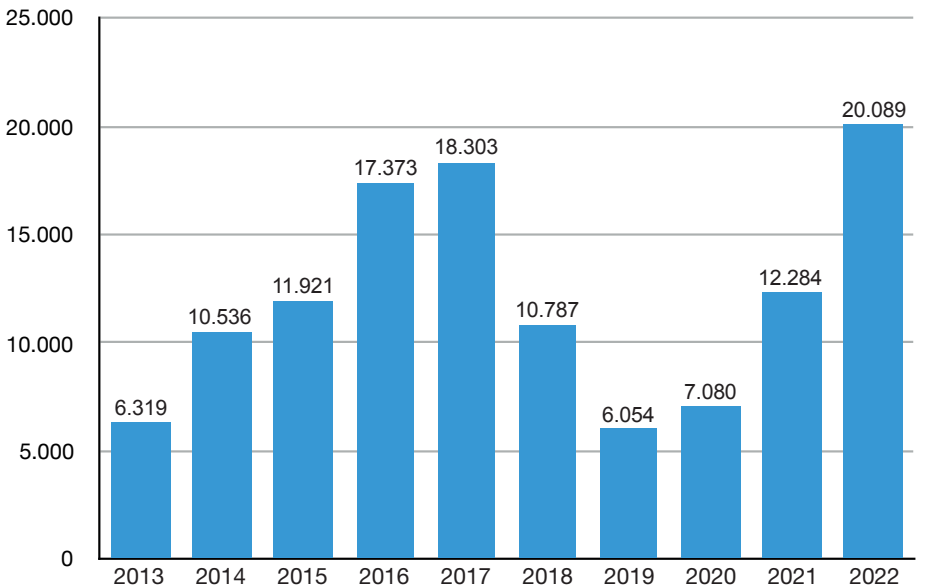
Concentrandoci ora sui MSNA nel contesto italiano, possiamo notare che la loro presenza ha caratterizzato i flussi migratori nel tempo fin dagli anni '90, conseguentemente alle guerre balcaniche e all'"esodo degli albanesi", insieme al consolidamento dei flussi dal Marocco. Il fenomeno ha continuato poi ad ampliarsi all'inizio del nuovo secolo, periodo in cui è stato istituito per la prima volta un organo di vigilanza (Comitato per i minori stranieri) presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) con la funzione di vigilare sulle modalità di soggiorno dei minori stranieri soli sul territorio dello Stato e di coordinare le attività delle amministrazioni interessate. Questo comitato ha visto poi una progressiva strutturazione nel 2012 nella Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del MLPS. In questa nuova fase sono stati adottati diversi provvedimenti normativi per la gestione dell'immigrazione in coincidenza dell'Emergenza Nord Africa, iniziata nel 2011 a seguito delle Primavere Arabe, che ha condotto a un repentino aumento dei flussi verso l'Italia. Nello stesso arco temporale è stato istituito presso il Ministero dell'Interno il Fondo Nazionale per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, riconoscendo una voce di spesa ordinaria dedicata a questo

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

gruppo che, fino a quel momento, era stato supportato attraverso fondi ad hoc del MLPS, erogati ai comuni che ospitavano minori. Dal 2012, quindi, il fenomeno dei MSNA viene riconosciuto appieno dal Governo italiano e diventa oggetto di politiche mirate sul territorio.

Osservando l'elaborazione dei dati del MLPS realizzata da Fondazione ISMU ETS[3] relativa al decennio 2013-2022, si constata la presenza costante di MSNA in Italia, con picchi connessi a determinate contingenze che hanno influenzato i flussi migratori più in generale e, soprattutto, gli sbarchi sulle coste italiane.

Grafico 3. Numero di MSNA presenti nelle strutture di accoglienza in Italia al 31 dicembre. Anni 2013-2022. V.a.



Fonte: Elaborazioni ISMU ETS su dati Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Come si può osservare dal Grafico 3, rileviamo una maggiore presenza di MSNA in Italia nel biennio 2016-2017, anni in cui si è registrata la cifra più alta di sbarchi nel nostro Paese: nel solo 2016 ci sono stati 181mila arrivi via mare in 12 mesi[4]. Nel 2013 era stata dichiarata formalmente la chiu-

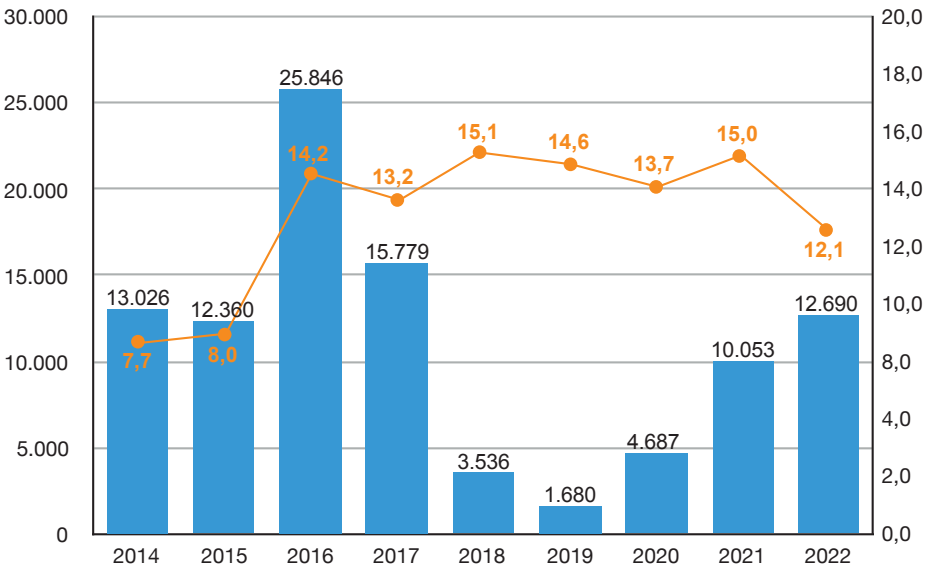
[3] Disponibile in *https://www.ismu.org/la-presenza-di-minori-stranieri-non-accompagnati-msna-in-italia/*.

[4] Disponibile in *https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/03/Report-sbarchiI-e-accoglienza-1997-2022.pdf*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

sura dell'Emergenza Nord Africa, ma questa condizione troverà riscontro solo sulla carta (Ferrara, Gennaro, 2023). Dal 2014 infatti, con l'aggravarsi della guerra in Siria e l'aumento dell'instabilità politica ed economica in numerosi paesi africani, l'Italia ha dovuto affrontare, in soli tre anni, l'arrivo di mezzo milione di persone. Un primo calo negli sbarchi inizia negli ultimi mesi del 2017, in concomitanza con il memorandum Italia-Libia[5] e la stesura del codice di condotta per le ong[6] che realizzano operazioni di salvataggio in mare, continuato poi nel biennio successivo. Nel Grafico 4 si nota infatti una netta diminuzione nel numero di MSNA negli anni 2018 e 2019. Questi sono gli anni in cui si può rilevare invece un aumento di arrivi via terra, attraverso la rotta balcanica.

Grafico 4. Numero di MSNA sbarcati in Italia e % su sbarchi totali. Anni 2014-2022. V.a. e V.%.



Fonte: Elaborazioni ISMU ETS su dati Ministero dell'Interno e UNHCR

Osservando il Grafico 4 relativo agli sbarchi di MSNA, e mettendolo a confronto con il grafico precedente relativo alla presenza complessiva di MSNA in Italia, possiamo osservare che, rispetto agli arrivi meno numerosi via mare nel 2018 e 2019, si rileva un numero di presenze di MSNA più alto. Questo è sicuramente dovuto al fatto che i dati del MLPS riportano

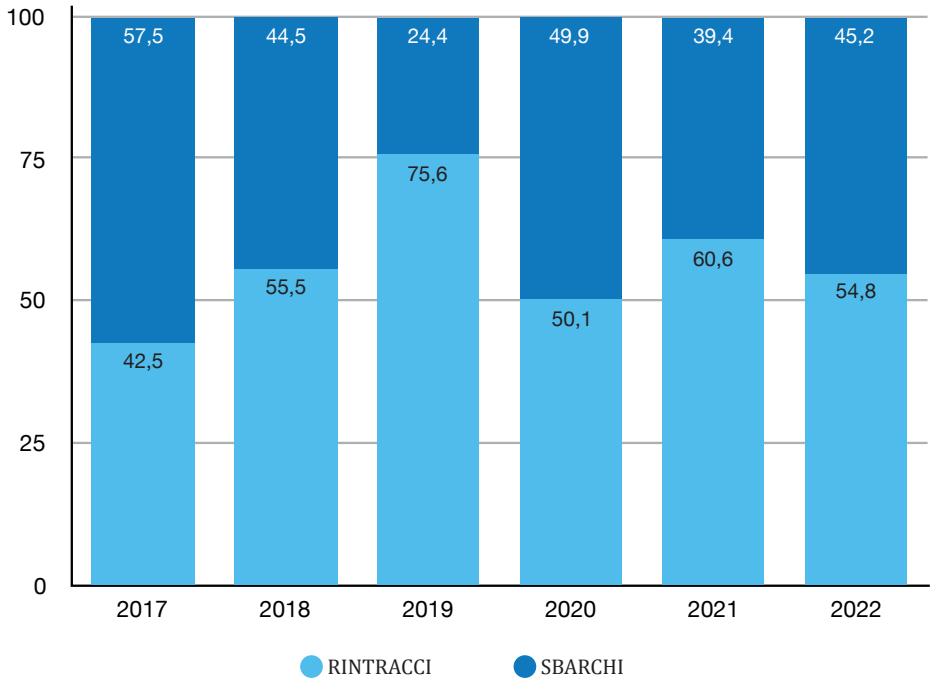
[5] Disponibile in *https://www.governo.it/sites/governo.it/files/Libia.pdf*

[6] Disponibile in *https://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/codice_condotta_ong.pdf*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

le presenze sul territorio, che potrebbero essere relative anche a minori che avevano effettuato l'ingresso in annualità precedenti, ma senza dubbio sono aumentati gli arrivi dalla rotta alternativa via terra (Graf. 5). A riprova di questo cambiamento nei flussi, è il dato regionale sull'accoglienza in Friuli-Venezia Giulia, regione italiana di primo approdo dalla rotta balcanica che, nel 2019, si posiziona al terzo posto tra le regioni con maggior numero di MSNA in accoglienza (11% su tutta Italia) e nel 2020 raggiunge il secondo posto (sempre con l'11% di presenze)[7].

Grafico 5. Distribuzione ingressi MSNA per tipologia. Anni 2017-2022. V.%



Fonte: Elaborazione ANCI su dati Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (riproduzione grafico)

Nel corso del 2020, il numero degli arrivi rimane più contenuto, a causa della pandemia da Covid-19, per poi cominciare una risalita dal 2021 a oggi. Nonostante nel 2022 si sia iniziato a parlare nuovamente di emergenza MSNA in Italia, i dati relativi agli ingressi sono simili a quelli già accolti in annualità precedenti, quindi non rappresentano una novità per il contesto italiano.

[7] Disponibile in *https://www.ismu.org/la-presenza-di-minori-stranieri-non-accompagnati-msna-in-italia/*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

2.1.1 Il profilo dei MSNA

Com'è noto, la maggior parte dei MSNA presenti in Europa e in Italia è da sempre caratterizzata da una maggioranza di maschi prossimi alla maggiore età, elemento che porta all'avvio da parte delle istituzioni di prassi orientate e adatte a giovani adulti da indirizzare rapidamente a un percorso di autonomia. In questo ultimo decennio è possibile riscontrare la costanza di queste caratteristiche, come mostrato nella Tabella 1 e nel Grafico 6.

Tabella 1. Numero MSNA presenti in Italia per anno e relativa percentuale di maschi. Anni 2013-2022. V.a. e V.%

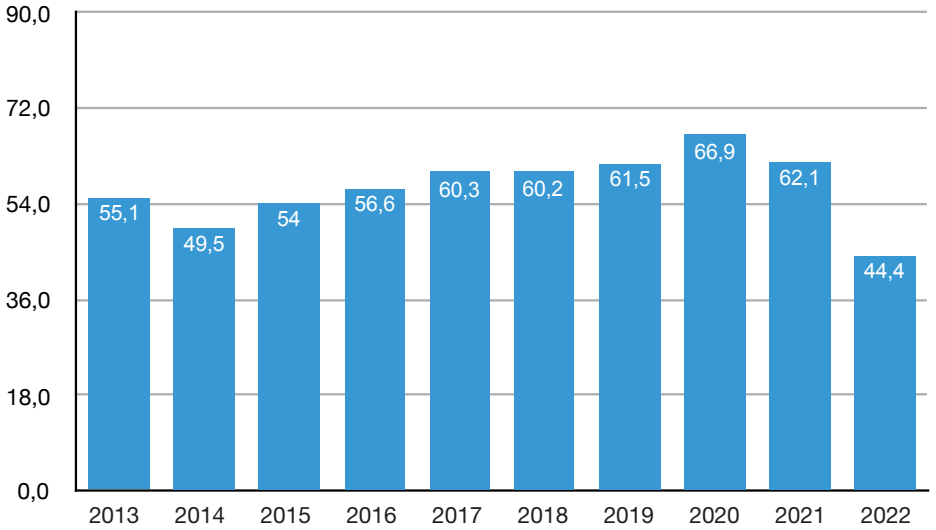
Presenti al	*N* minori*	*% maschi*
31/12/2013	6.319	93,8
31/12/2014	10.536	94,5
31/12/2015	11.921	95,4
31/12/2016	17.373	93,3
31/12/2017	18.303	93,2
31/12/2018	10.787	92,7
31/12/2019	6.054	94,8
31/12/2020	7.080	96,4
31/12/2021	12.284	97,3
31/12/2022	20.089	85,1

Fonte: Elaborazioni ISMU ETS su dati Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

I dati riportati confermano che i minori soli in accoglienza sono sempre stati in netta prevalenza maschi (mediamente il 95% dei casi negli anni 2013-2022), mentre la presenza femminile è cresciuta solo nel 2022 grazie all'arrivo di minorenni ucraine e con un'età media più bassa. Nel 2022 le giovani minorenni erano il 15% del totale. A parte l'eccezione del 2022, i minori soli in accoglienza in Italia sono alle soglie della maggiore età: in dieci anni la quota di 17enni sul totale dei presenti è sempre stata oltre il 50% – con il picco nel 2020 al 67% – a eccezione degli ultimi due anni in cui l'età dei giovani accolti si è abbassata proprio per la già citata presenza di minori ucraini.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 6. Percentuale di MSNA con 17 anni di età. Anni 2013-2022. V.%



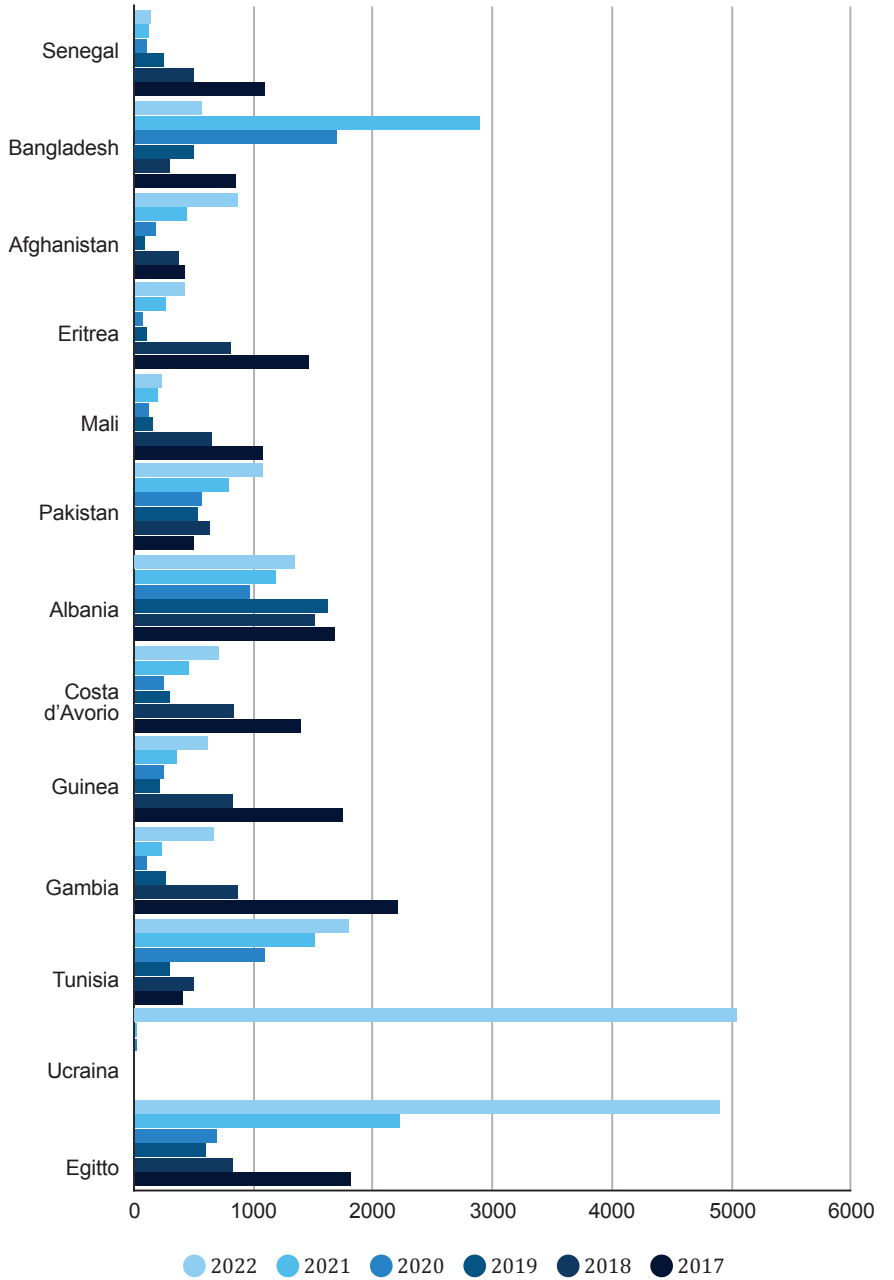
Fonte: Elaborazioni ISMU ETS su dati Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Per quanto riguarda le nazionalità dei MSNA accolti in Italia, è importante sottolineare che, come per tutti i flussi migratori, le contingenze storico-sociali e le emergenze internazionali influenzano i movimenti e le rotte delle diverse collettività (Graf. 7). Nonostante ciò, si può osservare una costante negli arrivi di alcune nazionalità: quelle che negli ultimi anni hanno mostrato una presenza più numerosa e stabile sono gli egiziani (storicamente presenti tra i MSNA in Italia) e i tunisini, aumentati considerevolmente dal 2022. Presenze importanti si rilevano anche in alcune nazionalità dell'Africa subsahariana (soprattutto da Paesi come Gambia, Guinea e Costa D'Avorio) e in alcune provenienti dal continente asiatico (soprattutto dal Bangladesh, con un picco significativo nel 2021, e da Pakistan e Afghanistan).

Una menzione particolare è necessaria per i MSNA provenienti dall'Albania, con numeri più contenuti rispetto al passato, ma costantemente presenti tra i MSNA in Italia. Essi sembrano avere un mandato migratorio diverso dalle nazionalità citate sopra, mirante alla prosecuzione degli studi o all'inserimento professionalizzante in settori specifici. Infine, è osservabile la forte presenza di minori provenienti dall'Ucraina, dallo scoppio della guerra russo-ucraina nel 2022, anche se questo gruppo è da considerarsi a parte rispetto agli altri MSNA, in quanto le condizioni di accoglienza e avvio verso un percorso di regolarizzazione e inclusione sono state molto diverse rispetto alle prassi precedenti.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 7. Distribuzione MSNA secondo le principali nazionalità. Anni 2017-2022. V.a.



Fonte: Elaborazione ANCI su dati Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (riproduzione grafico)

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il cruscotto statistico del MLPS dà la possibilità di accedere a dati sempre più raffinati e completi sui MSNA in Italia dal mese di giugno 2023[8]. Nello stesso anno ci sono stati anche cambiamenti normativi connessi e derivanti dal cosiddetto Decreto Cutro[9] che influiscono anche sui MSNA ma, alla data della pubblicazione, non si sono visti cambiamenti evidenti relativamente alle presenze e agli ingressi. Vedremo invece nel paragrafo successivo gli effetti già visibili di questo decreto su questioni connesse all'accoglienza.

2.2 Il sistema italiano di accoglienza per i MSNA

I percorsi personalizzati e di accesso alla formazione per i MSNA sono prima di tutto in carico all'accoglienza; è quindi importante fornire un quadro sul sistema a essa dedicato. Come previsto dall'articolo 3 della Convenzione ONU sui diritti del fanciullo del 20 novembre 1989[10], il principio del "superiore interesse del minore" richiama la necessità di assicurargli condizioni di vita adeguate alla minore età, con riguardo alla protezione, al benessere e allo sviluppo sociale. Le linee guida di riferimento per l'accoglienza specificano in generale che "la particolare vulnerabilità dei minorenni stranieri non accompagnati e le loro esigenze di tutela rendono necessarie modalità di accoglienza appropriate ai loro specifici bisogni in ogni fase dell'accoglienza (…) nel rispetto dei principi di parità di trattamento e non discriminazione"[11]. Per realizzare quanto appena detto, il sistema di accoglienza viene idealmente strutturato su due livelli (la prima e la seconda accoglienza), all'interno dei quali le strutture dovrebbero sempre soddisfare gli standard minimi dei servizi e dell'assistenza per i minorenni, considerando il superiore interesse del minore e il diritto all'ascolto e alla partecipazione[12].

[8] A dicembre 2023 erano presenti 23.226 MSNA, di cui l'88,44% maschi e il 46,05% prossimi alla maggiore età. Da giugno 2023 è possibile avere il dettaglio costantemente aggiornato e pubblico anche sulle tipologie di ingressi, incrociando questo dato con le nazionalità, il genere e l'età dei minori, avendo quindi la possibilità di caratterizzare sempre più i flussi in ingresso. Sarà interessante tenere monitorata l'elaborazione di questi dati nei prossimi anni.

[9] Decreto-legge 20/2023, Disposizioni urgenti in materia di flussi di ingresso legale dei lavoratori stranieri e di prevenzione e contrasto all'immigrazione irregolare.

[10] Ratificata dalla legge n. 176 del 27 maggio 1991.

[11] Conferenza Unificata Stato Regioni (14 dicembre 2017), Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni.

[12] Legge Zampa 2017 insieme a D. Lgs. 142/2015 – art. 19 e decreto 1 settembre 2016 Istituzione di centri governativi di prima accoglienza dedicati ai minori stranieri non accompagnati.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

In Italia l'accoglienza dei MSNA è organizzata attraverso forme diversificate per tipologia e finanziamenti (Ceschi, Carbone, 2024); sul territorio nazionale possiamo quindi trovare:

- Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) minori, di gestione prefettizia;
- strutture di prima accoglienza autorizzate dai Comuni o dalle Regioni;
- strutture di secondo livello autorizzate a livello regionale o comunale, finanziate attraverso il Fondo Nazionale per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati;
- strutture del sistema SAI, finanziate dal Fondo Nazionale per le Politiche e i Servizi dell'Asilo;
- comunità socioeducative e/o familiari;
- appartamenti per l'autonomia.

Si rileva una generale difficoltà di attuazione della Legge Zampa[13] e una cronica "incapacità di programmazione" che continua a pensare l'accoglienza in termini emergenziali[14]. A questo scenario variegato si va ad aggiungere la recente normativa del 2023[15], che va a determinare (oltre a disposizioni più generali sulla gestione delle politiche di Asilo) nuove disposizioni in materia di accoglienza dei MSNA (Bonzano, Rizzi, 2024). Un recente documento di ANCI[16] riassume in maniera molto chiara quali sono le tipologie di accoglienza previste con l'attuale normativa per i MSNA. Si riporta qui di seguito una sintesi. L'accoglienza "ideale" dei MSNA sarebbe strutturata sui seguenti due livelli:

- Strutture FAMI – I accoglienza (art. 19 co. 1 D.Lgs. 142/2015), sotto la responsabilità del Ministero dell'Interno e da attivare in accordo con gli enti locali. In questo tipo di strutture il tempo di accoglienza dovrebbe essere di massimo 45 giorni (prima del cambio normativo la Legge Zampa considerava un limite di 30 giorni). Le funzioni da espletare dovrebbero essere: identificazione (massimo 10 giorni) ed eventuale accertamento dell'età, informazione sui diritti riconosciuti al minore, emersione di eventuali vulnerabilità. Dovrebbe essere assicurata un'accoglienza adeguata alla minore età, nel rispetto dei diritti fondamentali del minore[17]. Da anni si parla inoltre dell'attivazione di Centri o strutture governative ad hoc di prima accoglienza (art. 19 co. 1 D.Lgs. 142/2015), ma alla data della pubblicazione non sono ancora stati attivati;

[13] La legge n. 47/2017, normativa di riferimento per la protezione dei minori soli in Italia.

[14] Ibidem.

[15] Decreto-legge 133/2023 (5 ottobre 2023) convertito con legge 176/2023 (1° dicembre 2023).

[16] Disponibile in *https://www.anci.it/wp-content/uploads/Schema-strutture-accoglienza-MSNA.pdf*

[17] Rispetto dei principi ex art. 18 D.Lgs. 142/2015 (si veda anche DM 01 settembre 2016).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

- Strutture SAI – II accoglienza (art. 19 co. 2 D.Lgs. 142/2015[18]). Sono gli Enti locali a essere titolari e vi è una presa in carico da parte dei servizi di welfare locale. I servizi offerti seguono l'approccio dell'accoglienza "integrata", ossia interventi materiali di base e servizi volti a favorire l'acquisizione di strumenti per l'autonomia e l'inclusione come previsto dalle Linee Guida del SAI[19].

Come è ben noto, tuttavia, non vi sono sufficienti posti nelle strutture di accoglienza sopra descritte. In assenza di possibilità di tale inserimento "ideale" vengono forniti servizi di accoglienza attraverso strutture ricettive temporanee (CAS minori – art. 19 co. 3-bis D.Lgs. 142/2015). Si tratta di strutture disposte e gestite dal Prefetto, per l'accoglienza di MSNA ultra 14enni, in cui devono essere assicurati i servizi di cui all'art. 19 co. 1 D.Lgs. 142/2015. L'accoglienza dovrebbe essere limitata al tempo strettamente necessario al trasferimento nelle strutture del SAI.

In caso di momentanea indisponibilità delle strutture ricettive temporanee (CAS minori) la nuova normativa permette inoltre al Prefetto di disporre la provvisoria accoglienza del minore ultra 16enne, per un periodo fino a 150 giorni (5 mesi), in una sezione dedicata dei Centri Governativi di Accoglienza per Adulti (art. 9 D.Lgs. 142/2015) e delle Strutture Temporanee per Adulti (art. 11 D.Lgs. 142/2015). Queste nuove disposizioni preoccupano molto per il rischio di promiscuità, con possibili conseguenze anche per la sicurezza del minore[20].

In caso di insufficienza di posti per i minori nella rete di accoglienza, il ricorso alla pubblica autorità del Comune in cui il MSNA si trova viene effettuato dopo aver verificato l'incapienza non solo nel SAI, ma anche nei CAS minori. Questa è una novità[21] perché prima la rete dei CAS minori veniva presa in considerazione per l'accoglienza solo dopo aver sperimentato senza successo il ricorso alla pubblica autorità dei Comuni. In caso di accoglienza gestita direttamente dai Comuni, si tratta di risorse a valere sul Fondo Nazionale per l'accoglienza dei MSNA e di strutture come comunità socioeducative, comunità familiari e appartamenti per l'autonomia, con servizi più tutelanti rispetto alle strutture temporanee di cui sopra, come assistenza educativa, supporto all'inserimento lavorativo, eventuale assistenza psicologica e mediazione interculturale.

In generale si può quindi sottolineare come questa nuova normativa vada a inasprire, invece che migliorare, le disposizioni precedentemente

[18] Di cui all'art. 1-sexies del Decreto Legge 30 dicembre 1989, n. 416.

[19] Decreto Ministeriale 18/11/2019.

[20] Disponibile in *https://www.meltingpot.org/2023/12/dl-133-2023-voto-di-fiducia-alla-camera-per-togliere-diritti-e-tutele-ai-minori/*

[21] Circolare Ministero dell'Interno n. 94 del 17 gennaio 2024.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

esistenti in materia di accoglienza dei MSNA. Le deroghe rese possibili da queste nuove norme in caso di situazioni e numeri emergenziali, vanno a giustificare forme di accoglienza non tutelanti il superiore interesse del minore, rendendo invece sempre più strutturale la gestione improvvisata del fenomeno.

In teoria, la forma da privilegiare per una buona accoglienza dei MSNA dovrebbe essere quella della seconda accoglienza integrata e, con il lavoro di questi ultimi anni, molti Comuni sono arrivati a prediligere l'accoglienza diffusa. L'idea di fondo sarebbe quella di non riunire i minori in accoglienza in strutture isolate, correndo così il rischio di una loro ghettizzazione, ma di trovare il modo di accoglierli in appartamenti collocati in condomini abitati da altre persone, in zone ben collegate con i mezzi pubblici.

In linea generale i MSNA hanno la possibilità di rimanere in accoglienza fino al compimento del diciottesimo anno d'età. I vari progetti SAI per minori e le stesse comunità socioeducative di accoglienza possono decidere di garantire una cosiddetta terza accoglienza (alloggi per l'autonomia), ma non sono tenute a farlo ed è valutata questa possibilità caso per caso. Potrebbe essere attuato il (sempre più raro) prosieguo amministrativo, ossia il prolungamento fino ai 21 anni dell'affidamento ai servizi sociali del Comune, con il consenso del neomaggiorenne[22].

È importante qui fare una riflessione sulla variabilità dei tempi di accoglienza. Abbiamo già sottolineato che la maggior parte dei MSNA arrivano in Italia a 16/17 anni: in questo caso hanno poco tempo a loro disposizione per usufruire dell'accoglienza e anche il tempo a disposizione dell'equipe dell'accoglienza per l'avvio all'autonomia del minore sarà molto limitato; perciò, il percorso educativo sarà mirato alla creazione delle basi minime per l'autonomia. Non c'è molto spazio per un intervento basato sulle effettive aspirazioni del minore e su scelte ponderate per il suo futuro; nella maggior parte dei casi si tratterà di una corsa contro il tempo per l'ottenimento degli strumenti indispensabili per la vita fuori dalla comunità (si veda anche il capitolo 5 del volume).

Il percorso di accoglienza integrata offerto al minore in seconda accoglienza, in generale, con tempi più o meno dilatati a seconda dell'età di arrivo, dovrebbe seguire il Manuale SAI[23], dove si fa riferimento alla nozione di empowerment, inteso come "un processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone possono ricostruire le proprie capacità

[22] Questa formula viene sostenuta, nei casi in cui sia ritenuto necessario, anche dalla legge Zampa (n. 47/2017), all'articolo 13 comma 2.

[23] Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale. Nuovo aggiornamento della sezione "La presa in carico dei minori stranieri non accompagnati" (ottobre 2021). Disponibile in *https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2021/11/SAI-Manuale-operativo-MSNA-2021.pdf*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

di scelta e di progettazione e riacquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità" (Ibidem: 4). L'Ente attuatore dovrebbe quindi garantire l'offerta integrata di interventi di base, come vitto e alloggio (secondo standard specifici) e, contestualmente, di servizi che favoriscano l'acquisizione di strumenti per l'autonomia. Sempre il Manuale SAI sottolinea l'importanza dell'utilizzo di un approccio olistico "volto a favorire la presa in carico della singola persona nella sua interezza e nelle sue tante sfaccettature, a partire dall'identificazione e valorizzazione delle sue risorse individuali" (Ibidem: 5).

Tuttavia, oltre a garantire il soddisfacimento dei bisogni di base, gli interventi rivolti al MSNA dovrebbero garantire: l'apprendimento della lingua italiana L2; l'orientamento e l'accesso ai servizi del territorio, compresi quelli per l'istruzione e la formazione e l'avvio al lavoro, in caso di neomaggiorenni; l'orientamento legale; azioni di supporto alla generale condizione di salute psicofisica del minore. Nei documenti di riferimento viene esplicitato come presupposto fondamentale per la fattibilità e il buon esito del percorso, la collaborazione con i soggetti del territorio competenti in materia. L'équipe della comunità di accoglienza dovrebbe quindi cercare di offrire quanto detto non da sola, ma sfruttando al meglio le risorse del territorio e cercando di creare sinergie con esso.

Al fine di coinvolgere il MSNA in un percorso completo, è considerata necessaria la predisposizione di un Progetto Educativo Individualizzato (PEI). Infatti "il conseguimento dei risultati è determinato da un'adeguata e specifica gestione delle modalità e dei tempi di realizzazione delle attività, che dovranno innanzitutto tenere in debito conto l'età del minore e, quindi, il tempo che intercorre dalla presa in carico al compimento del 18esimo anno" (Ibidem: 4). Il PEI è il documento che raccoglie il programma individualizzato di accoglienza integrata e che vede come protagonisti gli operatori della struttura, l'assistente sociale del servizio sociale del Comune di riferimento e il MSNA. Esso è costituito da una prima parte che contiene l'indicazione degli operatori di riferimento e la storia pregressa del MSNA. Le sezioni successive riguardano invece, nel dettaglio, l'osservazione psicologica ed emotiva del minore (rapporti con la famiglia e la cultura d'origine, relazioni con i pari e con gli adulti di riferimento) e tutti gli aspetti di integrazione sociale (scuola, orientamento al lavoro, attività ludiche e sportive). Per ogni ambito devono essere specificati gli obiettivi condivisi che ci si prefigge di raggiungere, osservando in particolare quelli personali (ad esempio capacità di relazionarsi con gli altri, di gestire le emozioni, di verbalizzare i propri bisogni, di muoversi in modo autonomo sul territorio, ecc.), scolastico-formativi e di integrazione sociale sul territorio. Gli obiettivi devono avere una parte dedicata alla metodologia che si intende attuare, specificando gli strumenti che si vogliono utilizzare per il loro raggiungimento, i soggetti

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

competenti per l'attuazione, gli interlocutori del territorio da coinvolgere e i tempi necessari.

Altro aspetto rilevante per la riuscita del progetto di integrazione è il coinvolgimento attivo del minore nella programmazione delle azioni a suo favore, puntando su una precisa e condivisa definizione degli obiettivi. Per realizzare tutte le azioni appena descritte, e dunque per riuscire a costruire un percorso nel superiore interesse del minore con l'obiettivo ultimo di avviarlo all'autonomia, è considerata fondamentale un'adeguata composizione del gruppo di lavoro degli operatori di riferimento. In tutta la normativa e nelle linee guida per l'accoglienza si fa riferimento a un'equipe multidisciplinare con professionalità specifiche.

Per quanto riguarda l'orientamento e l'iscrizione dei MSNA a scuola, ricordiamo che la legge n. 40 del 1998 disciplina che "i minori stranieri sono soggetti all'obbligo scolastico e a essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica". L'orizzonte educativo scelto dalla scuola italiana è quello interculturale, in cui si lavori per mettere in dialogo le diverse identità culturali e per costruire una cornice di valori condivisi, come si ribadisce nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*[24].

Di particolare interesse è l'aggiornamento delle stesse Linee guida sviluppate dal Miur nel 2014[25] dove compare per la prima volta un'attenzione specifica alla situazione dei MSNA "per il cui inserimento occorre tener presente la loro situazione pregressa di deprivazione e abbandono". A questi riferimenti si aggiungono i più recenti, tra cui la Legge Zampa, che sottolinea che "a decorrere dal momento dell'inserimento del minore nelle strutture di accoglienza, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative (…) attivano le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico (…) e formativo da parte dei minori stranieri non accompagnati". Importanti sono inoltre le *Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* (AGIA, MIUR, 2017) e *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'Integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* (2022)[26], in cui si richiama l'attenzione all'inserimento scolastico dei MSNA. Posta la giusta attenzione ai riferimenti normativi, è importante sottolineare però che le figure dell'accoglienza si trovano di fronte al fatto che la scuola può essere vista da questi minori come diritto, dovere, costrizione e opportunità (Pavesi, 2020). Per quanto preparati ed efficienti, gli operatori trovano inoltre mol-

[24] Miur, CM n. 24 del 1 marzo 2006.

[25] Miur, CM n. 4233 del 19 febbraio 2014.

[26] A cura dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ti condizionamenti dati dal sistema e puntano spesso a fornire ai ragazzi gli strumenti indispensabili per la loro autonomia (L2 e facilitazione verso l'acquisizione del diploma di licenza media) (Porcaro, 2023).

2.3 Un quadro frammentato e parziale di dati sull'istruzione

2.3.1 Il monitoraggio delle presenze attraverso fonti istituzionali e non

Non è un'operazione semplice ricostruire la presenza dei MSNA nel sistema scolastico italiano. Non esiste infatti una raccolta istituzionale e sistematica dei dati relativi alle iscrizioni di questo target specifico a scuola.

Ci sono state varie ricerche che, negli ultimi anni, hanno provato a lavorare sui percorsi scolastici dei MSNA in Italia. Come accennato nel paragrafo precedente, la dicitura MSNA viene inserita esplicitamente per la prima volta nella normativa sull'integrazione degli alunni stranieri nella scuola italiana nel 2014 e, da quel momento in avanti, si registra un aumento di attenzione. Questo è reso evidente anche dallo stanziamento di risorse economiche ad hoc da parte del Ministero dell'Istruzione. Sulla scorta dell'impulso di questi fondi, alcuni dati sull'inserimento scolastico – seppur parziali – sono stati raccolti nell'ambito di ricerche e monitoraggi svolti in contesti regionali e locali del Nord, Centro e Sud Italia[27].

Nell'a.s. 2015/16, l'Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna ha finanziato 7 progetti di accoglienza scolastica e sostegno psicolinguistico per MSNA e, con la collaborazione unitaria fra scuole assegnatarie, USR e Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Piacenza), si è sviluppata una ricerca per accompagnare e monitorare in itinere il percorso progettuale. La domanda che ha guidato il progetto di ricerca sulle attività realizzate per l'accoglienza di studenti MSNA si riferiva alla possibilità di un "modello educativo e didattico" specifico per tali studenti[28].

L'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, sempre nell'a.s. 2015/16 in risposta al primo bando MIUR per il target MSNA e grazie a un protocollo di intesa siglato con Regione Toscana e Università di Firenze, rilevava una presenza di 112 MSNA iscritti in prevalenza nelle secondarie di primo (75) e di secondo grado (31) (Biagioli, Lischi, Papa, 2015). Già dal 2000 la

[27] La ricostruzione storica dei vari monitoraggi avvenuti in Italia sui MSNA a scuola è stata realizzata in occasione del Rapporto 2020 *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli* (Santagati, Colussi, 2021).

[28] La scuola, infatti, per rispondere alla sfida dell'accoglienza e dell'inclusione degli studenti MSNA, viene individuata come un contesto privilegiato, dove si realizzano funzioni sia didattico-educative, sia sociali. In particolare, è rilevante l'investimento sullo sviluppo delle competenze linguistiche, sui percorsi di socializzazione e di cooperazione e sul sostegno emotivo e relazionale (Augelli, Lombi, Triani, 2018).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Regione Toscana disponeva di un Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza[29] e di sistemi di monitoraggio finalizzati alla raccolta delle informazioni sui minori accolti in strutture residenziali, nonché sugli interventi attivati a sostegno dei minori stessi e sull'inserimento scolastico.

In Sicilia, dato il numero elevato di minori stranieri soli giunti sulle coste dell'isola e accolti, molteplici sono state le attività di ricerca svolte, in particolare l'analisi quantitativa e qualitativa su bisogni formativi e processi di inclusione dei MSNA promossa dall'Università di Palermo. La regione è, senza dubbio, un territorio chiave per gli studi e le pratiche innovative in relazione ai minori stranieri soli. Oltre una rilevazione sulle presenze dei MSNA iscritti ai 10 CPIA della Sicilia nel 2017, un'indagine ha ricostruito profili sociolinguistici dei MSNA sul territorio, intervistando oltre 500 studenti frequentanti i CPIA (Di Rosa, Gucciardo, Argento, Leonforte, 2019). La ricerca ha mostrato una diffusa condizione di plurilinguismo: il bagaglio linguistico dei MSNA variava da un minimo di tre lingue per il 56,6% del campione, a un massimo di sette, con una netta prevalenza di giovani (65,6%) che avevano dichiarato di conoscere almeno due o tre lingue. Di contro, coloro che conoscevano una sola lingua erano solo il 7,8%, mentre non mancavano i casi di quelli che conoscevano anche cinque e più lingue (8,9%)[30].

Un'altra modalità di raccolta di informazioni relative ai percorsi scolastici e formativi dei MSNA proviene dal sistema di accoglienza SAI, con dati aggiornati annualmente ma relativi a una sola parte dei MSNA accolti in Italia. Nel 2022, nei 217 progetti SAI dedicati specificatamente a MSNA, circa il 76% degli 11.910 MSNA accolti ha frequentato un corso di lingua italiana e il 32% è stato inserito a scuola. Per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana, nel 2022 si segnala che il 63,4% dei minori ha frequentato corsi di italiano che hanno superato le 15 ore obbligatorie previste dalle Linee Guida. I progetti SAI nel 67,6% dei casi hanno previsto una modalità di erogazione del servizio "mista": vale a dire corsi di lingua garantiti presso il CPIA o altri enti del territorio, integrati con corsi e attività didattiche organizzate direttamente dal progetto SAI. Nell'82,4% dei casi i progetti SAI hanno provveduto nel 2022 a un inserimento scolastico ex novo dei minori accolti. Tenendo in considerazione che l'età media dei ragazzi accolti nel SAI è di 16/17 anni, sono risultate prevalenti le iscri-

[29] Le attività e la gestione di questo organismo sono affidate all'Istituto degli Innocenti di Firenze, che gestisce l'Osservatorio regionale sui minori, strumento scientifico e conoscitivo per l'approfondimento, il monitoraggio e la valutazione degli interventi e dei servizi realizzati sia in campo educativo sia sociale, *https://www.minoritoscana.it/*.

[30] La sfida per i contesti scolastico-formativo consiste nel valorizzare il plurilinguismo, pesarlo come uno degli indicatori dell'apertura ai nuovi scenari sociali globali e come misura dell'accoglienza alle persone concrete, le ragazze e i ragazzi, che quelle lingue abitano quotidianamente (Cuciniello, D'Annunzio, Zanzottera, 2020).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

zioni nei corsi di formazione professionale. I progetti riportano che solo nel 7,9% dei casi i minori accolti sono stati inseriti in classi di coetanei. Quando l'inserimento scolastico avviene, si tende a favorire anche la partecipazione dei MSNA (83,8%) alle attività extrascolastiche di varia natura (gite, visite didattiche, attività di supporto didattico e rafforzamento della lingua italiana, laboratori di manualità in diversi campi, laboratori artistici e culturali, attività sportive, iniziative di volontariato).

A livello nazionale disponiamo del monitoraggio dettagliato e costante degli arrivi e delle presenze dei MSNA, dati raccolti regolarmente dalla Direzione Generale (DG) Immigrazione e Politiche di integrazione del MLPS. Dai monitoraggi annuali, emerge un ulteriore dato, seppur parziale, sui percorsi formativi dei MSNA, grazie all'analisi dei pareri emessi dalla DG Immigrazione per la conversione del permesso di soggiorno al compimento della maggiore età ai MSNA affidati o sottoposti a tutela, pareri rilasciati sulla base della verifica di possesso del requisito della partecipazione, per almeno due anni, a un progetto di integrazione sociale e civile. Il trend dei dati rilevati dal 2014 al 2022 mette in evidenza (Tab. 2) che, annualmente, sono stati rilasciati tra i 1.700 e i 2.000 pareri: la maggioranza dei percorsi di inserimento in cui questi MSNA sono stati coinvolti riguardano la scuola e presumibilmente i CPIA, anche se la quota di minori presenti nella scuola (fra coloro che hanno richiesto la conversione del permesso) è scesa dal 2015 con una risalita nel 2022. I dati evidenziano che oltre il 90% dei ragazzi non accompagnati neomaggiorenni, che richiede la conversione del permesso di soggiorno, è inserito in un percorso di istruzione e/o formazione (sommando i pareri emessi per scuola, per scuola e formazione, per scuola e lavoro). Si ricorda tuttavia che il dato è parziale, in quanto il parere deve essere richiesto solamente nel caso in cui il MSNA sia presente in Italia da meno di tre anni.

Tabella 2. MSNA che hanno ricevuto parere positivo da DG Immigrazione MLPS per relativo percorso formativo e lavorativo. Anni 2014-2022. V.a.

	2014	*2015*	*2016*	*2017*	*2018*	*2019*	*2020*	*2021*	*2022*
Scuola	1.672	1.898	1.200	1.136	1.142	902	747	957	1.342
Scuola + formazione	277	418	569	601	693	663	612	678	892
Scuola + lavoro	125	193	360	325	449	220	293	194	290
Lavoro	114	176	117	30	60	65	61	65	73
TOT	**2.188**	**2.685**	**2.246**	**2.092**	**2.344**	**1.850**	**1.713**	**1.894**	**2.597**

Fonte: elaborazione Fondazione ISMU ETS su dati Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

2.3.2 Il contributo di due progetti di ricerca europei

Il monitoraggio parziale e incompleto dei dati sull'istruzione, basato su fonti istituzionali e non, si completa di alcuni studi recenti realizzati in contesto italiano, che si sono quasi tutti occupati di un target più ampio, ossia quello dei minori richiedenti asilo e rifugiati, accompagnati e non. Questo è dovuto principalmente al fatto che questi studi sono stati realizzati all'interno di progettazioni europee, realizzando quindi comparazioni con altri contesti nazionali. La mancanza di dati di dettaglio sui MSNA rende difficile identificare bisogni specifici e, di conseguenza, implementare politiche europee dedicate (Ince Beqo, Roussakis, Sergi, 2023). Tra questi studi ne menzioniamo due di particolare rilievo realizzati all'interno di progettazioni specifiche.

In primis, il progetto IMMERSE (*Integration Mapping of Refugee and Migrant Children – Horizon*), promosso da Save the Children, il cui obiettivo è stato quello di definire, partendo da un approccio scolastico integrale, una nuova serie di indicatori al fine di studiare lo stato attuale dell'integrazione socioeducativa dei minori con background migratorio negli istituti scolastici in Italia e in Europa, identificando le barriere e i fattori facilitanti che influenzano il processo e determinano la creazione di società maggiormente coese e inclusive (IMMERSE Policy Paper, 2023). Attraverso un dialogo con le diverse parti interessate, tra cui i minori stessi, è stata sviluppata una *dashboard* di 30 indicatori di integrazione[31], in modo da rilevare le variabili significative che influenzano il percorso e l'esperienza di inclusione. A livello nazionale italiano, l'indagine quantitativa ha visto la partecipazione di 8.053 studenti[32], di cui il 58% minori non migranti, il 28% migranti di seconda generazione e il 14% migranti di prima generazione. In generale l'analisi dei dati quantitativi ha mostrato che, "nonostante l'impegno del personale docente e le numerose buone pratiche poste in essere a livello locale, la scarsità e l'inadeguatezza delle risorse organizzative, economiche e professionali indeboliscono l'efficacia delle azioni di intervento, sia in

[31] Gli indicatori sono organizzati in tre livelli: micro (i minori e le loro famiglie), meso (i centri educativi, le comunità educanti e il quartiere) e macro (la società e le istituzioni). I risultati dell'integrazione (*outcomes*) si suddividono in cinque dimensioni: accesso ai diritti, lingua e cultura, benessere, relazioni sociali e risultati scolastici. Le barriere e i fattori che promuovono l'integrazione (*determinants*) sono invece collegati alle seguenti aree: leadership politica, segregazione scolastica, supporto all'apprendimento, servizi di salute mentale, atteggiamenti negativi, organizzazione scolastica e insegnanti.

[32] Per l'84,6% si tratta di ragazzi più grandi (10-17 anni) e il 15,4% di bambini (7-9 anni). Nella maggior parte dei casi si tratta di alunni di scuola secondaria (92,2%), mentre solo un'esigua minoranza frequenta la scuola primaria (6%). Solo l'1,5% degli studenti dichiara di seguire corsi ma non nell'ambito della normale scuola secondaria, mentre lo 0,3% non sta ricevendo alcun tipo di educazione. I questionari sono stati somministrati presso centri educativi sia formali che non formali (rispettivamente il 73,2% e il 26,8%).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ambito scolastico che all'interno della comunità. I minori con background migratorio, in particolare i MSNA, hanno difficoltà ad accedere all'istruzione e ad altri servizi sociali di base, sono esposti al rischio di dispersione scolastica e soffrono di discriminazione, bullismo e relazioni sociali insoddisfacenti con i coetanei, i docenti e la comunità" (Ibidem: 13). Concentrandoci sulla parte qualitativa della ricerca, che in Italia ha coinvolto in modo particolare i MSNA, è emerso anche che "la creazione di un processo di integrazione efficace è ostacolata dalla brevità della loro permanenza e dall'inadeguatezza delle opportunità educative offerte dal territorio. Spesso (i MSNA) accedono all'offerta formativa solo a seguito dell'inizio dell'anno scolastico e generalmente vengono iscritti nei CPIA anziché nel sistema scolastico ordinario, con conseguenti limitazioni alle loro opportunità di socializzazione con i coetanei" (Ibidem: 8).

Il secondo progetto CONTINUGEE (*Ensuring Continuity in Education for Refugee* – Erasmus+ KA2) si è posto l'obiettivo di analizzare la condizione dei bambini e degli adolescenti rifugiati dalle aree di accoglienza ai luoghi di insediamento "permanente", studiare le migliori pratiche per l'inclusione scolastica, osservare le condizioni locali specifiche, valorizzare il background linguistico e culturale dei rifugiati, e costruire linee guida e materiale formativo per professionisti per la corretta integrazione degli studenti. All'interno di questo progetto è stata realizzata una ricerca specifica tra Italia e Grecia, con l'intento di comparare l'attuazione frammentata dei quadri normativi nazionali sull'inclusione scolastica e gli ostacoli legati alla continuità dell'istruzione dei giovani rifugiati a livello nazionale e locale. La continuità è stata qui intesa come un processo formativo in tre fasi che non necessariamente segue un percorso lineare, ma comprensivo di accesso, riconoscimento e transizione (Barberis et al., 2022). La parte di ricerca condotta in Italia si è concentrata soprattutto sui MSNA (Lombardia, Piemonte, Marche e Sicilia). I risultati preliminari del progetto hanno mostrato che i piani migratori dei giovani rifugiati spesso non prevedono un lungo soggiorno in Italia e, per questo motivo, essi potrebbero non essere molto motivati a imparare l'italiano, sentendosi a volte "intrappolati" nei sistemi di accoglienza. I ricercatori specificano però che si può osservare il problema anche da un'altra prospettiva, ossia considerando che le istituzioni di accoglienza e scolastiche non sono spesso capaci di motivare i giovani rifugiati e di fornire percorsi educativi adatti ai loro progetti. I risultati hanno mostrato anche che le opportunità educative disponibili in Italia sono frammentate lungo almeno tre dimensioni: territorio, età e status giuridico. La qualità e la disponibilità delle opportunità educative sono rilevate come generalmente più elevate nel Nord Italia. Il modello italiano di gestione dell'accoglienza è caratterizzato dall'esistenza di molte strutture situate nelle aree suburbane e rurali. Dato che le strutture ospitanti sono spesso territorialmente isolate, le istituzioni educative non sono ac-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

cessibili a causa di trasporti pubblici poco efficienti o tragitti eccessivamente lunghi. La principale opportunità educativa offerta abitualmente e costantemente rimane quella dei corsi di italiano L2, spesso erogati dagli stessi centri di accoglienza. Un'altra opzione comune sono i corsi di formazione professionale brevi, di solito non più di tre mesi, in alcune competenze specialistiche con il rilascio di certificazioni.

La ricerca sviluppata nel progetto CONTINUGEE conferma dunque che l'opzione principale di istruzione rimane nell'ambito dei CPIA. L'accesso all'istruzione secondaria superiore "ordinaria" è invece meno probabile, ciò a causa di varie limitazioni, come la mancanza di titoli ufficiali di istruzione formale nel paese di origine, la mancanza di istruzione formale e la riluttanza delle scuole a includere studenti di età compresa tra 16 e 18 anni nei primi anni dell'istruzione secondaria, poiché si ritiene che le differenze di età producano difficoltà nella gestione della classe. In questo contesto, gli ostacoli più importanti alla frequenza scolastica risiedono quindi nella produzione di certificati scolastici dei paesi di origine e nella valutazione dell'età, del grado scolastico e delle abilità sociali e di apprendimento dei minori. La ricerca conclude che il problema non risiede tanto nell'accesso formale (norme e regolamenti che danno diritto ai minori all'istruzione) ma nelle pratiche informali che minano l'accessibilità attraverso l'arbitrarietà nel godimento dei diritti spettanti ai minori rifugiati e non accompagnati. Il quadro incompleto dei dati sull'inserimento scolastico, così come le analisi riportate finora, evidenziano paradossi e contraddizioni della situazione italiana, in cui l'obbligo di istruzione e formazione è garantito per legge per tutti i minori, ma nella pratica l'effettivo accesso e inserimento scolastico non si verifica in maniera uniforme nel territorio nazionale.

2.4 Una tradizione di studi di Fondazione ISMU ETS

Per concludere il quadro delle ricerche sui MSNA, è opportuno riferirsi anche al contributo di Fondazione ISMU ETS che, fin dall'inizio degli anni 2000, ha posto un'attenzione particolare ai percorsi educativi e scolastici dei MSNA[33].

Nell'a.s. 2016/17 il settore Educazione di ISMU ETS, partendo dal presupposto dell'assenza di dati raccolti sistematicamente sulle presenze dei MSNA a scuola, ha realizzato un monitoraggio esplorativo sulle presenze di questo target nei CPIA (Santagati, Barzaghi, Colussi, 2020), mettendo a confronto Lombardia e Sicilia. Si voleva mappare, attraverso un questionario

[33] Si vedano, per esempio, oltre ai numerosi progetti e studi nazionali e internazionali, gli svariati contributi di Valtolina sui MSNA nei Rapporti ISMU ETS sulle migrazioni; le ricerche e gli studi di Bichi (2008); Valtolina (2014); Fondazione ISMU (2019); Pavesi, Valtolina (2020); Pavesi (2020).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

compilato da referenti dei singoli CPIA, la situazione delle due regioni che ospitano il maggior numero di MSNA. Lo studio ha rilevato che nei 19 CPIA lombardi e nei 10 CPIA siciliani erano iscritti rispettivamente 816 e 4.532 studenti MSNA[34]: questa utenza era prevalentemente al maschile e composta in grande maggioranza da ultrasedicenni, con livelli di competenza linguistica in italiano piuttosto bassi, inseriti nel 60% dei casi nei corsi di alfabetizzazione, ma anche nei corsi relativi all'ottenimento della licenza di scuola secondaria di primo grado. Oltre che nell'entità delle presenze, una differenza fra le due regioni si evinceva dalla diversa composizione dell'utenza dei CPIA rispetto al gruppo complessivo dei minori stranieri (soli e in famiglia): i MSNA rappresentavano il 70% dell'utenza minorile straniera dei CPIA siciliani, mentre in Lombardia erano solo il 30%, in quanto il 70% dei minori stranieri iscritti erano ricongiunti alla famiglia.

Fondazione ISMU ETS ha poi cominciato a esplorare qualitativamente i percorsi scolastici dei MSNA attraverso l'indagine del 2020 *Tra obbligo e diritto. MSNA nel sistema di istruzione e formazione* (Santagati, Barzaghi, Colussi, 2020). Si è trattato di una ricerca di tipo qualitativo con l'obiettivo di approfondire la relazione dei MSNA con il sistema di istruzione e formazione italiano, dal punto di vista dei molteplici attori coinvolti nel processo di inserimento formativo. Benché la ricerca si sia concentrata nel Nord Italia, l'approfondimento su Milano è stato rilevante, poiché in questo territorio si trovano spesso minori che hanno percorso l'intero stivale, dalle coste della Sicilia alla Lombardia, e per i quali Milano è la destinazione ultima di un lungo viaggio attraverso centri di accoglienza e comunità del Sud, Centro e Nord Italia.

Infatti, Milano rappresenta un polo di attrazione e approdo di molti MSNA, che la rendono una città emblematica, a livello di accoglienza e integrazione di questi minori. In questo scenario, l'indagine *Tra obbligo e diritto* si è riferita al fatto che istruzione e formazione si presentano per loro nella doppia natura di diritto e di dovere: i minori possono accedere e fruire gratuitamente dell'istruzione obbligatoria, ma hanno anche il dovere di impegnarsi e partecipare positivamente a percorsi di integrazione sociale e scolastica. La logica del diritto/dovere vale però anche per le istituzioni della società di accoglienza che, nel loro funzionamento, hanno il compito di tutelare l'accesso all'istruzione obbligatoria, ma hanno anche la responsabilità di vigilare sull'esercizio del diritto allo studio nei diversi livelli scolastici (Colombo, Scardigno, 2019). Partendo dall'ipotesi del difficoltoso e, talvolta, mancato accesso dei MSNA all'istruzione obbligatoria, la ricerca ha voluto ricostruire le traiettorie formative dei MSNA, conside-

[34] La ricerca è stata condotta grazie a collaborazioni istituzionali ETS di Fondazione ISMU ETS con l'USR Lombardia, i CPIA della Lombardia, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania (Santagati, Barzaghi, Colussi, 2019).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

rando i molteplici soggetti che hanno reso possibile o ostacolato l'accesso al percorso scolastico[35]. Inoltre, ha messo in luce come si debba ritenere l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA l'esito di un processo di negoziazione continua che coinvolge i minori, gli operatori, le istituzioni formative, in cui la sfida consiste nell'ampliamento delle possibilità di scelta dei MSNA e di continuazione degli studi, sulla base delle caratteristiche e dell'atteggiamento dei minori, nonché dei meccanismi di funzionamento del sistema scolastico. Questa prospettiva deriva dall'assenza di risposte sistemiche standard per l'accesso e la fruizione dei diritti, che offre largo margine di discrezionalità e di iniziativa a referenti del settore pubblico e del privato sociale, a dirigenti, docenti, formatori ed educatori che si interfacciano con i MSNA. È stato messo in evidenza che ci sono studenti "di successo", ma questo accade solo se il processo di negoziazione continua che coinvolge i minori, gli operatori, le istituzioni formative, è andata a buon fine (Santagati, Barzaghi, Colussi, 2020)[36].

Infine, un ampio dossier sul tema è stato presentato nel Rapporto sugli *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli* (Santagati, Colussi 2020), interamente dedicato agli alunni stranieri non accompagnati. Grazie a una sintetica rielaborazione di rassegne di studi già svolte e di altre realizzate ad hoc, si offrono strumenti per l'impostazione di percorsi di integrazione formativa dei MSNA. Si analizzano casi in cui vulnerabilità e agency (ovvero capacità di scegliere, agire, muoversi) risultano compresenti, anche in situazioni di grande difficoltà e fragilità che i MSNA incontrano nel loro percorso[37].

Tutte queste esperienze di ricerca hanno permesso a Fondazione ISMU ETS di avere un quadro di riferimento sui MSNA e l'accesso all'istruzione, ponendo le basi per lo studio conoscitivo, che introdurremo nel prossimo

[35] Sono state realizzate 10 interviste semi-strutturate con giovani dai 18 ai 28 anni, ex MSNA e 30 interviste, oltre a numerose conversazioni e incontri informali, con testimoni privilegiati – referenti di istituzioni pubbliche e del privato sociale che si occupano dei minori, dirigenti scolastici, insegnanti, formatori ed educatori.

[36] In seguito a queste riflessioni, nel 2020 ISMU ha ritenuto che fosse necessario realizzare la guida *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati*, (Pavesi, 2020) per chi opera con i minori stranieri non accompagnati nell'istruzione e nella formazione. Nelle pagine di questa guida si è cercato di focalizzare le specifiche caratteristiche di questi minori, che meritano particolari attenzioni da parte delle istituzioni scolastiche e formative nelle quali vengono inseriti, e di ricostruire la struttura dell'accoglienza dei MSNA in Italia, identificando le competenze dei singoli soggetti coinvolti e mettendo in luce la loro integrazione necessaria per una presa in carico multidimensionale dei MSNA. È stata messa in evidenza la complessità di questa sinergia, riportandone però la fattibilità attraverso la presentazione di alcune esperienze che possono fungere da stimolo per ulteriori sperimentazioni.

[37] Si tratta, senza dubbio, di una chiave di lettura già presente negli studi italiani da diverso tempo, sviluppata anche attraverso la partecipazione attiva di MSNA alla ricerca (Save the Children, 2007; Colombo, Scardigno, 2019; Barn, Di Rosa, Argento, 2020).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

capitolo, e i cui risultati hanno portato alla stesura del presente libro. Nei prossimi capitoli vedremo come, nel caso dei MSNA, nonostante dovrebbe prevalere sempre il superiore interesse del minore, in un quadro di parità di fronte alla legge, spesso ci sia invece un'accentuazione delle diversità che riproduce forti disuguaglianze di accesso e di riuscita nei percorsi formativi. Tra i vari problemi legati a questo target specifico, vedremo come uno degli ostacoli più forti da superare sembri essere l'incapacità di raccogliere e valorizzare il loro capitale culturale, linguistico e umano (Colombo, Scardigno, 2019). Sappiamo che la mobilità educativa funge da premessa per la mobilità sociale, ma non investendo sulla prima si tende a relegare i MSNA alla possibilità di accesso al mercato del lavoro, che sarà probabilmente caratterizzato dai cosiddetti bad jobs (Zanfrini, 2021).

Inoltre, metteremo l'attenzione su un diverso meccanismo messo in atto dal sistema educativo che tende a nascondere le diversità all'interno del gruppo dei MSNA. Guardando al contesto italiano, possiamo osservare infatti come l'approccio emergenziale reiterato dell'accoglienza di questo target (così come avviene per richiedenti asilo e rifugiati) cerchi di legittimare l'assenza, spesso riscontrabile, di percorsi di inclusione personalizzati che mirino a valorizzare il capitale umano di questi ragazzi. Se la diversità intragruppo viene nascosta, le persone passano in secondo piano per lasciare spazio a una massa indistinta di "utenti". In questo "stato d'eccezione" (Agamben, 2003) viene giustificata un'accoglienza che miri soprattutto a rispondere alle esigenze primarie e i MSNA diventano così utenti bisognosi di aiuto immediato, soggetti depoliticizzati (Malkki, 1996) e spesso trattati con un atteggiamento paternalistico che li considera come "tabula rasa" (Harrell-Bond, 2005).

2.5 Dall'approccio securitario al raccordo *schooling/no schooling*. Criticità e sfide emergenti

Da quando il fenomeno dei MSNA ha iniziato a essere presente in Italia, così come per il resto dei flussi migratori, si è parlato di emergenza da gestire in ottica di sicurezza. Le politiche migratorie europee e nazionali hanno agito, periodicamente, per evitare l'ingresso di questi soggetti non desiderabili (Zanfrini, 2021), anche se minori: basti pensare ai controlli sempre più rigidi alle frontiere o alle procedure di accertamento della minore età. Solo superate le frontiere fisiche e giuridiche, per i minori si prevede la garanzia di diritti basata sul superiore interesse del minore, attuata spesso attraverso politiche di integrazione che mettono in atto dinamiche in grado di produrre individui "governabili" (Ong, 2005) una volta raggiunta la maggiore età.

Questi giovani sono portatori di diversità e differenze sociali che, come ci insegna la letteratura, sono tutt'altro che neutre e influiscono sui com-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

portamenti degli individui e sulla collocazione nella stratificazione sociale (Santagati, 2011). Queste differenze sono inoltre spesso istituzionalizzate, influenzando la definizione di politiche migratorie e per l'integrazione. Questo è evidente, per esempio, nel differente trattamento adottato per i minori ucraini (e i cittadini in generale provenienti dall'Ucraina in seguito all'inizio della guerra), che hanno avuto un immediato riconoscimento di diritti di regolarizzazione e accesso ai servizi, mentre le altre nazionalità seguono un percorso molto più lungo e travagliato. Senza nulla togliere alla correttezza dell'intervento usato con i cittadini ucraini, che sarebbe auspicabile per tutti, è stato evidente come la minore distanza sociale percepita con queste persone (bianche, istruite, economicamente autonome) abbia privilegiato interventi veloci ed efficienti (Barberis et al., 2022). Pertanto, diversità e differenze di cui i MSNA sono portatori si trasformano nella maggior parte dei casi in disuguaglianze etniche e queste vengono amplificate attraverso processi tipici della convivenza interetnica, come il pregiudizio, il razzismo e la discriminazione.

Concentrandoci sul sistema di accoglienza dei MSNA, è importante sottolineare che l'ottica securitaria non è assolutamente generalizzabile per tutte le organizzazioni che, a vario titolo, si occupano di inclusione dei MSNA. Ci sono moltissime realtà in Italia che adottano approcci olistici al fine di rispondere al meglio alle esigenze dei minori stranieri non accompagnati, ma è comunque necessario porre l'attenzione sul fatto che l'approccio emergenziale porti alla possibilità di azione (o non-azione) anche per molti enti che non mettono il soggetto al centro del loro approccio. Questa possibilità si fa sempre più largo con i recenti cambiamenti normativi (2023), che rendono più facile derogare percorsi inclusivi a favore di interventi emergenziali.

Nel paragrafo 2.2 abbiamo delineato le indispensabili premesse sulla strutturazione del sistema per MSNA in Italia; allo stato attuale è però naturale porre l'attenzione su due questioni legate al focus del presente libro, ossia i percorsi formativi dei MSNA in Italia:

1. la prima è che anche in presenza di condizioni favorevoli di presa in carico integrata in seconda accoglienza del minore, resta complesso garantire un percorso di istruzione e formazione completo a causa di vincoli contestuali. L'équipe multidisciplinare, per quanto preparata ed efficiente, trova molti condizionamenti nell'orientamento scolastico del minore dati dal sistema (come i tempi stretti prima del raggiungimento della maggiore età) e punta a offrire al ragazzo obiettivi formativi raggiungibili, trovandosi nella condizione di dover mettere in secondo piano eventuali aspirazioni "non realizzabili". Spesso anche i territori sono condizionanti a causa della poca offerta formativa e la scelta viene forzata in un ventaglio limitato di possibilità (Santagati, Barzaghi, 2021);

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

2. la seconda è che con i recenti cambiamenti normativi e la riduzione di servizi dedicati ai minori, in condizioni emergenziali di accoglienza, diventa ancora più complesso garantire la tutela dei diritti fondamentali, tra cui l'accesso a percorsi di istruzione e formazione. In questo contesto, sembra quindi illusorio parlare di percorsi di istruzione e formazione che rispondano alle aspirazioni dei minori, diventando ancora più difficile garantire lo stesso accesso all'istruzione.

In ogni caso ci sembra importante non abbandonare l'idea che il diritto all'istruzione e alla formazione di questi giovani debba essere garantito e, se si vuole provare a lavorare in questa direzione, è necessaria sempre più una forte alleanza tra sistema di accoglienza e sistema scolastico.

Siamo nell'ottica del raccordo tra *schooling* e *no schooling*. Gli studi sociologici che si occupano di educazione sono stati caratterizzati da un lungo dibattito che ha portato sempre più al centro il fatto che "non possiamo considerare l'educazione suddivisa in compartimenti stagni, perché abbiamo a che fare con la scuola nella società e con la scuola e la società" e che "l'educazione va riguardata come un'unità inscindibile" (Mannheim, 1943). Siamo all'interno del cosiddetto paradigma del *continuum dell'educazione* (Merico, Scardigno, 2023), basato sull'assunto che ogni soggetto impara in tutti i contesti della sua vita. In ogni percorso educativo è quindi necessario considerare il soggetto come apprendente in tutti i contesti formali, informali e non-formali e l'educazione come qualcosa che si realizza nella relazione e integrazione tra tali contesti.

È quindi necessario che le figure adulte che si occupano dei minori stranieri non accompagnati, sia in accoglienza sia a scuola, valorizzino il portfolio di competenze di cui questi giovani sono portatori. Si tratta di ragazzi che hanno appreso nel loro Paese d'origine, a volte a scuola altre attraverso esperienze professionalizzanti, che hanno appreso dall'esperienza del viaggio, che hanno approcciato molte lingue, per arrivare dove sono ora, e che hanno dovuto spesso ingegnarsi per superare situazioni complesse. Anche queste situazioni di apprendimento appena riportate sono comunque riduttive rispetto ai loro vissuti: è ingiusto proporre loro percorsi educativi, chiedendogli di ripartire da zero e non considerando i loro background e le aspirazioni generate dalla migrazione.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

3. Uno studio conoscitivo sui MSNA tra alfabetizzazione linguistica, istruzione e formazione professionale

di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi e Chiara Ferrari

3.1 Obiettivi e metodi dello studio conoscitivo (2020/2022)

Questa ricerca intende aggiungere un tassello significativo all'analisi delle condizioni dei MSNA, basandosi sulle evidenze empiriche raccolte nell'ambito del progetto "Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA" (due edizioni, del 2020 e del 2022, ALI 1 e ALI 2)[1].

Il primo studio conoscitivo (nell'ambito del progetto ALI 1) ha avuto l'obiettivo di fornire un'analisi della condizione dei MSNA accolti presso i centri di prima e seconda accoglienza di tutto il territorio italiano, individuando bisogni formativi dei minori, vulnerabilità, risorse e competenze di cui essi dispongono all'arrivo in Italia, nonché difficoltà e opportunità che si aprono, grazie ai programmi di apprendimento offerti nei centri di accoglienza, nei contesti territoriali di inserimento e nelle istituzioni scolastiche di riferimento. Questa indagine, impostata e condotta da settembre 2020 a giugno 2021, è stata strutturata in tre principali azioni che hanno accompagnato lo sviluppo del progetto ALI 1 (Santagati, Barzaghi, 2021):

- una survey online con questionario rivolto ai referenti di un campione di enti di prima e seconda accoglienza, relativo alle caratteristiche e ai percorsi dei MSNA ospitati al 30/09/2020;
- 10 studi di caso sulle reti (composte da CPIA, scuola, enti locali, privato sociale, ecc.), coinvolte in ALI 1 per il potenziamento dell'alfabetiz-

[1] La progettualità è stata cofinanziata dall'Unione Europea entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione. Lo studio è stato realizzato da Fondazione ISMU ETS su incarico del Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con una cabina di regia cui hanno partecipato la Direzione Generale (DG) Immigrazione e Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Divisione II), il Ministero dell'Interno e l'ANCI.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

zazione linguistica dei MSNA, basati su 60 interviste semistrutturate a testimoni privilegiati, al fine di ricostruire punti di forza e di debolezza dei diversi sistemi formativo-territoriali di accoglienza;
- l'avvio di una survey online per i MSNA partecipanti alle attività di formazione linguistica previste da ALI 1 e iscritti alla piattaforma e-learning proposta dal progetto.

Sulla scia di quanto rilevato nella prima indagine, nel corso del 2022 è stato realizzato un secondo studio conoscitivo sui MSNA nel sistema di istruzione e formazione, sviluppato in parallelo al progetto ALI 2, che si è proposto di: aggiornare il quadro relativo ai percorsi frequentati e agli esiti formativi conseguiti dai MSNA in Italia; mappare pratiche, processi e dispositivi messi in atto per inserire i MSNA a scuola; raccogliere e approfondire il punto di vista dei MSNA inseriti nell'istruzione e nella formazione professionale. Questo studio, realizzato tra giugno e dicembre 2022, si è declinato in specifiche azioni di ricerca:
- la replica, a due anni di distanza, della survey su scala nazionale rivolta alle strutture di prima e seconda accoglienza ospitanti MSNA, al 30/09/2022;
- 9 focus group con i componenti delle reti del progetto ALI 2 (con il coinvolgimento di 60 docenti e 56 operatori);
- l'analisi dell'implementazione delle attività formative previste dal progetto ALI 2;
- la conclusione della survey online per i MSNA iscritti alla piattaforma e-learning utilizzata durante ALI 1 e ALI 2;
- la realizzazione di 52 interviste semistrutturate con MSNA inseriti positivamente in ambito scolastico-formativo dal Nord al Sud Italia.

Nel complesso, le numerose azioni di ricerca realizzate nel biennio (2020-2022) sono state articolate seguendo tre principali direttrici di sviluppo, cui sono corrisposti metodi e strumenti di rilevazione, che illustreremo di seguito.

3.2 Una survey nazionale sui MSNA nel sistema scolastico-formativo italiano

Nella prima linea di ricerca, volta a ricostruire un quadro generale sull'accesso e sulla permanenza dei minori nei corsi di alfabetizzazione linguistica, nell'istruzione e/o formazione (dal momento dell'arrivo in Italia fino al 30/09/2022), sono stati coinvolti i cosiddetti "enti attuatori" della prima e seconda accoglienza dei MSNA (enti della rete SAI, centri gestiti direttamente dai Comuni, strutture recettive dei CAS, ecc.). Questi enti sono

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

stati incaricati da "enti gestori", ovvero enti pubblici titolari del sistema di accoglienza e integrazione, di prendersi in carico ogni singolo MSNA. Per raggiungere l'obiettivo di ricerca, è stato utilizzato un questionario strutturato – somministrato in due edizioni raccogliendo dati sui MSNA al 30/09/2020 e al 30/09/2022 – composto da due sezioni: la prima, denominata "scheda ente", comprendeva domande relative a informazioni generali sull'ente di accoglienza, sui MSNA ospitati e sui servizi offerti ai minori. La seconda sezione, denominata "scheda minore", richiedeva informazioni su ogni singolo minore ospitato, rispetto al suo percorso migratorio, all'inserimento nell'ente e ai programmi di apprendimento frequentati, così come ai percorsi di orientamento al lavoro cui il minore ha partecipato.

Nella prima rilevazione, l'intero universo degli enti attuatori – ovvero i circa 600 presenti nella lista degli enti che si occupavano di accoglienza dei MSNA in Italia nel 2020, un elenco approntato ad hoc dalla cabina di regia del progetto – ha ricevuto, via mail, l'invito alla compilazione di un questionario che è stato somministrato online, utilizzando la piattaforma LimeSurvey. Si è proceduto richiedendo la compilazione da parte dei referenti degli enti o da operatori incaricati, che avevano accesso alle informazioni e ai dati richiesti. Contemporaneamente, è stato estratto un campione casuale sistematico e stratificato di enti attuatori sulla base della loro collocazione geografica e del numero di minori presenti sul territorio. La rilevazione dei dati si è conclusa il 31 dicembre 2020: dopo una verifica dei questionari compilati, si è giunti ad un campione di 130 enti e di 1.399 MSNA a essi associati – corrispondenti rispettivamente circa a un quarto degli enti attuatori e dei MSNA presenti al 30 settembre 2020.

La seconda edizione della survey ha raccolto i dati attraverso la medesima lista dell'universo di enti attuatori (con solleciti al medesimo campione del 2020 e registrando un incremento di rispondenti rispetto alla prima rilevazione). Gli enti hanno ricevuto all'inizio di novembre 2022, via mail, l'invito a compilare nuovamente il questionario, che è stato somministrato online utilizzando ancora una volta la piattaforma LimeSurvey. L'estrazione dei dati al 14/12/2022 ha permesso di analizzare i questionari compilati da un campione di 149 enti del Nord, Centro e Sud Italia, ospitanti 2.000 MSNA al 30/09/2022.

Guardando alle caratteristiche del campione rappresentativo degli enti attuatori, il 23% dispone al proprio interno di strutture per la prima accoglienza dei MSNA, l'87% di strutture per la seconda accoglienza. Inoltre, il 20% degli enti gestisce solo strutture di prima accoglienza, il 52% gestisce solo strutture di seconda accoglienza. La maggior parte di questi enti si basa su un'unica fonte di finanziamento, in particolare fondi comunali o derivanti dal fondo pubblico nazionale che supporta il Sistema Accoglienza e Integrazione. Dal punto di vista della distribuzione territoriale, il 47,7% degli enti campionati si trova al Nord, il 33,1% al Sud e nelle Isole, il 19,2%

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

nel Centro Italia. Tra le regioni, troviamo il 10% e oltre degli enti del campione in Sicilia, Lombardia, Emilia-Romagna, Piemonte e Lazio.

In media, gli enti attuatori del campione hanno cominciato a operare nell'accoglienza dei MSNA dal 2011; il 2014 (valore mediano) rappresenta l'anno spartiacque e indica che circa la metà degli enti opera da 6 anni o più nel campo dell'accoglienza, mentre la restante metà ha un'esperienza in quest'ambito inferiore ai 6 anni. Gli enti attuatori collaborano già con enti formativi e istituzioni scolastiche: si evidenzia, in particolare, che più dell'80% degli enti collabora con CPIA, agenzie di formazione professionale ed enti pubblici. Oltre la metà degli enti del campione collabora con organizzazioni del terzo settore.

I dati complessivi raccolti nelle due rilevazioni, elaborati separatamente nelle due annualità e presentati in specifici report, sono stati poi inseriti in un database unico, in cui sono confluiti i dati del 2020 e del 2022, comprendente 3.399 casi di MSNA, su cui sono state svolte le successive analisi.

3.3 Un approfondimento qualitativo sui MSNA tra scuole e territori

La seconda linea di ricerca ha inteso mettere a fuoco il ruolo delle istituzioni di accoglienza, di istruzione e formazione, al fine di identificare e analizzare prassi, dispositivi e modelli di integrazione scolastico-formativa dei MSNA, nel quadro di una più ampia inclusione sociale ed educativa nei diversi territori italiani. Anche per questo approfondimento si distinguono due fasi di ricerca. Nel 2020 è stata sviluppata un'indagine qualitativa basata su studi di caso, ovvero una strategia di ricerca con tecniche miste, utilizzata per approfondire, esplorare, analizzare e interpretare un "caso", ovvero l'operato di una rete costruita attorno a un'istituzione scolastica, selezionata dal MIUR per erogare attività di formazione linguistica e di educazione civica destinate a MSNA e previste nel progetto ALI 1 (Sena, 2016). Lo studio ha preso in esame 10 casi, relativi a reti locali con istituzioni scolastiche capofila per il progetto, finalizzate all'alfabetizzazione, all'accesso all'istruzione e alla formazione dei MSNA. Questa fase di ricerca si è posta l'obiettivo di analizzare casi simili, comparando le loro specificità rispetto a: diversa composizione delle reti, territori e utenza di riferimento; problemi e risorse dei MSNA presenti; percorsi di inserimento scolastico-formativo dei MSNA; prassi didattiche ordinarie e progetti speciali attivati nei territori. Utilizzando lo stesso protocollo di ricerca, ovvero le medesime tecniche di raccolta e analisi dei dati, gli studi di caso hanno incluso: a) una *desk research* su dati secondari concernenti l'istituzione scolastica capofila, la sua rete e offerta formativa; b) una *field research* comprendente interviste semistrutturate individuali o di gruppo, condotte online (dato il periodo pandemico) con testimoni privilegiati (dirigenti

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

scolastici, docenti referenti, referenti dei centri di accoglienza, educatori e operatori delle comunità di minori, referenti delle agenzie formative, amministratori locali, ecc.).

Gli studi di caso sono stati condotti, da ottobre 2020 a febbraio 2021, su casi costituiti da reti scolastiche formali (partecipanti al progetto ALI 1), facenti riferimento ai seguenti capofila: 4 CPIA, 4 Istituti Comprensivi (IC) e 2 Istituti di Istruzione secondaria di Secondo grado (IISS). Si trattava, in prevalenza, di reti interistituzionali di progetto e di collaborazione tra scuole e altre istituzioni (Comuni, comunità, enti di terzo settore, ecc.). Rispetto alle aree territoriali, 3 reti erano collocate nel Nord Italia (Asti, Parma, Ravenna), 2 nel Centro (Firenze, Roma), 5 nel Sud Italia (Cosenza, Reggio Calabria) e Isole (Messina, Siracusa, Palermo); a livello di raggio territoriale, 2 sono reti comunali, 6 reti provinciali, 2 reti interprovinciali. Il funzionamento del sistema di accoglienza e integrazione linguistica, scolastica o formativa dei MSNA nei territori è stato ricostruito, nel complesso, attraverso 60 interviste semistrutturate a soggetti provenienti dal mondo delle istituzioni scolastiche, dagli enti pubblici e dal terzo settore.

L'analisi del punto di vista delle istituzioni scolastiche e degli enti di accoglienza è stata ulteriormente approfondita nel 2022 attraverso 9 focus group (condotti online), coinvolgendo le reti del progetto ALI 2 situate in diverse regioni del Nord, Centro e Sud Italia – ovvero Piemonte, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Liguria, Toscana, Lazio, Sicilia – e in molteplici aree territoriali, fra cui Asti, Monfalcone, Parma, La Spezia, Pontedera, Roma, Agrigento, Palermo. I focus group, svoltisi nel mese di novembre 2022, hanno coinvolto complessivamente 60 docenti e referenti del mondo dell'istruzione e della formazione e 56 rappresentanti e operatori degli enti di accoglienza.

L'obiettivo dei focus group è stato di far riflettere sull'accesso dei MSNA al sistema scolastico e formativo italiano e, in particolare, dibattere fra addetti ai lavori della scuola e dell'accoglienza rispetto a pratiche, dispositivi e strategie per favorire la scolarizzazione dei MSNA. La traccia del focus group è stata rigorosamente strutturata per identificare e sistematizzare i tasselli fondamentali del modello di integrazione scolastico-formativa per i MSNA ed è stata articolata in quattro aree tematiche, con la raccolta di proposte per contrastare la descolarizzazione dei minori.

I principali temi trattati dalla traccia hanno riguardato: 1) le pratiche più diffuse nella governance scolastica dell'inserimento dei MSNA; 2) i dispositivi più rilevanti ed efficaci, utilizzati nella formazione dei MSNA; 3) la stesura e l'implementazione del PDP (Piano Didattico Personalizzato) per i MSNA; 4) il lavoro di rete tra scuole e strutture di accoglienza per l'integrazione scolastica dei MSNA.

I focus group, realizzati grazie alla piattaforma Zoom, sono stati videoregistrati e trascritti: i testi sbobinati sono stati esaminati attraverso uno

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

schema analitico dettagliato e grazie alle note di coloro che hanno condotto e osservato i focus group. Gli esiti delle discussioni emergono nella sintesi proposta nelle pagine che seguono (con una sistematizzazione di prassi di integrazione scolastica e dettaglio sul ruolo delle comunità di accoglienza).

Infine, allo studio qualitativo basato sui focus group, si è affiancata un'analisi descrittiva dell'implementazione del progetto ALI 2 nel corso del 2022, volto a facilitare e favorire con misure concrete l'inserimento scolastico-formativo dei MSNA. L'analisi si è basata su una rilevazione effettuata presso le 9 reti di scuole partecipanti al progetto ALI 2. La scheda, inviata via posta elettronica ai referenti delle reti, ha permesso di descrivere i servizi erogati dalle reti nei confronti dei MSNA, analizzando il profilo demografico e i percorsi di accesso scolastico-formativo dei minori coinvolti.

3.4 La prospettiva dei MSNA inseriti nei percorsi di istruzione e formazione

La terza e ultima linea di ricerca di questo ampio studio ha preso in esame la prospettiva dei MSNA inseriti in istruzione e formazione nel contesto italiano. Da un lato, è stata realizzata una survey online per i MSNA partecipanti ai progetti ALI 1 e ALI 2 dal 2020 al 2022, raggiunti attraverso la piattaforma Class@cross, utilizzata per l'apprendimento di italiano: 608 minori hanno compilato un questionario costruito ad hoc, speculare nei temi rispetto a quanto rilevato nella survey tra gli enti di accoglienza. Il questionario si è posto l'obiettivo di ricostruire i percorsi scolastico-formativi dei MSNA, favorendo l'autovalutazione dei livelli di competenza linguistica in italiano raggiunti, degli aspetti cognitivi e non cognitivi maturati durante il processo di apprendimento, nonché rilevando le aspettative sul futuro scolastico e gli effetti della partecipazione ai progetti ALI.

Dall'altro lato, nel corso del 2022, è stata realizzata un'indagine qualitativa in cui sono state raccolte interviste semistrutturate rivolte a MSNA, identificati attraverso le reti del progetto ALI come minori frequentanti scuole secondarie, corsi di istruzione e formazione professionale, corsi di secondo livello presso CPIA. Le interviste sono state condotte faccia a faccia da intervistatrici esperte in diversi contesti territoriali del Nord (Genova/La Spezia, Parma/Piacenza, Trieste), Centro (Pisa/Firenze, Roma) e Sud Italia (Agrigento/Palermo/Ragusa), includendo minori provenienti sia dalla rotta mediterranea sia dalla rotta balcanica. In seguito, le ricercatrici di Fondazione ISMU ETS hanno ampliato, al di là dello studio finanziato dal MIUR, l'indagine qualitativa nel corso del 2023, raggiungendo nel complesso 52 MSNA intervistati.

Per sviluppare questa azione di ricerca, la traccia di intervista semistrutturata è stata elaborata in modo da guidare la conversazione e stimo-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

lare il racconto da parte di minori con competenze linguistiche in italiano diversificate. Lo strumento è stato costruito sullo stile di un'intervista biografica, articolata in 3 macro-sezioni:

- il *passato,* comprendente l'esperienza scolastica nel Paese di origine; il rapporto con la scuola e la formazione della propria famiglia; l'accesso a istruzione o formazione in Italia; il processo di scelta della scuola frequentata;
- il *presente*, che includeva l'esperienza scolastica attuale; il benessere scolastico; le relazioni con docenti e compagni; l'offerta formativa e i dispositivi didattici descritti dal punto di vista del minore; l'approccio con la lingua italiana; un bilancio di successi raggiunti e difficoltà scolastiche; i significati della scuola e della formazione; il tempo libero;
- il *futuro* scolastico-formativo, comprendente i progetti formativi, lavorativi e di vita, le aspirazioni e i desideri.

I 52 minori intervistati[2] provengono principalmente dal Nord Africa, con una prevalenza di soggetti provenienti da Egitto, Tunisia e Marocco (18 minori). Seguono gli albanesi (13) e infine coloro che giungono dal subcontinente indiano, ovvero dal Pakistan e dal Bangladesh (11); 9 minori provengono dall'Africa Subsahariana e 1 minore dalla Colombia. I 52 giovani coinvolti nella ricerca risiedono in diverse regioni e aree geografiche italiane: 18 si collocano nel Nord Italia (Genova/La Spezia, Parma/Piacenza, Trieste, Cremona), 17 al Centro (Pisa/Firenze, Roma) e 16 al Sud (Agrigento/Palermo/Ragusa). In linea con i dati nazionali, si tratta di minori che avevano (al momento dell'intervista) nella maggior parte dei casi 15 anni o più (37); 6 di loro si attestano sui 14 anni e la restante parte con meno di 14.

L'ampia e articolata ricerca derivante dal progetto ALI, nelle sue diverse fasi, ha permesso di accumulare un patrimonio di strumenti di rilevazione dei dati di tipo quantitativo e qualitativo, considerando la triangolazione dei punti di vista di minori, operatori della scuola e referenti dell'accoglienza, che sono a disposizione di chi opera nel pubblico e nel privato a favore della scolarizzazione dei minori stranieri non accompagnati. La mole di documentazione empirica raccolta si presta a successivi sviluppi e approfondimenti, che permetteranno di affinare ulteriormente l'analisi di problemi e potenzialità dei MSNA, ma anche di formulare raccomandazioni per le pratiche e le politiche.

[2] Per un approfondimento delle caratteristiche del campione si rimanda al capitolo 8 in cui sono analizzati nel dettaglio i risultati delle interviste svolte con i MSNA.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Parte seconda

Il quadro sui MSNA nel sistema scolastico italiano

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

4. Dove apprendono i MSNA in Italia? Principali risultati di una survey nazionale

di Mariagrazia Santagati, Gianluca Argentin e Rita Bertozzi

4.1 Sul gradino più basso della scala sociale

Come sottolineato nel Capitolo 1, i MSNA rappresentano un caso emblematico per indagare gli ostacoli nell'accesso e nella partecipazione al sistema di istruzione e formazione da parte di gruppi socialmente svantaggiati. Si tratta infatti di una popolazione di minori fra i più vulnerabili nell'attuale contesto italiano (e non solo in Italia: Ince Beqo et al., 2023), per la compresenza di molteplici ostacoli all'integrazione nel sistema educativo. Sul fronte personale, si riscontra: la mancanza di figure genitoriali/adulte di riferimento e delle relative risorse relazionali, economiche e culturali; una limitata scolarizzazione o, talvolta, una condizione di analfabetismo; la prossimità temporale a un evento spesso traumatico, quale la migrazione, per di più da paesi a basso reddito; la precarietà delle tutele legali derivanti dalla vicinanza al compimento della maggiore età (Rozzi, 2018).

È possibile affermare che i MSNA appartengano a una sorta di *underclass* internazionale costituita di "adolescenti migranti e quasi adulti" (Gamez-Luna, Romo, 2019): come si è evidenziato in precedenza, questi minori finiscono spesso per essere considerati, nel dibattito politico, un gruppo che pone problemi di pubblica sicurezza e di inserimento, in quanto si tratta di migranti (per lo più maschi), irregolari, a rischio di devianza. Maggiormente sullo sfondo, invece, rimane la loro identità di gruppo cui offrire protezione, poiché composto da minori soli, spesso segnati da violente dinamiche migratorie e con esperienze di vita marcate da disparità e disuguaglianze globali.

Da un lato, i MSNA in Italia possono essere ritenuti come un gruppo omogeneo, se osservati nelle loro caratteristiche simili, non solo per la

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

loro collocazione nel gradino più basso della scala sociale ed economica internazionale, ma anche per il fatto di possedere in media scarsi strumenti culturali, di essere nella quasi totalità giovani maschi, prevalentemente con un'età compresa fra i 16 e i 18 anni, ulteriori aspetti che peggiorano la percezione sociale nei loro confronti, come se fossero una minaccia all'ordine precostituito.

Nonostante la prevalenza di questi tratti di somiglianza, dall'altro lato, il gruppo dei MSNA in Italia rimane piuttosto differenziato al suo interno: i MSNA sono diversi, infatti, in base al paese di origine, al colore della pelle, alle rotte migratorie che percorrono, alle aree in cui approdano, in cui sono accolti e successivamente si inseriscono (tra regioni, città e quartieri del Sud, del Nord e del Centro del Paese).

Rispetto a ciò, l'Italia costituisce un osservatorio interessante, dal momento che è uno dei principali Paesi europei ospitanti MSNA e fra gli stati con la legislazione più avanzata per quanto riguarda la loro protezione, sancita dalla cosiddetta legge Zampa, 7 aprile 2017/n. 47. Al contempo, il sistema educativo italiano è, sul piano formale, inclusivo e interculturale per definizione, aperto a tutti i tipi di minori migranti, indipendentemente dalle loro caratteristiche e condizioni (Azzolini et al., 2019).

A fronte di questo scenario complesso e contraddittorio, il contributo più originale della survey condotta da Fondazione ISMU ETS è, senza dubbio, la ricostruzione dei dati complessivi sull'inserimento scolastico-formativo dei MSNA in Italia. Il quadro a disposizione finora è piuttosto parziale, incompleto e frammentato (Grigt, 2017), sia per quello che riguarda le informazioni raccolte nell'ambito del sistema SAI, dall'anagrafe nazionale dei CPIA, dal Ministero dell'Istruzione e dalla DG Immigrazione del MLPS rispetto ai dati sui pareri emessi per la conversione del permesso di soggiorno (cfr. Cap. 2); sia per quanto riguarda le indagini ad hoc svolte da diverse Università in collaborazione con enti locali (ad esempio in Emilia-Romagna, Augelli, Lombi, Triani, 2018; in Toscana, Biagioli, 2018; in Sicilia, Di Rosa et al., 2019; in Campania, Fortini, 2017; in molteplici contesti, Colombo, Scardigno, 2019).

Pertanto, nelle prossime pagine, in primo luogo, prenderemo in esame l'accesso all'istruzione e alla formazione da parte dei MSNA nel contesto nazionale, descrivendo innanzitutto come e dove ha luogo questo processo, ovvero in che contesti e programmi di apprendimento si verifica. In seconda battuta, verificheremo se esistano differenze nell'accesso al sistema scolastico-formativo tra MSNA provenienti da diversi paesi interpretabili come disuguaglianze etnico-razziali (derivanti cioè dall'area geografica di provenienza), stante le altre somiglianze di questo gruppo rispetto alle risorse chiave per i percorsi di istruzione (quali la condizione socio-economica svantaggiata, il basso livello di scolarizzazione, il genere maschile, l'esperienza recente di migrazione).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

4.2 Provenienze e altre caratteristiche del campione di MSNA

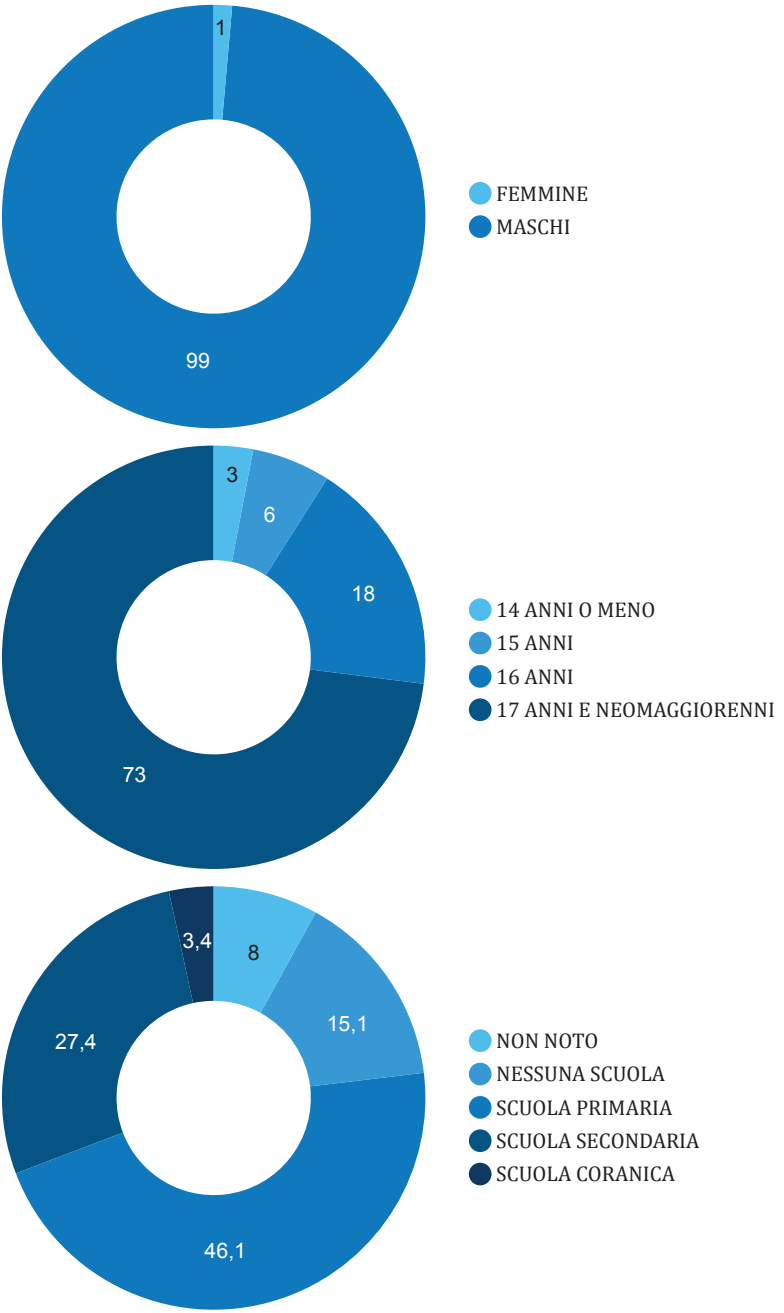
Non esistono dati nazionali sull'accesso e sulla presenza dei MSNA nel sistema scolastico-formativo italiano, motivo per cui acquisisce particolare rilevanza l'indagine su larga scala condotta da ISMU ETS per conto del Ministero dell'Istruzione, basata su due rilevazioni svolte a distanza di due anni su due campioni rappresentativi di enti di accoglienza che ospitavano MSNA, con dati rilevati al 30 settembre 2020 e al 30 settembre 2022. I referenti per la compilazione del questionario erano chiamati a indicare a livello individuale, per un campione di diverse migliaia di minori presenti nella loro struttura, diverse informazioni.

I grafici seguenti illustrano la distribuzione delle principali caratteristiche socio-demografiche del campione: sesso, età e livello di istruzione all'arrivo in Italia. Come si può osservare, i maschi sono la quasi totalità del campione e sono le età più elevate quelle maggiormente presenti, infatti i ¾ del campione dei MSNA hanno 17 anni o sono neomaggiorenni. Seguono, a distanza, i sedicenni pari al 18%. In media, hanno un'età più elevata i minori provenienti dalla rotta balcanica, mentre mostrano un'età media più bassa coloro che provengono dalla rotta mediterranea centrale. I livelli di istruzione alla partenza dal paese di origine sono in larga prevalenza molto bassi, con quasi la metà del campione con istruzione primaria (46%), circa ¼ con istruzione secondaria (28%) e circa il 15% con nessuna scolarizzazione (per il per l'8% la scolarizzazione non è nota e per il 3% è la scuola coranica). Se si guarda, inoltre, alle aree di provenienza, si nota ai due estremi come la mancata alfabetizzazione e scolarizzazione sia più diffusa tra i MSNA provenienti da Africa e Asia, mentre tra gli albanesi e gli altri europei dell'est vi è un pregresso scolastico diffuso fino alle scuole secondarie.

In questo scenario polarizzato tra gli scarsamente scolarizzati e coloro che hanno invece una scolarizzazione di base, la maggior parte dei MSNA mostra comunque notevoli risorse e competenze linguistiche, infatti, il 60% circa parla almeno un'altra lingua oltre all'italiano, il 30% parla almeno due lingue straniere e il 7% tre lingue e più. Molteplici sono le lingue parlate dal campione di MSNA, tra le prime dieci troviamo: arabo (1.194 sul totale del campione), albanese (546), bengalese (481), francese (407), inglese (385), urdu (243), bambara (86), fula (75), panjabi (75), somalo (73), wolof (61).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 1. Caratteristiche socio-demografiche del campione. Sesso, età, istruzione. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Per quanto riguarda le provenienze, il 35% dei MSNA del campione proviene dal Nord-Africa, con una netta predominanza di egiziani (774), seguiti dai tunisini (351) e da una quota molto più limitata di marocchini (76): queste tre nazionalità coprono pressoché l'intero campione originario di quest'area continentale. Seguono i MSNA provenienti dal continente asiatico, corrispondenti a circa ¼ del campione totale, in larga maggioranza del Bangladesh (548) e del Pakistan (265). Circa il 20% è originario dell'Africa subsahariana e, rispetto alla provenienza da quest'area subcontinentale, osserviamo una frammentazione di appartenenze, con numeri maggiori e simili per Gambia (167) e Costa d'Avorio (100), seguiti da Guinea, Somalia, Mali, Senegal (tra le 50 e le 100 presenze). Infine, il 17% circa arriva da Paesi dell'Est Europa, soprattutto dall'Albania (531), con una piccola quota di kosovari (53). Nel complesso, nel gruppo dei MSNA del campione sono rappresentate 50 cittadinanze di cui la metà, ovvero 25, relative a Paesi dell'Africa subsahariana.

Tabella 1. Aree continentali e Paesi di provenienza dei MSNA del campione*

Aree di origine	*Paesi*
Nord Africa (n. casi = 1.210)	Egitto, Tunisia, Marocco, Algeria, Libia
Asia (n. casi = 879)	Bangladesh, Pakistan, Afghanistan, Turchia, Iran, India, Iraq, Sri Lanka, Cina, Libano, Siria
Africa subsahariana (n. casi = 707)	Gambia, Costa d'Avorio, Guinea, Somalia, Mali, Senegal, Ghana, Nigeria, Sierra Leone, Togo, Burkina Faso, Camerun, Guinea Bissau, Sudan, Benin, Congo, Eritrea, Angola, Congo Repubblica Democratica, Repubblica Centrafricana, Ciad, Kenya, Liberia, Niger
Europa dell'Est (n. casi = 596)	Albania, Kosovo, Moldavia, Ucraina, Serbia, Bulgaria
America latina (n. casi = 4)	Argentina, Brasile, Guatemala, Perù

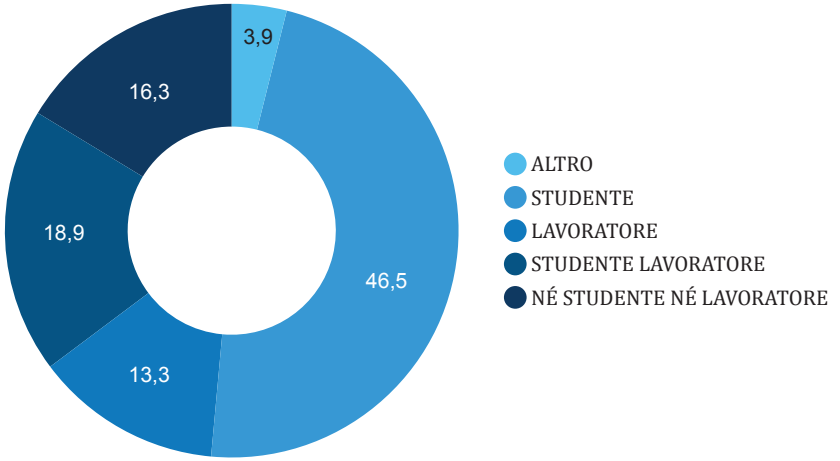
*Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022. *I Casi mancanti sono dovuti a missing nelle risposte*

Dall'incrocio tra cittadinanze e sesso, notiamo come le 49 ragazze del gruppo dei MSNA provengano in prevalenza dall'Africa subsahariana (38, in particolare da Nigeria, Costa d'Avorio e Somalia), seguite a distanza da Nord-Africa (10), Europa (8) e Asia (3). Inoltre, 47 MSNA, corrispondenti all'1,4% del campione, presentano una disabilità, seppur non sia stato specificato nell'indagine di che tipo di disabilità si tratti.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il questionario ha permesso di rilevare anche che nel Paese di origine quasi la metà dei MSNA era studente, cui si aggiunge un gruppo di studenti-lavoratori (19% circa), a fronte del 13% di lavoratori. L'esperienza scolastico-formativa caratterizza dunque la maggior parte dei MSNA già in patria, elemento che rappresenta di fatto un fattore protettivo nei percorsi di inserimento sociale ed educativo dei minori in Italia (cfr. Cap. 1). Fra i MSNA provenienti da Paesi Europei, predomina nettamente la componente degli studenti. I lavoratori e gli studenti-lavoratori rappresentano, invece, il 35% circa dei MSNA originari di Africa e Asia. I cosiddetti NEET, ovvero giovani che non studiavano né lavoravano già in patria, sono oltre il 20% fra i subsahariani e gli asiatici.

Grafico 2. Condizioni dei MSNA al Paese d'origine. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Tabella 2. Condizione al Paese di origine per aree continentali di provenienza. V.%

Condizione	*Europa*	*Nord-Africa*	*Africa subsahariana*	*Asia*	*Totale*
Studente	73	47	36	40	47,5
Lavoratore	3	14	16	17	13,3
Studente-lavoratore	13	21	20	19	18,9
Né studente né lavoratore	9	14	22	20	16,3
Altro	2	4	6	4	4
	100,0	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**

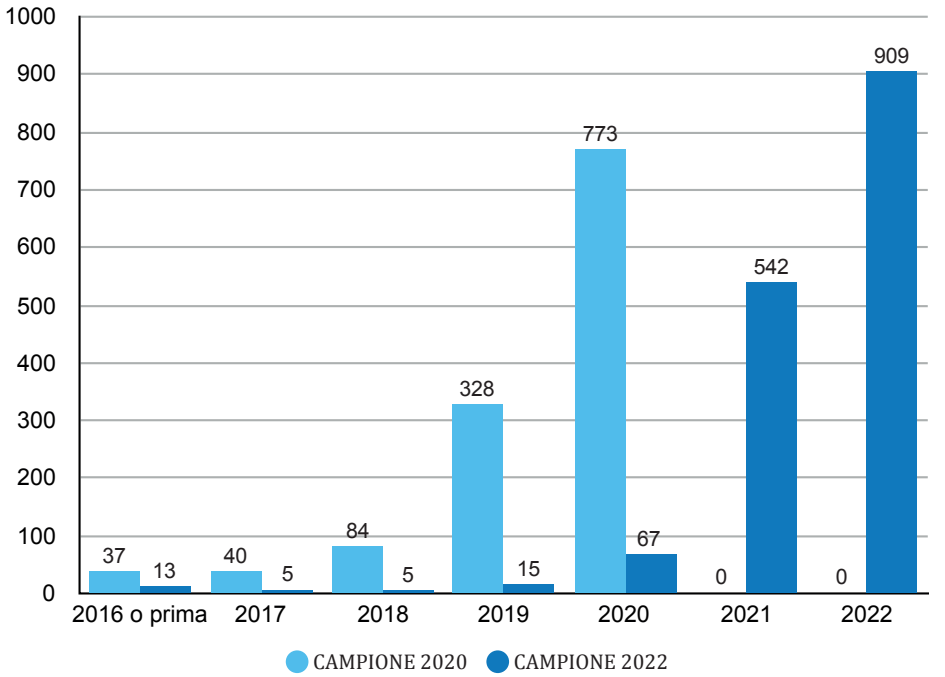
Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

4.3 Dall'arrivo in Italia all'area di insediamento

Per quanto riguarda l'anno di arrivo in Italia (dato raccolto relativamente a 2.818 casi in totale), possiamo osservare come i neo-arrivati nelle strutture di accoglienza costituiscano la quasi totalità dei MSNA censiti dalla survey ISMU ETS. Per quanto riguarda l'indagine svolta nel 2020, più di un migliaio di minori erano infatti approdati nel biennio 2019/20; per ciò che concerne la somministrazione del 2022, quasi 1.500 minori sono giunti nel 2021/22.

Grafico 3. Anno di arrivo in Italia per MSNA del campione dell'indagine del 2020 e del 2022. V.a.



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Rispetto alle strutture di accoglienza in cui sono inseriti, circa 1/3 è ospitato in un centro di prima accoglienza, mentre i restanti 2/3 vivono in strutture di seconda accoglienza. A livello territoriale, i MSNA censiti sono distribuiti in 86 province italiane, di cui il 45% è concentrato in dodici province, di cui quattro al Nord-Ovest (Milano, Genova, Torino, Bologna), sei al Sud e in Sicilia (Trapani, Potenza, Catania, Salerno, Agrigento, Messina), una al Nord-Est (Pordenone) e una al Centro (Roma).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 3. Principali province italiane per numerosità dei MSNA censiti*. V.a.

	Frequenza
Milano	260
Trapani	214
Genova	139
Potenza	129
Catania	113
Salerno	99
Torino	99
Pordenone	95
Agrigento	92
Messina	84
Roma	83
Bologna	80
Totale	**1.487**

*Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022; *i casi mancanti sono disseminati in altre province con numerosità più basse*

A livello regionale, il 21% dei MSNA del campione è ospitato in strutture di accoglienza collocate in Sicilia: segue la Lombardia, con quasi il 14% del totale dei MSNA presenti nelle sue strutture. Nel complesso, le più alte concentrazioni si trovano al Sud o in Sicilia (42%) e nelle regioni del NordOvest (31%).

Tabella 4. Numerosità di MSNA censiti per regioni*. V.a.

	Frequenza	*Percentuale*
Piemonte	193	5,9
Valle d'Aosta	3	0,1
Lombardia	453	13,9
Trentino-Alto Adige	56	1,7
Veneto	101	3,1
Friuli-Venezia Giulia	166	5,1
Liguria	169	5,2
Emilia-Romagna	202	6,2
Toscana	182	5,6
Umbria	33	1,0

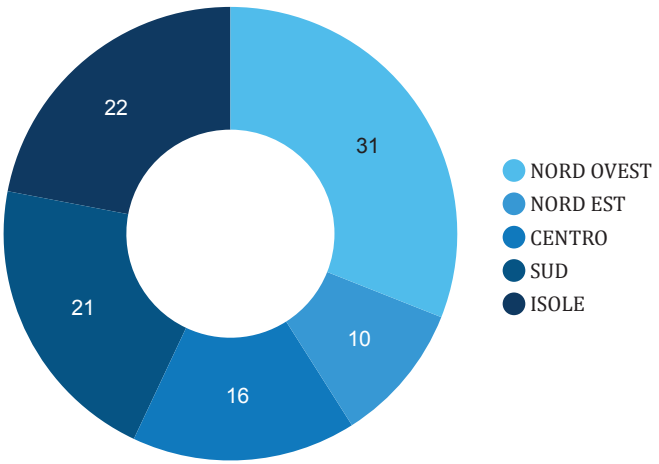
Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 4 (segue)

	Frequenza	*Percentuale*
Marche	51	1,6
Lazio	113	3,5
Abruzzo	66	2,0
Molise	89	2,7
Campania	240	7,4
Puglia	187	5,8
Basilicata	129	4,0
Calabria	112	3,4
Sicilia	687	21,2
Sardegna	16	0,5
Totale	**3.248**	**100,0**

*Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022.*I casi mancanti sono dovuti a missing nelle risposte*

Grafico 4. MSNA del campione per aree territoriali. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Per 1.851 MSNA (56,6% del campione), la struttura in cui sono ospitati al momento della compilazione del questionario non è la prima in cui sono stati collocati in Italia e, di questi, la quasi totalità proviene da centri di prima accoglienza. I MSNA vivono in prevalenza con altri MSNA o ex minori soli, appena diventati maggiorenni. Tuttavia, è da sottolineare che vi è un 9% di MSNA del campione che vive con minori italiani.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Le strutture di accoglienza in cui vivono ospitano circa 15 minori: oltre il 50% dei MSNA del campione sta in contesti con circa 11 minori (valore mediano della distribuzione della variabile "numero di conviventi con il MSNA").

Tabella 5. Con chi vive il MSNA (risposte multiple). V.%

Conviventi	
Altri MSNA	96
Minori italiani	9,1
Altri minori stranieri (non MSNA)	3,0
Ex MSNA – neomaggiorenni	8,2

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Per quanto riguarda la condizione giuridica, la maggioranza dei MSNA del campione ha un permesso per minore età (66%) che, come il permesso per affidamento (12%), è valido fino al compimento della maggiore età[1].

Tabella 6. Condizione giuridica dei MSNA del campione*. V.a. e V.%

Condizione giuridica	*V.a.*	*%*
Permesso per minore età	2215	66,2
Affidamento	418	12,5
Richiesta d'asilo	300	9
Iter in corso	249	7,4
Asilo politico	66	2
Casi speciali/protezione speciale	27	0,8
Protezione sussidiaria	17	0,5
Protezione umanitaria	12	0,4
Altro	41	1,2
Totale	**3345**	**100**

*Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022. *I casi mancanti sono dovuti a missing nelle risposte*

Il permesso di soggiorno per minore età dovrebbe essere rilasciato a tutti i MSNA rintracciati nel territorio nazionale e segnalati alle autorità competenti[2],

[1] Un MSNA può ottenere un permesso di soggiorno principalmente attraverso tre tipologie di percorsi: la richiesta del permesso di soggiorno per minore età; per motivi familiari o affidamento; la presentazione della domanda di protezione internazionale. Cfr. Servizio Centrale SAI e ASGI, *La tutela dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Manuale giuridico per l'operatore*, 2018.

[2] L. n. 47/2017, art. 10, co. 1, lett. a).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ai quali non possa essere rilasciato un altro tipo di permesso di soggiorno. In passato in alcuni casi[3], è stato usato il permesso per affidamento anche in ambito di accoglienza in comunità, ma la legge prevederebbe per il MSNA un permesso di soggiorno per motivi familiari o affidamento solo nei casi in cui fosse sottoposto alla tutela di un cittadino italiano o di un cittadino straniero regolarmente soggiornante e convivente con il tutore[4].

La distribuzione delle tipologie di permesso non varia significativamente a seconda dei contesti di provenienza dei MSNA, dal momento che si tratta delle principali modalità di richiesta di regolarizzazione, indipendentemente dall'origine nazionale. Rilevante è il numero di MSNA che hanno intrapreso il percorso di richiesta di protezione internazionale: osservando chi è ancora richiedente (9%) e coloro che hanno già ottenuto il riconoscimento di uno status (circa il 4%), si nota come si tratta quasi esclusivamente di minori provenienti da Asia e Africa e da contesti nazionali caratterizzati da rischio di persecuzione o danno grave per le persone.

La tutela del minore (Tab. 7) è esercitata nel 39% dei MSNA del campione da un tutore volontario, figura introdotta dall'art. 11 della L.47/2017 e ricoperta da privati cittadini formati e selezionati. Rimangono tuttavia anche casi affidati alla tutela di figure interne all'ente di accoglienza, al Sindaco o assessori, ad assistenti sociali o avvocati. Quasi un 16% invece è ancora in attesa di assegnazione.

Tabella 7. Chi ha la tutela dei MSNA del campione*. V.a. e V.%

Tutore legale	*V.a.*	*%*
Tutore volontario	1335	39,3
Figura interna all'ente di accoglienza	402	11,9
Sindaco/Comune	294	8,7
Assessore Welfare o simile	287	8,4
Assistente sociale/Servizi sociali	150	4,4
Avvocato	176	5,2
In attesa di assegnazione	536	15,8
Altro	217	6,4
Totale	**3397**	**100**

*Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022. *I casi mancanti sono dovuti a missing nelle risposte*

[3] Anche nel corso della rilevazione dello studio presentato.

[4] Per il rilascio del permesso di soggiorno per motivi familiari è richiesta la convivenza: dunque se il minore non convive con il tutore, in generale dovrebbe ricevere un permesso per minore età. Altri casi sono: affidamento a un cittadino italiano o a un cittadino straniero regolarmente soggiornante, ai sensi dell'art. 4 della l. n. 184/198342; affidamento "di fatto" a parente entro il quarto grado (fratello/sorella, nonno/a, zio/zia, cugino/a) ai sensi dell'art. 9, co. 4 della l. n. 184/198343.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

4.4 Partecipazione ai corsi di alfabetizzazione linguistica, all'istruzione e alla formazione professionale

La fotografia dei MSNA – ospitati nel campione rappresentativo degli enti attuatori dell'accoglienza in Italia fra il 2020 e il 2022 – scattata mediante la survey permette di ricostruire la partecipazione del minore ad attività scolastiche e formative. In particolare, si è chiesto agli enti se i MSNA partecipassero a:

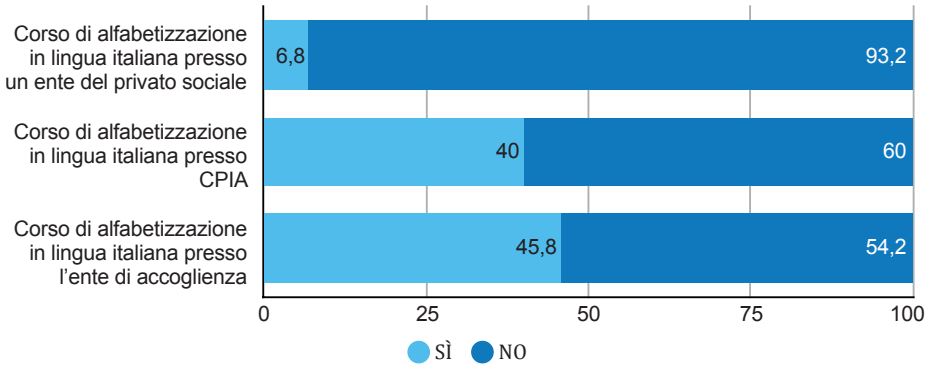
- corsi di lingua italiana, previsti e rivolti solo a MSNA presso i centri di accoglienza o presso altri enti del privato sociale; corsi di lingua italiana presso i CPIA, ovvero corsi per adulti stranieri cui hanno accesso, a seconda della Regione in cui sono ospitati, sedicenni o, talvolta, quindicenni;
- istruzione secondaria di I livello (per l'ottenimento della licenza di scuola secondaria di I grado) o II livello (pari all'istruzione secondaria di II grado) nei CPIA – Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, in genere con un'utenza adulta e straniera;
- istruzione ordinaria (primo e secondo ciclo) in istituto scolastico o centro di istruzione e formazione professionale (IeFP) per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo, quindi non in un canale appositamente dedicato ai MSNA o a un'utenza straniera ma, al contrario, pienamente integrato nella "scuola comune".

La quota maggiore di MSNA è inserita nel primo tipo di percorsi, ovvero in corsi di alfabetizzazione linguistica in Italiano L2. Si tratta di corsi realizzati soprattutto presso gli enti che li ospitano (per oltre il 45% dei MSNA del campione) oppure, in misura leggermente inferiore, presso i CPIA del territorio (40%). Si tratta in prevalenza di corsi di livello pre A1 (per principianti, con una scarsa o nessuna adeguata istruzione formale in patria) e A1, in misura minore di livello A2[5].

[5] I livelli A1 e A2 costituiscono la prima fascia di competenza in una lingua definita elementare o di base: gli apprendenti sono in grado di interagire in modo semplice e su argomenti familiari, purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare. Il livello B1 è invece definito come "livello soglia" e presuppone una discreta autonomia del soggetto che, grazie alla sua conoscenza della lingua, è in grado di cavarsela nella vita quotidiana, scambiare informazioni su idee, intenzioni e sentimenti, condurre una vita indipendente, sia sul piano sociale sia personale.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

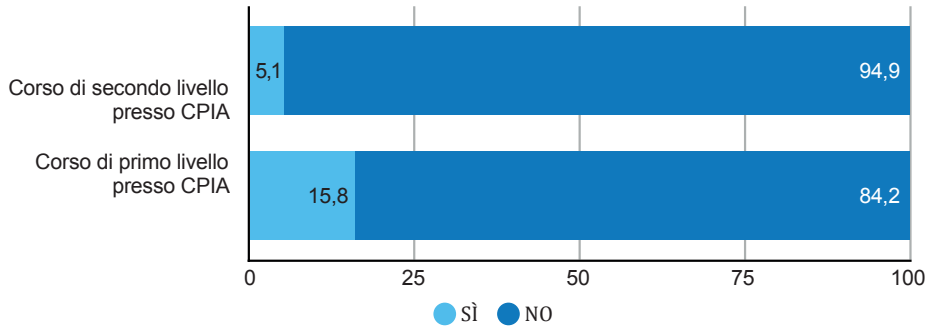
Grafico 5. MSNA nei corsi di alfabetizzazione in lingua italiana. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Segue poi, a livello di numerosità, il gruppo di MSNA inseriti nei CPIA in corsi di primo livello (corrispondenti alle scuole secondarie di primo grado, pari quasi al 16% dei MSNA), ma con un'utenza prettamente straniera, in quanto realizzati appunto nei CPIA. Decisamente minore, in percentuale, è la partecipazione ai corsi di secondo livello.

Grafico 6. MSNA nei corsi di primo e secondo livello dei CPIA. V.%

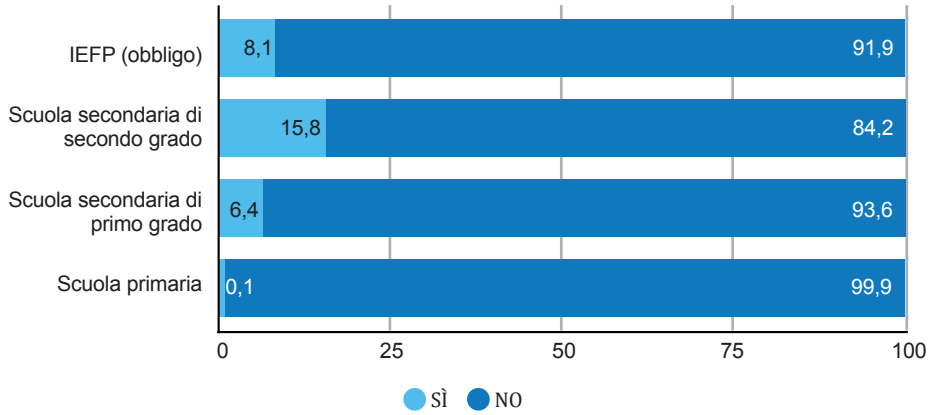


Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Infine, nell'istruzione ordinaria e quindi con un'utenza mista, la presenza di MSNA è decisamente inferiore rispetto agli altri programmi di apprendimento considerati: nello specifico è leggermente più ampia nei corsi di formazione professionale (corsi IeFP per l'assolvimento dell'obbligo scolastico, 8%), seguiti dalle scuole secondarie di secondo e primo grado (rispettivamente attorno al 6% di MSNA).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 7. MSNA nel primo e secondo ciclo di istruzione e formazione. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Per quanto riguarda i livelli raggiunti nei diversi programmi di apprendimento, si segnala che nei corsi di alfabetizzazione linguistica i MSNA censiti arrivano al livello A1 con i corsi gestiti dagli enti di accoglienza e dal privato sociale, mentre attraverso la frequenza dei corsi realizzati nei CPIA ci si spinge al livello A2. Sul totale dei MSNA, il 67,9% ha concluso i programmi di apprendimento frequentati: in particolare, quasi 500 MSNA del campione hanno ottenuto attestati di certificazione dei corsi di lingua italiana frequentati e circa 300 hanno conseguito la licenza di terza media (soprattutto nei CPIA, ma anche nella scuola secondaria di primo grado).

Tabella 8. Numero di MSNA per livelli formativi raggiunti. V.a.

	N
MSNA che hanno ottenuto l'attestato al CPIA per un corso di italiano L2	498
MSNA che hanno conseguito la licenza media	304
MSNA che hanno ottenuto certificati di frequenza per corsi professionali brevi	144
MSNA che hanno ottenuto una qualifica professionale	25
MSNA che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di II grado	5

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Per quello che riguarda le interruzioni nel percorso di apprendimento dei MSNA sul territorio italiano, i centri di accoglienza dichiarano che queste sospensioni del percorso scolastico hanno coinvolto circa il 5,5% dei minori del campione (178 minori nello specifico), un quarto dei quali hanno avuto un'interruzione di 6 mesi o più, dovuta soprattutto alla fase del Covid-19 che ha impattato significativamente sulla frequenza scolastica dei MSNA (Barzaghi, 2022). In misura minore, la spiegazione delle interruzioni si collega al passaggio da centri di prima accoglienza a strutture di seconda accoglienza, al trasferimento in altre strutture o, in alcuni casi, a periodi di irreperibilità del minore.

4.5 L'inclusione socioeducativa nel territorio di accoglienza

La ricerca ha esplorato anche le dinamiche della transizione al lavoro per i MSNA. Nel complesso, l'81,2% del campione ha avuto esperienze preprofessionali nel percorso in Italia, nella forma di partecipazione a laboratori, fruizione di borse lavoro, contratti di apprendistato ed esperienze di alternanza scuola-lavoro. In totale, 269 minori, corrispondenti all'8% del totale, hanno avuto l'opportunità di un tirocinio formativo, con una prevalenza di occasioni nel settore della ristorazione e del turismo.

Un ultimo aspetto che completa il quadro generale rispetto all'accesso alla partecipazione scolastico-formativa e sociale dei MSNA in Italia è riferito alla valutazione di miglioramenti o peggioramenti di ciascun minore rispetto a diverse dimensioni quali l'apprendimento cognitivo, l'apprendimento linguistico, le *soft skills*, la frequenza dei programmi di apprendimento, la motivazione nell'andare a scuola o formarsi, l'orientamento e l'inserimento socio-relazionale sul territorio di residenza finanche l'apertura interculturale[6].

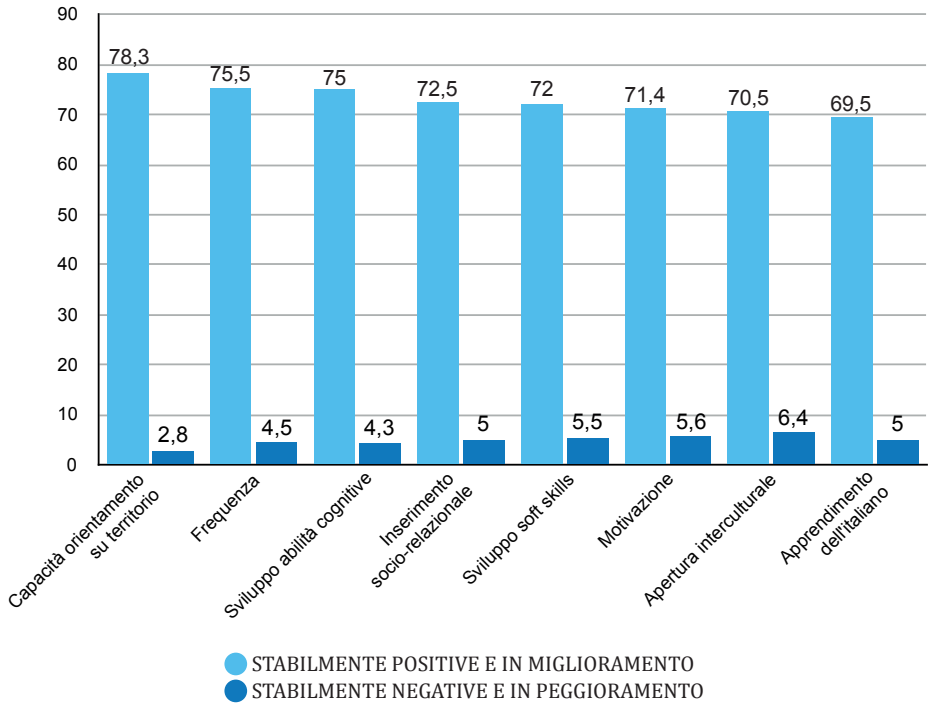
Nel Grafico 8, le 8 dimensioni prese in esame sono tutte stabilmente positive e in miglioramento per quasi il 70% e oltre del campione: addirittura, i ¾ e più dei MSNA hanno mostrato trend stabilmente positivi o in miglioramento rispetto a capacità di orientamento sui territori, frequenza dei corsi e sviluppo di abilità cognitive. Limitate, al contrario, le quote di MSNA che mostrano una tendenza negativa e in peggioramento degli aspetti con-

[6] Indubbiamente, siamo consapevoli della parzialità delle risposte relative a questi aspetti, che descrivono il punto di vista dei referenti dell'accoglienza che hanno compilato il questionario. Le domande sono state poste per rilevare comunque le attività offerte e la relativa partecipazione dei minori, ma sul versante del miglioramento è necessario sottolineare che manca una parte di autovalutazione dei minori (che, tuttavia, è presente nel questionario compilato direttamente dai MSNA, cfr. Cap. 9). La domanda, poi, non consente di esplicitare le cause di miglioramento o peggioramento, che possono essere di svariata natura e, a volte, influire in maniera significativa sulle traiettorie dei MSNA.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

siderati: si segnala che le percentuali maggiormente negative – per quanto piuttosto contenute – sono connesse alle dimensioni di apertura interculturale, motivazione e sviluppo di *soft skills* (con dati superiori al 5% del totale), svelando debolezze nelle dinamiche relazionali intergruppo, nelle competenze socio-emotive e relazionali, nonché nel radicamento motivazionale in istruzione e formazione.

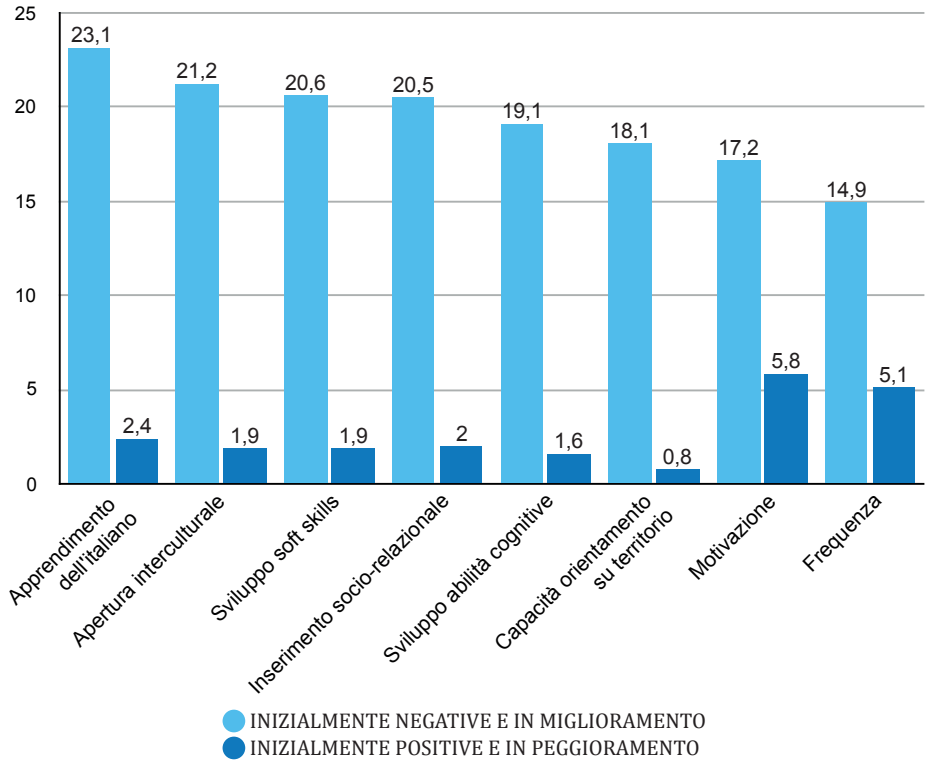
Grafico 8. Come valuta gli aspetti della partecipazione scolastico-formativa del MSNA? Dimensioni in miglioramento e in peggioramento. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 9. Come valuta gli aspetti della partecipazione scolastico-formativa del MSNA? Trend contraddittori. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Focalizzando l'attenzione su alcuni trend contraddittori nel processo di partecipazione formativa dei MSNA (Graf. 9), troviamo che, per più del 20% del campione, alcune dimensioni prettamente comunicative e relazionali, connesse all'inclusione sociale dei minori e inizialmente molto negative, hanno avuto un miglioramento nel tempo. Ciò riguarda, in particolare, dimensioni più problematiche come l'apprendimento dell'italiano, date le scarse competenze linguistiche di molti, l'apertura interculturale, a causa dell'assenza di occasioni interetniche di scambio, lo sviluppo di *soft skills* e l'inserimento socio-relazionale, date le esperienze piuttosto "segreganti" dei MSNA dal punto di vista delle opportunità di contatto e di vita sociale.

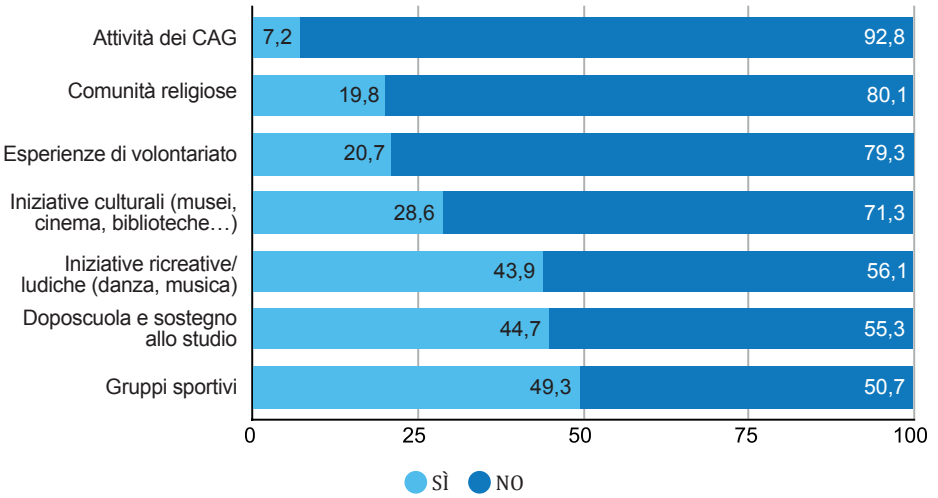
Per quanto riguarda la partecipazione dei MSNA ad attività extrascolastiche, le possibilità che si aprono nel tempo libero si riferiscono a meno della metà del campione e sono significative per una quota percentuale di

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

minori che frequenta gruppi sportivi (quasi il 50% del totale), doposcuola e corsi di supporto allo studio, nonché iniziative ricreative musicali o di genere analogo (coinvolgenti oltre il 40% dei MSNA del campione). Attorno al 30% si attesta la percentuale di MSNA che frequenta cinema, biblioteche o realizza altre attività culturali. Più limitate, ovvero relative a 1/5 del campione, le esperienze di volontariato o di frequentazione delle proprie comunità religiose di riferimento.

Non si osservano corpose differenze in base al continente di origine dei MSNA, con alcune eccezioni per i MSNA di origine europea: doposcuola e sostegno (34%), iniziative ricreative (28%) e comunità religiose (3,9%, con chi proviene dall'Asia al 29%); un'ultima eccezione riguarda i MSNA provenienti dall'Africa, coinvolti maggiormente in gruppi sportivi (56%).

Grafico 10. A quale delle seguenti attività il minore partecipa regolarmente nel tempo libero? V.%



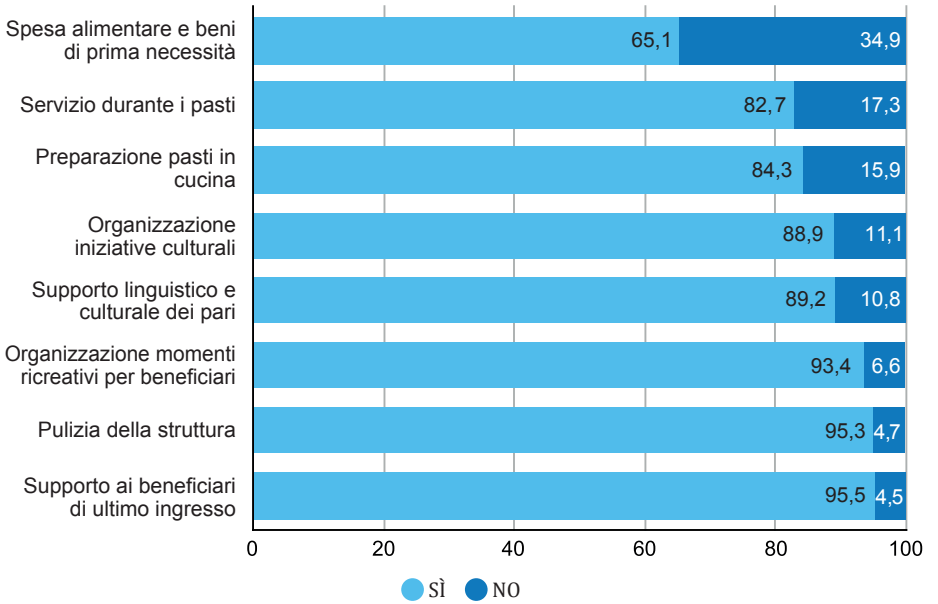
Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Rispetto alla partecipazione regolare dei MSNA alle attività all'interno delle strutture di accoglienza che li ospitano, si segnala che oltre ad impegni quotidiani e pratici, di gestione e risposta ai bisogni primari e materiali dei beneficiari all'interno delle comunità (pulizie, pasti, spesa, ecc.), i MSNA sono coinvolti nell'organizzazione di attività di ricreazione per i beneficiari, nonché nel supporto linguistico-culturale nei confronti di neoarrivati nei centri e nel preparare iniziative di sensibilizzazione e di informazione.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Infine, fra i servizi offerti dai centri di accoglienza, coerentemente con quanto rilevato dai dati complessivi sulla partecipazione scolastico-formativa dei MSNA del campione, si rileva che la quasi totalità delle strutture offre come da mandato istituzionale corsi di base di lingua italiana e, in oltre il 90% delle strutture, interventi di mediazione linguistico-culturale e supporto all'inserimento scolastico-formativo. Su livelli leggermente inferiori (fra l'80% e l'89% dei casi), gli operatori delle strutture sono impegnati nell'assicurare l'assolvimento dell'obbligo scolastico e si occupano di favorire l'accesso ad attività di tempo libero a sostegno dell'inclusione sociale dei MSNA; si occupano dell'orientamento professionale e, talvolta, del collocamento lavorativo, a fronte di un bilancio di competenze in ingresso volto al recupero e/o al potenziamento delle risorse individuali.

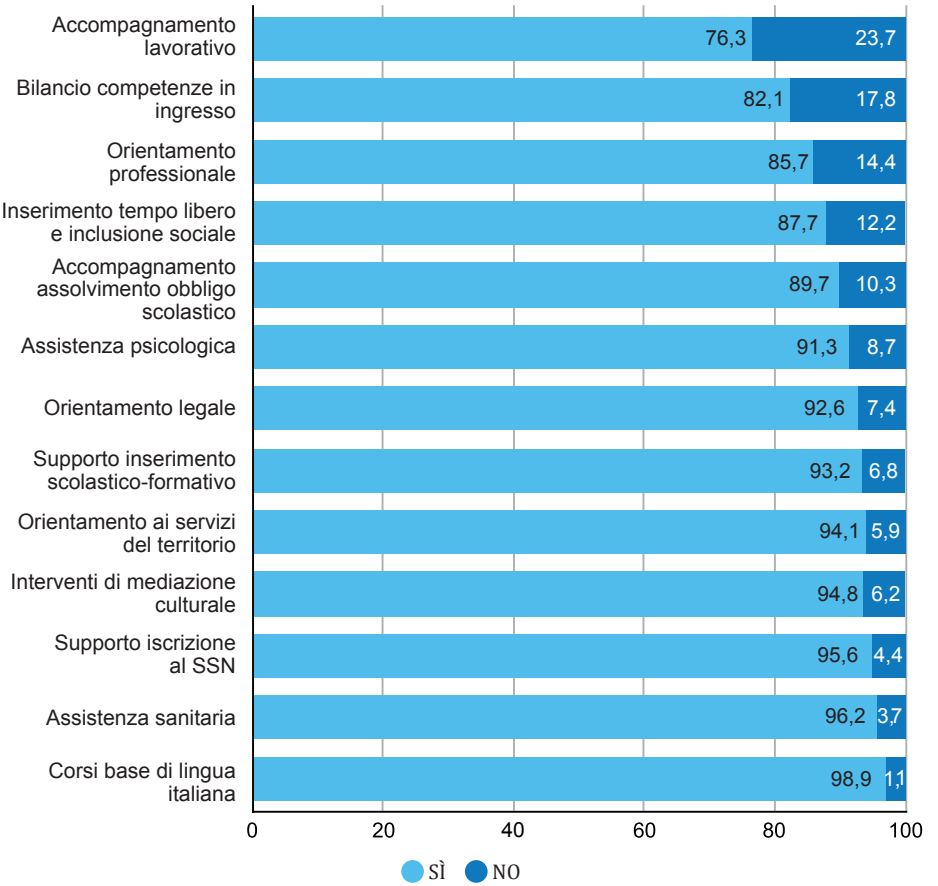
Grafico 11. Partecipazione regolare dei MSNA ad ambiti e attività all'interno dell'ente di accoglienza



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 12. Servizi per i MSNA assicurati in maniera diretta o attraverso collaborazione dall'ente di accoglienza. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

4.6 L'area di provenienza dei MSNA incide sull'inserimento nel sistema scolastico-formativo italiano?

Per approfondire il quadro generale derivante dai dati raccolti nelle due ondate della survey sulle strutture di accoglienza ospitanti MSNA in Italia, ci focalizziamo ulteriormente sulla principale variabile-risultato, che classifica ogni MSNA del campione in uno dei percorsi di apprendimento presentati nel paragrafo precedente, così classificati tenendo conto di due principali criteri (percorsi con o senza titolo di studio finale; percorsi con utenza mista o sola utenza straniera):

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

a. corsi di lingua italiana, frequentati solo da MSNA e/o stranieri;
b. corsi di istruzione secondaria di primo o secondo livello erogati dai CPIA, frequentati in prevalenza da maggiorenni stranieri;
c. percorsi di istruzione secondaria o istruzione e formazione professionale nel sistema scolastico-formativo italiano, in canali quindi di istruzione ordinaria con i coetanei italiani e non appositamente dedicati.

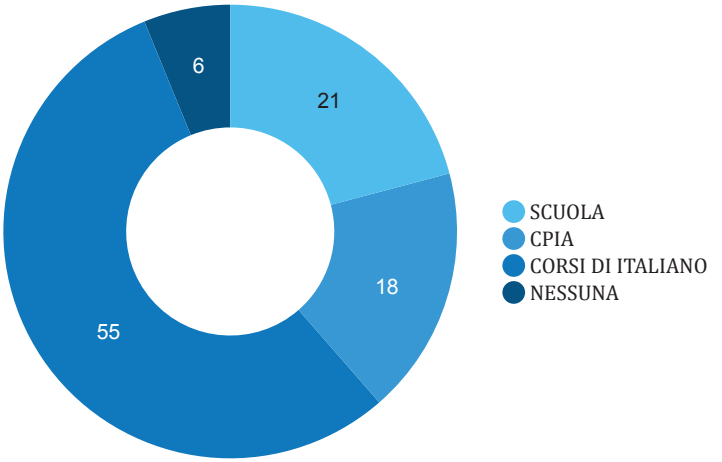
Tale variabile-risultato è trattata con una logica gerarchica che, in presenza di più attività, fa prevalere "b" su "a" e "c" su "b". Se il minore non partecipa ad alcuna attività, è inserito in una categoria a parte.

Innanzitutto, descriviamo la distribuzione di questi livelli ordinabili di integrazione nei programmi di apprendimento del sistema scolastico-formativo, per poi osservare se l'area di provenienza del MSNA incida sull'esito di un MSNA, prima con un confronto lordo tra gruppi (una semplice differenza di probabilità, separatamente, per l'appartenenza al gruppo "c" e al gruppo "c+b", al netto dell'anno della survey, per tenere sotto controllo specificità delle stesse – modello 0) e poi al netto di alcune caratteristiche di controllo che potrebbero confondere il confronto tra gruppi (modello 1 – ricorrendo a probabilità predette da regressioni logistiche binomiali in cui si prevedono tra i regressori, oltre all'anno della survey: sesso, età, numero di lingue parlate, numero di anni di presenza in Italia, numero di anni di presenza nella struttura di accoglienza, precedente presenza in altro ente di accoglienza, titolo di istruzione all'arrivo in Italia, livello di italiano al momento di arrivo nell'ente di accoglienza).

Come mostra il grafico seguente, siamo lontani da un'integrazione massiva dei MSNA nel sistema scolastico italiano (caso "c", nella nostra tipologia), dal momento che questa condizione riguarda solo un minore su cinque (21%). Anche considerando i corsi di primo/secondo livello presso i CPIA (caso "b"), la situazione resta lontana dal coinvolgere gran parte dei MSNA, dal momento che solo il 18% è in questa condizione. Giocano invece un ruolo chiave i corsi di italiano dedicati a MSNA (caso "a") o minori stranieri in genere (52%), che rappresentano certo una premessa ad altre forme di integrazione ma, stante la situazione, paiono configurarsi più come un canale propedeutico e para-scolastico alternativo, segregato per il tipo di utenza che li frequenta. Non trascurabile (9%) è infine la quota di MSNA che non sono coinvolti in alcuna tra le attività educativo-formative indicate, risultando fuori da ogni tipo di programma di apprendimento.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 13. Livello di integrazione scolastico-formativa dei MSNA in Italia. V.%



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Ci chiediamo ora se la macro-area di provenienza dei MSNA incida sui percorsi di integrazione e, nello specifico, sulla probabilità di essere fra quelli che accedono alle scuole ordinarie con un'utenza mista o, in subordine, all'istruzione presso i CPIA. Ci aiutano in questo confronto, rispettivamente, i Grafici 14 e 15, che riportano tali probabilità separatamente in base alla provenienza dei minori, consentendo inoltre di capire in che misura le differenze fra gruppi siano il riflesso delle altre caratteristiche lungo cui non sono pienamente omogenei (confronto tra i modelli 0, a sinistra, e i modelli 1, a destra)[7].

Si rileva così che esiste un vantaggio nell'accesso, tanto all'istruzione scolastica/formativa quanto all'istruzione nei CPIA, per i MSNA che provengono da Paesi europei. Rispetto alla media degli altri gruppi, i MSNA di provenienza europea hanno circa 10 punti percentuali di probabilità in più di accedere alla scuola o alla formazione professionale, al netto di tutte le caratteristiche composizionali note; in termini relativi, si tratta di un vantaggio relativo degno di nota.

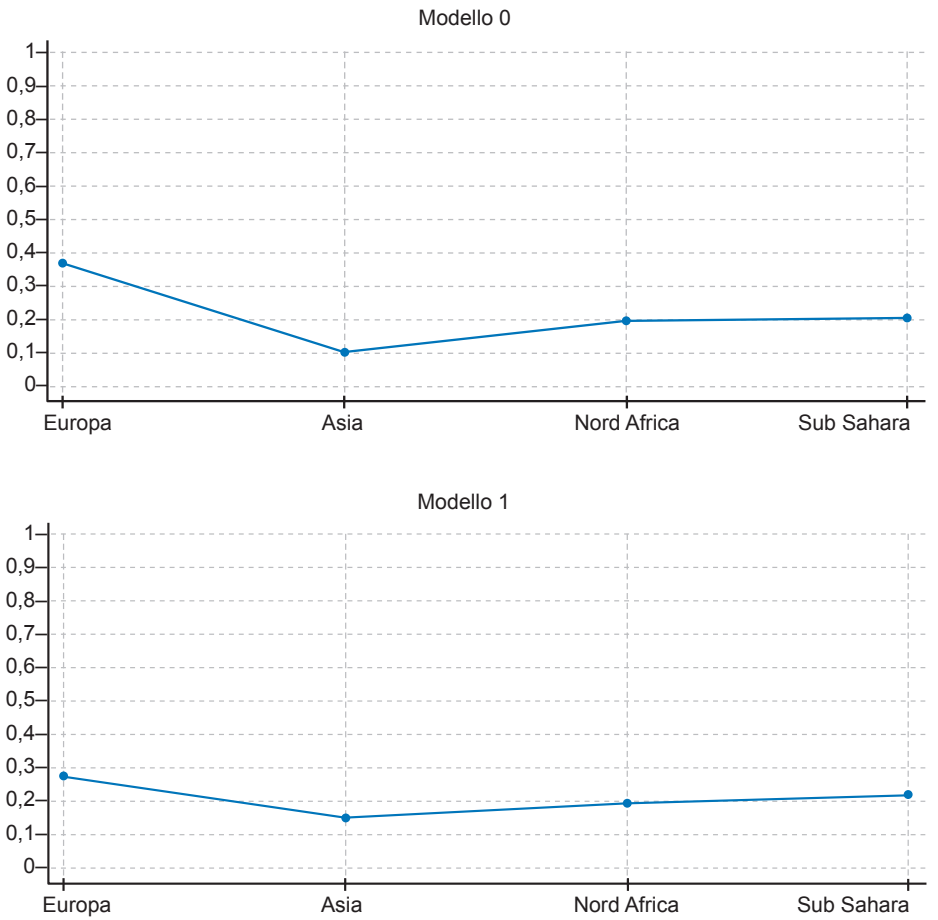
Si osserva inoltre uno svantaggio per i MSNA di provenienze asiatiche, soprattutto guardando l'accesso all'istruzione formale, anche se questo pare in larga parte dovuto ad altre caratteristiche composizionali di tale gruppo, tanto che, nei modelli 1, MSNA asiatici e africani sono quasi stati-

[7] I modelli logit controllano l'associazione di interesse della variabile dipendente con l'area di provenienza per anno della rilevazione (modello 0) e (modello1) anche per sesso, età, livello di istruzione nel paese di origine, lingue conosciute oltre all'italiano, anni dall'arrivo in Italia e nell'ente, livello di italiano all'ingresso nell'ente, condizione giuridica, passaggio del minore da altri enti prima di quello in cui è presente, regione dell'ente.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

sticamente indistinguibili. è utile notare anche che le caratteristiche composizionali dei diversi gruppi spiegano una parte consistente delle differenze tra macroregioni, lasciando però uno scarto di 10 punti percentuali a favore dei MSNA di origini europee, che resta non spiegato.

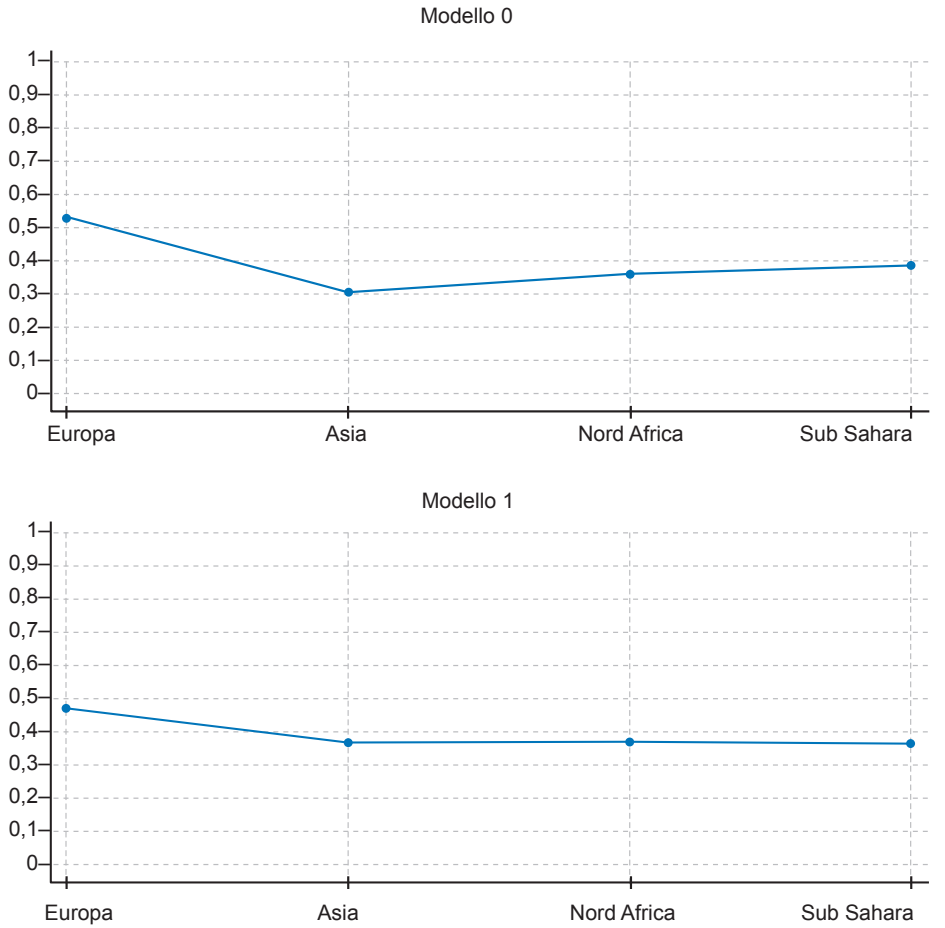
Grafico 14. Accesso al sistema scolastico (c) per macro-provenienza. Probabilità predette secondo il modello 0 e il modello 1



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 15. Accesso al sistema scolastico-formativo ordinario (c) o all'istruzione presso i CPIA (b) per macro-provenienza. Probabilità predette secondo il modello 0 e il modello 1



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

L'analisi qui condotta conferma il ridotto accesso al sistema educativo italiano dei MSNA: solo uno su cinque trova posto nella scuola o nella formazione professionale. Va poi aggiunto a ciò che questa "fortunata" minoranza può vivere esperienze di integrazione di qualità eterogenea, dimensione non analizzata in questo studio.

Quel che intendiamo far notare, in sintesi, è che l'integrazione scolastica dei MSNA, seppur formalmente prevista dal nostro sistema di istruzione,

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

è lontana dal compiersi per moltissimi minori. I CPIA suppliscono in parte a questo stato di cose, compensando la mancanza di accesso all'istruzione ordinaria, specialmente per i MSNA provenienti dall'Asia e dal Nord Africa. Sono però i corsi di lingua italiana dedicati, un *mare magnum* caratterizzato da estrema eterogeneità di provenienze ed esclusivamente riservati a stranieri, a fare la parte principale per l'accesso dei MSNA a qualche forma di educazione.

L'analisi condotta ha permesso di rilevare una corrispondenza rilevante tra la macro-area di provenienza dei MSNA e la possibilità di accedere ai diversi programmi di apprendimento. Spicca il fatto che i MSNA di provenienza europea hanno un accesso maggiore alle scuole italiane rispetto ai coetanei provenienti da altre aree. Pare ipotizzabile una sorta di "privilegio bianco" (Bhopal, 2020), di cui le aree di provenienza costituiscono una *proxy*, che richiede però ulteriori analisi per essere confermato. Certo è che i risultati a cui siamo giunti segnalano l'urgenza di continuare ad approfondire il problema dell'accesso all'educazione dei MSNA, svelando fattori e condizioni che rendono un tale diritto fondamentale, anche se formalmente previsto, lontano dall'essere vissuto da tutti.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

5. La “variabile tempo” nell’accesso ai programmi di apprendimento

di Livia Elisa Ortensi

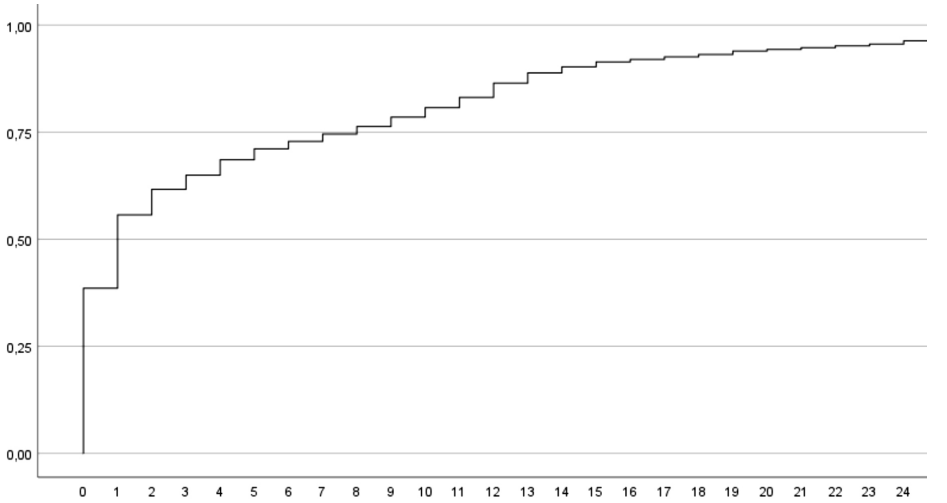
Ridurre il tempo che intercorre tra l’arrivo in Italia e l’inserimento in un programma di apprendimento è fondamentale per accelerare il percorso di integrazione dei MSNA e per massimizzarne i benefici. Lo scopo di questo capitolo è analizzare e confrontare i tempi di primo inserimento nei percorsi formativi, andando ad analizzare le caratteristiche dei minori, del percorso di studi e dell’area geografica della struttura dove erano inseriti al momento dell’indagine. Nel disegno della ricerca, infatti, è stata posta una grande attenzione alla dimensione temporale, raccogliendo le date di arrivo in Italia dei minori e quelle di ogni loro inserimento nei vari programmi di formazione[1].

Tra i minori che vengono inseriti in almeno un corso di studi e per cui sia nota la data di primo ingresso, il tempo medio di primo inserimento è di 5,5 mesi dall’arrivo. Il Grafico 1 mostra il complemento a 1 della curva di sopravvivenza di Kaplan Meier e rappresenta la progressione cumulata degli inserimenti. Metà dei minori viene inserita entro un mese dall’arrivo, mentre per arrivare al 75% dei MSNA inseriti bisogna attendere 8 mesi (Graf. 1). A 24 mesi dall’arrivo, il 90% dei minori è stato inserito in almeno un corso. I tempi di inserimento, tuttavia, variano in base al tipo di formazione (alfabetizzazione, istruzione o formazione professionale), al contesto territoriale e a ulteriori altri fattori di fragilità nell’esperienza del minore, come la presenza di disabilità.

[1] Questo ha reso possibile l’utilizzo di numerosi strumenti di analisi, dai più semplici indici di posizione (media, mediana, quartili), a tecniche di analisi della sopravvivenza come la curva di Kaplan Meier (e in particolare il suo complemento a 1) e la regressione di Cox.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 1. Primo inserimento dei MSNA in un qualsiasi programma di apprendimento (corso linguistico, scolastico e/o formativo) per mese



Nota: il grafico mostra il complemento a 1 della curva di sopravvivenza di Kaplan Meier calcolata su chi è stato inserito in almeno un corso, nei primi 24 mesi. Il grafico mostra l'andamento della curva degli inserimenti. Sull'asse delle x sono riportati i mesi mentre sull'asse delle y è riportata la proporzione di minori inseriti (1,0=100%). Il valore 0,5 corrisponde al tempo mediano. Questa nota vale per tutti i grafici del capitolo.

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

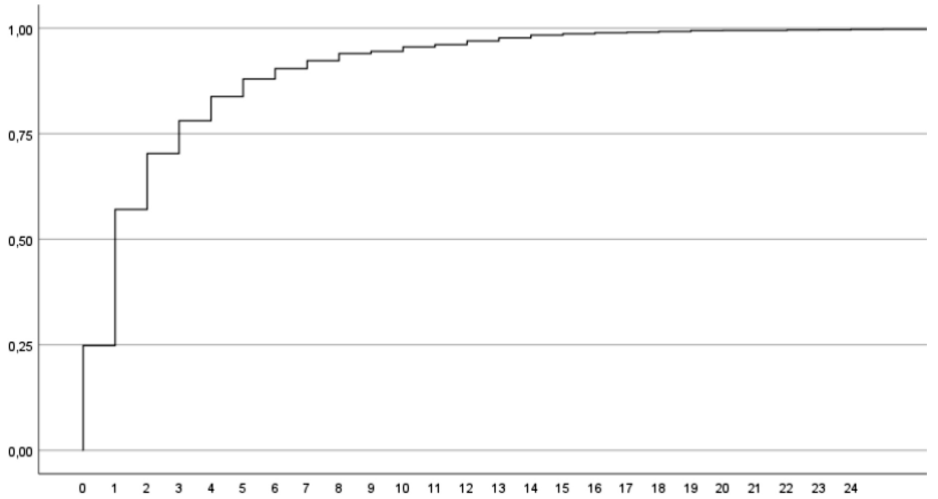
5.1 Entro quanti mesi avviene il primo ingresso in formazione dei MSNA in Italia?

In generale, e in modo non sorprendente, il primo ingresso in un percorso di formazione principalmente o unicamente dedicato a stranieri (corso di italiano, CPIA o corsi professionali destrutturati) (Graf. 2) avviene in tempi più brevi rispetto a quanto avviene nei corsi di studio "non segregati" – frequentati da un'utenza mista – come la scuola primaria, la scuola secondaria di primo e secondo grado, inclusi i percorsi di IeFP, istruzione e formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione – quindi, non pensati per accogliere studenti con percorsi formativi interrotti dalla migrazione (Graf. 3). È importante segnalare che anche quando si osserva un primo ingresso in un corso "non segregato", il minore potrebbe avere effettuato in precedenza un accesso in un corso "segregato" (ad esempio, un corso di italiano nella struttura di accoglienza).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tra i MSNA, il primo ingresso in un "corso segregato" avviene, infatti, in media dopo 2,9 mesi a fronte di una media di 8,4 mesi per gli altri tipi di corsi con un'utenza mista di stranieri e italiani. Il tempo mediano[2] di inserimento è di un mese, mentre occorrono 3 mesi per arrivare all'inserimento del 75% dei minori (Graf. 2 e 3). Gli stessi valori salgono rispettivamente a 6 e 11 mesi per i corsi non segregati. Tale differenza è anche dovuta al fatto che i corsi di studio non segregati hanno un calendario scolastico che non permette l'inserimento oltre una certa data dell'anno scolastico: l'accesso a tali corsi richiede tempi più lunghi per recuperare la documentazione relativa agli studi compiuti in precedenza (per esempio documenti a dimostrazione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico per la secondaria di secondo grado).

Grafico 2. Primo inserimento dei MSNA in un qualsiasi "corso di formazione segregato" per mese

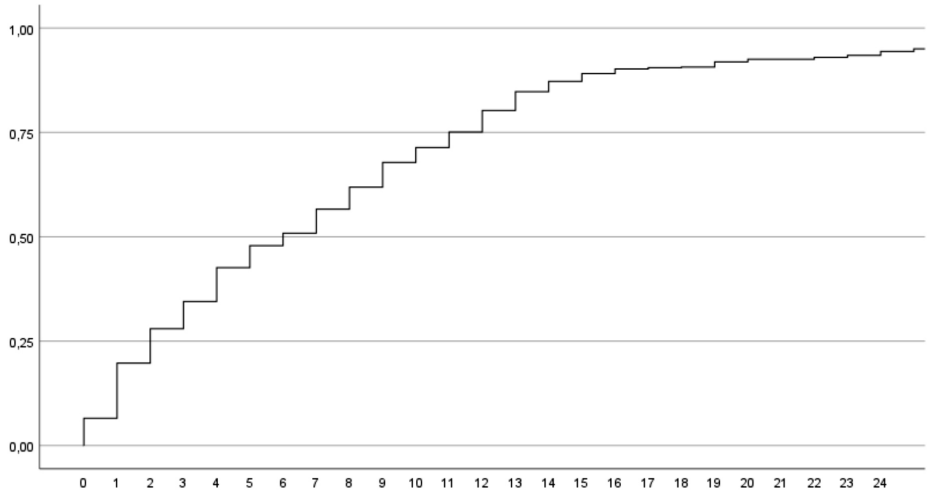


Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

[2] La mediana indica il tempo di primo inserimento del 50% della popolazione. Si tratta di un indicatore più stabile rispetto alla media perché non è influenzato da valori estremi. In questo senso fornisce un'indicazione differente rispetto alla media.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 3. Primo inserimento dei MSNA in un qualsiasi "corso di formazione non segregato" per mese



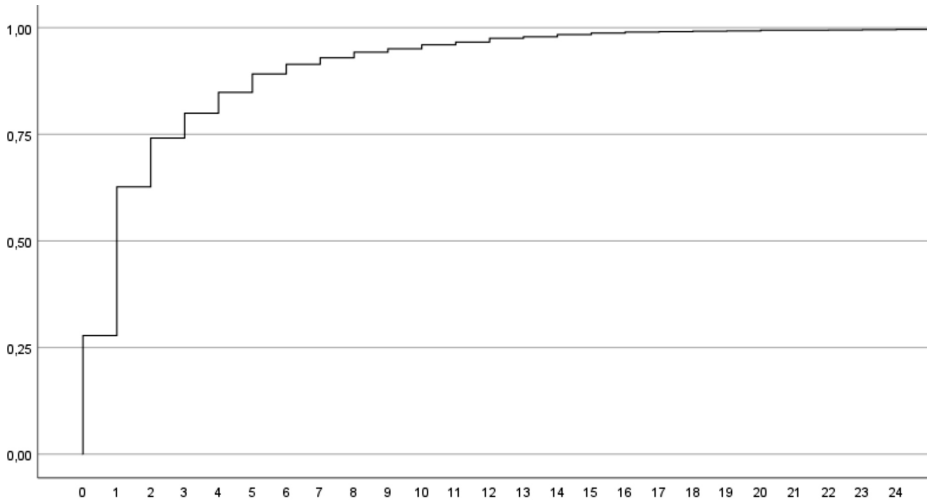
Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Il primo e più impellente bisogno dei MSNA è l'inserimento nell'ambito di un corso di italiano. Per coloro che vengono inseriti in questi corsi, il tempo medio che intercorre tra l'arrivo in Italia e l'inserimento è di 2,6 mesi, a prescindere dal fatto che questo avvenga o meno all'interno dell'ente ospitante o presso un CPIA. Questo valore rappresenta una media tra i corsi che vengono erogati all'interno dell'ente, che rappresentano la maggioranza (pari a 2,1 mesi), presso un ente terzo (4,1 mesi) oppure presso un CPIA (4,9 mesi).

L'inserimento nel CPIA richiede in media più tempo trattandosi di un'istituzione scolastica. Entro 24 mesi il 99,6% dei MSNA è inserito in un corso di italiano. L'analisi della curva complementare allo stimatore di Kaplan Meier mostra inoltre come, tra i minori inseriti entro 24 mesi dall'arrivo, circa la metà sia inserito in un corso di italiano entro 1 mese dall'arrivo in Italia e il 75% entro 3 mesi (Graf. 4).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 4. Primo inserimento dei MSNA in un corso di italiano (interno o esterno all'ente di accoglienza) per mese

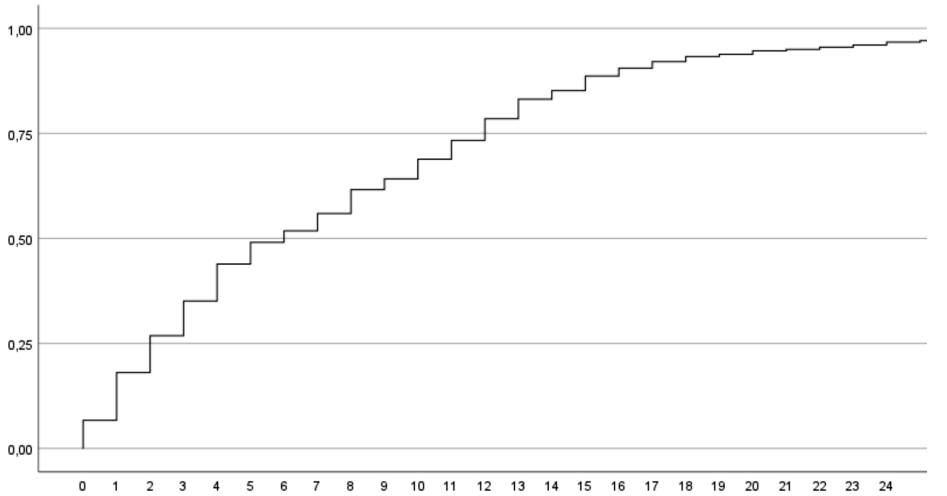


Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Il tempo medio per il primo inserimento in un CPIA, per quello che riguarda sia i corsi di primo livello (per licenza di scuola secondaria di primo grado), sia i corsi di secondo livello (scuola secondaria di secondo grado) è di 8 mesi. Metà degli inserimenti avviene entro 6 mesi e il 75% entro 12 mesi (Graf. 5). Il 97% degli inserimenti avviene entro 24 mesi.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 5. Primo inserimento dei MSNA in un CPIA, nei corsi di primo o secondo livello, per mese



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

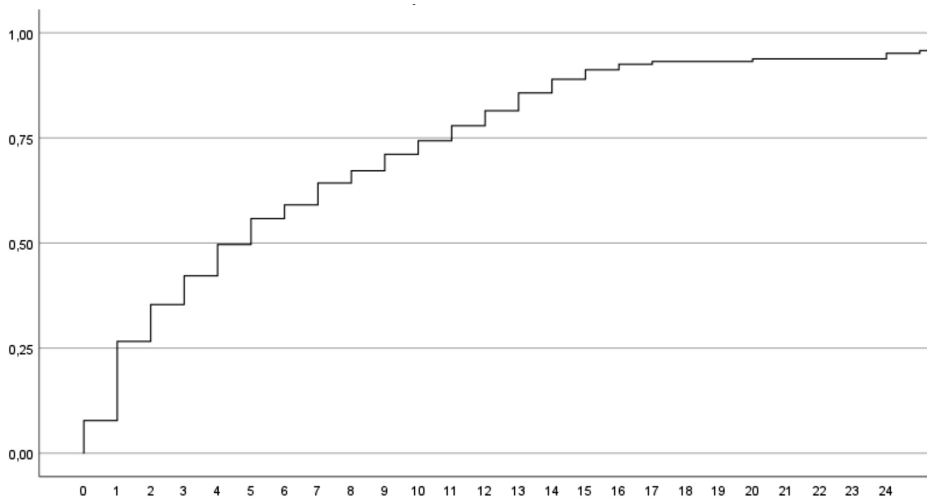
5.2 Tempi lunghi di accesso ai percorsi con utenza mista

Per quanto riguarda l'accesso a percorsi di istruzione e formazione con un'utenza mista di italiani e coetanei, è più lungo – rispetto a quanto illustrato nel paragrafo precedente – il tempo che intercorre tra l'arrivo in Italia e l'inserimento in una scuola secondaria di primo grado.

Tra i MSNA inseriti in questo tipo di scuola, il tempo medio necessario per l'accesso è di 8,4 mesi. L'analisi della curva relativa all'inserimento in percorsi di scuola secondaria di primo grado ci mostra che metà degli inserimenti dei MSNA avviene entro 5 mesi dall'approdo nel Paese e trascorrono 11 mesi prima di arrivare al 75% degli inserimenti (Graf. 6). Il 95,1% degli inserimenti avviene entro 24 mesi dall'arrivo.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 6. Primo inserimento dei MSNA in una scuola secondaria di primo grado per mese

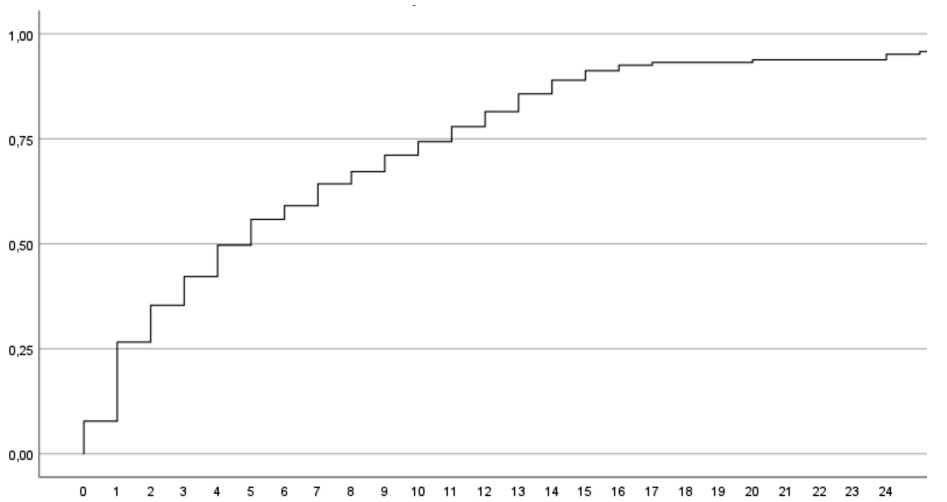


Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

L'inserimento in una scuola secondaria di secondo grado è un processo ancor più lungo a cui, verosimilmente, si giunge dopo aver seguito i corsi d'italiano L2 o i percorsi che permettono di ottenere la licenza di scuola secondaria di primo grado o di recuperare la documentazione relativa all'assolvimento dell'obbligo scolastico nel Paese d'origine. Il tempo medio osservato per l'accesso alla scuola secondaria di secondo grado è di oltre un anno, per la precisione di circa 13,6 mesi dall'arrivo in Italia. L'86,3% degli inserimenti avviene entro 24 mesi, mentre il 94,6% entro 36 mesi. Il tempo necessario per l'inserimento nella scuola secondaria di primo e secondo grado è maggiormente spalmato nel tempo e graduale dipendendo, oltre che dall'età dei MSNA all'arrivo, anche dal calendario scolastico e dalle regole di ammissione ai vari percorsi (Graf. 7).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 7. Primo inserimento dei MSNA in una scuola secondaria di secondo grado per mese

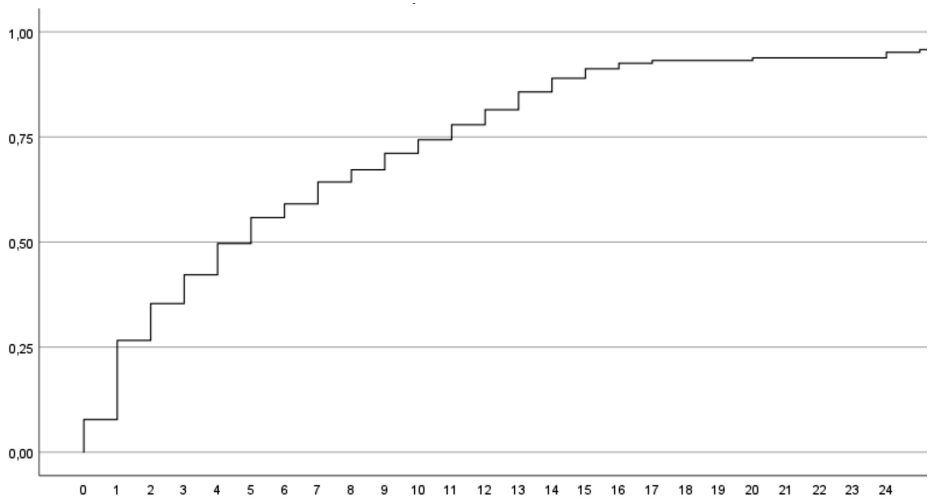


Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

L'inserimento nei percorsi di IeFP (obbligo formativo) avviene mediamente dopo 9,8 mesi dall'arrivo in Italia. L'andamento degli inserimenti è, come ci si aspettava, simile a quello osservato per le scuole secondarie di secondo grado, date le medesime premesse. Un quarto degli inserimenti avviene entro 3 mesi, la metà entro 8 mesi e il 75% entro 15 mesi (Graf. 8). Il 93,5% degli inserimenti avviene entro 24 mesi.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 8. Primo inserimento dei MSNA in un in corso di IeFP per mese



Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

5.3 Collocazione geografica dei centri di accoglienza nel primo inserimento scolastico-formativo

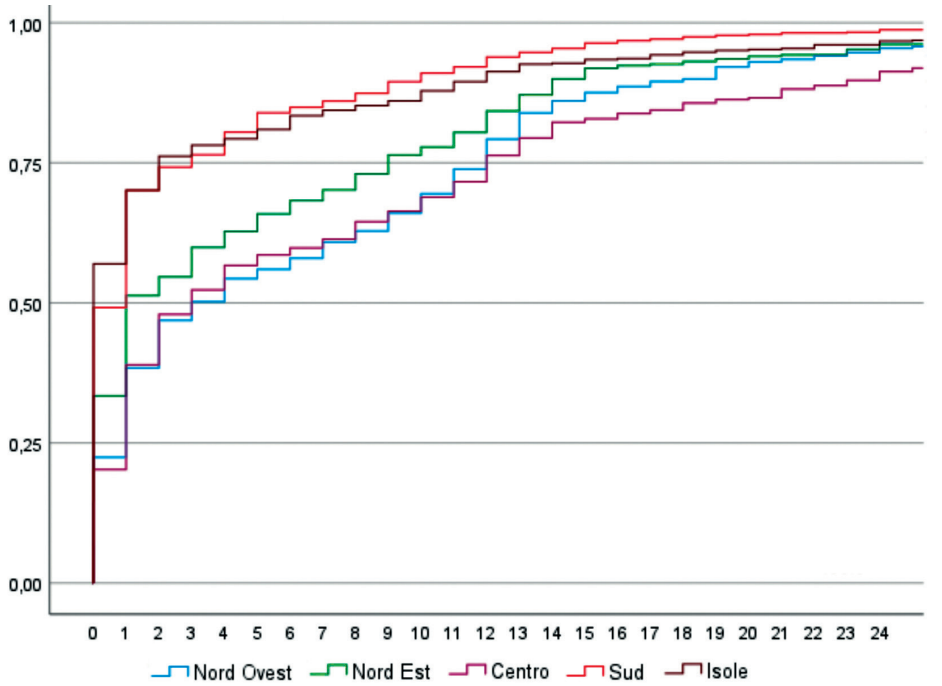
Il tempo medio di primo inserimento varia anche sulla base della collocazione geografica delle strutture di accoglienza in cui sono presenti i minori (e, di conseguenza, dalla rotta migratoria mediante la quale sono arrivati in Italia). Anche se si tratta di un dato potenzialmente impreciso, in quanto il minore potrebbe essere stato trasferito più volte nell'ambito della sua permanenza in Italia, cambiando quindi macroarea geografica, l'analisi mostra come i ragazzi soggiornanti nelle strutture del Sud Italia e nelle Isole al momento della rilevazione abbiano tempi di inserimento inferiori di quelli presenti nel Centro e nel Nord Italia, aspetto evidente sia osservando i tempi medi che le curve (Tab. 1; Graf. 9). Ciò è coerente con il fatto che molti arrivi avvengono via mare nelle zone meridionali e insulari del Paese.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 1. Tempi medi e mediani di primo inserimento in un qualsiasi corso tra i MSNA inseriti in almeno un percorso, per area geografica dell'ente di rilevazione

Macroaree	*Media*		*Mediana*	
	Stima	*Errore standard*	*Stima*	*Errore standard*
Nord-Ovest	7,5	0,4	3,0	0,4
Nord-Est	6,1	0,6	1,0	0,3
Centro	8,9	0,9	3,0	0,5
Sud	3,3	0,4	1,0	0,4
Isole	3,9	0,5	0	0,5

Grafico 9. Primo inserimento dei MSNA in un qualsiasi corso di formazione, per mese e area geografica



Nota: il grafico mostra il complemento a 1 della curva di sopravvivenza di Kaplan Meier calcolata su chi è stato inserito in almeno un corso, per area geografica della struttura di rilevazione, nei primi 24 mesi. Il grafico mostra l'andamento della curva degli inserimenti. Sull'asse delle x sono riportati i mesi mentre sull'asse delle y è riportata la proporzione di minori inseriti (1,0=100%). Il valore 0,5 corrisponde al tempo mediano.

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

5.4 L'attesa necessaria per l'entrata in formazione in base alle caratteristiche dei MSNA

Nonostante il campione sia composto prevalentemente di giovani maschi e l'analisi sia stata condotta su un numero molto ridotto di ragazze, i tempi di inserimento di queste ultime appaiono più elevati e verosimilmente caratterizzati da alcuni casi estremi che hanno un forte effetto sulla media ma non sulla mediana (Tab. 2; Graf. 10). Una tale differenza sembra tuttavia suggerire che i servizi, disegnati per accogliere una popolazione maschile, facciano fatica a essere altrettanto efficaci quando si tratta della popolazione nettamente minoritaria delle bambine o delle ragazze.

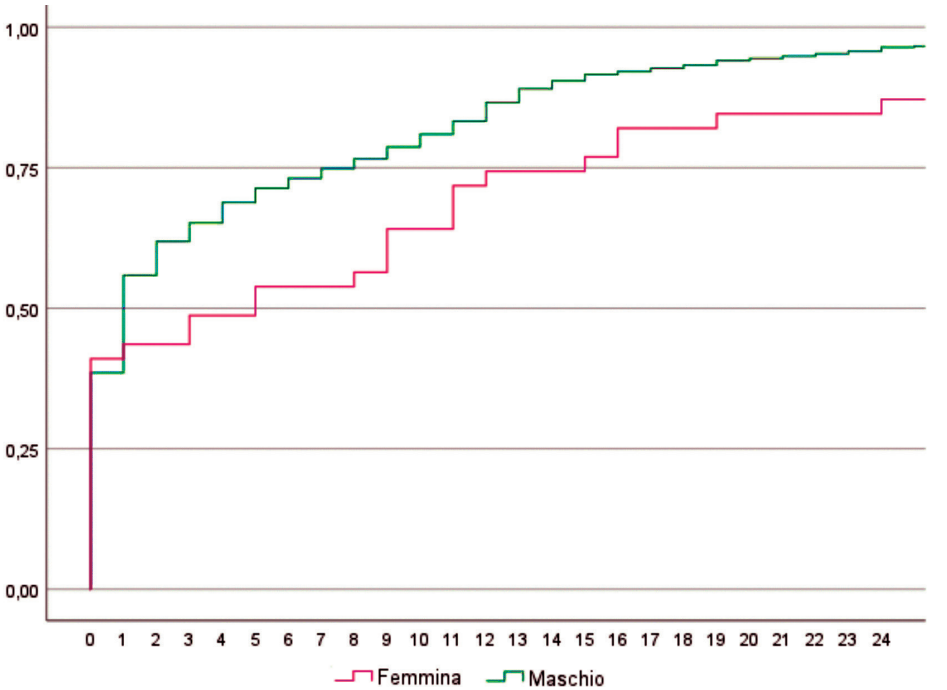
Tabella 2. Tempi medi e mediani di primo inserimento in un qualsiasi corso di formazione tra i MSNA inseriti in almeno un percorso, per genere

Sesso	*Media*		*Mediana*	
	Stima	*Errore standard*	*Stima*	*Errore standard*
Femmina	16,4	5,7	5,0	4,4
Maschio	5,4	0,2	1,0	0,1

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 10. Inserimento dei MSNA in un qualsiasi corso di formazione entro i primi 24 mesi, per mese e genere



Nota: il grafico mostra il complemento a 1 della curva di sopravvivenza di Kaplan Meier calcolata su chi è stato inserito in almeno un corso, nei primi 24 mesi. Il grafico mostra l'andamento della curva degli inserimenti per genere. Sull'asse delle x sono riportati i mesi mentre sull'asse delle y è riportata la proporzione di minori inseriti (1,0=100%). Il valore 0,5 corrisponde al tempo mediano.

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Rispetto alla variabile età, un ulteriore dato interessante riguarda il fatto che l'inserimento, complessivamente, è tanto più veloce tanto maggiore è l'età all'arrivo, suggerendo una certa reattività delle strutture nell'inserimento dei ragazzi che all'arrivo hanno meno tempo da trascorrere nello status di minorenne (Tab. 3; Graf. 11).

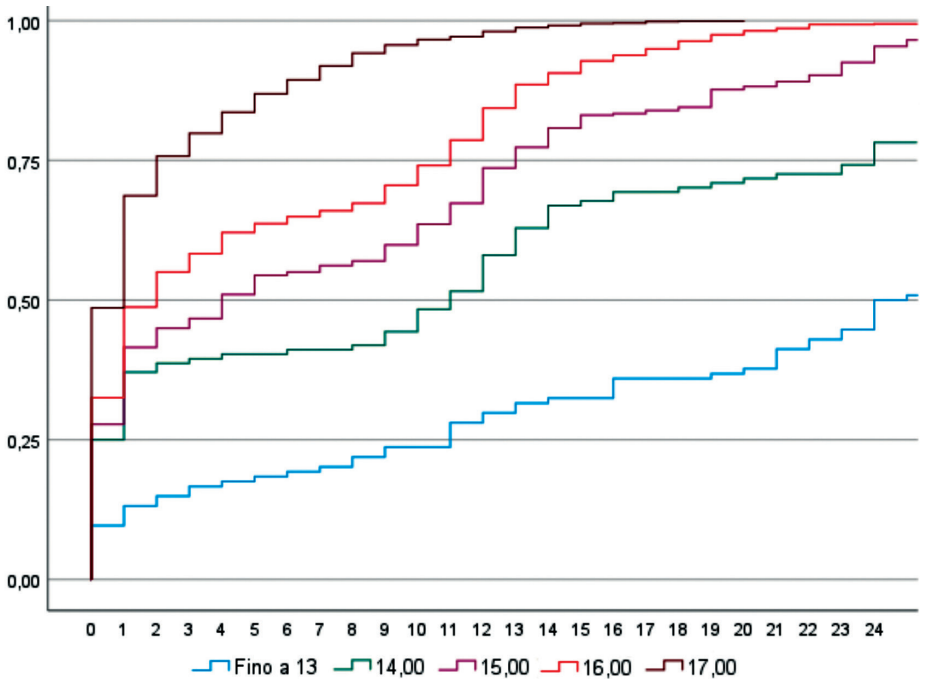
Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 3. Tempi medi e mediani di primo inserimento in un qualsiasi corso di formazione tra i MSNA inseriti in almeno un percorso, per età del minore all'arrivo

Età all'arrivo	*Media*		*Mediana*	
	Stima	*Errore standard*	*Stima*	*Errore standard*
Fino a 13	36,3	4,1	24,0	1,8
14	13,2	1,2	11,0	1,0
15	7,8	0,5	4,0	1,1
16	5,3	0,2	2,0	0,1
17	2,0	0,1	1,0	0,1

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Grafico 11. Primo inserimento dei MSNA in un qualsiasi corso di formazione, per mese ed età all'arrivo del minore



Nota: il grafico mostra il complemento a 1 della curva di sopravvivenza di Kaplan Meier calcolata su chi è stato inserito in almeno un corso, nei primi 24 mesi. Il grafico mostra l'andamento della curva degli inserimenti per età all'arrivo. Sull'asse delle x sono riportati i mesi mentre sull'asse delle y è riportata la proporzione di minori inseriti (1,0=100%). Il valore 0,5 corrisponde al tempo mediano.

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La metà dei ragazzi giunti in Italia a 17 anni è inserita in un qualunque programma di apprendimento entro un mese; tale valore sale a 2 mesi per chi è arrivato a 16 anni e raddoppia per quelli arrivati a 15 anni. I tempi mediani di inserimento sono estremamente più lunghi per i minori arrivati più giovani: entro 24 mesi sono inseriti in un percorso scolastico solo il 50% dei minori.

Anche la presenza di disabilità, una condizione poco diffusa nell'ambito della popolazione dei minori stranieri non accompagnati inseriti in un corso di formazione (1,4%), quando presente, è un fattore di vulnerabilità che incide negativamente sui tempi di inserimento (Tab. 4): il tempo medio necessario all'accesso all'alfabetizzazione, istruzione o formazione si raddoppia in caso di MSNA con disabilità e diventa sette volte maggiore se valutato in termini di tempo mediano, vale a dire inserimento di almeno la metà dei minori.

Tabella 4. Tempi medi e mediani di primo inserimento in un qualsiasi corso di formazione tra i MSNA inseriti in almeno un percorso, per presenza di disabilità

Presenza di disabilità	*Media*		*Mediana*	
	Stima	*Errore standard*	*Stima*	*Errore standard*
No	5,4	0,2	1,0	0,1
Si	13,9	3,2	7,0	3,1

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

L'area geografica di provenienza dei minori è un altro fattore potenzialmente rilevante. I dati suggeriscono che a questa sono correlate delle differenze soprattutto quando l'inserimento non avviene entro il primo mese dall'arrivo in Italia. Se infatti per ogni area di provenienza – con l'eccezione degli europei – metà dei minori è inserita entro il primo mese (mediana), i tempi medi (dove la media è un indicatore maggiormente sensibile ai valori estremi) sono superiori per i minori provenienti dall'Europa (dato che si riferisce in quasi 9 casi su 10 a minori albanesi) e dall'Africa subsahariana rispetto a quelli provenienti dall'Asia e dal Nord Africa (Tab. 5; Graf. 12).

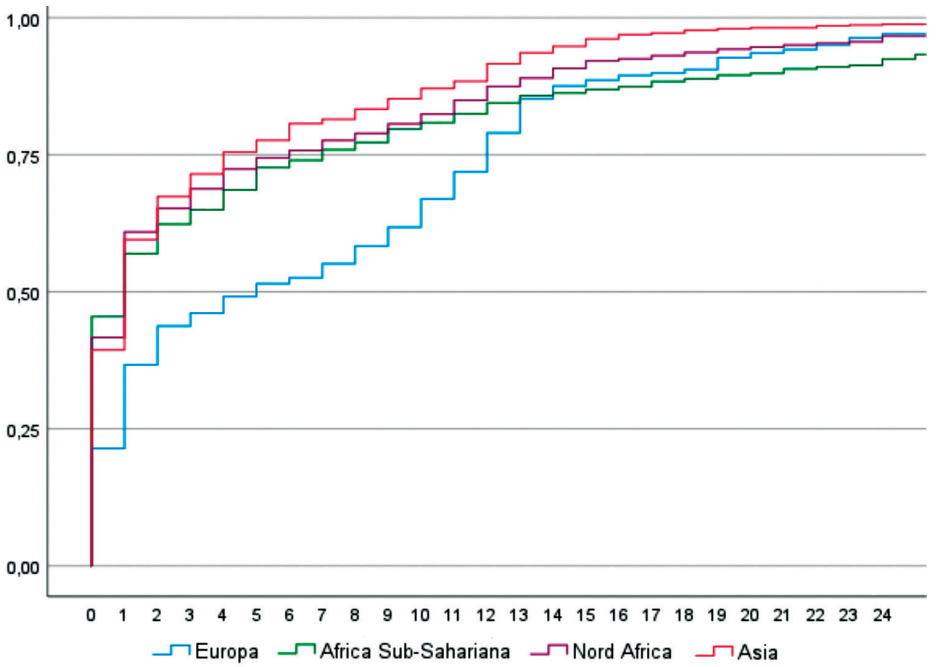
Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 5. Tempi medi e mediani di primo inserimento in un qualsiasi corso di formazione tra i minori inseriti in almeno un percorso, per area di provenienza

Area geografica d'origine	*Media*		*Mediana*	
	Stima	*Errore standard*	*Stima*	*Errore standard*
Europa	7,4	0,4	5,0	1,0
Africa subsahariana	6,5	0,6	1,0	0,6
Nord Africa	4,9	0,3	1,0	1,0
Asia	3,9	0,4	1,0	1,0
Totale	**5,4**	**0,2**	**1,0**	**1,0**

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Grafico 12. Primo inserimento dei MSNA in un qualsiasi corso di formazione, per mese e provenienza geografica



Nota: il grafico mostra il complemento a 1 della curva di sopravvivenza di Kaplan Meier calcolata su chi è stato inserito in almeno un corso, nei primi 24 mesi. Il grafico mostra l'andamento della curva degli inserimenti per area di provenienza del minore. Sull'asse delle x sono riportati i mesi mentre sull'asse delle y è riportata la proporzione di minori inseriti (1,0=100%). Il valore 0,5 corrisponde al tempo mediano. Sono esclusi dal grafico apolidi e Latino-americani per ragioni di scarsa numerosità (n. <5).

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Le differenze tra aree geografiche dipendono, infine, dal tipo di corso in cui i minori vengono inseriti. I minori provenienti da un Paese europeo (in larga parte albanesi) sono quelli con la minore incidenza di inserimento in "corsi segregati", con la maggior incidenza di inserimento in "corsi non segregati" (39%) e con la maggior incidenza di inserimento unicamente in un "corso non segregato" (14%) (Tab. 6; Tab. 7).

Se consideriamo i tempi di inserimento in un "corso segregato", la mediana è 1 mese per tutte le aree geografiche, segnalando che per questo tipo di corsi le differenze sono poche, a meno di qualche valore estremo per i minori dell'Africa sub-sahariana, per i quali il valore medio è più elevato.Per quel che riguarda invece l'inserimento nei "corsi non segregati", si osserva come i pochi minori asiatici e nordafricani siano caratterizzati da inserimenti più rapidi (5-6 mesi in mediana).

I minori provenienti dall'Africa subsahariana sono invece caratterizzati da tassi di inserimento leggermente più elevati, ma contestualmente da tempi di inserimento leggermente più lunghi (11 mesi in mediana).

Tabella 6. Incidenza dell'inserimento per tipologia congiunta di corso ("segregato" e "non segregato"). V. %

	Area geografica		*Inserimento in un corso non segregato*	
			No	*Sì*
Inserimento in un corso segregato	*Europa*	No	24%	14%
		Sì	37%	25%
	Africa subsahariana	No	21%	6%
		Sì	60%	14%
	Nord Africa	No	31%	4%
		Sì	54%	10%
	Asia	No	21%	2%
		Sì	68%	9%

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 7. Incidenza dell'inserimento e tempi medi e mediani di primo inserimento per tipologia di corso di formazione tra i minori inseriti in almeno un percorso, per area di provenienza

Area geografica d'origine	*Inserimento in un corso segregato*	*Media*		*Mediana*	
		Stima	*Errore Standard*	*Stima*	*Errore Standard*
Europa	62%	2,3	0,2	1,0	0,1
Africa subsahariana	74%	3,9	0,6	1,0	0,1
Nord Africa	64%	2,6	0,2	1,0	0,1
Asia	77%	2,8	0,3	1,0	0,1

Area geografica d'origine	*Inserimento in un corso non segregato*	*Media*		*Mediana*	
		Stima	*Errore Standard*	*Stima*	*Errore Standard*
Europa	39%	7,5	0,4	8,0	0,5
Africa subsahariana	20%	11,1	0,9	9,0	0,5
Nord Africa	14%	7,5	0,6	6,0	0,6
Asia	11%	6,9	0,7	5,0	0,6

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

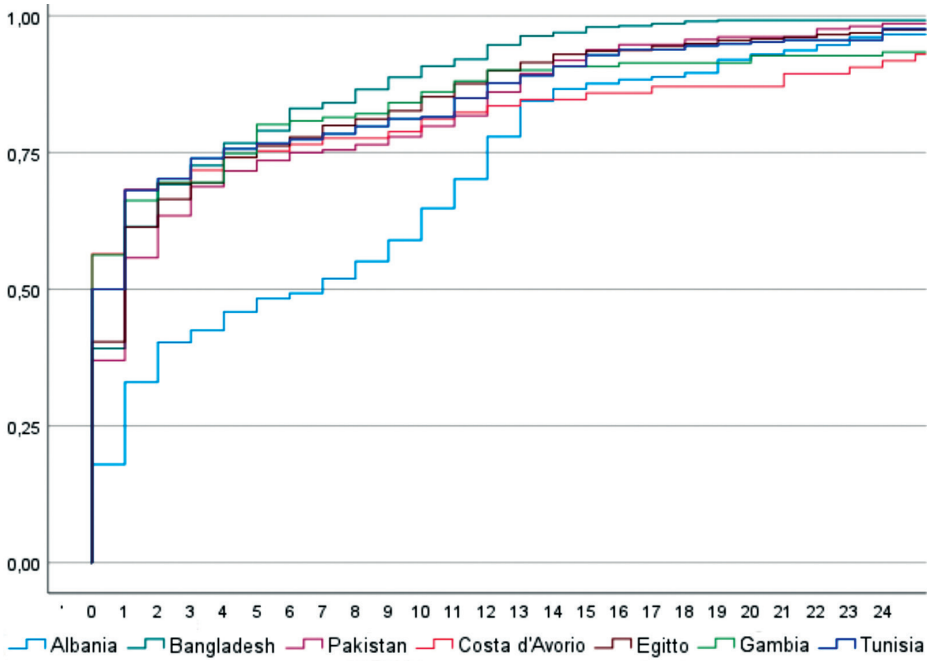
Se consideriamo invece le principali cittadinanze, quelle con almeno 100 minori, vediamo che il 50% dei MSNA di qualsiasi cittadinanza è inserito in un percorso entro 1 mese, con l'eccezione del gruppo albanese. Per quest'ultimo sono osservati tempi più lunghi: per raggiungere infatti il 50% dei minori di provenienza europea inseriti occorre attendere 7 mesi (Tab. 8; Graf. 13).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 8. Tempi medi e mediani di primo inserimento in un qualsiasi corso di formazione tra i minori inseriti in almeno un percorso, per principali cittadinanze

Cittadinanza	*Media*		*Mediana*	
	Stima	*Errore Standard*	*Stima*	*Errore Standard*
Albania	7,9	0,4	7,0	1,0
Bangladesh	3,0	0,2	1,0	0,1
Pakistan	5,2	1,0	1,0	0,2
Costa D'Avorio	5,4	1,1	0	0,1
Egitto	4,5	0,4	1,0	0,1
Gambia	5,0	0,9	0	0,1
Tunisia	4,1	0,4	0	0,1

Grafico 13. Primo inserimento dei MSNA in un qualsiasi corso di formazione, per mese e principali cittadinanze



Nota: il grafico mostra il complemento a 1 della curva di sopravvivenza di Kaplan Meier calcolata su chi è stato inserito in almeno un corso, nei primi 24 mesi. Il grafico mostra l'andamento della curva degli inserimenti per cittadinanza. Sull'asse delle x sono riportati i mesi mentre sull'asse delle y è riportata la proporzione di minori inseriti (1,0=100%). Il valore 0,5 corrisponde al tempo mediano.

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

5.5 Ciò che conta di più per una rapida ammissione nelle scuole italiane

Per concludere l'analisi, si prende in considerazione il tempo necessario al primo inserimento, rispettivamente: in un corso qualsiasi, in un "corso segregato" e in un "corso non segregato" mediante una regressione di Cox (Tab. 9). Il modello permette di studiare il tempo di inserimento andando ad analizzare la relazione di ogni variabile inserita al netto delle altre.

Il primo modello, relativo all'inserimento in qualunque corso, confermando le relazioni già osservate, mostra che a incidere significativamente sul tempo di inserimento sono due principali fattori, ovvero l'età del MSNA all'arrivo e l'area geografica della struttura di accoglienza in cui è inserito, mentre le altre variabili non hanno un effetto statisticamente significativo. L'arrivo a un'età che si approssima ai 18 anni e in una struttura situata al Sud, nelle Isole o nel Nord-Eest, aree che si trovano più a ridosso degli approdi in Italia delle rotte migratorie, determinano un primo accesso più veloce a qualsiasi tipo di corso. Inoltre, se consideriamo l'area di provenienza, il gruppo proveniente dal Nord Africa mostra un inserimento più veloce.

Tuttavia, se consideriamo il secondo e il terzo modello, la differenza tra "corsi segregati" e "non segregati", la relazione con alcune caratteristiche muta. Per quel che riguarda l'inserimento in "corsi segregati", i minori europei mostrano una velocità maggiore rispetto agli altri. Se invece consideriamo l'inserimento in "corsi non segregati" emerge una maggiore lentezza nell'inserimento dei minori provenienti dall'Africa sub-sahariana, mentre non ci sono più differenze sulla base della collocazione geografica della struttura di accoglienza. Per quanto riguarda genere e presenza di disabilità, tuttavia, la mancanza di significatività è da attribuire alla scarsa presenza di ragazze e minori con disabilità nel campione (solo l'1,4%). Queste connessioni (tra caratteristiche degli studenti, provenienze, rotte e percorsi nel sistema scolastico-formativo italiano) rappresentano elementi di attenzione e di rischio nell'inserimento nei programmi di apprendimento che sarà necessario continuare a monitorare e approfondire nel tempo.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 9. Coefficienti, errore standard e significatività del rischio di inserimento: in tutti i corsi, nei "corsi segregati" e nei" corsi non segregati". Regressione di Cox

	Inserimento			*Inserimento segregato*			*Inserimento non segregato*		
	B	*SE*	*Sign.*	*B*	*SE*	*Sign.*	*B*	*SE*	*Sign.*
Sesso: Maschio (ref. Femmina)	0,125	0,167	0,454	0,193	0,203	0,342	0,653	0,317	0,039
Area geografica d'origine: Africa subsahariana (Ref. Europa)	0,066	0,072	0,362	-0,348	0,080	0,000	-0,378	0,136	0,006
Area geografica d'origine: Nord Africa(Ref. Europa)	0,199	0,063	0,001	-0,139	0,070	0,048	-0,084	0,118	0,479
Area geografica d'origine: Asia (Ref. Europa)	-0,018	0,068	0,796	-0,354	0,075	0,000	-0,054	0,137	0,692
Età all'arrivo: 14 (ref. Fino a 13)	0,980	0,147	0,000	0,640	0,194	0,001	0,592	0,170	0,000
Età all'arrivo: 15 (ref. Fino a 13)	1,539	0,139	0,000	1,025	0,171	0,000	0,689	0,163	0,000
Età all'arrivo: 16 (ref. Fino a 13)	1,887	0,135	0,000	1,208	0,164	0,000	0,527	0,158	0,001
Età all'arrivo: 17 (ref. Fino a 13)	2,349	0,137	0,000	1,402	0,164	0,000	1,005	0,174	0,000
Macroaree: Nord-est (ref. Nord-Ovest)	0,194	0,064	0,003	0,146	0,075	0,050	0,033	0,119	0,785
Macroaree: Centro (ref. Nord-Ovest)	0,040	0,070	0,569	-0,018	0,078	0,814	-0,067	0,130	0,607
Macroaree: Sud (ref. Nord-Ovest)	0,475	0,059	0,000	0,310	0,067	0,000	0,180	0,135	0,184
Macroaree: Isole (ref. Nord-Ovest)	0,409	0,061	0,000	0,484	0,068	0,000	0,028	0,166	0,868
Presenza di disabilità: Sì (ref. No)	-0,062	0,171	0,717	-0,109	0,214	0,611	0,009	0,310	0,978

Fonte: ISMU ETS, Survey su enti di accoglienza MSNA, 2020 e 2022

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Parte terza
Pratiche e politiche per l'inserimento scolastico-formativo dei MSNA

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

6. Prassi per l'integrazione formativa dei MSNA. Una comparazione di casi

di Alessandra Caragiuli

Il capitolo esamina le prassi per l'integrazione dei MSNA in contesti di apprendimento del territorio italiano, a partire da quanto emerso negli studi di caso sulle reti di scuole partner del progetto ALI 1 – Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per i MSNA[1]. La parte qualitativa della ricerca è stata sviluppata attraverso interviste semistrutturate che hanno coinvolto sia i referenti di 10 istituti scolastici (IC, istituti di istruzione superiore, CPIA), sia altri attori delle loro reti territoriali, distribuiti nelle province di: Asti, Parma, Ravenna, Firenze, Roma, Cosenza, Reggio Calabria, Messina, Siracusa, Palermo.

Le interviste hanno permesso di approfondire, in ciascuna rete scolastica, le seguenti questioni:

- le difficoltà riscontrate nel processo di inserimento dei MSNA nei percorsi di alfabetizzazione linguistica e nei corsi dell'obbligo di istruzione e formazione;
- la ricostruzione delle prassi didattiche ordinarie e dei progetti specifici attuati dalle reti scolastiche ed extrascolastiche per i MSNA;
- l'identificazione di alcuni fattori cruciali per l'integrazione formativa dei MSNA, che emergono nei contesti socio-territoriali in cui le scuole si trovano ad operare, utilizzando un'analisi SWOT, che valuta *Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats*, mettendo in luce i punti di forza (S) e di debolezza (W) dei contesti formativi, nonché le opportunità (O) e le minacce (T) dei territori di riferimento dei casi considerati.

Nei paragrafi che seguono sono presi, sinteticamente, in esame i precedenti punti e riportati i risultati dell'analisi dei casi territoriali.

[1] Per approfondimenti sulla metodologia, si veda il Cap. 3. Lo studio di caso è stato realizzato tra la fine del 2020 e l'inizio del 2021 e alcuni risultati sono stati pubblicati nel Report del settembre 2021, curato da M. Santagati e A. Barzaghi.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

6.1 Norme per l'accesso all'istruzione e alla formazione

L'accesso dei MSNA ai vari programmi di apprendimento è stato ampiamente normato dal legislatore in Italia, a seguito dell'aumento del numero di minori soli all'interno del circuito scolastico-formativo. Nonostante le previsioni normative – cioè che a tutti i minori presenti in Italia, indipendentemente dalla condizione giuridica, sia garantito l'accesso ai percorsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico –, uno dei dati più preoccupanti riguarda proprio il limitato accesso dei MSNA al sistema educativo: solo uno su cinque trova posto nei percorsi scolastici o formativi obbligatori (Fondazione ISMU ETS, 2023). Eppure, il pronunciamento chiaro delle norme garantisce anche: il diritto allo studio fino al diciottesimo anno di età, a decorrere dal momento dell'inserimento del minore nelle strutture di accoglienza; l'iscrizione e l'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la domanda d'iscrizione direttamente alla scuola prescelta (L. 47/2017).

Le problematicità formali che si riscontrano nell'accesso dei MSNA ai programmi di apprendimento sono prevalentemente tre: 1) la verifica dei livelli di apprendimento e dei titoli scolastici in possesso del MSNA; 2) la non corrispondenza tra profilo/età del minore e i tempi necessari all'inserimento scolastico; 3) l'assenza di documentazione anagrafica al momento dell'iscrizione. Se non vi è un'adeguata documentazione sulla scolarizzazione nel Paese d'origine, l'accesso ai percorsi di istruzione in Italia dovrà avvenire nella scuola dell'obbligo, oppure, dopo il compimento dei 16 anni (15 in alcuni casi), nei Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA), dove si potrà conseguire la licenza media, eventualmente dopo un primo corso di alfabetizzazione.

Le Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine (MIUR, 2017) si soffermano, inoltre, sulle diverse tipologie di presa in carico degli alunni e alunne soli, dettagliando: le figure incaricate dell'iscrizione e all'accettazione delle domande di iscrizione all'interno del collegio dei docenti; la scelta della classe; la tipologia di formazione a partire dal progetto trasmesso dall'adulto o ente responsabile del minore. La Circolare Ministeriale n. 2/2010 fissa dei limiti massimi di presenza di studenti stranieri nelle singole classi per la formazione delle prime primarie e prime secondarie di primo grado. Si fa riferimento, in aggiunta, alla possibilità di attivare accessi a percorsi scolastici diversi, a seguito di trasferimenti da una scuola a un'altra o cambi di comunità. Per quanto riguarda l'iscrizione ai CPIA, hanno diritto di iscriversi anche i minori stranieri privi di documentazione anagrafica o di permesso di soggiorno. Le norme fissano i requisiti di iscrizione in relazione all'età degli alunni con cittadinanza non italiana, ovvero al compimento del sedicesimo anno di età, e rispetto al mancato possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

di istruzione, ferma restando la possibilità, in seguito ad accordi specifici tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali, di iscrivere anche coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età (DPR n. 263/12).

Accanto all'obbligo scolastico e al diritto-dovere all'istruzione, a prescindere dalla regolarità o meno dello *status* giuridico in relazione al soggiorno, ai MSNA è consentito accedere ai corsi di formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formazione, settore regolamentato dalle Regioni (D.lgs. 76/2005). Relativamente ai requisiti di regolarità giuridica del MSNA, ha diritto di iscriversi a scuola e ai corsi di formazione professionale anche chi è privo di documentazione anagrafica o di soggiorno. Su questo aspetto l'approfondimento qualitativo della nostra ricerca segnala difformità di prassi, laddove in alcuni territori l'iscrizione è rifiutata a chi risulti privo dei requisiti.

6.2 Discrezionalità delle istituzioni formative

A partire dalle norme che garantiscono l'accesso all'istruzione e alla formazione dei MSNA, i casi analizzati evidenziano come alcune criticità vissute dagli alunni e alunne minorenni soli creino dilemmi di non scontata soluzione nell'ambito dei processi decisionali in capo alle istituzioni scolastiche (Bertozzi, Santagati, Saruis, 2020), spingendole a orientamenti non sempre in linea con quanto definito dalle norme e a scelte discrezionali nell'accoglienza scolastica. Dagli studi di caso, si rilevano diversi livelli di discrezionalità, connessi ad aspetti amministrativi che influiscono sull'iscrizione scolastica, aspetti didattici che incidono sull'accoglienza e aspetti socioeducativi.

A livello *giuridico-amministrativo*, età di arrivo in Italia, status giuridico, titolo di studio del MSNA e fasi dell'anno scolastico sono gli elementi attorno a cui si giocano le principali scelte rispetto all'iscrizione del minore, secondo i pareri raccolti nel corso dell'indagine.

La caratterizzazione dei MSNA in Italia, con una prevalenza di diciassettenni e con un basso livello di scolarizzazione, complica le procedure d'ingresso nei programmi di apprendimento. Per molti intervistati si giustifica così il fatto che lo sbocco principale per i MSNA sia costituito dai CPIA, nei cui corsi si concentrano prevalentemente stranieri e per cui, nascendo come centri per adulti, non c'è uniformità rispetto all'età di accesso.

> *I CPIA sono una scuola per adulti, quindi noi accettiamo iscrizioni solo a partire dai 16 anni in su. La Regione non ha raggiunto l'accordo che consente l'iscrizione ai quindicenni. In una nota ministeriale dello scorso anno viene proprio chiarito che il CPIA non può essere considerato un luogo dove vengono relegati e sostanzialmente ghettizzati coloro che hanno un insuccesso a scuola* (Dirigente CPIA, caso 3 – Nord).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Nei 10 casi analizzati, si segnalano che gli anni più critici per l'inserimento sono i 13 e 14 anni e, lungo lo Stivale, le scelte delle istituzioni scolastiche variano: talvolta, fino ai 14 anni si tenta l'inserimento scolastico ordinario nella terza media, ma in molti altri casi si rimane in attesa del compimento dei 15 anni per inserire nei CPIA, laddove sia amministrativamente possibile[2]. Molto raro è l'accesso al secondo ciclo di istruzione (secondarie di secondo grado o IeFP), proprio per i pochi anni mancanti al compimento della maggiore età: tra l'altro, in pochissimi casi i Tribunali per i Minorenni concedono un prosieguo amministrativo fino ai 21 anni per motivi di studio. Alcune regioni però hanno strutturato programmi ad hoc per l'iscrizione alla formazione professionale dei MSNA neoarrivati: l'investimento nei percorsi post-obbligatori non è impossibile, anzi è testimoniato in diverse interviste.

> *Abbiamo due ragazzi che vanno al liceo di scienze umane, che hanno la motivazione di fare l'università. Altri li abbiamo iscritti in scuole statali in cui c'è un percorso abbastanza lungo da seguire; poi ci sono quelli che hanno la motivazione a lavorare il prima possibile e loro li iscriviamo ai corsi di formazione professionale* (Educatore, caso 8 – Sud).

Gli intervistati riportano anche un numero rilevante di casi in cui l'iscrizione scolastico-formativa resta vincolata al possesso del permesso di soggiorno, a un titolo di studio conseguito all'estero e all'inserimento in una struttura d'accoglienza: alcune istituzioni richiedono copia del permesso di soggiorno, rifiutando l'iscrizione del MSNA che ne sia privo e mettendo in atto prassi non legittime.

Un ulteriore dilemma riguarda l'arrivo del minore ad anno scolastico già avviato. La scelta discrezionale delle scuole si differenzia a seconda del periodo di arrivo: se il minore arriva entro l'autunno o al massimo dicembre è, in genere, inserito nell'istruzione ordinaria o in un corso del CPIA; se l'inserimento è richiesto da gennaio in avanti, si procede ad avviare l'alfabetizzazione in italiano del minore presso la struttura di accoglienza, procrastinando l'accesso alle istituzioni scolastiche nel successivo anno scolastico. Non mancano le voci critiche in proposito.

> *I ragazzi che vengono inseriti nelle comunità successivamente al 15 ottobre o alla fine di novembre dovrebbero aspettare un anno intero per poter frequentare la scuola?* (Docente CPIA, caso 8 – Sud).

[2] Ciò è confermato anche dai risultati della survey (Cap. 5) relativi ai tempi di accesso ai diversi programmi di apprendimento, in cui l'accesso alla scuola e ai percorsi linguistici o formativi è tanto più rapido tanto più elevata l'età del minore.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Non devono essere i flussi migratori a dover seguire le scadenze del CPIA e del Ministero, ma è il CPIA che dovrebbe avere scadenze flessibili tutto l'anno* (Educatore, caso 8 – Sud).

Dopo aver affrontato il nodo problematico dell'iscrizione, un altro passaggio dirimente riguarda la discrezionalità nell'utilizzo di *accorgimenti didattici* che possono facilitare l'accoglienza scolastica del MSNA. Talvolta non pare esserci coordinamento tra struttura di accoglienza ed ente di istruzione, mentre nei casi di reti maggiormente consolidate il processo di inserimento è concordato tra operatori dei centri e staff delle scuole, attraverso valutazioni dei singoli ragazzi. Alcuni intervistati accennano a percorsi di orientamento in ingresso, in cui si valutano non tanto le conoscenze e le competenze in entrata, quanto le motivazioni e le aspettative verso il futuro, che paiono trainare molto più delle *hard skills* le possibilità di successo formativo dei MSNA[3].

> *Si procede verso uno screening delle conoscenze, delle competenze e delle soft skills: una strategia che si mette in campo per ciascun ragazzo (...) verificare qual è la miglior soluzione per ognuno* (Educatore, caso 9 – Sud).

Dal punto di vista didattico è anche cruciale l'accertamento della pregressa carriera scolastica, per inserire il minore – come previsto dalla normativa italiana – nella classe successiva a quella ultimata nel Paese d'origine, garantendo la continuità scolastica. La sfida individuata nei diversi casi è quella di garantire un percorso "verticale", che vada dalla prima alfabetizzazione alla licenza media e, successivamente, si concluda col diploma di scuola secondaria di secondo grado. Nei CPIA di molti territori, tuttavia, per carenza di organico, è possibile erogare solo alcuni periodi didattici dei percorsi di secondo livello, non riuscendo a garantire un percorso completo volto a far conseguire ai MSNA il diploma di maturità.

La fase di accoglienza, secondo gli intervistati, servirebbe anche per far comprendere ai MSNA l'importanza della scuola, non solo per il proprio progetto di vita socio-professionale, ma anche per giungere a una maggiore stabilità e sicurezza personale, in vista di una più ampia inclusione socio-educativa.

> *Rassicurare più che agire, perché è chiaro nell'immediato non si parla di didattica, far capire al minore che è in un posto in cui si avrà cura di lui, che sarà inserito insieme a ragazzi della sua età (...) in qualche modo farlo*

[3] Alcuni dati rilevati dalla survey (Cap. 4.5), evidenziano anche che la partecipazione scolastico-formativa non produce miglioramenti nei MSNA sul fronte della motivazione e dello sviluppo di *soft skills*: le competenze socio-emotive e il radicamento motivazionale in istruzione e formazione paiono costituire dimensioni problematiche dell'esperienza formativa.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

sentire uguale nella problematicità del momento (Referente inclusione Scuola secondaria di secondo grado, caso 7 – Sud).

Il terzo elemento di discrezionalità si ritrova laddove le istituzioni scolastico-formative si trovano a dover lavorare, in contemporanea, a diverse velocità per rispondere a bisogni differenziati dei MSNA, occupandosi sia di minori che intendono restare sul territorio, sia di coloro che intendono ripartire per altre mete. I CPIA fronteggiano tale difficoltà introducendo molteplici strategie: da un lato, tenendo presente l'instabilità dei flussi dei MSNA con attività brevi, modulari e ripetute nel tempo; dall'altro, sperimentando una presa in carico più ampia e strutturata per chi è propenso a fermarsi.

Tutto si basa su un tipo di pedagogia e su un tipo di relazione del qui e ora. Noi facciamo dei progetti finalizzati a periodi brevi, tutto quello che si può fare si cerca di farlo in un tempo relativamente breve; ovviamente i docenti, durante la fase di accoglienza, già capiscono se i ragazzi sono destinati a rimanere sul territorio o, ad esempio, dichiarano di voler andar via. Però, ripeto, si lavora con la consapevolezza legata all'incertezza del qui e ora, cercando di dare tutto il meglio nel momento in cui abbiamo di fronte l'alunno (Dirigente CPIA, caso 10 – Sud).

Per i MSNA in transito, la fase di accesso alla scuola e alla formazione è resa difficile da una iniziale scarsa motivazione ad aderire alle proposte formative e da problemi di inserimento in classi già costituite e spesso disomogenee. I problemi si spostano dunque sul piano socio-educativo, data la non coincidenza fra progetti individuali dei minori, proposte di accoglienza e calendario scolastico; fra bisogni affettivo-relazionali dei MSNA ed effettive possibilità di inclusione nelle comunità di pari. Pregiudizi diffusi sia fra i coetanei italiani, sia fra i ragazzi appartenenti ad altre comunità straniere, minano le già precarie condizioni utili a garantire percorsi di apprendimento all'interno di gruppi già formati. Gli intervistati, in giro per l'Italia, raccontano di contesti segnati da chiusure affettive e relazionali reciproche, per cui gli stessi MSNA non sono disponibili a creare legami con i gruppi classe. Quando si verifica una concentrazione di MSNA nella stessa sezione, come avviene in alcuni CPIA delle reti analizzate, si rischia di creare sotto-gruppi che tendono all'isolamento e alla scarsa socializzazione dei MSNA.

[I MSNA] spesso entrano in gruppi preformati e allora il loro atteggiamento è provocatorio (Referente CPIA per MSNA, caso 1 – Nord).
La problematica principale è che purtroppo arrivano con un livello linguistico, di lingua italiana, assolutamente basso (...) anche a livello affettivo, c'è quindi una sorta di chiusura, e poi diciamo che loro considerano la

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

scuola più quasi un obbligo di tipo civile che una necessità, anche perché c'è da dire che spesso transitano, non sono disponibili talvolta a creare legami (Referente IC, caso 7 – Sud).

6.3 Prassi ordinarie e straordinarie per l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA

Gli studi di caso, basati sull'analisi di 10 casi, hanno permesso di realizzare una prima mappatura delle prassi scolastiche ordinarie, attuate cioè nella quotidianità della vita scolastica e sistematizzate all'interno di una cornice generale che segue il ciclo scolastico di un allievo dalla fase del primo contatto e dell'iscrizione fino alla conclusione delle attività formative[4]. Accanto alle prassi ordinarie, inoltre, si sono identificati progetti territoriali specifici per i MSNA, compiuti da istituti scolastici, CPIA, reti pubblico-private, enti del terzo settore, con azioni di tipo sperimentale oppure strutturato, che sono state inserite nell'analisi con la denominazione di prassi "straordinarie", in riferimento a iniziative progettate ad hoc per un'utenza costituita da MSNA.

Nella fase in ingresso, gli intervistati riportano alcune azioni riferite all'accesso al sistema scolastico-formativo. Anche se molteplici istituzioni scolastiche hanno elaborato protocolli di accoglienza per standardizzare le prassi relative agli alunni con background migratorio, maggiori ambiguità si riscontrano nelle attività rivolte ai MSNA, pur in presenza di una consolidata collaborazione tra sistema di accoglienza e scuola per l'inserimento scolastico-formativo dei MSNA.

Abbiamo ormai una serie di agganci con le strutture scolastiche e se ne occupa l'assistente sociale della struttura; mandiamo le iscrizioni tramite mail al CPIA (Referente terzo settore, caso 9 – Sud).

In genere il MSNA, al momento dell'iscrizione, è accompagnato da un adulto, dall'educatore della comunità di accoglienza o dal tutore volontario, se presente. La segreteria scolastica raccoglie la documentazione necessaria e contatta, quando presente, il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione - GLI (CM n.8/2013) per confrontarsi sulla pregressa esperienza formativa del minore. In diversi casi analizzati, si utilizzano modulistica e schede informative tradotte in diverse lingue, attraverso cui acquisire documentazione necessaria (documento di identità, codice fiscale, certificato vaccinale, precedenti titoli di studio, indicazioni se avvalersi o meno della religione cattolica).

[4] La mappatura è stata poi approfondita, successivamente, e discussa con operatori dell'accoglienza e docenti di tutta Italia, nelle fasi successive di indagine: si veda Cap. 7.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Talvolta, si procede a colloqui conoscitivi iniziali con il minore, se possibile in presenza di un mediatore linguistico-culturale, con l'obiettivo di conoscerne i bisogni socio-educativi e individuare le competenze formali e informali. Altre volte, si realizzano test di ingresso per rilevare il livello di conoscenze di base del MSNA in campo linguistico o logico-matematico.

L'avvenuta iscrizione rappresenta per il MSNA il vero e proprio punto di avvio del percorso di accoglienza scolastica. In questa prima fase, il corpo docente consegna a ciascun alunno il libretto delle assenze/giustificazioni e le password di accesso al registro elettronico. Al colloquio individuale può seguire, secondo quanto rilevato in alcuni casi studiati, una fase di osservazione nel gruppo classe, che consente di evidenziare ulteriori dinamiche e competenze dello studente per arrivare alla stesura del PDP, ovvero un piano didattico personalizzato, che contiene la sintesi di un progetto annuale, didattico-educativo e di socializzazione, delle forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche.

> *Per ogni ragazzo viene formulato il piano didattico personalizzato (...) individuiamo il monte ore per ognuno, soprattutto sulla lingua italiana, ma non solo* (Referente CPIA per MSNA, caso 1 – Nord).
> *Si fa una prova iniziale, poi si fa in itinere e poi ci sono i monitoraggi ovviamente dei vari step durante l'anno scolastico (...) è un percorso a gradini* (Dirigente IC, caso 7 – Sud).

Nei gruppi GLI si pianifica, dunque, il programma didattico rivolto ai neo-iscritti che manifestano bisogni speciali (ad esempio, con ore aggiuntive di lingua italiana come strumento compensativo), rispetto ai quali le scuole sono impegnate a offrire risposte personalizzate in raccordo col sistema di welfare locale. Gli alunni di recente immigrazione, inoltre, possono essere dispensati nelle scuole secondarie di primo grado delle due ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria, utilizzate per potenziare l'insegnamento dell'italiano.

Le scuole coinvolte negli studi di caso affermano di garantire a tutti gli alunni stranieri, tra cui i MSNA, sia la partecipazione alle lezioni ordinarie sia ai corsi extra-scolastici, organizzati per potenziare e recuperare le competenze di base e colmare le lacune derivanti dalla scarsa comprensione della lingua. Anche quando il minore è inserito in un corso di primo livello nel CPIA, nel primo periodo didattico (400 ore) ha la possibilità di frequentare ulteriori 200 ore di recupero di competenze di base, spesso declinate in alfabetizzazione linguistica. Per MSNA interessati a percorsi di istruzione e formazione professionale, si procede con percorsi propedeutici o paralleli di lingua italiana, utili a compensare le lacune linguistiche e facilitare l'apprendimento di competenze professionali.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Nei diversi contesti scolastico-formativi, inoltre, si predilige una didattica laboratoriale, attiva, che punta al coinvolgimento e alla partecipazione dei MSNA e a un apprendimento più rapido.

> *La didattica ha moltissima importanza, però non viene mai fatta una lezione frontale, oppure viene ridotta proprio ai minimi(...) l'attività curricolare più tradizionale va necessariamente integrata con attività più laboratoriali, che servono proprio per dare un impulso allo sviluppo delle competenze, altrimenti il tempo sarebbe insufficiente per loro, perché 600 ore di attività didattica in un anno non basterebbero, se non fossero implementate da attività collaterali* (Docente CPIA, caso 8 – Sud).

Accanto alle prassi ordinarie, si rilevano, infine, nei casi esaminati prassi straordinarie, ovvero progetti dedicati ai MSNA, finanziati da fondi europei o da fondi nazionali. Per quanto riguarda la prima tipologia, si tratta in genere di iniziative volte a sostenere attività extracurriculari per la transizione al lavoro dei MSNA, percorsi di *training on the job*, borse lavoro e/o tirocini, svolti presso aziende dei settori maggiormente trainanti nei vari contesti locali.

Un secondo tipo di progetti include azioni finanziate dal Programma Operativo Nazionale (PON) Inclusione e dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI). Nei casi studiati, le attività vanno a integrare e potenziare l'offerta ordinaria sul fronte dell'alfabetizzazione linguistica, corsi di istruzione e formazione professionale. In questo senso, sono state effettuate diverse sperimentazioni, volte a conciliare bisogni di rapida autonomia socio-professionale dei MSNA con il loro benessere psico-fisico complessivo, guardando ad esempio ai loro interessi e desideri di socialità e al fornire spazi di espressione di varia natura.

> *In una logica di laboratorio narrativo, i MSNA hanno modo di raccontare la propria esperienza migratoria, ma soprattutto il proprio Paese di origine e se stessi, in un incontro alla pari in cui non soffermarsi su curiosità e pietismo, ma creare dignità nella propria identità e incontro. Tali momenti hanno permesso di creare delle amicizie e quindi il ragazzo è stato invitato nella scuola di calcio, si è inserito in quel gruppetto che poi è diventato un gruppo di amici e quindi questa cosa è andata a creare incontro, interrelazione* (Educatore, caso 6 – Sud).

Questi progetti, nel loro complesso, offrono un contributo cruciale nell'ampliare le opportunità di integrazione socio-territoriale tramite la partecipazione dei minori a momenti educativi (relativi a sport, arte, intercultura, laboratori narrativi autobiografici, cucina etnica, etc.), che rispondono soggettivamente al bisogno di accrescere le proprie potenzialità e capacità espressive, comunicative e relazionali.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

6.4 Punti di forza e di debolezza, rischi e opportunità dei contesti formativi e territoriali

L'analisi dei 10 casi, svolta all'interno degli studi di caso, si è soffermata, in conclusione, sul rapporto tra contesti formativi e contesti territoriali, identificando punti di forza (S) e di debolezza (W) dei primi, nonché opportunità (O) e minacce (T) dei secondi, conducendo un approfondimento con l'utilizzo del modello SWOT. Si sono presi in esame, in particolare, quattro fattori cruciali su cui si gioca l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA nei sistemi formativi e territoriali locali, ovvero: 1) la variabilità dei flussi migratori e della numerosità delle presenze dei MSNA nei diversi territori italiani; 2) il funzionamento delle reti e il diverso coinvolgimento di scuole, agenzie formative e comunità locali; 3) le caratteristiche dell'offerta formativa per i MSNA, tenendo conto dell'estrema diversificazione territoriale tra città metropolitane e aree interne; 4) il ruolo strategico delle figure professionali implicate nel lavoro educativo con i MSNA, influenzato dalla preparazione e dall'esperienza.

6.4.1 Variabilità dei flussi e distribuzione dei MSNA sul territorio italiano

I contesti scolastico-formativi analizzati negli studi di caso sono caratterizzati da una presenza numericamente variabile di MSNA, data la distribuzione disomogenea nei contesti locali collocati nelle regioni maggiormente interessate dagli arrivi, frontaliere, di confine o di approdo (come ad esempio Sicilia, Friuli-Venezia Giulia, Lombardia, Emilia-Romagna, Lazio).

La concentrazione dei flussi di MSNA in alcune aree, le traiettorie imprevedibili e instabili dei MSNA sul territorio italiano, l'orientamento di molti verso mete estere, il verificarsi di eventi che impattano sulle dinamiche migratorie (si veda ad esempio l'effetto della pandemia) sono alcuni degli elementi che rendono problematica e incerta l'accoglienza nei sistemi formativi e territoriali locali.

Il numero variabile dei MSNA costituisce, allo stesso tempo, un vulnus e una risorsa nei processi di inserimento in Italia. Fra gli elementi sfavorevoli nei contesti formativi, l'oscillazione delle presenze, con la riduzione o l'incremento improvviso degli arrivi, non sempre si traduce in un'efficace riorganizzazione delle prassi per l'accesso al sistema scolastico. A ciò si aggiunge il frequente abbandono dei percorsi formativi dei MSNA, a causa della transitorietà della permanenza in alcuni centri o il ricollocamento presso altre strutture. L'accoglienza diffusa sui territori da un lato riduce gli effetti negativi di un'eccessiva concentrazione e insistenza su alcuni contesti formativi, dall'altro si blocca talvolta a causa di strutture scolasti-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

che con organico, strumenti didattici e tecnologie inadeguate, difficilmente raggiungibili da MSNA inseriti in comunità collocate in zone isolate.

Questi elementi problematici, che emergono dai contesti formativi, si sommano ad altri rischi e minacce specifiche del contesto locale in cui i MSNA sono concentrati, che possono influire negativamente in termini di: scarsità o esaurimento di alloggi; limitati risorse e personale dedicato nelle aree a maggior presenza di MSNA; irrigidimento di procedure burocratiche che possono compromettere la riuscita del percorso di accoglienza del minore (dal completamento degli studi fino all'accesso al lavoro, dalla disposizione del prosieguo amministrativo fino all'accettazione della richiesta d'asilo); erogazione di servizi di accoglienza di scarsa qualità, sotto pressione per eccessiva numerosità di MSNA, e conseguenti difficoltà di accesso all'offerta scolastico-formativa dove sono site le strutture d'accoglienza più affollate, collocate nelle aree urbane, ma anche in quelle isolate nelle zone periurbane o rurali.

Tabella 1. Analisi SWOT su variabilità dei flussi di MSNA nei contesti locali

	Elementi favorevoli	*Elementi sfavorevoli*
	Punti di forza dei contesti formativi	*Punti di debolezza dei contesti formativi*
Condizioni interne	- Esperienza consolidata e diffusa di inserimento scolastico-formativo dei MSNA nelle aree di approdo e frontaliere - Presenza di istituzioni scolastiche specializzate in accoglienza e integrazione di MSNA - Attivazione di corsi di alfabetizzazione, di programmi scolastici e formativi, ordinari e straordinari	- Variabilità nella presenza dei MSNA e non prevedibilità nell'accesso ai contesti formativi - Instabilità data da decremento nelle iscrizioni di MSNA in alcuni territori e rapida concentrazione in altre aree - Abbandono scolastico dei MSNA a causa della transitorietà della permanenza o del ricollocamento presso altre strutture - Ostacoli alla frequenza scolastica in presenza e in didattica a distanza dei minori collocati in strutture site in aree rurali isolate, prive di organico, materiali didattici e infrastruttura tecnologica adeguata
	Opportunità nei contesti territoriali	*Minacce nei contesti territoriali*
Condizioni esterne	- Presenza di strutture ad hoc rivolte ai MSNA nelle aree urbane e rurali in prossimità dei punti di approdo e frontalieri - Erogazione di servizi specializzati di prima e seconda accoglienza - Passaggio dalla presa in carico in grandi centri di accoglienza a comunità socioeducative di piccole dimensioni	- Complessità delle procedure burocratiche e questione della maggiore età - Disponibilità decrescente, nelle aree a maggiore presenza di MSNA, di alloggi e risorse dedicate - Difficoltà di accesso ai servizi educativi nelle strutture d'accoglienza collocate in zone periferiche o rurali

Fonte: ISMU ETS, Studi di caso, progetto ALI 1 - 2020/21

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Considerando, invece, i punti di forza dei contesti formativi nelle aree territoriali maggiormente interessate dagli arrivi di MSNA, soprattutto in quelle del Sud Italia, si assiste a una maggiore specializzazione nell'erogazione di servizi ad hoc per questa utenza, con presenza di istituzioni con esperienza consolidata nell'inclusione scolastica di MSNA (ad esempio percorsi di alfabetizzazione, accesso all'istruzione e formazione professionale, inclusione socio-lavorativa).

Sul fronte delle opportunità presenti nei contesti territoriali, si osserva la maggiore presenza di strutture dedicate ai MSNA nelle aree di approdo, capaci di offrire servizi *child friendly* di prima e seconda accoglienza: interessante sono anche le possibilità di riorganizzare il sistema di accoglienza gestendo l'eccessiva pressione e gli elevati numeri di MSNA in alcuni contesti, trasferendo i minori da centri di accoglienza di grandi dimensioni e con numeri elevati di minori, a comunità socio-educative di più piccole dimensioni (come emerso nello studio di caso di Messina), che riescono così a erogare servizi più personalizzati di assistenza e accompagnamento.

6.4.2 Articolazione dell'offerta formativa tra centri e periferie

Un'ulteriore dimensione, in cui osservare la compresenza di criticità e punti di forza, riguarda l'offerta formativa per i MSNA e le articolazioni che presenta nel territorio italiano, sia nelle aree centrali, sia in aree marginali e interne.

Sul fronte scolastico-formativo, l'offerta scolastica non è sempre accessibile, flessibile e fruibile per i MSNA, ad esempio per l'ingresso in corso d'anno, per l'assenza su alcuni territori di percorsi scolastico-formativi adattabili ai MSNA, per i rischi di segregazione di questo target in alcune classi o contesti formativi. Altri punti di debolezza sono stati messi in evidenza a seguito della pandemia da Covid-19, limiti che hanno riguardato quindi non solo i MSNA, come l'infrastrutturazione digitale inadeguata di molti plessi scolastici e la mancanza di *device* a disposizione dei singoli minori.

Sul versante dei contesti locali, nelle comunità di accoglienza situate in aree periferiche o nei comuni di piccole dimensioni, l'accesso alle reti internet non è sempre garantito. Tuttavia, i maggiori rischi sono relativi al fatto che, in alcuni territori caratterizzati da livelli alti di disoccupazione e dispersione scolastica (come ad esempio si nota nei casi analizzati al Sud), si riducono le motivazioni e le chances di crescita formativa socio-professionale: l'urgenza di essere autonomi sul piano economico e di guadagnare per sé e per le proprie famiglie spinge molti MSNA ad accettare lavori irregolari e senza tutele, cadendo nei circuiti di sfrut-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

tamento lavorativo talvolta gestiti da organizzazioni afferenti alla criminalità organizzata, soprattutto nei settori ortofrutticolo, caseario, manifatturiero, edile. Data questa situazione e per evitare rischi penali, alcuni MSNA hanno preferito allontanarsi, lasciando le comunità di accoglienza in "*paesini sperdutissimi in mezzo ai boschi*" (caso 1 – Nord) ed evitando di diventare "piccoli schiavi", vittime di sfruttamento e reclute da impiegare nel lavoro nero (Save the Children, 2017; si veda più avanti il Cap. 10).

> *C'è il rischio che i ragazzi si lascino attrarre da soldi facili o organizzazioni criminali. I rischi si abbattono nel momento in cui si fa un lavoro nell'accoglienza, è un'arma di difesa* (Operatore accoglienza, caso 9 – Sud).

Tabella 2. Analisi SWOT relativa all'offerta scolastica e formativa rivolta ai MSNA

	Elementi favorevoli	*Elementi sfavorevoli*
	Punti di forza dei contesti formativi	*Punti di debolezza dei contesti formativi*
Condizioni interne	- Offerta linguistico-formativa ampia e flessibile - Percorsi educativi individualizzati - Didattica interculturale - Valorizzazione competenze e agency di MSNA - Centralità dei CPIA per colmare gap nell'alfabetizzazione e nell'istruzione - Agenzie di formazione connesse con aziende per qualificazione professionale	- Offerta scolastica non sempre flessibile - Difficoltà di accedere all'offerta in corso d'anno - Concentrazione in classi di MSNA e in classi disomogenee linguisticamente - Difficoltà nel valorizzare le competenze dei MSNA - Rete Internet inadeguata nelle strutture scolastiche
	Opportunità nei contesti territoriali	*Minacce nei contesti territoriali*
Condizioni esterne	- Disponibilità di device tecnologici nelle comunità di accoglienza - Azioni di contrasto alla povertà educativa e di scambio interculturale - Proposte educative extrascolastiche per l'integrazione - Mercato del lavoro locale in relazione con agenzie formative	- Scarsità di strutture d'accoglienza attrezzate - Mancanza di possibilità di crescita formativa e lavorativa sui territori di riferimento - Lavoro irregolare diffuso, talvolta gestito dalla criminalità organizzata, con rischi di grave sfruttamento e per la salute - Assenza di strutture di accoglienza attrezzate con rete Internet adeguata

Fonte: ISMU ETS, Studi di caso, progetto ALI 1 - 2020/21

Passando ai punti di forza, intrinseca all'articolazione del sistema è la presenza di un'offerta linguistico-formativa ampia e variegata in alcune aree del territorio nazionale, soprattutto al Centro-Nord e nelle aree me-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

tropolitane, dove si concentrano istituti scolastici, agenzie di formazione professionale, CPIA, enti di terzo settore implicati nell'erogazione di percorsi di accompagnamento allo studio e potenziamento linguistico.

Guardando ad alcuni CPIA e agenzie formative, l'offerta diventa anche flessibile, a seconda dell'età anagrafica, del livello di istruzione conseguito in patria, delle tempistiche di iscrizione, della conoscenza della lingua italiana, delle soft skills e delle attitudini del singolo MSNA. Si strutturano percorsi personalizzati per colmare le lacune conoscitive e valorizzare le competenze già maturate dal minore, individuando coloro che possono essere sostenuti in percorsi di qualificazione professionale, così come quelli che mostrano capacità e impegno per continuare a studiare nel medio-lungo periodo.

> *Cerchiamo di intercettare alle medie quei ragazzi che avrebbero delle potenzialità diverse. Perché per forza dobbiamo mandarli al professionale? Il professionale per carità, gli troviamo lavoro e su questo veramente niente da dire, però sono tutti operai o operai specializzati… ma perché, se sono persone estremamente intelligenti... anche per i MSNA dovremmo prevedere delle borse di studio… così si può dare un'opportunità di svolta a questi ragazzi non sostenuti… Proviamo a valorizzare i MSNA facendogli fare un percorso di studi diverso… un percorso di vita diverso? È una sperimentazione che si può fare* (Amministratore locale, caso 2 – Nord).

A livello di opportunità nei contesti locali, inoltre, si sottolinea la diffusione di progetti educativi sperimentali, finanziati come azioni di contrasto alla povertà educativa e occasioni di scambio interculturale, attraverso reti pubblico-privati che integrano proposte extrascolastiche (corsi di informatica, di italiano, di musica, ecc.), ai fini di una migliore professionalizzazione e inclusione socio-relazionale. Infine, per favorire la fuoriuscita dall'economia sommersa, reti di enti calabresi e siciliane si sono impegnate nel sottrarre le vittime di sfruttamento dalle condizioni di bisogno economico e isolamento sociale che ne accrescono la vulnerabilità. Alcune comunità, inoltre, sono state al centro di inchieste che indagano sul loro presunto ruolo attivo nelle dinamiche di reclutamento e sfruttamento dei minori (si leggano anche, più avanti, le riflessioni del Cap. 10 sui cosiddetti *missing children* in Sicilia).

6.4.3 Reti per l'inclusione formativa, sociale, lavorativa dei MSNA

La terza dimensione di analisi riguarda il consolidamento delle reti territoriali che operano a favore dei MSNA. Fra gli aspetti critici, si evidenzia l'attivazione di reti tra istituzioni scolastico-formative con ridotta espe-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

rienza nel campo dei MSNA, scarsi collegamenti con le strutture di accoglienza, nonché con gli altri servizi territoriali e per il lavoro presenti nelle aree considerate.

In linea con lo stallo occupazionale che caratterizza l'Italia da tempo e, in particolare, le regioni meridionali, alcuni programmi istituzionali (tirocini, misure di inserimento lavorativo, ecc.) non riescono a offrire sufficienti opportunità a giovani stranieri scarsamente qualificati, la cui assunzione comporta complessità burocratiche che scoraggiano i datori di lavoro. Scarso risulta essere, d'altro canto, il collegamento con le imprese. Anche i centri per l'impiego, gli enti di formazione e le agenzie per il lavoro operano, in diversi casi, senza raccordo tra loro, in aree che si mostrano nel complesso poco accoglienti nei confronti dei MSNA.

Tabella 3. Analisi SWOT relativa alle reti territoriali

	Elementi favorevoli	*Elementi sfavorevoli*
	Punti di forza dei contesti formativi	*Punti di debolezza dei contesti formativi*
Condizioni interne	- Pluralità di attori pubblici e privati, impegnati a pianificare, erogare e gestire servizi educativi, scolastici e formativi per MSNA - Presenza di reti territoriali consolidate - Collegamento tra scuole e servizi per il lavoro	- Creazione di reti tra attori senza o con scarsa esperienza - Reti deboli tra istituzioni scolastico-formative e centri di accoglienza - Scarso collegamento tra scuole e altri servizi per lavoro e territoriali
	Opportunità nei contesti territoriali	*Minacce nei contesti territoriali*
Condizioni esterne	- Reti miste consolidate a pianificare, erogare e gestire servizi a tutela dei MSNA - Buona capacità progettuale e di intercettare finanziamenti, soprattutto nelle aree di storico insediamento - Ruolo cruciale del terzo settore per attività extrascolastiche e costruzione comunità educante accogliente - Analisi di bisogni e competenze dei minori in relazione al mercato del lavoro	- Difficoltà ad attivare tirocini o altre misure per l'ingresso dei MSNA nel mondo del lavoro - Mancata presa in carico dei MSNA da parte di comunità locali, scarsa collaborazione tra centri per l'impiego ed enti di formazione - Economia locale in difficoltà e disoccupazione - Inefficaci misure di inserimento lavorativo - Tessuti comunitari poco accoglienti

Fonte: ISMU ETS, Studi di caso, progetto ALI 1 - 2020/21

> *Qualsiasi processo di integrazione è sempre un'incognita. Vuole la partecipazione di tutti gli attori a diverso livello* (Referente scuola secondaria di secondo grado, caso 7 – Sud).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Quando tu crei un sistema molto forte dove dentro ci sono tanti attori è difficile che i ragazzi si perdano, perché ci sono sempre delle maglie, delle reti che li sostengono* (Operatore accoglienza, caso 9 – Sud).

Nonostante le criticità, esistono realtà italiane, attraversate sia da una più recente che antica immigrazione, che si distinguono positivamente per la pluralità di attori pubblici e privati, impegnati, su mission o mandato normativo, a pianificare, erogare e gestire un complesso sistema di interventi a tutela dei MSNA, con una presa in carico globale volta all'empowerment, orientamento, formazione e inserimento socio-lavorativo.

Vi sono reti formative che operano in stretto raccordo – attraverso la sottoscrizione di protocolli, convenzioni, ecc. – per dare risposta ai bisogni educativi dei MSNA, mostrando in alcuni territori dell'Emilia-Romagna e della Toscana buone capacità progettuali e di intercettare finanziamenti pubblici, volti al potenziamento linguistico e didattico in orario curriculare e non, al rafforzamento dei percorsi di inclusione e di contrasto alle discriminazioni. Vi sono reti per l'inclusione sociale e lavorativa in cui si annoverano enti impegnati in servizi di orientamento al lavoro. Diversi attori sono deputati a intervenire per organizzare un'offerta integrata di formazione professionale e per occuparsi del raccordo tra offerta e domanda di lavoro. Nei piccoli centri, vi sono associazioni di volontariato, oratori e altri spazi capaci anche di offrire servizi culturali e ricreativi ai MSNA duranti i periodi di chiusura scolastica.

6.4.4 Eterogeneità delle figure professionali operanti nel settore

L'ultima dimensione di analisi riguarda i profili professionali coinvolti nell'erogazione delle attività di accoglienza e integrazione scolastico-formativa dei MSNA, fra cui è possibile rintracciare una notevole eterogeneità, identificando la presenza di personale specializzato su utenze svantaggiate o sull'immigrazione o, addirittura, sui MSNA, ma anche operatori generici impiegati nelle strutture di accoglienza.

Tratto comune per chi opera con i MSNA è svolgere una professione a costante contatto con le persone e con le istituzioni pubbliche (scuole, servizi sociali, ecc.), spinta da motivazioni oscillanti tra vocazione e necessità. A seconda dei territori d'indagine, lo studio mette in luce una profonda divergenza rispetto al bagaglio esperienziale del personale impegnato, individualmente o in équipe, nell'erogazione dei servizi rivolti ai MSNA. In generale, sono importanti le risorse del privato sociale, che già operano con lunga esperienza nelle politiche migratorie e di integrazione sociale.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

In alcune aree del Sud, interessate recentemente dal collocamento dei MSNA presso nuove strutture, il personale, scolastico e non, risulta formato in modo generico, con una limitata esperienza nell'erogazione di servizi ai migranti e senza competenze nella presa in carico di MSNA. Per quanto riguarda il personale docente, si segnala il coinvolgimento di insegnanti esperti nel campo dell'italiano L2 e facilitatori linguistici, ma che sono spesso impiegati come volontari o con forme di lavoro temporaneo e ricorso spinto al turnover, all'interno dei CPIA o delle cooperative che gestiscono l'accoglienza. In alcuni casi, gli intervistati sottolineano l'adozione da parte di alcuni docenti di un approccio "sbrigativo" e semplificante nei confronti dei MSNA, che li classifica aprioristicamente come svogliati e poco interessati alla partecipazione scolastica.

> *Probabilmente il punto di debolezza è quello di non riuscire sempre a far capire a tutti l'importanza dell'inclusione come arricchimento, non come perdita di tempo o come togliere qualcosa a qualcuno, includere e non escludere* (Referente scuola secondaria di secondo grado, caso 7– Sud).

In alcune aree del Paese, inoltre, istituzioni scolastico-formative e servizi di accoglienza risultano essere carenti nelle infrastrutture, prive di sedi adeguate o con organico insufficiente: nei contesti territoriali in cui si concentrano un numero elevato di MSNA, le condizioni di lavoro possono diventare ancora peggiori a causa di una preparazione inadeguata al lavoro con questa utenza specifica, dall'assenza di mediatori e ulteriore personale specializzato, dalla mancanza di offerta di formazione per il personale in servizio, sia nella scuola sia nell'accoglienza: da questo ultimo elemento può derivare la scarsa rilevanza data dagli operatori dell'accoglienza all'inserimento scolastico di minori ancora nell'età dell'obbligo scolastico.

Interventi formativi documentati coinvolgono con protocolli d'intesa Comuni, CPIA e USR, come nello studio di caso di Asti, e le università, come ad esempio la Scuola ItaStra dell'Università di Palermo, rivolti sia agli studenti sia al personale docente, ma sono limitati a singoli interventi, che non interagiscono con le azioni di sistema nel migliorare concretamente accoglienza e inserimento scolastico dei MSNA.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 4. Analisi SWOT sulle figure professionali del settore

	Elementi favorevoli	*Elementi sfavorevoli*
	Punti di forza dei contesti formativi	*Punti di debolezza dei contesti formativi*
Condizioni interne	- Presenza di insegnanti esperti nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 e nell'intercultura, facilitatori linguistici - Coordinamento tra docenti e operatori di accoglienza	- Personale formato in modo generico senza adeguata esperienza nella presa in carico di MSNA - Eccessivo ricorso a turn over all'interno di alcuni CPIA e nell'insegnamento dell'italiano nelle strutture d'accoglienza e nel privato sociale - Organico insufficiente nelle scuole - Approccio semplificante verso i MSNA, considerati a priori come non interessati a istruzione e formazione
	Opportunità nei contesti territoriali	*Minacce nei contesti territoriali*
Condizioni esterne	- Presenza di operatori esperti e qualificati nel campo dell'accoglienza e integrazione dei migranti - Eterogeneità delle figure professionali coinvolte - Lavoro sinergico tra operatori - Coinvolgimento dei mediatori per facilitare l'interazione tra stranieri e reti di servizi	- Limitato personale causa scarsezza di finanziamenti ad hoc - Scarsa formazione del personale in servizio - Scarsa attenzione degli operatori dell'accoglienza rispetto all'inserimento scolastico-formativo dei MSNA - Assenza di mediatori e personale specializzato

Fonte: ISMU ETS, Studi di caso, progetto ALI 1 - 2020/21

Riguardo agli aspetti positivi relativi alle figure professionali, il costante flusso di MSNA e la complessità derivante dalla condizione giuridica dei minori impattano fortemente sui sistemi di welfare locali e su quelli educativi, richiedendo un numero rilevante di risorse, necessarie a fornire loro, in modo coordinato, tutela, assistenza, supporto, istruzione, formazione e orientamento al lavoro. Vi sono casi in cui, in questa situazione di "stress" del sistema, il corpo docente e il personale didattico degli istituti scolastici e dei CPIA si interfacciano costantemente con gli operatori dei centri d'accoglienza, impegnati nei servizi di accompagnamento allo studio.

> *Abbiamo bisogno di risorse professionali, digitali, economiche e strumentali, a livello di scuola ma soprattutto a livello di territorio (…) anche delle facilitazioni per affrontare la vita quotidiana* (Referente scuola secondaria di secondo grado, caso 7 – Sud).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La collaborazione tra le figure professionali si dimostra fondamentale per la condivisione del percorso di accoglienza e integrazione dei MSNA, fuori e dentro la scuola. A seconda dei territori d'indagine, lo studio mostra anche situazioni in cui si nota una presenza di operatori adeguatamente qualificati nel mondo della scuola così come nel campo dell'accoglienza dei migranti e dei MSNA (come ad esempio emerge negli studi di caso di Palermo e di Parma). In alcune reti, infatti, si segnalano insegnanti esperti nel campo dell'intercultura, facilitatori linguistici e insegnanti di italiano L2, mediatori linguistico-culturali, psicologi, educatori, eccetera. Si tratta di gruppi eterogenei di professionisti che lavorano in sinergia tra di loro: l'investimento in questa direzione è percepita come cruciale per gestire positivamente la sfida educativa con i MSNA.

> *C'è la volontà di metterci in gioco e uscire dalla comfort zone: già nella scuola abbiamo insegnanti L2 perché stiamo affrontando questo discorso* (Referente IC, caso 9 – Sud).
> *Quando tu riesci a sederti intorno a un tavolo e mettere insieme l'insegnante, l'educatore, lo psicologo quando serve, e si pensa a quale sia il percorso di integrazione migliore per il ragazzo, allora hai fatto l'80% del lavoro* (Operatore accoglienza, caso 9 – Sud).

Alcune problematicità e peculiarità degli alunni minorenni non accompagnati creano dilemmi di vario genere (giuridici, sociali, educativi, didattici) nelle istituzioni scolastiche, chiamate a garantire il diritto allo studio a tutti gli studenti, anche ai più vulnerabili. Dall'analisi SWOT emerge che il maggior punto di forza, ad oggi, è costituito da prassi integrative che mettono in campo un coordinamento in rete tra istituzioni scolastico-formative ed enti territoriali impegnati per migliorare la qualità dei servizi e per garantire un'offerta formativa sufficientemente ampia, flessibile e personalizzata, a partire dalle specificità dei contesti locali e del mercato del lavoro. Occorre, tuttavia, tenere in considerazione, come elemento di debolezza emerso, che la scarsa operatività e competenza di alcuni attori che operano nel sistema del welfare locale a tutela dei minori soli rischia di non riuscire non solo ad attuare azioni di supporto efficaci per soddisfare i bisogni di prima accoglienza, ma anche di far fronte alla sfida di formare e accompagnare i minori soli nella transizione all'età adulta.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

7. Verso un modello di governance dell'inclusione dei MSNA

di Rita Bertozzi, Nicoletta Pavesi e Davide Azzolini[1]

7.1 Orientamenti delle politiche per gli alunni di origine immigrata

L'analisi delle politiche formative per i MSNA si colloca nel più ampio quadro delle politiche scolastiche italiane per l'integrazione degli alunni immigrati, che si sono ispirate storicamente ad un modello inclusivo e interculturale nella "scuola comune". Tale orientamento si è concretizzato grazie a singoli istituti e insegnanti, che hanno saputo attivare prassi e dispositivi educativi[2] che hanno portato a definire linee guida ministeriali via via più specifiche (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; 2014). Gli studi dimostrano come l'efficacia delle strategie messe in campo dipenda dalla disponibilità di risorse e competenze locali (Azzolini et al., 2019). In questo contesto, l'autonomia scolastica e la professionalità degli insegnanti hanno giocato un ruolo cruciale: infatti la scarsità di risorse umane, professionali e finanziarie è stata spesso controbilanciata dalla buona volontà dei docenti nelle situazioni quotidiane, ma anche dalla loro discrezionalità nel saper interpretare e applicare normative contraddittorie e incomplete, specie in situazioni emergenziali (Bertozzi et al. 2020). L'esito di questo processo è un vivace attivismo delle scuole nella progettazione che, in modo molto eterogeneo, ha fatto fronte a quella che inizialmente veniva percepita come emergenza e che, via via, si è affermata

[1] I Parr. 7.1, 7.2 e 7.4 sono di Rita Bertozzi, il Par. 7.3 di Nicoletta Pavesi e il Par. 7.5 di Davide Azzolini.

[2] Nel corso del capitolo, per "prassi" intendiamo le procedure abituali utilizzate all'interno di un'istituzione scolastico-formativa (e dai suoi insegnanti) per inserire e accompagnare gli alunni con background migratorio dall'iscrizione fino alla conclusione dei diversi livelli scolastici. Tali pratiche sono normate da regole generali, ma non codificate nel dettaglio in specifiche leggi o regolamenti. Per "dispositivi" intendiamo meccanismi o strumenti che orientano e guidano l'agire educativo degli insegnanti, svolgendo funzioni necessarie per attuare azioni programmate.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

come caratteristica strutturale della scuola italiana, ossia la multiculturalità crescente.

A livello di politiche scolastiche, invece, i MSNA costituiscono ancora una "emergenza", sia per i bisogni e le situazioni atipiche che presentano, sia per l'imprevedibilità del loro ingresso a scuola, dovuta anche alla difficoltà di molte scuole nell'accogliere tali minori. Anche in questi casi gli insegnanti possono fare la differenza e gli studi mostrano come la loro discrezionalità possa giocare un ruolo fondamentale (Edlins et al., 2018; Santagati, Colussi, 2020). Certamente gli insegnanti non sono l'unico elemento propulsivo, poiché anche il contesto nel quale lavorano gioca un ruolo influente (collegio docenti, organizzazione scolastica, sistema formativo), così come quello territoriale genera criticità e opportunità (Cap. 6).

Nella nostra ricerca abbiamo ragionato sui tasselli fondamentali del modello di integrazione scolastico-formativa per i MSNA, grazie all'ascolto e all'analisi del punto di vista di attori diversi, identificando le prassi sperimentate sul territorio italiano e giungendo alla configurazione di modelli di governance per l'inserimento di questi minori, nell'interazione tra istituzioni formative ed enti di accoglienza. Una parte dell'indagine, che si è concentrata su questo aspetto (come già illustrato nel Cap. 3), si è basata sulla realizzazione online di 9 focus group con le 9 reti del progetto ALI 2, situate in diverse regioni del Nord, Centro e Sud Italia – ovvero Piemonte, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Liguria, Toscana, Lazio, Sicilia – e aree territoriali, fra cui Asti, Monfalcone, Parma, La Spezia, Pontedera, Roma, Agrigento, Palermo, eccetera. I focus group, svoltisi nel mese di novembre 2022, hanno coinvolto complessivamente 60 docenti e referenti del mondo dell'istruzione e della formazione e 56 rappresentanti e operatori degli enti di accoglienza.

Oltre ai focus group, l'analisi si è basata su una descrizione quantitativa dell'implementazione di ALI 2 (Par. 7.5). Grazie ad una rilevazione ad hoc effettuata presso le 9 reti di scuole, si è arrivati a produrre una descrizione quantitativa dei servizi erogati dalle reti nei confronti dei MSNA, nonché a descrivere i percorsi di inserimento scolastico e i livelli di competenza linguistica dei minori coinvolti. Nel complesso, nel testo che segue si sono identificate, all'interno del lavoro di rete tra scuole e strutture di accoglienza, le prassi più diffuse e i dispositivi più efficaci per l'inserimento scolastico-formativo dei MSNA. Dagli esiti dei focus group, in particolare, la scuola si conferma uno degli attori della comunità educante certamente molto importante, ma non l'unico che, per funzionare al meglio, ha bisogno di condividere e collaborare con gli altri attori socio-educativi.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

7.2 Sistematizzazione di prassi e dispositivi per l'inserimento scolastico dei MSNA

Nella prima fase di indagine (2020/21), è stata messa a punto una lista delle prassi più diffuse in Italia (Tab. 1) per l'inserimento dei MSNA nei programmi di apprendimento.

Tabella 1. Prassi più diffuse nel ciclo scolastico-formativo dei MSNA

Fase in ingresso – "accoglienza"
- primo contatto tra struttura di accoglienza e istituzione scolastico-formativa - iscrizione in presenza di tutore o operatore dell'accoglienza - raccolta della documentazione del minore, necessaria all'iscrizione - uso di modulistica e schede informative tradotte in varie lingue - colloqui conoscitivi iniziali del MSNA con personale docente e formatori - colloqui conoscitivi iniziali in presenza di un mediatore linguistico-culturale - test di ingresso sulla lingua italiana e, talvolta, su altre discipline - osservazione durante il primo inserimento in classe per l'identificazione di bisogni educativi speciali - stesura del PDP, piano didattico personalizzato - collaborazione tra Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) e consiglio di classe del MSNA per la stesura del PDP - approvazione del PDP da parte del consiglio di classe
Fase in itinere – "tenuta del percorso"
- adozione di misure compensative e dispensative: potenziamento italiano L2 rispetto a seconda lingua straniera o affini - inserimento in corsi di I e II livello dei CPIA con ore aggiuntive per alfabetizzazione e recupero competenze di base - corsi di lingua abbinati all'inserimento in corsi professionali - didattica flessibile e laboratoriale - monitoraggio dei progressi e dei problemi scolastici, considerando l'attuazione del PDP - raccordo costante tra istituzioni scolastico-formative e figure educative delle comunità

Fonte: ISMU, progetto ALI 2020/21

Nel 2022, la lista di prassi "ordinarie" è stata discussa nei focus group con gli insegnanti e gli operatori dell'accoglienza dei diversi territori coinvolti, per individuare le pratiche ritenute più importanti, che possono essere ricondotte a tre ambiti: a) quello amministrativo, relativo all'iscrizione del MSNA e alla raccolta della documentazione necessaria; b) quello relazionale, che vede l'importanza dei colloqui conoscitivi iniziali tra referenti della scuola e delle strutture di accoglienza ma anche tra minori e formatori, che può coinvolgere anche mediatori come facilitatori di relazioni; c) quello dei dispositivi attivati, dove spicca il consenso sull'utilità dei media-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

tori interculturali, dei test sulle competenze linguistiche, dell'uso di dispositivi digitali, del PDP ed, infine, del peer tutoring.

Nei focus group i partecipanti hanno precisato indicazioni e suggerimenti rispetto ad alcune dimensioni cruciali di tali prassi e dispositivi, relative sia alla fase di ingresso (Par. 7.2.1) che alla fase di supporto alla tenuta nel tempo dei percorsi scolastici (Par. 7.2.2), che di seguito vengono brevemente descritte come possibile inventario di prassi e dispositivi per l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA.

7.2.1 La fase dell'accoglienza a scuola

L'*iscrizione* è il primo atto formale di inserimento dei MSNA a scuola, che segna l'avvio di un patto formativo tra tutti i soggetti coinvolti. Il processo si sviluppa a partire da un primo contatto tra la comunità (operatore di riferimento del minore) e il referente dell'istituzione scolastico-formativa (segreteria, dirigente, ecc.) e viene seguito dall'incontro del minore con la scuola, accompagnato da un referente/educatore e/o tutore per procedere all'iscrizione. Si ha quindi l'assolvimento delle procedure formali, ovvero la raccolta della documentazione già disponibile, riferendosi principalmente al PEI (Progetto Educativo Individualizzato) redatto nell'ambito del processo di accoglienza. Seguono poi una serie di colloqui conoscitivi con i docenti e i formatori, in presenza di un mediatore interculturale, per ricostruire la storia personale e formativa del minore.

Successivamente, inizia la fase di *prima accoglienza* nell'ambiente scolastico, durante la quale è considerato il percorso pregresso del minore. I partecipanti dei focus group sottolineano l'importanza di *valutare le competenze in ingresso*, linguistiche ma non solo, e di osservare il minore nelle sue prime interazioni nel nuovo contesto scolastico, al fine di identificare bisogni specifici. Alcuni partecipanti fanno riferimento a laboratori di accoglienza che permettono di individuare aspetti problematici e risorse dei minori fin dall'inizio, come pratiche utili per individuare la classe di inserimento, in accordo tra referente scolastico e referente del minore, o il percorso formativo adeguato, oltre che per rafforzare le competenze di base. Altri valutano positivamente le esperienze dei laboratori prima dell'inizio dell'anno scolastico per un accompagnamento più graduale all'inserimento o per un orientamento al pre-inserimento scolastico.

> *Noi, ad esempio, quest'anno abbiamo sperimentato coi minori attività laboratoriali in fase di accoglienza che duravano più giorni, tre-quattro giorni; attività di laboratorio che dei team misti, sia di alfabetizzazione, che del primo periodo – in modo da capire quali fossero le competenze, quali le criticità o i punti di forza dei ragazzi. Non sempre è la*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

lingua, a volte ci sono delle sorprese: magari escono molto meglio nelle attività logiche e questo è sicuramente importante. Momenti di contatto, colloquio, ma non ridotti nel tempo e nella quantità (FG docenti, Sicilia, D7)[3].

7.2.2 La tenuta del percorso formativo

Nell'ambito dei focus group, molto spazio è stato dedicato all'analisi della fase cruciale post-accoglienza, cioè la fase di *tenuta del percorso scolastico-formativo*, che può essere garantita da tutta una serie di azioni e attenzioni connesse alla *personalizzazione del percorso didattico* del MSNA, su cui i partecipanti al progetto ALI hanno investito in termini di ideazione e sperimentazione di nuovi dispositivi (Cerrocchi, Porcaro, 2023). In particolare, uno dei dispositivi più importanti è consistito nella stesura del Piano Didattico Personalizzato (PDP), sulla base del modello fornito nella progettazione di ALI 2 – e grazie ad un gruppo di lavoro misto coordinato da un docente referente – (Garau, Meozzi, 2023). Durante *l'elaborazione, la stesura e la compilazione del PDP*, sono risultati fondamentali il coinvolgimento di un ampio gruppo di docenti, nonché la partecipazione dello stesso MSNA a tale processo, con colloqui/interviste volte a raccogliere informazioni, realizzando un bilancio di competenze su alcune caratteristiche e qualità del minore. Importante, anche se non sempre realizzata nella pratica, l'inclusione del referente della struttura di accoglienza (operatore, educatore, ecc.) e/o del tutore volontario in questo processo di scrittura, per aggiungere ulteriori elementi connessi alla biografia migratoria, linguistica, formativa e complessiva del minore. La fase di stesura del PDP si conclude, poi, con la definizione di misure compensative (di supporto in alcuni ambiti disciplinari, facilitazione con testi e mappe, ecc.) e dispensative (di alcuni altri contenuti disciplinari, seconda lingua, ecc.), con l'ultima lettura e l'approvazione finale da parte del Consiglio di classe, con la firma del documento da parte di tutte le parti interessate. Nel corso dell'anno scolastico, il PDP diventa poi lo strumento per la verifica costante e regolare degli avanzamenti con il minore, monitorati attraverso opportune verifiche, test e compiti durante e in conclusione al percorso scolastico. Il percorso personalizzato viene anche valutato in itinere nei consigli di classe, esaminando il raggiungimento dei risultati previsti e considerando, se necessario, modifiche di quanto previsto nel PDP.

[3] Per ogni citazione tratta dai focus group, da qui in avanti, è indicata la tipologia di partecipanti (es. FG docenti), il territorio di riferimento dei partecipanti (es. Sicilia), l'identificativo anonimizzato di chi parla (es. D7, che sta per Docente n. 7 o A1, che sta per operatore dell'Accoglienza n. 1).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Complessivamente il PDP è ritenuto un utile strumento di programmazione e di verifica, soprattutto nei territori dove la collaborazione scuola-comunità di accoglienza è più strutturata e dove vi è il coinvolgimento dell'intero consiglio di classe nell'accoglienza dei MSNA, perché:

> *Gli operatori comprendono le priorità rispetto alla didattica e contestualmente i docenti vengono a sapere in quale fase della vita i MSNA si trovano e quale disponibilità all'apprendimento nutrono* (FG operatori, Sicilia, A4).

Alcuni partecipanti suggeriscono però di semplificare il dispositivo PDP per un suo più agile utilizzo, anche perché mantenendo un atteggiamento realistico, data l'urgenza dei MSNA di entrare nel mondo del lavoro, in diversi casi non si riesce nemmeno a impostare un percorso formativo di lunga durata, comprensivo del PDP.

> *Ma tutti vengono per lavorare, non vedono l'ora di andare a lavorare, non hanno molto interesse al percorso scolastico. Quindi, non arriviamo proprio all'attivazione dei GLI, al PDP, all'identificazione dei BES, all'ideazione di un percorso formativo sulla lunga distanza* (FG docenti, Roma, D3).

All'interno del PDP, una sezione specifica è dedicata *all'apprendimento potenziato dell'italiano* che, per studenti non italofoni neoarrivati, costituisce il principale ostacolo. I partecipanti ai focus group segnalano, fra le pratiche introdotte per i MSNA, l'offerta aggiuntiva di ore di italiano durante l'orario scolastico (in sostituzione di altre discipline) o grazie alla frequenza parallela di corsi di alfabetizzazione presso i CPIA (anche in corsi di primo e secondo livello, con utenza mista), in orario pomeridiano e serale.

In maniera complementare, si suggerisce anche uno studio autonomo della lingua, attraverso piattaforme e-learning costruite ad hoc (come nel caso di Class@cross, piattaforma elaborata nel progetto ALI 1) e la possibilità di potenziare le competenze di ascolto e scrittura attraverso video e immagini, ad esempio audiovisivi in italiano con sottotitoli, anche in L1.

> *Quindi internet è stato fondamentale per me, perché ho utilizzato Class@Cross, la piattaforma che ci avete fornito e però poi mi sono avvalsa tantissimo di tutte le proposte di internet, le varie app, anche giochi online che si possono utilizzare* (FG docenti, Sicilia, D2).

Rilevanti per questo target di allievi risultano anche le attività di apprendimento linguistico "immersivo", attraverso orientamento preprofessionale in contesti formativi, che hanno aiutato a mantenere o aumentare la motivazione all'apprendimento della L2 grazie all'applicazio-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ne della lingua al lavoro. Nella tenuta della partecipazione formativa del MSNA sono ritenuti cruciali anche gli *approcci* che prediligono attività laboratoriali, metodi flessibili *student-centered*, l'utilizzo di strumenti multimediali e materiale plurilingue con traduzioni nella lingua madre dei MSNA. Tali approcci innescano dinamiche interculturali positive, più di una didattica frontale e rigida, che usa strumenti monolingue, più centrati su un'idea standard di allievo. Tra i dispositivi più efficaci, segnalati durante i focus group, troviamo anche tablet, smartphone, strumenti online, app digitali.

> *Io personalmente posso dire che ho utilizzato molto la didattica digitale, quindi l'uso di video, di foto, di immagini illustrate, perché a loro serve molto dato che spesso non conoscono il lessico; quindi, quello dà l'idea spesso della parola, del significato della parola* (FG docenti, Sicilia, D8).

In questa direzione il lavoro di gruppo o in coppia, così come esperienze di peer tutoring, sono reputate utili perché utilizzano la leva del supporto e dello scambio tra pari per l'avanzamento negli obiettivi formativi. In ultimo, laboratori di arti performative (musica, teatro, danza, ecc.), non esclusivamente centrati sulla L2, sono considerati ausili importanti per la maturazione socio-emotiva dei MSNA, complementare a quella cognitiva.

Un ultimo tassello emerso nelle prassi per l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA si riferisce al monitoraggio costante del percorso del minore tra scuola e comunità, in un continuo raccordo tra istituzione scolastica e struttura di accoglienza ospitante il minore. Si tratta di seguire, con la dovuta attenzione, l'emersione di eventuali problemi così come dei progressi nell'apprendimento, con note e appunti su un diario di bordo quotidiano di docenti e operatori; riunioni regolari tra tutti i soggetti della rete attorno al minore, per la verifica del percorso e del ruolo dei singoli; cura della relazione scuola-famiglia (tutore, educatore, operatore dell'accoglienza); coinvolgimento di un mediatore interculturale di riferimento sia in ambiente scolastico sia in comunità.

7.3 Scuola e comunità di accoglienza, un "caleidoscopio" di relazioni

Il *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di accoglienza integrata a favore dei richiedenti e titolari di protezione internazionale,* nell'edizione destinata ai MSNA (2021), specifica chiaramente la necessità di un approccio "olistico". Tale etichetta indica la necessità di assumere al centro dell'intervento il minore in tutte le sue dimensioni di vita e sottende un approccio multidimensionale, cioè richiede l'applicazione di una metodo-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

logia multiprofessionale e multiattore, in cui diversi soggetti che ruotano intorno al minore siano in grado di comunicare e collaborare in maniera efficace per la piena riuscita del progetto individuale. Alla base di una prospettiva di questo tipo c'è la natura relazionale dei problemi da affrontare: l'inclusione sociale richiede di per sé la costruzione di relazioni e tali problemi "richiedono necessariamente *reti umane* di fronteggiamento (*coping network*), piuttosto che isolati specialismi tecnici, quanto al loro superamento" (Folgheraiter, 2006: 104).

Da qui discende la necessità di "lavorare in rete". Occorre però chiarire la definizione e le prospettive teoriche di un concetto, il lavoro di rete, che rischia di essere usato in maniera poco puntuale. Una prima distinzione va operata rispetto ai livelli: a livello macro, vi è infatti un disegno "a rete" delle politiche sociali, che si ha quando ci si focalizza sulla relazione tra attori differenti appartenenti a sfere diverse (pubbliche, private di mercato, del privato sociale – Terzo e Quarto Settore), e una dimensione, a livello micro, che connette la singola persona portatrice di bisogni con il suo ambiente e le risposte in esso presenti, creando così una prassi di intervento in grado di identificare le diverse risorse e di integrarle. È evidente che i due livelli sono tra loro interconnessi: un disegno "a rete" delle politiche consente interventi integrati nella prassi operativa.

Sono numerosi i modelli del lavoro di rete studiati in letteratura (Sanicola, 2013) e praticati nel lavoro sociale ed educativo; tra questi, due risultano utili per le finalità della presente analisi:

- il lavoro di rete, considerato dal punto di vista organizzativo/gestionale, delle risorse istituzionali (servizi) e delle risorse dei "mondi di vita" delle persone;
- il lavoro di rete che, a partire dal soggetto, si rivolge alle risorse presenti nella comunità locale, valorizzando i diversi attori presenti (pubblici, privati e di privato sociale): si tratta delle pratiche di *social networking* (Maguire, 1983) e di *community care* (Bulmer, 1987).

Nel paragrafo cercheremo di comprendere come, nei territori indagati e attraverso le parole dei protagonisti (docenti e operatori dell'accoglienza), è stata creata una rete di fronteggiamento dei problemi di vita dei MSNA o sono emersi ostacoli in tal senso, chi sono gli attori coinvolti, se e quali sono gli strumenti per costruire e sostenere la rete.

Dall'analisi dei 9 focus group risulta possibile qualificare il rapporto tra scuola e comunità di accoglienza dei MSNA, restituendo una situazione abbastanza diversificata. Mentre alcuni testimoni utilizzano termini quali "faticoso", "difficile", "altalenante", altri esprimono una valutazione positiva: "proficuo", "ottimo", "efficace" o in divenire ("migliorabile", "in evoluzione"). Indubbiamente lavorare in un'équipe aperta (Raineri, 2001), ossia costituita da professionisti che appartengono a istituzioni/servizi diver-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

si, rappresenta una fatica: si tratta di far dialogare mandati professionali differenti e codici linguistici specifici; di giungere a una lettura condivisa della situazione/problema e a un problem solving congiunto. Il vantaggio, tuttavia, di questa modalità operativa è evidente, non soltanto per il beneficiario dell'intervento, che può far conto su più soggetti con diverse competenze e risorse, ma anche per i professionisti coinvolti, in quanto il lavoro in équipe multiprofessionali favorisce l'apprendimento continuo e il rafforzamento di *soft skills*.

In altri casi i partecipanti ai focus group non esprimono un giudizio di valore, ma chiariscono il contenuto del rapporto tra gli attori: "collaborazione", "condivisione", "alleanza educativa". Un partecipante, infine, utilizza la metafora del caleidoscopio per indicare la complessità – ma insieme la ricchezza – di mantenere relazioni tra l'insegnante e le diverse figure professionali che ruotano intorno al ragazzo in comunità.

> *Perché comunque ci siamo sempre relazionati con persone diverse, che erano tutte preparatissime sui ragazzi, però, ecco, ogni volta era qualcun altro – che funziona, per cui effettivamente si ha l'idea della condivisione perché vuol dire che con chiunque parli, dall'altra parte sai di che stai parlando e di che cosa stai parlando, però ecco, ogni volta era una sorpresa per chi rispondeva al telefono o veniva al colloquio* (FG docenti, Parma e Pisa, D12).

7.3.1 Gli attori locali della rete come risorse ambivalenti per l'integrazione

Il territorio locale rappresenta l'ambito geografico ottimale per la realizzazione di azioni di welfare, e dunque anche per i progetti di inclusione sociale dei giovani migranti soli. Si tratta della scala più prossima ai cittadini, alla loro vita e ai loro problemi (Bertin, 2017), ma anche quella in cui è possibile far leva sulle forze attive della società civile per costruire relazioni di fiducia e pervenire alla produzione di uno "spazio sociale di prossimità", in cui vi è un'assunzione condivisa della responsabilità da parte dei diversi attori (Bilotti, Marzulli, Pavesi, 2022).

Dai focus group emergono rapporti più o meno consolidati con le *associazioni locali*, soprattutto quelle che si occupano di corsi di italiano e di alfabetizzazione. Sono in particolare le comunità alloggio a intrattenere relazioni con questi soggetti. Altre associazioni entrano nelle reti per attivare iniziative legate al tempo libero e alla pratica sportiva. In diversi focus group sono citati, inoltre, prevalentemente dagli operatori dell'accoglienza, i *centri per l'impiego* e le *agenzie per il lavoro*, che svolgono un'importante connessione con il mondo del lavoro. Attraverso questi servizi vengono incluse nella rete anche le *aziende*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Anche noi, per quanto ci riguarda, facciamo riferimento alle agenzie per il lavoro, sia per l'iscrizione al centro per l'impiego, quindi per la disponibilità al lavoro e per il patto di servizio e per i vari registri che sono necessari per l'attivazione. E poi è importante l'essere nel territorio, la mappatura delle aziende che sono disponibili ad accogliere i nostri beneficiari* (FG operatori, Sicilia, A17).

Le *comunità etniche* sono descritte dai professionisti in maniera ambivalente. Da una parte, esse rappresentano un soggetto collettivo presente sui territori, che può diventare punto di riferimento per i ragazzi, occasione per mantenere i contatti con le loro radici e per creare nuove relazioni. Come sottolinea Ambrosini (2006), i contatti sociali sono un'importante risorsa per favorire il successo nei percorsi migratori e possono funzionare come dispositivi per fronteggiare difficoltà e discriminazioni.

> *È capitato questo, che il ragazzo esprimesse, ad esempio, il suo piacere nel giorno della festa della propria Patria, del proprio Paese di provenienza e quindi noi gli facciamo preparare del cibo e invitare degli amici della loro comunità. Per esempio, c'è stato uno con cui siamo ancora in contatto anche se è uscito – dell'Etiopia, e lì la comunità lo ha coinvolto – siamo entrati in contatto con i rappresentanti della sua comunità a Roma e lo coinvolgono per giocare a pallone e lo hanno portato anche all'estero, noi ovviamente in questi casi partecipiamo anche economicamente, ci siamo perché partecipi a queste attività con la sua comunità, quindi che resti in contatto. Quello è molto molto utile quando c'è la loro comunità* (FG operatori, Roma, A9).

Per converso, secondo alcuni testimoni le comunità etniche, soprattutto quando sono caratterizzate da relazioni sociali molto strette e obbliganti, rischiano di ostacolare anziché favorire l'integrazione sociale dei giovani migranti soli.

> *Molti ragazzi si autogestiscono da questo punto di vista, anzi, proprio per questo motivo io tempo fa cercai – eravamo purtroppo in periodo di Covid quindi era tutto molto difficile – cercai di smussare – perché molte volte questa ricerca della comunità di origine tende un po' a chiudere i ragazzi stessi – cercai di coinvolgere i boy scout del Paese di X per una maggiore integrazione nel territorio* (FG operatori, Sicilia, A7).

Da ultimo, sono indicati quali attori locali i *servizi sociali*, rispetto ai quali sono presenti valutazioni opposte a seconda dei territori. In alcuni casi si lamenta una scarsa presenza e attenzione ai percorsi dei ragazzi e un atteggiamento formale e di controllo nei confronti delle comunità di accoglienza, mentre in altri casi è segnalata una relazione cooperativa.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Gli operatori delle comunità, i referenti anche in accordo con il Comune e con gli operatori dei servizi sociali, fanno davvero tanto rispetto all'inserimento* (FG docenti, Parma, D10).

Rispetto alla rete, in alcuni casi vengono dichiarati solo rapporti di tipo informale, legati alla reciproca conoscenza tra gli operatori, a esperienze pregresse o alla mediazione di terzi soggetti: in questo caso non si può propriamente parlare di "lavoro in rete", in quanto manca una formalizzazione della relazione, non sono chiariti ruoli e compiti, non sono definiti gli strumenti di supporto alla rete stessa.

In altri casi, invece, esiste una rete strutturata e formalizzata, che trova espressione attraverso due principali strumenti. Il primo è il *protocollo di intesa*, un atto formale di governance stipulato tra attori pubblici e privati/di privato sociale, che ha un carattere di indirizzo e ha lo scopo di orientare le azioni dei firmatari su obiettivi condivisi che corrispondono a interessi comuni.

> *Abbiamo creato una rete e sancito molti protocolli di intesa con varie associazioni, con agenzie immobiliari per esempio per l'orientamento abitativo, con anche scuole guida per la patente per i neomaggiorenni, per i quali il bisogno primario è rappresentato dall'ottenimento della patente di guida. Cerchiamo in tutti i modi di allargare la nostra rete per avere la possibilità di fornire un percorso di integrazione a 360 gradi per i nostri beneficiari* (FG operatori, Sicilia, A17).

Un secondo strumento utilizzato è la costituzione di *tavoli interistituzionali* in cui convergono i diversi *stakeholder* per poter attivare un confronto sui bisogni e le risposte della popolazione target.

> *La Tavola [per la pace, ndr] è nata per questo, insomma, non possiamo spiegare la storia di perché è nata la Tavola della pace, ma avete capito che è nata per fare rete tra comuni e associazioni, avendo 14 comuni e trenta associazioni, insomma, non si può che definire [un rapporto] ottimo* (FG operatori, Parma, A13).

7.3.2 Asimmetrie e alleanze tra operatori dell'accoglienza e insegnanti

L'analisi del rapporto tra istituzioni scolastiche e comunità di accoglienza di MSNA, così come emerso dai focus group, ha messo in luce elementi di debolezza, elementi di forza e modalità attraverso le quali si può favorire l'accesso all'istruzione dei MSNA. Iniziamo dagli elementi problematici.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Un primo elemento di difficoltà può essere ricondotto a una questione di posizione e di gestione del potere nelle relazioni tra ruoli differenti. In particolare, gli operatori delle comunità di accoglienza lamentano la creazione di una relazione asimmetrica, in cui gli insegnanti agiscono una funzione di controllo nei confronti degli operatori, da questi ultimi percepita come poco rispettosa della loro professionalità.

> *Perché non riscontriamo una parità di rapporto – non voglio dire che non ci debba essere la comprensione dell'istituzione scolastica nelle sue dimensioni formali – vediamo alcune volte un po' un'ingessatura dei rapporti tra scuola e comunità, un po' come se la scuola fosse superiore, in termini diciamo di potere, per cui la comunità deve un po' soggiacere, un po' come quegli insegnanti che alcune volte tirano le orecchie al genitore (…) È una questione anche comportamentale, disciplinare, per cui mi aspetterei non le tirate d'orecchio come si fa in maniera un po' paternalistica, ma un approccio un po' più professionale e un po' più attento alla dimensione della comunità, di rispetto anche dei ruoli* (FG operatori, Asti, A5).

Il disequilibrio relazionale percepito può essere ricondotto a una scarsa comprensione da parte della scuola del ruolo giocato dalle comunità, a fronte di una chiara definizione del ruolo e delle funzioni degli insegnanti.

> *Diciamo che il loro compito dal punto di vista dell'istruzione è molto più definito del nostro. Quindi dovrebbero un pochino sostenerci, aiutarci un po' di più nel non domandarci soltanto come mai il ragazzo non è venuto a scuola, darci informazioni più dettagliate su come il ragazzo sta nella scuola che non sempre poi avviene, come mai poi succede che improvvisamente… pof! Un ragazzo non va più bene se prima andava così bene* (FG operatori, Asti, A5).

Dal versante docenti emergono analoghe incomprensioni: la mancanza di collaborazione con gli operatori dell'accoglienza si ripercuote inevitabilmente sui beneficiari che possono trovare ostacoli nel partecipare alle iniziative proposte, nel mantenere concentrazione sulle attività, nell'avere chiaro l'obiettivo verso il quale queste ultime tendono.

> *Dal mio punto di vista come referente ci vuole tanta pazienza, di fatti, come oggi, purtroppo nonostante abbia convocato anche le comunità, come vedi purtroppo, ahimè, non sono presenti* (FG docenti, Asti, D5).

La variabile umana, come in ogni attività che si fonda sulla relazione, rappresenta un elemento chiave, che può far virare il giudizio in positivo o in negativo. In particolare, da parte delle comunità di accoglienza si segnala che

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

non sempre gli insegnanti hanno le competenze adeguate per rapportarsi in maniera efficace con i MSNA; in particolare, si riconosce che i CPIA da questo punto di vista sono decisamente più attrezzati rispetto alle altre scuole.

> *Nel momento in cui ti arrivano minori che hanno sotto i 15 anni, oppure che sono giusto in questo periodo di tempo in cui non sarebbero accettabili dal CPIA, ma quindi dovrebbero essere inseriti nel sistema scolastico ordinario e lì allora diventa inesistente il rapporto. Io mi son trovata in difficoltà più di una volta con questi minori da dover inserire perché in realtà non esistono prassi, il problema è un po' spostato, cioè non viene riconosciuto e un po' lì c'è tanta confusione* (FG operatori, Asti, A7).

La difficoltà di collaborare tra scuola e strutture di accoglienza va ricondotta anche alla complessità dell'attività svolta all'interno delle comunità stesse, che si devono prendere cura dei minori in tutte le loro esigenze materiali, burocratiche, relazionali, psicologiche, formative, ecc., fatica che è talvolta riconosciuta dal mondo scolastico.

> *Io ho la sensazione che [gli operatori, ndr] siano presi da mille altre cose di natura pratica, cioè che debbano far fronte anche a delle situazioni abbastanza difficili da gestire, no?* (FG docenti, Roma, D5).

Da ultimo, sono segnalate difficoltà di natura strutturale, in particolare rispetto alla dislocazione delle comunità di accoglienza che talvolta si trovano in luoghi isolati, poco serviti dai mezzi: questo rende difficoltoso per i giovani migranti soli prendere parte con costanza alle attività scolastiche.

> *Credo che il problema sia più alla base, strutturale, cioè ci sono alcune comunità che sono lontane dalla scuola e quindi hanno difficoltà a permettere l'accesso ai loro studenti, perché dovrebbero avere un pulmino o comunque qualche mezzo di trasporto, perché a volte capita che alcune comunità siano veramente in cima alla montagna e non c'è nessuna struttura scolastica vicina (…). Quindi noi alla fine abbiamo questi studenti che tutti i giorni prendono un treno con grandissime difficoltà e magari invece di fare 4 ore di lezione ne fanno due perché non hanno le coincidenze (…). Di comunità di accoglienza ce ne sono tantissime in tantissimi Paesi, dove magari ci sono strutture alberghiere abbandonate che vengono trasformate non considerando l'effettiva, reale, possibile inclusione di chi va a vivere in queste comunità* (FG docenti, Sicilia, D11).

Passando a considerare i punti di forza, vi sono numerose testimonianze che invece raccontano la capacità di cooperare, condividendo il fine comune di accompagnare i MSNA in un processo di effettiva integrazione, a

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

partire dalla conoscenza della lingua italiana. La collaborazione tra docenti e operatori delle comunità consente di integrare le informazioni, le letture delle singole situazioni dei ragazzi, di stabilire strategie di intervento che si rinforzano reciprocamente.

> *Per gli educatori è stato molto importante avere il rapporto con dei docenti qualificati, preparati e la collaborazione ha permesso di avere una visuale del ragazzo da tanti punti di vista e quindi, sicuramente, è stato molto importante. Penso che ci sia stato (…) un rispetto reciproco importante* (FG docenti, Parma, D5).

La fluidità comunicativa e relazionale tra scuola e comunità di accoglienza è accompagnata e sostenuta dall'utilizzo di alcuni strumenti, quali momenti collegiali di presentazione reciproca e incontri di gruppo e sui singoli casi.

> *Il rapporto con le comunità è un rapporto di condivisione con effetti veramente soddisfacenti perché la collaborazione che diamo intanto già inizia a monte proprio all'inizio dell'anno scolastico, dove facciamo una convocazione tramite circolare sul nostro sito di una riunione specifica delle comunità, quindi la giornata specifica con l'orario – le comunità con le insegnanti del punto di erogazione –, dove si va a discutere, appunto, quello che è chiaramente il programma, la progettazione della scuola anche per l'anno scolastico e si cerca nuovamente di rinnovare quali sono le cose che noi ci aspettiamo da loro e che chiaramente loro si aspettano da noi* (FG docenti, Sicilia, D4).

Una strategia vincente di cooperazione è anche l'identificazione di un referente della comunità che si interfaccia in maniera continuativa con il corpo docente.

> *Noi abbiamo l'operatore dell'integrazione che si occupa di seguire i ragazzi – il suo ruolo è di seguire i ragazzi nel processo educativo, quindi con CPIA, ed è continuo. Gli insegnanti tutti i giorni si sentono con la nostra operatrice per qualsiasi cosa* (FG operatori, Sicilia, A2).

In sostanza, le comunità possono favorire l'accesso all'istruzione dei MSNA attraverso due azioni. La prima riguarda l'iscrizione rapida dei ragazzi alle scuole/CPIA, in maniera da attivare velocemente i percorsi. La seconda riguarda invece l'accompagnamento puntuale nel loro percorso attraverso il monitoraggio della situazione, il sostegno della motivazione, la mediazione nella relazione tra il minore e l'istituzione scolastica, il confronto costante con i docenti, lo scambio di informazioni: in una parola, attraverso un'alleanza educativa che metta al centro il benessere del minore non accompagnato.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Allora, sicuramente prima si parlava di monitoraggio e quando troviamo un ragazzo resistente a imparare l'italiano come capita, perché per esempio nella sua idea/rappresentazione lui deve solo lavorare, no? Quindi immagina di dover lavorare senza bisogno di imparare l'italiano; quindi, in quel caso è resistente ad andare a scuola o a fare – in quel caso aumentiamo la nostra presenza, nel senso anche cerchiamo di renderli autonomi, però ovviamente siamo presenti anche nell'accompagnare almeno fino ai mezzi – e rimaniamo a contatto con gli insegnanti – per assicurarci che lui effettivamente sia andato, che non abbia fatto assenze. Se proseguono le assenze, il responsabile si mette in contatto con l'assistente sociale, cioè, struttura la situazione in modo che il ragazzo (…) capisca che per il suo percorso è importante che lui deve acquisire l'italiano il più presto possibile (FG operatori, Roma, A9).

7.4 Dall'esclusione all'inclusione: modelli di governance scolastica

La riflessione condivisa ha permesso di sistematizzare le prassi scolastiche più importanti e, a partire da queste, comprendere quale modello di governance seguono le istituzioni scolastiche per l'inserimento dei MSNA, in relazione con le comunità d'accoglienza e altri attori significativi delle comunità locali.

Anche per questo target, coerentemente con quanto già noto in letteratura, gli esiti dell'analisi confermano un'attuazione eterogenea del modello di "scuola comune" e di attivazione di prassi a supporto dell'inserimento di questi allievi con bisogni educativi specifici, ma non necessariamente BES. Esistono modelli di governance scolastica differenti, sui quali influiscono fattori interni ed esterni, con effetti diversificati. In alcuni contesti le pratiche attuate sono connesse alla sensibilità di singoli docenti o collegi docenti o alla disponibilità di singoli operatori, mentre in altri la sensibilità verso l'attivazione di certe prassi è propria della scuola o dell'intero sistema di accoglienza territoriale dei migranti.

Questi aspetti paiono incidere sul tipo di governance dell'inserimento scolastico dei MSNA. Non in tutti i focus group i docenti e gli operatori sono stati in grado di identificare un modello chiaro e riconducibile ad un preciso orientamento, rispondendo alla domanda: "Le prassi attuate si ispirano, secondo voi, a un modello o principio generale per l'integrazione scolastica dei MSNA? Se sì, quale?". Talvolta però il modello si coglie implicitamente, dalle dichiarazioni o dalle prassi indicate, anche con pareri discordanti tra insegnanti e operatori di stessi territori, con disaccordi intergruppo e infragruppo. Senza pretesa di esaustività, perché la questione necessiterebbe di ulteriori approfondimenti analitici, nei focus group si contrappone un orientamento verso l'inclusione scolastica (dichiarato e/o praticato) con una tendenza verso l'esclusione dei MSNA dai contesti scolastici con uten-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

za mista, per un loro eventuale inserimento in percorsi separati e omogenei (nei CPIA o in percorsi formativi professionalizzanti).

In generale, laddove le pratiche sono connesse a una sensibilità diffusa, di sistema o di scuola, il modello di governance risulta maggiormente orientato all'inclusione. Tale circostanza risulta accompagnata anche da un rapporto di collaborazione costante e una alleanza educativa tra scuola e comunità di accoglienza, che ha una valenza positiva specie se formalizzata.

Quando le buone pratiche sono connesse alla sola sensibilità di singoli docenti/operatori o risultano legate a una specifica progettazione, il modello di governance ha una minore capacità inclusiva nel sistema scolastico, cioè tende a rispondere alle esigenze dei singoli minori in carico con offerte diverse, orientando ai CPIA o a percorsi professionali e rendendo più improbabile un inserimento nei percorsi di istruzione, o lasciando alla sola discrezionalità dei docenti l'attivazione di supporti specifici. A queste situazioni sembra corrispondere un rapporto scuola-comunità di accoglienza più debole, asimmetrico, di non riconoscimento reciproco, se non pressoché assente.

Questi diversi orientamenti, più o meno inclusivi, sono diffusi a macchia di leopardo dal Nord al Sud Italia, a differenza di quanto riscontrato in studi precedenti (Bertozzi, 2005): anche nel contesto siciliano, descritto dai docenti del focus group come caratterizzato da reti di collaborazione prevalentemente informali, i rapporti costruttivi tra singoli docenti e comunità paiono solidi e duraturi, gli obiettivi sono condivisi e vi sono incontri costanti fra gli attori coinvolti.

Lo stesso progetto ALI, di cui si parlerà nel paragrafo successivo, ha fornito un contributo cruciale alla definizione del modello di governance scolastica: per alcuni territori è proprio grazie ad ALI – nelle sue due edizioni – che si è avuta una strutturazione più organica della governance, come nel caso di Roma; in altri contesti, ALI ha integrato prassi e dispositivi già in essere, potenziando gli strumenti a disposizione del sistema scolastico e dell'accoglienza.

> *In questo senso, il progetto ALI 2 è stato utile per noi proprio perché, per i ragazzi che sono arrivati nel mese di maggio e di aprile, ha permesso loro di avere una prima alfabetizzazione scolastica fornita da persone esterne, quindi non dal personale interno della struttura e ha facilitato l'apprendimento della lingua; insegnanti che si sono ritrovati al CPIA a settembre nell'anno successivo* (FG operatori, Sicilia, A17).

7.5 Il contributo del progetto ALI

All'interno della governance dell'integrazione scolastico-formativa dei MSNA, si inserisce il contributo del progetto ALI, nella sua prima edizione

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

volto a sviluppare percorsi individualizzati di alfabetizzazione di base e dell'italiano (Italbase), attraverso una piattaforma e-learning, nonché percorsi di classe per l'apprendimento dell'italiano L2 (Italstudio) e per l'approfondimento di nozioni civiche e sociali. Nel paragrafo che segue si offre un'analisi descrittiva del progetto ALI 2 implementato nel corso del 2022 in diverse aree del Paese e finalizzato a favorire l'inserimento scolastico dei MSNA. L'analisi si basa su una rilevazione effettuata presso le 9 reti di scuole parte del progetto e si è posta due obiettivi: produrre una descrizione quantitativa dei servizi erogati dalle reti nei confronti dei MSNA e descrivere i percorsi di inserimento scolastico e i livelli di competenza linguistica dei minori coinvolti[4].

I rispondenti al questionario hanno segnalato e fornito informazioni su 626 MSNA che hanno preso parte al progetto. La maggioranza dei minori è stata ospitata nelle reti del Nord (341 tra Asti, La Spezia, Monfalcone, Parma), seguite da quelle del Sud (200 tra Palermo e Agrigento) e, infine, dall'area del Centro Italia (85 nelle reti di Pontedera e Roma). In linea con la composizione della popolazione di MSNA in Italia, i minori coinvolti nel progetto ALI 2 sono pressoché unicamente di sesso maschile (97,6%). I MSNA mostrano un profilo chiaramente connotato anche in termini di età: il 91% dei minori seguiti nell'ambito di ALI 2, infatti, ha tra i 15 e i 17 anni. In 9 casi, tuttavia, non si hanno informazioni precise sull'età dei minori, per cui l'informazione risulta mancante. Se si guarda alla provenienza geografica, il quadro è invece meno netto. Più della metà dei MSNA inseriti in ALI 2 proviene da un Paese africano (52,6%). Il restante dei MSNA proviene invece da un Paese asiatico (32,6%) oppure europeo (14,7%). Guardando alle singole nazionalità spiccano Egitto (39,5%) e Tunisia (20,1%). Per tre soggetti, invece, non è nota la provenienza. Si riscontra anche un nesso tra il Paese di origine e l'area di insediamento in Italia, presumibilmente riconducibile alle diverse rotte migratorie. Ad esempio, la percentuale di MSNA provenienti da un Paese africano è massima al Sud e minima al Nord (77,5% vs 33,1%). Al Nord, invece, l'incidenza di MSNA provenienti da Asia ed Europa è nettamente più elevata rispetto a quella registrata nelle altre aree (43,1% e 34.5%).

[4] I dati utilizzati per l'analisi sono stati raccolti attraverso una rilevazione effettuata tra dicembre 2022 e gennaio 2023. Le informazioni, rilevate mediante una scheda inviata via posta elettronica ai referenti delle 9 reti, hanno riguardato i seguenti aspetti: informazioni individuali sui singoli minori seguiti (età, sesso e Paese di origine del minore, data di ingresso/uscita in ALI 2, competenze linguistiche rilevate e inserimento scolastico); informazioni aggregate a livello di rete sui servizi erogati (ore erogate e numero di minori serviti). Tutti i referenti invitati a partecipare alla rilevazione hanno risposto (tassi di risposta: 100%). L'anonimato è stato garantito limitando la raccolta dati a informazioni che non permettessero l'identificazione del singolo.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 2. Composizione dei MSNA per area geografica di origine, all'interno delle tre aree italiane. V.%

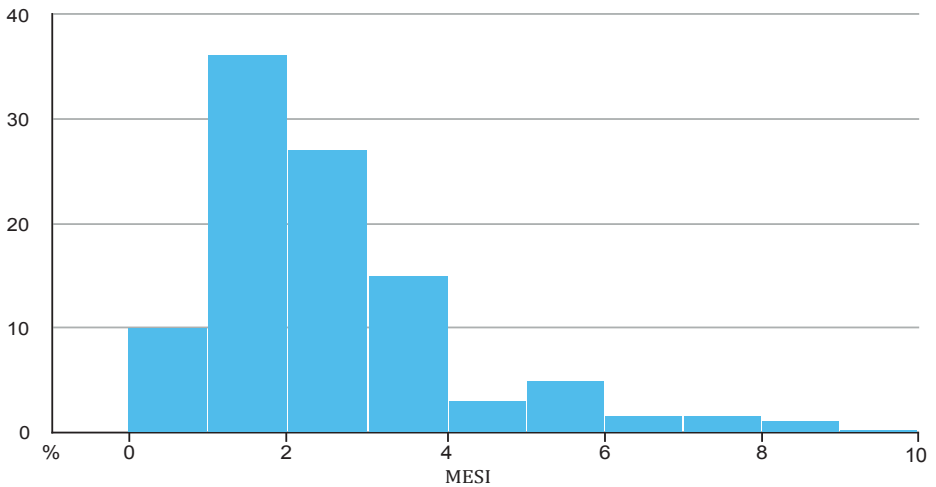
Continente	*Area geografica italiana*			*Totale*
	Nord	*Centro*	*Sud*	
Africa	33,14	71,76	71.50	52,56
Asia	43,11	14,12	22,50	32,59
Europa	23,46	14,12	0	14,70
America	0,29	0	0	0,16
N. casi	341	85	200	626
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**

Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

7.5.1 Servizi erogati nell'ambito di ALI 2

Le tempistiche di inserimento e uscita dal progetto ALI 2 sono risultate essere molto variabili; tuttavia, il 50% dei soggetti è stato inserito entro il mese di maggio 2022. Come mostra la Figura 1, il 71% dei MSNA ha fatto parte del progetto per un periodo inferiore ai 2 mesi. La quota di soggetti che è risultata partecipante al progetto ALI 2 per quattro mesi o più è residuale.

Figura 1. Distribuzione percentuale dei MSNA per mesi di partecipazione al progetto ALI2. V.%



Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Per il 92,1% dei MSNA è stato predisposto un PDP, sulla base di un modello elaborato e introdotto nell'ambito del progetto ALI 2[5]. Gli unici casi in cui tale strumento non è stato elaborato sono per i soggetti per i quali, verosimilmente, è mancato il tempo tecnico necessario, in quanto si tratta in larghissima parte di ragazzi rimasti nel programma non più di un mese.

La Tabella 3 mostra alcune statistiche aggregate fornite dai responsabili delle reti in merito ai servizi erogati nei confronti dei MSNA, al totale di ore erogate e al numero di beneficiari raggiunti. Risulta evidente che il servizio maggiormente implementato è quello di supporto all'acquisizione della lingua italiana, che ha coperto oltre l'80% del totale di ore erogate e che è stato rivolto a quasi il 90% dei MSNA inseriti in ALI 2 (550 su 626). Meno frequenti, ancorché non trascurabili, sono stati il supporto erogato tramite tutor e mediatori (i MSNA coinvolti sono stati 200) e le attività di sostegno in altre discipline (MSNA coinvolti 74).

Tabella 3. Servizi erogati, ore, numero beneficiari

Servizi erogati	*Reti*	*Ore erogate*	*%*	*N beneficiari*	*Ore medie*
Attività di supporto sull'italiano	8	16.654	81,30	551	30
Sostegno in altre discipline	4	2.207	10,80	74	30
Supporto tramite tutor/mediatori	6	1.631	8	200	8
Totale		**20.492**	**10**		

Nota: I dati di una delle nove reti non sono completi, per cui non vengono conteggiati. Anche in questa rete, in ogni caso, risulta che sono state erogate attività di supporto all'italiano. Poiché i dati sono stati forniti in modo aggregato, non è possibile stabilire se un soggetto abbia ricevuto più di un servizio, e, pertanto, non è possibile calcolare ore medie totali. Le ore di back office e/o progettazione delle attività non sono incluse in tabella.

Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

7.5.2 Cambiamenti nei percorsi di apprendimento dei MSNA durante il progetto

Nel corso dell'analisi dell'implementazione del progetto, informazioni sui percorsi scolastico-formativi in cui si sono inseriti i MSNA e sulla loro conoscenza della lingua italiana sono state rilevate sia al momento di ingresso in ALI 2, sia all'uscita dal programma (o al momento della rilevazione, nei pochi casi di progetti ancora attivi).

[5] Si veda il Par. 7.2 per un'analisi dettagliata del dispositivo.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Come mostrato in Tabella 4, fra le 8 opzioni possibili, al momento del loro ingresso in ALI 2 il 29,7% dei MSNA partecipanti al progetto era inserito in un percorso che non portava al conseguimento di un diploma o di una qualifica, cioè frequentava un corso di alfabetizzazione in lingua italiana (presso CPIA o altrove). Un'altra fetta importante dei MSNA (23,6%) non risultava iscritta ad alcun corso. Il 25,7% risultava iscritto ad un corso di primo livello presso un CPIA. Va, tuttavia, sottolineato che i corsi di primo e secondo livello presso i CPIA non sono percorsi formativi standard, ovvero sono corsi rivolti ad adulti e frequentati in prevalenza da immigrati. La loro frequenza, pertanto, non è considerabile un esito di pieno inserimento nel sistema scolastico italiano. La percentuale di soggetti che frequentava una istituzione scolastica "ordinaria" (una scuola secondaria di primo o secondo grado) risultava pari al 6.4%.

Tabella 4. Programmi di apprendimento frequentati dai MSNA al momento del loro ingresso in ALI 2 e della loro uscita da ALI 2. V.a. e V.%

Percorso scolastico	*Ingresso ALI 2*		*Uscita ALI 2*	
	Freq.	*%*	*Freq.*	*%*
1. Corso di alfabetizzazione in lingua italiana (presso CPIA o altrove)	186	29,70	144	23
2. Scuola secondaria di I grado	18	2,90	19	3,04
3. Scuola secondaria di II grado	22	3,50	27	4,31
4. Corso di primo livello presso CPIA	161	25,70	134	21,41
5. Corso di secondo livello presso CPIA	-	-	2	0,32
6. Corso di formazione professionale	44	7	53	8,47
7. Nessun programma di apprendimento	148	23,60	57	9,11
8. n.d.	47	7,50	190	30,35
Totale	**626**	**100**	**626**	**100**

Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

Come si sono evoluti i percorsi dei MSNA durante la loro partecipazione al progetto ALI 2? Posto che, non disponendo di un gruppo di confronto, non è possibile studiare statisticamente l'effetto di ALI 2 ma solo osservare l'evoluzione temporale dei percorsi scolastici dei MSNA coinvolti, anche questo secondo obiettivo non è scontato. Studiare l'evoluzione temporale dell'inserimento durante ALI 2 è reso difficile da due fattori: a) il breve lasso temporale intercorso tra inserimento nel progetto e fine progetto; b) le informazioni mancanti all'uscita dal programma (30% vs 7% in entrata).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Nell'interpretare i dati che seguono è quindi importante tenere a mente queste due limitazioni.

La Tabella 4 mostra i percorsi scolastici di MSNA anche alla fine del progetto ALI 2. La differenza più rilevante rispetto alle condizioni in ingresso è la percentuale di MSNA che non risulta essere iscritta a nessun percorso, la quale scende al 9,1%, rispetto al 23,6% registrato in ingresso. La Tabella 5 mostra, inoltre, che chi è entrato in ALI 2 frequentando un corso di alfabetizzazione, a fine progetto risultava essere al 67,2% ancora iscritto a un corso di alfabetizzazione, il 18,3% si era iscritto a un percorso scolastico/formativo standard e del restante 14,5% non si avevano informazioni. La maggioranza di chi invece in ingresso stava frequentando un percorso "standard", lo stava frequentando anche in uscita (75%), mentre per il 22% non si avevano informazioni.

Tabella 5. Relazione tra programmi di apprendimento frequentati dai MSNA in ingresso e in uscita da ALI 2. V.%

			In uscita		
In ingresso	*Percorso senza titolo*	*Percorso con titolo*	*Nessun percorso*	*n.d.*	*Totale*
Percorso senza titolo	67,20	18,28	0	14,52	100
Percorso con titolo	0	75,51	2,04	22,45	100
Nessun percorso	8,78	10,81	35,14	45,27	100
n.d.	12,77	0	0	87,23	100
Totale	**23**	**37,54**	**9,11**	**30,35**	**100**

Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

Passiamo ora a esaminare i livelli di competenza nella lingua italiana. Questi sono stati rilevati e riportati dai referenti delle reti per ogni singolo MSNA, sia in ingresso, sia in uscita da ALI 2. Partendo con i dati in ingresso (Tab. 6), si rileva un quadro di scarsissima conoscenza della lingua italiana: risulta infatti che il 23,6% dei MSNA erano classificati come analfabeti e che il 39,5% possedeva un livello pre-A1 della lingua italiana.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 6. Classificazione dei MSNA in base alla loro conoscenza della lingua italiana al momento dell'inserimento in ALI 2 e dell'uscita da ALI 2. V.a. e V.%

Livello di conoscenza della lingua italiana	*Ingresso ALI 2*		*Uscita ALI 2*	
	Freq.	*%*	*Freq.*	*%*
1 – Analfabeta	148	23,64	25	4
2 – Pre A1	247	39,46	187	29,90
3 – A1	167	26,68	184	29,40
4 – A2	38	6,07	149	23,80
5 – B1	8	1,28	40	6,40
n.d	18	2,88	41	6,60
Totale	**626**	**100**	**626**	**100**

Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

Come per i percorsi scolastici, ci chiediamo se le competenze linguistiche dei MSNA siano cambiate (migliorate) durante la loro partecipazione ad ALI 2. É necessario ricordare che non si tratta di un'analisi in grado di stimare gli effetti causali di ALI 2, ma semplicemente di restituire una descrizione dell'evoluzione temporale delle competenze osservata fra i beneficiari del progetto. Come prima, inoltre, va ricordato che il periodo di esposizione ad ALI 2 è mediamente contenuto e che vi sono problemi di non risposta, in particolare nella rilevazione dei dati in uscita (6,6% di dati mancanti). Fatte queste precisazioni, la Tabella 6 ci mostra quali sono le competenze dei MSNA in uscita da ALI 2. Spicca il dato relativo alla percentuale di analfabeti, che scende dal 23,6% osservato in entrata, al 4,0% registrato in uscita. Anche nel caso in cui tutte le non risposte nascondessero casi di analfabetismo, ci troveremmo di fronte a un calo molto pronunciato dell'analfabetismo tra i partecipanti.

Come mostra la Tabella 7, il 60% di chi è entrato analfabeta nel progetto passa al livello immediatamente superiore (pre-A1), il 14,2% al livello successivo (A2), mentre il 16,9% invece rimane al livello iniziale. Si riscontrano dei passaggi di livello in ascesa anche per chi parte con livello pre-A1 (54%), A1 (62%) e A2 (50%).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 7. Relazione tra le competenze linguistiche dei MSNA in ingresso e in uscita da ALI 2. V.%

	In uscita						
In ingresso	*Analfabeta*	*Pre A1*	*A1*	*A2*	*B1*	*n.d.*	*Totale*
Analfabeta	16,89	60,81	14,19	7,43	0	0,68	100
Pre A1	0	39,27	44,53	10,53	0,40	5,26	100
A1	0	0	30,54	55,69	7,19	6,59	100
A2	0	0	0	50	50	0	100
B1	0	0	0	0	100	0	100
n.d.	0	0	11,11	0	0	88,89	100

Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

I MSNA classificati come analfabeti in ingresso mostravano la più alta percentuale di non essere iscritti in alcun corso di apprendimento (62,8%) e anche una percentuale non trascurabile di iscritti in corsi di alfabetizzazione (30,4%) (Tabella 8). Al crescere delle competenze linguistiche si nota, poi, una crescita della probabilità di iscrizione in percorsi formativi "standard".

Tabella 8. Relazione tra competenze linguistiche e percorsi scolastici dei MSNA in ingresso ad ALI 2. V.%

	Corso di alfabetizzazione	*Scuola secondaria di primo grado*	*Scuola secondaria di secondo grado*	*Corso di primo livello*	*Corso di formazione professionale*	*Nessun programma di apprendimento*	*n.d.*	*Totale*
Analfabeta	30,41	0	0	2,03	3,38	62,84	1,35	100
Pre A1	38,46	2,83	3,64	21,46	8,91	13,36	11,34	100
A1	21,56	3,59	5,99	42,51	6,59	12,57	7,19	100
A2	26,32	5,26	2,63	42,11	13,16	0	10,53	100
B1	0	25	25	37,50	12,50	0	0	100
n.d.	0	5,56	0	83,33	0	5,56	5,56	100

Fonte: Analisi implementazione progetto ALI 2 (2022/23)

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Nell'ambito del progetto ALI 2, implementato in 8 diverse città italiane al Nord, Centro e Sud, oltre 600 MSNA hanno beneficiato di servizi mirati al miglioramento delle competenze linguistiche e di supporto all'inserimento scolastico.

Si tratta di soggetti maschi, per lo più di età compresa tra i 16 e i 17 anni e provenienti in gran parte da Paesi africani (Egitto e Tunisia, in primis), ma con presenze significative anche da Paesi asiatici quali Pakistan e Bangladesh e una presenza minore da Paesi europei (Albania e Kosovo). Sono soggetti fragili dal punto di vista formativo e delle competenze linguistiche, se si considera che più della metà dei MSNA risultava inserito in un percorso che non porta al conseguimento di un diploma o di una qualifica, cioè frequentava un corso di alfabetizzazione in lingua italiana (presso CPIA o altrove) oppure non risultava iscritto ad alcun corso. Molto scarsa anche la conoscenza della lingua italiana al momento dell'ingresso in ALI 2, con quasi uno studente su quattro classificato come analfabeta e quasi uno su tre con un livello pre-A1 della lingua italiana.

Coerentemente, i servizi erogati nei confronti di questi MSNA sono stati in primo luogo mirati al supporto delle competenze in italiano: quasi tutti hanno ricevuto questa offerta formativa linguistica per una media individuale di circa 30 ore. Altri servizi erogati in modo consistente sono stati la predisposizione di un PDP e il supporto allo studio mediante mediatori o tutor.

L'analisi delle condizioni di partecipazione scolastica e delle competenze linguistiche a fine progetto (dicembre 2022) indica una riduzione della percentuale di soggetti che non risultavano iscritti ad alcun tipo di programma di apprendimento. Va rilevato, come già in precedenza nel testo, che l'analisi prodotta è descrittiva e che i dati a disposizione, mancando un gruppo di confronto adeguato, impediscono di stimare quale sia stato l'effetto di aver partecipato al progetto ALI 2. Inoltre, la rilevazione delle informazioni a fine percorso sconta una maggiore incidenza di informazioni mancanti e questo rende più difficile una loro lettura e interpretazione. In ogni caso, non si può non osservare un calo molto pronunciato dell'analfabetismo tra i partecipanti. È raccomandabile che futuri interventi in questo ambito siano accompagnati da disegni di valutazione finalizzati a stimare in modo puntuale l'efficacia degli interventi, su queste e altre dimensioni di interesse, quali ad esempio le traiettorie di inserimento e inclusione socioeducativa e socioprofessionale dei ragazzi partecipanti.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Parte quarta
La voce dei protagonisti

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

8. L'agency dei MSNA. Tra vincoli e opportunità

di Alessandra Barzaghi, Chiara Ferrari, Mariagrazia Santagati e Marta Visioli[1]

8.1 Tratti distintivi dei MSNA intervistati

Consideriamo ora il punto di vista dei protagonisti, i minori stranieri soli. Tra il 2022 e il 2023 è stata sviluppata un'indagine qualitativa che ha coinvolto un gruppo eterogeneo di 52 MSNA (Tab. 1), identificati nei territori delle aree di progetto fra coloro che erano riusciti ad avere un inserimento nell'istruzione o formazione professionale, ovvero nei canali frequentati anche dai compagni nativi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo. Attraverso interviste semistrutturate[2], sono state ricostruite le loro biografie scolastico-formative, cercando di rintracciare espressioni e forme della loro agency in campo formativo a fronte dei condizionamenti e pressioni esercitate dal contesto di accoglienza. Per agency formativa si è intesa la partecipazione attiva dei minori alla propria crescita personale, comprendente scelte relative sia all'educazione formale (in ambito scolastico), sia all'educazione informale (in comunità, nel tempo libero).

[1] Sebbene il capitolo sia frutto di una riflessione e di un'analisi collettiva, i Par. 8.1 e 8.2 sono da attribuire a M. Santagati, i Par. 8.3, 8.4 e 8.7 a C. Ferrari, il Par. 8.5 a A. Barzaghi, il Par. 8.6 a M. Visioli.

[2] Per l'attuazione della ricerca è stato utilizzato il protocollo etico per la tutela dei minori di Fondazione ISMU ETS, articolato in due aree: documenti di policy di tutela dei minori e documenti per la raccolta del consenso. Nel primo gruppo rientrano i documenti legati alla policy di tutela dei minori di cui la Fondazione si è dotata (Codice di condotta del ricercatore; Child Protection Policy e il manuale di procedura per gli intervistatori) e che includono la procedura e le indicazioni di condotta in ognuna delle fasi della ricerca, sia in relazione al contatto con i minori sia rispetto al trattamento dei loro dati sulla base della normativa vigente. Nel secondo gruppo rientrano i documenti per la raccolta del consenso (formale e legale degli adulti intervistati e dei tutori dei minori) e dell'assenso sostanziale da parte dei minori stessi, ciò per garantire la loro libera adesione all'intervista.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La traccia di intervista è stata articolata in 11 sezioni principali:

I. *Presente*. Scuola/istruzione/formazione oggi
II. *Presente*. Benessere scolastico
III. *Passato*. Scelta della scuola attuale
IV. *Passato*. Accesso a istruzione e formazione in Italia
V. *Passato*. Scuola nel Paese di origine
VI. *Presente*. Esperienza scolastica e didattica (PDP, tutor, mediatori, ecc.)
VII. *Presente*. La lingua italiana
VIII. *Presente*. Successi scolastici e difficoltà
IX. *Presente*. Significati della scuola e della formazione
X. *Presente*. Tempo libero
XI. *Futuro*. Progetti di vita e di lavoro

Tabella 1. Caratteristiche principali dei MSNA intervistati[3]

Codice Intervista	*Regione*	*Sesso*	*Origine*	*Anno di nascita*	*Anni in Italia*	*Scuola in patria*	*Scuola in Italia*
TS_1_Florian	Friuli VG	M	Albania	2006	1-2	Media	CFP
TS_2_Hazem	Friuli VG	M	Egitto	2005	Meno di 1	Superiore	IProf
TS_3_Ledio	Friuli VG	M	Albania	2005	1-2	Superiore	CFP
TS_4_Rehan	Friuli VG	M	Pakistan	2009	1-2	Media	Sec. I grado
TS_5_Tayab	Friuli VG	M	Pakistan	2008	1-2	Media	Sec. I grado
LIG_1_Dinush	Liguria	M	Albania	2006	Meno di 1	Media	IProf
LIG_2_Jason	Liguria	M	Albania	2006	Meno di 1	Media	Sec. I grado
LIG_3_Manuel	Liguria	M	Egitto	2007	1-2	Media	IProf
LIG_4_Marco	Liguria	M	C. d'Avorio	2004	Meno di 1	Media	Sec. I grado
LIG_5_Marcolin	Liguria	M	Bangladesh	2004	1-2	Media	Sec. I grado
EM_1_Adel	Emilia R	M	Tunisia	2005	1-2	Superiore	CFP
EM_2_Daniele	Emilia R	M	Pakistan	2004	3 e oltre	Primaria	IProf
EM_3_Hammad	Emilia R	M	Pakistan	2006	1-2	ND	CFP
EM_4_Ndiaye	Emilia R	M	Senegal	2004	3 e oltre	Media	CFP
EM_5_Philip	Emilia R	M	Albania	2005	Meno di 1	Superiore	IProf
EM_6_Samara	Lombardia	M	Tunisia	2006	3 e oltre	Media	CFP
EM_7_Samir	Emilia R	M	Tunisia	2005	Meno di 1	Media	CFP
EM_8_Solerti	Emilia R	M	Albania	2006	Meno di 1	ND	CFP

[3] Il codicedell'intervista comprende le lettere iniziali che rappresentano l'abbreviazione delle aree geografiche di collocamento dei MSNA – e dunque dove sono state condotte le interviste: TS (Trieste); LIG (Liguria); EM (Emilia-Romagna); TOSC (Toscana); RM (Roma); SIC (Sicilia). Segue una numerazione progressiva per territorio e un nome di fantasia scelto dagli stessi intervistati.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 1 (segue)

Codice Intervista	*Regione*	*Sesso*	*Origine*	*Anno di nascita*	*Anni in Italia*	*Scuola in patria*	*Scuola in Italia*
EM_9_Zack	Emilia R	M	Marocco	2005	Meno di 1	Media	IProf
TOSC_1_Alesio	Toscana	M	Albania	2005	1-2 anni	Superiore	ITecn
TOSC_2_Enjio	Toscana	M	Albania	2003	3 e oltre	Media	CFP
TOSC_3_Fakir	Toscana	M	Bangladesh	2004	1-2 anni	Nessuna	CFP
TOSC_4_Giulio	Toscana	M	Albania	2006	Meno di 1	Media	IProf
TOSC_5_Idriz	Toscana	M	Albania	2003	3 e oltre	Media	CFP
TOSC_6_Leonardo	Toscana	M	Albania	2004	3 e oltre	Media	CFP
TOSC_7_Lucas	Toscana	M	Albania	2004	1-2 anni	Superiore	CFP
RM_1_Aba	Lazio	M	Egitto	2004	3 e oltre	Media	IP IProf
RM_2_Dono	Lazio	M	Egitto	2004	3 e oltre	Media	CFP
RM_3_Chat	Lazio	M	Gambia	2003	3 e oltre	Coranica	CFP
RM_4_Erijon	Lazio	M	Albania	2004	Meno di 1	Superiore	ITecn
RM_5_Jsem	Lazio	M	Eritrea	2003	1-2	Superiore	CPIA
RM_6_King	Lazio	M	Nigeria	2007	3 e oltre	Primaria	ITecn
RM_7_Otto	Lazio	M	Bangladesh	2002	3 e oltre	Superiore	CPIA
RM_8_Paradiso	Lazio	F	Pakistan	2005	1-2	Superiore	CPIA
RM_9_Aliana	Lazio	F	Colombia	2004	Meno di 1	Superiore	CPIA
RM_10_Splendente	Lazio	M	Pakistan	2003	1-2	Superiore	CPIA
SIC_1_Adem	Sicilia	M	Tunisia	2007	Meno di 1	Primaria	Sec. I grado
SIC_2_Ayman	Sicilia	M	Egitto	2010	Meno di 1	Media	Sec. I grado
SIC_3_Djoulafa	Sicilia	M	C. d'Avorio	2007	1-2	Coranica	IProf
SIC_4_Firas	Sicilia	M	Tunisia	2009	Meno di 1	Media	Sec. I grado
SIC_5_Fires	Sicilia	M	Egitto	2007	1-2	Media	Sec. I grado
SIC_6_Hadi	Sicilia	M	Egitto	2009	Meno di 1	Media	Sec. I grado
SIC_7_Hamdi	Sicilia	M	Tunisia	2006	1-2	Media	CFP
SIC_8_Iheb	Sicilia	M	Tunisia	2008	Meno di 1	Media	Sec. I grado
SIC_9_Issa	Sicilia	M	Burk. Faso	2010	Meno di 1	Primaria	Sec. I grado
SIC_10_Khalif	Sicilia	M	Egitto	2007	Meno di 1	Media	Sec. I grado
SIC_11_Lassina	Sicilia	M	C. d'Avorio	2005	1-2	Primaria	CFP
SIC_12_Mahmoud	Sicilia	M	Egitto	2008	1-2	Media	Sec.I grado
SIC_13_Michel	Sicilia	M	Camerun	2005	1-2	Media	ITecn
SIC_14_Moadh	Sicilia	M	Tunisia	2009	Meno di 1	Media	Sec. I grado
SIC_15_Suag	Sicilia	M	Bangladesh	2004	1-2	Media	IProf
SIC_16_Alan	Sicilia	M	Camerun	2005	1-2	Superiore	CPIA

Fonte: ISMU ETS, Ricerca qualitativa con MSNA in istruzione e formazione, 2022/23

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Se si guarda al percorso formativo svolto prima di partire per l'Italia, i MSNA partecipanti a questa fase della ricerca presentano, nel complesso, buoni livelli di scolarizzazione: 42 su 52 dichiarano di aver frequentato le scuole medie o superiori. In Italia essi frequentano, nella maggior parte dei casi, istituzioni scolastico-formative corrispondenti al secondo ciclo di istruzione (17 nei corsi di IeFP presso CFP; 14 in istituti tecnici-professionali); 15 fra i più piccoli d'età frequentano le scuole secondarie di primo grado e i restanti 6 percorsi di primo o secondo livello presso CPIA.

Si può notare un'ampia presenza di ragazzi albanesi tra coloro che stanno frequentando un percorso di istruzione ordinaria (cfr. Cap. 4), a dimostrazione del fatto che il loro progetto migratorio è maggiormente finalizzato all'istruzione rispetto a quello di altri gruppi.

8.2 Un modello analitico-concettuale dell'inclusione socioeducativa dei MSNA

Prima di passare ai risultati dell'indagine, è opportuno presentare il modello concettuale utilizzato per l'analisi delle interviste, relativo all'inclusione dei MSNA dentro e fuori la scuola[4].

Sono stati identificati 4 concetti principali o categorie tematiche-interpretative:

1. apprendimento globale,
2. inclusione socio-relazionale,
3. agency formativa e biografica,
4. effetto contesto

Ogni categoria è stata declinata in sotto-dimensioni costituive dell'*analytical framework* (Gale et al., 2013; Tab. 2).

[4] L'analisi delle interviste è stata condotta con la codifica indipendente da parte delle ricercatrici delle prime 5 interviste, al fine di identificare alcune macro-aree emergenti dai testi trascritti, funzionali alla creazione di un primo codebook descrittivo. Tale documento è stato utilizzato come base per la fase successiva di analisi, quando le ricercatrici hanno codificato 10 interviste a testa, integrando, laddove necessario, ulteriori codici prima non emersi. Hanno partecipato all'analisi delle interviste: Alessandra Barzaghi, Alessandra Caragiuli, Chiara Ferrari, Mariagrazia Santagati, Marta Visioli.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 2. Quadro concettuale per l'analisi dei processi di inclusione dei MSNA. Concetti principali, relative definizioni e dimensioni

Concetto principale		*Definizione*	*Dimensioni*
Asse orizzontale	Apprendimento globale	*Si fa riferimento ai processi di apprendimento globale del MSNA, in ambiti formali e/o informali ed esperienziali, nel corso di tutto il ciclo migratorio (prima, durante e dopo il viaggio)*	Conoscenze di base
			Competenze trasversali
			Competenze professionali
			Dimensione esperienziale dell'apprendimento
	Inclusione socio-relazionale	*Comprende il processo di inclusione del MSNA in reti relazionali con i pari, di prossimità e di scambio intra e inter-gruppale, e il relativo significato attribuito ai legami familiari e affettivi*	Composizione network relazionali
			Densità dei network relazionali
			Significato e qualità dei legami relazionali
			Socializzazione tra pari e dinamiche in- e out-group
Asse verticale	Agency formativa e biografica	*Concerne la capacità di muoversi, scegliere e attivare risorse, affrontare e reagire alle avversità, negoziando i vincoli presenti nel contesto in cui si vive e cercando di autodeterminare il proprio percorso formativo e biografico*	Capacità di scegliere
			Capacità di aspirare
			Capacità di reagire a vincoli e ostacoli
			Capacità di negoziazione
			Capacità di attivare e utilizzare le proprie risorse
	Effetto contesto	*Si intende l'influenza del contesto normativo e socio-istituzionale su percorsi formativi e transizione alla vita adulta del MSNA in Italia. Include vincoli derivanti e possibilità offerte dal contesto, includendo sia il livello delle politiche e delle prassi sia i ruoli agiti dagli attori istituzionali*	Effetto politiche dell'immigrazione
			Effetto politiche di accoglienza
			Effetto sistema scolastico-formativo
			Effetto territorio
			Trattamento da parte delle istituzioni

Fonte: Elaborazione delle autrici

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

A ciascuna delle 18 dimensioni (contenuti emergenti dall'analisi), sono state associate ulteriori sotto-dimensioni che sono state abbinate a una sessantina di codici del precedente codebook e, nel caso di non convergenza, sono stati modificati i codici originari o ne sono stati aggiunti altri. Per ognuno di essi, al fine di rendere chiaro il loro significato, è stata data una definizione e un esempio di verbatim corrispondente; il risultato finale è stata la creazione di un codebook orientato all'interpretazione delle trascrizioni delle interviste raccolte[5].

Nei paragrafi successivi saranno presentati i risultati di quanto emerso rispetto a ogni concetto principale, considerando, da un lato, un asse orizzontale dell'inserimento formativo e sociale dei MSNA, che si sviluppa attraverso:

- un processo di *apprendimento* inteso in senso globale e olistico, maturato in contesti più o meno strutturati tra il Paese di origine e il contesto di accoglienza. Mediante la documentazione empirica qualitativa si colgono le sfumature, le continuità e la ricomposizione delle dinamiche dell'apprendere nell'esperienza dei soggetti (il cosiddetto *seamless learning*, di cui si discute in Merico e Scardigno, 2023). Seppur si prendano in esame contenuti, motivazioni e significati, nel guardare al percorso dei MSNA l'attenzione si focalizza sugli spazi e tempi dell'apprendimento in contesti formali e informali lungo tutto il ciclo migratorio poiché, per i migranti, apprendimento e mobilità umana sono inscindibili e interdipendenti;
- gli apprendimenti del MSNA si intrecciano con l'esplorazione di nuovi spazi nel Paese di arrivo, in cui si possono costruire *legami significativi e processi di inclusione* in reti amicali di pari, di vicinanza e supporto reciproco, grazie a frequentazioni con nativi e non, in contesti segnati da livelli differenziati di segregazione. D'altro canto, anche le seconde generazioni vivono difficoltà di inserimento nelle reti sociali di coetanei, come registrato nell'indagine ISTAT datata 2020.

[5] Il codebook è stato utilizzato dalle ricercatrici per analizzare in autonomia la medesima intervista al fine di testare l'utilizzo del libro codice e, in secondo luogo, confrontare e rendere più omogeneo lo stile di analisi delle diverse ricercatrici. La "misurazione" del grado di accordo nel processo di attribuzione dei codici ai testi trascritti delle interviste è stata effettuata, in un secondo momento, attraverso una coding comparison realizzata con il software Nvivo (k coefficient ritenuto buono se maggiore di 90). Una volta reso il più possibile simile il processo di codifica fra le diverse ricercatrici, si è proceduto con l'assegnazione di circa 10/11 interviste a ciascuna ricercatrice e la relativa analisi su Nvivo. I singoli progetti di analisi sono stati successivamente importati in un unico project master. L'analisi è proceduta con la creazione di connessioni tra i codici di ogni categoria: tale procedura è stata orientata sia dagli obiettivi originali della ricerca, sia da nuove chiavi interpretative, generate induttivamente dalle informazioni emergenti. Durante quest'ultimo passaggio, le ricercatrici hanno cercato di sviluppare temi che offrissero possibili spiegazioni di ciò che accadeva nei dati e nelle informazioni raccolte.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Dall'altro lato, si prende in esame un asse verticale di inserimento formativo e sociale dei MSNA che si delinea nella dinamica tra:

- l'*agency* formativa e biografica dei MSNA, che permette loro di esprimere intenzioni e desideri, coltivare aspirazioni, sfidare e gestire criticità e problemi, rifiutare e resistere a prospettive e proposte inerenti al loro progetto formativo e di vita, cercando di influenzare a proprio favore, se non trasformare, il contesto sociale in cui;
- *l'effetto contesto*, ovvero il ruolo assunto dal quadro giuridico-normativo e dai sistemi del Paese di accoglienza nel supportare o ostacolare il processo di inserimento dei MSNA tra scuola, formazione e lavoro. Il riferimento è sia alle politiche dell'immigrazione e dell'accoglienza, sia al ruolo di operatori dell'accoglienza, forze dell'ordine, tutori, nella loro funzione ostacolante o facilitante l'inclusione. Analogamente si considerano i meccanismi di funzionamento delle istituzioni scolastico-formative, più o meno accoglienti e aperte verso i MSNA, le pratiche e il trattamento da parte di insegnanti, formatori e altri educatori nell'accesso e nella prosecuzione del percorso scolastico-formativo, nonché il ruolo del territorio più o meno ricco di opportunità e rischi.

Dall'intersezione di questi due assi analitici e del relativo quadro concettuale che li completa, si delinea un *prisma* composto da dimensioni verticali e orizzontali (personali e relazionali, formali e informali, individuali e strutturali, soggettive e istituzionali, ecc.), che delineano l'inclusione socio-educativa dei MSNA come esito complesso e non sempre scomponibile nelle sue singole variabili. A ciascuna delle 4 dimensioni concettuali principali dedichiamo i seguenti paragrafi.

8.3 Il senso dell'apprendimento globale: "essere, vivere, sapere" (Michel)

L'analisi degli apprendimenti considera, in primo luogo, l'oggetto dell'apprendimento dei MSNA: conoscenze di base, competenze trasversali e competenze professionali. Significativi sono i riferimenti e le riflessioni attorno all'acquisizione della lingua italiana, riconosciuta come uno strumento funzionale all'inclusione sociale. I minori sono infatti consapevoli dell'importanza dell'apprendimento dell'italiano per comunicare, capire e rispondere, per "sopravvivere" e orientarsi nel nuovo Paese: riconoscono nell'offerta di formazione linguistica di comunità, CPIA, scuole i luoghi legittimi in cui apprendere ed esercitarsi nell'italiano.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Quando stavo a Lampedusa mi hanno parlato italiano, ma non sapevo rispondere perché non capivo, ma poi ho pensato che se voglio vivere in Italia devo imparare perché ci parlavano e io non sapevo ed è un casino (LIG_5_Marcolin).
La prima cosa che devo fare è la lingua. Senza lingua non puoi vivere (EM_1_Adel).

Nel racconto di alcuni intervistati emerge l'esigenza di imparare la nuova lingua, non tanto in maniera formalmente corretta, orale e scritta, ma di sapere quel tanto che, seppur imperfetto, consente di stare in relazione e in contatto con le persone e i contesti del nuovo Paese, incluso l'ambiente scolastico.

No, adesso mi interessano tutte e due, parlare e scrivere, ma se mi rimane la scelta, voglio più parlare. Perché quando vado per la strada mica scrivo con le persone (EM_6_Samara).
Se te non parli una lingua che c'è in questo Paese, fa paura un po' (…). Un po' paura, se non ho capito adesso non capisco neanche dopo. Sì, come faccio a far la scuola se non riesco a capire? (EM_9_Zack).

Accanto all'apprendimento dell'italiano, emergono altre conoscenze, anch'esse ritenute cruciali dai MSNA intervistati. Si tratta, ad esempio, della conoscenza della lingua madre e di altre lingue, così come dell'acquisizione di competenze professionali e trasversali, altri contenuti dell'apprendimento che si sviluppano in una varietà di luoghi e di spazi, prima, durante o dopo il viaggio. Per quanto riguarda le lingue, molti MSNA raccontano di saper parlare più lingue: "*Sì, prima di arrivare in Italia parlavo bene il francese*" (EM_1_Adel); "*Io parlo urdu e punjabi*" (EM_2_Daniele); "*Parlo abbastanza italiano, bengalese, hindi, inglese così così*" (LIG_5_Marcolin).

Anche le competenze trasversali rappresentano una risorsa importante, abilità note come soft skills o competenze socio-emotive (Maccarini, 2021), che alcuni minori riferiscono di aver appreso prima o dopo il viaggio migratorio: "*Ho imparato anche a fare sport, ho imparato a scrivere, leggere, a volte devi fare le presentazioni davanti a tutta la classe*" (TS_5_Tayab).

Alcuni intervistati hanno già accumulato esperienze di lavoro al Paese di origine, prima di partire per l'Europa:

Ho fatto agricoltura, ho fatto magazzino, come magazziniere così, perché i miei zii fanno agricoltura e ho sempre lavorato con loro (EM_1_Adel).
Io ho cominciato a lavorare a 10 anni, ma i miei non erano d'accordo, però io almeno dalla parte economica volevo essere autonomo (…) prendevo ciò che mi serviva e il resto glielo davo alla mia mamma (RM_1_Aba).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Facevo il muratore con il tetto, con il legno, perché si guadagna di più per aiutare la famiglia (SIC_10_Khalif).
Andavo a lavorare con mio nonno in campagna (…) finivo i compiti e poi andavo a lavorare (SIC_2_Ayman).

Altri invece descrivono il loro apprendimento in Italia prevalentemente orientato al lavoro:

Ho imparato cose che in Albania non ho fatto, tipo l'economia (...) anche informatica, perché tutti le materie sono collegate con economia, anche l'inglese non è un inglese normale ma è un inglese commerciale (TOSC_1_Alesio).
Eh, sto facendo un corso [Istituto, ndr] *professionale, ovvero manutenzione assistenza tecnica. In realtà ci sono più di sei specializzazioni: meccanica, elettricità… La mia specializzazione che vorrei fare nel futuro è termoidraulica* (RM_1_Aba).

Le motivazioni all'apprendimento, nella maggior parte dei casi, sono strumentali e si riferiscono all'esigenza di diventare autonomi attraverso il lavoro oppure a una motivazione connessa all'obbligo scolastico:

Io penso così, che se tu hai la scuola, hai una qualificazione, tu puoi trovare lavoro, trovi lavoro dove vuoi (TS_3_Ledio).
È obbligatoria, la devo fare per forza (LIG_1_Dinush).

Tuttavia, emerge il desiderio e l'aspettativa di frequentare luoghi formativi capaci di rispondere ai bisogni del momento. L'aula, ad esempio, è un luogo in cui stringere legami significativi – "*la scuola è importante per fare amici*" (SIC_6_Hadi) – e che consente l'acquisizione di una consapevolezza circa i propri diritti a cui, come cittadini, si possono appellare, richiamando la celebre frase di *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), che "è la lingua che fa uguali":

Per conoscere (…) anche i diritti, no? Se io conosco persone che vanno a scuola con me, io parlo con loro, loro condividono tante cose, imparo anche tante cose. Quelli che non vanno a scuola e lavorano a nero non conoscono proprio i diritti e vanno al lavoro, lavorano 12 ore, danno 25-30 euro non è una cosa bella… questo perché non conoscono la lingua, i diritti (SIC_15_Suag).

Imparare significa anche avere uno spazio in cui maturare la capacità di "accogliere il nuovo", socializzarsi a una nuova cultura, senza perdere il contatto con le proprie radici. Proprio perché la scuola non è solamente il

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

luogo in cui imparare un mestiere, ma offre esperienze e saperi fondamentali per la costruzione della propria identità e per l'intera esistenza:

> *Fa parte anche dell'educazione di essere, vivere, di sapere come dobbiamo comportarci davanti a persone* (SIC_13_Michel).
> *Noi dobbiamo continuare* [a studiare per, ndr], *rispettare la nostra cultura. Che noi dobbiamo continuare [a studiare, ndr], perché noi dobbiamo rispettare anche le regole che dicono… che dice il government qui* (SIC_16_Alan).

Non solo, la scuola è considerata importante dai MSNA perché consente di costruirsi un futuro in Italia, scegliendo con maggiore libertà cosa fare della propria vita:

> *Perché è importante per la mia vita. Perché sono in un Paese che è Italia dove devo imparare tutto, ci vuole un po' di tempo, ho capito che devo fare questo e questo, compilare, e solo quando ho compilato posso andare a lavorare, sennò io non riesco* (EM_2_Daniele).

Diverse sono le citazioni che associano istruzione e formazione alla speranza di migliorarsi (diventare più intelligente, aprire il cervello, ecc.), come si evince dalle parole di Adem e Hadi:

> *Prima cosa andare a scuola è che se una persona studia diventa una persona intelligente con la scuola, seconda impara italiano e terzo pensa al suo futuro cosa fare nella vita* (SIC_1_Adem).
> *Per me la scuola è importantissima per imparare la lingua, fare amici, mi apri mio cervello, la scuola è assai importante per migliorare il futuro e la vita* (SIC_6_Hadi).

Alcuni minori confrontano la scuola italiana con quella del Paese di origine, sottolineando una maggiore libertà di scelta e autonomia nel proprio percorso formativo in Italia.

> *In Gambia io ho fatto quello che non volevo fare, ma qui se non mi piace quella scuola non va più. Qui nessuno ti dice devi andare a scuola per forza* (RM_3_Chat).
> *La scuola è la vita perché se non vai a scuola non riesci a fare le cose e ci sono tante cose che non riuscirei a fare nel futuro* (LIG _4_ Marco).

In diversi casi emerge la consapevolezza che l'apprendimento è un lungo processo in divenire, per cui c'è bisogno di darsi tempo anche per imparare, talvolta, con strategie differenti da quelle praticate nel Paese di origine:

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Perché da noi avevo perso l'abitudine di scrivere tutto nel quaderno, solo le cose che si scrivono studiamo, ma qua studiamo più sui libri e i libri qua ho visto che le persone prendono tempo di sottolineare, appunti... questo prima non lo sapevo* (SIC_13_Michel).

"Darsi tempo" emerge quindi come un aspetto antitetico rispetto alle richieste rapide di inserimento sociale previste dalla normativa, soprattutto nel caso di ragazzi giunti in Italia quasi maggiorenni.

Nei racconti dei MSNA, nonostante la fatica di imparare lingua e contenuti nuovi, l'apprendimento è anche connotato da piacevolezza, soddisfazione e contentezza:

> *A scuola a volte per la matematica, diceva il prof che sei bravo, anche Suag bravo e un compagno mi diceva "io siedo accanto a te perché tu sei bravo in matematica". Mi sentivo un po', sono un po' bravo in matematica sì... Però mi fa orgoglioso quando faccio una cosa bella, quando aiuto persone* (SIC_15_Suag).

In sintesi, nel caso dei minori stranieri non accompagnati, l'esperienza dell'apprendimento include non solo l'acquisizione della lingua italiana e delle competenze professionali, ma anche la consapevolezza dei propri diritti e delle norme sociali del Paese di accoglienza, nonché la costruzione dell'identità personale e del progetto di vita futura. Significa considerare un insieme interconnesso di conoscenze, abilità, significati e valori che contribuiscono alla crescita e all'adattamento dell'individuo in un nuovo ambiente. È significativo che questi aspetti, pur se espressi con un bagaglio linguistico limitato, emergano dai racconti dei minori stessi, indicando una consapevolezza profonda di ciò che l'apprendimento dovrebbe comportare e dei tempi (lenti) che dovrebbe necessitare.

8.4 L'inclusione sociorelazionale, dimensione trascurata: "se ti metto con 20 persone dal Bangladesh e tu sei sola, come ti senti?" (Suag)

Già prima di intraprendere il viaggio migratorio, le relazioni con familiari e amici – e soprattutto con coloro che abitano già in Italia – risultano importanti fonti per informarsi sulla vita nel nuovo Paese, compreso il contesto scolastico, le sue procedure e le sue modalità di funzionamento. Amici e familiari già anticipano al minore che dovrà imparare l'italiano e andare a scuola.

> [riferito al fratello che era già in Italia, ndr] *Sì, mi ha detto che* [la vita in Italia, ndr] *era un po' difficile per lui e mi ha detto un po' le cose come si fanno*" (EM_5_Philip).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Prima lo so perché avevo i miei amici a Milano. Quando arrivo qua sapevo che sarei dovuto entrare a scuola, perché fino a 18 anni devo andare a scuola e imparare l'italiano* (SIC_5_Fires).

In alcuni casi emerge che queste informazioni e idee sono veicolate anche durante la migrazione stessa, attraverso lo scambio con connazionali incontrati durante il viaggio:

> [Qualcuno vi aveva consigliato di andare in Italia dove forse era più facile? Ve l'ha detto qualcuno?]. *I ragazzini che sono partiti con me. Noi siamo 6 ragazzi partiti dalla Grecia e loro mi hanno insegnato tutto, loro sono grandi* (EM_2_Daniele).

Analizzando i diversi contesti di socializzazione che i minori esperiscono una volta giunti in Italia (centri di accoglienza, luoghi formativi e del tempo libero, classe scolastica), emerge un'esposizione a contesti prevalentemente maschili e caratterizzati dalla presenza di altri minori stranieri, anch'essi soli, come avviene nelle comunità o nei corsi dei CPIA. Per quanto concerne il primo aspetto (omogeneità dei network al maschile), infatti, sia nelle comunità di accoglienza, sia nelle esperienze formative vi è una prevalenza di maschi, connessa anche al tipo di istituto scelto e frequentato:

> [Riferito ai compagni] *Beh, ci sono quelli simpatici e quelli no e le femmine non ci sono perché a meccanica sono solo maschi* (EM_6_Samara).

Anche negli spazi informali di socializzazione, cioè nel tempo libero, non è raro che i minori si dilettino in attività sportive svolte da soli uomini, non avendo occasioni di contatto con le ragazze, come racconta uno degli intervistati:

> *Gioco a pallone, calcio e parlo con i miei amici e chiacchieriamo e ci divertiamo a stare in giro* (LIG_4_Marco).

Per quello che concerne il secondo aspetto (omogeneità dei network composti da non italiani), anche se la composizione del gruppo classe è eterogenea dal punto di vista dell'appartenenza etnica ed è potenzialmente uno spazio in cui creare legami significativi, le relazioni amicali più strette e autentiche vengono spesso intessute con i compagni di comunità, solitamente di origine immigrata, se non proprio connazionali:

> [In comunità] *siamo tutti amici, siamo come fratelli* (EM_2_Daniele).
> *Ho conosciuto gli amici nella struttura* (SIC_1_Adem).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

L'attaccamento alla famiglia di origine è un aspetto importante nella vita dei minori, sia che i familiari vivano in Italia sia che siano rimasti nel Paese d'origine. In generale, i minori rivelano di avere rapporti positivi con loro, salvo alcuni casi, ed esternano il desiderio di sentirli e, dove possibile, vederli più spesso:

> [In riferimento a dove vivere] *A Reggio, perché ce l'ho mio fratello lì* (EM_7_Samir).
> *Io esco tanto da solo, con gli educatori, mio cugino. Sì, oggi volevo andare da mio cugino* (TS_5_Tayab).
> *Mi ha chiamato 10 minuti fa, mio padre adesso sta bene un po', l'ho visto in video e dice che ha i capelli grandi e vuole che vengo e gli taglio i capelli*" (EM_2_Daniele).

Per quanto riguarda l'ambito scolastico, sono pochi i legami instaurati con i compagni di classe italiani, come raccontano Giulio e Daniele, che provengono da Albania e Pakistan.

> [Con i compagni di classe] *bene anche con loro, italiani che sono nati qui ci sono anche tunisini che sono nati qui, c'è anche un ragazzo albanese che è nato qui. C'ho uno che dico che parlo di più anche con gli altri, però uno parlo di più, un ragazzo italiano* (TOSC_4_Giulio).
> *Gli amici… uno si chiama Lila. (...) Sì, da quando entriamo a scuola siamo sempre in giro assieme e poi quando scendiamo in pausa stiamo insieme e poi studiamo* (EM_2_Daniele).

Si tratta però molte volte di relazioni temporanee che faticano a essere coltivate al di fuori dello spazio scolastico, o che vengono coltivate per un periodo di tempo limitato (es. sport praticato per un certo periodo), prima che le strade si dividano e si perdano i contatti.

> [In riferimento agli amici italiani] *quando andavo a giocare a scuola là, quando facevo l'allenamento, sì, ho avuto tanti amici. Non lo so perché ora non ci sono, perché loro non mi telefona. Va bene, sì, li sento un po' ma non ci vediamo perché loro hanno le loro cose da fare e io le mie cose* (SIC_16_Alan).

Talvolta, emerge la difficoltà di avere interazioni in classe o durante l'intervallo con i compagni italiani, quando si è l'unico straniero e non si parla la lingua italiana:

> *Io* [sono il] *solo un ragazzo straniero nella classe e quindi non trovo bene. Ti do un esempio, se ti metto con le persone dal Bangladesh, 20 persone*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *dal Bangladesh e tu sei sola, tu dall'Italia, parlano lingua bangla, come ti senti? Se anche tu parli bangla un po'... un po' pesante anche metterci con loro, quando c'è pausa, usciamo fuori per parlarci con loro, per me non parlo abbastanza italiano* (SIC_15_Suag).

Nella maggior parte dei casi, invece, non sono presenti compagni italiani in classe, dato che rafforza l'idea di una segregazione etnica e rischia di essere ulteriormente aggravata dal fatto che i compagni di comunità, in alcuni casi, corrispondono ai compagni di classe: "*ho amici anche in comunità, ma vengono anche con me a scuola*" (EM_5_Philip).

Se conviventi, amici e compagni di scuola coincidono, si restringe notevolmente il campo relazionale dei minori, rendendolo omogeneo dal punto di vista della condizione di vita e della provenienza dei ragazzi. In sintesi, sembrerebbe che il contesto scolastico non riesca a svolgere quel ruolo di agenzia di socializzazione e di inclusione sociale, perché i MSNA incontrati raramente hanno accesso a contesti scolastico-formativi misti.

Questo succede forse anche perché le figure educative adulte (in primis operatori dell'accoglienza e docenti) interpretano l'istituzione scolastica come passaggio necessario per il successivo inserimento lavorativo del minore. Di conseguenza, si focalizzano sull'elemento dell'impegno didattico-scolastico, sottovalutando quello relazionale, come ben riportano le parole di un giovane intervistato di quindici anni, da poco arrivato in Italia dalla Tunisia: "*l'unica parola, quella che sento tutti i giorni: studiare, studiare, studiare*" (SIC_1_Adem).

Accanto alle relazioni amicali o comunque positive con i compagni di comunità e di classe, gli intervistati danno conto anche di situazioni segnate da rapporti conflittuali. A livello di relazioni intergruppo, alcuni minori riferiscono a volte che i compagni italiani non rispettano le regole in classe, disturbando continuamente; altri, come Firesi, un ragazzo egiziano in Italia ormai da un paio di anni, mette in evidenza il rapporto di asimmetria che talvolta si può generare con i pari italiani:

> *Praticamente, mia classe ha ragazzi italiani, non vogliono studiare… ti giuro, il professore va a esplicare cose così, loro parli sempre, noi non capisce italiano, deve ascoltare bene cosa dice il professore, loro non vuoi studiare, sempre parlare così... mi fai molto male, mi sento un po' male così, io non posso dire niente, dico solo che bon anche loro non possono fare niente, ancora parli sempre, loro non vogliono ascoltare. Tutti i ragazzi italiani sono così in classe* (SIC_11_Lassina).
> [Ma in che modo hai litigato?] *Perché parla come se fosse superiore di noi* [ma siete mai arrivati alle mani?] *No, solo a parole* (SIC_5_Fires).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

In alcuni casi emerge anche poca sensibilità nei confronti delle usanze culturali dei minori stranieri e la provocazione messa in atto, ad esempio, tentando i musulmani con il cibo durante il Ramadan:

> *La cosa che mi dà fastidio è che al Ramadan sono a digiuno, gli altri ragazzi italiani, lascia stare i vestiti – i ragazzi mi invitano per mangiare proprio in quei giorni. Glielo dico che domani inizio il Ramadan, lo fanno apposta! Lo fanno apposta, ogni mattina vengono e mi portano da mangiare* (SIC_5_Fires).

Alcuni minori riferiscono anche di aver avuto problemi con altri compagni di comunità della loro stessa provenienza. Hazem, giovane egiziano, nella seguente citazione prende le distanze da connazionali violenti, devianti e irrispettosi nei confronti degli operatori:

> *Il problema era che c'erano altri egiziani problematici e sono scappato da questa comunità perché tanti problemi con loro. "Tu parli in una maniera differente da noi, tu non sei egiziano", loro dicono parolacce, anche loro non parlano niente, né italiano né inglese, niente. Dopo sono stato solo due settimane a Udine, stesso problema per gli egiziani, io scappato anche se le porte finestre sono chiuse. Tanti problemi, loro fanno casino, loro vogliono mangiare così, vanno a rubare nei supermercati, fanno casino anche con gli operatori* (TS_2_Hazem).

Le conflittualità fanno parte delle dinamiche relazionali, ma in alcuni casi diventano particolarmente problematiche se i minori non riescono a gestirle e a trovare soluzioni a esse, portando a situazioni di sfiducia totale nei pari, anche se della stessa nazionalità: "*Non mi fido di nessuno, i ragazzini stranieri no*" (EM_2_Daniele).

Infine, un'ultima dimensione fondamentale nella vita dei minori, anche se poco presente nelle interviste dei MSNA incontrati, è quella della sfera affettiva e sentimentale. Sono pochi, infatti, coloro che dichiarano di avere/aver avuto interesse per un'altra persona:

> *Avevo trovato africana dal Ghana, ma ora mi ha lasciato lei, però sera lei non c'è tempo per uscire con me e ho detto non posso uscire con lei ora. Ho trovato una fidanzata italiana* (SIC_3_Djoulafa).

In sintesi, rispetto alla dimensione dell'inclusione esplorata in questo paragrafo, emerge il rischio per gli intervistati – già solitamente in condizioni di vulnerabilità sociale – di trovarsi e continuare a tessere relazioni caratterizzate da omofilia di genere e culturale. Tale omogeneità può costituire una sorta di trappola in cui si rischia di rimanere confinati in ambien-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ti con limitate risorse e opportunità, generando ulteriore disuguaglianza sociale, possibile esclusione o auto-esclusione.

8.5 Agency formativa e non solo: "io voglio di più... voglio andare alla scuola superiore" (Paradiso)

Vediamo ora quali elementi di agency si possono rintracciare nell'esperienza dei MSNA. Considerando il percorso dei MSNA dal punto di partenza, alcuni hanno scelto in prima persona di lasciare il loro Paese, rivelando determinazione e progettualità personale, formativa, familiare, trainata talvolta dall'esempio di amici già in Italia, al fine di allontanarsi da situazioni di vita segnate da povertà materiale, malattia, vergogna, sofferenza. É il caso di Daniele, proveniente dal Pakistan, in Italia ormai da più di 3 anni:

> *Sono uscito dal Pakistan perché la mia famiglia è molto poverina e mio padre non si può lavorare perché ha malattia (...) sono uscito per fare una vita bella, perché mia madre ha passato la vita nella povertà, ha passato giornate senza mangiare, senza niente, sono andato a scuola senza scarpe e i miei compagni di classe tutti che ridevano* (EM_2 Daniele).

Tra le motivazioni sottostanti la scelta di partire, si notano non solo le responsabilità familiari, le necessità economiche, la spinta ad aiutare la propria famiglia, ma anche le ambizioni personali, la voglia di indipendenza, la volontà di impegnarsi senza accontentarsi, il desiderio di un'istruzione migliore:

> *Ho deciso di partire perché volevo studiare di più, le scuole là non erano tanto, non mi erano piaciute tanto e ho deciso di venire qua perché volevo studiare e avevo amici che mi hanno detto vieni qua e studia* (TS_3_Ledio).

Sulla decisione di lasciare la propria patria influiscono anche altre dimensioni: da un lato appaiono le drammatiche situazioni di guerra da cui alcuni di questi minori scappano (come nel caso di Rehan, proveniente dal Pakistan); dall'altro, la condivisione del viaggio con amici o parenti (come nel caso di Issa, in Italia da un paio di anni dopo un viaggio lungo dal Burkina Faso):

> *Dove vivo io c'è la guerra e quindi ho deciso di venire in Italia (...) dove sto io al confine con l'India c'è sempre la guerra e mio papà mi ha detto di lasciare il Paese e di andare* (TS_4 Rehan).
> *Sono partito con mio fratello e sono andato in Libia* (SIC_6 Hadi).
> *I miei amici avevano voglia di viaggiare e allora sono venuto qua con loro* (SIC_9 Issa).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Per quanto riguarda la scelta della meta di arrivo, l'Italia spesso non è considerata la destinazione ultima del viaggio. Tuttavia, diversi minori raccontano di aver cambiato idea avendo maturato una valutazione positiva del sistema di accoglienza e della scuola italiana, in un processo non sempre lineare, fatto di vari spostamenti e tappe intermedie, fuori e dentro l'Italia. Ritroviamo questo tipo di processo trasversalmente al tipo di rotta intrapresa dagli intervistati: Adel, per esempio, proviene dalla Tunisia, Alan dal Camerun e Hadi dall'Egitto.

> *Io volevo andare in Belgio (…) e poi ho cambiato idea da quando sono arrivato in Italia, ho deciso che è meglio rimanere in Italia perché fa tutto, mi dà la scuola, dopo mi dà i miei documenti, poi mi sento qua un po' bene* (EM_1_Adel).
> *In Europa più che altro; non pensavo di stare qui in Italia, diciamo la verità! Però quando sono arrivato, quando ho visto il sistema, diciamo molto bello, ho deciso di stare qui* (SIC_16_Alan).
> *Se Dio mi aiuta, tra 7 anni* [avrò] *imparato tutte le lingue, italiano, inglese e francese e giro tutta Italia e vedo dov'è comodo vivere!* (SIC_6 Hadi).

Come riportato dall'ultima citazione, i minori intervistati immaginano la città italiana in cui vivere in futuro: solitamente, se trovano lavoro e punti di riferimento, pensano di rimanere dove sono arrivati. Alcuni intervistati sono attirati da metropoli e grandi città per le possibilità che possono offrire; altri invece preferiscono contesti più piccoli perché danno maggiore sicurezza: esprimendo tali preferenze, manifestano ulteriormente la loro agency nell'immaginare il loro presente e futuro. Dalla declinazione dell'agency come scelta di partire, emergono dunque profili differenti di minori che, spinti da diverse necessità, decidono di intraprendere un viaggio che può essere inteso non solo in senso geografico, ma anche in senso simbolico come itinerario di maturazione.

Molti dei giovani intervistati sono consapevoli che, in Italia, la scelta del percorso formativo è di fondamentale importanza per tracciare il proprio futuro. Tuttavia, dai racconti emergono diversi gradi di autonomia e libertà nel decidere della propria formazione, in continuità o discontinuità con gli studi o i mestieri svolti nel Paese di origine. Ricostruendo il processo di scelta formativa, nella maggior parte dei casi i giovani dichiarano di essere stati indirizzati da educatori e operatori, di decidere seguendo le orme di amici e fratelli, oppure di essere limitati dalle possibilità concrete del territorio in cui vivono, più o meno rispondenti alle loro ambizioni. Questo processo "guidato" di scelta, tuttavia, si rivela piuttosto complesso e, come si evince nelle riflessioni di Aba, giovane egiziano in Italia da più di tre anni, anche le curiosità, le attitudini, i dubbi personali emergono, sapendo che le scelte hanno ricadute sul proprio futuro professionale:

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Con la scelta ho avuto molta difficoltà, perché a me piacciono tutti i lavori manuali, sono una persona creativa, sono curioso per qualsiasi cosa che si rompe (…), ho una curiosità di capire com'è fatta, dov'è il difetto e di capire dove sta il guasto (…); quindi questo c'entra con l'informatica, visto che tutti i dispositivi sono elettrici, ma la scuola di informatica non è facile da trovare; (…) mi piace anche termoidraulica (…); ho sentito diverse persone che sono più grandi di me e penso che hanno più esperienza lavorativa (…); io ho pensato che tutte queste persone che mi danno i consigli poi non vengono a lavorare al posto mio (…); alla fine ho scelto termoidraulica* (RM_1_Aba).

In altri casi, invece, si nota convinzione e fermezza da parte degli intervistati nel decidere il percorso formativo: nelle citazioni che seguono, i minori dichiarano di aver scelto la scuola da frequentare in Italia in base a un interesse personale, talvolta maturato già in Patria, o in base a un mestiere appreso da piccoli, magari senza sapere che sarebbe stato possibile investire in formazione in questi campi:

> *Ho scelto la meccanica perché mi piace già, in Marocco mi piaceva già meccanico e qui ho trovato il corso* (EM_9_Zack).
> *Ho scelto questa scuola* [parrucchiere, ndr] *perché mi piace tanto (…) in Pakistan ero in negozio di parrucchiere e non studiavo niente (…) ogni tanto mi dava 5 euro per comprare vestiti o delle cose (…) io non sapevo che dovevo andare a scuola in Italia* (EM_2_Daniele).
> *Voglio prendere terza media, imparare italiano e fare un corso come meccanico, non voglio fare altra scuola* (SIC_8_Iheb).
> *Quello che vorrei fare è finire questa scuola, prendere il diploma e fare un corso* (RM_2_Dono).

Spesso i MSNA riportano un "elenco a punti", relativo alle tappe che sanno di dover seguire: imparare l'italiano, prendere la licenza media e frequentare un corso per imparare un mestiere, arrivare anche a un diploma, aspettando i 18 anni per poter entrare a pieno titolo nel mercato del lavoro.

L'agency formativa dei MSNA non si esprime solo nella scelta della scuola. In Italia, infatti, i minori si impegnano, da un lato, per gestire le difficoltà, dall'altro, per cercare supporti anche nel tempo libero. All'inizio, dentro e fuori dalla scuola si è isolati e tristi, non si comprende nulla, eppure gradualmente lo sconforto dei primi tempi diminuisce. Nonostante gli ostacoli e il disorientamento, simile a quello che viene definito shock culturale (Cohen-Emerique, 2017), spesso il minore mostra di non arrendersi: nel tempo, apprende che deve resistere, rimanere in comunità e non fuggire senza documenti. Ci vuole pazienza, come afferma Jsem, in Italia da un paio di anni, per crescere e per finalmente poter credere che "le cose in Italia diventano le cose tue".

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *All'inizio ho avuto delle difficoltà, le ho ancora, ma il mio caso, in questo momento, non è più come prima (…); ero come una persona che ha perso tutto, un vero straniero, come tutti gli altri!* (SIC_16_Alan).
> *Quando arrivi in Italia non capisci niente (…); alcuni vanno dai carabinieri e dicono che vogliono tornare in Tunisia (…); consiglio: "state nella comunità e non uscite perché nella comunità ti fanno tutto!" (…); è difficile, ho pensato anche io di andare via, ma poi penso no, stai qua, perché sono venuto qua per un lavoro e i documenti e ancora non ce li ho e quindi cosa faccio? Vado via senza niente? No!* (EM_1_Adel).
> *Le cose in Italia diventano le tue cose, devi crescere (…) in Italia ti devi muovere tu (…) devi parlare, devi conoscere le cose* (RM_5_Jsem).

Talvolta compare l'idea di abbandonare e rinunciare al percorso di accoglienza – tornare in Patria, lasciare la scuola, scappare dalla comunità – pur ricercando nuove motivazioni e cercando di reagire a un contesto non gradevole, come emerge nel racconto di Aba: inserito in un istituto professionale con compagni più piccoli di età che rendono complicato vivere la scuola seriamente, Aba si sforza ogni mattina di alzarsi e andare a scuola, impegnandosi per risolvere i problemi da solo. Cerca di andarci sempre perché crede sia importante, anche quando la situazione non lo motiva molto, e pone la questione ai professori che riconoscono le sue motivazioni.

> *I compagni sono più piccoli rispetto a me (…); si divertono, non pensano allo studio come io lo penso, per loro non è una cosa seria, quindi fanno casino e io non riesco a seguire; non è che mi dà fastidio, non riesco a seguire i professori, le spiegazioni (…); essendo così a scuola non mi viene tanta voglia di andare perché mi viene inutile andarci, tanto se ci vado riscaldo solo il banco perché non riesco a comprendere niente (…); comunque cerco di andarci perché è importante, ma la mattina c'è qualcosa che penso che mi blocca di svegliarmi, come se avessi qualcuno che mi ha messo l'anestesia (...); ho sempre sonno (…); invece quando non ho scuola dall'alba sono sveglio (…); ho già fatto sapere ai professori, ma non è colpa loro, dicono "lo sappiamo, hai ragione" (…); loro si conoscono dal primo anno, io sono l'estraneo che è venuto per ultimo* (RM_1_Aba).

Una strategia che alcuni intervistati mettono in atto per fronteggiare i problemi e vivere in modo più piacevole la quotidianità è quella di crearsi spazi di socializzazione nel tempo libero. Molti praticano sport, soprattutto calcio, e le altre attività più ricorrenti sono le passeggiate e le uscite con gli amici, giocare ai videogiochi, usare i social, vedere film o serie tv e parlare telefonicamente con la propria famiglia.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Quando giornata buona esco fuori a fare camminata, quando manca qualcosa va a comprare qualcosa, parlo con i miei genitori al telefono, non voglio rimanere a letto tutto il giorno, quando la giornata è brutta rimango a letto o giochiamo fuori a calcio (SIC_6_Hadi).

Un'ulteriore dimensione dell'agency espressa dai MSNA intervistati è la loro capacità di aspirare[6] (Appadurai, 2004, 2013): in primo luogo, in maniera controintuitiva, emerge l'aspirazione a continuare gli studi, anche nel lungo periodo, investendo sulla scuola superiore o addirittura sull'università, sognando un lavoro qualificato. Nella lunga strada dell'inserimento sociale in Italia, la scuola occupa un posto privilegiato se "*si vuole di più, se si vuol far qualcosa, se si vuole imparare ancora, ecc.*" e quindi dipende direttamente dalla volontà dei ragazzi ("*dipende da me*", afferma Djoufala) o dalla volontà divina ("*se Dio vuole*", ricorda Paradiso). Questo desiderio non è irrealistico, se si considera il fatto che, come nel caso di Alan, si è sempre studiato anche in Patria e non è certo l'arrivo in Europa che porterà all'abbandono degli studi:

Io penso che non basta per me, io voglio di più (imparare italiano) sì, per il mio futuro, sai io voglio vivere qua, io devo imparare come mia lingua (…); dopo questa scuola voglio andare a scuola superiore e vorrei studiare socio-sanitario; quando tu vuoi fare qualcosa dici "se Dio vuole" (RM_8_Paradiso).

Il mio obiettivo era di andare a scuola per imparare di più (…); in questo momento, visto che sono nato nel 2005, ho ancora una lunga strada da fare e vorrei continuare con la scuola (…); in questo momento 100 su 100 desiderio di studiare (…); senza scuola non è facile avere una vita meravigliosa (…); ho sempre studiato, non è qui in Europa che devo lasciare (SIC_16_Alan).

Io voglio fare il dottore, ma ci vuole tempo, tanti anni e questo è un problema perché io devo lavorare perché non ho soldi, non ho niente, e mi servono i soldi per un appartamento (TS_2_Hazem).

Dipende, devo studiare ancora se c'è soldi, devo andare a studiare università per capire tante cose ancora (…); dipende da me la mia vita (SIC_3_Djoufala).

Dalle interviste emerge l'aspirazione e la volontà dei MSNA di costruire

[6] Per Appadurai la capacità di aspirare coincide con la capacità delle persone di immaginare e perseguire un futuro migliore per sé stessi, spesso attraverso la ricerca di opportunità di mobilità sociale, economica o geografica. Per questo possiamo dire che è una dimensione dell'agency (anche formativa). Si tratta, tuttavia, di una capacità modulata e distribuita inegualmente fra le diverse classi e strati sociali; classi sociali più povere hanno minore capacità di aspirare.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

il proprio futuro, anche cambiando decisamente rotta, anche se il desiderio di affermazione di sé è compresente con le minacciose preoccupazioni connesse al dover ricominciare da capo – magari abbandonando gli studi già iniziati in Patria –, alla mancanza di soldi, alla necessità di andare a lavorare, di poter pagarsi l'affitto di un appartamento, raggiunti i 18 anni.

> *E dopo vediamo… così è la vita no? Ho fatto decisione in dieci giorni e ha cambiato la mia vita. Perché il mio piano era fare l'università di là, perché io ero bravo (…); però così ho fatto una decisione al momento e ho cambiato la vita totalmente* (RM_4_Erijon).

L'aspirazione all'autonomia si connette talvolta al desiderio di non continuare gli studi in Italia, ma iniziare a lavorare al più presto per poter rispondere ai bisogni primari e costruirsi una "vita comoda", con meno preoccupazioni, come racconta Fires, iscritto alla scuola secondaria di primo grado, in Italia da un paio di anni:

> *Fare fino alla terza media e poi andare a lavorare (…); io voglio lavorare per guadagnare, magari trovo lavoro a fabbrica, voglio un lavoro fisso (…); io non posso diventare ricco con la scuola, io voglio una vita comoda* (SIC_5_Fires).
> *Prima devo trovare lavoro, devo cominciare a lavorare, prima devo avere queste cose base* (TS_3_Ledio).

Per quanto riguarda le aspirazioni nel campo privato e degli affetti, i giovani intervistati sognano, da un lato, di continuare a sostenere economicamente la propria famiglia (spesso presente nei sogni notturni), andare a trovarla nel Paese di origine o di effettuare un vero e proprio ricongiungimento familiare in Italia. Dall'altro lato, desiderano costruire una propria famiglia, anche se questo sogno è ancora distante dalla loro condizione attuale:

> *Che possono venire qua i miei genitori (…) io vorrei* (TS_4_Rehan).
> *Io vorrei farmi una famiglia, ma la vita è piano piano!* (SIC_16_Alan).
> *Nel futuro farò un bel lavoro e sposerò e fa figli, sì, famiglia* (RM_3_Chat).
> *A me non è che importante deve essere in Firenze o Albania, basta che ho un lavoro e una famiglia; un lavoro che ti paga bene che mi serve per famiglia* (TOSC_1_Alesio).
> *Se mi piace una ragazza italiana posso sposare una ragazza italiana, l'importante che mi piace, l'importante è il cuore che batte* (SIC_12_Mahmoud).

Non manca infine chi esprime una capacità di aspirare, sognando carriere di successo nel calcio e nello sport, dove è possibile trovare qualche esempio di connazionale che è riuscito a "sfondare":

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Vorrei giocare nella squadra del Napoli (…) perché in televisione ho visto un giocatore africano parlare italiano bene e giocare a pallone (SIC_9_Issa).
Se va tutto bene col calcio, giocare a calcio; se non va, l'università no, non penso, però trovare lavoro, lavorare (RM_6_King).

Diversi minori, avendo vissuto l'esperienza dell'accoglienza, hanno potuto conoscere professionisti del lavoro sociale ed educativo e, pertanto, sono attratti da lavori in cui è possibile aiutare le persone, come l'insegnante, il mediatore culturale, il sindacalista, eccetera. Sorprende che, nonostante le limitate opzioni, essi non subiscono passivamente la loro condizione, ma trovano modalità per esprimere desideri significativi per la loro vita ed esperienza.

Fare insegnante (…); loro diventano contenti perché aiuto loro per imparare una cosa buona (SIC_12_Mahmoud).
Vorrei fare un lavoro bello [rif. Mediatore culturale, ndr*] che aiuta le persone, un lavoro non come lavorare in ristorante* (SIC_15_Suag).
Mi piacerebbe avere un lavoro serio, una casa ordinata e una famiglia, sì, tutto come gli italiani! (…) devo studiare per migliorare la mia vita in questo senso (…); tutti noi stranieri vogliamo avere un futuro normale però non è facile, non è facile sapere cosa avverrà domani (…); come io dico sempre, noi possiamo ridere oggi e piangere domani, quindi vorrei avere un futuro normale, però non lo so come sarà il mio futuro. Tutti veniamo qui in Italia per migliorare, per migliorare la nostra vita, aiutare la nostra famiglia (…); io vorrei aiutare gli stranieri come me perché io ho qualcosa che tanti ragazzi africani in Italia non hanno, è il libro (…); però io vorrei un futuro normale, un futuro che fa parte della vita molto meravigliosa (…); voglio continuare a essere gentile come sono io, io non voglio cambiare, non voglio, vorrei essere lo stesso! (…) vorrei avere un posto grande qui in Italia, un posto che, anche loro (gli stranieri), anche tutti noi, si devono aspettare (…); questo è il mio sogno (…); quando parlo di un posto grande non parlo di una casa: ci sono persone che hanno una casa grande però non sono proprio felici. Quando dico un posto, in realtà dico che vorrei essere in una grande struttura di lavoro, vorrei rappresentare gli stranieri che sono qui, questo è il mio sogno (SIC_16_Alan).

Nel suo racconto, quasi con toni sapienziali, Alan associa il suo sogno personale di una vita normale, simile a quella dei coetanei italiani, a una dimensione collettiva, in quanto collega la sua felicità con l'aiutare le altre persone con background migratorio che sono state meno fortunate di lui e che non hanno potuto studiare. Introduce, in particolare, il tema della rappresentanza degli immigrati in Italia, che soffrono ancora di molti pregiu-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

dizi negativi (Bertozzi, 2019). Alan vorrebbe dare il suo contributo cambiando la narrativa dominante sui MSNA e rappresentando in generale gli stranieri in Italia ("loro … anche tutti noi …"), attraverso il suo percorso di successo e di emancipazione fondato sullo studio, sui libri e sull'istruzione.

In generale, l'agency dei minori si manifesta nelle interviste che attraversano in modo diverso: il *passato* (la scelta di partire), il *presente* (la scelta del proprio percorso formativo e lavorativo) e il *futuro* (la progettualità legata alla loro età adulta e le aspirazioni). Talvolta emerge una connessione più stretta tra le scelte, che rivela un determinato progetto individuale del minore; altre volte è riscontrabile invece una sorta di rottura con il passato e il desiderio di cambiamento, ma senza lasciarsi condizionare dalle esperienze negative, mantenendo curiosità, gentilezza, positività. L'agency dei minori non va tuttavia interpretata solo secondo l'asse orizzontale dell'inclusione (tra apprendimento e relazioni), ma intrecciata con quello verticale (socio-strutturale), che vedremo nel prossimo paragrafo.

8.6 L'effetto del contesto: "avevo qualcuno che parlava per me… avevo bisogno di qualcuno per fare tutta questa strada" (Alan)

Nelle interviste ai MSNA, le scelte formative e biografiche si intrecciano con l'influenza, più o meno facilitante o ostacolante, del contesto in cui si sviluppano i loro percorsi di vita, determinando il cosiddetto "effetto contesto" (Crul, Schneider, Keskiner, Lelie, 2017). Partendo dal livello macrosociale delle politiche migratorie e scolastiche fino al ruolo degli operatori nelle micro-interazioni quotidiane, esso costituisce la cornice normativa, istituzionale e strutturale, dell'inclusione socioeducativa dei minori.

Per quanto riguarda la normativa sull'immigrazione, i minori rivelano di aver vissuto esperienze negative soprattutto nella fase dell'arrivo. La prima accoglienza è descritta spesso come mal organizzata, in spazi affollati e per periodi protratti nel tempo; in questa situazione inadeguata e precaria, l'identificazione avviene in maniera non *child-friendly,* come si evince dalle narrazioni di molti intervistati:

> *Sono stato in Sicilia e poi per un mese quarantena (…); neanche il mio nome c'era (…); non sanno neanche come mi chiamo* (EM_1_Adel).
>
> *Mio cugino è venuto con me con la barca da Libia e quando è sbarcato gli danno braccialetto; a cugino hanno dato rosso, io venuto a Licata e l'altro è andato a Roma (…); ma perché non hai detto che sei mio cugino!* (SIC_2_Ayman).
>
> *In questa comunità prima ho fatto quarantena e sono stato là 63 giorni (…); era un periodo dove c'era tanta gente e non avevano posto nelle altre comunità* (TS_3_Ledio).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Sono arrivato a Lampedusa, ho fatto un mese, non ho fatto niente lì. Poi arrivato a Noto, fatto quarantena qua un mese ancora, poi Palermo* (SIC_11_Lassina).

D'altro canto, le situazioni problematiche sono ricorrenti nell'esperienza di viaggio di molti giovani che decidono di spostarsi da un luogo all'altro, proprio per il malfunzionamento dei servizi di accoglienza. I minori vengono trattati in alcuni casi, come in quello descritto sotto, in modo non tutelante: contesti affollati di persone che vivono e dormono insieme, in cui vi sono minori e adulti e non sempre si è al riparo di soprusi e violenze.

> [In Grecia, ndr] *non c'era possibilità per i documenti e un po' mi incasinava con le persone che arriva, non portava più rispetto, non c'era posto per dormire, era tutto incasinato, in una stanza stavamo 50 persone e siccome io sono piccolino ho paura tanto che qualcuno mi tratta male. Le cose mi sembrano molto da paura perché son tutti grandi e mi sembra paura* (EM_2_Daniele).

Diversi sono i malfunzionamenti della prima accoglienza in Italia, denunciati dagli intervistati, che riferiscono una serie di "buchi neri" nella garanzia di un trattamento rispettoso della loro minore età. Oltre a essere troppo poco impegnati in attività quotidiane, essi a volte subiscono una sorta di spersonalizzazione: non vengono nemmeno ricordati i loro nomi. Spesso avvengono spostamenti senza un apparente criterio logico, per cui la prima accoglienza inizia in un posto, per poi continuare in un altro, senza tener conto dei legami affettivi. Dopo la prima accoglienza, permangono alcuni elementi critici, tra cui l'assenza di autonomia decisionale e di movimento per i minori di 14 anni, che sono sorvegliati e, tranne per alcuni pochi casi, non possono uscire da soli, con l'obbligo di essere accompagnati per fare qualsiasi cosa. Questo è vissuto come forte limite arrivando da un viaggio compiuto in totale autonomia e dovendo all'improvviso sottostare a tante nuove regole, come racconta Tayab, neo-quattordicenne, di origine pakistana:

> *Io vado con gli educatori, prima non posso uscire da solo, ma da ottobre sì, perchè ho fatto i 14* [anni, ndr] (TS_5_Tayab).

Quando questi minori vivono situazioni limitanti la propria autonomia e che minano il raggiungimento dei propri obiettivi, tendono spesso a scappare[7]. Da alcune citazioni, emerge inoltre il rapporto tra i minori e la

[7] Per un approfondimento sulle dinamiche e i rischi connessi agli allontanamenti dai circuiti dell'accoglienza, si rimanda al Capitolo 10.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

polizia, che interviene laddove i giovani esercitano la loro autonomia spostandosi, oppure alla quale i minori si rivolgono spontaneamente per farsi assegnare ai centri di accoglienza.

> *Quando io scappato, la polizia mi ha preso* (TS_2_Hazem).
> *Prima sono andato in altre città, ero con altre persone, era un furgone. Sono andato fino ad Alessandria, sono andato a Milano, a Bologna, Firenze e poi a Roma (…); e sono andato dalla polizia* (RM_4_Erijon).

Una fase particolarmente critica, determinata dalla normativa di riferimento, è l'uscita dal sistema di accoglienza, una volta raggiunta la maggiore età (o in alcuni casi i 21 anni). I minori, fino a quel momento tutelati, per lo meno dal punto di vista abitativo, devono lasciare la comunità. Se da un lato si definiscono contenti e curiosi di scoprire la vita fuori, dall'altro sono spaventati, perché sono tante le incognite da dover affrontare (documenti, lavoro e abitazione). Di conseguenza, sembra non esserci più spazio per la scuola e l'apprendimento, che richiedono – come visto in precedenza – un tempo esteso:

> *Non voglio stare anche altri anni a scuola perché non ho nemmeno la possibilità perché dopo 3 anni diventerò 21 (…); non posso più stare qua e devo andare fuori (…); non posso stare nella mia casa da solo e fare anche la scuola* (TS_3_Ledio).
> *Sono contento di uscire, ma ho un po' di paura perché non ho ancora trovato il posto letto, dove dormo così e anche i documenti, sono arrivati tutti insieme nella mia testa, i documenti, il posto dove dormire, ma spero vada tutto bene (…); la comunità non è facile per un minore perché arrivi qua da solo (…); prima vivi con i genitori, la famiglia e poi arrivi qua e hai orari per dormire e le regole (…); questa è la comunità più cattiva di tutte, ti tolgono il telefono, così* (EM_1_Adel).

Norme e regolamenti dell'accoglienza sono compresenti e messi in pratica dagli operatori che lavorano in questo ambito[8], anch'essi espressione del contesto istituzionale nel quale si muovono i ragazzi. Questi comprendono diverse figure specializzate, riguardo alle quali emerge una valutazione ambivalente da parte di minori intervistati: è messa in luce la scarsa disponibilità di alcuni nel rispondere alle richieste dei minori.

[8] Da notare come non si parli quasi mai della figura del tutore, anche quando vengono rivolte ai MSNA domande ad hoc, forse perché costituisce una figura non del tutto riconosciuta in alcuni contesti.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

[Gli educatori, ndr] *fanno il loro lavoro e vanno via; fanno le loro ore, prendono lo stipendio e vanno via* (EM_1_Adel).

Se io voglio una cosa io ho bisogno di aiutare, una persona deve aiutare, io esplico questo e loro non fare niente, questo mi fa molto male (…); io ho bisogno di una cosa così ad esempio quaderni, loro aspettare molto tempo, loro fare 2 o 3 settimane quaderno (…); io ho bisogno di questo per andare a scuola; aspettare tanto mi fa male (SIC_11_Lassina).

Allo stesso tempo, emerge anche il ruolo positivo degli operatori di accoglienza, che diventano un vero e proprio punto di riferimento per alcuni ragazzi, in quanto capaci di offrire sostegno nelle piccole e grandi scelte della loro vita quotidiana. Cruciale è il loro ruolo nel percorso di alfabetizzazione, istruzione e formazione in Italia, indipendentemente dal tipo di scuola a cui sono iscritti, come testimoniano Marcolin, Samara e Alan, frequentanti rispettivamente, la scuola secondaria di primo grado, il CFP e il CPIA – I livello:

Il nostro educatore ha detto devi andare a scuola, devi studiare (…); quando ero a casa mi diceva devi andare a scuola, fai il bravo, studia (LIG_5_Marcolin).

Sono bravo grazie ai miei educatori che mi aiutano (…); sono bravi e mi aiutano tanto (…); quando ho fatto l'esame di terza media mi hanno chiesto cosa volevo fare, io non lo sapevo, mi hanno spiegato e quando mi hanno detto meccanica ho detto va bene (EM_6_Samara).

Avevo qualcuno che parlava per me in comunità, qualcuno che mi ha aiutato tantissimo, è grazie a questa persona se io oggi parlo bene (…); ti dico che qualcuno mi ha aiutato tanto, due o tre persone così in comunità, per loro io sono così bravo oggi (…); loro per me sono meravigliosi nella mia vita, loro sanno chi sono e sempre mi hanno dato forza e detto che sono bravo e che devo studiare e che questo è importante per il mio futuro (…); avevo bisogno di qualcuno per spiegarmi qualcosa, le parole che io non capivo e avevo bisogno di qualcuno per fare tutta questa strada (SIC_16_Alan).

Il ruolo di supporto svolto dagli operatori dell'accoglienza spazia infatti dall'aiuto allo studio, al dialogo con i docenti dei ragazzi, all'orientamento scolastico in terza media. Talvolta, l'operatrice di turno guida e consiglia scuole di buon livello, non contemplate inizialmente dal minore (come nel caso di Djoufala). Altre volte emerge dalle parole dei minori un orientamento protettivo al ribasso in ottica tutelante, ovvero il suggerimento da parte degli operatori di iscriversi a scuole professionali per imparare un mestiere e dove ci sono solitamente più ragazzi stranieri:

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *Volevo fare meccanico o elettricista ma lei ha cambiato la mia idea, mi dice fai l'ottico è molto bello (…) sono contento a fare questa scuola*" (SIC_3_Djoufala).
>
> Per la scelta della scuola intervengono talvolta anche gli assistenti sociali: *mi ha aiutato troppo assistente sociale, mi ha fatto anche vedere altre scuole online, quante materie ci sono così ha spiegato, ho scelto questa scuola (…); per compito viene una professoressa qua e mi aiuta a fare i compiti* (SIC_15_Suag).

L'effetto contesto applicato agli operatori di accoglienza rivela quindi aspetti sia positivi che negativi, a seconda della soggettività di ciascun operatore. Ciò costituisce un dato interessante in quanto mostra come i soggetti all'interno di un sistema, pur essendo parte di esso, possano fare la differenza nell'interazione con il minore che seguono e nella negoziazione con il contesto istituzionale di riferimento.

Ciò vale anche per il sistema scolastico. Alcune questioni sono particolarmente ricorrenti nei discorsi degli intervistati e riguardano: l'accesso all'alfabetizzazione e alla scuola, il ruolo degli insegnanti e la funzione di altri operatori della formazione. Il primo aspetto, fondamentale per i MSNA, riguarda l'accesso ai programmi di apprendimento e all'alfabetizzazione in Italia che, spesso, presentano diverse barriere organizzative e ostacoli da affrontare e superare. Ci sono casi in cui il minore fa da solo perché gli educatori non hanno tempo, altre volte invece seguono maggiormente le richieste del minore e "a domande rispondono", accompagnando anche all'iscrizione nelle scuole secondarie di secondo grado.

> *Ogni tanto faccio da solo perché tutti gli educatori sono impegnati* (EM_2_Daniele).
>
> *Quello che ho detto a loro mi hanno fatto, ho detto della scuola hanno detto di sì* (TOSC_1_Alesio).
>
> *C'erano tre possibilità e io ho scelto questo (…); quando ho finito A2 ho chiesto se posso iniziare (scuola superiore) e loro hanno cercato (…); le altre dovevi iniziare dal primo anno mentre questa dal terzo (…); almeno quando esco da questa struttura esco con diploma delle superiori* (TOSC_1_Alesio).

Come riportato dalle citazioni, i MSNA seguono corsi di italiano durante i primi mesi presso la comunità, per poi iscriversi a scuola. Tuttavia, i corsi di alfabetizzazione non risultano particolarmente efficaci, mentre è preferibile un'esperienza immersiva in un contesto scolastico in cui con i pari autoctoni sarebbero "obbligati" a comunicare in italiano e imparerebbero più velocemente:

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La lingua me l'ha insegnata meglio la scuola edile perché lì ci sono corsi di italiano tutti i giorni, c'è il laboratorio e anche l'aula, mi fanno tre giorni l'aula e due giorni laboratorio (…); lì ci sono anche ragazzi che sanno parlare l'italiano che sono nati qui e poi c'è un altro ragazzo come me straniero e mi danno sempre fogli diversi perché devo imparare italiano e a loro danno un'altra cosa e poi sono arrivato con loro quest'anno, ho fatto tutto e mi danno tutto uguale con loro (EM_1_Adel).

A scuola ho fatto il corso di italiano che, diciamo, andiamo a imparare le cose fondamentali, le cose base tipo "buongiorno, ciao come stai". Durante le vacanze d'estate là ho cominciato a fare un corso serio a Roma. Sono stato del tempo lì e dopo che ho finito di fare quel corso ho cominciato subito ad accorgermi che sono migliorato a livello linguistico (RM_1_Aba).

Fra gli intervistati più piccoli, vi sono dei minori che, come vuole la legge italiana, sono iscritti alla scuola media "diurna" e non solo "parcheggiati" nei corsi di lingua. Contrariamente a quanto riportato dalla normativa, in casi opposti, ci sono minori invece obbligati a ripetere la scuola media, pur avendola già frequentata nel Paese d'origine (es. albanesi), in vista di una formazione che possa giovare loro in futuro:

Non mi aspettavo che vado a scuola come gli italiani, pensavo solo una scuola per imparare l'italiano (…); quando ero nelle Marche avevo 14 anni e non potevo e quindi sono andato alla scuola media (…); non potevo andare alla scuola di lingua perché dovevi avere 16 anni e quindi ho avuto la fortuna di andare in seconda media (EM_6_Samara).

Fare di nuovo la terza media (…) non sapevo che dovevo fare (…); una cosa che dovevo fare, mi serve, si fa, contento non è cosa che serve (…) sto facendo la stessa cosa in un'altra lingua (TOSC_7_Lucas).

Per quanto riguarda l'accesso e la frequenza della scuola, si tratta di un'esperienza molto condizionata dalla realtà di vita del MSNA in Italia. La necessità di diventare autonomo porta spesso ad avere "*un'unica scelta o opzione*", ovvero quella di percorsi professionalizzanti per andare velocemente a lavorare, anche se si hanno interessi di studio.

Vedo, perché siccome non sono con una famiglia qui, sono in una struttura di accoglienza, se io esco da qui devo andare a lavorare e affittare una casa e non so se ho tempo per fare la scuola (TOSC_1_Alesio).

Adesso io devo continuare questa scuola perché è l'unica scelta che ho perché dallo stage possono anche, se sono bravo, farmi un contratto di lavoro, e poi quando ho i documenti e tutto posso anche cambiare lavoro (EM_1_Adel).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il secondo aspetto relativo all'effetto del contesto scolastico riguarda il ruolo degli insegnanti che, nella maggior parte delle esperienze raccontate dai ragazzi sono pazienti, comprensivi, accoglienti e aiutano i minori a superare eventuali difficoltà. Spiegano e rispiegano, si prendono del tempo per rispondere alle domande, ripetono quanto non viene compreso a livello linguistico e nei contenuti, a fronte di un ruolo dei minori piuttosto attivo nel rapportarsi con gli insegnanti:

> *Prof tutti bravi, quando no capisci qualcosa chiede e spiega altra volta, quando non capisci compiti spiegare meglio (…); la maestra dell'italiano per capire (…) scriviamo una cosa in arabo e a casa posso capirla meglio, ride sempre (…), mi si è seduta a parte, è rimasta a parlare con noi, ha detto benvenuto, come vi trovate a scuola (…); sono contento perché ha pensato di chiedere a me e di conoscermi* (SIC_10_Khalif).
>
> *Ci sono le persone che rispondono quando hanno il tempo invece loro* [alcuni professori, ndr] *creano il tempo per rispondere alle persone che hanno bisogno di loro, ci sono sempre* (SIC_16_Alan).
>
> *Ogni volta se non capisco una parola l'ho chiesta a loro, mi hanno spiegato* (RM_4_Erijon).
>
> *Mi spiegano e mi dicono che se non ho capito bene la lingua mi rispiegano, e questo non è un grande problema perché sono straniero e sappiamo già che non capisci bene la lingua, questo mi dicono ogni volta* (TS_3_Ledio).

Non mancano tuttavia docenti che fanno sentire i MSNA come stranieri, in modo più o meno consapevole, all'interno del gruppo classe, oppure che lasciano indietro e fanno sentire soli e inferiori. Alan, proveniente dal Camerun, ad esempio, racconta di comportamenti poco accoglienti e atteggiamenti superficiali da parte degli insegnanti, che considerano i "ragazzi africani" tutti non scolarizzati, analfabeti, indipendentemente dai loro percorsi.

> *Era brutto perché mi sentivo come se il professore e tutti gli italiani pensano che io non so leggere e scrivere o fare il plurale delle parole facili. Loro pensano che io sono come tutti gli altri ragazzi stranieri (…); la differenza è tutti gli anni che ho studiato al mio Paese! Molti ragazzi africani che vengono qui in Italia non sanno leggere. E poi, tu lo sai, è l'amore per la "connaissance". Io voglio aiutare tutti gli altri ragazzi, ma questo non significa che siamo tutti uguali come pensano gli italiani!* (SIC_16_Alan).
>
> *Si tirano indietro* [alcuni professori, ndr] *perché non possono parlare (…); gli altri capiscono italiano e andavano avanti (…) per imparare l'italiano lo lasciano indietro e non diventano amici, ti senti sempre da solo* (SIC_2_Ayman).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Quando lui [il professore, ndr] *parla velocemente (...) lui sa che io sono qua da poco e deve parlare con me piano (...); io ho parlato con lui 3 volte ma lui ancora no capire (...); io sono andato a scuola per imparare italiano, per imparare tante cose, ma quando tu parli io non ti capisci, cosa devo fare?* (SIC_3_Djoufala).

A volte i docenti non si limitano a svolgere una funzione di insegnamento, ma si mostrano anche interessati a conoscere il singolo allievo, a instaurare una relazione su un piano più informale, aspetto che è molto apprezzato in casi di festività o momenti particolari della propria vita:

Quando ho fatto il compleanno a scuola, tutti mi avevano nascosto il biglietto, anche la prof, e appena si è fatta ricreazione mi hanno fatto gli auguri. La prof è andata alla macchinetta a comprare qualcosa (TOSC_6_Leonardo).

Io penso che sia tutto bene, anche gli insegnanti portano torte quando c'è da festeggiare qualcosa, anche a Natale, è bello (EM_1_Adel).

Il terzo aspetto preso in considerazione per l'effetto contesto riguarda il ruolo di altri operatori che entrano nella scuola o si affiancano al minore, come mediatori, tutor, insegnanti di sostegno, educatori scolastici, che supportano i docenti di classe nella didattica. Dalle esperienze raccontate dai minori, nella maggior parte dei casi manca un mediatore culturale che potrebbe facilitare il processo di apprendimento, e per sopperire alla sua assenza i minori utilizzando Google traduttore o ricevono l'aiuto di altri compagni stranieri:

Il problema grande della scuola in Italia è che non c'è il mediatore di arabo (...); se c'è il mediatore impariamo di più, meno tempo e subito impariamo l'italiano (SIC_5_Fires).

Anche un ragazzo aiuta me, un ragazzo tunisino che è qua in Italia da tanto tempo che sa parlare l'italiano e tutto e anche scrive meglio (LIG_3_Manuel).

C'è questo ragazzo africano che parla meglio di me italiano e quando non capisco qualcosa lui parla al posto mio (SIC_10_Khalif).

Se non capivo, dicevo ai miei compagni che lo dicevano al prof e il prof veniva e mi spiegava in inglese o usava il traduttore sul cellulare per spiegarmi (TS_5_Tayab).

L'assenza dei mediatori rivela una mancanza che può penalizzare i minori, che grazie a queste figure di supporto apprenderebbero meglio, più velocemente, e migliorerebbero anche il livello di italiano. Dall'altro lato, come spiega Alesio, talvolta sono presenti in classe insegnanti di so-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

stegno per alunni con disabilità che, se c'è bisogno, prestano aiuto anche agli studenti stranieri:

> *Quando non capisco lo dico perché nella classe c'è l'insegnante di sostegno che sono per i ragazzi non come me ma altri, e loro ti possono aiutare (…) perché noi siamo 22 alunni, quindi non è che fanno le differenze che tu sei più bravo e lui no* (TOSC_1_Alesio).

In alcuni istituti e centri professionali, è presente anche la figura del tutor che spesso aiuta i MSNA a capire gli impegni e l'organizzazione scolastica. Da ultimo, ma non meno importante, è il ruolo di supporto esercitato dai compagni, sia italiani che stranieri, che si mostrano spesso gentili e comprensivi.

Concentrandoci ora sull'ultima dimensione analizzata relativamente all'effetto contesto, ossia il territorio in cui i MSNA risiedono, dalle loro descrizioni possiamo vedere gli ostacoli che i minori vivono soprattutto a livello di movimento, sia scolastico sia del tempo libero. Da un lato, prevalgono diverse criticità legate alla scomodità e all'isolamento territoriale, dall'altro si evidenziano alcuni aspetti positivi delle aree in cui si gioca l'inserimento del minore. In generale, le città piccole sembrano favorire maggiormente il movimento dei minori e la creazione di reti amicali, a differenza delle città più grandi.

> *Ogni volta che dobbiamo uscire ci accompagnano gli operatori con la macchina (…); la distanza da qua a lì sono 500 metri, ma per arrivare lì con la macchina devi fare 2 km (…); ho sempre rischiato di perdere il treno perché quel punto sarebbe il centro commerciale che da qua sarebbe 500 metri per arrivarci dentro (…); sulla strada non c'è un semaforo, non c'è le linee, strisce pedonali, qualcosa (…), i mezzi non arrivano, c'è traffico, quindi mette il doppio del tempo, se la strada è di mezz'ora mette un'ora e mezza (…); è collegato male* (RM_1_Aba).
>
> *Mi devo svegliare alle 6, vado in bici e prendo l'autobus e dopo prendo altro autobus (…); mi sembra tranquillo* [il paese dove vive, ndr], *le cose tranquille mi piacciono, le cose dove sono silenzio* (EM_5_Philip).
>
> *Cosa che non mi piace è che i mezzi fino alle 10, dopo le 10 rischi che dormi per strada (…); con i movimenti che dobbiamo fare rischiamo sempre di perdere la vita* (RM_1_Aba).
>
> *È un po' lontano (…); non mi piace perché sembra come Albania qua (…); è lontana da dove lavoro (…); periferia non mi è mai piaciuta* (RM_4_Erijon).
>
> *Se trovo qua dove dormo e lavoro sto qua (…); è bella Parma se vuoi lavorare, stare tranquillo, fare famiglia (…;) non è bella come Bologna, Milano, è piccola* (EM_1_Adel).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Come emerge dalle citazioni, diversi sono gli aspetti negativi legati al territorio; in particolare, se le comunità si trovano in zone un po' isolate (campagna o periferia delle grandi città) i MSNA devono fare spostamenti lunghi e perdono la voglia di muoversi e di vivere lo spazio urbano; inoltre, si riducono le possibilità di scelta della scuola, per raggiungere la quale spesso devono cambiare molti mezzi. Diversi minori preferiscono le città piccole, ma allo stesso tempo si riscontra la mancanza di servizi e di opportunità che offrono invece le metropoli, come ricorda Erijon "*volevo iniziare informatica però non ne ho trovato uno vicino*" (RM_4_Erijon).

Emergono, infine, alcuni aspetti positivi dell'effetto contesto: il legame con il territorio in cui i minori si sono ambientati, collegando il sentirsi bene soprattutto alla presenza di reti amicali: "*io mi trovo bene qua, ho tanti amici qua*" (SIC_11_Lassina); "*importante con mio fratello, non c'è differenza dove andare*" (SIC_6_Hadi). Da queste ultime citazioni emerge un'importante dimensione connessa all'effetto del territorio, ovvero quella affettiva. La presenza di network familiari e amicali influisce infatti sulla percezione del territorio da parte dei MSNA, per cui zone non particolarmente agevoli possono diventare "comode" e familiari.

Dall'analisi dell'effetto contesto, emerge un quadro normativo sull'immigrazione e sulla scuola caratterizzato da molteplici criticità, anche se il ruolo degli operatori dell'accoglienza e degli insegnanti emerge come fortemente significativo e in grado di rendere possibili scelte e progetti di vita alquanto improbabili per minori soli e immigrati. Tuttavia, alcuni MSNA restano con i piedi per terra, vivono e si impegnano nel presente cercando di rendere concreta la prospettiva di arrivare al diploma o, addirittura, all'università. Con realismo, si mostrano consapevoli del fatto che un imprevisto può ostacolare il loro percorso a scuola o che immaginarsi in certi contesti di studio o di lavoro non sarà possibile:

> *Prima finire la scuola, è già lontano; perché io ho l'abitudine non pensare a domani o al futuro, preferisco di aspettare domani arriva e io cerco di fare; perché mi posso svegliare tra un anno e non vado più a scuola (…); dopo questi 5 anni avrò l'opportunità di studiare all'università* (SIC_13_Michel).
>
> *Vorrei incominciare a lavorare perché all'università non mi vedo, non so, può darsi che fra 5 anni sarò migliorato nel parlare, sempre se rimango in Italia (…), ma visto che ho tutte queste difficoltà con la lingua, con lo studio (…); anche per lavoro, per esempio, volevo fare il pilota, anche dentista, ingegnere, un po' di cose che ovviamente non sono possibili (…); visto che sto preparando sta scuola qua il lavoro mio sarà nell'idraulica* (RM_1_Aba).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

8.7 Il "prisma" dell'inclusione scolastica e sociale

Ripercorriamo, in sintesi, le 4 dimensioni costitutive del "prisma dell'inclusione" dei MSNA. In riferimento all'*apprendimento*, emerge fortemente come nella mente e nei desideri degli intervistati la scuola non sia solamente un passaggio obbligato che consente l'acquisizione di un lavoro funzionale al successo del proprio progetto migratorio. Nell'articolarsi dei loro discorsi, talvolta frammentati, ma chiari e decisi, emerge il bisogno e il desiderio di un luogo in cui essere accompagnati a crescere a 360 gradi, sviluppando le proprie competenze relazionali, comunicative, interculturali, in cui al centro possa essere messa la loro persona e non solo l'apprendimento di competenze tecniche o saperi didattici funzionali all'inserimento lavorativo. Nulla di nuovo per coloro che si occupano di scuola e che sanno l'importanza degli effetti di una formazione integrale per quanti stanno dietro ai banchi di scuola (Maritain, 1959), ma se pensiamo che a dirlo sono dei minori stranieri non accompagnati, la cui formazione viene tante volte inibita e sminuita, l'effetto è un altro. È quello di riattribuire loro l'agency formativa misconosciuta e/o disconosciuta, spesse volte, dagli stessi contesti in cui maturano. Chiaramente parlare di "ambienti" significa considerare le dimensioni relazionali e i legami che si instaurano in essi tra compagni e/o docenti, mediatori, educatori. Soprattutto questi ultimi svolgono un ruolo importante nei processi di apprendimento e nei rispettivi successi scolastici (Colombo, 2012), così come nella qualità dell'esperienza formativa formale vissuta dai minori stessi, come emerso dalle voci degli intervistati.

Passando alla dimensione dei *legami sociali* nel processo di inclusione sociale, occorre evidenziare la presenza di due effetti intervenienti che si intersecano, precipitando sulle condizioni di vita dei MSNA. Il primo riguarda la diversificazione educativa legata al genere a cui i minori sono esposti. Essa è già presente in Italia e si innesta sulla presenza di stereotipi professionali che agiscono sulle scelte scolastiche dei giovani e che risultano espressione di un mondo del lavoro ancora fortemente sessuato (Abbatecola, 2023), tale per cui esisterebbero professioni "maschili" e professioni "femminili". Nel caso dei partecipanti alla ricerca, questo diventa più evidente all'interno di istituti tecnici e centri di formazione professionale dove le classi sono prevalentemente al maschile in virtù delle professioni a cui preparano (meccanici, idraulici…). Il secondo meccanismo ha a che fare con l'etnicizzazione del mercato del lavoro che porterebbe a una forte concentrazione di immigrati in specifici ambiti lavorativi e, di riflesso, alla scelta di contesti scolastici che già vanno nella direzione di aderire al processo di specializzazione occupazionale su base etnico-razziale. Non è un caso che la maggior parte dei MSNA frequenti istituti tecnici e centri di formazione professionale in cui sono presenti più stranieri che italia-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ni. L'effetto di questi due meccanismi è quello di esporre i MSNA a una segregazione di genere ed etnica, la prima resa ancora più forte dal fatto che anche gli altri contesti di socializzazione (attività sportive, strutture di accoglienza in cui si vive) sono prevalentemente spazi in cui la componente maschile è elevata.

Per quanto riguarda l'*agency* dei partecipanti alla ricerca, possiamo dire che siamo in presenza di individui fortemente condizionati dal contesto (*effetto contesto*) e che hanno scarse possibilità di scelta: tuttavia, sanno quello che vogliono e cercano di adattarsi al contesto, spesso per voler raggiungere obiettivo di "una vita tranquilla". Tale meta, talvolta scontata o "riduttiva", emerge invece come una guida in mezzo a un contesto caratterizzato da incertezza e limitate opportunità. La determinazione di rimanere nella cornice sociale, aderendo a formalità e vincoli legali, sottolinea l'esistenza sotterranea di una forma di agency, che si manifesta non solo nell'adattarsi al contesto ma anche nella chiara volontà di perseguire un obiettivo di vita significativo. In questo senso, anche la capacità di chiedere, sia a scuola che in comunità, si presenta come un elemento distintivo di questa possibilità di pensarsi come "soggetti attivi", protagonisti della propria vita. La ricerca di informazioni e supporto, infatti, si configura come una strategia per superare le limitate possibilità di scelta, rivelando la resilienza di questi individui di fronte alle sfide strutturali che li circondano.

Ci sembra inoltre fondamentale distinguere la situazione dei giovani ascoltati durante l'intervista da quella delle seconde generazioni di migranti, poiché la precarietà di status, una volta raggiunta la maggiore età, si allinea maggiormente alle sfide affrontate dalle prime generazioni di migranti. La propensione ad adattarsi a scelte di istruzione e lavoro, spesso caratterizzate da "bad jobs", sottolinea la necessità di una scala di priorità basiche (come ottenere documenti e un luogo dove dormire), rivelando la complessità dei percorsi che questi giovani sono costretti a intraprendere.

Infine, considerando il ruolo degli operatori dell'accoglienza, si può notare come a loro volta si muovano dentro una cornice che non facilita il loro lavoro e, nella formulazione dell'aiuto che danno ai minori nella scelta del percorso scolastico, capita molte volte che ci sia un "orientamento al ribasso" che però pare essere funzionale al desiderio di proteggere i ragazzi: l'urgenza è quella di accompagnarli in breve tempo a trovare un mestiere in grado di dare un'indipendenza economica, perché appena raggiunta la maggiore età avranno anche meno tutele a disposizione.

In sintesi, provando a mettere in relazione tra loro le quattro dimensioni del prisma, in linea con le teorie dei network (Piselli, 1995; Boyd, 1989), si può affermare che le scelte individuali dei minori rispetto ai propri progetti di vita (inclusi quelli scolastici) (agency) dipendono non

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

solo dalle risorse materiali e immateriali che hanno a disposizione (effetto contesto), ma anche dalle modalità attraverso cui i contatti interpersonali (con familiari, amici, compagni di viaggio, educatori o docenti) (inclusione relazionale) plasmano le informazioni circa il nuovo Paese o influenzano le pratiche sociali attuabili nel nuovo territorio, modellando gli apprendimenti informali e formali dei minori (apprendimento).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

9. Esiti e criticità con gli occhi dei partecipanti del progetto ALI

di Chiara Larossa

9.1 Risultati della survey online condotta su Class@cross

Oltre alle interviste semi-strutturate, la ricerca connessa al progetto ALI ha dato voce all'esperienza diretta dei ragazzi anche attraverso un questionario online. 608 MSNA, partecipanti al progetto ALI (dal 2020 al 2022), sono stati raggiunti attraverso la piattaforma Class@cross utilizzata per l'apprendimento dell'italiano. Il questionario si è posto l'obiettivo di ricostruire i percorsi scolastico-formativi, rilevando: l'autovalutazione dei livelli di italiano raggiunti; l'autovalutazione delle competenze cognitive acquisite; gli aspetti relativi alla motivazione, all'impegno e alla collaborazione approfonditi durante il processo di apprendimento; le aspettative sul futuro scolastico e gli effetti della partecipazione al progetto ALI.

9.2 Caratteristiche dei MSNA rispondenti

La maggior parte dei minori è di provenienza africana (52,8%) e asiatica (42,0%). Il questionario ha raggiunto un solo minore proveniente dal continente americano[1] (Tab. 1). Per quel che riguarda le cittadinanze, il 33% proviene dal Bangladesh e il 14% dalla Tunisia (Graf. 1; Tab. 2).

[1] Essendo presente un solo caso si è deciso di non inserirlo nelle analisi successive.

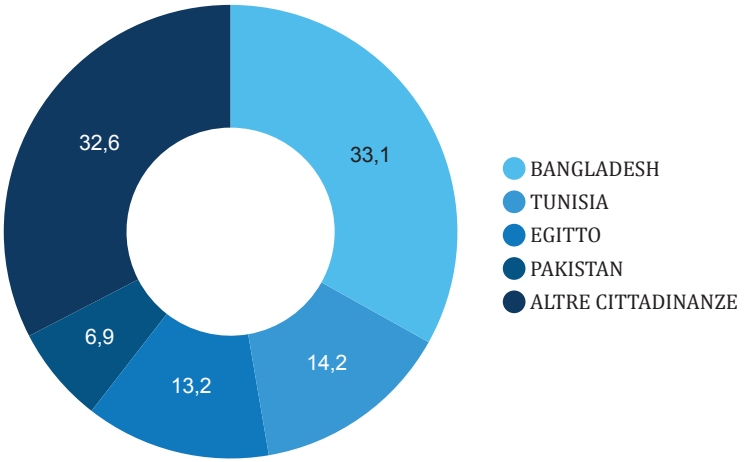
Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 1. MSNA per continente di provenienza. V.a. e V.%

	Frequenza	*Percentuale*
Africa subsahariana	146	24,1
Nord Africa	174	28,7
Asia	255	42,0
Europa	32	5,3
Totale	**607**	**100**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Grafico 1. Nazione di provenienza. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Tabella 2. MSNA per nazione di provenienza. V.a. e V.%

	Frequenza	*Percentuale*
Bangladesh	201	33,1
Tunisia	86	14,2
Egitto	80	13,2
Pakistan	42	6,9
Mali	28	4,6
Somalia	27	4,4
Albania	26	4,3
Guinea	24	4,0

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 2 (segue)

	Frequenza	*Percentuale*
Costa d'Avorio	16	2,6
Gambia	16	2,6
Senegal	14	2,3
Ghana	8	1,3
Marocco	8	1,3
Kosovo	6	1,0
Nigeria	4	0,7
Turchia	4	0,7
Afghanistan	3	0,5
Burkina Faso	3	0,5
Camerun	3	0,5
Iraq	2	0,3
Armenia	1	0,2
Bhutan	1	0,2
Brunei	1	0,2
Congo	1	0,2
Kenya	1	0,2
Togo	1	0,2
Totale	**607**	**100**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Come avviene in generale tra i minori stranieri non accompagnati, anche tra i rispondenti al questionario della piattaforma Class@cross si osserva una prevalenza di maschi (98%) (Tab. 3).

Tabella 3. MSNA partecipanti alla survey per sesso e area di provenienza. V.%

	Africa subsahariana	*Nord Africa*	*Asia*	*Europa*	*Totale*
Femmina	3,4	1,1	1,6	3,1	2,0
Maschio	96,6	98,9	98,4	96,9	98,0
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
N	**146**	**174**	**255**	**32**	**607**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Solo il 26,8% dei MSNA ha fornito la data di nascita. L'88,4% ha meno di 18 anni, di cui: il 57,1% compirà 18 anni nell'anno dell'indagine, il 20,9% ha 17 anni e il 10,4% compirà 16 anni. Oltre il 73% di rispondenti parla una sola lingua, mentre il 26,6% è poliglotta. Quasi il 27% dei MSNA provenienti dall'Africa e dall'Asia e il 13,8% degli europei parla più di due lingue (Tab. 4). La lingua più parlata è l'arabo seguita dal bengalese e dall'italiano, che rispettivamente vengono parlate dal 25%, 22% e 12% dei rispondenti.

Tabella 4. Numero di lingue parlate dai MSNA. V.%

	Africa subsahariana	*Nord Africa*	*Asia*	*Europa*	*Totale*
1	68,9	76,1	72,7	86,2	73,4
2	18,5	12,6	11,2	6,9	13,1
3	8,1	9,3	10,0	6,9	9,2
4	2,2	2,0	4,8	0	3,2
5	1,5	0	1,2	0	0,9
7	0,7	0	0	0	0,2
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
N	**135**	**151**	**249**	**29**	**564**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Prima di arrivare in Italia il 10% dei minori non studiava e non lavorava; di questi, la maggior parte proviene dall'Africa. Il 78,1% di quelli di provenienza europea, invece, studiavano nel Paese d'origine; la percentuale di studenti scende a 41% e 43,9% per i minori provenienti da Africa e Asia. Il 21% lavorava, tra questi il 96% proviene dal continente africano e da quello asiatico. Il 24% svolgeva entrambe le attività (Tab. 5).

Tabella 5. Attività svolte nel Paese d'origine prima di partire. V.%

	Africa subsahariana	*Nord Africa*	*Asia*	*Europa*	*Totale*
Né studente né lavoratore	19,2	5,2	9	3,1	10
Studente	41,8	41,4	43,9	78,1	44,5
Studente-lavoratore	16,4	35,1	24,3	3,1	24,4
Lavoratore	22,6	18,4	22,7	15,6	21,1
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
N	**146**	**174**	**255**	**32**	**607**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Del 68,9% che studiava nel Paese d'origine, il 21,3% non ha terminato la scuola primaria, il 18,9% non ha concluso la scuola secondaria di primo grado e il 7,8% non ha terminato la scuola secondaria di secondo grado. L'8,1% degli intervistati ha frequentato la scuola coranica: il 63,2% proviene dall'Africa e il 34,7% dall'Asia (Tab. 6).

Tabella 6. Tipo di scuola frequentata. V.%

	Africa subsahariana	*Nord Africa*	*Asia*	*Europa*	*Totale*
Nessuna scuola	22,6	5,2	10,2	0	11,2
Scuola coranica	15,8	4,6	6,7	3,1	8,1
Parzialmente la scuola primaria	17,8	13,8	30,6	3,1	21,3
Fino alla scuola primaria o equivalente	19,2	10,3	19,6	3,1	16
Parzialmente la scuola sec. di I grado	12,3	31	12,9	31,3	18,9
Fino alla scuola sec. di I grado o equivalente	6,2	14,9	11	37,5	12,4
Fino alla formazione professionale	1,4	4	0,4	6,3	2
Fino alla scuola sec. di II grado o equivalente	0,7	2,3	2	6,3	2
Parzialmente la scuola sec. di II grado	4,1	12,1	6,3	9,4	7,8
Altro	0	0,6	0	0	0,2
Non sa dirlo	0	0	0,4	0	0,2
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
N	**146**	**173**	**255**	**32**	**606**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

In media i MSNA hanno svolto sei anni e mezzo di studi nel Paese d'origine. I minori originari dell'Europa in media hanno frequentato 10 anni di scuola nel proprio Paese, i MSNA originari dell'Africa subsahariana e dell'Asia hanno frequentato mediamente 5 anni, mentre i minori originari del Nord Africa hanno frequentato 8 anni in media.

Per quanto riguarda i percorsi formativi dei familiari dei MSNA, in oltre la metà dei casi, nessun genitore ha ricevuto un'istruzione formale; per contro, il 26% ha entrambi i genitori istruiti (Tab. 7).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 7. Percorso scolastico dei genitori. V.a. e V.%

	Frequenza	*Percentuale*
Nessuna scuola	318	52,4
Hanno studiato entrambi	161	26,5
Ha studiato solo il papà	83	13,7
Ha studiato la mamma	45	7,4
Totale	**607**	**100**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Un terzo dei genitori ha la licenza elementare o equivalente, un quarto ha la licenza di scuola secondaria di primo grado o equivalente, l'11% delle madri e il 17% dei padri hanno il diploma di scuola secondaria di secondo grado o equivalente e il 3% delle madri e l'1% dei padri ha la laurea.

9.3 Il percorso di inclusione socioeducativa a seguito dell'arrivo in Italia

La durata della permanenza in Italia dei partecipanti alla survey è in generale molto ridotta: il 58% dei rispondenti è in Italia da meno di 6 mesi e il 91% da meno di 1 anno. I minori stranieri non accompagnati che presentano un'anzianità maggiore sul territorio italiano sono africani. Il 94% dei MSNA europei vivono in Italia da meno di un anno (Tab. 8).

Tabella 8. Anzianità migratoria. V.%

	Africa subsahariana	*Nord Africa*	*Asia*	*Europa*	*Totale*
Da 0 a 6 mesi	66	59,3	53,2	56,7	58,1
Da 6 mesi a 1 anno	21,3	31,5	39,6	36,7	32,8
Da 1 anno a 1 anno e mezzo	6,4	3,7	4	3,3	4,5
Da 1 anno e mezzo a 2 anni	4,3	4,3	2,4	0	3,3
Da 2 anni a 2 anni e mezzo	0,7	0	0	3,3	0,3
Da 2 anni e mezzo a 3	0,7	0,6	0,8	0	0,7
Da più di 3 anni	0,7	0,6	0	0	0,3
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
N	**141**	**162**	**250**	**30**	**583**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Riguardo alle figure di tutela, il 36,5% dei rispondenti ha la tutela dal responsabile o di una figura interna all'ente. Rilevante è anche la presenza dei tutori volontari, considerando che rappresentano il 20,4%. Il 6,6% dei MSNA è in attesa dell'assegnazione di un tutore. L'accoglienza avviene, nella quasi totalità dei casi, in strutture che ospitano altri minori: l'83,5% dei rispondenti vive con altri ragazzi stranieri. Il numero medio di ospiti conviventi è di 13,4. Il 23,1% dei MSNA che soggiornano in Sicilia convivono con più di 20 persone. Solo il 2% vive in una famiglia affidataria (che può essere sia italiana sia straniera); queste famiglie si trovano soprattutto in Calabria, Sicilia ed Emilia-Romagna. Il 4,1% dichiara di vivere da solo (il 56% dei quali risiede nel Lazio).

Relativamente ai territori di abitazione, i comuni italiani più rappresentati nel campione sono Palermo, Roma e Agrigento che accolgono rispettivamente il 14,7%, il 9,7% e il 7,4% dei MSNA. Il 73,3% dei MSNA provenienti dall'Africa subsahariana e il 61,2% di quelli provenienti dall'Asia è collocato in Sicilia, mentre il 19,6% dei MSNA è locato nel centro Italia, principalmente nel Lazio, e il 46,5% dei rispondenti si è trasferito da un altro posto in Italia prima di arrivare nella struttura dove risiede attualmente.

Venendo allo status legale, il 64% dei MSNA ha un permesso per minore età, mentre il 14,7% è in attesa di ricevere il primo permesso di soggiorno; l'8,7% ha fatto richiesta di asilo, il 3,5% possiede un permesso di studio o lavoro - si tratta, probabilmente, di neomaggiorenni - e il 4,8% non ha risposto al quesito. Solo il 4,4% dei minori ha ricevuto un permesso per protezione (speciale, asilo, sussidiaria), in particolare un terzo di questi proviene dal Pakistan, mentre Bangladesh, Egitto e Somalia rappresentano l'11% per ciascun Paese. Più della metà dei permessi per lavoro e studio è posseduto da minori provenienti dal Bangladesh.

Per quanto riguarda la gestione del tempo libero, l'attività maggiormente svolta dai MSNA è quella sportiva, praticata dal 57,7% dei rispondenti, seguita dalle attività artistiche di danza, musica e teatro e dall'attività di studio presso un doposcuola, rispettivamente svolti dal 12,7% e 11,7% dei MSNA.

Passando a considerare il bagaglio linguistico, al momento della rilevazione, il 6,4% dei rispondenti dichiara di non capire l'italiano e il 7,4% non lo parla. Più della metà del campione (rispettivamente 64,3% e 57,6%) dei minori parla e capisce poco l'italiano. Solo il 10% dei rispondenti comprende molto bene la lingua e il 4,6% la parla con facilità.

A livello di corrispondenza tra zona di provenienza e competenze in L2, il 58,2% dei MSNA provenienti dall'Africa subsahariana comprende poco la lingua e la percentuale decresce leggermente per quanto riguarda la capacità di esprimersi. Questo avviene anche per i minori che provengono dall'Asia e dall'Europa, mentre il 46,6% dei minori provenienti dal Nord Africa ha dichiarato di comprendere poco l'italiano, ma la percentuale aumenta a 52,3% nel caso della lingua parlata (Tab. 9 e Tab. 10).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 9. Comprensione dell'italiano. V.%

	Africa subsahariana	*Nord Africa*	*Asia*	*Europa*	*Totale*
Non lo capisco	5,5	6,3	7,5	3,1	6,4
Capisco poco	58,2	46,6	57,6	53,1	54,4
Quanto basta	28,1	32,8	29,4	21,9	29,7
Molto	8,2	14,4	5,5	21,9	9,6
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
N	**146**	**174**	**255**	**32**	**607**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Tabella 10. Livello dell'italiano parlato. V.%

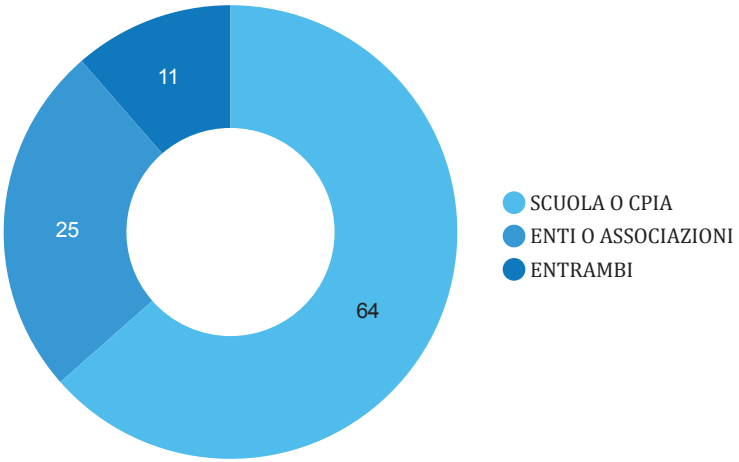
	Africa subsahariana	*Nord Africa*	*Asia*	*Europa*	*Totale*
Non lo capisco	8,9	6,9	7,1	6,3	7,4
Capisco poco	56,8	52,3	64,3	50	58,3
Quanto basta	30,8	31,6	27,1	34,4	29,7
Molto	3,4	9,2	1,6	9,4	4,6
Totale	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**
N	**146**	**174**	**255**	**32**	**607**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Rispetto al percorso scolastico intrapreso (Graf. 2), il 75,8% dei rispondenti, pari a 458 MSNA, dichiara di frequentare la scuola al momento della rilevazione. Di essi, il 63,5% frequenta la scuola o corsi nei CPIA, mentre il 25,1% dei rispondenti segue corsi presso enti e associazioni e l'11,4% frequenta corsi per entrambe le tipologie.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 2. Frequenza scolastica al momento della rilevazione. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Rispetto al livello di segregazione formativa, il 91,3% del campione frequenta corsi in cui sono presenti soprattutto alunni stranieri, il 5,2% ha in classe sia compagni italiani sia stranieri in ugual numero e solo il 3,5% ha la maggior parte dei compagni italiani.

Al momento della rilevazione solo il 33,1% aveva frequentato un precedente corso in Italia (Tab. 11). Di essi il 50,5% ha frequentato la scuola o corsi nei CPIA, il 35,9% corsi presso enti e associazioni ed il'13,6% corsi di entrambe le tipologie (Graf. 3).

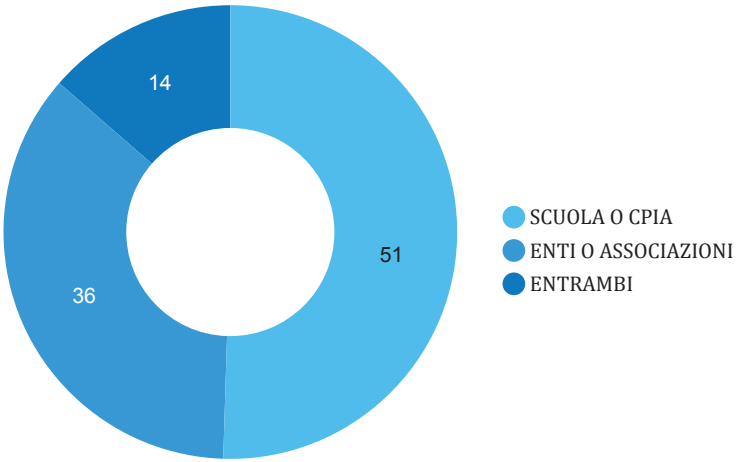
Tabella 11. Frequenza scolastica in passato in Italia. V.%

	Totale
No	66,9
Sì	33,1
Totale	**100**
N	**607**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 3. Frequenza scolastica in passato in Italia (tipo di scuola). V.%



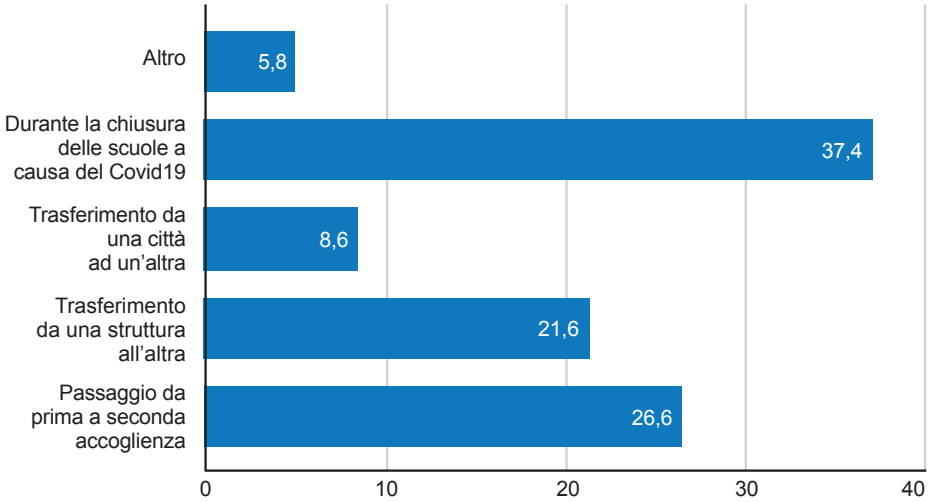
Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Del 33% dei MSNA che ha frequentato dei corsi in passato in Italia, solo il 13,6% (pari a 27 studenti) ha ottenuto un titolo di studio, segno della potenziale incapacità del sistema di offrire credenziali formative utili al loro futuro (come già emerso nei capitoli precedenti del volume).

Un altro ordine di criticità ha a che fare con l'interruzione del percorso di studi. Tra i partecipanti al questionario sulla piattaforma Class@cross, il 28,6% dei MSNA ha avuto un'interruzione del percorso di studi da quando è arrivato in Italia. La sospensione, nel 26,2% dei casi è durata per meno di un mese, nel 33,3% dei casi da tre mesi a più di un anno. La regione che presenta più MSNA che hanno interrotto il percorso di studi è la Sicilia. L'interruzione degli studi è avvenuta nel 30,2% dei casi per il trasferimento da una struttura, o da una città, all'altra, nel 37,4% dei casi durante le chiusure delle scuole a causa del Covid-19 (Graf. 4), quando solo il 27,3% dei minori sostiene di aver partecipato con facilità alle attività di formazione e scolastiche e solo il 17,1% alle attività extrascolastiche e di tempo libero. Quasi il 50% dei MSNA ha partecipato "raramente", quindi in maniera saltuaria, alle attività di formazione e scolastiche, e il 65% dichiara tale frequenza irregolare anche nelle attività extrascolastiche e di tempo libero (Graf. 5).

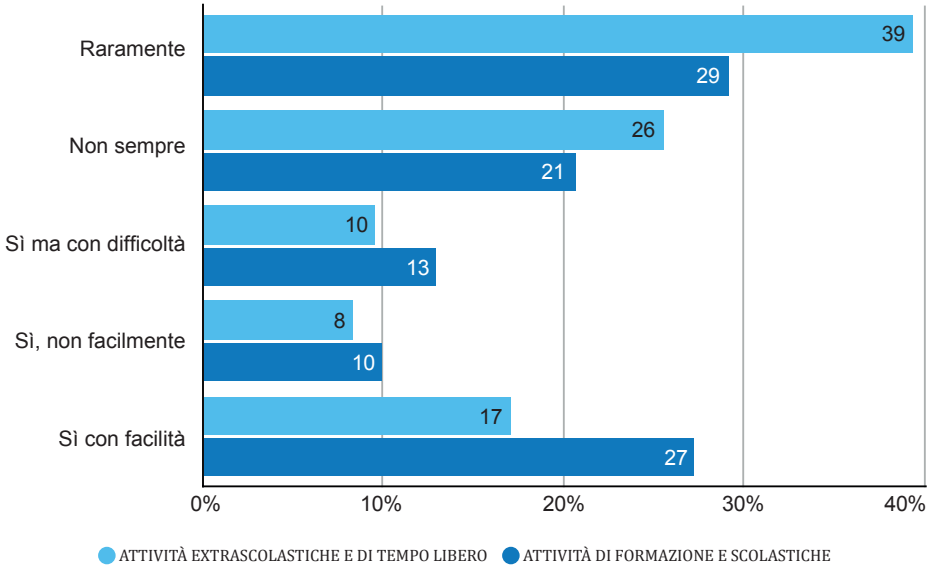
Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 4. Motivo interruzione frequenza scolastica. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Grafico 5. Frequenza della partecipazione dei MSNA ad attività scolastiche ed extra-scolastiche durante l'emergenza sanitaria causata dal Covid19. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

9.4 La socializzazione al lavoro

Oltre a indagare i differenti percorsi di studi intrapresi dai MSNA residenti in Italia, il questionario esamina anche i settori dove i ragazzi hanno svolto esperienze di lavoro da quando sono arrivati in Italia, specificando il tipo di contratto e i settori ai quali ambiscono lavorare in futuro. Il settore della ristorazione e del turismo è quello più attrattivo, seguito dall'industria (Tab. 12 e Graf. 6). Il primo è selezionato dal 68,6% dei minori provenienti dall'Asia e dal 31,3% dei minori provenienti dall'Africa. Il secondo settore è scelto dal 21,9% dei MSNA europei.

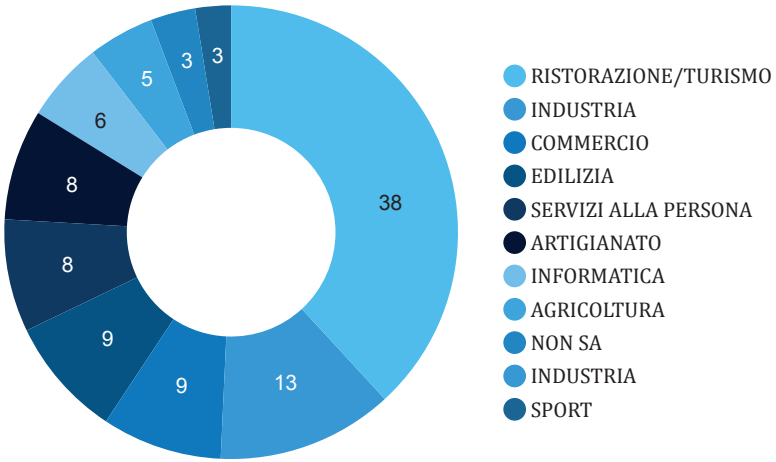
Tabella 12. Aspettative rispetto ai percorsi lavorativi: settore nel quale vorrebbero lavorare dopo la scuola. V.a. e V.%

	Scelte selezionate		*Prima scelta*	
	Frequenza	*Percentuale*	*Frequenza*	*Percentuale*
Ristorazione/turismo	284	38,1	283	46,6
Industria	94	12,6	69	11,4
Commercio	64	8,6	40	6,6
Edilizia	64	8,6	37	6,1
Servizi alla persona	59	7,9	48	7,9
Artigianato	59	7,9	49	8,1
Informatica	43	5,8	24	4,0
Agricoltura	35	4,7	19	3,1
Non sa	24	3,2	24	4,0
Sport	19	2,6	14	2,3
Totale	**747**	**100**	**607**	**100**

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

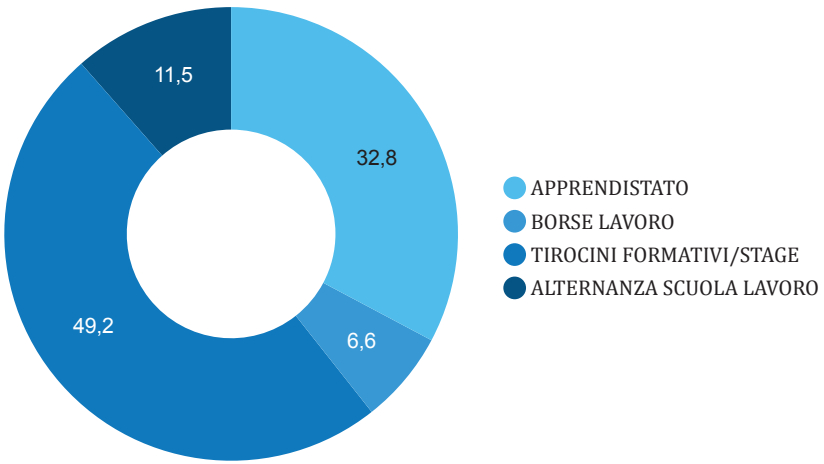
Grafico 6. Settori lavorativi in cui ambiscono lavorare i MSNA. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Il 14,7% dei MSNA (89 minori) ha già svolto in passato, o sta svolgendo attualmente, delle esperienze preprofessionali o di lavoro in apprendistato in Italia[2]. Nello specifico, quasi la metà di chi ha risposto in modo affermativo, il 49,2%, ha svolto o sta svolgendo tirocini formativi e stage. Solo il 6,6% ha una borsa lavoro. L'11,5% dei minori svolge la sua prima esperienza lavorativa attraverso l'alternanza scuola-lavoro (Graf. 7).

Grafico 7. Esperienze professionalizzanti svolte in Italia attualmente o in passato. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

[2] 89 minori hanno fatto esperienze pre-professionali, ma solo 61 hanno indicato la tipologia.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

9.5 Opinioni e aspettative rispetto alla propria esperienza formativa

Al momento della rilevazione, l'autovalutazione rispetto alla partecipazione ai corsi a scuola o di formazione è per lo più positiva. Più di tre quarti del campione valuta positivamente la propria motivazione, la fiducia nei confronti dei professori e la frequenza alle lezioni (Graf. 8).

Grafico 8. Pensando alla tua partecipazione a questi corsi di scuola o formazione, che valutazione ti daresti sui seguenti aspetti. V.%

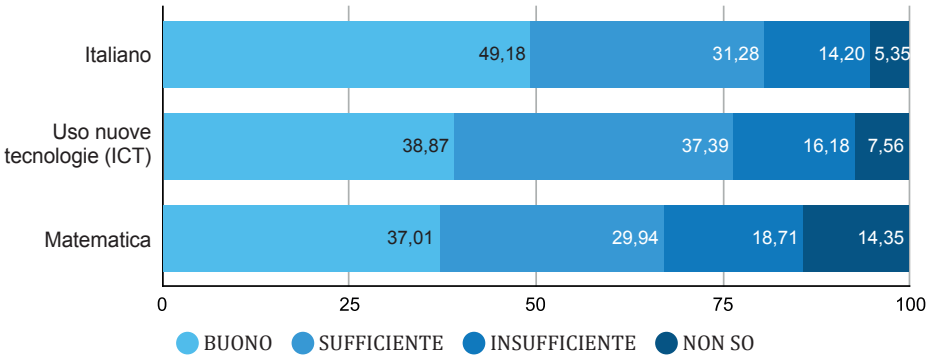
	Buono	*Sufficiente*	*Insufficiente*	*Non so*
Motivazione	77,27	16,53	2,48	3,72
Fiducia verso i docenti	76,36	16,95	1,67	5,02
Frequenza delle lezioni	75,15	18,28	2,67	3,90
Curiosità rispetto agli argomenti e cose nuove	71,40	21,92	2,09	4,59
Impegno	71,34	22,80	1,67	4,18
Fare amicizia con compagni di altra provenienza	68,46	21,37	4,15	6,02
Comunicare con i professori	65,23	26,95	3,50	4,32
Collaborare con i compagni	61,54	27,65	5,20	5,61
Spirito di iniziativa	56,37	30,69	5,01	7,93

Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross 2020/2022

Più modesta è la valutazione delle proprie competenze: il 49,1% sostiene di aver raggiunto un buon livello di italiano (la percentuale aumenta a 74,1% per i MSNA provenienti dall'Europa) mentre il 14,2% si valuta in modo insufficiente. I minori si autovalutano negativamente soprattutto nella capacità di utilizzare le nuove tecnologie (ICT) e nella Matematica: rispettivamente il 16,2% e il 18,8% dei rispondenti sostiene di avere un livello insufficiente, indipendentemente dal Paese di provenienza (Graf. 9).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Grafico 9. Pensando alla tua partecipazione a questi corsi di scuola o formazione, che valutazione ti daresti sui seguenti aspetti. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

La maggior parte dei MSNA afferma di voler continuare il proprio percorso di studi: ritiene che ciò che impara a scuola sia utile e che partecipa con interesse alle lezioni (Graf. 10). In entrambi i casi i minori provenienti dall'Africa subsahariana presentano percentuali poco più alte rispetto agli altri. In minor parte invece i rispondenti affermano di voler smettere di andare a scuola per poter lavorare e tra questi prevalgono i MSNA provenienti dall'Europa.

Grafico 10. Attitudini verso la scuola. V.%

	Per niente vero	*Pochissimo*	*Poco*	*Abbastanza*	*Molto*	*Totalmente vero*
Voglio smettere di andare a scuola il prima possibile	54,44	9,22	15,87	13,2	4,44	2,9
Vado a scuola perché è obbligatorio	37,6	14,97	17,9	17,56	6,6	5,34
Preferirei lavorare piuttosto che andare a scuola	19,3	14,5	21,9	22,85	12,2	9,28
Sento che le cose che imparo a scuola sono utili	3,77	1,37	4,79	26,37	29,7	34
Voglio continuare ad andare a scuola	2,41	2,23	11,17	24,4	31,7	28,1
Ascolto con interesse ciò che mi insegnano a scuola	0,51	1,37	4,78	27,4	34,47	31,5

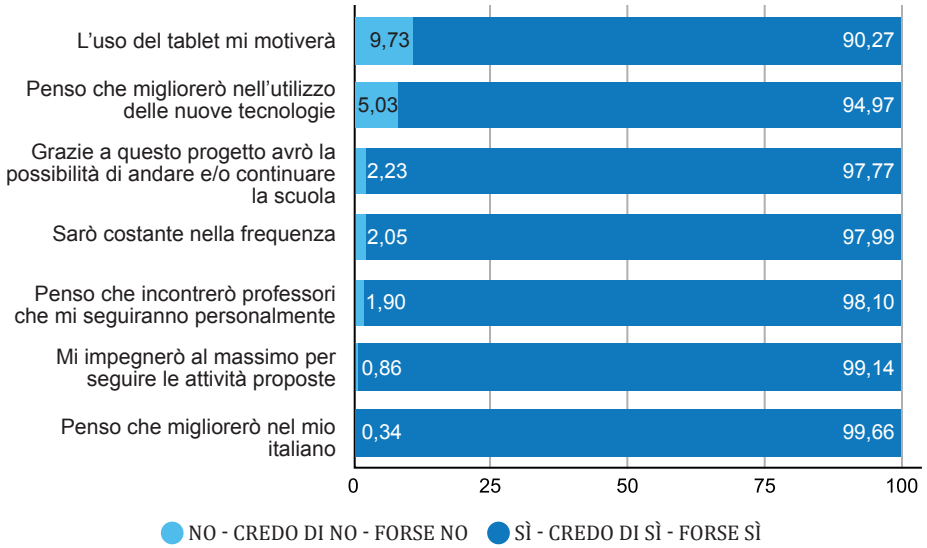
Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

9.6 Guardando al futuro: le aspettative per il "dopo"

I ragazzi che hanno partecipato al progetto ALI dichiarano di aver avuto dei benefici dal progetto grazie all'uso dei tablet (90,3%) e alle possibilità di migliorare nell'utilizzo di nuove tecnologie (95%). La quasi totalità dei rispondenti afferma che grazie al progetto avrà la possibilità di intraprendere e proseguire il proprio percorso di studio in modo costante. Il 98,0% dei minori pensa di incontrare insegnanti che lo seguiranno individualmente. Quasi tutti i MSNA partecipanti al progetto ALI raggiunti dalla survey online si impegneranno al massimo per seguire le attività proposte e, pertanto, sono sicuri di arrivare a migliorare il loro livello di italiano (Graf. 11).

Grafico 11. Autovalutazione delle seguenti situazioni da parte dei MSNA che stanno partecipando al progetto. V.%



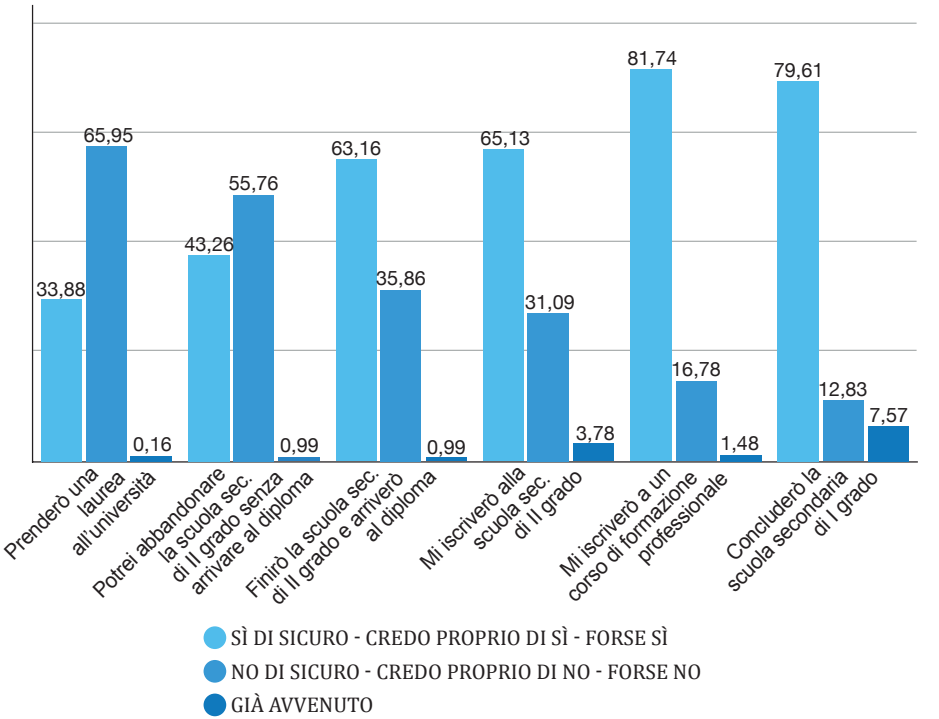
Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Guardando all'eventuale prosecuzione degli studi, le aspettative dei minori appaiono più focalizzate all'istruzione secondaria superiore rispetto alla formazione universitaria. Il 66% dei MSNA non crede che arriverà ad ottenere una laurea, il 55,8% desidera non abbandonare la scuola secondaria di secondo grado e arrivare alla maturità. Il 65,1% vorrebbe iscriversi alla scuola secondaria di secondo grado. Il 7,6% dei rispondenti ha già terminato la scuola secondaria di primo grado e solo il 12,8% non è sicuro di terminarla. Per tutti i percorsi di istruzione analizzati i MSNA provenienti dall'Asia presentano risposte più pessimistiche rispetto agli altri. Quasi l'82% dei

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

MSNA vorrebbe frequentare un corso di formazione professionale, a confermare il diffuso orientamento strumentale verso l'istruzione (Graf. 12).

Grafico 12. Aspettative sui percorsi di istruzione. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

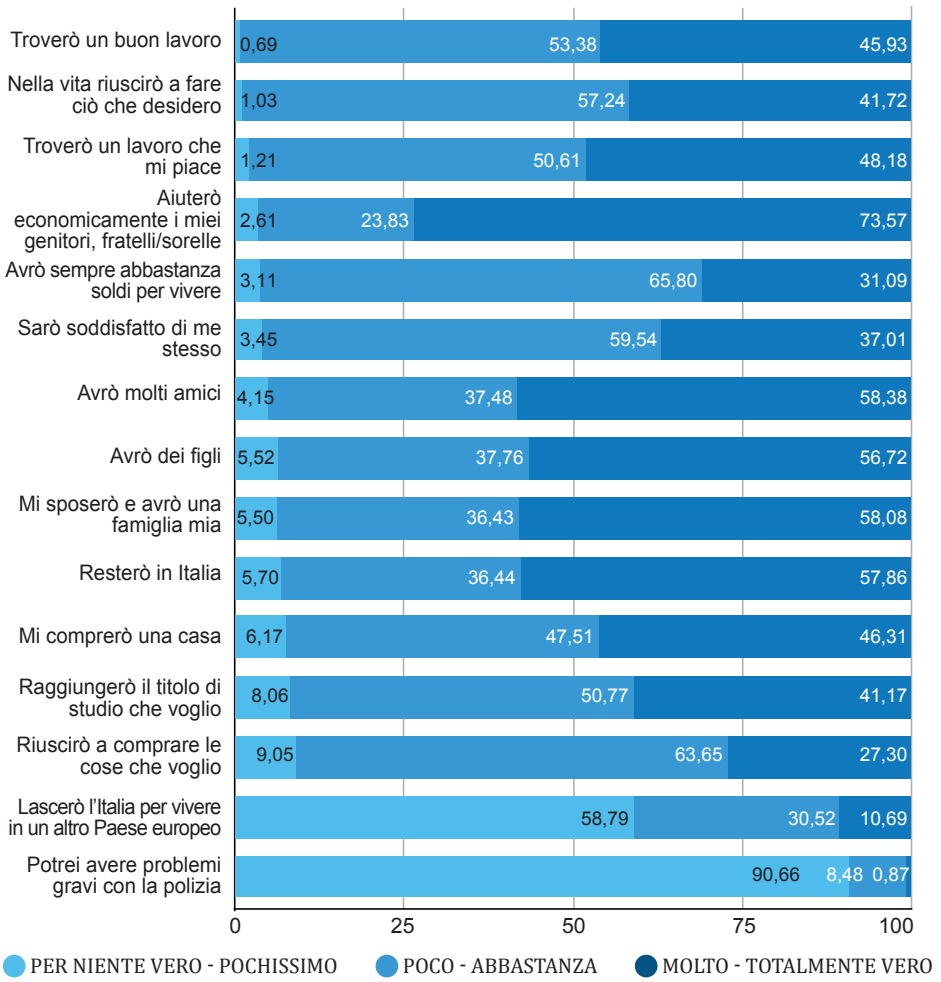
Guardando oltre il percorso attuale (Graf. 13), il 41,2% dei MSNA aspira a raggiungere il titolo di studio desiderato e una percentuale poco più alta (45,9%) spera di trovare un "buon" lavoro. Tra di loro ci sono dei pessimisti, di cui il 3% è rappresentato da africani, l'8,5% da asiatici e il 3,4% da europei. Dal punto di vista economico, il 3,1% dei minori afferma che non possiederà abbastanza soldi per vivere e il 2,6% sostiene che non aiuterà economicamente i propri parenti. Il 9% crede che in futuro non avrà le disponibilità economiche per comprare le cose che desidera, indipendentemente dal Paese in cui è nato, e la percentuale si riduce al 6,2% per quelli che affermano che non compreranno una casa.

Poco più della metà dei minori stranieri non accompagnati residenti in Italia manifesta la volontà di restarvi in futuro. Solo il 10,7% dichiara che lascerà l'Italia per vivere in un altro Paese europeo; la volontà di non rimanere è maggiore tra i MSNA europei.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Per quanto riguarda le relazioni sociali, la maggioranza dei MSNA attesta la volontà di sposarsi, avere figli e una forte rete di amicizie. Soltanto lo 0,9% sostiene che potrebbe avere gravi problemi con le forze dell'ordine, mentre il 90,7% dei rispondenti lo esclude. In generale le aspettative future dei minori sono ottimistiche; unicamente l'1% dichiara che in futuro non riuscirà a fare ciò che desidera. Di questi, l'83,3% è di origine africana e il restante asiatica. Solo il 3,5% invece sostiene che non sarà soddisfatto di se stesso. Tra i MSNA che hanno indicato che non saranno soddisfatti di se stessi, il 61,9% è asiatico, il 33,3% africano ed il restante 4,8% è europeo.

Grafico 13. Aspettative future dei MSNA. V.%



Fonte: ISMU, Survey MSNA iscritti alla piattaforma Class@cross, 2020/22

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

10. In conclusione. MSNA specialisti delle frontiere

di Alessandra Barzaghi, Gabriella Argento, Roberta Teresa Di Rosa, Donatella Greco e Vittoria Inglese[1]

Il tracciato di ghiaia separava due Stati, distinguendo gli esseri umani in due categorie diverse. Non era una strada ma un muro, invisibile agli occhi eppure reso concreto dalla legge. "Ancora un passo" pensai, "e sarò altrove. Quando metterò piede sull'altro lato della strada non sarò più la stessa persona".

Khosravi (2010: 15-16)

10.1 La prospettiva del confine

L'antropologo Shahram Khosravi parte dalla sua esperienza personale di fuga dall'Iran per mostrarci come il regime delle frontiere punti a tenere le persone "al loro posto" all'interno della gerarchia di classe, non solo al confine, ma anche dopo averlo varcato. I MSNA sono soggetti che, come descritto nel corso del volume, si trovano ad attraversare nella loro giovane vita molti confini, fisici e/o simbolici, marcati anche dalle politiche che li riguardano. Le politiche migratorie europee e nazionali, infatti, agiscono sempre più per evitare l'ingresso di soggetti "non desiderabili", anche se minori, con controlli sempre più rigidi alle frontiere.

Secondo la Convenzione europea dei diritti dell'uomo (CEDU), i minori nel contesto migratorio, e in particolare quelli non accompagnati, sono

[1] I paragrafi 10.1 e 10.5 sono di A. Barzaghi, il 10.2 è di D. Greco, il 10.3 di G. Argento e R.T. Di Rosa, il 10.4 di V. Inglese.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

considerati estremamente vulnerabili. Come riportato dal progetto Child-Move (Derluyn et al., 2022), i *children moving alone* sperimentano diverse forme di violenza durante la loro migrazione verso l'Europa (cfr. cap. 1). Ad esempio, sono particolarmente esposti alla violenza delle guardie di frontiera, così come dei trafficanti. Quando assistono e sperimentano violenze estreme, possono vivere ulteriori esperienze traumatiche, che influiscono negativamente sul benessere fisico e mentale. In una *systematic review* (Daniel-Calveras, Baldaquí, Baeza, 2022) realizzata in merito alla salute mentale dei minori rifugiati non accompagnati in Europa si evidenzia che questo target corre un rischio maggiore rispetto ai minori accompagnati di sperimentare livelli elevati di disagio psicologico, problemi del sonno, depressione e disturbo da stress post-traumatico.

Il recente Rapporto dell'Euro-Med Human Rights Monitor (2023) riporta che le principali pratiche illegittime, e le conseguenti violazioni dei diritti riscontrate dai minori stranieri alle frontiere interne ed esterne dell'Italia, sono la detenzione illegale e il respingimento. Si sottolinea che la detenzione illegale di MSNA negli *hotspot* e nelle strutture di detenzione o sulle navi in quarantena avviene spesso insieme agli adulti. Nel 2020 sono entrati negli *hotspot* 4.528 minori, di cui 3.537 non accompagnati (Ibidem). Questo dato sembra in contrasto con la normativa, in particolare con la Legge Zampa, che prevede che i minori debbano essere ospitati in "specifiche strutture governative di prima accoglienza", anche se abbiamo già sottolineato (cap. 2) che i recenti cambiamenti vanno sempre più nella direzione descritta. Il numero significativo di respingimenti effettuati nel 2020 e nel 2021 dalle autorità italiane nei porti dell'Adriatico verso Grecia, Albania, Croazia e Montenegro ha colpito anche minori richiedenti asilo non accompagnati. Respingimenti simili sono stati effettuati anche tra Italia e Slovenia. Molti MSNA in Bosnia-Erzegovina hanno subito un respingimento a catena dall'Italia alla Slovenia e, successivamente, alla Croazia e alla Bosnia, fuori dalla zona UE (Ibidem).

Il recente cambiamento normativo in Italia del 2023[2] ha inasprito la procedura di accertamento della minore età, che è un altro passaggio fondamentale nel percorso del minore dopo l'arrivo nel nostro Paese (Bonzano, Rizzi, 2024). Il nuovo decreto agisce in maniera ambigua, da un lato sottolineando l'importanza dell'uso sistematico del Protocollo multidisci-

[2] Decreto-legge n. 133/2023 (5 ottobre 2023) convertito con legge n. 176/2023 (1° dicembre 2023).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

plinare per la determinazione dell'età dei MSNA[3], dall'altro, introducendo una deroga in caso di emergenza. La procedura sociosanitaria dovrebbe avvenire solo in caso di dubbi fondati sull'età dichiarata, e nell'impossibilità di accertamento con documento anagrafico, e dovrebbe essere disposta dalla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni[4]. La procedura in deroga dà invece la possibilità, direttamente all'autorità di pubblica sicurezza, di procedere a rilievi dattiloscopici e fotografici[5]. Anche senza essere esperti legali o sanitari si può quindi intuire facilmente che sussiste un margine di arbitrarietà nell'interpretazione della norma.

Una volta finito l'accertamento dell'età, il minore può trovarsi a vivere esperienze di segregazione e discriminazione nei contesti sociali e formativi che incontra in Italia, come già visto in precedenza nel corso di tutto il volume, e affrontare la perdita delle tutele legali una volta compiuti i 18 anni[6]. Come si evince dal rapporto *A un bivio. La transizione all'età adulta dei MSNA* (Fondazione ISMU ETS, 2019), i MSNA si muovono gestendo una "triplice transizione": quella della migrazione; quella evolutiva dall'adolescenza all'età adulta; e quella riguardante il superamento dei traumi vissuti.

Questa molteplicità di confini vissuti e attraversati dai MSNA, ci porta a riflettere su quanto ormai il confine sia al centro dell'esperienza contemporanea (Mezzadra, Neilson, 2014). Siamo davanti alla profonda eterogeneità del campo semantico di confine: fanno parte della nostra vita i confini

[3] Determinato nella seduta del 9 luglio 2020, Conferenza unificata Governo, Regioni, Autonomie locali (riferimento normativo art. 19 bis, comma 6, D.lgs. n. 142/2015, Accertamento socio-sanitario dell'età, e Dpcm n. 234/2016, Procedura socio-sanitaria per minori stranieri non accompagnati vittime di tratta). ASGI sottolinea che i requisiti indispensabili per la legittimità dell'accertamento sarebbero: il colloquio sociale con il minore, indispensabile per rilevare le specifiche vulnerabilità, nel pieno rispetto dell'integrità fisica e psichica dell'interessato; l'obbligatorietà dell'approccio multidisciplinare (non sono validi accertamenti della maggiore età che si basino su un unico esame); la presenza del mediatore culturale al momento e presso la sede degli accertamenti, qualora necessario; l'adeguamento degli esami da effettuare alle caratteristiche del soggetto che deve esservi sottoposto (non c'è quindi una standardizzazione del percorso diagnostico); l'effettuazione dell'accertamento ad opera di professionisti con specifica formazione.

[4] Non direttamente dalle forze dell'ordine, dal Comune o dalla struttura accoglienza.

[5] Procedura in deroga – art. 19 bis, comma 6 ter, D. Lgs. 142/2015 – l'autorità di pubblica sicurezza potrà "disporre, nell'immediatezza, lo svolgimento di rilievi antropometrici o di altri accertamenti sanitari, anche radiografici, volti all'individuazione dell'età, dandone immediata comunicazione alla procura della Repubblica presso il tribunale per i minorenni, che ne autorizza l'esecuzione in forma scritta. Nei casi di particolare urgenza, l'autorizzazione può essere data oralmente e successivamente confermata per iscritto"

[6] Senza approfondire si accenna al fatto che i recenti cambiamenti normativi hanno introdotto modifiche anche alla procedura di conversione del permesso di soggiorno al passaggio alla maggiore età (DL n. 133/2023), introducendo la verifica dei requisiti svolta dai consulenti del lavoro o delle organizzazioni sindacali datoriali. Si tratta quindi di una funzione pubblica, con caratteri di discrezionalità importanti, che viene attribuita a soggetti privati che non hanno le competenze per svolgerla (ASGI), inserendo un ulteriore scoglio.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

simbolici, linguistici, culturali e urbani, così come i confini geopolitici, e questi si sovrappongono, si collegano e si disconnettono in modi spesso imprevedibili, contribuendo a dare forma a varie forme di dominio e di esclusione (Ibidem). I MSNA sono un caso emblematico da osservare in quest'ottica perché fino a qualche anno fa le dinamiche di confine sono sempre state studiate solo dal punto di vista degli adulti, mentre guardare le frontiere dall'ottica dei minori può fornire nuovi spunti di riflessione (Kaisto, Wells, 2020).

Tenendo in considerazione questa cornice di lettura, ci concentriamo in questa sede su due confini *fisici/geopolitici* che caratterizzano il viaggio di arrivo in Italia dei MSNA: il Mar Mediterraneo e la frontiera di Nord Est, ovvero l'approdo della rotta balcanica. Richiamando i report di Save the Children, possiamo osservare che si tratta di territori in cui i MSNA sono "nascosti in piena vista" (Save the Children, 2022a; 2023a). Questa invisibilità assume caratteristiche diverse a seconda della frontiera: a Sud, nei principali territori di sbarco della rotta mediterranea, spesso "non si vede neanche un migrante" (Equipaggio della Tanimar, 2023: 67). Ricercatrici e ricercatori della Tanimar[7], che tra settembre e ottobre 2022 hanno compiuto un viaggio sulle rotte migranti nel Mar Mediterraneo a fini di studio etnografico, riportano che a Lampedusa i migranti sono "subito portati dentro l'*hotspot*, in mezzo all'isola, distante da spiagge e da celebrazioni, chiusi ermeticamente" e, al contrario, "la presenza dello Stato è debordante" (Ibidem: 67-68).

Al Sud, nei luoghi in cui un minorenne solo resta in attesa dell'identificazione, Save the Children denuncia che l'assistenza non è mai adeguata e chi ha già in mente di raggiungere un altro luogo o una persona del proprio network cerca subito vie di fuga. Uscire autonomamente dagli hotspot di Lampedusa e Pozzallo, così come dal CARA di Crotone è quasi impossibile, mentre da Roccella Jonica i minori tentano spesso la fuga (Save the Children, 2022a). L'irreperibilità, d'altro canto, è uno dei modi per essere invisibili (cfr. par. 10.4) e diventare *missing children* in Sicilia, ma anche alle frontiere settentrionali di ingresso dalla Slovenia o di uscita verso la Francia.

A Nord i MSNA si fanno spesso invisibili per riuscire a passare il confine. Nel Carso triestino, così come tra Ventimiglia e Mentone e sul Monginevro, numerosi oggetti abbandonati testimoniano il passaggio di persone in fuga obbligate a "viaggiare nell'ombra, attraversando nel buio le frontiere in un'Europa che chiude loro le porte" (Save the Children, 2022a:

[7] L'equipaggio della Tanimar è costituito da un gruppo di ricercatrici e ricercatori delle Università di Genova e Parma che indagano le forme di mobilità e dell'abitare dei migranti in transito e le trasformazioni dei governi confinanti in Europa a partire dallo spazio marittimo (attività che si inserisce all'interno del progetto di ricerca *MOBS. Mobilities, solidarities and imaginaries across the borders, PRIN 2020*).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

5). Sulla rotta balcanica, bisogna tenere in considerazione che dal 2015 i Paesi della ex-Jugoslavia sono diventati il nuovo passaggio per provare a entrare in Europa (Ferrara, Gennaro, 2023). I dati di OIM sulla Bosnia-Erzegovina mostrano un passaggio molto rapido (si fermano meno di due settimane nei centri di accoglienza temporanei) e confermano che nel 7% si tratta di minori che viaggiano da soli (Ibidem). Molti dei minori che arrivano in Bosnia provano poi a fare più volte il *game*, rischiando di essere presi dalla polizia di frontiera, con il consueto uso di misure violente, e mettendosi a prescindere in condizioni di pericolo per il percorso tortuoso (cfr. Negroni, 2022).

Sia a Sud sia a Nord, troviamo quindi minori che sono riusciti ad arrivare in Italia dopo un percorso lungo e difficile, che li ha messi più volte in pericolo. La Sicilia e il Friuli-Venezia Giulia sono le regioni italiane che incontrano per prime questi minori in transito. Si tratta spesso di luoghi di primo approdo, con un successivo ricollocamento in altre zone d'Italia, ma anche di contesti di accoglienza, in cui i minori vengono inseriti in comunità e "decidono" se restare. Si sottolinea la "decisione del rimanere" perché queste regioni di frontiera vengono spesso abbandonate dai minori per raggiungere altre mete prefissate, spesso grandi città in cui è già presente una rete di riferimento. Questo succede ancor più nei casi in cui si trovino inseriti in centri di accoglienza che non rispettano gli standard di inclusione e di rispetto dei diritti (cfr. Cap. 10.4). Esaminiamo in dettaglio alcune delle frontiere italiane attraversate dai MSNA, per poi rivolgere l'attenzione alle testimonianze di MSNA partecipanti alla ricerca.

10.1.1 Dal Friuli-Venezia Giulia…

In Friuli-Venezia Giulia, non ci sono progetti SAI per minori stranieri non accompagnati, anche se questo non comporta una mancata presa in carico da parte del territorio. Gianfranco Schiavone di ASGI racconta a titolo esemplificativo su Altreconomia, l'esperienza di Trieste, in cui non vi sono mai stati grandi centri in quanto l'intero sistema di accoglienza, anche quello rappresentato dai centri straordinari, è orientato al modello dell'accoglienza diffusa[8]. Sebbene il problema maggiore sia quello che concerne la prima accoglienza degli adulti richiedenti asilo, a volte anche i minori cadono nell'invisibilità. La città ha infatti scelto di evitare la logica dei centri, allestendo solo strutture di prima accoglienza che dovrebbero essere a elevata rotazione e rapido ricollocamento (Casa Malala e l'Ostello Scout di Prosecco), ma che "non sono state utilizzate in modo razionale

[8] Testo disponibile a *https://altreconomia.it/il-collasso-dellaccoglienza-e-labbandono-dei-richiedenti-asilo-il-caso-friuli-venezia-giulia/*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

(…), le persone vi sono rimaste settimane e talvolta mesi, costringendo i circa 2.000 richiedenti asilo che hanno presentato domanda a Trieste nell'ultimo anno a trovare misero rifugio nel Silos[9] o in altre situazioni di fortuna".

Al 31 dicembre 2023, su 23.226 MSNA presenti in Italia, 997 risultano accolti in Friuli-Venezia Giulia (al nono posto per la presenza di MSNA). I flussi e le conseguenti presenze in questa regione hanno avuto un andamento molto variabile: in passato ci sono stati momenti in cui il Friuli Venezia-Giulia si trovava anche al secondo posto per numerosità di minori in accoglienza. Anche il Rapporto di approfondimento semestrale del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS, dicembre 2023) conferma una riduzione di oltre 6mila unità degli arrivi via terra e dei ritrovamenti nel territorio italiano; nonostante ciò, il Friuli-Venezia Giulia rimane la seconda regione (dopo la Sicilia) per numero di minori in ingresso, con 2.204 unità pari all'8% del totale degli ingressi. I principali paesi di origine dei minori arrivati attraverso la rotta balcanica sono l'Afghanistan (1.131 MSNA, oltre la metà degli arrivi nella regione), il Pakistan, l'Egitto, il Kosovo e il Bangladesh (MLPS, dicembre 2023).

La differenza tra il numero di ingressi (2.204) e il numero di presenti (997) ci mostra una caratteristica del territorio, ossia l'essere luogo di transito per i MSNA. Questo emerge anche dalle testimonianze raccolte nel focus group con docenti e operatori del Friuli-Venezia Giulia svolto nel nostro studio conoscitivo (cfr. cap. 3 e 7), che riportano situazioni di "*continuo ricambio di ospiti (...) che passano da noi per tre settimane o un mese e mezzo*" (FG docenti e operatori, Trieste, A1), o in cui "*spesso vengono spostati in altre comunità all'improvviso*" (FG docenti e operatori, Trieste, D3). Gli stessi stakeholders riportano una situazione in cui *"manca l'organizzazione a livello più alto (...) per creare dei percorsi che siano effettivamente efficaci e costruiti a lungo termine"* (FG docenti e operatori, Trieste, D4). Questo mancato coordinamento può portare a una qualità variabile dell'accoglienza: *"non tutte le comunità sono uguali, è una cosa che deve essere detta (...) noi docenti abbiamo rapporti quotidiani con le comunità,*

[9] Si tratta di un edificio non utilizzato e occupato dai migranti fino al 21 giugno 2024, quando è stato sgomberato: il piano dichiarato dalla Prefettura di Trieste e conosciuto al momento della scrittura è quello di ricollocare le persone presso l'ostello scout di Campo Sacro, dove si dice che sia possibile accogliere immediatamente ulteriori 60 persone oltre a quelle già presenti, con l'aggiunta nell'area di prefabbricati a scopo abitativo, messi a disposizione da UNHCR per aumentare ulteriormente il numero di posti disponibili (Ics-Consorzio italiano di solidarietà, Lo sgombero del Silos e le prospettive incerte, 19 giugno 2024). Si riporta anche una denuncia da parte dell'attivismo del territorio relativa all'esistenza di uno spazio dormitorio in Via Flavio Gioia già pronto da tempo per la prima accoglienza, ma non utilizzato per volontà politiche (disponibile in *https://www.meltingpot.org/2024/03/trieste-in-via-gioia-uno-spazio-di-accoglienza-negato-a-due-passi-dal-silos/*).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ma non con tutte è così, non con tutte è semplice avere rapporti, non tutte le comunità seguono i ragazzi allo stesso modo e si preoccupano dei ragazzi allo stesso modo (...) manca il territorio, non c'è il controllo che ci dovrebbe essere" (FG docenti e operatori, Trieste, D4).

10.1.2 … alla frontiera siciliana

Per quanto riguarda la Sicilia, questa si conferma sempre al primo posto sia come regione di primo approdo sia per le presenze in accoglienza (dal 2013 al 2023 al primo posto per accoglienza con una presenza che oscilla tra il 19% e il 44% di MSNA nelle strutture del territorio)[10]. A dicembre 2023 (secondo i dati del MLPS) la regione ospita il 26% (circa 6.000) del totale dei MSNA in accoglienza in Italia e il 51% (circa 13.600) del totale degli ingressi nel Paese sono avvenuti attraverso episodi di sbarco in Sicilia (Lampedusa: 69%; Pantelleria: 5,4%; Messina: 5,3%; Trapani: 4,9%). Dall'*Atlante SAI* (SAI, 2023) si rileva che i posti nel sistema ordinario di seconda accoglienza per MSNA sono 1.672: questo significa che, nonostante l'impegno della Regione per l'attivazione di strutture SAI, circa tre quarti dei minori presenti in Sicilia sono nell'accoglienza straordinaria o nella prima accoglienza. È opportuno sottolineare che, nonostante si tratti di un territorio di primo approdo, in Sicilia convivono esperienze di accoglienza integrata a fianco di situazioni difficili. INTERSOS (2019: 10) denuncia circostanze come "quelle dei centri di accoglienza collocati in luoghi isolati, lontani dai servizi essenziali, in particolare dalle scuole, e non collegati dai mezzi pubblici". Sono numerosi, inoltre, i minori che restano nei centri di prima accoglienza per periodi lunghi, a volte fino al compimento dei 18 anni, senza avere modo di essere inseriti in percorsi di inclusione.

Questa situazione viene riportata anche dalle parole dei docenti delle scuole siciliane del progetto ALI, che nel focus group, svolto durante lo studio conoscitivo, riportano un problema strutturale per cui "alcune comunità sono lontane da scuola (...) capita che siano in cima alla montagna senza nessuna scuola vicina (...); di comunità di accoglienza in Sicilia ce ne sono tantissime in tantissimi paesi, dove magari ci sono strutture alberghiere abbandonate che vengono trasformate non considerando l'effettiva possibile inclusione di chi ci va a vivere" (FG docenti, Sicilia, D11).

In generale, partendo dall'accesso alla scuola e allargando la riflessione ai servizi di base, le parole dei docenti riportano una netta differenza tra le

[10] Approfondimento ISMU 2023, La presenza di minori stranieri non accompagnati in Italia, disponibile al sito *https://www.ismu.org/la-presenza-di-minori-stranieri-non-accompagnati-msna-in-italia/*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

strutture che afferiscono al sistema SAI, o che comunque sono strutture di seconda accoglienza in contesto urbano, e le strutture straordinarie, spesso disperse in luoghi isolati e lontane dai servizi essenziali[11].

10.2 Minori stranieri (non) accompagnati provenienti dalla rotta balcanica

A partire dalle testimonianze di alcuni MSNA accolti in Friuli-Venezia Giulia, si intende riflettere sulla diversità che il termine "minori stranieri non accompagnati" nasconde. Dalla cosiddetta rotta balcanica arrivano infatti minori con profili molto diversi: ci sono gli albanesi e i kosovari con un percorso futuro già programmato fin dalla partenza, ma anche minori in fuga da Paesi come Afghanistan, Pakistan e Siria, spesso più piccoli di età e con più incertezze nel percorso di vita; oppure gli egiziani, che tentano la via di terra per evitare il viaggio in mare. Le interviste da cui parte lo scritto sono poche, ma allo stesso tempo molto rappresentative di quanto possano cambiare i percorsi di questi minori a seconda della loro età, nazionalità e rotta migratoria.

Le interviste realizzate nel territorio triestino, confine orientale d'Italia dove flussi migratori più recenti s'intrecciano con quelli storicamente più consolidati (Ara, Magris, 1987; Cattaruzza, 2007), hanno reso evidenti le differenze tra le traiettorie e le transizioni nella vita dei giovani migranti intercettati. Queste differenze riguardano sia l'evento migratorio, sia le motivazioni che hanno sostenuto le partenze e lo sviluppo dei percorsi. Nelle pagine seguenti verranno posti in evidenza alcuni elementi rintracciati nelle interviste condotte con alcuni MSNA a Trieste, mettendo a confronto l'esperienza di alcuni minori albanesi e di un giovane egiziano.

Come emerge nell'ultimo rapporto sul *Sistema di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia* (SAI, 2023), è possibile identificare un doppio binario che corre parallelo e che definisce due categorie descrittive generali di minore migrante non accompagnato. La prima è composta da chi emigra per migliorare la condizione economica propria e della propria famiglia. La seconda è composta da chi emigra, da

[11] Nell'ambito degli scenari di frontiera delineati, i prossimi paragrafi del capitolo pongono l'attenzione su questi particolari contesti territoriali (Friuli-Venezia Giulia e Sicilia), senza l'ambizione di approfondirne le logiche territoriali, ma dando spazio alla penna delle ricercatrici che hanno condotto approfondimenti in questi contesti incontrando i MSNA che li vivono. I paragrafi 10.2 e 10.3 partono proprio da attività di ricerca condotte all'interno del progetto ISMU ETS *Studio conoscitivo sui MSNA e l'accesso all'istruzione*, mentre il par. 10.4 valorizza un approfondimento sui *missing children* che invita a future attività di ricerca, con l'intento di lasciare lo spazio alla voce dei MSNA, per cogliere la loro agency anche in questi attraversamenti.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

solo o inserito in un più ampio gruppo di connazionali e/o parenti, per salvaguardare la propria incolumità e garantirsi un futuro (Giovannetti, Accorinti, Muzzioli, 2022). Si tratta di una tipologia utile per raccontare quanto è emerso anche nel contesto triestino. Data l'assenza di progetti SAI per MSNA a Trieste, i ragazzi intervistati erano ospitati in due comunità (collocate in due zone diverse della città) gestite da enti del terzo settore che si occupano, per conto dell'amministrazione locale, dell'accoglienza dei cittadini stranieri.

10.2.1 Primo racconto: la migrazione alla ricerca di opportunità

Tra le interviste svolte con i MSNA a Trieste, consideriamo due minori provenienti dall'Albania. La ricostruzione dei percorsi migratori e delle motivazioni che hanno spinto i due giovani albanesi a lasciare la propria casa e la propria famiglia e affrontare un viaggio, da soli, verso l'Italia, trova radici nella ricerca di migliori condizioni lavorative ed economiche, a fronte delle difficoltà riscontrate in patria. Il progetto migratorio è condiviso con le famiglie d'origine (genitori, in particolare) con le quali i ragazzi continuano a intrattenere rapporti telefonici.

È importante rilevare come non si tratti, almeno secondo le narrazioni degli intervistati, di un mandato migratorio familiare, almeno non in via esclusiva. È noto, infatti, come la maggior parte dei MSNA che giunge in Italia abbia come primo obiettivo quello di inserirsi nel mercato del lavoro per guadagnare denaro da inviare, almeno in parte, ai familiari rimasti in patria (Iato, 2018). Non è infrequente che un approccio di questo tipo all'evento migratorio generi nei percorsi di vita di questi giovani una sorta di inversione generazionale, che li obbliga a essere, fin da subito, responsabili del nucleo familiare (spesso allargato) rimasto in patria. Questo modello migratorio ricalca sostanzialmente la figura del migrante economico che, tramite le rimesse inviate nel Paese di origine, contribuisce economicamente a sostenere la famiglia alimentando, nello stesso tempo, l'economia del proprio Paese.

Questo percorso può generare situazioni, a carico del giovane migrante, emotivamente complesse ma, può altresì accadere che questi sviluppino adattamenti positivi e funzionali. Quando ciò accade, questi giovani diventano degli *active survivors* (Rousseasu, Drapeau, 2003); per loro la migrazione diventa quel passaggio di soglia che li fa accedere, a pieno diritto (precocemente rispetto agli standard occidentali) all'età adulta. Il viaggio diventa un rito di passaggio, un acceleratore di crescita, capace di spingerli più rapidamente dei loro coetanei, ma con consapevolezza, verso ruoli e responsabilità tipiche dell'età adulta (Breinbauer, Maddaleno, 2005).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Per questi giovani la migrazione diventa uno strumento agito e progettato in modo realistico, che rappresenta a tutti gli effetti un ponte tra il passato e il futuro. I minori migranti che si affidano a questa strategia esprimono senso di efficacia ed *empowerment* poiché identificano se stessi come soggetti attivi, protagonisti della migrazione, indipendenti e in grado di affrontare le difficoltà, superarle e immaginare un futuro (Foschino Barbaro, Sgaramella 2021: 25). Si situano in questo modello migratorio, anche i giovani albanesi intervistati (come confermato dai coordinatori della comunità che li ospitava) nei rispettivi percorsi di formazione (uno studia per diventare idraulico e l'altro si sta formando per diventare elettricista), consapevoli che la permanenza in comunità e nei circuiti dell'accoglienza non dura per sempre. Da qui, la necessità di apprendere un mestiere e cominciare, il prima possibile, a lavorare per vivere in autonomia (anche sotto il profilo abitativo). Questi giovani appaiono particolarmente "resilienti" poiché dimostrano di possedere la capacità di accedere alle risorse necessarie per superare le sfide, negoziare con l'ambiente circostante in modo funzionale e significativo l'uso delle risorse e funzionare in modo adattivo nonostante i significativi fattori di stress a cui sono sottoposti (Ungar, 2011; Huemer et al., 2013).

Non si tratta quindi, propriamente, di giovani senza famiglia. Essere dei minori migranti non accompagnati, infatti, non significa necessariamente essere privi di significativi legami familiari. Vi è una parte della letteratura sulle migrazioni che ha indagato quest'aspetto: uno dei primi studi a riguardo è stato condotto proprio in Albania, tra febbraio e aprile 2006, e ha visto la somministrazione di 805 questionari a minori che vivevano in quattro aree rurali nel nord-est del Paese. I rispondenti erano minori potenzialmente migranti ai quali è stato chiesto di esprimersi sulle esperienze di altri già emigrati, su come il loro progetto migratorio si sarebbe potuto sviluppare e su come le famiglie avrebbero potuto aiutarli a concretizzare questa esperienza. Lo studio ha evidenziato come, per i partecipanti, la famiglia fosse il luogo in cui la decisione di partire maturava e veniva condivisa e sostenuta. I genitori spesso erano identificati come i primi che avrebbero potuto contribuire al viaggio, con soldi e aiuti funzionali al buon esito dell'esperienza migratoria (Orgocka, 2010). Pur non tralasciando l'importanza di fattori di spinta come la marginalità economica, l'esclusione sociale e la presenza di conflitti, è l'*ethos contemporaneo delle opportunità*, utilizzato da Vacchiano (2010) per descrivere l'insieme (talvolta inestricabile) di fattori non solo economici, che contribuisce a maturare la scelta di partire. Questi giovani migranti, decidendo di partire anche per assecondare l'istinto di uscire dal proprio contesto sociale e dalle aspettative di vita predeterminate nel proprio ambiente cercano, attraverso la mobilità fisica, una forma di mobilità sociale. Mobilità sociale che, vista l'estrema consapevolezza e la maturità con cui il

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

viaggio è affrontato, va di pari passo con la ricerca di un'autonomia personale che viene, seppur indirettamente, supportata dal nucleo familiare di origine (Punch, 2002).

10.2.2 Secondo racconto: la migrazione come fuga

Vi è poi un'altra tipologia di minore migrante, per il quale l'evento migratorio è potenzialmente multiproblematico. Un esempio in tal senso giunge dalla storia di un MSNA di 17 anni proveniente dall'Egitto, che racconta di aver deciso di partire lasciando la sua casa e la famiglia, sia a causa di forti contrasti familiari, sia perché il futuro che gli si prospettava in Egitto non collimava con i suoi desideri e aspirazioni.

Anche il viaggio che ha portato il giovane in Italia e a Trieste, è stato più complicato rispetto a quello dei due ragazzi albanesi, poiché caratterizzato da fughe e ricollocamenti. Il vettore geografico del giovane egiziano non è stata la rotta balcanica bensì quella mediterranea, giacché il suo primo approdo è stato in un piccolo paese sulla costa della Sicilia, da cui è rapidamente fuggito. Il ricollocamento nella comunità triestina (e il successivo inserimento scolastico) è stato, infatti, l'ultimo e più recente approdo del giovane che, nel viaggio da lui stesso più volte definito una "fuga", ha toccato diverse località d'Italia, tra le quali si è mosso spesso senza documenti e con mezzi di fortuna. Dalla Sicilia fino al Lazio, passando per la Lombardia, il giovane è giunto nell'autunno del 2022 in Friuli-Venezia Giulia dove, prima di Trieste, ha vissuto per qualche settimana in una comunità della provincia di Udine.

Questi numerosi cambi di destinazione, intervallati da fughe e interventi delle autorità, sono stati generati da contrasti con connazionali all'interno delle diverse comunità che lo hanno ospitato. Significativa è l'affermazione "tutta la mia vita a scappare dagli egiziani", utilizzata proprio per raccontare il forte contrasto identitario che il giovane viveva nei confronti della sua cultura di origine e, di conseguenza, dei comportamenti espressi dai suoi connazionali. Il *clash* culturale tra le sue aspirazioni e le prescrizioni, soprattutto di natura religiosa, imposte dalla sua famiglia e dal contesto etnico-sociale hanno sostenuto la fuga del giovane.

In questo caso, il mandato migratorio è individuale, autodeterminato e si pone come unica *exit strategy*, non ancora in grado di aprire scenari futuri, ma volta a negoziare nell'immediato un'alternativa dalle attuali insoddisfacenti condizioni di vita. Il minore migrante dall'Egitto delinea un orizzonte da cui fuggire composto da: contrasti familiari (e un'incapacità di viverli e fronteggiarli efficacemente); una personalità non accettata o apertamente rifiutata dal contesto; un mancato riconoscimento delle proprie aspettative di vita e del suo ruolo, sia nel contesto familiare sia nella

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

comunità di riferimento (Peris Cancio, 2018: 35). Predominano i fattori di spinta che diventano dirimenti per evadere da un contesto alieno. In questo caso, il Paese di origine non solo pregiudica il futuro, ma ancor di più ipoteca il presente e rende non contemplabile qualsiasi altra opzione diversa dalla fuga.

10.3 Approdo in Sicilia e progettualità dei MSNA

In questo paragrafo, le voci dei MSNA intervistati in Sicilia, integrate con quelle di operatori e docenti che lavorano con loro in quel contesto, mirano a cogliere la duplice natura del contesto siciliano, sia come terra di approdo e transito, sia come nuova casa, dove investire anche su percorsi di inclusione scolastica (Segatto et al., 2018; Mordeglia et al., 2018; OXFA, Greek Council for Refugee, 2021).

Le specificità del territorio siciliano in cui i MSNA fanno l'esperienza di accoglienza hanno un'influenza non indifferente sulle declinazioni future del proprio progetto migratorio, passando dalle situazioni in cui ricorre una vera e propria disillusione delle aspettative (e dunque prevale il desiderio di fuga), ad altre più positive in cui il MSNA decide di restare sullo stesso territorio anche dopo la conclusione del percorso di accoglienza, in attesa della maggiore età (Argento, 2023). Le analisi che seguono si basano su 15 interviste condotte, nell'ambito del progetto ALI 2, nella regione Sicilia, a ragazzi con età media di 14 anni (dai 12 ai 17 anni). I Paesi di provenienza sono stati rappresentati da: Tunisia (5), Egitto (5), Costa d'Avorio (2), Burkina Faso (1), Camerun (1) e Bangladesh (1)[12].

Con riferimento alla scolarizzazione antecedente il viaggio migratorio, i tre quarti degli intervistati hanno dichiarato di aver frequentato la scuola statale, mentre un quarto quella coranica. Nell'ipotesi della scuola pubblica, il numero medio di anni di frequenza si è attestato a 5,4, con un range caratterizzato da minori che non sono andati mai a scuola, a minori che hanno frequentato 9 anni e che hanno interrotto il loro percorso per intraprendere il viaggio migratorio. Gli intervistati parlano, in media, 2 lingue, con una significativa variabilità di MSNA che hanno dichiarato di disporre di un bagaglio linguistico di 5 lingue e altri con competenze in una sola lingua; per quel che concerne le lingue veicolari, 6 MSNA conoscono la lingua francese, 3 inglese, uno sia francese sia inglese, mentre 5 hanno dichiarato

[12] Per quel che concerne la struttura ospitante, 8 MSNA si trovano nella provincia di Agrigento e nello specifico presso una struttura di seconda accoglienza situata nella città di Licata, mentre 6 presso la città di Palermo; in quest'ultimo caso, le tipologie di struttura sono diverse e includono un gruppo appartamento, un centro SAI e una comunità di seconda accoglienza. Rispetto all'anno di arrivo, 7 MSNA partecipanti alla ricerca sono giunti in Italia nel 2021, mentre 8 nell'anno 2022.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

di non conoscere nessuna lingua veicolare; in quest'ultimo caso, si tratta di giovani arabofoni originari di Egitto e Tunisia.

La frequenza scolastica da parte dei giovani intervistati è caratterizzata da una prevalenza (ben 10 su 15) di iscritti alla scuola secondaria di primo grado, 2 iscritti a un corso di istruzione e formazione professionale, 3 presso istituti professionali di diverso indirizzo.

10.3.1 I minori in dialogo con operatori e docenti

Dei MSNA intervistati, quelli che hanno proseguito gli studi presso gli istituti secondari di secondo grado sono accomunati da alcuni aspetti simili. Rispetto alla sfera individuale, la conoscenza di almeno 3 lingue, la permanenza in Italia da oltre un anno, un livello medio di conoscenza della lingua italiana, un grado di motivazione medio-alta di partecipare ai percorsi di apprendimento. All'interno del contesto di accoglienza, invece, possono essere considerati aspetti rilevanti: l'aver avuto un'esperienza scolastica positiva in Italia, aver partecipato a iniziative extrascolastiche di apprendimento della lingua italiana, la presenza di una figura adulta di riferimento che li ha sostenuti nell'orientamento e nel prendere scelte importanti (in genere si tratta di una figura interna alla struttura di accoglienza), l'aver potuto usufruire di opportunità culturali e formative presenti nel territorio, e l'ubicazione della struttura di accoglienza in zone non periferiche della città.

Tutti i MSNA intervistati hanno un tutore: solo per 3 ragazzi, si tratta di un tutore volontario, figura esterna alla struttura di accoglienza, mentre per gli altri tale ruolo è ricoperto dal responsabile della stessa struttura. Dalle informazioni fornite da assistenti sociali, educatori e responsabili delle strutture ospitanti di appartenenza dei MSNA, si apprende che ormai da tempo non ci sono disponibilità di tutori volontari presso il Tribunale territorialmente competente (Palermo), e pertanto a rivestire il ruolo di tutore è il sindaco della città. Il sindaco, in prima istanza, nomina gli assistenti sociali del Comune; tuttavia, tali figure, avendo in carico un elevato numero di tutele, non sono nelle condizioni di accettare e pertanto il sindaco delega direttamente il responsabile della struttura a rivestire tale ruolo.

Le narrazioni dei MSNA intervistati sul territorio siciliano sono molto diversificate tra loro. Il livello di soddisfazione manifestato dai ragazzi è elevato per quelli arrivati da almeno 6 mesi, con discrete competenze in lingua italiana e un'esperienza scolastica positiva tanto con il gruppo classe che con i docenti; gli stessi riferiscono di essere inseriti in contesti territoriali metropolitani, di avere una buona conoscenza del territorio ospitante, di avere amicizie tanto con i coetanei stranieri quanto con quelli italiani, di trascorrere il tempo libero con più attività, e inoltre riferiscono di relazioni

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

di fiducia con almeno un adulto di riferimento del contesto di accoglienza. Rispetto al futuro, questi testimoni si dicono fiduciosi e motivati a impegnarsi nel percorso di istruzione e a proseguire gli studi superiori.

Di contro, non mancano esperienze opposte, cioè MSNA che raccontano di una quotidianità appiattita e di un futuro lontano e indefinito. Si tratta di ragazzi con un livello di integrazione molto basso, caratterizzato da assenza di amicizie con coetanei italiani, un'esperienza scolastica non significativa; il loro tempo libero è trascorso all'insegna della noia e per lo più dormendo o giocando con lo smartphone, senza conoscere il territorio o le regole della struttura di accoglienza.

Per gli operatori delle strutture di accoglienza siciliane, il percorso di scolarizzazione è considerato *condicio sine qua non* per la riuscita della loro inclusione; pertanto, strategia condivisa è indirizzare i MSNA a seguire i percorsi di scolarizzazione esterni alla struttura e allo stesso tempo motivarli a partecipare alle attività interne. Quando il MSNA fa ingresso presso la comunità di accoglienza, nel caso abbia già frequentato le scuole secondarie di primo grado, le possibilità offerte sono l'iscrizione a percorsi di scuola secondaria di secondo grado, i tirocini formativi, le borse lavoro ovvero i corsi di formazione professionale. Tuttavia, se i MSNA che giungono presso le strutture sono tutti neoarrivati e non hanno conseguito ancora il titolo di terza media, si valuta l'iscrizione al percorso di alfabetizzazione per poi passare alla scuola media, oppure si propende per l'iscrizione direttamente alle medie.

Come evidenziato in altri capitoli, l'accesso dei MSNA al sistema scolastico-formativo italiano presenta due macro-differenze connesse soprattutto all'età dei giovani migranti. In particolare, i MSNA che hanno un'età superiore a 15 anni sono inseriti presso i CPIA competenti per territorio, mentre quelli di età inferiore vengono iscritti presso la scuola secondaria di primo grado. In genere i MSNA che hanno conseguito la licenza media, specie se stanno per raggiungere la maggiore età, prediligono strategie che meglio rispondano alle loro istanze esistenziali, quali i tirocini formativi e le borse lavoro; tali proposte, infatti, consentono di conseguire un'attestazione di competenze, un titolo, oltre che un rimborso o comunque una piccola retribuzione economica. Per i MSNA che invece hanno ultimato il percorso della scuola media e che decidono di proseguire gli studi, gli indirizzi maggiormente scelti comprendono quelli brevi e di tipo tecnico-professionale, in cui è previsto il conseguimento di un titolo in un arco di tempo che non supera il triennio.

Relativamente ai tempi di inserimento nel sistema scolastico italiano, per i MSNA di età superiore ai 16 anni l'iscrizione a scuola avviene in maniera immediata; di contro, per i ragazzi che hanno un'età inferiore o pari a 15 anni possono anche trascorrere mesi in attesa di iscrizione, in quanto le scuole tardano nell'accogliere le richieste o tali richieste pervengono alla

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

scuola già ad anno scolastico avviato (cfr. cap. 5). Le ragioni di tali ritardi sono svariate e molte volte ricondotte a: sovrannumero delle classi, assenza delle figure dei mediatori, mancata esperienza dei docenti con questo target di alunni, ecc. A questi aspetti se ne aggiunge un'altra caratterizzata dalle difficoltà connesse all'iter delle vaccinazioni.

> *La tempistica per fare le vaccinazioni richieste, (…) è estremamente lunga; quindi, questo non consentirebbe a ogni modo al minore stesso di essere inserito nelle classi in tempi opportuni per non perdere l'anno scolastico, poi a causa delle assenze* (FG operatori, Sicilia, A14).

Si tratta di aspetti riscontrati come meno problematici nell'ambito dei CPIA, dove vige una strutturazione più flessibile dei percorsi per livello, vi è già la diffusa presenza di giovani con un variegato bagaglio linguistico sia nelle lingue veicolari sia nelle altre lingue dei Paesi di origine e dove si riscontra un'esperienza più consolidata da parte dell'istituzione scolastica stessa, con questa utenza. Viene segnalato, tuttavia, il nodo dei MSNA giunti nei mesi che vanno da marzo a maggio, per i quali non è possibile effettuare l'iscrizione né a scuola né al CPIA, a causa dell'impossibilità di raggiungere il monte ore previsto al conseguimento dei vari livelli.

Tra le strategie esperite in Sicilia, vi è l'introduzione di percorsi di alfabetizzazione di italiano nella fase di inserimento dei MSNA all'interno delle comunità stesse di accoglienza. Inoltre, presso alcune strutture viene nominato "un operatore dell'integrazione" e responsabile del fascicolo scolastico che, in raccordo con insegnanti ed educatori, si occupa dell'inserimento a scuola, per monitorare presenze/assenze, progressi e criticità del percorso di studio.

Con riferimento alle relazioni tra scuola, comunità e territorio, il bilancio complessivo degli operatori è positivo. Tuttavia si riscontrano delle differenze nelle relazioni tra le strutture di accoglienza, CPIA e istituti superiori; con i CPIA le relazioni sono ormai consolidate e le parole utilizzate per esprimere il rapporto sono "giornaliero e costante". Con le scuole superiori le difficoltà sono riferite soprattutto alle modalità con cui i docenti delle varie materie si rapportano con i ragazzi, i quali non sempre trovano lo spazio adeguato alle loro specificità e le adeguate attenzioni. Inoltre, si registra una limitata disponibilità dei docenti a rapportarsi con gli operatori delle strutture di appartenenza.

Oltre la scuola, le strutture di accoglienza per l'inclusione dei MSNA si interfacciano principalmente con una rete costituita da enti per la formazione, centro per l'impiego, agenzie per il lavoro, agenzie immobiliari per l'orientamento abitativo, scuole guida per la patente, associazioni di volontariato. Alcune strutture sono solite ufficializzare la collaborazione con questi enti attraverso dei protocolli di intesa. Nella prospettiva di miglio-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

rare quanto di positivo ad oggi è stato fatto, gli intervistati ritengono che il CPIA, sebbene rappresenti una valida realtà per i MSNA, presenti anche il rischio di essere "un po' ghettizzante", per la scarsa presenza di ragazzi autoctoni:

> *Quello che io vorrei è l'inserimento di classi di alfabetizzazione o di primo livello all'interno di scuole secondarie, cioè all'interno di scuole superiori, in modo tale da garantire ai ragazzi comunque nei momenti ricreativi, nei momenti sportivi o nei momenti in cui ci sono delle attività extrascolastiche che non riguardano soltanto l'alfabetizzazione o l'apprendimento della lingua italiana, uno scambio concreto, quindi la creazione di amicizie, legami* (Focus group operatori, Sicilia, A17).

Secondo i docenti dei CPIA di Agrigento e Palermo coinvolti nell'indagine qualitativa, l'inserimento scolastico dei MSNA necessita soprattutto di mediatori linguistico-culturali, specie per i ragazzi neoarrivati. Altro elemento fondamentale è la qualità relazionale tra scuola e comunità di accoglienza di appartenenza dei MSNA.

Dal punto di vista metodologico, rispetto all'adozione di eventuali protocolli di accoglienza degli alunni MSNA, quali per esempio le prassi delle "fase in ingresso: accoglienza" e "fase in itinere: tenuta del percorso" (cfr. cap. 7), si sottolinea che, sebbene molte prassi siano diventate ormai *modus operandi* condivisi da gran parte dei docenti dei CPIA, molto dipende dal "buon senso" e dalle iniziative poste in essere dal singolo professionista. Tra le pratiche più interessanti, in alcuni CPIA si evidenzia una fase di accoglienza di 40 ore per la raccolta di informazioni e personalizzazione del percorso scolastico, nonché un corso iniziale (di 200 ore) noto come propedeutico o di compensazione, antecedente all'inserimento dei MSNA nelle classi di primo livello. Idea condivisa è che per la buona riuscita del percorso del MSNA sia necessario realizzare un'azione di monitoraggio costante e dunque un dialogo ricorrente tra scuola e comunità.

Nel caso del CPIA di Agrigento, è stato predisposto un documento ad hoc per la fase di accoglienza per reperire tutte le informazioni utili a programmare un piano di studio individualizzato e successivamente stilare il PDP. Anche nel CPIA di Palermo, l'esperienza maturata negli anni ha permesso di pervenire a una prassi, definita dagli stessi docenti "implicita", incentrata soprattutto sul potenziamento della lingua italiana. Inoltre, grazie anche alla strutturazione per livelli di apprendimento, e non per classi, è stata possibile una maggiore personalizzazione degli interventi. Successivamente, per la fase in itinere, i docenti dichiarano di realizzare un bilancio tra i riscontri positivi e quelli negativi del percorso realizzato, attraverso anche l'impiego di test di verifica intermedi e in base agli esiti concordano i passi successivi. Viene evidenziato come la

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

personalizzazione delle strategie sia considerata un valore aggiunto della metodologia adottata dal CPIA e non vada fraintesa come improvvisazione, in quanto quest'ultima male si concilia con le esigenze delle quali i MSNA sono portatori[13].

Una criticità condivisa è la mancanza di mediatori e di psicologi nell'organico della scuola e le soluzioni attivate per fronteggiare le relative difficoltà. A fare da mediatori sono il più delle volte gli stessi alunni già da tempo inseriti nei percorsi di scolarizzazione del CPIA che hanno raggiunto una buona competenza nella lingua italiana oppure che dispongono di buone competenze, specie nelle lingue veicolari e per la lingua araba. In alcuni casi, quando la lingua del ragazzo non è conosciuta dagli altri alunni frequentanti il CPIA, come accade nel caso di ragazzi che parlano solo l'arabo, o uno specifico dialetto, e non conoscono le lingue veicolari, la sola possibilità per l'insegnante è ricorrere ai traduttori disponibili sul web, con tutte le problematicità che tali dispositivi implicano, specie sul fronte relazionale e dell'effettiva comprensione (traduzioni non congruenti, impossibilità di contestualizzazione, ecc.).

Con riferimento alle relazioni tra l'istituzione CPIA e le strutture di accoglienza, il bilancio complessivo dei docenti è molto positivo e viene definito come "efficace, costante, collaborativo, soddisfacente". Pur non trattandosi di un modello standardizzato e regolamentato, i rapporti costruttivi tra singoli docenti e il sistema di accoglienza sono solidi e duraturi, c'è piena condivisione di obiettivi e convergenza nelle azioni realizzate. Il CPIA di Agrigento riporta un'esperienza ormai consolidata soprattutto con alcune comunità di accoglienza, che sono fondamentali da convocare all'inizio dell'anno per esplicitare programmazione, organizzazione, calendario incontri, ecc.; viene ritenuto necessario individuare un referente per ciascuna struttura al quale rivolgersi per ogni comunicazione che riguarda i ragazzi. Inoltre, per i progetti da realizzare sul territorio in occasioni come Carnevale, Natale, ecc., sono riportate esperienze di grande disponibilità e collaborazione con le comunità[14].

Problematica, infine, è la questione "tempo" (cfr. cap. 5) nel passaggio alla maggiore età, con ripercussioni in termini di interruzione dei percorsi scolastici intrapresi. In genere, se il giovane viene trasferito in una città che

[13] I docenti dei CPIA hanno dichiarato di avvalersi della didattica digitale (Uso PC e Piattaforma ClassCross, uso di video, di foto, di immagini illustrate, di PowerPoint) e delle schede cartacee, il tutto con il supporto dei mediatori, quando disponibili, e degli educatori delle strutture di accoglienza per creare quella continuità necessaria alla buona riuscita del percorso di scolarizzazione.

[14] Qualche difficoltà viene riportata da alcuni docenti del CPIA di Palermo per le strutture localizzate in aree periferiche e distanti dalla sede della scuola. In questi casi accade spesso che i ragazzi non riescano ad essere sempre presenti alle lezioni e alle iniziative extrascolastiche promosse durante l'anno.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

appartiene allo stesso CPIA in cui ha iniziato il suo percorso, si pongono meno difficoltà in quanto si riesce a garantirgli la continuità. Altro dato positivo riguarda i giovani migranti inseriti nel sistema SAI che ottengono il prosieguo amministrativo, che rimangono presso la medesima struttura e hanno la possibilità di continuare il percorso scolastico. Secondo i docenti partecipanti alla ricerca, uno degli elementi imprescindibili per il contrasto all'abbandono scolastico consiste nel ridurre le difficoltà logistiche di alcuni minori che non frequentano regolarmente la scuola. In alcuni casi, se i MSNA che non riuscivano a raggiungere con cadenza regolare la sede della scuola, è stato lo stesso CPIA a spostarsi presso la comunità di accoglienza: ovvero, il docente si è recato a fare lezione nella struttura che ha dato la propria disponibilità.

Altro elemento positivo e significativo segnalato dai docenti è la necessità di orientare il percorso di scolarizzazione allo scopo di vita del ragazzo, e concorrere così alla decostruzione della rappresentazione della scuola come obbligo, arrivando a praticare la scuola come scelta e dunque occasione di riscatto per il miglioramento della propria vita:

> *(...) orientare e formare i ragazzi sulle possibili scelte che loro hanno dopo la scuola. Questo è molto importante, perché noi diciamo sempre loro che loro devono avere uno scopo, non prendere tutto quello che poi gli si prospetterà dopo la scuola, ma devono avere uno scopo per cui studiare, per cui lavorare. Perciò devono fare le loro scelte* (Focus group docenti, Sicilia, D9).

10.3.2 Un bilancio dell'esperienza di ricerca sull'isola

L'osservazione sul campo, sviluppata a lungo da chi scrive a partire dal 2012, ha consentito di comprendere come il ruolo dei singoli attori degli enti e servizi sia rilevante nell'ampliare o ridurre le opportunità di inclusione dei MSNA. In particolare, se da un lato i docenti del CPIA e gli operatori di numerose strutture di seconda accoglienza hanno ormai sviluppato una significativa *expertise* nel gestire le specificità dei MSNA, dall'altro si riscontrano diverse criticità, ad esempio con riguardo alla situazione dei tutori volontari, così come all'esperienza nella scuola secondaria di primo grado ordinamentale per i MSNA under 15. Nello specifico, le narrazioni dei MSNA riportano per lo più la mancata conoscenza della figura del tutore da parte degli stessi ragazzi, in quanto la figura del tutore coincide molte volte con quella del responsabile della struttura; in tal modo non solo è disatteso il contenuto della normativa, ma si priva il MSNA di una relazione improntata sulla fiducia, con una figura che può diventare riferimento importante nella costruzione del suo futuro.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Con riferimento alla scuola, le maggiori difficoltà sono ricondotte alla numerosità delle classi, la presenza di MSNA con specifiche esigenze linguistiche, l'assenza di mediatori linguistici e culturali, ecc.; ne consegue che i MSNA inseriti all'interno di tale grado di scuola, specie quelli di recente arrivo, fanno un'esperienza poco stimolante. Esperienze di segnale positivo, invece, sono per lo più ricondotte ai singoli docenti e alla loro disponibilità di attivare strategie, a partire dalle risorse disponibili, come supportare i MSNA utilizzando le figure degli assistenti alla comunicazione e/o gli insegnanti di sostegno presenti nella classe per alunni diversamente abili, incaricare come riferimento per il MSNA uno o più alunni autoctoni, valorizzare la presenza di altri MSNA maggiormente competenti in italiano o nelle lingue veicolari, ecc. A influire notevolmente sulle singole esperienze dei ragazzi è anche la permanenza sul territorio: le difficoltà tanto per i ragazzi quanto per gli insegnanti tendono a ridursi all'aumentare del periodo di permanenza nel contesto di accoglienza. Pertanto, se i primi mesi sono quelli più complessi, col passare del tempo l'esperienza scolastica del MSNA assume connotazioni maggiormente positive.

Altro elemento significativo è connesso alle specificità dei territori, le quali possano essere determinanti sulle scelte future dei MSNA. Le possibilità che un giovane migrante permanga nel medesimo territorio dopo essere uscito dal circuito dell'accoglienza, infatti, non sono direttamente proporzionali all'ampiezza delle aree urbane considerate. Se è vero che si registra una maggiore attrazione per i contesti di più vaste dimensioni (offrono più opportunità lavorative, sono provvisti di maggiori collegamenti, godono della presenza di connazionali, ecc.), è parimenti vero che anche i territori di dimensione medio-piccola possono offrire occasioni di progettualità di lungo periodo ai MSNA. Tali contesti, in genere, hanno un numero più circoscritto di MSNA e le strutture sono situate in zone non periferiche, altresì offrono la possibilità di sperimentare significative forme di solidarietà e reciprocità, attivando un circolo virtuoso in termini di capitale sociale. Diversamente, i contesti territoriali intermedi appaiono più complessi e disorientanti, in essi prevalgono reti sociali deboli (Gucciardo, 2008) e pertanto sono percepiti dai MSNA come poco rispondenti alle loro istanze di crescita e di inclusione.

Considerato quanto emerso, l'auspicio per il futuro è che le restituzioni della presente ricerca, insieme alla letteratura ad oggi disponibile, possano costituire validi spunti di riflessione, tanto per la comprensione delle ragioni sottese alla scelta migratoria dei MSNA, quanto per la rilevanza delle azioni nei contesti istituzionali e al loro impatto non solo direttamente sui giovani migranti, sui loro diritti e percorsi di integrazione, ma anche rispetto al funzionamento del sistema dei servizi in generale e dunque anche sull'agency degli attori coinvolti (Bolzoni et

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

al., 2020). Questi aspetti sono funzionali per considerare la diversità e la presenza migrante una risorsa per migliorare l'intera comunità. Del resto, l'accoglienza dei migranti è questione di responsabilità reciproca, plurale e generativa. Reciproca nel senso che i soggetti coinvolti sono co-costruttori, plurale in quanto non si rivolge solo ai MSNA, ma a tutti gli attori del contesto sociale di riferimento, e generativa in quanto capace di contribuire all'affermazione della società accogliente in termini non formali ma sostanziali.

10.4 Il caso dei *missing children*

Il dramma di lasciare casa da minorenni e da soli è solo l'inizio di una lunga lista di partenze e addii. Accade infatti di frequente che, seppur si tocchi il suolo italiano e, in particolare, quello siciliano, il viaggio del minore non sia terminato. In particolare, gli allontanamenti dai centri sono una problematica di urgente importanza a livello europeo e nazionale. In Italia, dal 2018 al 2023, hanno fatto ingresso almeno 71.388 minori soli ma, nello stesso periodo, si sono allontanati dalle strutture facendo perdere le loro tracce 21.594 minori, ovvero quasi 12 al giorno (Ferrara, 2023). L'Italia registra delle specificità rispetto al totale degli allontanamenti dai centri per minori: come si evince dal *trend* di dati monitorati dal MLPS, vi sono minori di alcune nazionalità che, statisticamente, tendono più alla "fuga", ossia quelle tunisina ed egiziana, ma anche eritrea, somala, afghana; minori che, in Italia, risultano solo di passaggio nel viaggio verso il Nord Europa (Save the Children, 2017).

Un'altra peculiarità riguarda la regione dalla quale si allontanano più minori: secondo l'approfondimento semestrale del MLPS del dicembre 2023, la sola regione Sicilia registra il 44,1% del totale degli allontanamenti avvenuti su tutto il territorio nazionale. Dallo stesso report emerge che i minori che hanno abbandonato volontariamente il circuito dell'accoglienza nel 2023 sono più di 10mila, di cui il 96,3% di sesso maschile e il 71% di età superiore ai 16 anni. Buona parte dei minori allontanatisi (l'87%) aveva fatto ingresso in Italia nello stesso anno.

I minori che lasciano le strutture di accoglienza lo fanno spesso per portare a termine il progetto migratorio: è documentato che molti abbandonano i centri, perché vengono chiamati da connazionali che offrono loro lavori, in nero e irregolari, nelle grandi città come Milano e Roma (Save the Children, 2022b). Spesso esiste un debito da saldare con i trafficanti che aumenta a ogni passaggio migratorio e, talvolta, l'allontanamento e la fuga fanno sì che il minore scompaia, risucchiato dalla tratta lavorativa o sessuale. Secondo la *Guida pratica sulla prevenzione e la risposta alla tratta e alla scomparsa di minori migranti* di *Missing Children Europe* (Missing Children

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Europe, 2016), la scomparsa di un MSNA deve essere trattata come qualsiasi altra scomparsa di minore ed è di vitale importanza non presumere che un MSNA abbia lasciato il centro o la famiglia affidataria di sua spontanea volontà: occorre valutare le ragioni alla base della scomparsa e i rischi in cui il minore potrebbe incorrere. Esiste anche la possibilità che i minori si trovino implicati in attività criminali: in questo caso dovrebbero essere considerati vittime e non autori di reato, poiché spesso obbligati, scelti per via della minore età e quindi a causa della limitata imputabilità (Pavesi, Valtolina, 2020). Inoltre, è possibile che il piano di assistenza predisposto dalla struttura non sia appropriato o che la fiducia del minore venga meno, motivi per i quali è importante prendere in considerazione le opinioni dello stesso per le decisioni che lo riguardano (Ibidem).

Inseriti in centri per adulti dove i rischi aumentano a causa della promiscuità, i MSNA possono subire violenze persino durante la prima accoglienza. I costanti rischi ai quali sono sottoposti lungo il tragitto, una volta arrivati in Europa e in Italia sono sistematicamente denunciati da agenzie e testate nazionali e internazionali. Alcuni MSNA rimangono per strada, altri vengono inseriti in attività criminali, ma non vengono identificati come vittime: nonostante siano un target specifico a rischio di tratta (Missing Children Europe , 2016). Secondo le statistiche della Commissione europea (2021), su circa 14mila casi identificati come vittime di traffico di esseri umani, un quarto sono minori. Secondo EUROPOL (2022), l'ambito dello sfruttamento del lavoro minorile è un universo molto diversificato che coinvolge svariati settori lavorativi: agricoltura, edilizia, ristorazione, silvicoltura, autolavaggi, vendita al dettaglio, lavoro domestico e industria della cosmetica. Sussistono altresì delle specificità legate alle nazionalità degli sfruttati. Dal rapporto di Save the Children, *Piccoli Schiavi Invisibili* (2017b), apprendiamo che i minori bengalesi che arrivano in Italia sono destinati a sfruttamento lavorativo e, in molti casi, durante il viaggio vengono sfruttati anche sessualmente. Nel 2016, la Direzione Investigativa Antimafia italiana ha rivelato un'inchiesta che indagava più di 200 persone per associazione internazionale volta al traffico di minori dal Bangladesh (Ibidem). Da un'edizione più recente dello stesso rapporto (Save the Children, 2023b), emerge che, non di rado, i minori provenienti dal Bangladesh si dichiarano maggiorenni al fine di poter intraprendere in fretta una qualsiasi attività lavorativa e inviare dunque le rimesse ai familiari rimasti al paese di origine.

Parlando dei minori egiziani, spesso arrivano in Italia mostrando una forte sensibilità verso il mandato migratorio familiare e rinunciando sin da subito a vivere un'esperienza da "minore". Alcuni hanno già lavorato da bambini in patria e sono ignari rispetto alle tutele di cui hanno diritto sul territorio italiano (Save the Children, 2017). Una volta arrivati in Italia, cercano di raggiungere la rete di connazionali per trovare un lavoro, che

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

in genere si rivela privo di tutele contrattuali in nicchie caratterizzate da irregolarità e lavoro in nero. La rete che li accoglie offre loro un percorso già tracciato e ciò li tutela dallo scivolamento nelle reti criminali. Tuttavia, la stessa rete diventa una trappola, creando una condizione di estrema subordinazione e dipendenza, a rischio di sfruttamento. Buona parte di questi ragazzi vive negli alloggi del datore di lavoro, sovraffollati e in condizioni precarie, senza vita privata. I ragazzi egiziani lavorano soprattutto nei settori dell'edilizia e delle pulizie, nella ristorazione, nei negozi ortofrutticoli, nei mercati generali, negli autolavaggi (Save the Children, 2022b: 53).

I minori tunisini, dal canto loro, una volta sbarcati in Sicilia hanno di fronte due possibilità: rimanere sul territorio siciliano, oppure dirigersi verso Roma o Milano. Nel primo caso, vista la presenza di importanti comunità tunisine, come quelle di Vittoria, Cassibile, Campobello di Mazara, città caratterizzate dalla presenza massiccia di serre di pomodori, ortaggi, agrumi, olive e uva, i ragazzini vengono assorbiti da contesti di sfruttamento lavorativo agricolo, che li costringono a esperienze di isolamento e marginalizzazione, con condizioni di vita e di lavoro molto dure. Nel secondo scenario, si recano da "amici" che propongono loro spesso impieghi "in nero", solitamente nel settore della ristorazione (pizzerie, "kebabbari") o in quello dell'edilizia (Ibidem; 56). A differenza dei coetanei egiziani, i minori tunisini hanno però alle spalle un percorso meno organizzato dalle proprie reti e sono meno esposti al controllo sociale, con un maggior rischio di cadere in attività illegali.

10.4.1 Giovani provenienti dalla rotta mediterranea tra violenze, allontanamenti e aspirazioni

Data la scarsità di evidenze empiriche, una ricerca esplorativa sul tema[15] è stata realizzata per indagare le motivazioni degli allontanamenti dai centri di accoglienza siciliani, verificando anche se e quali violenze subiscano i minori durante il viaggio e una volta arrivati in Sicilia. Partendo dal presupposto che si tratti di una categoria particolarmente fragile ed esposta a rischi plurimi, nella loro condizione ritroviamo tratti sia di vulnerabilità estrema sia una straordinaria capacità di *agency*.

Per lo studio, si è deciso di coinvolgere dei neomaggiorenni, ex MSNA, attraverso un metodo qualitativo, attraverso 15 brevi domande aperte e a

[15] La ricerca è stata condotta da V. Inglese nel corso del 2023, sotto la supervisione di M. Santagati.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

risposta multipla[16]. I risultati raccolti mostrano un quadro piuttosto diversificato e testimoniano il pluralismo di visioni dei giovani intervistati, nonché le esperienze eterogenee. Sul fronte dell'accesso e della partecipazione a percorsi di apprendimento, una volta giunti in Sicilia, la quasi totalità degli intervistati ha dichiarato di aver seguito un corso di lingua italiana interno alla struttura di cui era ospite e, in misura minore, presso un CPIA; solo la metà ha frequentato un corso di primo livello al CPIA arrivando all'ottenimento della licenza media.

Rispetto alle intenzioni e alle prospettive in campo formativo, i giovani rispondenti sembrano divisi in due gruppi numericamente equivalenti: tra coloro che vogliono lasciare la scuola e chi non vuole interrompere gli studi il prima possibile; tra chi va a scuola solo per obbligo e chi non si riconosce in questa affermazione; tra giovani che esprimono la volontà di non andare all'università e chi coltiva questa idea. Guardando alla propria esperienza diretta, la maggioranza degli intervistati afferma però che la scuola è molto utile, che è già arrivato o arriverà alla terza media, che farà un corso professionale o si iscriverà alle superiori. Rispetto alla socializzazione con i pari italiani, la maggioranza degli ex-MSNA non ha (avuto) amici italiani a scuola, mentre circa un terzo sostiene di avere avuto anche compagni italiani. Questo elemento conferma il fatto che alfabetizzazione linguistica, ma anche istruzione e formazione si svolgono in contesti per lo più "segreganti" dal punto di vista delle caratteristiche etnico-razziali, frequentati nella maggior parte dei casi solo da minori o giovani stranieri.

Alla domanda relativa alla condizione di parità dei MSNA all'interno della società ospitante: sembra che la maggior parte degli intervistati abbia ben chiara l'esperienza di svantaggio, di diseguali opportunità, di disattenzione pubblica, di scarsa garanzia del diritto allo studio, dello stato di separazione che i minori stranieri soli vivono rispetto ai pari italiani. Appare

[16] Dato il delicato tema di analisi, le domande sono state inviate ai giovani attraverso WhatsApp, poiché la mediazione del dispositivo elettronico li avrebbe lasciati più liberi di rispondere o meno rispetto a situazioni negative vissute in prima persona. Per facilitare la compilazione, le domande sono state redatte prima in lingua italiana e poi sono state tradotte in altri 4 idiomi (arabo egiziano, bengalese, francese e inglese). I temi trattati hanno riguardato la vita nei centri di accoglienza, con un accenno alla frequenza di programmi di apprendimento e al diritto allo studio, per arrivare alle questioni centrali per la ricerca: gli allontanamenti dai centri di accoglienza, le cause e le motivazioni di fondo dal punto di vista dei giovani stessi; le presunte violenze osservate e/o subite nel percorso migratorio e in Sicilia; infine, la segnalazione di paure e timori, cose belle accadute in Italia, sogni e aspirazioni per il futuro, considerando luci e ombre presenti nei processi migratori e di accoglienza dei giovani migranti. Il gruppo raggiunto è risultato composto da 30 neomaggiorenni, ex MSNA, di cui alcuni ancora ospiti presso vari progetti, altri già usciti dal circuito dell'accoglienza. I neomaggiorenni che hanno risposto alle domande, con un'età compresa fra i 18 e 21 anni, si sono attribuiti nella compilazione un nome di fantasia: provengono in prevalenza dall'Egitto (15), ma anche da Bangladesh (5), Senegal (3), Costa d'Avorio (2), Sudan (1), Guinea Bissau (1), Mali (1), Ghana (1) e Gambia (1).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

una consapevolezza diffusa rispetto all'essere in una posizione subalterna rispetto ai nativi, di non poter godere delle stesse opportunità, sia a livello formativo sia a livello relazionale. Si conferma il fatto che questi giovani, pensando all'esperienza vissuta da minorenni, si sono sentiti esclusi dai circuiti di socializzazione e amicizia con i coetanei siciliani, avendo poche opportunità di integrarsi sui territori sia dentro sia fuori la scuola. Più della metà degli intervistati sostiene, inoltre, che i centri di accoglienza siano o possano essere, a volte, un luogo molto pericoloso.

Alcune domande poste ai MSNA sono state poi dedicate al tema degli allontanamenti dai centri di accoglienza. Quasi tutti gli intervistati hanno assistito all'allontanamento di un altro minore e la totalità assoluta degli egiziani si è trovata a vivere questa esperienza. Al contrario, solo una parte ristretta di ragazzi ammette di aver lasciato il centro dandosi alla fuga. Qualcuno, fra chi l'ha fatto, motiva la risposta parlando di spinte e orientamenti provenienti da reti di connazionali, familiari e amicali; oppure la ricerca di opportunità lavorative o spazi di vita più ricchi e con maggiori opportunità. Un solo ragazzo, guineense, scrive di essere scappato perché non si era trovato bene in accoglienza, senza dare ulteriori spiegazioni.

Tabella 1. Alcune motivazioni della fuga

عشان اروح فرنسا عند عمي
Per andare da mio zio in Francia. (Said, Egitto)
علشان الشغل
Per il lavoro. (Amir, Egitto)
Pas ce que on n'était pas dans les grands ville. Perché non eravamo in una grande città. (Oumar, Mali)
عشان صاحبي
Per il mio amico. (Hossam, Egitto)

Fonte: Inglese (2023), Ricerca sui missing children in Sicilia

Ci si è poi soffermati sul grado di decisionalità messo in atto nel momento in cui loro (o i loro amici) abbandonano il progetto di accoglienza nel quale sono stati inseriti e sulle figure coinvolte in queste dinamiche. Se guardiamo alle situazioni che gli intervistati hanno vissuto spesso, in particolare, spicca che circa un terzo di loro ha riferito di un parente che ha raccomandato loro di andarsene dal progetto di accoglienza. A un'analoga quota di partecipanti alla ricerca è successo, almeno una volta, di sentirsi dire altrettanto di lasciare la comunità da parte di un operatore. La metà degli intervistati, invece, vanta un amico espulso o cacciato dal centro, soprattutto tra gli egiziani (emerge il peso della propria comunità nazionale di riferimento). Infine, più della metà ha deciso almeno una volta di lascia-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

re il centro per minori, il che non significa che l'abbia effettivamente fatto. Nessun intervistato si espone, facendo riferimento a organizzazioni criminali, caporali o altri soggetti che si muovono nell'irregolarità per attrarre i MSNA fuori dalle comunità.

Tabella 2. Parere sui soggetti che influenzano gli allontanamenti

غالباً هو العائلة بس أحياناً هو الموظفي
Solitamente è la famiglia ma a volte sono gli operatori. (Said, Egitto)

Fonte: Inglese (2023), Ricerca sui missing children in Sicilia

Un'altra parte del questionario tratta direttamente del tema della violenza percepita e/o subita dai MSNA. Non si esclude che molti di loro siano stati esposti direttamente a violenze e traumi, ma anche climi di violenza diffusa nei contesti di vita durante tutto il ciclo migratorio (prima, durante, dopo la migrazione: cfr. cap. 1). Infatti, due terzi degli intervistati sostengono di aver osservato ragazzi come loro subire violenze durante il viaggio dal proprio Paese all'Italia, mentre 9 soggetti dichiarano di conoscere ragazzi che sono stati abusati sessualmente oppure costretti a prostituirsi per via di debiti accumulati o per altri motivi, palesando un fenomeno già emerso nelle denunce e nelle ricerche di Save the Children e di altre organizzazioni internazionali. Possiamo concludere che, nel complesso, vi è una certa normalizzazione della violenza fra e sui minori migranti – soprattutto in certi gruppi – che viene considerata uno standard da buona parte degli intervistati.

Considerando il più recente passato da minorenne in accoglienza, gli intervistati descrivono le loro percezioni sulla vita in comunità, ragionando tra senso di insicurezza e sicurezza, protezione e pericolo. Sebbene quasi la metà dei giovani intervistati dichiari di essersi sentito al sicuro, un'altra parte si è sentita talvolta in pericolo. Tra gli egiziani prevale il senso di incertezza rispetto alla propria sicurezza personale.

Malgrado siano numerosi gli intervistati che rispondono "mai" su tutti i temi considerati, si può notare come la maggioranza abbia sentito parlare di violenze subite da amici nei centri di accoglienza da parte di operatori; mentre pochi sono coloro che hanno effettivamente assistito a un atto di violenza. Il gruppo di intervistati, poi, si divide equamente tra coloro che hanno assistito a una violenza verbale di un operatore contro un amico e chi no, mentre meno di un terzo dei giovani dichiara di essere stato vittima di violenza verbale, insulti o violenza fisica da parte di un operatore[17].

[17] È opportuno sottolineare che, seppur si è garantito l'anonimato nella ricerca, si può considerare che gli intervistati abbiano avuto comunque timore nell'esprimersi liberamente su eventuali esperienze negative vissute a livello personale.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Nonostante diversi giovani abbiano affermato di aver osservato o vissuto episodi di violenza all'interno dei centri, nessuno degli ex minori ritiene la violenza un motivo valido per spiegare il fatto che molti minori lasciano la comunità. Essendo la violenza considerata in una certa misura normale, i MSNA danno in genere la priorità al progetto migratorio in senso concreto: andare a cercare lavoro altrove, mandare soldi alla famiglia, andare al nord o all'estero, senza essere consapevoli di altri elementi importanti da ricercare, come: il benessere psico-fisico, la qualità della vita, la libertà personale e la possibilità di crescere e formarsi.

Tabella 3. Alcune motivazioni degli allontanamenti dei MSNA

عشان شغل وعشان اصحابي، الاتنين
Per il lavoro e per gli amici, entrambe. (Ahmad, Egitto)
لأسباب كتير الأول هو العائلة والعمل والثاني هو العنف
Per molte ragioni, in primis per la famiglia e per il lavoro e poi per la violenza. (Said, Egitto)
To be free and enjoy life. Per essere libero e godermi la vita. (Lamin, Gambia)

Fonte: Inglese (2023), Ricerca sui missing children in Sicilia

Fra tutti gli intervistati, un solo neomaggiorenne egiziano menziona la violenza tra le ragioni per cui si possa scappare, mettendola comunque in secondo piano rispetto alla dicotomia famiglia-lavoro, elementi che si fondono e sembrano motivare ogni azione dei minori, dalla partenza agli spostamenti all'interno del territorio italiano, dalla decisione di lasciare la comunità alla scelta della città in cui vivere.

L'ultimo aspetto messo in luce dalla ricerca concerne la raccolta, con domande aperte, di paure, di sogni e di aspirazioni. Nella tabella sottostante si riportano alcuni esempi di risposte significative degli intervistati.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 4. Sogni e paure degli ex-MSNA intervistati

Il mio sogno più grande è...	*La mia paura...*
Voglio vedere la mia famiglia felice. (Fahim Khan, Bangladesh)	كنت خايف اني اخسر حق البقاء في البيت دا Avevo paura di perdere il diritto di stare in questa casa. (Ahmad, Egitto)
عاوز اشتري بيت كبير وعربية جميلة وارسل فلوس كتير للامي Voglio comprare una casa grande e una bella macchina e mandare un sacco di soldi a mia mamma. (Said, Egitto)	كنت خايف يضربوني Avevo paura di essere picchiato. (Said, Egitto)
ان احظي بحياه جيده واجعل عائلتي سعيده، وان اكمل تعليمي واتمكن من الحصول علي وظيفه جيده واشتري سياره احلامي واحاول ان اطور من جسدي ومن نفسي Riuscire ad avere una bella vita, rendere felice la mia famiglia, completare gli studi, riuscire a trovare un buon lavoro, comprare la macchina dei miei sogni e cercare di crescere fisicamente e mentalmente. (Hamza, Egitto)	عن نفسي انا لم اكن خائف من شئ كان كل ما يقلقني هو ان اخذ اوراقي Per quel che mi riguarda, non avevo paura di nulla, temevo solo di non poter ottenere i documenti. (Hamza, Egitto)
امتلك الجنسية الإيطالية Ottenere la cittadinanza italiana. (Mustafa, Egitto)	Di essere abbandonato o lasciato morire. (Khaled, Egitto)
انا حلمي ان اكون احسن من الاول وعايش عيشه جميله واتعلم كل شي في الحياه واحسن من شخصيتي المديه Il mio sogno è essere una persona migliore, vivere una bella vita, imparare. (Ahmed, Egitto)	اكتر حاجه كنت خايف منها الترحيل La cosa di cui avevo più paura era il rimpatrio. (Ahmed, Egitto)
حلمي هوا اني اشوف امي تاني Il mio sogno è quello di rivedere la mia mamma. (Ibrahim, Egitto)	الثقه La fiducia. (Ibrahim, Egitto)
ان اخلي اهلي احسن ناس في العلم و اشوف امي تاني ابويا Vorrei migliorare le condizioni di vita della mia famiglia e rivedere la mia mamma e il mio papà. (Ibn el balad [“figlio del paese” - Nda], Egitto)	ان انا اترحل Essere rimpatriato. (Ibn el balad [“Figlio del paese”], Egitto)
Avere un diploma che mi permette di lavorare per aiutare la mia famiglia e molte altre persone. (Abdulkarim, Guinea Bissau)	La mia paura era di non poter avere dei documenti ed essere rimpatriato, perché c’è la guerra nel mio paese. (Abdulkarim, Guinea Bissau)
C’est m’occupe de ma famille. Occuparmi della mia famiglia. (Oumar, Mali)	Il futuro. (Ibrahima, Senegal)
Atoore [Diventare attore, Nda]. (Saem, Bangladesh)	Io pensavo che loro mi manderanno via di nuovo in Bangladesh. (Fahim Khan, Bangladesh)

Fonte: Inglese (2023), Ricerca sui missing children in Sicilia

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Un elemento ricorrente fra le paure e i timori emersi nella permanenza in Sicilia è il rimpatrio, che ritorna in molte risposte, cioè il non poter ottenere i documenti e dover tornare in patria, l'essere "mandato via" perdendo il diritto di restare e di portare a termine il progetto migratorio. Colpiscono, fra le altre, le parole di due giovani egiziani, Said e Ahmed, che rispettivamente dicono "avevo paura di essere picchiato" e "avevo paura di essere abbandonato o lasciato morire", trasmettendo con forza il senso di minaccia per la propria incolumità fisica che, in caso estremo, può arrivare all'abbandono che porta alla morte, senza supporto e aiuto.

Guardando ai sogni, nelle citazioni riportate in Tab. 4 è condiviso da tutti il fatto di rendere la propria famiglia felice, rivedere madre e padre, occuparsi dei propri parenti seppure a distanza, sogni che tengono legati i giovani intervistati alla vita "di là". Diffusi sono, infatti, anche i sogni di successo economico (comprare una bella auto, una casa grande, ma di nuovo anche mandare i soldi a casa, aiutare la propria famiglia, ecc.), cioè "fare una bella vita": questa aspirazione verso la riuscita del proprio progetto migratorio è rafforzata dall'idea di ottenere un buon lavoro, e magari anche la cittadinanza italiana, come nel desiderio dell'egiziano Mustafa. Importante è anche il riferimento diretto allo studio di Abdulkarim (della Guinea Bissau), Hamza e Ahmed (egiziani) che sottolineano il sogno di completare gli studi, di avere un diploma, di continuare a imparare, non rinunciando a crescere fisicamente e mentalmente, per essere persone migliori.

Infine, gli intervistati hanno scritto le esperienze più belle vissute in Italia. Accanto al desiderio di aiutare nel tempo la propria famiglia rimasta in patria, fra le cose più belle successe in Italia appaiono nuovi affetti, fratelli, sorelle e genitori non di sangue, ma parte di nuovi vincoli elettivi e legami vissuti nel Paese di arrivo.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 5. L'esperienza più bella vissuta in Italia dai giovani intervistati

Indica la cosa più bella che ti è successa in Italia	
تعرفت علي احسن ناس في حياتي ز ي عائلتي ساعدوني في كل شي Ho conosciuto le persone migliori della mia vita, una vera famiglia per me, mi hanno aiutato in tutto. (Ahmed, Egitto)	اني تعرفت علي ثقافه اخري غير ثقافتي ومن خلالها تفتح عقلي وجعل قبول الثقافات الأخري اكيد، وتعرفت علي اصدقاء من مختلف البلظان واعتقد ان هذا سيفيدني Ho conosciuto una cultura diversa dalla mia e per questo adesso sono di mentalità più aperta anche nell'accettare il diverso e ho conosciuto amici di paesi diversi, credo che questo mi sarà utile. (Hamza, Egitto)
اشتغلت احلى شغل فى ايطاليا مع واحد اعتبرني ابنه Ho fatto il lavoro più bello d'Italia con qualcuno che mi considerava suo figlio. (Ibn el balad, Egitto)	Ho incontrato una ragazza, poi è diventata mia sorella. (Fahim Khan, Bangladesh)
الحريه. التعبير عن آراءك La libertà. Esprimere le proprie opinioni. (Big, Sudan)	اني عرفت ناس اختر من اخواتي Ho conosciuto persone che per me sono come fratelli. (Ibrahim, Egitto)
Ci sono molti eventi, uno dei quali è che sono venuto in Italia e ho avuto una sorella italiana che mi considera un fratello minore. (Anou, Bangladesh)	Being welcome by the Italian people in their country. Getting my Italian documents. Working as a mediator in the migration centers. Essere accolto dal popolo italiano nel loro paese. Ottenere i miei documenti italiani. Lavorare come mediatore nei centri di accoglienza per migranti. (Moussa, Senegal)

Fonte: Inglese (2023), Ricerca sui missing children in Sicilia

10.5 I MSNA specialisti delle frontiere

A conclusione di questa riflessione sugli elementi che caratterizzano i principali luoghi di confine italiani e sui minori soli che li attraversano e li vivono, così come dopo tutte le riflessioni emerse nei precedenti capitoli, possiamo in qualche modo sostenere che i MSNA possano essere ritenuti *specialisti delle frontiere*. Abbiamo già più volte sottolineato la molteplicità di confini visibili e invisibili che i MSNA incontrano, vivono e attraversano lungo le loro traiettorie dal Paese d'origine all'inserimento nel nuovo contesto e nello sviluppo delle loro traiettorie biografiche. In questi ultimi paragrafi, attraverso analisi e approfondimenti territoriali, è emersa la differenziazione di persone coinvolte, siano essi minori soli o docenti e operatori dell'accoglienza, e singoli contesti, caratterizzati a loro volta da istituzioni e regole più o meno formalizzate e diversificate.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Le storie dei MSNA intervistati (cfr. 10.2) aprono a ulteriori interrogativi per comprendere meglio come le diversità di cui sono portatori creino distanza sociale con la conseguente riproduzione di disuguaglianze, ma allo stesso tempo considerando come il mancato riconoscimento delle diversità nell'offerta di percorsi possa esso stesso diventare un limite.

La tendenza a un approccio standard, che tratta i MSNA come un gruppo omogeneo e accomunato dalle medesime esigenze e necessità, non lascia effettivo spazio alla valorizzazione delle loro conoscenze e competenze, che invece potrebbero essere considerate risorse preziose in una società segnata dal declino demografico e dall'invecchiamento della popolazione. Come in altri punti del testo, in conclusione, è importante sottolineare che non si deve generalizzare questo ragionamento critico, essendoci molte realtà sul territorio italiano che cercano di lavorare al meglio e propongono una personalizzazione dei percorsi, benché il margine di discrezionalità nell'agire di operatori e organizzazioni rimanga alto. Il caso siciliano (cfr. 10.3) è emblematico in proposito, mostrandoci proprio come l'*arbitrarietà* delle situazioni possa fungere da confine nelle traiettorie dei MSNA. Il contesto illustrato è rappresentativo delle dinamiche che avvengono in tutta Italia e ci porta a pensare ai limiti dati da un sistema che può essere più o meno accogliente, a seconda della volontà, dell'impegno e della professionalità delle singole persone o istituzioni. L'affondo specifico sui *missing children* (cfr. 10.4), inoltre, ha permesso di illustrare le dinamiche connesse al *binomio vulnerabilità-agency* in casi limite, creati a volte dal sistema stesso di accoglienza. Le situazioni vissute nel viaggio, l'accoglienza di scarsa qualità, le stesse reti di connazionali che possono avvicinare i minori al mercato del lavoro sommerso e alla criminalità, sono fonti di forte vulnerabilità e rappresentano dei grandi ostacoli nei percorsi dei MSNA. La loro resilienza si mostra però nelle forme più disparate, a volte non immediatamente comprensibili e accettabili per uno sguardo occidentale adulto, attraverso cioè la normalizzazione della violenza o l'allontanamento del minore dal sistema stesso. Questi estremi mettono significativamente in discussione il nostro punto di vista di ricercatrici e ricercatori dell'educazione, che si occupano di integrazione, aprendo nuovi interrogativi su cui lavorare in future ricerche.

Si ritiene utile, a questo punto, un richiamo alla riflessione di Pacelli sulla differenza fra "limite, confine e frontiera". L'autrice, ricordandoci che questi termini sono collocati lungo un *continuum* di significati, sostiene che i tentativi di far chiarezza su queste parole così simili "partono dal riconoscere che il *limite* è demarcazione e insieme dichiarazione di quanto è noto rispetto a quanto non lo è in un universo di senso (…) varcare i *confini* vuol dire oltrepassare luoghi noti e protetti, mentre varcare una *frontiera* fisica o simbolica è l'avventurarsi in terre sconosciute per aprirsi a nuove esperienze" (2013: 18). In tale prospettiva, si situa la proposta di considerare

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

i MSNA *specialisti di frontiere,* ossia cercando di cogliere nei loro percorsi non solo l'abbandono dell'ancoraggio a ciò che è noto e che pare proteggerli, nonché la sfera problematica e pericolosa dei confini, ma anche l'attraversamento di frontiere e il nuovo che può nascere dall'avventura che si genera al di là di esse. Questa visione non è da considerarsi superficiale e poetica, ma vuole dare rilievo all'*agency* di questi minori (cfr. cap. 8) e alle strategie messe in atto per non soccombere, o addirittura talvolta limitare, le forme di dominio del sistema.

Tornando al focus del nostro libro, pertanto, la specialità di questi minori non può essere considerata dai contesti scolastici solo relativamente al loro essere portatori di Bisogni Educativi Speciali (BES), ma anche per il loro essere specialisti, ossia possessori di capacità e competenze specifiche. Come già proposto nei precedenti capitoli, considerando i soggetti come apprendenti attivi in tutti i contesti formali, informali e non-formali della vita, è importante tenere conto di tutta la sfera di competenze maturate dai MSNA nella loro vita precedente all'ingresso a scuola in Italia, una vita, seppur giovane, fatta di partenze, addii, problemi da affrontare, decisioni da prendere, impegni da rispettare, luoghi nuovi da attraversare o da conoscere, lingue da comprendere. Tornando alla citazione iniziale di Khosravi (2010: 15-16), l'autore è consapevole che, nel momento in cui attraverserà il confine, "non sarà più la stessa persona": sarà un'altra persona perché all'improvviso diventerà qualcosa di "non voluto", di estraneo al nuovo contesto, ma sarà un'altra persona anche perché questo processo lo porterà ad affrontare sfide, conoscere cose nuove, ignote, quindi a crescere e apprendere. Se si vuole riuscire veramente a cogliere la sfida dell'inclusione socio-educativa, considerando il bagaglio dei MSNA come risorsa individuale e possibile patrimonio collettivo, sarà allora necessario coinvolgerli ancora più attivamente come specialisti anche nella ricerca, partendo dal loro sguardo esperto sulle frontiere, i confini e i limiti vissuti, sperimentati e oltrepassati.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Bibliografia di riferimento

Abbatecola E. (2023), *Donna Faber. Lavori maschili, sex-sismo e forme di resistenza.* Feltrinelli, Milano.

Adams P.M., Shineldecker S.C. (2014), *Unaccompanied Youth: School Nurses Caring for Adolescent Minors Living Without a Parent or Guardian*, in "School Nurse", 29(2), pp. 90-95.

Agamben G. (2003), *Stato di eccezione*, Bollati Boringhieri, Torino.

AGIA, MIUR (2017), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, Roma.

Al-Rebholz A. (2014), *Socialization and gendered biographical agency in a multicultural migration context: the life history of a young Moroccan woman in Germany*, in "Zeitschrift für Qualitative Forschung", 15(1-2), pp. 79-96.

Amato A., Mack G. (2021), *"Neanche per andare al bagno riuscivo a comunicare". Potersi esprimere ed essere ascoltati: un'indagine pilota tra i minori stranieri non accompagnati*, in "Diritto, Immigrazione e Cittadinanza", 3, pp. 168-197.

Ambrosini M. (2006), "Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni", in F. Decimo, G. Sciortino (a cura di), *Reti migranti*, il Mulino, Bologna, pp. 21-55.

Ambrosini M. (a cura di) (2023), *Rifugiati e solidali. L'accoglienza dei richiedenti asilo in Italia*, il Mulino, Bologna.

Ambrosini M. et al. (a cura di) (2022), *Quando gli immigrati vogliono pregare. Comunità, pluralismo, welfare*, il Mulino, Bologna.

Apitzsch U., Siouti, I. (2017), *Transnational biographies,* in "Zeitschrift für Qualitative Forschung", 15(1-2), pp. 11-23.

Appadurai A. (2013), *The Future as Cultural Fact*, Verso, London.

Appadurai A. (2024) *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition*. In M. Walton & V. Rao (Eds.), *Culture and Public Action: A Cross-disciplinary Dialogue on Development Policy*, Stanford University Press, Palo Alto, pp. 59-84.

Ara A., Magris C. (1987), *Trieste: un'identità di frontiera*, Einaudi, Torino.

Archer L. (2018), *The Impossibility of Minority Ethnic Educational 'Success'? An Examination of the Discourses of Teachers and Pupils in British Secondary Schools*, in "European Educational Research Journal", 7(1), pp. 89-107.

Argento G. (2023), *Perspectivas de inclusión de los menores extranjeros no acompañados en el sistema de acogida siciliano: la experiencia del proyecto SAAMA en Agrigento*, Tesi de Doctorado en Estudios Migratorios, Universidad de Jaén.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Arvanitis E. et al. (2019), *Liminal Spaces of Temporary Dwellings: Transitioning to New Lives in Times of Crisis*, in "Journal of Research in Childhood Education", 33(1), pp. 134-144.
Atanasoska T., Proyer M. (2018), *On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria*, in "European Educational Research Journal", 17(2), pp. 271-289.
Augelli A., Lombi L., Triani P. (2018), *Unaccompanied Minors: Exploring Needs and Resources to Plan Socio-educational Programs into School Settings*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 10(1), pp. 43-61.
Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), "Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies", in P.A. Stevens, G.A. Dworkin (eds.), *The Palgrave handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave MacMillan, Cham, 2, pp. 697-747.
Banks J.A., Park C. (2010), "Race, ethnicity and education: The search for explanations", in P.H. Collins, J. Solomos (eds.), *The SAGE handbook of race and ethnic studies*, Sage, California, pp. 383-414.
Barabanti P. (2018), *Gli studenti eccellenti nella scuola italiana,* FrancoAngeli, Milano.
Barberis E., Sergi V., Ince Beqo G. (2022), *Italy Refugee Education Needs Analysis and Assessment*, "Continugee Intellectual Output", 2, pp. 1-20.
Barn R., Di Rosa R.T., Argento G. (2020), "Unaccompanied minors in Sicily: promoting conceptualizations of child well-being through children's own subjective realities", in Gaitán L., Pechtelidis Y., Tomás C., Fernandes N. (eds.), *Children's Lives in Southern Europe. Contemporary Challenges and Risks*, Elgar, Northampton, pp. 181-195.
Barzaghi A. (2022), "Minori stranieri senza famiglia e partecipazione formativa durante la pandemia", in M. Santagati, E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società, Rapporto nazionale 2022*, Fondazione ISMU, Milano, 2022, pp. 71-85
Batsleer J. et al. (2017), *Non-formal spaces of socio-cultural accompaniment: Responding to young unaccompanied refugees*, in "European Educational Research Journal", 17(2), pp. 305-322.
Becker B. et al. (2023), *Teaching refugee students: the role of teachers' attitudes towards cultural diversity*, in "Teachers and Teaching", pp. 1-15.
Beltrán Llavador J. (2002), *Ciudadanía y educación: lecturas de imaginación sociológica*, Alzira, Valencia.
Bereményi B.Á., Durst J. (2021), *Meaning making and resilience among academically high-achieving Roma women*, in "Szociológiai Szemle", 31(3), pp. 103-131.
Bertin G., *I processi di trasformazione dei sistemi di welfare in Europa: verso quali prospettive*, in V. Cesareo (a cura di), *Welfare responsabile*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 75-116.
Bertozzi A.L., Franco E., Mohler G., Short M.B., Sledge D. (2020), *The challenges of modeling and forecasting the spread of COVID-19*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", 117(29), pp. 16732-16738.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Bertozzi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, 2005.
Bertozzi R. (2019), "Open Educational Resources per l'accoglienza dei rifugiati", in M. Colombo, F. Scardigno (a cura di), *La formazione di rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 115-124.
Bertozzi R., Saruis T. (2021), *Uscire dall'invisibilità. Le strategie di successo degli studenti Sinti*, in M. Santagati, E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Ministero dell'Istruzione, "Report ISMU", 3, pp. 79-96.
Bertozzi, R, Santagati M., Saruis T. (2020), *I dilemmi degli insegnanti nella scuola multiculturale. Un approfondimento teorico ed empirico in prospettiva street-level*, in "Professionalità" 3, pp. 90-116.
Besozzi E. (2009), *Tra sogni e realtà*, Carocci, Roma, 2009.
Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.
Besozzi E. et al. (2013), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche,* Fondazione ISMU, Milano.
Bhabha J. (2014), *Child Migration and Human Rights in a Global Age*, Princeton University Press, Princeton.
Bhambra G. (2017), *The Current Crisis of Europe: Refugees, Colonialism, and the Limits of Cosmopolitanism*, in "European Law Journal", 23 (5), 2017, pp. 395-405.
Bhopal K. (2020), *Confronting White privilege: the importance of intersectionality in the sociology of education*, in "British Journal of Sociology of Education", 41(6), pp. 807-816.
Biagioli R. (2018), *Traiettorie migranti, Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Edizioni ETS, Pisa.
Biagioli R., Lischi L., Papa A. (2016), *Le attuali emergenze pedagogiche: i minori stranieri non accompagnati. Indagine nelle scuole della Regione Toscana*, Regione Toscana, Firenze, pp. 7-118.
Bianchi L. (2023), "Il Progetto ALI per la piena inclusione dei MSNA nella scuola dell'autonomia", in L. Cerrocchi, E. Porcaro (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico,* FrancoAngeli, Milano, pp. 165-176.
Bichi R. (2008) (a cura di), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
Biesta G. et al. (2015), *The role of beliefs in teacher agency*, in "Teachers and Teaching", 21(6), pp. 624-640.
Bilotti A., Marzulli M., Pavesi N. (2022), *Innovazione sociale nelle esperienze del Welfare responsabile*, in "Autonomie locali e servizi sociali", 3, pp. 577-598.
Biondi Dal Monte F., Frega S. (2023), *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola*, FrancoAngeli, Milano.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Bocsi V., Ceglédi T. (2021), *Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma Youth in Hungary*, in "Balkanistic Forum", 30(3), pp. 329-343.
Bohrt M.A., Itzigsohn J. (2015), *Class, Race, and the Incorporation of Latinos/as: Testing the Stratified Ethnoracial Incorporation Approach*, in "Sociology of Race and Ethnicity", 1(3), pp. 36-377.
Bolzoni M., Donatiello D., Giannetto L. (2020), "(Dis)fare accoglienza. Attori e contesti alla prova dei Decreti Sicurezza", in M. Molfetta, C. Marchetti (a cura di), *Il Diritto d'Asilo. Report 2020. Costretti a fuggire... ancora respinti*, Tau, Roma, pp. 165-200.
Bonin H. (2017), *The potential economic benefits of education of migrants in the EU*, Publications Office of the European Union.
Bonzano L., Rizzi E. S. (2024), "La condizione giuridica del neo maggiorenne: l'assenza di tutele effettive al compimento del diciottesimo anno", in E. De Filippo, G. Iermano, G. Tizzi (a cura di), *Ragazzi Sospesi. I neomaggiorenni stranieri verso l'autonomia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 38-53.
Bourdieu P. (1989), *La Noblesse d'État*, Minuit, Paris.
Bourdieu P. (1999), *Scattered Remarks*, in "European Journal of Social Theory", 2(3), pp. 334-340.
Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.
Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
Boyd M. (1989), *Family and personal networks in international migration: recent developments and new agenda*, in "International migration review", XXIII (3), pp. 638-669.
Brauzzi F., Galli D., Sodano V. (2020), *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA,* CESPI.
Bulmer M., *The Social Basis of Community Care,* Routledge, London, 1987.
Buraschi D., Aguilar-Idáñez M.J. (2023), *Competenze interculturali emancipatrici: una proposta d'intervento socio-educativo*, Fondazione ISMU, Milano.
Canevaro A. (2021), "Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione?", in A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future,* Erickson, Trento, pp. 17-28.
Cardoso J.B. et al. (2017), *Integration of unaccompanied migrant youth in the United States: a call for research*, in "Journal of Ethnic and Migration Studies", 45(2), pp. 273–292.
Carlson B. E., Cacciatore J., Klimek B. (2012), *A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors*, in "Social Work Advance", 57(3), pp. 259-69.
Castles S., Miller M.J. (1993), *The age of migration*, MacMillan, London.
Cerna L. (2019), *Refugee education: integration models and practices in OECD countries,* in "OECD Education Working Paper", 203, Paris.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Cerrocchi L., Porcaro E., (a cura di) (2023), *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico,* FrancoAngeli, Milano.
Ceschi S., Carbone I. (a cura di) (2024), *Rapid Assessment 2023: focus Lombardia. Approfondimento n. 21/marzo 2024*, Cespi, Roma.
Chase E. (2010), *Agency and Silence: Young People Seeking Asylum Alone in the UK*, in "British Journal of Social Work", 40, pp. 2050-2068.
Chase E. et al. (2019), *Methodological Innovations, Reflections and Dilemmas: the hidden Sides of Research with Migrant Young People Classified as Unaccompanied Minors*, in "Journal of Ethnic and Migration Studies", 46(2), pp. 457-473.
Chimienti M. et al. (2019), *Second generation from refugee backgrounds in Europe*, in "Comparative Migration Studies", 7(40), pp. 1-15.
Coleman D., Avrushin A. (2017), *Education Access for Unaccompanied Immigrant Children*, Loyola University, Chicago.
Colombo C. (2012), "Il successo formativo: una chance personale e contestuale", in E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati (a cura di), *Giovani Stranieri, giovani cittadini. Le strategie di una generazione "ponte"*, FrancoAngeli, Milano, pp. 117-153.
Colombo E., Rebughini P. (2019), *Youth and the Politics of the Present*, Routledge, London.
Colombo M., Gilardoni G. (2022), *Discorsi e pratiche interculturali alla prova del populismo*, in "SocietàMutamentoPolitica", 13(26), pp. 145-155.
Colombo M., Santagati M. (2017), "School integration as a sociological construct: measuring multi-ethnic classrooms' integration in Italy", in M. Espinoza-Herold, R.M. Contini, *Living in two homes*, Emerald, Bingley, pp. 253-292.
Colombo M., Scardigno F. (a cura di) (2019), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano.
Connolly H. (2015), *Seeing the relationship between the UNCRC and the asylum system through the eyes of unaccompanied asylum-seeking children and young people*, in "The International Journal of Children's Rights" 23(1), pp. 52-77.
Crawley H. (2010), *"No one gives you a chance to say what you are thinking": Finding space for children's agency in the UK asylum system*, in "Area", 42(2), pp. 162-169.
Crenshaw K. (1989), *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, in "University of Chicago Legal Forum", 1(8), pp. 139-67.
Crul M. (2013), *Snakes and ladders in educational systems: access to higher education for second generation Turks in Europe*, in "Journal of Ethnic and Migration Studies", 39(9), pp. 1383-1401.
Crul M. et al. (2016), *The upcoming new elite among children of immigrants: a cross-country and cross-sector comparison*, in "Ethnic and Racial Studies", online, pp. 1-21.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Crul M. et al. (2017), *The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants*, in "Ethnic and Racial Studies", 40(2), pp. 321-338.
Crul M. et al. (2019), *How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey,* in "Comparative Migration Studies", 7(10), pp. 1-20.
Crul M., Schneider J. (2010), *Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities*, in "Ethnic and Racial Studies", 33(7), pp. 1249-68.
Crul M., Schneider J., Kesiner E., Lelie F. (2017), *The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants*, in "Ethnic and Racial Studies", 40(2), pp. 321-38.
Cuciniello A., D'Annunzio B., Zanzottera C. (2020), *Plurilinguismo nella scuola che (s)cambia. Esperienze e spunti didattici per l'educazione linguistica*, Fondazione ISMU, Milano.
Dahinden J. (2016), *A plea for the 'de-migranticization' of research on migration and integration*, in "Ethnic and Racial Studies", 39(13), pp. 2207-2225.
Daniel-Calveras A., Baldaquí N., Baeza I. (2022), *Mental health of unaccompanied refugee minors in Europe: A systematic review*, "Child Abuse & Neglect", 133, pp. 1-18.
De Graeve K., Bex C. (2016), *Caringscapes and belonging: an intersectional analysis of care relationships of unaccompanied minors in Belgium*, in "Children's Geographies", 15(1), pp. 80–92.
De Haene L. et al. (2018), *Refugees in Europe: Educational policies and practices as spaces of hospitality?,* in "European Educational Research Journal", 17(2), , pp. 211-218.
Derluyn I. (2018), *A Critical Analysis of the Creation of Separated Care Structures for Unaccompanied Refugee Minors*, in "Children and Youth Services Review", 92, pp. 22–29.
Derluyn I., Orsini G., Adeyinka S., Behrendt M., Rota M., Uzureau O., Lietaert I. (2022), *The impact of flight experiences on the mental health of unaccompanied minors on the move,* The ChildMove Project, Ghent University e ERC, European Research Council.
Di Rosa R., Gucciardo G., Argento G., Leonforte S. (2019) (a cura di), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
Durst J., Bereményi B.Á. (2024), *False promises and distinct minority mobility paths: trajectories and costs of the education-driven social mobility of racialised ethnic groups*, in "Compare: A Journal of Comparative and International Education", 54(3), pp. 355-367.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Edlins, M., Larrison, J., Gavin, A. (2018), *A Profile of Unaccompanied Children in Maryland and Virginia*, Lutheran Immigration and Refugee Service, College of Public Affairs.
Eide K. et al. (2020), *Trajectories of ambivalence and trust: experiences of unaccompanied refugee minors resettling in Norway*, in "European Journal of Social Work", 23(4), pp. 554-565,
Eide K., Hjern A. (2013), *Unaccompanied refugee children. Vulnerability and agency*, in "Acta Paediatrica", 102(7), 2013, pp. 666- 668.
Emirbayer M., Mische A. (1998), *What is agency?*, in "American Journal of Sociology", 103, pp. 962-1023.
Ensor M.O., Goździak E.M. (eds.) (2010), *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*, Palgrave Macmillan, New York.
Equipaggio della Tanimar (2023), *Crocevia Mediterraneo*, Elèuthera, Milano.
Euro-Med Human Rights Monitor (2023), *Happiness, Love and Understanding. The protection of Unaccompanied Minors in the 27 EU Member States,* Euro-Med Human Rights, Geneve.
EUROPOL (2022), *European Union Terrorism Situation and Trend Report*, 2022. Pubblicato in data 13/07/2022. Consultato in data 17/12/2023.
Farinelli F. (2015), "La partecipazione degli stranieri alle opportunità di istruzione ed educazione degli adulti", in M. Santagati, V. Ongini (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi, Rapporto nazionale A.s. 2013/2014*, Fondazione ISMU, MIUR, Milano, pp. 101-109.
Ferrara C., Gennaro A. (2023), *Perdersi in Europa senza famiglia. Storie di minori migranti*, Le Talpe, Altreconomia, San Giuliano Milanese (MI).
Folgheraiter F. (2006), *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni (oltre i Piani di zona).* Erickson, Trento.
Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Roma.
Fondazione ISMU (2021)*, Missing Children: il fenomeno dei minori non accompagnati che si rendono irreperibili*, disponibile online in *https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2021/05/Osservatorio-MSNA_Minori-scomparsi_Aggiorn_5.5.2021.pdf#:~:text=Missing%20Children:%20il%20fenomeno%20dei%20minori*
Fondazione ISMU ETS (2024), *Ventinovesimo Rapporto sulle migrazioni 2023,* FrancoAngeli, Milano.
Fortini L. (2017), *La base sociale dell'istruzione degli adulti nei diversi contesti territoriali della Campania*, in G.L. De Luca Picione, E. Madonia (a cura di), *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania*, Guida Editori, Napoli, pp. 359-406.
Foschino Barbaro M.G., Sgaramella A. (2021), "Minori stranieri non accompagnati (MSNA): un caleidoscopio di storie complesse", in M.G. Foschino Barbaro (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura,* Collana CISMAI, FrancoAngeli, Milano, pp.19-27.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Gale N.K., Gale N.K et al. (2013), *Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research*, in "Medical Research Methodology", 13(1), pp. 1-8.
Gamez-Luna A., Romo H. (2019), *Unaccompanied Minors: Marginalized in the Education System*, in "Journal of Undergraduate Research & Scholarly Work", pp. 1-26.
Garau D., Meozzi M. (2023), "Il Piano Didattico Personalizzato", in L. Cerrocchi, E. Porcaro (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 123-145.
Garcés-Mascareñas B., Penninx R. (2016), *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*, Springer Open, London.
Gilardoni G. (2021), *Razzismo situato,* Vita e Pensiero, Milano.
Gilde et al. (2017), "Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment", in F. Dovigo, E. Zappella, *Opportunities in Education for Refugees in Europe: Reviewing Research and Good Practices*, Università di Bergamo, Bergamo, pp. 33-37.
Giovannetti M., Accorinti M., Muzzioli M. (2022), "Ruoli e compiti degli operatori nei progetti SAI sui minori stranieri non accompagnati: studi di caso", in Ministero dell'Interno, ANCI, *Il sistema di accoglienza e integrazione e i minori stranieri non accompagnati*, Roma, pp. 97-114.
Giovannetti M., Olivieri M.S. (2022), *Rapporto annuale SAI. Sistema di Accoglienza e Integrazione*, Ministero dell'Interno, Cittalia, Roma.
Giovannini G. (1987), *I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del policentrismo a partire dall'offerta*, in "Studi di Sociologia", 1, pp. 3-17.
Goodman J. (2004), *Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan*, in "Qualitative Health Research", 14(9), 2004, pp. 1177-1196.
Graham H.R., Minhas R.S., Paxton G. (2016), *Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review*, in "Pediatrics", 137(6), pp. 2-15.
Granata A., Granata L (2019), *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzini,* Vita e Pensiero, Milano, 2019.
Grigt S. (2017), *The journey of hope: Education for refugee and unaccompanied children in Italy*, Education International Research.
Gucciardo G. (2008), *Familismo amorale, modelli culturali e azione razionale in I. Bartholini, Capitale sociale, reti comunicative e culture di partecipazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 141-152.
Gustafsson K. et al. (2012), *Between empowerment and powerlessness: Separated minors in Sweden*, in "New Directions for Child and Adolescent Development", 136, pp. 65-77.
Harrell-Bond, B. (2005), "L'esperienza dei rifugiati in quanto beneficiari d'aiuto", in M. Van Aken (a cura di), *Annuario di Antropologia: Rifugiati*, 5, Meltemi, Roma, pp. 15-48.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Haymesa M.V. et al. (2018), *Educating unaccompanied immigrant children in Chicago, Illinois: A case study*, in "Children and Youth Services Review", 92, pp. 77-88.
Herz M., Lalander P. (2017), *Being alone or becoming lonely? The complexity of portraying 'unaccompanied children' as being alone in Sweden*, in "Journal of Youth Studies", 20(8), pp. 1062-1076.
Herz M., Lalander P. (2021), "'I'll Have Security, I'll Go to School, I'll Live My Life'. Unaccompanied Minors on School, Education and Racism", in Y. Odenbring, T. Johansson (eds.), *Violence, Victimisation and Young People*, Springer Nature, Switzerland, pp. 209-224.
Huemer J. et al. (2013), *Personality and Psychopathology in African Unaccompanied Refugee Minors: repression, resilience and vulnerability*, in "Child Psychiatry Hum Dev", 44 , pp. 39-50.
Humphris, R., Sigona N. (2017), *Outsourcing the 'best interests' of unaccompanied asylum-seeking children in the era of austerity*, in "Journal of Ethnic and Migration Studies", 45(2), pp. 312-330.
Iato C. (2018), *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire,* in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche", Centro Studi Erikson, 16(1), disponibile in *https://riviste-digitali.erickson.it/educazione-interculturale/it/visualizza/pdf/98*.
IMMERSE Policy Paper (2023), *L'integrazione socioeducativa di minori con background migratorio in italia: evidenze e proposte normative del progetto immerse*, Save The Children, Roma.
Ince Beqo G., Roussakis Y., Sergi V. (2023), *School integration of refugee minors: An analysis of the barriers to education quality and continuity in Italian and Greek school systems*, in "DE EUROPA", 6(2), pp. 81-106.
Intergrace (2012), *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States,* A. Nonchev, N. Tagarov (eds.), Center for the Study of Democracy, Sofia.
INTERSOS (2019), *L'isola dei minori*, Intersos, Roma.
IOM (2022), *World Migration Report 2022*, International Organization for Migration, Geneva.
ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia.* Istat, Roma.
Jaquet C. (2014), *Les Transclasses, ou la non-reproduction*, PUF, Paris.
Jaquet C., Bras G. (2018) (eds.), *La Fabrique des transclasses*, PUF, Paris.
Kagawa F. (2005), *Emergency education: a critical review of the field*, in "Comparative Education", 41(4), pp. 487-503.
Kaisto V., Wells C. (2020), *Mental Mapping as a Method for Studying Borders and Bordering in Young People's Territorial Identifications* in "Journal of Borderlands Studies", 36 (2), pp. 259-279.
Kauhanen I., Kaukko M., *Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of the key European literature*, in "Child & Family Social Work", 25, 2020, pp. 875-883.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Kaukko M., Wernesjö U. (2017), *Belonging and participation in liminality: Unaccompanied children in Finland and Sweden*, in "Childhood", 24(1), pp. 7-20.
Khosravi S. (2010), *Io sono confine,* Eleuthera, Milano.
Klarenbeek L.M. (2021), *Reconceptualising 'integration as a two-way process'*, in "Migration Studies", 9(3), pp. 902-921.
Koehler C., Schneider J. (2019), *Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe*, in "Comparative Migration Studies", 28(7), pp. 1-20.
Kohli R.K.S. (2011), *Working to Ensure Safety, Belonging and Success for Unaccompanied Asylum-seeking Children*, in "Child Abuse Review", pp. 311-323.
Kohli R.K.S. et al. (2024), *Relational Wellbeing in the Lives of Young Refugees*, in "Social Sciences", Special Issue.
Lahire B. (1994), "Les raisons de l'improbable. Les formes populaires de la réussite à l'école élémentaire", in V. Guy, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?,* PUL, Lyon, pp. 73-106.
Lahire B. (1995), *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaires,* Seuil/Gallimard, Paris.
Lahire B. (2017), *Sociological biography and socialisation process: a dispositionalist-contextualist conception*, in "Contemporary Social Science", 14(3-4), pp. 379-393.
Lalander P., Herz M. (2018), '*I Am Going to Europe Tomorrow'. The Myth of the Anchor Children and the Decision to Flee in the Narratives of Unaccompanied Children*, in "Nordic Journal of Migration Research", 55(3), pp. 91-98.
Lemaire E. (2011), *La scolarisation et la formation professionnelle comme voies d'intégration des grands adolescents immigrants. Le cas des mineurs étrangers isolés*, in "Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Dossier Les enfants hors l'école", 10, pp. 45-61.
Lems A. (2023), *The stories behind stories: Reflections on the role of voice in research with unaccompanied refugee youth*, in "International Migration", 61, pp. 365-368.
Lems A. et al. (2020), *Children of the crisis: ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe*, in "Journal of Ethnic and Migration Studies", 46(2), pp. 315-335.
Maccarini A.M. (a cura di) (2021), *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*, il Mulino, Bologna.
Maguire L. (1983), *Understanding Social Networks*. Sage Publications, Beverly Hills.
Malkki L. (1996), *Speechless Emissaries Refugees, Humanitarianism, and Dehistoricization*, in "Cultural Anthropology", 11(3), pp. 227-258.
Mamali P., Arvanitis E (2022)., *Refugee children in Europe and their access to compulsory educational systems: A policy framework analysis*, in "The Swiss Journal of Intercultural Education, Training and Research", 1(1), pp. 21-40.
Manhica H. et al. (2019), *Labour market participation among young refugees in Sweden and the potential of education: a national cohort study*, in "Journal of Youth Studies", 22(4), pp. 533-550.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Mannheim K. (1943), *Diagnosis of Our Time: Wartime Essays of a Sociologist*, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co, London.
Maritain J. (1959), *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.
Martinez I. (2009), *What's Age Gotta Do with It? Understanding the Age-Identities and School-Going Practices of Mexican Immigrant Youth in New York City*, in "The High School Journal", 92(4), pp. 34-48.
Massari M. (2022), *Our lives and bodies matter: memories of violence and strategies of resistance among migrants crossing the Mediterranean*, in "Ethnic and Racial Studies", 45(16), pp. 458-477.
Massari M. (2023), "Metodi biografici e giustizia sociale", in A. Giorgi et al. (a cura di), *Metodi creativi in pratica. Un laboratorio aperto*, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo, pp. 31-39.
Mellino M. (2013), *Cittadinanze postcoloniali,* Carocci, Roma.
Menjívar C., Perreira K. (2019), *Undocumented and unaccompanied: children of migration in the European Union and the United States*, in "Journal of Ethnic and Migration Studies", 45(2), pp. 197-217.
Merico M., Scardigno F. (a cura di) (2023), *Il Continuum dell'educazione. Teorie, politiche e pratiche tra formale, non formale e informale*, Ledizioni, Milano.
Merrill B., West L. (2009), *Using Biographical Methods in Social Research*, Sage, London.
Merton R.K. (1936), *The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action*, in "American Sociological Review", 1(6), pp. 894-904.
Mezzadra S., Neilson B. (2014), *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*, Il Mulino, Bologna.
Migliarini V. (2017) *Subjectivation, agency and the schooling of raced and dis/abled asylum-seeking children in the Italian context,* in "Intercultural Education", 28(2), pp. 182-195.
Migliorini L. et al. (2022), *Unaccompanied migrant minors in Europe and U.S.: A review of psychological perspective and care challenges*, in "Journal of Prevention & Intervention in the Community", 50(3), pp. 273-285.
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2023), *I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia. Rapporto di approfondimento semestrale. Dati al 31 dicembre 2023,* Roma
Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *Osservatorio per l'integrazione e l'intercultura. La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
Missing Children Europe (2016), *Guida pratica sulla prevenzione e la risposta alla tratta e alla scomparsa di minori migranti*, Missing Children Europe, Belgium.
Missing Children Europe (2019), *Report on multi-agency practical simulations on fictional cases in Belgium, France, Greece, Italy, the United Kingdom and Sweden*, disponibile in *https://missingchildreneurope.eu/?wpdmdl=1324*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Missing Children Europe (2022), *Rapporto annuale*, disponibile in *https://missingchildreneurope.eu/annual-reports/*.
MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
Mordeglia S., Storaci M.C., Di Rosa R.T(2018), "Modelli e prassi innovative per l'accoglienza e la tutela dei minori stranieri non accompagnati. Il progetto PUERI", in A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati,* Franco-Angeli, Milano, pp. 53-61.
Morrice M. et al. (2020), *Resettled refugee youth and education: aspiration and reality*, in "Journal of Youth Studies", 23(3), pp. 388-405.
Negroni A. (2022), "La rotta balcanica: i campi profughi in Bosnia Erzegovina e il dramma dei children on-the-move", in M. Colombo, *MigraREport 2021. Flussi migratori nell'epoca postcoloniale*, CIRMIB, Brescia, pag. 123-136.
Ní Raghallaigh M. (2011), *Religion in the Lives of Unaccompanied Minors: An Available and Compelling Coping Resource*, in "The British Journal of Social Work", 41(3), pp. 539-556.
Nora-Roger-Vasselin M. (2016), *La categorizzazione etnico-razziale delle politiche pubbliche. La scolarizzazione dei minori stranieri non accompagnati nell'area metropolitana di Parigi*, in "Autonomie locali e servizi sociali", 3, pp. 447-464.
OECD (2018), *The resilience of students with an immigrant background*, OECD, Paris.
OECD (2022), *Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands*, "OECD Education Working Paper", 264, Paris.
Omizzolo M. (2019), *Essere migranti in Italia. Per una sociologia dell'accoglienza,* Meltemi, Milano.
Ong A. (2005), *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*, Milano, Raffaello Cortina.
Orgocka A. (2010), "The international migration of children from rural north east Albania", in J. Kanics, D. Senovilla Hernandez, K. Touzenis (a cura di), *Migrating alone: unaccompanied and separated children's migration to Europe,* Unesco Pub, Paris, pp. 129-142
Orgocka A. (2012), "Vulnerable Yet Agentic: Independent Child Migrants and Opportunity Structures", in A. Orgocka, C. Clark-Kazak (eds.), *Independent Child Migration. Insights into Agency, Vulnerability, and Structure*, in "New Directions for Child and Adolescent Development", 136, pp. 1-11.
Peris Cancio L.F. (2018), *Tutela senza confini per i minori non accompagnati,* Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
OXFAM, Greek Council for Refugees (2021), *Quello che verrà. Cosa significa compiere 18 anni per i minori stranieri non accompagnati*, disponibile online *https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2021/06/Quello-che-verra_MBneomagg_7giu21-002.pdf*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Pacelli D. (2013), *Il senso del limite. Per un nuovo approccio di sociologia critica*, Carocci editore, Roma.
Pastoor L.W. (2015), *The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway*, in "International Journal of Educational Development", 41, pp. 245-254.
Pastoor L.W. (2016), *Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective*, in "Annual Review of Comparative and International Education", 30, pp. 107-116.
Pastoor L.W. (2017), *Reconceptualising refugee education: Exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement*, in "Intercultural Education", 28(2), pp. 143-164.
Pavesi N. (a cura di) (2020), *La scuola incontra i Minori Stranieri Non Accompagnati. Soggetti, compiti, diritti,* Fondazione ISMU, Milano.
Pavesi N., Valtolina G.G. (2020), *Buone pratiche per l'accoglienza dei minori non accompagnati. Sistemi di inclusione e fattori di resilienza*, FrancoAngeli, Milano.
Peña C. et al. (2018), *Academic success and resiliency factors: A case study of unaccompanied immigrant children*, in "American Journal of Qualitative Research", 2(1), pp. 162-181.
Persico G. et al. (eds.) (2020), *Growing up is not a private matter: Trajectories to adulthood among Roma youth,* Mimesis International, Sesto San Giovanni (MI).
Pieloch K.A. et al. (2016), *Resilience of Children with Refugee Statuses: A Research Review*, in "Canadian Psychology", 57(4), pp. 330-339.
Pinson H., Arnot M. (2020), *Wasteland revisited: defining an agenda for a sociology of education and migration*, in "British Journal of Sociology of Education", 41(6), pp. 830-844.
Pinson H., Devine D., Bunar N. (2023), "Introduction: education and migration as a field of research", in H. Pinson, D. Devine, N. Bunar (eds.), *Research handbook on migration and education*, Elgaronline, pp. 1-20.
Pinson, H., Arnot M. (2007), *The Sociology of Education and the Wasteland of Refugee Education*, in "British Journal of Sociology of Education", 28(3), pp. 399-407.
Piselli F. (a cura di) (1995), *Reti. L'analisi di network nelle scienze sociali*, Donzelli, Roma.
Poliandri D., Epifani G. (2020), *Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: contesti, ambienti, processi*, INVALSI, Roma.
Portes A. et al. (2011), *Dreams Fulfilled, Dreams Shattered: Determinants of Segmented Assimilation in the Second Generation,* in "Social Forces", 89(3), pp. 733-762.
Punch S. (2002), *Youth transitions and interdependent Audlt-Child Relations in Rural Bolivia*, in "Journal of Rural Studies", 18(2), pp. 123-133.
Queirolo Palmas L (2019)., *At the Borders of the European Fortress: "Rizki", Being a Young Migrant in Ceuta and Melilla*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 11(3), pp. 62-84.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Quijano A. (2000), *Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America*, in "International Sociology", 15(2), pp. 215-232.
Ranieri M.L. (2001), *La guida relazionale nel tirocinio professionale degli operatori sociali,* FrancoAngeli, Milano.
Reay D. et al. (2009), *'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities*, in "Sociology", 43(6), pp. 1103-1121.
RiVolti ai Balcani (2024), *Chiusi dentro. I campi di confinamento nell'Europa del XXI secolo*, Altreconomia, San Giuliano Milanese (MI).
Rizzi E.S. (2023), "La condizione giuridica dei MSNA", in M.G. Foschino Barbaro (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 28-36
Romero L.A. (2022), *Unsacred Children: The Portrayal of Unaccompanied Immigrant Minors as Racialized Threats*, in "American Behavioral Scientist", 66(12), pp. 1669-1687.
Romito M. (2021), *First Generation Students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*, Carocci, Roma.
Rose A. (2019), *The role of teacher agency in refugee education*, in "The Australian Educational Researcher", 46, pp. 75-91.
Rousseau C., Drapeau A. (2003), *Are refugee children an at-risk group? A longitudinal study of Cambodian adolescents*, in "Journal of Refugee Studies", 16(1), pp. 67-81.
Rozzi E. (2018), "Unaccompanied minors in Italy: children or aliens?", in J. Bhabha et al., *Research Handbook on Child Migration*, Elgar, Cheltenham, pp. 241-259.
Rutter J. (2006), *Refugee Children in the UK,* Open University Press, Maidenhead.
Saglietti M. (2019), *'Inevitable distinctions': The discursive construction of unaccompanied minors' agency in Italian residential care*, in "Language & Dialogue", 9(1), pp. 172-190.
SAI (2023), *Rapporto annuale SAI. Sistema di accoglienza e integrazione*, "Atlante SAI 2022", Roma.
Salmerón E., Manzano F. (2019), *Unaccompanied Minors: Worldwide Research Perspectives*, in "Publications", 7(2), pp. 1-15.
Sanicola L. (2013), *Dinamiche di rete e lavoro sociale. Un metodo relazionale*, Liguori Editore, Napoli.
Santagati M. (2011), "Il sistema formativo", in L. Zanfrini (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Bologna, Zanichelli, pp. 157-178.
Santagati M. (2019), A*utobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.
Santagati M. (2020), *Inspired by "The Polish Peasant". Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background*, in "Italian Sociological Review", 10(2S), pp. 477-487.
Santagati M. (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*, in "Social Sciences", 10(5):180, pp. 1-18.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Santagati, M., Augelli, A. (2020), "Di fronte al sistema di istruzione e formazione. Nodi e chance per i Separated Children", in M. Santagati, E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale*, Fondazione ISMU, Ministero dell'Istruzione, "Report ISMU", 2, pp. 97-115.
Santagati M., Barzaghi A. (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione,* Fondazione ISMU, Milano.
Santagati M., Barzaghi A., Colussi E. (2019), "L'agency dei minori stranieri non accompagnati nell'accesso all'istruzione. Alternative possibili nel viaggio dal Sud al Nord Italia", in M. Colombo, F. Scardigno, *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 49-60.
Santagati M., Barzaghi A., Colussi E. (2020), "Sguardi incrociati sui percorsi educativi dei minori non accompagnati. Un'indagine esplorativa", in M. Santagati, E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto Nazionale*, Fondazione ISMU, Ministero dell'Istruzione, "report ISMU", 2, pp. 117-157.
Santagati, M., Bertozzi, R. (2023), *Rethinking interculturalism, deconstructing discrimination in Italian schools*, in "International Migration", pp. 1-24.
Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto Nazionale*, Fondazione ISMU, Ministero dell'Istruzione, "report ISMU", 2.
Sassen S. (2008), *Una sociologia della globalizzazione,* Einaudi, Torino.
Save the Children (2007), *Ragazzi ricercatori. Una ricerca partecipata sul lavoro dei minori migranti*, Roma.
Save The Children (2017a), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto bambini*, Roma.
Save the Children (2017b), *Piccoli Schiavi Invisibili*, Roma.
Save the Children (2021), *Nascosti in piena vista. Minori migranti in viaggio (attra) verso l'Europa*, Roma.
Save the Children (2022a), *Nascosti in piena vista. Minori migranti in viaggio (attra)verso l'Europa - Frontiera Nord*, a cura di D. Biella, Roma.
Save the Children (2022b), *Piccoli Schiavi Invisibili*, Roma.
Save the Children (2023a), *Piccoli Schiavi Invisibili*, Roma.
Save the Children (2023b), *Nascosti in piena vista. Minori migranti in viaggio (attra)verso l'Europa - Frontiera Sud*, Roma.
Scandone B. (2022), *'I Don't Want to Completely Lose Myself': Social Mobility as Movement Across Classed, Ethnicised, and Gendered Spaces*, in "Sociological Research Online", 27(1), pp. 172-188.
Scuola di Barbiana (1967), "Lettera a una professoressa", Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
Seeberg M.L., Goździak E.M. (eds.) (2016), *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy*, IMISCOE Research Series.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Segatto B., Di Masi D., Surian A. (a cura di) (2022), *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, Franco-Angeli, Milano.
Sena B. (2016), *L'approccio del case study nella ricerca socio-economica*, in "Sociologia e ricerca sociale", 111, pp. 5-22.
Simeone D. (a cura di) (2022), *Transizioni. Un patto educativo per i minori stranieri non accompagnati,* Vita e Pensiero, Milano.
Stevens P.A., Dworkin G.A. (eds.) (2019), *The Palgrave handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave MacMillan, Cham.
Tagliaventi et al. (2020), *School education, minorities and life opportunities: Roma inclusive school experiences*, Húmus, Braga.
Terhart H., von Dewitz N. (2018), *Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices*, in "European Educational Research Journal", 17(2), pp. 290-304.
Thompson A. et al. (2019), *Re-conceptualising agency in migrant children from Central America and Mexico*, in "Journal of Ethnic and Migration Studies", 45(2), pp. 39-56.
Tsiolis G. (2012), *Biographical constructions and transformations: using biographical methods for studying transcultural identities*, in "Papers: revista de sociología", 97(1), pp. 113-127.
Tyrer R.A., Fazel M. (2014), *School and Community-Based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A Systematic Review*, in "PlosOne", 9(2), pp. 1-12.
UNESCO (2018), *Global education monitoring report. Migration, displacement & education: building bridges, not walls*, Paris.
UNESCO (2020), *Global education monitoring report. Inclusion and education: all means all*, Paris.
Ungar M. (2011), *The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct*, in "American Journal of orthopsychiatry", 81(1), pp. 11-17.
UNHCR (2018), *Global Compact on Refugees,* United Nations, New York.
UNHCR, UNICEF, IRC (2017), *The Way Forward to Strengthen Policies and Practices for Unaccompanied and Separated Children in Europe,* Geneva.
Vacchiano F. (2010), "Bash n'ataq l-walidin ("to save my parents"). Personal and social challenges of Moroccan unaccompanied children in Italy" in J. Kanics, D. Senovilla Hernandez, K. Touzenis (eds.), *Migrating alone: unaccompanied and separated children's migration to Europe,* UNESCO Pub, Paris, pp. 108-127.
Vacchiano F., Jiménez M. (2012), *Between agency and repression: Moroccan children on the edge*, in "Children's Geographies", 10(4), pp. 457-471.
Valtolina G.G. (2014), *I minori stranieri non accompagnati. Sfide e prospettive*, MacGraw-Hill, Milano
Van Os C. et al. (2020), *A Systematic Review of Barriers and Facilitators for Refugee Children's Disclosure of Their Life Stories*, in "Trauma, violence, & abuse", 21(2), pp. 242-260.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Verhoeven M. (2011), *Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration*, in "European Educational Research Journal", 10(2), pp. 189-203.
Visioli M. (2024), *The engagement of Women from diasporas of the Horn of Africa*, Università Cattolica del Sacro Cuore, PhD Thesis.
Walker S., Gunaratman Y. (2021), *Young, unauthorised and Black: African unaccompanied minors and becoming an adult in Italy,* in "Journal of Sociology", 57(3), pp. 690-706.
Wedin Å. (2020), *Literacy and Agency: The Case of Young Adults who Came to Sweden as Unaccompanied Asylum-seeking Minors*, in "Scandinavian Journal of Educational Research", 64(4), pp. 522-534.
Wernesjö U. (2011), *Unaccompanied asylum-seeking children: Whose perspective?*, in "Childhood", 19(4), , pp. 495-507.
Wernesjö U. (2014), *Conditional Belonging. Listening to Unaccompanied Young Refugees' Voices*, Faculty of Social Sciences, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
Willems K., Vernimmen J. (2018), *The fundamental human right to education for refugees: Some legal remarks*, in "European Educational Research Journal", 17(2), pp. 219-232.
Yemini M. et al. (2023), *International studies in sociology of education in times of tumult*, in "International Studies in Sociology of Education", 32(4), pp. 823-825.
Zanfrini L. (2004), *Sociologia delle migrazioni,* Editori Laterza, Roma.
Zanfrini L. (2019), *The Challenge of Migration in a Janus-Faced Europe*, Palgrave, Cham.
Zanfrini L. (2021), *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*, Laterza, Roma.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Approfondimenti di Fondazione ISMU ETS
Verso l'autonomia

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Transizioni all'età adulta dei MSNA e implicazioni etiche a partire da una ricerca per UNICEF-OIM-UNHCR

di Emanuela Bonini

Introduzione

I percorsi di transizione dei[1] MSNA si evolvono attraverso momenti e passaggi che disegnano la loro inclusione sociale nella società di accoglienza. La provenienza, l'età, il genere e il tipo di permesso di soggiorno contribuiscono a definire la loro prima esperienza con il sistema di accoglienza nel nuovo Paese e influenzano il loro percorso che li porterà all'età adulta.

Il bisogno di tutela dei minori che arrivano in Italia senza la protezione di un adulto si esprime lungo tutto l'arco del percorso di accoglienza e affiancamento, ma una delle fasi che presenta particolari e peculiari difficoltà riguarda la transizione alla maggiore età, il passaggio che priva i e le giovani delle protezioni sancite per la minore età e sembra pretendere da loro una veloce trasformazione, da bambini da salvaguardare ad adulti già autonomi e indipendenti.

Come molti studi hanno dimostrato (Bonini, 2007; Guizzardi, 2007; De Luigi, 2012; Lanz, Marta, 2012; Fondazione ISMU ETS, 2019; Winkens et al., 2023), porre al centro della riflessione sui percorsi dei MSNA la transizione alla vita adulta fornisce una chiave di lettura che consente un inquadramento del loro processo di trasformazione.

Le riflessioni riportate in questo capitolo prendono spunto da un lavoro di ricerca commissionato da UNICEF, UNHCR e OIM a Fondazione ISMU ETS che aveva l'obiettivo di mettere in luce i possibili percorsi di transizione all'età adulta dei MSNA in Italia (Fondazione ISMU ETS, 2019). La ricer-

[1] Per facilitare la lettura e la scorrevolezza del testo si adotta una scelta "forzata" dal punto di vista della non neutralità di genere del linguaggio utilizzando il solo maschile quando si fa riferimento alla "categoria" minori stranieri non accompagnati, specificando invece il maschile ed il femminile quando il riferimento è alle esperienze dei singoli individui.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ca si è focalizzata in particolare sulle esperienze e le aspettative dei MSNA con lo scopo di rilevarne i fattori di supporto e ostacolo alla transizione. Il punto di partenza e la chiave di lettura per comprendere caratteristiche e portata di tali fattori sono stati il punto di vista dei minori e neomaggiorenni, la loro visione delle possibilità e delle opportunità offerte e la capacità di coglierle e adattarvisi. Le loro considerazioni sono state utili a fare emergere gli aspetti di maggiore o minore coerenza nelle proposte attivate per loro dagli attori (istituzionali o del terzo settore) a vario titolo coinvolti nel sistema d'accoglienza (Bichi, Bonini, 2021).

Il concetto di transizione all'età adulta

La transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati ci interroga sulle dimensioni coinvolte in questo passaggio, richiamando il concetto di "triplice transizione": quella dall'adolescenza all'età adulta che accomuna ogni essere umano; la transizione legata alla migrazione che porta al distacco dal proprio contesto di origine verso un contesto culturale e sociale diverso; infine, quella necessaria e auspicabile del superamento dei traumi vissuti prima, durante o dopo il viaggio compiuto (UNICEF, MDM, 2018).

La transizione dall'adolescenza all'età adulta, anche per i MSNA come per tutti gli adolescenti, rappresenta un periodo complesso dal punto di vista biologico, psicologico e sociale. La complessità di tale transizione implica un passaggio dallo sviluppo cognitivo ed emozionale tipico dell'infanzia, allo sviluppo dell'identità personale e di un'autonomia comportamentale accompagnate dalle abilità cognitive dell'età adulta (PAHO, 2005).

Secondo tale modello, la progressione deriva sia dall'effetto integrato di fattori endogeni propri di ogni singola persona, sia da quelli ambientali. Inoltre, giocano un ruolo importante i fattori strutturali di carattere sociale, economico e politico, laddove in condizioni di povertà o di rischio derivanti da guerre e persecuzioni diventa cruciale spostarsi in luoghi più sicuri e accedere rapidamente a un lavoro e a una forma di autonomia.

Allo stesso tempo, il concetto di adolescenza e l'esperienza che ne deriva possono divergere anche ampiamente tra culture – e all'interno delle stesse in epoche storiche diverse – con variazioni significative, ad esempio, riguardo all'età in cui si è ancora considerati bambini o si è trattati da adolescenti o giovani adulti (Van Gennep, 1981). Tali differenze culturali condizionano fortemente le diverse fasi della crescita, in merito a ciò che è considerato opportuno o meno, al ruolo attribuito – anche sulla base del genere – e alle aspettative che vengono riversate su ragazzi e ragazze.

In alcuni contesti l'accento è sull'istruzione e la frequenza della scuola, in altri ci si aspetta che gli adolescenti svolgano compiti legati al supporto economico della famiglia o alla formazione precoce di una propria dimen-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

sione familiare. A tali elementi si aggiunge il peso di fattori relativi al contesto socioeconomico, o concernenti le differenze di genere, la provenienza etnica – o meglio, il background o l'esperienza migratoria – la classe e lo status sociale, così come all'intersezionalità di questi fattori.

Queste ultime considerazioni richiamano direttamente la seconda dimensione della transizione relativa all'esperienza migratoria e alla difficile condizione di passare da un contesto culturale a un altro.

Lo stesso atto di migrare è spesso vissuto come qualcosa che sancisce l'ingresso nella vita adulta: aver viaggiato da soli, affrontando decisioni e prendendosi cura di sé stessi – insieme al vivere eventi traumatizzanti – sostiene questa rappresentazione. Il viaggio viene dunque vissuto come un rito di passaggio (Van Gennep, 1981). Inoltre, del tutto peculiari all'esperienza dell'adolescente migrante sono i diversi aspetti del progetto migratorio, che sono incorporati nel processo di costruzione della propria identità (Terres des Hommes, 2017).

Un ulteriore elemento di difficoltà e di accelerazione del processo di adultizzazione per questi giovani riguarda la costruzione della propria identità nel Paese di accoglienza. Il processo di costruzione identitario per i MSNA è caratterizzato dal senso di "non appartenenza" attribuita allo straniero in quanto non-cittadino del Paese di destinazione. Tale atteggiamento, spesso enfatizzato da campagne mediatiche xenofobe, contribuisce a rafforzare il senso di esclusione, di lontananza e di diversità. La persona che ha lasciato il proprio Paese, quindi, è caratterizzata da una "doppia assenza" (Sayad, 2002) poiché non appartiene a nessuno dei due contesti, né quello di origine, né quello di arrivo. Una simile situazione può mettere a dura prova un adulto e a maggior ragione un minore, visto che il passaggio all'età adulta è il momento in cui viene definita la propria identità (Erickson, 1998), spesso condizionata da un contesto esterno che discrimina e stigmatizza, rendendo il percorso di costruzione del sé segnato da sofferenze.

È infine necessario considerare la difficoltosa transizione da un vissuto traumatico all'attivazione di fattori di resilienza che consentano di superare il trauma e di ritrovare una condizione di benessere psicologico. Tali traumi possono derivare da situazioni presenti prima della partenza, da violenze subite durante il viaggio (UNICEF, IOM, 2017), o da "stress acculturativo" (Berry, 1970) dovuto alla fatica di doversi inserire in un contesto completamente differente dal proprio e che si dimostra ostile (UNICEF, MDM, 2018).

Sulla base di queste considerazioni, appare evidente l'artificiosità di una distinzione tra "minorenni" e "maggiorenni", che non tiene debitamente conto del carattere processuale del divenire adulti, delle differenze culturali e sociali che riguardano tale processo, nonché delle vulnerabilità proprie cui questa categoria di migranti si trova esposta. Da un lato, si tratta di ragazzi e ragazze che hanno già ampiamente sperimentato comportamenti, ruoli e responsabilità propri dell'adultità, in relazione ai passaggi della

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

cultura di origine e delle esperienze vissute. Dall'altro lato, questi giovani possono incontrare notevoli difficoltà nell'essere considerati (e nel potersi considerare) pienamente adulti, sia perché devono ancora orientarsi nel nuovo contesto di approdo, sia perché tale situazione può rappresentare un ostacolo nel completamento della triplice transizione, soprattutto dal punto di vista della costruzione della propria identità e del superamento del trauma.

Paradossalmente, inoltre, è proprio nel momento più delicato del loro processo di crescita, ovvero al compimento della maggiore età, che questi ragazzi e ragazze vivono maggiori difficoltà, dal momento in cui per legge sono considerati indipendenti e responsabili delle proprie azioni, e a tutti gli effetti adulti.

Alla luce delle difficoltà insite nella triplice transizione che riguarda i MSNA, dunque, si comprende tutta la complessità e la delicatezza della valutazione del superiore interesse del minore, principio cardine di tutte le misure di tutela di ragazzi e ragazze, sancito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. In tal senso, se la partecipazione alle decisioni che li riguardano è un corollario fondamentale di tale principio, appare chiaro come, nel caso dei MSNA adolescenti e della loro peculiare condizione di "quasi adulti", l'ascolto della loro voce – rispetto a ciò di cui sentono di avere o non avere bisogno – sia a maggior ragione necessario, se pur contemperato con un'attenta considerazione della loro tutela. La loro presa in carico si dovrebbe tradurre, in altre parole, nella difficile ricerca di un equilibrio tra il rischio di infantilizzarli, non prendendo sufficientemente in considerazione il loro punto di vista, e il rischio di abbandonarli, trascurando di fornire loro strumenti necessari per la futura autonomia nella società di accoglienza.

Sembra allora appropriato considerare i MSNA "giovani", ricomprendendo, con questo termine, la processualità e le differenze culturali nelle varie fasi della crescita e della transizione all'autonomia, superando la rigida dicotomia tra "minore età" e "maggiore età" e riconoscendo il processo di triplice transizione che attraversano. Tale salto qualitativo comporta una concezione della partecipazione in senso rafforzativo: assicurare la partecipazione dei giovani dovrebbe significare non solo ascoltarli, ma comprenderli in una relazione che non preveda solo il loro coinvolgimento, ma un vero e proprio *empowerment.*

I fattori chiave della transizione all'età adulta

L'analisi del concetto di transizione all'età adulta chiarisce quanto diventare maggiorenni sia uno snodo fondamentale per chi è arrivato in Italia da solo e da minore, dove il confine fra queste due età è definito nettamente da

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

un punto di vista giuridico e dei diritti, al di là del processo di transizione.

La ricerca qui richiamata (Fondazione ISMU ETS, 2019) ha evidenziato alcuni ambiti-chiave particolarmente cruciali per la transizione all'età adulta delle e dei giovani e per la loro presa in carico, che trova ampio riscontro nella letteratura internazionale (Winkens et al., 2023).

Il primo ambito è certamente quello giuridico, rispetto al quale la diversa disciplina dei tipi di permesso di soggiorno, nella loro durata come nei diritti riconosciuti, condiziona inevitabilmente i percorsi di integrazione. Per le ragazze e i ragazzi prossimi al compimento dei diciotto anni si prospettano, quindi, scenari diversi sulla base del proprio status giuridico:

- chi detiene un permesso per protezione internazionale vive il passaggio alla maggiore età con maggiori garanzie, visto che questo titolo fornisce una tutela ampia dei diritti, anche in termini di accoglienza; ciò garantisce la possibilità al/la neomaggiorenne di proseguire il proprio percorso verso l'autonomia e l'integrazione nella società di accoglienza a pieno titolo;
- chi ha un permesso per minore età si trova in un passaggio cruciale sia dal punto di vista del permesso di soggiorno sia da quello dell'accoglienza: il/la neomaggiorenne potrà richiedere un permesso per studio, lavoro o attesa occupazione[2], ma dovrà comunque lasciare la struttura di accoglienza in cui si trova e provvedere autonomamente al proprio sostentamento, salvo che non vi sia una richiesta di prosieguo amministrativo da parte dei servizi sociali che lo hanno in carico;
- chi aveva ottenuto un permesso per protezione umanitaria[3] si trovava in una situazione in cui, per un tempo limitato a due anni, poteva godere ancora di una forma di tutela ampia e successivamente procedere con la conversione in un permesso di soggiorno per lavoro, studio o attesa occupazione. Dopo l'eliminazione della protezione umanitaria, la prospettiva di chi ottiene un riconoscimento di protezione speciale (per come definita dalla legge n. 132/2018) non convertibile in permesso per lavoro o studio è ancora più incerta;
- rimangono in un limbo giuridico coloro che al compimento del diciottesimo anno sono nella condizione di richiedenti asilo. Le garanzie di tutela permangono fino alla decisione della Commissione, ma è più complesso attivare e costruire un percorso di transizione all'età adulta, visto che la loro situazione potrebbe mutare radicalmente con un diniego che li condurrebbe a una condizione di irregolarità.

[2] La conversione del permesso di soggiorno per minore età può avvenire solo dopo la richiesta del parere al Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, per i casi in cui è prevista, e previo parere favorevole del Ministero.

[3] Il riferimento è alla disciplina della protezione umanitaria prima dell'entrata in vigore d.l. n. 113/2018 confluito nella l. n. 132/2018.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

In questo scenario lo status giuridico riconosciuto ai MSNA diventa un elemento centrale, in quanto determina il livello di stabilità, o al contrario di precarietà, vissuto e che incide fortemente sul percorso di transizione sia da un punto di vista materiale sia psicologico.

Un secondo elemento è la possibilità di accedere a opportunità educative e di formazione e di riuscire a portarle a termine. Nei precedenti capitoli sono state ampiamente analizzate sia le possibilità di accesso all'istruzione e alla formazione sia ciò che può favorire o rappresentare un ostacolo a percorsi formativi di successo. Qui riprendiamo semplicemente alcune considerazioni relative ai principali bisogni e ostacoli che emergono nei percorsi dei MSNA.

Di fronte alle necessità formative specifiche dei MSNA, che riguardano soprattutto l'apprendimento della lingua italiana, l'accesso a percorsi di istruzione e formazione professionale adeguati, o il riconoscimento delle competenze e dei titoli già acquisiti, la risposta del sistema di istruzione e formazione non riesce a essere, nella maggior parte dei casi, adeguata e talvolta può essere persino respingente. Ogni volta che un MSNA deve attendere mesi per l'avvio di un corso di italiano L2 perché arriva in un momento dell'anno in cui non è previsto l'avvio di corsi, o deve sostenere l'esame di "terza media", pur avendo 16 anni, per poter accedere a un corso o per iscriversi a scuola, si sta imbattendo in ostacoli che incidono fortemente sulle sue possibilità concrete di realizzare il proprio percorso di autonomia nei tempi che ha a disposizione. Questo tipo di barriere per altro, possono diventare difficilmente superabili laddove la burocrazia si mostra scarsamente flessibile, o ancora peggio, possa essere usata come strumento per non favorire la loro inclusione.

La possibilità di accesso al mercato del lavoro è certamente un altro dei fattori chiave per la transizione alla vita adulta, non solo per garantirsi il sostentamento, ma anche perché, come è noto, al reddito e a un contratto sono connesse le possibilità di accesso ad un alloggio e al rinnovo del permesso di soggiorno: elementi di sopravvivenza primaria. La necessità, quindi, di trovare un'occupazione il prima possibile può esporre i minori, e ancora di più i neomaggiorenni, a rischi di sfruttamento o di inserimento in attività illegali. Dall'altro lato frequentemente il mercato spinge verso soluzioni pragmatiche per rispondere alle proprie esigenze di manodopera (Ambrosini, 2023), offrendo possibilità di inserimento lavorativo per i neomaggiorenni se pur a condizioni temporanee e flessibili.

Allo stesso modo, la possibilità di avere un'autonomia abitativa nel momento dell'uscita dalle strutture di accoglienza rappresenta uno degli elementi di maggiore criticità. Disporre dei mezzi per poter accedere a un'abitazione propria è certamente molto difficile per le/i neomaggiorenni, ma anche quando si trovassero in possesso di un regolare contratto di lavoro e di un reddito sufficiente a fronte alle spese necessarie, spesso devono fare

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

i conti con gli ostacoli del mercato immobiliare caratterizzato da richieste economiche sempre più esorbitanti e da meccanismi discriminatori sempre più feroci ed espliciti.

Infine, un fattore chiave per una positiva transizione all'età adulta dei MSNA è rappresentato dal sistema di relazioni che sono in grado di instaurare e sulle quali possono fare affidamento. Le relazioni, in particolare quelle con adulti, possono nascere in contesti formali come la comunità o la scuola, o in contesti informali come nell'ambito dello sport, possono avere fin da subito una dimensione di "presa in carico", come nel caso del/la tutore volontario, ma in ogni caso rappresentano un *passe-partout* sia materiale che emotivo.

Le relazioni di fiducia con gli adulti possono fornire una conoscenza diretta del contesto della società di accoglienza e rappresentare un canale per comprendere e individuare il proprio spazio e le proprie possibilità all'interno di quel contesto. Queste relazioni possono rappresentare un'ancora – materiale ed emotiva – per evitare di affondare nelle maglie dell'illegalità e dell'esclusione. Possono rappresentare l'allargamento della propria rete di supporto e la costruzione di legami con un contesto di accoglienza con il quale non ci sono. Queste relazioni rappresentano la speranza di un'inclusione reale e sostanziale.

Le relazioni con gli adulti, in particolare quelli autoctoni, hanno questo enorme portato, in una fase della vita come l'adolescenza in cui uno dei paradigmi principali è proprio quello di acquisire autonomia dall'adulto decostruendolo e prendendone le distanze. Tutto ciò, quindi, rende per i MSNA questo passaggio estremamente complicato e al tempo stesso cruciale.

Riflessioni etiche

Le riflessioni in merito ai percorsi di transizione all'età adulta dei MSNA sono rilevanti non solo al fine di comprendere come realizzare migliori percorsi di accoglienza. Tale riflessione ci pone alcuni interrogativi anche sulle forme e sullo stato delle democrazie moderne in cui viviamo (Touraine, 1993) e dei diritti che la società di accoglienza è in grado di garantire a una delle categorie più vulnerabili, ovvero i minori.

Il concetto di vulnerabilità associato alla garanzia dei diritti evidenzia la necessità di comprendere come garantire il principio di eguaglianza, fondamento dell'impianto giuridico delle democrazie moderne, con la necessaria differenziazione e attenzione alla maggiore tutela nei confronti di soggetti vulnerabili (Di Giandomenico, Diodati, Ricci, 2021). L'attenzione e il sostegno alle vulnerabilità diventano inevitabilmente motivo di un agire diseguale nei confronti dei soggetti, al fine di poter loro garantire una piena uguaglianza sostanziale.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

I minori rappresentano in questo senso il caso esemplare di vulnerabilità e di una necessità specifica di tutela legata alla loro temporanea incapacità di agire (Di Giandomenico, Diodati, Ricci, 2021). Nel caso dei MSNA, come abbiamo precedentemente discusso, questo bisogno di tutela specifica è subordinato alla loro condizione di non cittadini del Paese ospitante. La normativa italiana[4], infatti, ha avuto la necessità di esplicitare principi di tutela come l'impossibilità del respingimento e l'inespellibilità a loro carico, stringendo all'interno di una precisa definizione le caratteristiche (di vulnerabilità) dei minori stranieri non accompagnati. In qualche misura è come se la normativa – facciamo qui riferimento in modo particolare alla legge n. 47 del 2017 (cd. legge Zampa) che pure rappresenta una delle normative in materia più avanzate tra i Paesi europei – avesse avuto il compito di chiarire che anche il minore non accompagnato che non ha cittadinanza italiana, può formalmente godere degli stessi diritti di un minore autoctono solo, principio che di per sé avrebbe dovuto già essere garantito. Elemento che segna una distanza sostanziale tra i percorsi dei minori privi di cittadinanza rispetto ai minori autoctoni (Rumbaut, Komaie, 2010).

Allo stesso modo la disciplina sul tema dell'affido e della tutela prevista dalla legge Zampa non introduce categorie nuove di protezione, ma declina sulla fattispecie specifica del minore solo privo di cittadinanza la sua applicazione. Si può parlare in questo caso di un effetto di eccesso di giuridicizzazione (Petti, 2022) dove il minore è posto dentro a una stretta definizione giuridica con il riconoscimento dei soggetti atti a farsene carico, ma senza esserne effettivamente al centro, soprattutto in termini di agency e di opportunità. Nonostante gli sforzi – almeno di carattere formale – il sistema non sembra essere quindi in grado di garantire l'effettivo accesso ai diritti, a pari condizioni di opportunità, per i minori privi di cittadinanza che arrivano da soli in questo Paese, se non addirittura tenda a riprodurre un processo di vittimizzazione secondaria in particolare nei confronti di coloro che fanno richiesta di una protezione internazionale (Sciurba, 2020).

La riflessione sulla transizione all'età adulta qui proposta non ha l'obiettivo semplicemente di evidenziare le mancanze o i fallimenti del sistema, né tantomeno di non riconoscere l'importanza di tutti quegli esempi di percorsi di successo di cui, anche in questo volume, sono riportate importanti testimonianze, quanto piuttosto aprire una riflessione sul significato di tale mancanza e se innanzitutto venga definita e percepita come tale dall'apparato giuridico e politico che ne ha la formale responsabilità, e dai/le professionisti/e che implementano il sistema di accoglienza (educatori, insegnanti, tutori eccetera), nonché dalla società in generale.

[4] Per una puntuale ricostruzione dell'evoluzione normativa italiana sul tema dei MSNA a partire dalla sua prima definizione introdotta nel Testo Unico 286/98 (art. 33) si veda Petti (2021).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Spesso di fronte agli insuccessi dei percorsi dei MSNA il sentimento diffuso (raccolto attraverso numerose testimonianze che hanno in questi anni alimentato le molteplici ricerche sui MSNA in Italia e non solo) sembra essere quello dell'ineluttabilità del fallimento, dell'impossibilità a fare di più, o meglio, se non addirittura del riconoscimento di una possibilità data a chi probabilmente non avrebbe avuto nemmeno quella nel proprio Paese di origine. Il giudizio quindi nei confronti delle capacità della nostra democrazia di garantire i diritti, che ne sono il suo stesso fondamento, sembra rafforzarsi in relazione al confronto e al giudizio (in ottica centrata sull'Occidente, se non colonialista) nei confronti di altri Paesi ritenuti – a torto o a ragione – meno democratici. La questione che ci interessa porre non è tanto la correttezza o meno del giudizio, quanto l'opportunità di esprimerlo. Forse la domanda che dovremmo porci è se la società italiana con le sue leggi e le sue prassi di accoglienza si pone effettivamente l'obiettivo di garantire ai MSNA l'accesso ai diritti e alle opportunità che formalmente riconosciamo loro, soprattutto nel delicato e critico passaggio di transizione all'età adulta.

Ambrosini M.(a cura di) (2023), *Rifugiati e solidali. L'accoglienza dei richiedenti asilo in Italia*, Il Mulino, Bologna 2023

Berry J.W. (1970), *Marginality, Stress and Ethnic Identification in an Acculturated Aboriginal Community,* in Journal of Cross-Cultural Psychology, 1(3), 239-252.

Bichi R., Bonini E., (2021) *La transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, in "Studi di Sociologia", X, pp. 1-17.

Bonini R. (2007), *La transizione all'età adulta: prospettive sociologiche emergenti dalle ricerche italiane*, in "Sociologia e Politiche Sociali", 10(2), 115-131.

Breinbauer C., Maddaleno M. (2005), *Youth: Choices and Change. Promoting Healthy Behaviors in Adolescents*, Pan American Health Organization.

De Luigi N. (2012), *La transizione alla vita adulta nelle società europee: nuove direzioni di ricerca* tra equivoci e opportunità, in "Studi di Sociologia", 50(1), pp. 41-51.

Di Giandomenico A., Diodati C., Ricci F. (2021), *Vulnerabilità come risorsa e valorizzazione della differenza nelle Democrazie contemporanee*, MIMesis Edizioni, Sesto San Giovanni.

Erickson H.E. (1998), *The life cycle completed*, W. W. Norton e Company, New York.

Fondazione ISMU ETS (a cura di) (2019), *A un bivio. La transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, disponibile in *https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/12/A-un-bivio_Report_LONG_ITA_BouRE.pdf*.

Guizzardi L. (2007), *La transizione all'età adulta. Teorie sociologiche a confronto*, Led, Roma.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Lanz M., Marta E. (2012), "La transizione all'età adulta", in Scabini, E., Cigoli, V. (a cura di), *Alla ricerca del famigliare. Il modello relazionale-simbolico*, Cortina, Milano, pp. 161-180.

PAHO (Pan American Health Organization) (2005), *Youth: Choices and Change. Promoting Healthy Behaviors in Adolescents*, disponibile in *http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/708*.

Petti G. (2022), *La gabbia d'acciaio dei giovani migranti. I diritti dei minori stranieri non accompagnati*, in "Materiali per una storia della cultura giuridica, Rivista fondata da Giovanni Tarello", 1, pp. 71-97.

Rumbaut R G., Komaie G. (2010) Immigration and Adult Transitions in *Future for Children,* 20(1), 43-66.

Santagati M., Barzaghi A. (2020), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, Fondazione ISMU ETS, Milano

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

Sciurba A. (2020), "Vulnerabilità posizionale e intersezionale. I minori migranti soli come caso paradigmatico", in I. Fanlo Cortés, D. Ferrari (a cura di*), I soggetti vulnerabili nei processi migratori. La protezione internazionale tra teoria e prassi*, Torino, Giappichelli, pp. 71-96.

Terres des Hommes (2017), *Guida al Modello Faro: Salute Mentale e Supporto Psicosociale a minori migranti non accompagnati e a famiglie con bambini in prima accoglienz*a, 2017, disponibile in *https://terredeshommes.it/dnload/GuidaFARO-2017.pdf*.

Touraine A. (1993), *Critica della modernità. L'epoca moderna tra soggetto e ragione*, Il Saggiatore, Milano.

UNICEF, IOM (2017) *Harrowing Journeys. Children and youth on the move across the Mediterranean Sea, at risk of trafficking and exploitation*, disponibile in *https://www.unicef.org/media/49046/file/Harrowing_Journeys_Children_and_youth_on_the_move_across_the_Mediterranean-ENG.pdf*.

UNICEF, MDM (Médecins du Monde) (2018) *Enea. Manuale operativo per la presa in carico psicosociale dei minori stranieri non accompagnati*, disponibile in *https://issuu.com/medecinsdumonde/docs/enea-manuale_operativo*.

Van Gennep A. (1981), *I riti di passaggio. Passaggio della soglia, ospitalità, nascita, morte, stagioni,* Universale Bollati Boringhieri, Torino.

Winkens, K. et al. (2023), *Unaccompanied, but not alone: A systematic review of the influence of social relationships on the transition of unaccompanied refugee adolescents to adulthood*, in "Children and Youth Services Review", 155.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il tutore volontario, bussola nel percorso educativo e formativo del MSNA

di Liana M. Daher, Giorgia Mavica, Davide Nicolosi
e Alessandra Scieri[1]

Introduzione

Oggi in Italia il sistema di tutela dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) e separati non si mostra ancora omogeneo, così come in altri Paesi d'Europa. Sono presenti, infatti, tre figure predominanti: quelle del tutore legale istituzionale professionista e del tutore legale privato professionista, le quali si concentrano maggiormente sull'interesse superiore del minore e sulla sua assistenza legale, tralasciando altri aspetti della sua quotidianità, della sua crescita e della sua integrazione sociale, e quella del tutore volontario, innovativa e introdotta dalla legge n. 47 del 2017, che si profila in modo totalmente diverso concentrandosi invece come punto di riferimento fondamentale, facilitando la sua crescita nella società di accoglienza, vigilando sulla tutela dei suoi diritti, ma al tempo stesso informandolo sui suoi doveri.

Prima della legge n. 47/2017 – la cosiddetta legge Zampa – il tutore legale era poco presente nella vita quotidiana del minore occupandosi principalmente delle pratiche burocratiche, soprattutto finalizzate all'ottenimento del permesso di soggiorno, che avrebbe consentito al giovane assistito di sentirsi "libero, quantomeno nella sua immaginazione, di spostarsi in territorio europeo e di lavorare in Italia" (Consoli, Daher, 2015: 192).

[1] Sebbene il presente contributo rappresenti l'esito di una riflessione comune fra gli autori, Liana M. Daher ha curato Introduzione e Conclusioni, Giorgia Mavica il paragrafo La nuova figura del tutore volontario nel processo d'inserimento scolastico e sociale, Davide Nicolosi e Alessandra Scieri il paragrafo Il ruolo del tutore volontario nel percorso scolastico e formativo dei MSNA: testimonianze a confronto: in particolare, Davide Nicolosi ha trattato il sottoparagrafo L'importanza di intraprendere un percorso scolastico e di ricevere supporto dal tutore volontario: la voce dei minori, Alessandra Scieri il sottoparagrafo Un operare concreto ed efficace all'interno di un legame significativo: la voce dei tutori.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il "tutore volontario", affiancandosi alla figura del tutore legale, riconfigura e amplia la pratica di tutoraggio dei MSNA, occupandosi non più esclusivamente di questioni istituzionali e burocratiche (di Napoli, 2017), allargando significativamente il suo ambito di tutela.

Questo nuovo ruolo e le disposizioni per facilitare la realizzazione del diritto all'istruzione e alla salute sono introdotte dalla legge Zampa con l'obiettivo di supportare il MSNA nel suo percorso di inserimento sociale e di favorire la sua transizione all'adultità. Il tutore volontario ottiene infatti un ruolo di guida nella transizione del minore all'età adulta, acquisendo una posizione fondamentale nel processo d'inclusione sociale del minore e la possibilità di influire in modo molto produttivo sull'inserimento del minore in ambito educativo e lavorativo e, più in generale, nel processo di passaggio all'autonomia.

Presenteremo in questo contributo un'analisi del ruolo e dell'incidenza del tutore nell'inserimento scolastico e formativo del MSNA, reinterpretando i dati raccolti per una precedente ricerca (Fondazione ISMU, 2019) e utilizzando un approfondimento, svolto successivamente, focalizzato specificatamente sulla figura del tutore volontario[2]. I dati presentati riguarderanno esclusivamente il territorio siciliano.

Come vedremo nell'analisi dei dati di seguito presentata, sembra emergere tra i MSNA intervistati il desiderio di andare a scuola, convinti che il loro futuro dipenda dall'acquisizione di competenze formative e professionali. La scuola appare come tramite per l'autorealizzazione nel Paese di accoglienza e il mezzo per esprimersi e realizzare la propria individualità in transizione. Studiare si profila per molti come l'opportunità per ottenere un lavoro dignitoso e una vita migliore. Ma come riuscire a scegliere il giusto percorso al fine di coniugare tali desideri e le proprie attitudini? Il tutore volontario, quando attivo e presente, sembra profilarsi come punto di riferimento nel Paese di accoglienza e come "bussola" per il/la giovane bisognoso/a di supporto, fornendo indicazioni competenti con la finalità di accompagnare il minore e soprattutto supportandolo nel compiere scelte adeguate alle sue abilità oltre che alle sue ambizioni.

La nuova figura del tutore volontario nel processo d'inserimento scolastico e sociale

Nel lungo processo verso l'autonomia e l'inclusione sociale nella società di accoglienza del MSNA, la presenza di una figura che possa garantirne la rappresentanza legale, ma non solo, è di fondamentale importanza. Tale

[2] L'approfondimento ha riguardato un secondo gruppo di interviste ai tutori sulla provincia di Catania ed è stato parzialmente analizzato in Daher, Leonora (2019).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ruolo è ricoperto dal tutore che svolge una "funzione di ponte, fra il minorenne e tutti gli altri attori che incontrerà, prendendosene cura e assicurando il suo superiore interesse" (Save the Children, 2017: 140). Il tutore dovrebbe, infatti, essere considerato come:

> *Uno degli attori centrali nella vita del bambino, svolgendo un ruolo chiave nel processo di cura, costruendo e fornendo, per lui e con lui, soluzioni sostenibili riguardanti la sua inclusione sociale nel nuovo Paese o eventualmente il trasferimento in un altro Paese o il ritorno nel Paese d'origine* (Daher, 2015: 101).

Ne consegue che la nomina e la scelta del tutore è un momento fondamentale, in quanto si configura come punto di riferimento principale, al fine di rispondere alle esigenze e ai bisogni dei minori, tenendo conto delle loro capacità, delle loro inclinazioni e delle loro aspirazioni (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

A questo proposito, la legge n. 47/2017, come si è detto, ha introdotto una sostanziale modifica nella figura del tutore, valorizzando lo strumento della tutela volontaria per i MSNA. L'importanza di tale figura, riconosciuta a livello internazionale, e del suo compito di supporto nel processo di transizione alla vita adulta del minore, emerge, come vedremo nella sezione empirica del presente contributo, dalle voci dei diretti interessati soprattutto per quanto riguarda la dimensione sociale, formativa ed emotiva del processo di tutela, oltre che quella istituzionale (Cappuccio, Maniscalco, Albanese, 2020). Rispetto al tutore legale, che si focalizza maggiormente sugli aspetti giuridici relativi alla cura e alla tutela, il tutore volontario si concentra in maggior misura sul rapporto interpersonale con il minore, nonché su un tipo di assistenza materiale, e non soltanto in riferimento alle pratiche legali e burocratiche (Pavesi, 2018).

L'aggettivo "volontario" è espressione della novità introdotta dalla legge Zampa, poiché il soggetto decide volontariamente di mettersi a disposizione del minore straniero non accompagnato, consapevole di non ricevere per questo servizio nessun compenso, al fine di "accompagnarlo" alla maggiore età (Save the Children, 2018: 105). Il tutore è spinto a basare il suo intervento sull'attivazione di una relazione con il minore che va nella direzione di assisterlo nel suo percorso di integrazione nel Paese di accoglienza; un'integrazione che si gioca a livello locale e coinvolge differenti dimensioni (culturale, sociale, economica) e quindi diversi luoghi, tra i quali la scuola.

Uno degli step più importanti, volto a favorire tale percorso di integrazione, è quello dell'apprendimento della lingua ufficiale del Paese di accoglienza; i minori, trovandosi all'interno di un territorio che non conoscono, hanno difficoltà nell'intraprendere qualsiasi forma di relazio-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

ne tra pari, con gli operatori della struttura di accoglienza e con i tutori stessi, generando talvolta una sorta di autoghettizzazione e preferendo circondarsi di persone della medesima provenienza, che parlano la loro stessa lingua e con i quali instaurano un clima di familiarità (Menichetti, 2019; Tasco, 2019). Pertanto, davanti a un tale disorientamento linguistico e alla necessità da parte del minore di nuove coordinate comportamentali e relazionali al fine di costruire legami di fiducia e di relazioni con i pari, con i docenti e gli altri adulti di riferimento a scuola, il tutore deve essere capace di stabilire un rapporto di collaborazione con tutti gli enti e/o persone che ruotano attorno al minore, con l'obiettivo di salvaguardare il principio del suo superiore interesse (Bjelogrlic, 2019). Bisogna inoltre tenere presente che l'inserimento del minore pone in luce le diversità linguistiche, comunicative, socioculturali e intrinsecamente relazionali che, gioco forza, influenzeranno i programmi e i percorsi destinati a tutelare e accompagnare i MSNA. Ciò serve a mettere in moto quel processo d'integrazione fondamentale per la costruzione coerente e stabile dell'identità del soggetto minore all'interno del territorio di accoglienza.

Il contesto della scuola gioca un ruolo chiave nel favorire atteggiamenti e comportamenti positivi, necessari per il sano e corretto sviluppo psicofisico del minore, quali: contatto con altri coetanei e inclusione nel gruppo dei pari, spazio e tempo del gioco, confronto con le figure adulte e d'autorità, senso del dovere, educazione, confronto con nuove prospettive, ecc.; in sostanza, ampliare, conoscere e sviluppare i bisogni affettivi, comportamentali e cognitivi. Le scuole, nell'accoglienza del MSNA, più che in altri casi, sono formalmente investite di un ruolo attivo nel processo di inclusione, finalizzato a realizzare un'uguaglianza nella diversità attraverso l'adozione di strategie specifiche orientate a contribuire alla crescita armoniosa di questi ragazzi, che sono tenuti ad andare a scuola o a partecipare alla formazione professionale fino al raggiungimento della maggiore età (Rollè, Utelle, 2018).

L'inserimento del MSNA a scuola evidenzia alcune criticità nella dimensione relazionale tra tutore volontario e MSNA. Analizzando, per esempio, il loro rapporto all'interno dell'ambito scolastico, si nota come mentre alcuni tutori iscrivono personalmente i ragazzi al CPIA, dialogando con i docenti in merito all'andamento scolastico dei loro tutelati o per discutere di questioni problematiche emerse a scuola, altri si limitano a effettuare delle deleghe per l'iscrizione e a ricevere, tramite terzi, le notizie riguardanti il profitto e il comportamento a scuola dei loro seguiti; emerge come "la diversità di comportamento dei tutori può essere legata a difficoltà logistiche (lontananza dal luogo della comunità e della scuola dalla loro residenza), ma anche ad una diversa concezione nello svolgere il delicato incarico assunto" (Bellinvia, 2019: 63).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Come si evince dalla piattaforma U-Report in the Move, lanciata da UNICEF[3], sembra che i minori intrattengano buone relazioni con i propri tutori, presenti non soltanto nei momenti di necessità, ma anche in situazioni disparate e non esclusivamente legate a un ambito burocratico. Al tempo stesso, tali dati evidenziano significative criticità in alcune regioni, tra cui la Sicilia, considerando solo marginalmente tale figura adulta di riferimento. Nello specifico, sul territorio siciliano solo l'11% dei minori considera il tutore una figura importante nella loro vita, dopo gli educatori (63%) e gli insegnanti (13%). Questo dato contrasta fortemente con altre regioni italiane, dove i tutori svolgono un ruolo più incisivo e di supporto. Altresì, un altro dato che avvalora le criticità riscontrate in Sicilia riguarda la domanda "Hai mai sentito parlare della figura del tutore volontario" a cui solo il 33% risponde in maniera affermativa, seguito da "spesso" (21%), "a volte" (11%), "raramente" (7%) e "mai" (28%). Tuttavia, il ruolo del tutore volontario, seppur con un diverso grado di incidenza nelle regioni italiane, emerge come mediamente importante al fine di supportare i MSNA nella costruzione di relazioni sociali, nonché nel comprendere le differenze o individuare le somiglianze con sistemi culturali diversi, spronandoli al dialogo e al confronto (Cappuccio, Maniscalco, Albanese, 2020).

Le scelte, come i desideri e la forza motivazionale associata ad essi, variano sia in relazione all'età del minore e la relativa capacità di immaginarsi nel futuro, sia rispetto al genere e alle aspettative sociali e culturali a esso attribuite. L'analisi delle aspirazioni, desideri, sogni e aspettative nel percorso di transizione all'età adulta di MSNA e neomaggiorenni, quindi, è centrale per individuare le dimensioni di progettualità e di costruzione del futuro. Questo aspetto non può che essere demandato alla cura del tutore volontario e, come si vedrà dall'analisi qualitativa dei dati, alla sua capacità di supportare il proprio tutelato, orientandolo all'interno del sistema burocratico e sociale del Paese di approdo, e aiutandolo a prendere decisioni più ponderate su opzioni riguardanti il suo percorso scolastico, formativo e lavorativo, in modo da fornirgli quel supporto non soltanto giuridico, ma soprattutto affettivo ed emotivo, che consenta ai soggetti minori di sentirsi parte integrante della società di accoglienza (Girone, 2019).

Sono diversi gli interrogativi di ricerca rivolti alla comprensione dell'importanza del ruolo del tutore, in particolare relativamente all'inserimento e al percorso scolastico-formativo dei MSNA: il tutore volontario è davvero una figura dedicata alla cura del minore a 360° che si differenzia dalla figura del tutore legale finalizzata esclusivamente al superamento di que-

[3] U-Report in the Move è una piattaforma digitale indipendente, ideata da UNICEF e realizzata per favorire la partecipazione e l'espressione delle opinioni dei giovani su tematiche di loro interesse, nonché un servizio anonimo per dar voce ai giovani migranti e rifugiati presenti in Italia disponibile in *https://onthemove.ureport.in/*.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

stioni burocratiche come, ad esempio, l'iscrizione a scuola o a un corso di formazione? L'impegno del tutore volontario è nel concreto dedicato alla costruzione della relazione con il minore di cui assume la tutela, basata su una fiducia reciproca, finalizzata alla difesa dei diritti del minore ma anche all'individuazione dei suoi doveri? Su quali qualità e competenze si gioca il ruolo del tutore volontario nella concreta esperienza? Quali sono le criticità legate al ruolo, sia da un punto di vista formale che informale?

Le interviste ai MSNA e ai tutori volontari effettuate sul territorio siciliano nel corso della ricerca precedentemente citata (Fondazione ISMU ETS, 2019)[4] saranno riesaminate alla luce di tali interrogativi di ricerca e finalizzate alla rilevazione dell'importanza del ruolo della nuova figura del tutore volontario, introdotta dalla legge Zampa, nel percorso di inserimento scolastico e formativo e, soprattutto, della sua buona riuscita.

Il ruolo del tutore volontario nel percorso scolastico e formativo dei MSNA: testimonianze a confronto

L'importanza di intraprendere un percorso scolastico e di ricevere supporto dal tutore volontario: la voce dei minori

Il tutore volontario vigila sulle condizioni di accoglienza dei minori, monitorando, in particolar modo, il loro percorso di educazione e formazione scolastica, in quanto la scuola consente ai MSNA di intraprendere il loro processo di inclusione sociale: la loro condizione di vulnerabilità fa sì che l'esperienza scolastica, seppur fondamentale, risulti spesso problematica e complessa; tuttavia, allo stesso tempo, avere la possibilità di inserirsi in un percorso scolastico e formativo permette ai MSNA di realizzare ambizioni e progetti di vita concreti, volti a indurre un cambiamento significativo della propria condizione di partenza (MIUR, 2014):

> *Siccome già da piccola amavo studiare, anche fare alcune cose, come mestieri, lavorare, quindi… gli ho detto "guarda, io voglio studiare", quindi mi hanno dato la possibilità di studiare a scuola e anche di iscrivermi in una scuola professionale. […] Ho dovuto scegliere questa scuola professionale, perché io volevo fare una scuola, come si dice … la guardia costiera, perché è quello che sognavo nel mio Paese* (ex-MSNA, F, 21 anni, Nigeria).

[4] Si indicano di seguito, in maniera dettagliata, i dati relativi alle interviste organizzate in Sicilia: 78 interviste narrative ai MSNA ed ex-MSNA, e 8 interviste narrative ai tutori volontari, di cui 4 realizzate successivamente. Le interviste sono state svolte nel 2019 (gennaio-aprile) nelle province di Catania, Palermo, Messina e Siracusa.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La scuola è percepita come il luogo dove possono essere acquisiti gli strumenti utili al fine di poter crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente e raggiungere così un certo grado di responsabilità e autonomia all'interno del Paese di accoglienza:

> *La scuola ti serve per tante cose; ti serve per trovare lavoro, ti insegna a stare bene qui in Italia; la scuola ti permette di capire cosa vuoi fare della tua vita, nel senso, se io voglio diventare un ingegnere non posso stare a casa e divertirmi; la scuola ti aiuta a capire quale mestiere vuoi fare* (MSNA, M, 16 anni, Gambia).

L'inserimento all'interno di un percorso scolastico è, dunque, visto spesso come il mezzo per acquisire nuove competenze e, al contempo, trovare opportunità per una vita migliore:

> *Ho lasciato il mio Paese perché il mio sogno è iscrivermi a scuola; soltanto che sarà un po' difficile studiare senza avere dei soldi in mano; ma più che dei soldi in mano, non avere qualcuno che ti segue* (ex-MSNA, M, 18 anni Nigeria).

Pur evidenziandosi la necessità di una figura di riferimento e di cura, come si evince da quest'ultima testimonianza di "qualcuno che ti segua", ruolo che sembrerebbe ritagliarsi su quello di tutore volontario inserito dalla legge Zampa, soprattutto relativamente al percorso formativo. Molti tra i MSNA intervistati confermano, infatti, che i loro tutori non si occupano solo degli aspetti giuridici inerenti alla loro iscrizione scolastica:

> *Gli educatori, insieme alla mia tutrice, mi hanno fatto iscrivere in una scuola che si chiama Pietro Piazza ed era una scuola alberghiera che è quella che sto frequentando ora… e poi lei mi ha chiamato e mi ha consigliato e abbiamo parlato insieme e mi ha spiegato l'importanza di avere questo diploma di scuola* (MSNA, M, 16, Guinea).

Il tutore volontario sembra così assumere un'importanza significativa nell'ambito dell'inserimento scolastico dei minori stranieri non accompagnati, i quali, spesso, provenienti da contesti di conflitto o disagio, affrontano diverse sfide nel loro percorso educativo, caratterizzato da barriere linguistiche, culturali e sociali:

> *Lei mi cercava sempre a scuola e mi ha visto e mi ha detto: "perché non vieni mai a scuola?" […] e io le ho raccontato la mia storia ed è rimasta impressionata, e triste vedendo la situazione e mi ha detto "va bene vediamo se ti posso aiutare" e poi lei mi ha scritto su Facebook per conoscermi*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *bene [...] e poi ci siamo conosciuti [...] mi ha aiutato tanto [...] lavoravo bene, ma prendevo sempre 6; poi, quando ho trovato lei, poi avevo la voglia di andare a scuola [...] la voglia di imparare [...] ho cominciato daccapo [...]* (MSNA, M, 16, Guinea).

> *Mi ha aiutato molto con la lingua, perché quando io sono arrivato qua mi sentivo un po' male quindi le avevo detto che volevo andare in Francia e mi ha detto "ma sei pazzo, sei già in Italia, devi pensare a studiare e andare avanti". Quindi poi ho fatto un esame di coscienza e ho visto che lei aveva ragione. Quando c'è un problema, a parte gli educatori, io la chiamo. È bravissima* (MSNA, M, 16 anni, Costa D'Avorio).

Il tutore volontario agisce come figura di riferimento fornendo ai minori un sostegno di tipo umanitario, aiutandoli a superare gli ostacoli e ad adattarsi alla nuova realtà scolastica e sociale: "*possiamo dire bene, ora sto studiando e posso dire grazie mille alla mia tutrice, che mi aiuta veramente tantissimo*" (MSNA, M, 16, Guinea). Le abilità e le attitudini personali del tutore volontario e la sua presenza costante nella quotidianità del minore, come si rileverà palesemente anche dalle interviste ai tutori di seguito analizzate, si dimostrano funzionali poiché permettono di poter comprendere le difficoltà che potrebbero manifestare i suoi tutelati, ma anche di interpretare i loro bisogni rispetto ai momenti decisivi del loro percorso di maturazione e di autonomia relazionale e socioeconomica. Per tale ragione, buona parte degli intervistati considerano rilevante che il proprio tutore possieda determinate qualità umane che gli consentano di poter raggiungere una comprensione profonda dell'altro, attraverso la percezione empatica delle emozioni e dei vissuti personali di questi ragazzi:

> *La tutrice quando c'è una cosa ci sentiamo sempre, ogni mattina quando mi sveglio ci mandiamo buongiorno [...] lei riesce a capire sempre quando sono giù e mi trovo in difficoltà, specialmente con i compiti che mi lasciano da scuola* (MSNA, M, 16, Costa d'Avorio).

Il rapporto con il tutore, dal punto di vista formale e relazionale, emerge come importante poiché rappresenta un elemento chiave nel sistema di integrazione e inclusione sociale dei MSNA. Il tutore volontario si delinea, infatti, quale figura fondamentale e di riferimento nell'ambito dell'assistenza, della tutela e della salvaguardia delle condizioni, giuridiche e non, dei minori, poiché disponibile a dedicarsi attivamente alla loro crescita e ai loro miglioramenti (Marzetti, 2019):

> *Quando sono arrivata qua avevo tanta voglia di imparare e ho incontrato la mia tutrice e mi ha aiutato molto con l'iscrizione a scuola e mi aiutava*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *nei compiti; grazie a lei, ora mi piace quello che studio, ora sono diventata molto brava a scuola* (ex-MSNA, F, 21 anni, Nigeria).

Le parole dei MSNA rilevano che, come sarà confermato dalle testimonianze degli stessi tutori, tali figure sembrerebbero garantire il benessere e la serenità dei giovani in diversi modi: attraverso il suo inserimento all'interno del sistema scolastico, riuscendo a soddisfarne i bisogni e a realizzarne i desideri, nonché a garantirne l'inclusione sociale all'interno del Paese ospitante, come rileva la testimonianza di questo minore, il quale afferma che la sua tutrice si dimostra interessata alla sua formazione e al suo avvenire, chiedendogli costantemente "*come va con lo studio, di fare il bravo a scuola, e di pensare, quindi, al futuro qui in Italia*" (MSNA, M, 17 anni, Gambia).

Anche dall'analisi delle interviste ai MSNA, a differenza di quanto si evince dai dati relativi alle interviste ai tutori, emergono però dati contrastanti, in quanto non sono mancati casi in cui i minori non hanno mai avuto l'opportunità di conoscere il proprio tutore; in particolare, alcuni MSNA affermano di non aver ricevuto dal proprio tutore neanche un supporto per l'iscrizione a scuola:

> *Ho visto il mio tutore solo una volta, solo per fare il mio permesso di soggiorno* (ex-MSNA, M, 20 anni, Gambia).
> *Non ho visto mai il mio tutore, ma mi piacerebbe averne uno che ti dica cosa devi fare, cosa non devi fare* (ex-MSNA, M, 18 anni, Nigeria).
> *La mia tutrice non viene a trovarmi. Se c'è qualcosa, ad esempio se devo andare in Commissione, lei è venuta qua, basta. Quando questo è finito e ho i documenti, lei non viene più [...] ho bisogno di qualcuno che può aiutare me per la scuola e per andare all'università [...] devo aiutare la mia famiglia* (MSNA, M, 17, Gambia).

Inoltre, la frustrazione che i minori avvertono, dovuta alle problematicità che essi riscontrano relativamente alle questioni burocratiche e giuridiche, non fa altro che generare una perdita di fiducia nei confronti dei tutori: "*ancora non ho i miei documenti, lui non ha fatto ancora i documenti per me; non mi importa di sentirmi con lui*" (MSNA, 16, Costa d'Avorio).

Le testimonianze dei minori e dei giovani adulti sembrerebbero così introdurre non soltanto la doppia valenza, giuridica e di accompagnamento formativo, delle funzioni svolte dai tutori nei confronti dei loro tutelati, ma anche le difficoltà manifestate da alcuni MSNA ed ex-MSNA a causa dell'assenza di una figura di riferimento che il tutore volontario colmerebbe appieno, come si vedrà di seguito attraverso l'auto-rappresentazione del ruolo da parte dei tutori intervistati.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Un operare concreto ed efficace all'interno di un legame significativo: la voce dei tutori

Rispetto ai dati rilevati dalle interviste ai minori ed ex-MSNA, le quali hanno messo in luce sia le funzioni adempiute dal tutore volontario, in particolare nell'ambito scolastico del minore, che alcune criticità relative all'assenza di una vera e propria interazione affettiva, o addirittura materiale, tra tutore e MSNA, tale sezione approfondisce la rilevanza di inserire il tutore volontario all'interno del percorso di crescita e formazione dei minori, tenendo conto della condizione di sradicamento, di marginalità sociale ed economica che generalmente contraddistingue il vissuto dei MSNA, al fine di garantire a quest'ultimi di ricostruire ciò che si è spezzato con l'evento migratorio (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2022).

Come emerso dalle interviste ai minori ed ex-MSNA, anche dalle testimonianze dei tutori si evince l'importanza del supporto di quest'ultimi in diversi contesti, con una maggiore rilevanza rispetto all'inserimento scolastico dei minori, il cui passato, spesso, affondando le radici in contesti problematici, pone tali giovani a dover affrontare difficoltà linguistiche, culturali e sociali nel loro percorso educativo (Catarci, Fiorucci, 2015): "*io, come figura genitoriale, li seguo valutando i loro disagi, cercando di farli inserire in un percorso scolastico*" (tutore volontario, Catania, F, 45 anni).

Il tutore avrebbe così la funzione di monitorare il percorso di inserimento del minore affinché le istituzioni scolastiche permettano a quest'ultimo di integrarsi socialmente all'interno del Paese ospitante, occupandosi primariamente della sua istruzione e formazione: "*per la scuola mi occupo delle richieste e dei documenti da firmare*" (tutore volontario, Catania, M, 57 anni); ma, offrendogli, al contempo, un supporto fondamentale, soprattutto in momenti di confusione:

> *Quando aveva un problema o non sapeva cosa fare, mi mandava un messaggino e io avvicinavo per capire quale fosse. Per esempio, quando ha cominciato a frequentare la scuola aveva paura, perché non capiva e io gli ho detto: "piano, piano", ho portato dei libri della scuola elementare dei miei figli, in modo che lui potesse ripassare* (tutore volontario, Catania, F, 42 anni).

Ne consegue che la presenza di un tutore volontario si inserisce in una relazione lineare che gli trasmette sicurezza:

> *All'inizio mi chiedeva il perché non andasse a scuola, io gli ho spiegato che durante le vacanze di Natale abbiamo dovuto sbrigare le questioni*

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

> *burocratiche per il trasferimento e al rientro dalle vacanze ci sarà la procedura d'iscrizione e poi avrebbe potuto iniziare il suo percorso scolastico* (tutore volontario, Catania, F, 42 anni).

Risulta importante segnalare che l'impegno profuso dal tutore all'interno del percorso scolastico del minore mette in risalto un aspetto rilevante riportato all'interno della legge Zampa, cioè vigilare sui percorsi di educazione e integrazione del MSNA tenendo conto delle sue capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni (Girone, 2019):

> *Ogni qualvolta va a scuola, mi manda anche le foto della lavagna per vedere quello che stanno facendo, quindi da questo capisco che qualcosa la recepisce e ha anche piacere di fare quella cosa* (tutore volontario, Catania, F, 42 anni).

Dalle testimonianze dei tutori emerge, altresì, un operare concreto ed efficace in coordinamento con gli altri attori che si occupano della transizione all'età adulta, ricoprendo un ruolo di raccordo e di mediazione fra l'interiorità del minore e la necessaria relazionalità di cui si attende lo sviluppo secondo il percorso disegnato dalla legge Zampa. Correlato a questo aspetto, emerge che la figura del tutore volontario si presenta come un'esperienza positiva ed efficace nell'orientare e realizzare questa particolare relazione-rete tra il minore MSNA e il contesto sociale circostante. I tutori raccontano, infatti, di essere in costante contatto con gli educatori e con i responsabili della comunità, con gli insegnanti, in quanto la cooperazione tra tutte le figure interessate alla crescita del minore è fondamentale per ribadire il principio di maggiore interesse del minore: "*noi abbiamo questo ruolo fondamentale, perché li dobbiamo accompagnare, ma per qualsiasi cosa, lo dobbiamo iscrivere a scuola, andare alla riunione dei genitori*" (tutore volontario, Palermo, F, 47 anni).

All'interno di questa cornice, l'instaurarsi di un legame significativo risulta fortemente influenzato dalla volontà e dalla disponibilità del tutore, il quale, non dovrebbe limitarsi a una mera esecuzione di attività burocratiche, bensì dedicarsi attivamente alla crescita, ai progressi e miglioramenti del minore. A tal proposito, sulla rilevanza degli aspetti relazionali prima ancora che quelli legali, risulta emblematica la testimonianza di un tutore:

> *Il benessere e la tutela del ragazzo significano mettere il ragazzo al centro del percorso. L'aspetto legale è stato secondario, perché è vero che noi abbiamo questo ruolo fondamentale di aiutarli in ogni cosa, ma per me la cosa fondamentale, era capire quali fossero i bisogni del ragazzo* (tutore volontario, Palermo, F, 47).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Come si denota dalle esigenze emerse dalle interviste condotte ai MSNA ed ex-MSNA, essere tutore volontario significa non solo adempiere a mansioni di tipo burocratico, ma anche entrare in relazione con il minore e occuparsi della sua formazione (Bjelogrlic, 2021):

> *Per me il tutore ha questi due livelli: le cose da fare e le cose che sente. […] Ha due gambe. Per gli appuntamenti, per gli accompagnamenti al tribunale, cose così. Ma c'è pure l'aspetto di una relazione, una relazione affettiva con una persona che non conosci, con un ragazzo e una ragazza che hanno una serie di bisogni, soprattutto perché minorenni, perché poi sono dei minorenni atipici, non sono i nostri minorenni. Sono minorenni che hanno attraversato moltissime esperienze negative, esperienze traumatiche* (tutore volontario, Palermo, F, 46).

Sembrerebbe quindi che la costanza della relazione, l'equilibrio nel definire il tipo di aiuto e il grado di disponibilità verso il MSNA sia demandato all'empatia, all'ascolto e alla cura del tutore di essere presente nella quotidianità del MSNA in modo continuativo, al fine di cogliere in tempo i segnali di disagio o le richieste rispetto ai momenti decisivi del suo percorso di crescita e maturazione (Fondazione ISMU ETS, 2019): "*ci vuole disponibilità e cuore*" (tutore volontario, Catania, F, 68 anni).

Così come emerge dalle testimonianze dei MSNA, anche i tutori convergono sull'importanza del ruolo del tutore nel facilitare il percorso di inclusione dei minori, soprattutto nel sistema educativo, poiché, la scuola, per la maggior parte di questi ragazzi, rappresenta il tramite per l'autorealizzazione nel Paese di accoglienza e il mezzo per esprimersi e realizzare la propria individualità:

> *Avere un progetto che li tenga impegnati, in base alle varie esigenze e che non sia semplicisticamente dire che vengono accompagnati nell'alfabetizzazione […] i ragazzi devono poter frequentare la scuola e poi devono essere seguiti a casa nell'apprendimento scolastico* (tutore volontario, Catania, F, 45 anni).

Il ruolo del tutore volontario implica, infine e senza dubbio, rispondere a un desiderio personale di impegno civico verso la collettività (Montaldi, 2019):

> *Da quando sono adolescente ho pensato di condividere questo mio equilibrio con i bambini che non hanno la fortuna di avere delle figure genitoriali […] Per cui quando mi si è presentata questa opportunità, ho aspettato che si attivassero i corsi e li ho seguiti, ma per me è stata sempre un'inclinazione naturale* (tutore volontario, Catania, F, 45 anni).

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Emerge dunque palesemente come tale ruolo sia stato implementato a partire e sulla base di attitudini personali e come non sempre ci sia stato un supporto a livello comunitario, associativo, tantomeno istituzionale, che facesse da guida al tutore nel suo difficile ruolo di guida ai MSNA e alle loro particolari esigenze.

Conclusioni

Il ruolo del tutore volontario si profila come multi-paradigmatico, basandosi sull'impegno attivo nel superare ogni ostacolo all'accesso del MSNA alle opportunità di istruzione e formazione professionale, ma, al contempo, prefigurandosi come guida durante la transizione dei minori all'età adulta e punto di riferimento morale e sostanziale nel percorso del minore verso una matura inclusione sociale (Daher, Gamuzza, Leonora, 2021).

Come evidenziato dalle testimonianze, il tutore volontario sembrerebbe emergere come figura principale per i MSNA e come basilare riferimento relazionale nel loro passaggio all'età adulta. Il tutore volontario dovrebbe avere il ruolo di assicurare al minore un riconoscimento dei diritti a 360°, vigilando non soltanto sulle condizioni di accoglienza, ma anche sul suo benessere psicofisico e su un regolare percorso di educazione e formazione scolastica (Lio, 2018; Daher, Leonora, 2019; Daher, Gamuzza, Leonora, 2021). Il tutore volontario è, infatti, un privato cittadino, disponibile ad assumere la tutela di un minore straniero non accompagnato, selezionato e adeguatamente formato al fine di rispondere ai suoi bisogni di particolare assistenza. Il tutore volontario è chiamato a diventare l'adulto di riferimento che garantisce i suoi diritti e lo aiuta a riconoscere i suoi doveri. Al tutore volontario è richiesta la costruzione di una relazione positiva con il minore, una frequentazione rivolta alla creazione di rapporti di fiducia e di rispetto reciproco. È pertanto necessaria la conoscenza approfondita del minore e del suo progetto migratorio, proprio al fine di orientare il suo percorso di transizione all'età adulta in rete con tutte quelle realtà, e quelle persone, che a vario titolo vengono a contatto con il minore facilitando la sua integrazione.

Si tratta ovviamente di un compito delicato e complesso, che richiede uno sforzo quotidiano nella soluzione di problemi e nel superamento di ostacoli, spesso non risolvibili senza interventi istituzionali o di mediazione. Emerge così come importante che il tutore sia selezionato, formato, assistito e valutato durante l'espletamento della sua funzione; tale fase preliminare mette in evidenza la necessità d'individuare la persona giusta: oltre alle capacità materiali e tecniche, si richiede infatti che abbia alcune doti umane che non solo provvedano alla tutela dei diritti dei minori, ma che ne favoriscano altresì la piena integrazione sociale nel territorio di accoglienza.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tale rappresentazione del ruolo emerge con una certa chiarezza dall'analisi dei dati, evidenziando pure la necessità di una collaborazione tra il tutore e il suo assistito. Il rapporto tra tutore volontario e MSNA richiede, infatti, da parte di entrambi, un certo carico di responsabilità: il tutore deve vigilare sul minore, monitorando le condizioni d'integrazione sociale del suo tutelato, mentre il minore deve adempiere a tutti quei doveri che gli permettono di integrarsi nel Paese di accoglienza. Sembrerebbe così una figura cruciale nell'orientamento del minore alle decisioni relative all'istruzione e alla formazione, che vaglia e indirizza i desideri esplicitati e le attitudini dimostrate. Il tutore volontario supporta e affianca il/la giovane nel delicato processo d'ideazione del suo progetto di vita. Sebbene il suo ruolo sia regolato legislativamente, il tutore volontario definisce la propria figura più nella pratica che nella definizione normativa e lo fa in modo significativamente diverso dal passato e rispetto alla figura del tutore legale o istituzionale.

L'integrazione della nuova figura del tutore volontario all'interno del sistema di protezione e accoglienza ha però seguito prassi e processi diversi nei diversi territori: non sempre presente né impegnato nella costruzione della relazione con il minore; non sempre formato e preparato ad assolvere la funzione principale per soggetti bisognosi di cura e di orientamento; non sempre equipaggiato delle doti umane tanto elogiate dalle testimonianze.

In generale, la figura del tutore volontario si delinea, quando presente, attraverso le testimonianze analizzate, come un'esperienza positiva ed efficace quando riesce a realizzare e orientare la relazione tra il MSNA e il contesto sociale circostante. Molto dipende, è bene ribadire, dalle abilità e dall'inclinazione personale e relazionale del tutore stesso, dalla disponibilità di tempo da dedicare al minore e dalla presenza nella quotidianità al fine di cogliere per tempo eventuali segnali di disagio e di ascoltare le sue richieste rispetto ai passaggi cruciali del suo percorso di maturazione e autonomia. Ma tanto dipende anche dalla cooperazione del minore nella relazione e dal suo riconoscimento del ruolo di controllo e di cura che il tutore volontario esplicitamente possiede. Il bisogno di costruire relazioni positive con figure adulte di riferimento emerge come fondamentale per quei minori che vogliono ricostruirsi una nuova vita nel nostro Paese e il tutore volontario, in quei casi in cui la relazione si compie in maniera positiva e proficua, si profila quale punto di riferimento fondamentale, o metaforicamente bussola, nella transizione alla vita adulta del MSNA, e come co-protagonista nelle sue scelte.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Riferimenti bibliografici

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), *Ascolto e partecipazione dei minori stranieri non accompagnati come metodologia di intervento. Risultanze delle visite dell'Autorità garante per l'infanzia e adolescenza nelle strutture di accoglienza SAI per minori stranieri non accompagnati*, disponibile in *https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2023-09/report-visite-sai-2023. pdf*

Bellinvia T. (2019), "I CPIA come potenziali eterotopie. Docenti e giovani migranti tra sguardo coloniale e riconoscimento reciproco", in M. Colombo, F. Scardigno (a cura di), *La Formazione Dei Rifugiati E Dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Una Realtà Necessaria*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 61-72.

Bjelogrlic L. (2021), "Modelli per l'inclusione sociale e culturale", in M.G. Foschino, *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, FrancoAngeli, Milano, pp. 51-62.

Cappuccio G., Maniscalco L., Albanese M. (2020), *Minori Stranieri Non Accompagnati e Tutore Volontario: verso una Pedagogia dell'Accoglienza. L'esperienza del territorio palermitano*, in "Journal of Health Care Education in Practice", n. 2(1), pp. 35-44.

Catarci M., Fiorucci M. (2015), *Il mondo a scuola, Per un'educazione interculturale, Conoscenza* edizioni, Roma.

Consoli T., Daher L.M. (2015), *La gestione dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in provincia di Catania*, in M. Colombo (a cura di), *Immigrazione e contesti locali Annuario CIRMiB 2015*, Vita e Pensiero, Milano.

Daher L.M. (2015), "Local integration process: exploring experiences and dilemmas", in M.T. Consoli (a cura di), *Migration towards Southern Europe. The case of Sicily and the Separated children*, FrancoAngeli, Milano, pp. 84-109.

Daher L.M., Gamuzza A., Leonora A.M. (2021), *Gatekeeper del sistema di accoglienza: tutori volontari fra sfide e criticità in Sicilia*, in "Sociologia – Rivista Quadrimestrale di Scienze Storiche e Sociali", n. 3, pp. 93-96.

Daher L.M., Leonora A.M. (2019), "Decisioni e responsabilità educative del tutore volontario. Riflessioni da uno studio in Sicilia", in M. Colombo, F. Scardigno (a cura di), *La formazione dei Rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria, Vita e Pensiero*, Milano, pp. 89-98.

di Napoli E. (2017), *Riflessioni a margine della «nuova» procedura di accertamento dell'età del minore straniero non accompagnato ai sensi dell'art. 5 della l. 47/2017*, in "Diritto, Immigrazione e Cittadinanza", n. 3, pp. 1-23.

Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, disponibile in *https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/12/A-un-bivio_Report_LONG_ITA_BouRE.pdf*.

Girone R. (2019), "Analisi testuale della legge n. 47 del 2017", in J. Marzetti (a cura di), *Tutori volontari per minori stranieri non accompagnati*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, pp. 19-26.

Lio R.A. (2018), *Minori stranieri non accompagnati e tutori volontari: un progetto pilota Unicef a Palermo*, in "Minori Giustizia", 3(2), pp. 176-183.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Marzetti J. (2019), "Introduzione", in J. Marzetti (a cura di), *Tutori volontari per minori stranieri non accompagnati*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, pp. 19-22.

Menichetti S. (2019), "Minori stranieri non accompagnati: la tutela internazionale e la normativa italiana prima della legge Zampa", in J. Marzetti (a cura di), *Tutori volontari per minori stranieri non accompagnati*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2019, pp. 85-118.

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca) (2014), Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, disponibile in *http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf*

Montaldi A. (2019), "Conclusioni", in J. Marzetti (a cura di), *Tutori volontari per minori stranieri non accompagnati*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, pp. 229-237.

Pavesi N. (2018), "Pratiche innovative di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia", in B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (a cura di), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. FrancoAngeli, Milano, pp. 73-90.

Rollé L., Utelle N. (2019), "L'incontro con il MSNA: quando due mondi si incontrano", in J. Long, *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, CEDAM, Milano, pp. 35-48.

Save the Children (2018), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, disponibile in, *https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia_0.pdf*.

Save the Children (2017), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto bambini*, disponibile in *https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia*.

Tasco N. (2019), "Nota introduttiva", in J. Marzetti (a cura di), *Tutori volontari per minori stranieri non accompagnati*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, pp. 7-8.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il modello *Never Alone*. Reti per l'accoglienza e l'accompagnamento dei MSNA verso l'autonomia

di Nicoletta Pavesi e Giovanni Giulio Valtolina

Il progetto Never Alone

Never Alone, per un domani possibile è un'iniziativa che ha fatto parte dell'European Programme for Integration and Migration (EPIM). L'EPIM riunisce un gruppo di fondazioni italiane ed europee nello sforzo di realizzare un intervento per sostenere i minori stranieri non accompagnati (MSNA) che arrivano in Europa e contribuire a garantire il loro benessere e la loro inclusione. In Italia, l'iniziativa è stata promossa da: Fondazione Cariplo, Fondazione Compagnia di San Paolo, Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo, Fondazione Cassa di Risparmio di Torino, Fondazione CON IL SUD, Fondazione Monte dei Paschi di Siena, Enel cuore e Fondazione Peppino Vismara.

Nel corso delle prime 2 fasi di Never Alone (2016-2017 e 2018-2019), gli enti promotori italiani hanno stanziato € 9.650.000 con la finalità di potenziare e innovare le modalità di presa in carico dei minori non accompagnati. Sono stati finanziati sedici progetti, realizzati in dodici regioni italiane, che hanno coinvolto un totale di più di 120 enti di cui oltre 20 enti pubblici.

Gli otto progetti della prima edizione (2016) si sono conclusi entro aprile 2020, salvo alcune azioni puntuali prorogate a causa dell'emergenza Covid-19 fino a dicembre 2020.

Gli otto progetti della seconda edizione (2018), avviati ad aprile 2019, si sono conclusi alla fine del 2022, salvo alcune azioni puntuali, prorogate a causa dell'emergenza Covid-19 fino alla primavera del 2023. A supporto degli interventi previsti nel Bando 2018, anche JPMorgan Chase Foundation si è unita alle organizzazioni promotrici.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il bando 2016 "Accoglienza e accompagnamento dei minori e giovani stranieri non accompagnati che arrivano in Italia soli"

Gli obiettivi del bando 2016 sono stati quelli di potenziare e innovare sul territorio italiano le modalità di presa in carico dei MSNA orientate all'integrazione e all'autonomia, per garantire il pieno rispetto dei loro diritti e l'attenzione ai bisogni dei singoli. Il bando prevedeva la progettazione di iniziative basate sulla collaborazione tra le organizzazioni del terzo settore e gli enti pubblici, in particolare gli enti locali, impegnati in prima linea nella presa in carico dei MSNA in diversi ambiti: accoglienza, educazione, formazione, accompagnamento all'autonomia abitativa, supporto psicologico, sostegno legale.

Il bando richiedeva di privilegiare gli interventi in grado di mobilitare e coinvolgere una pluralità di soggetti, pubblici e privati, anche in reti costruite su scala nazionale, in ottica di confronto e scambio di esperienze, di diffusione di buone pratiche e di accompagnamento dei minori dai luoghi di prima accoglienza a quelli di avvio dei percorsi di integrazione. I progetti dovevano inoltre prevedere modalità di intervento che tenessero conto del progetto migratorio del singolo minore, delle sue necessità e delle sue potenzialità, e che promuovessero di conseguenza le migliori opportunità per una sua integrazione nelle comunità di riferimento.

Gli enti promotori hanno così deciso di sostenere - in ottica pluriennale - un numero limitato di progetti finalizzati a rafforzare sistemi multidimensionali di presa in carico dei MSNA, in grado di garantire percorsi inclusivi efficaci e di lungo periodo.

Le progettazioni richieste dal bando hanno riguardato uno o più dei seguenti ambiti:

1. *la definizione di percorsi di accompagnamento all'autonomia nel passaggio alla maggiore età*, dato che il compimento della maggiore età è un momento particolarmente critico in cui il sostegno fornito viene interrotto, non permettendo ai ragazzi di portare a compimento i percorsi avviati. Le azioni previste dal bando riguardavano l'educazione, la formazione e l'attivazione di progetti di autonomia, comprendenti sia l'inserimento lavorativo, sia l'inserimento abitativo, sia il supporto per l'ottenimento dei documenti al compimento della maggiore età;
2. *il rafforzamento e diffusione della pratica dell'affido familiare nelle sue varie modalità* (full e part time, presso famiglie italiane o straniere) *e del sistema dei tutori volontari*, all'interno del sistema di gestione e controllo pubblico. Le azioni richieste dal bando dovevano riguardare la sensibilizzazione della comunità locale (citta-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

dini italiani e stranieri) per l'individuazione di persone e famiglie disponibili all'affido, la formazione di affidatari e tutori sugli aspetti legali, relazionali e di gestione della rete, il supporto costante ad affidatari e tutori durante il percorso di affido, attraverso consulenza legale, mediazione, formazione, accompagnamento e l'elaborazione di albi di famiglie affidatarie e di tutori a disposizione dei servizi;
3. *l'accoglienza delle ragazze*: data la situazione di particolare vulnerabilità delle ragazze, il bando voleva sostenere anche la sperimentazione di modelli di accoglienza a loro specificamente dedicati, durante la minore età e nel passaggio alla maggiore età. A prescindere dall'ambito di intervento, i progetti richiesti dal bando dovevano prevedere azioni di formazione rivolte a operatori delle strutture di accoglienza e dei servizi sociali, la sensibilizzazione delle comunità territoriali, in particolare dei pari, attività educativa di strada, finalizzata all'avvicinamento delle ragazze ai servizi offerti dal progetto.

I criteri di valutazione delle proposte progettuali sono stati: coerenza interna, coerenza esterna, innovazione, qualità del partenariato, sostenibilità.

Il bando aveva carattere nazionale e, per la selezione dei progetti da finanziare, era previsto come criterio anche quello della capacità di lavorare in rete con realtà territoriali differenti, in particolare coinvolgendo i territori che sono maggiormente interessati nelle attività di prima accoglienza dei MSNA.

Il bando ha permesso il finanziamento di otto progetti sul territorio italiano, sovvenzionati con un contributo complessivo di 3,5 milioni di euro.

I progetti, operativi da aprile 2017, hanno coinvolto 75 realtà tra associazioni del terzo settore ed enti. Sono dodici le regioni italiane toccate dagli interventi: quattro regioni del Nord, quattro del Centro e quattro del Sud, con una concentrazione più alta in Sicilia, dove maggiore è la presenza di MSNA.

Il bando 2018 "Verso l'autonomia di vita dei minori e giovani stranieri che arrivano in Italia soli"

Nel 2018, l'iniziativa è stata promossa anche da JPMorgan Chase Foundation, che si è unita alle altre Fondazioni in questa edizione. Il budget messo a disposizione per il Bando 2018 è stato di 3,2 milioni di euro.

La finalità del secondo bando è stata quella di promuovere interventi multidimensionali di accompagnamento all'autonomia lavorativa e di vita per favorire l'inclusione sociale. Il bando ha previsto il finanziamen-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

to di progetti in grado di sostenere i MSNA che non riescono ad accedere autonomamente al mercato del lavoro, attraverso percorsi personalizzati volti a sviluppare competenze e ad attivare capacità individuali al fine di raggiungere e mantenere autonomia lavorativa e di vita. Nello specifico, la componente relativa all'autonomia lavorativa nei progetti doveva avere un ruolo imprescindibile e prevalente nella strutturazione di percorsi di accoglienza sostenibili nel lungo periodo. I progetti, inoltre, dovevano previlegiare interventi in grado di mobilitare e coinvolgere una pluralità di soggetti, pubblici e privati, anche in reti costruite su scala nazionale, in un'ottica di confronto, di scambio di esperienze e di diffusione di buone pratiche.

Gli enti promotori del bando hanno inteso sostenere – in un'ottica pluriennale – un certo numero di progetti in grado di garantire percorsi di autonomia efficaci e di lungo periodo in grado di accompagnare verso l'autonomia, soprattutto nella delicata fase di transizione tra la minore e la maggiore età. I progetti quindi, per essere finanziati, dovevano prevedere percorsi di accompagnamento al lavoro, percorsi di accompagnamento all'inclusione sociale e relazionale, con azioni integrative volte a favorire l'autonomia abitativa e l'inclusione linguistica e culturale.

Per quanto riguarda i percorsi di accompagnamento al lavoro, il bando ha sottolineato come l'attività lavorativa assuma una centralità, sia in un'ottica di rafforzamento del capitale sociale del minore, sia di costruzione di un legame sociale e relazionale, sia di indipendenza economica. Per gli interventi di sostegno ai MSNA, il bando ha richiesto che fossero caratterizzati da una progettazione individualizzata in funzione di una crescita personale e professionale, finalizzata alla qualificazione delle competenze professionali, alla valorizzazione delle competenze informali, all'inserimento socio-lavorativo dei MSNA, in una logica di costruzione di un percorso migratorio sostenibile.

I percorsi di accompagnamento al lavoro potevano prevedere attività di apprendimento e formazione sul lavoro, tirocini professionalizzanti, formazione specialistica. È interessante sottolineare come nel bando era prevista anche la possibilità di sostenere progetti finalizzati all'autoimprenditorialità e alla creazione di impresa, purché progettati in chiave di sostenibilità. Gli interventi previsti dal bando dovevano, inoltre, porsi in rapporto di complementarità con le misure di intervento pubblico e dei programmi europei a sostegno dell'occupazione giovanile, dimostrando la funzionalità reciproca con le politiche nazionali/regionali della formazione e del lavoro.

Per quanto riguarda la progettazione di percorsi di accompagnamento all'inclusione sociale e relazionale, il bando specificava che esse sono il presupposto per un percorso migratorio sostenibile, centrali quanto l'attività lavorativa, se non addirittura strumentale alla stessa. Il bando chiedeva di

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

valorizzare le esperienze offerte dai contesti territoriali nella loro quotidianità, come iniziative culturali, artistiche, accesso a luoghi aggregativi frequentati da ragazzi autoctoni, attività ludiche e sportive, da utilizzare come occasione di integrazione tra MSNA e cittadinanza, oppure di creare iniziative mirate, la cui programmazione coinvolgesse anche i MSNA. Tenuto conto della fascia di età di questi minori e del loro vissuto, gli interventi dovevano focalizzarsi sulla capacità di gestione delle relazioni e delle emozioni e sullo sviluppo dell'affettività, anche attraverso opportunità di convivenza sociale, di crescita culturale e di svago ricreativo per favorire lo scambio con coetanei autoctoni e la possibilità di narrare le loro storie personali e le loro esperienze.

Per quanto riguarda l'autonomia abitativa, il bando ha evidenziato come, nella promozione di percorsi rivolti al raggiungimento dell'autonomia di vita, la dimensione socio abitativa emergesse come centrale, in relazione sia alle forme di accoglienza disponibili per i minori, sia alle soluzioni che possono essere individuate e proposte ai neomaggiorenni. Con tale obiettivo, il bando ha incoraggiato proposte progettuali volte a promuovere forme alternative e/o innovative di accoglienza abitativa per i MSNA, sia che si trovino in carico al sistema istituzionale, sia che siano in uscita dal circuito di protezione o che siano neomaggiorenni.

Veniva inoltre richiesto di valorizzare, laddove possibile, esperienze virtuose di coabitazione tra giovani migranti, rifugiati e richiedenti asilo e le comunità ospitanti. Per l'inclusione linguistica e culturale dei MSNA, il bando richiedeva che le proposte prevedessero che l'attività didattica si sviluppasse in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un Patto formativo individuale tra il ragazzo e l'istituzione (CPIA, scuola, ente di formazione professionale, realtà presso la quale si realizza il tirocinio, etc.), definito dopo aver riconosciuto le competenze formali e informali possedute dal MSNA. E anche che le proposte potessero prevedere percorsi di inclusione scolastica o formazione continua che contemplassero occasioni di interazione, confronto e scambio con coetanei, sia stranieri sia autoctoni. Altro requisito progettuale previsto dal bando riguardava la necessità che i progetti sostenessero, accanto alla dimensione linguistica, anche quella della conoscenza della tradizione culturale della comunità di accoglienza, sia in chiave relazionale, sia di comprensione della storia e dei processi che hanno portato all'attuale scenario, nazionale e locale.

Il bando ha selezionato otto nuovi progetti che sono stati attivati nei primi mesi del 2019 coinvolgendo, in sei diverse regioni italiane, 65 organizzazioni, compresi 12 enti locali, e fornendo servizi per l'inclusione a circa 500 giovani.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

I principali risultati

Fondazione ISMU ETS ha avuto la responsabilità di seguire entrambe le edizioni attraverso azioni di monitoraggio e valutazione[1], che hanno permesso di comprendere non solo come sono state realizzate le diverse attività, ma anche quali risultati, rispetto a quanto atteso, sono stati effettivamente raggiunti. Le due edizioni hanno utilizzato strumenti in parte differenti, sia perché i bandi stessi presentavano delle peculiarità, sia perché l'esperienza ha consentito di affinare la strumentazione. Non è quindi possibile comparare le due edizioni.

Never Alone ha intercettato in tutto più di 4mila minori stranieri non accompagnati e giovani migranti soli.

La prima edizione ha raggiunto 2.047 beneficiari totali a fronte di un valore atteso complessivo a fine progetto di 2.479 beneficiari inseriti nel progetto. Come evidenziato nella Tabella 1, tuttavia, alcune attività hanno performato in maniera notevolmente superiore alle attese: si tratta delle attività "esperienze di lavoro" e della partecipazione degli operatori/ici del sistema della accoglienza e della tutela ad interventi di formazione/aggiornamento, che hanno raggiunto rispettivamente 375 minori/giovani e 1.893 operatori/ici, di cui 230 tutori volontari. Leggermente sotto la soglia attesa, ma comunque rilevante, il numero di beneficiari coinvolti nel percorso di autonomia abitativa (219 minori/giovani). Hanno fatto registrare invece valori decisamente inferiori a quelli attesi i dati di partecipazione dei beneficiari a percorsi di formazione/apprendimento (rispetto ai quali hanno esercitato una influenza negativa sia la incertezza e la frammentarietà dei percorsi individuali di integrazione dei giovani migranti soli, sia, dalla metà del 2018 in avanti, la demotivazione alla partecipazione derivante dalla emanazione dei cosiddetti Decreti Sicurezza,, successivamente diventati la legge n. 132/2018): hanno infatti partecipato 1.163 beneficiari rispetto ai 1.810 attesi.

I percorsi che più hanno fatto fatica sono stati però quelli relativi all'affidamento familiare dei minori, in quanto sono stati realizzati solo 9 affidamenti (part time e full time) sui 48 attesi. Si tratta di un ambito di intervento molto delicato: l'affido nel nostro Paese è infatti in sofferenza in generale; quello che coinvolge MSNA deve anche fare i conti con le difficoltà della congiuntura culturale sull'argomento migrazione e con l'insufficiente consolidamento del quadro normativo di riferimento a livello di enti locali.

[1] L'attività di valutazione e monitoraggio è stata diretta in entrambe le edizioni da Alberto Vergani. Hanno collaborato in qualità di ricercatrici Marina D'Odorico, Chiara Ferrari, Nicoletta Pavesi.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Tabella 1. Indicatori di realizzazione – Never Alone 2016. V.%

Denominazione indicatore	*% raggiungimento del valore atteso finale*
1. Beneficiari/e coinvolti nelle attività del progetto	83,0
2. Beneficiari/e in esperienze di lavoro (tiroc., ecc.)	110,0
3. Beneficiari/e in alloggi (aut./semiaut.)	89,0
4. Beneficiari/e in percorsi di form./appr.	64,0
5. Minori affidati a famiglia (part/full time)	19,0
6. Operatori/ici partecipanti a formazione dedicata	126,0
6 bis. Di cui tutori volontari	142,2

Fonte: Report di valutazione finale, Never Alone 2016

Gli indicatori di risultato (Tabella 2), tuttavia, ci restituiscono il quadro di un progetto che, nella maggior parte dei casi, è riuscito non solo a raggiungere, ma anche superare, talvolta di molto, i risultati attesi, anche in ambiti, come l'abitare, che devono fare i conti con numerosi vincoli e difficoltà di contesto.

Tabella 2. Indicatori di risultato – Never Alone 2016. V.%

Denominazione indicatore	*Valore atteso a fine progetto (A)*	*Valore effettivo a fine progetto*	*% raggiungimento del valore atteso finale (VAF)*
1. Tasso di occupazione a fine progetto (benef.)	27,0	42,0	155,0
2. Tasso di qualificazione linguistica (da A1 a B2) e professionale	58,0	79,0	136,2
3. Tasso di conclusione dei tirocini lavorativi (benef.)	47,5	60,0	126,3
4. Tasso di autonomia abitativa a fine progetto (benef.)	31,0	25,0	80,6
5. Tasso di affidamento (accoglienza) a fine progetto (famiglie/altri tipi di affidatari)	38,0	35,0	92,1
6. Tasso di formazione degli operatori/ici del sistema	71,0	106,0	149,2

Fonte: Report di valutazione finale, Never Alone 2016

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Il progetto Never Alone 2018 ha coinvolto 2.358 minori/neomaggiorenni, rispetto a un valore atteso di 1.970. Tra questi: 1.165 hanno avviato un percorso di accompagnamento al lavoro; 1.165 un percorso di accompagnamento alla inclusione sociale e relazionale; 640 un percorso di avviamento alla autonomia abitativa; 976 un percorso di inclusione linguistica e culturale[2].

Come indicato nella Tabella 3, gli indicatori di realizzazione attestano l'ampio superamento delle aspettative. In particolare, è importante sottolineare la "tenuta" degli esiti delle attività: il numero di beneficiari di percorsi di AAL inseriti al lavoro o equivalente tre mesi dopo la fine del percorso copre il 112% delle attese, il numero di beneficiari dei percorsi di autonomia abitativa che mantengono una condizione di autonomia abitativa regolare tre mesi dopo la conclusione del percorso copre il 150% delle attese.

Tabella 3. Indicatori di realizzazione – Never Alone 2018. V.%

Beneficiari con accessi registrati (a.r.)	*% di raggiungimento VAF*
Beneficiari con accessi registrati (a.r.)	119
Beneficiari con a.r. che ha avviato un percorso di accompagnamento al lavoro (AAL)	121
Beneficiari con a.r. che hanno concluso regolarmente un percorso di accompagnamento al lavoro (AAL)	122
Beneficiari di percorsi di AAL inseriti al lavoro o equivalente 3 mesi dopo la fine del percorso	112
Beneficiari con a.r. che hanno avviato un percorso di accompagnamento a inclusione sociale e relazionale	107
Beneficiari con a.r. che hanno avviato un percorso di accompagnamento a inclusione linguistica e culturale	103
Beneficiari con a.r. che ha concluso regolarmente un percorso di accompagnamento a inclusione sociale e relazionale	125
Beneficiari con a.r. che hanno concluso regolarmente un percorso di accompagnamento a inclusione linguistica e culturale	105
Beneficiari con a.r. che hanno avviato un percorso di accompagnamento all' autonomia abitativa	134
Beneficiari con a.r. che hanno concluso regolarmente un percorso di acc.to ad autonomia abitativa (AA)	155
Beneficiari dei percorsi di AA che mantengono una condizione di AA regolare 3 mesi dopo la conclusione del percorso	150

Fonte: Report di valutazione finale, Never Alone 2018

[2] La somma dei beneficiari delle diverse attività è superiore al numero totale dei beneficiari perché ciascuno poteva essere inserito in più attività.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La valutazione positiva emerge anche dall'analisi degli indicatori di risultato, di cui nella Tabella 4 riportiamo soltanto alcuni dei più significativi, che consentono di sottolineare almeno due aspetti positivi di Never Alone 2018: l'adeguatezza delle attività previste rispetto alle caratteristiche dei beneficiari (testimoniata dalle alte performance rispetto alla conclusione positiva delle attività) e l'adeguatezza nel fornire strumenti per raggiungere e conservare l'autonomia (testimoniata dalle alte performance negli indicatori di mantenimento di un'attività lavorativa e di un'autonomia abitativa a tre mesi dalla conclusione del percorso individuale dei beneficiari).

Tabella 4. Indicatori di risultato – Never Alone 2018. V.%

Formulazione indicatore (in %)	*Valore atteso a fine progetto*	*% raggiungimento valore atteso a fine progetto*
(Beneficiar* con accessi registrati che ha concluso regolarmente un percorso di acc.to al lavoro/numero di beneficiar* con accessi registrati che ha avviato un percorso di acc.to al lavoro) *100	79	103
(Beneficiar* con accessi registrati inseriti al lavoro o equivalente 3 mesi dopo la conclusione regolare del percorso/numero di beneficiar* con accessi registrati che ha concluso regolarmente un percorso di acc.to al lavoro) *100	33	119
(Beneficiar* con accessi registrati che ha concluso regolarmente un percorso di acc.to alla autonomia abitativa/numero di beneficiar* con accessi registrati che ha avviato un percorso di acc.to alla autonomia abitativa) *100	69	142
(Beneficiar* con accessi registrati che mantiene una condizione di autonomia abitativa regolare 3 mesi dopo la conclusione regolare del percorso/numero di beneficiar* con accessi registrati che ha concluso regolarmente un percorso di acc.to alla autonomia abitativa) *100	48	135
(Beneficiar* con accessi registrati che ha concluso regolarmente un percorso di acc.to all'inclusione sociale/ numero di beneficiar* con accessi registrati che ha avviato un percorso di acc.to all'inclusione sociale) *100	72	111
(Beneficiar* con accessi registrati che ha concluso regolarmente un percorso di inclusione linguistica e culturale/numero di beneficiar* con accessi registrati che ha avviato un percorso di inclusione linguistica e culturale) *100	76	101

Fonte: Report di valutazione finale, Never Alone 2018

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

I punti di forza del progetto

I processi di valutazione in itinere e finali di Never Alone hanno consentito di mettere in luce gli aspetti che maggiormente hanno concorso al successo dell'iniziativa. In termini generali è possibile identificarne due principali.

Il primo riguarda, in particolare nella seconda edizione, l'avere centrato le progettualità sui bisogni più rilevanti, concreti e integrati dei MSNA, soprattutto nella prospettiva di raggiungere rapidamente un'autonomia di vita. Questo si è tradotto in progettualità che hanno favorito e accelerato l'acquisizione di quelle competenze e abilità che possono favorire la piena inclusione sociale. L'apprendimento della lingua è stato dunque alla base di alcuni dei progetti finanziati, che hanno saputo integrare la formazione linguistica con altre attività formative, lavorative, di orientamento al lavoro, di accompagnamento all'abitare e di inclusione sociale e relazionale. Le attività realizzate hanno permesso ai ragazzi di apprendere sia la lingua della quotidianità, sia la microlingua delle diverse professioni per le quali sono stati attivati i percorsi di formazione e orientamento. I progetti si sono posti come integrazione e supporto ad altre attività di apprendimento della lingua italiana L2 (soprattutto in relazione con i CPIA) offrendo rinforzo a quanto svolto da queste istituzioni, ma anche integrandone le azioni, ad esempio con percorsi sulla lingua delle professioni (con una particolare attenzione ai settori trainanti nei diversi territori: agricoltura, enogastronomia, turismo, ecc.) e di lingua della cittadinanza, in cui sono stati messi a tema i diritti e i doveri dei giovani migranti soli in Italia, l'accesso allo studio, il conseguimento della patente di guida e la partecipazione civica nei territori di permanenza. I continui rimandi e le integrazioni fra le azioni previste nelle diverse progettualità hanno permesso di costruire percorsi multidimensionali e insieme flessibili, disegnati sui singoli ragazzi in relazione a vincoli e opportunità presenti nel contesto territoriale. Il tema dell'accelerazione è stato condiviso da diversi progetti, soprattutto nella seconda edizione che ha coperto gli anni 2019-2022: questo è apparso necessario, soprattutto alla luce della composizione per età dei giovani beneficiari. Infatti, dei 2.358 beneficiari il 32% era nato nel 2000 e nel 2001; il 46% fra il 2002 e il 2003; il 9% prima del 2000 e solo il 12% dopo il 2003 (dell'1% non era disponibile il dato). Si trattava quindi di giovani già maggiorenni o molto vicini alla maggiore età, per i quali l'acquisizione delle competenze linguistiche, sociali, lavorative rappresentava un'urgenza concreta.

Il secondo elemento di successo di Never Alone, in entrambe le edizioni, seppure con sfumature differenti, è rappresentato dalla partnership di intervento, in particolare laddove è stata creata una rete non solamente formale, perché richiesta dal bando, ma una rete in cui davvero si è avuta

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

una condivisione degli obiettivi, delle metodologie, dei rischi e delle strategie per superare le difficoltà, pur nel rispetto delle specifiche competenze e degli specifici ruoli dei soggetti.

Fare rete richiede ovviamente fatica e impegno ma, dall'esperienza di Never Alone, emerge come questo modo di lavorare porti valore aggiunto ai progetti, in quanto consente di condividere letture alternative della realtà, favorisce un apprendimento reciproco e la creazione di ulteriori legami sui vari territori.

Un elemento importante negli interventi analizzati è stata la qualità dei soggetti inseriti nella rete: si tratta infatti di organizzazioni competenti nella specifica area di progetto sociale ed educativo (ad esempio nell'orientamento e inserimento lavorativo, nell'inclusione sociale, nell'apprendimento della lingua, eccetera), con una storia consolidata di lavoro con i minori non accompagnati e i giovani migranti soli, ben radicate sui territori, con buone relazioni. Il fatto che i partner dei diversi interventi fossero in generale esperti sui rispettivi ambiti di azione ha giocato un ruolo importante nell'identificare con accuratezza i bisogni e conseguentemente nel definire i percorsi e le attività per rispondervi, anche in maniera creativa, aprendo nuove piste, sperimentando nuove metodologie.

L'elemento della fiducia reciproca è stato in diverse partnership quell'elemento in più che ha permesso non solo di realizzare quanto dichiarato nella progettazione, ma anche di affrontare le criticità contingenti (tra cui la pandemia da Covid-19 e i Decreti Sicurezza).

È evidente che la rete di intervento va sostenuta e "curata" durante il farsi delle attività: le partnership hanno lavorato in modo efficace ed efficiente soprattutto laddove si è costruita una buona cabina di regia, con un capofila ritenuto affidabile e riconosciuto come autorevole, che ha saputo valorizzare le competenze di ciascuno, creare e mantenere un legame fiduciario tra i diversi partner e con la rete degli attori coinvolti.

Tuttavia, anche laddove si è avuta una leadership più debole, la volontà e la capacità di azione delle singole organizzazioni ha consentito di realizzare quanto inizialmente previsto, grazie soprattutto alla realizzazione di momenti fissi di confronto e un'attività di *peer support*.

Il ruolo non formale ma attivo e sostanziale, dell'ente locale nella rete è stato un altro elemento di forza delle partnership che meglio hanno funzionato: ha favorito infatti lo svolgersi delle attività collaborando, ad esempio, nella identificazione dei beneficiari, ha mediato il rapporto con le altre istituzioni, ha garantito la sostenibilità degli interventi talvolta includendoli nell'offerta dei servizi territoriali. Da parte sua anche l'ente pubblico locale ha tratto dei benefici, in quanto ha ottenuto un incremento nell'offerta dei servizi sul territorio, il miglioramento delle competenze di (alcuni) suoi operatori, l'allargamento della rete non solo a livello locale, la modellizzazione di alcuni approcci di intervento.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

La capacità creare relazioni anche con altri enti del territorio che non facevano parte della partnership di progetto ma che rappresentavano stakeholders rilevanti (come, ad esempio, i centri e le strutture di accoglienza per i minori) ha supportato gli attori nell'identificazione e nel reclutamento dei minori idonei per le diverse attività, ha favorito la realizzazione delle attività stesse (ad esempio attraverso la messa a disposizione spazi o la realizzazione di attività di comunicazione) e la continuità dei percorsi di inclusione grazie – anche – a nuove fonti di finanziamento.

La tenuta degli impianti progettuali è stata in diversi casi garantita anche dalla sinergia con altre attività/iniziative che i partner avevano già attive sui territori e che hanno consentito di rinforzare/integrare le azioni con i beneficiari.

La metodologia di intervento messa in atto dai progetti è un altro elemento di qualità sperimentato con Never Alone: la personalizzazione degli interventi ha consentito infatti di "disegnare" percorsi ad hoc per ogni beneficiario, tenendo conto dei suoi bisogni, delle sue risorse, dei suoi interessi e motivazioni. I progetti hanno previsto attività di tipo "modulare", che hanno coperto diverse aree e con intensità differenti, in maniera sia sincronica che diacronica, consentendo quindi di prendere in carico beneficiari con caratteristiche, percorsi e capacità molto diverse.

Infine, gli interventi hanno coinvolto in attività di formazione, di creazione di protocolli condivisi, di tavoli di coordinamento con l'utilizzo di strumenti cooperativi gli attori stessi dell'accoglienza e dell'integrazione, andando così ad agire sul sistema, modellizzando alcuni processi e procedure, con un beneficio indiretto sui minori stranieri soli e sui neomaggiorenni in carico e su quelli futuri.

Conclusioni

L'esperienza di Never Alone ha rappresentato una importante risorsa a livello nazionale che ha inciso non solo sui diretti beneficiari, cioè i MSNA e i neomaggiorenni, ma sul sistema stesso di accoglienza, offrendo un'occasione alle organizzazioni e agli operatori per mettere a tema la loro azione professionale, per scambiare pratiche di lavoro, per aprirsi a nuovi apprendimenti.

Il finanziamento ha infatti consentito di sperimentare interventi innovativi, che sono stati monitorati e valutati da soggetti indipendenti e che hanno permesso la modellizzazione di attività, processi e metodologie condivise a livello nazionale all'interno di comunità di pratiche.

In particolare, dal punto di vista della progettazione, sembrano essere emersi due elementi rilevanti che hanno favorito gli esiti positivi dell'iniziativa: il primo riguarda la creazione di interventi integrati, disegnati sui

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

beneficiari (rispetto alla loro età, alle loro capacità, interessi, competenze, desideri, ecc.), costruiti in maniera modulare in modo che le specificità di ognuno (sia rispetto ai contenuti che rispetto ai tempi e alle fasi di ingresso nelle diverse attività) vengano rispettate. Il collante delle diverse iniziative si è dimostrato essere l'apprendimento della lingua L2, sia nella sua dimensione più generale (in integrazione e supporto a quanto già realizzato nei CPIA in particolare), sia nella dimensione delle micro-lingue del lavoro e dei diversi aspetti della vita sociale e relazionale (i diritti e doveri, la patente di guida, i contratti di affitto, eccetera). Il secondo elemento di successo si è dimostrato essere la capacità di creare reti territoriali forti, in cui sono state riconosciute e valorizzate funzioni e competenze dei singoli soggetti, in cui la comunicazione tra attori è trasparente e fluida, in cui le decisioni assunte e gli impegni presi hanno sempre posto al centro i ragazzi e le loro possibilità di vita.

Gli elementi di criticità hanno principalmente riguardato la disomogeneità territoriale di alcuni interventi previsti su più regioni, caratterizzate da una diversa diffusione del fenomeno (maggiore o minore presenza di beneficiari, bisogni diversificati, ineguale distribuzione delle risorse, eccetera), da culture del welfare disomogenee (territori in cui vi è effettiva collaborazione tra pubblico e privato sociale a fronte di territori in è prevalente l'esternalizzazione dei servizi tramite gare d'appalto), con prassi operative talvolta non ancora definite (come nel caso di alcuni territori in cui non sono presenti i regolamenti che normano l'affido familiare). Tutto questo, pur nella difficoltà di "tenere insieme" le diversità, ha però, allo stesso tempo, favorito l'apprendimento reciproco, la disseminazione di pratiche efficaci, la emersione e valorizzazione delle risorse latenti, l'ampliamento delle competenze degli operatori e il rafforzamento del sistema locale di accoglienza e integrazione dei MSNA e dei neomaggiorenni.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Autori e autrici

Gianluca Argentin
Professore associato presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Milano-Bicocca. Si occupa prevalentemente di analisi del sistema scolastico, focalizzando la sua attenzione sulle relative disuguaglianze, sulla forza lavoro insegnante e sulla valutazione di interventi innovativi in ambito educativo. Nel suo lavoro di ricerca promuove un approccio *evidence informed* alle politiche in campo educativo. Con Fondazione ISMU ETS, ha collaborato ai rapporti sugli *Alunni con background migratorio in Italia* (2020, 2022): attualmente sta sviluppando con il Settore Educazione l'indagine Delphi sugli ostacoli all'accesso all'istruzione dei MSNA. Con il Mulino ha pubblicato *Gli insegnanti nella scuola italiana* (2018) e *Nostra scuola quotidiana. Il mutamento necessario* (2021).

Gabriella Argento
Assistente sociale specializzata in cooperazione internazionale e in processi di mediazione, Phd in Studi migratori presso l'Università di Jaen (ES), in co-tutela internazionale con il Dottorato in Dinamica dei Sistemi dell'Università di Palermo. Dal 2011 coordina progetti per MSNA, tra i quali: progetto SAAMA (2019-2022), progetto PUERI (2017-2018), UNIPA per competenze linguistiche dei MSNA (2017), Progetto MAILA (2011). Attualmente svolge studi e ricerche sulle pratiche di orientamento narrativo per l'inclusione dei MSNA care leavers. È autrice di saggi e articoli sul tema, pubblicati in riviste e testi nazionali ed internazionali.

Davide Azzolini
Ricercatore presso l'Istituto per la Ricerca Valutativa sulle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler (FBK-IRVAPP) e *Affiliated Scholar* dell'*Urban Institute*, Washington DC. Si interessa di analisi e valutazione di politiche pubbliche scolastiche e formative, con particolare riguardo ai temi della povertà educativa, dell'integrazione scolastica dei figli di immigrati, dei programmi di diritto allo studio e del ruolo delle tecnologie digitali nei processi formativi.

Alessandra Barzaghi
Ricercatrice e project manager del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS, con un focus sulle traiettorie di educazione e partecipazione di adulti e minori mi-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

granti. Ha coordinato lo *Studio conoscitivo sui MSNA e l'accesso all'istruzione* (Ministero dell'Istruzione, 2020-2022), partecipato alla ricerca *Unaccompanied and Separated Children in their Transition to Adulthood in Italy* (UNICEF, OIM, UNHCR, 2019). Ha collaborato alla stesura della Guida *La scuola incontra i MSNA* (ISMU ETS, 2020), oltre ad aver scritto altri saggi sul tema. Attualmente è Phd Student in Sociologia, Organizzazioni, Culture presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, con una ricerca che mira ad approfondire il nesso tra confini e apprendimenti nei percorsi dei MSNA in Italia.

Rita Bertozzi
Professoressa associata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia. I suoi interessi di ricerca riguardano le disuguaglianze educative, la cittadinanza e la partecipazione giovanile, gli insegnanti e l'educazione interculturale, gli studenti con background migratorio, i MSNA. Dal 2020 è referente per l'Università di Modena e Reggio Emilia nella rete del *Manifesto per un'Università Inclusiva* (coordinata da UNHCR). Ha diretto programmi di ricerca su istruzione, migrazione e giovani finanziati da amministrazioni regionali e locali, fondazioni, ONG, istituti di ricerca pubblici e privati, progetti europei.

Emanuela Bonini
PhD, sociologa e insegna Metodologia della Ricerca Sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Conduce studi e ricerche nei campi delle migrazioni, dell'educazione dei giovani adulti e dei minori, del genere e della discriminazione intersezionale anche nei sistemi di intelligenza artificiale. Nel 2020, è stata premiata con il Best of UNICEF Research and Evaluation (BOURE) per la ricerca A*t a Crossroads: Unaccompanied and Separated Children in their Transition to Adulthood*.

Alessandra Caragiuli
Ricercatrice con lunga esperienza in istituti di ricerca pubblici e privati, è attualmente dottoranda in Sociologia, Organizzazioni e Culture presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, e fa parte del gruppo di ricerca SID-Sociologhe in Dialogo. Collaboratrice, dal 2011, dell'IPRS (Istituto Psicoanalitico per le Ricerche Sociali), ha condotto numerosi studi sui , indagando fenomeni migratori a Roma e nelle regioni meridionali d'Italia, con un focus specifico su: politiche di inclusione sociale, il fatto musulmano nelle società europee, migrazione di minori musulmani stranieri non accompagnati, formazione e orientamento professionale di rifugiati e richiedenti asilo.

Liana M. Daher
Professoressa ordinaria di Sociologia presso l'Università degli studi di Catania, dove coordina il Dottorato di ricerca in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio. I suoi principali interessi si situano nell'analisi dell'azione collettiva, dei processi di radicalizzazione e delle

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

migrazioni, con particolare attenzione a minori e donne. Ha coordinato e coordina numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali. Tra le sue più recenti pubblicazioni: Daher L.M., Nicolosi D. (2023), *Italian Citizenship Now! The 5W+1H of Second-Generation Activism*, "Migration Letters".

Roberta Di Rosa
Assistente sociale e sociologa, è professore ordinario di Servizio sociale e Sociologia dello sviluppo e delle migrazioni presso il Dipartimento Culture e Società dell'Università degli Studi di Palermo. Partecipa e/o coordina programmi di ricerca nazionali e internazionali sull'integrazione sociale dei migranti, sulle pratiche di accoglienza e sulla formazione transculturale degli assistenti sociali. È autrice di saggi e articoli su migrazioni, lavoro di comunità e politiche di accoglienza, pubblicati in riviste e testi nazionali ed internazionali. È responsabile scientifico di accordi di cooperazione con università extraeuropee (Tanzania, Messico) e di programmi europei di mobilità accademica (Spagna, Francia, Germania, Svezia) per l'internazionalizzazione degli studi di servizio sociale.

Chiara Ferrari
Assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Sociologia, vincitrice del bando *Young Researchers* di Fondazione Cariplo 2023 e PI del progetto GenS - *Gendering Sociology. Proposal for Research and Teaching*. Co-fondatrice del gruppo SiD - Sociologhe in Dialogo, creato all'interno della scuola di dottorato in Sociologia dell'Università Cattolica, i suoi principali interessi di ricerca riguardano le donne, gli immigrati e altre minoranze svantaggiate, tra i cui i MSNA. Autrice di *Sex Trafficking. I percorsi delle donne: dalla marginalità all'impegno in organizzazioni anti-tratta* (FrancoAngeli, 2023) e curatrice del volume di Jane Addams, *La schiavitù delle donne* (Vita e Pensiero, 2023).

Donatella Greco
Laureata in Sociologia delle reti territoriali e organizzative, dottore di ricerca in T*ransborder policies for daily life*, è ricercatrice sociale presso l'Istituto Regionale per gli Studi di Servizio Sociale (IRSSES) di Trieste, consulente e formatrice. Tra i principali interessi di ricerca, la sociologia delle migrazioni, le politiche sociali e sociosanitarie, le strategie e percorsi d'integrazione, l'organizzazione dei servizi.

Vittoria Inglese
Mediatrice interculturale con esperienze plurime nel mondo dell'accoglienza delle persone migranti e, soprattutto, dei MSNA. Laureatasi cum Laude presso l'Università degli Studi di Catania, con una tesi empirica sulla comunità islamica siciliana, ha conseguito successivamente un Master presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, discutendo gli esiti di un'indagine esplorativa sui percorsi dei MSNA, specie egiziani. Vanta esperienze professionali e sindacali con MSNA, donne sole e/o con figli e nuclei familiari, in contesti socio-economici difficili.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Chiara Larossa
Studentessa magistrale in Scienze Statistiche presso l'Università degli Studi di Roma La Sapienza, ha conseguito la laurea triennale in Statistica e Gestione delle Informazioni presso l'Università degli studi Milano-Bicocca, discutendo una tesi intitolata *Cambiamento climatico: come il clima influenza le migrazioni*. Oltre ai suoi interessi demografici, si occupa di migrazioni, ambiente e questioni climatiche.

Giorgia Mavica
Assegnista di ricerca in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania, dove è anche docente a contratto. I suoi attuali interessi di ricerca si concentrano attorno al tema delle soggettività giovanili, espresse attraverso l'azione collettiva e le conseguenze di tale azione. Tra le sue più recenti pubblicazioni: Daher L.M., Mavica G., Nicolosi D. (2023), *Diverse declinazioni della solidarietà: le reti pro-migranti in Sicilia*, "Metis. Rivista di Sociologia".

Davide Nicolosi
Assegnista di ricerca in Sociologia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania. I suoi attuali interessi di ricerca si focalizzano sul tema dell'azione collettiva e sullo studio delle diverse forme di protesta, come quelle delle seconde generazioni di migranti e degli attivisti prosociali. Tra le sue più recenti pubblicazioni: Mavica G., *Definizioni di moda. Soggettività giovanili e cambiamento sociale* (FrancoAngeli, 2024).

Livia Ortensi
Professoressa associata in Demografia all'Alma Mater Studiorum Università di Bologna. I suoi principali interessi di ricerca sono relativi allo studio delle migrazioni internazionali, della demografia dei paesi in via di sviluppo, della violenza di genere e sui minori. Fa parte del Comitato Scientifico di Fondazione ISMU ETS ed è responsabile del Settore Statistica. Attualmente è PI del progetto CERV-2022-DAPHNE *Data integration for acknowledging risks and protecting children from violence* (DORA), vice PI del progetto PRIN 2022 *Assessing the Vulnerability of Refugees and Asylum seekers in Italy* (AVRAI), PI locale del progetto Cariplo *Between origin and destination* (BOND) e ricercatrice nell'ambito dei progetti PRIN/Cariplo *Geography and Social Inequality in Italy* (GESI).

Nicoletta Pavesi
Professoressa associata di Sociologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, dove insegna Sociologia Applicata e Metodologia della ricerca sociale alla Facoltà di Scienze Politiche e Sociali. Fa parte del Comitato Scientifico della Rete Welfare Responsabile e del Comitato direttivo del Centro di ricerca *Relational Social Work*. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la co-progettazione di servizi e in-

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

terventi sociali, le migrazioni con particolare attenzione ai processi di accoglienza e inclusione di famiglie e minori non accompagnati, la relazione di aiuto in contesti multiculturali, la ricerca e la valutazione partecipate.

Mariagrazia Santagati
Professoressa associata in Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Fa parte del Comitato Direttivo del Centro CIRMIB, diretto da Maddalena Colombo, e nel 2020 ha fondato il gruppo SID–Sociologhe in Dialogo all'interno del Dottorato in Sociologia, Organizzazioni, Culture. Tra i suoi vari interessi di ricerca, educazione e scuola, migrazioni, donne, con una predilezione per i metodi qualitativi. È responsabile scientifico del Settore Educazione della Fondazione ISMU ETS, per la quale ha curato dal 2010 al 2022 i rapporti sugli *Alunni con background migratorio in Italia*, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione.

Alessandra Scieri
Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania. I suoi principali interessi vertono sulle problematiche ambientali e sulle diverse forme di protesta, come la rete internazionale di attivisti #Fridaysforfuture. Ha collaborato come ricercatrice junior al progetto *Unaccompanied and Separated Children in their Transition to Adulthood in Italy,* finanziato da UNICEF, UNHCR e IOM.

Giovanni Giulio Valtolina
Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, dove insegna Psicologia dello Sviluppo e Psicologia Interculturale. Membro del Comitato Scientifico della rivista *Migration Studies* e del comitato di consulenza scientifica della collana "Migrazioni Internazionali" di FrancoAngeli. Collabora con la Fondazione ISMU ETS dal 1999, dove coordina progetti di ricerca in particolare sulle pratiche di acculturazione dei minori e delle famiglie, sulle traiettorie identitarie dei minori con background migratorio e sulla condizione dei minori stranieri non accompagnati.

Marta Visioli
Phd in Sociologia, Organizzazioni, Culture presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, ha sviluppato un'indagine qualitativa sulla diaspora europea delle donne originarie del Corno d'Africa. Fra i suoi interessi sociologici le donne, l'attivismo, la pace e il razzismo. Partecipa al gruppo SiD-Sociologhe in dialogo e collabora al progetto MULTIHURI - *Racism and discrimination: Human rights under threats*, guidato dall'Università di Valencia, con la partecipazione del centro di ricerca CIRMiB dell'Università Cattolica.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835169758

Perché occuparsi dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) a scuola? Pur essendo un gruppo numericamente ridotto e trascurato dal dibattito pubblico e scientifico, i MSNA pongono sfide significative ai sistemi educativi europei, in un continente che mostra un approccio ambivalente verso giovani e migranti, oscillando tra chiusure e aperture, discriminazioni e garanzia di pari opportunità. Il volume si propone di colmare alcune lacune conoscitive su questo tema, rielaborando i risultati emersi dallo studio sui MSNA e l'accesso all'istruzione realizzato da Fondazione ISMU ETS su incarico del Ministero dell'Istruzione. Attraverso metodi quantitativi e qualitativi, si ricostruisce il quadro nazionale sulla presenza dei MSNA nel sistema scolastico-formativo e sulle pratiche di integrazione tra scuole e territori, senza dimenticare la prospettiva dei minori stessi. Ne emerge una fotografia della complessa esperienza di questi minori e della pluralità dei loro percorsi di apprendimento: sebbene l'accesso a scuola sia un evento poco frequente nelle loro traiettorie e, per tale ragione, statisticamente improbabile, la ricerca offre evidenze empiriche sui MSNA che approdano a scuola, con percorsi inattesi ma indubbiamente possibili. Guardare a coloro che non rinunciano alla propria formazione, esercitando la propria agency in contesti talvolta segregati, dove sono carenti i supporti adeguati e il quadro istituzionale è frammentato e non sempre tutelante, può migliorare la comprensione delle disuguaglianze educative, offrendo un contributo, non solo per specialisti e addetti ai lavori, ma più in generale per l'analisi e l'intervento su questioni chiave dell'istruzione nelle società democratiche contemporanee.

Mariagrazia Santagati è professoressa associata in Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Fa parte del comitato scientifico di Fondazione ISMU ETS ed è responsabile del Settore Educazione.

Alessandra Barzaghi è antropologa, ricercatrice e project manager del Settore Educazione di Fondazione ISMU ETS, dottoranda in sociologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Si occupa di partecipazione e processi di apprendimento di minori e adulti migranti.

Chiara Ferrari è sociologa e assegnista di ricerca presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Principal investigator del progetto GenS - Gendering Sociology. Proposal for Research and Teaching, si interessa di donne, minori migranti e vulnerabilità.

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

Edizione fuori commercio