



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



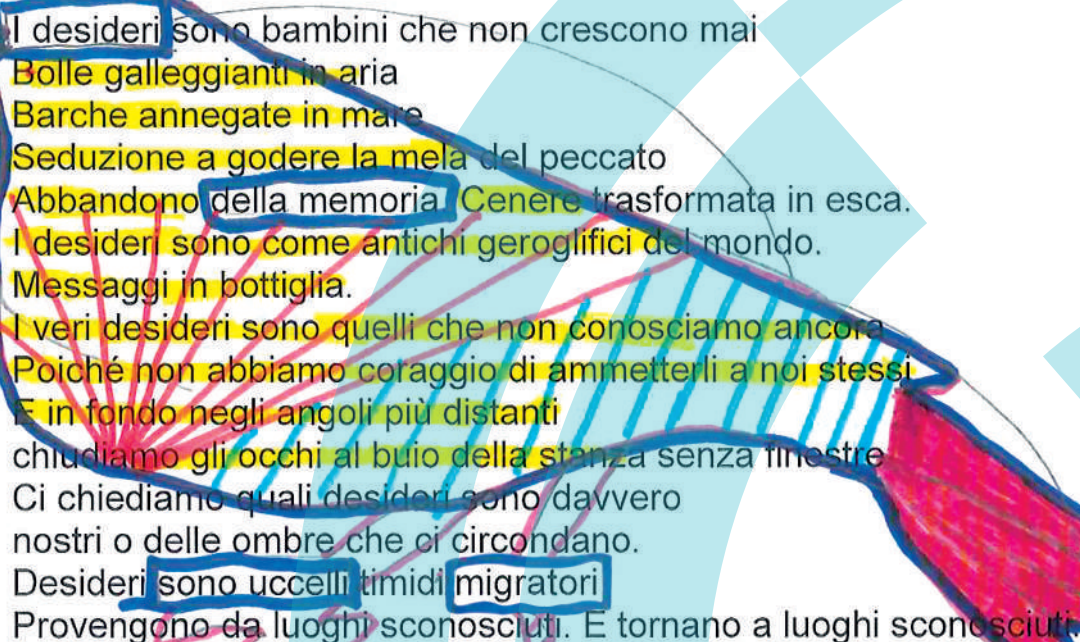
Ministero dell'Istruzione



MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building
PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



I desideri sono bambini che non crescono mai
Bolle galleggianti in aria
Barche annegate in mare
Seduzione a godere la mela del peccato
Abbandono della memoria. Cenere trasformata in esca.
I desideri sono come antichi geroglifici del mondo.
Messaggi in bottiglia.
I veri desideri sono quelli che non conosciamo ancora
Poiché non abbiamo coraggio di ammetterli a noi stessi
E in fondo negli angoli più distanti
chudiamo gli occhi al buio della stanza senza finestre
Ci chiediamo quali desideri sono davvero
nostri o delle ombre che ci circondano.
Desideri sono uccelli timidi migratori
Provengono da luoghi sconosciuti. E tornano a luoghi sconosciuti.

Report ISMU
2/2020

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

Alunni con background migratorio in Italia.
Le opportunità oltre gli ostacoli
Rapporto nazionale



Progetto co-finanziato
dall'Unione Europea



Ministero dell'Istruzione

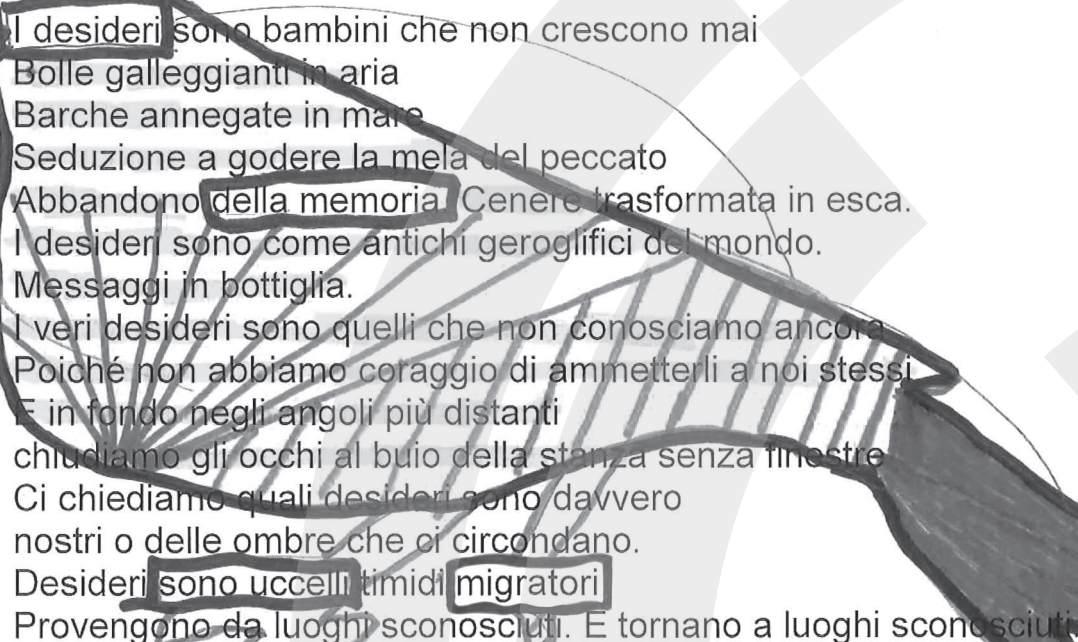


MINISTERO
DELL'INTERNO

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Obiettivo specifico 2 Integrazione/Migrazione legale – Obiettivo Nazionale 3 Capacity building

PROG-1597 "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali"



I desideri sono bambini che non crescono mai
Bolle galleggianti in aria
Barche annegate in mare
Seduzione a godere la mela del peccato
Abbandono della memoria. Cenere trasformata in esca.
I desideri sono come antichi geroglifici del mondo.
Messaggi in bottiglia.
I veri desideri sono quelli che non conosciamo ancora
Poiché non abbiamo coraggio di ammetterli a noi stessi
E in fondo negli angoli più distanti
chudiamo gli occhi al buio della stanza senza finestre
Ci chiediamo quali desideri sono davvero
nostri o delle ombre che ci circondano.
Desideri sono uccelli timidi migratori
Provengono da luoghi sconosciuti. E tornano a luoghi sconosciuti.

Report ISMU
2/2020

a cura di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi

Alunni con background migratorio in Italia.
Le opportunità oltre gli ostacoli
Rapporto nazionale

Collaborazione con IIS Cine TV R. Rossellini – Roma nell’ambito del Progetto FAMI 1597
“Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali”
Obiettivo Specifico 2 “Integrazione e migrazione legale”
Obiettivo Nazionale 3 “Capacity building – lettera J”
“Governance dei servizi” – m_pi.AOODPIT. REGISTRO DECRETI DIPARTIMENTALI.R.0001792.04-12-2018
CUP B51117000010007

Fondazione Ismu
Via Copernico, 1 - 20125 Milano
Tel. 02.678779.1
Fax. 02.67877979
www.ismu.org

Progetto grafico e impaginazione: Graphidea srl
© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2020

Si ringrazia Besjan Seferi per l’immagine di copertina. La poesia, creata con la tecnica del caviardage, è stata realizzata nell’ambito del progetto di Fondazione Ismu “YEAD - Young European (Cultural) Audience Development”.

ISBN 9788831443012

Stampato a Milano
Graphidea srl

- INDICE -

PREMESSA	7
<i>di Max Bruschi</i>	

INTRODUZIONE	9
<i>di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi</i>	

PRIMA PARTE – IL QUADRO GENERALE

1. Gli alunni con background migratorio. A.s. 2017/18	17
<i>di Maria Gemma De Sanctis</i>	

1. Tendenze generali della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana
2. Nati in Italia e nati all'estero per ordine di scuola
3. Le presenze nelle aree geografiche e nei contesti territoriali
 - 3.1 *Alunni con origine immigrata rispetto alla popolazione scolastica...*
 - 3.2 *... e nelle province*
4. Le principali provenienze
5. Alunni con disabilità
6. La distribuzione nelle scuole e nelle classi
7. Le iscrizioni alla secondaria di secondo grado
8. Regolarità e ritardi nel percorso scolastico
9. I minori iscritti ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)
10. Qualche considerazione finale
Allegato statistico

2. Le scelte scolastiche al termine del primo ciclo di istruzione. Un nodo cruciale per gli studenti di origine immigrata	63
<i>di Gianluca Argentin, Koray Aktaş, Gian Paolo Barbetta, Gianna Barbieri, Luca Colombo</i>	

1. Una scelta decisiva
2. Gli iscritti al liceo. Scelte di italiani, stranieri nati in Italia e all'estero a confronto
3. Diverse scelte dovute a diverse performance?
 - 3.1 *Secondo i risultati nei test INVALSI*
 - 3.2 *Sulla base del voto di licenza media*
 - 3.3 *Considerando il consiglio orientativo*
4. Il background migratorio conta nella scelta dell'indirizzo di studi
5. Implicazioni e leve su cui agire

SECONDA PARTE – GLI ALUNNI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

3. Rischi e tutele, questioni identitarie ed educative per i minori migranti 83

di Giovanni Giulio Valtolina

1. Evoluzione delle presenze e caratteristiche del fenomeno in Italia
2. La specificità del caso italiano nel contesto europeo
3. Per una piena tutela e integrazione. Le novità dalla legge n. 47/2017
 - 3.1 *L'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo*
4. Problematiche identitarie, lacerazioni e mediazioni
5. Bisogni dei minori e sfide educative: dal *maternage* al *tutoring*

4. Di fronte al sistema di istruzione e formazione. Nodi e chance per i *Separated Children* 97

di Mariagrazia Santagati e Alessandra Augelli

1. La condizione ambivalente dei MSNA: minori e migranti *sui generis*
2. Oltre agli ostacoli, risorse e possibilità di apprendimento
 - 2.1 *Fattori di rischio individuali e contestuali*
 - 2.2 *Fattori di protezione individuali e contestuali*
3. Vulnerabilità e *agency* come chiavi di lettura complementari
4. I minori soli nel dibattito sull'educazione
 - 4.1 *Un'analisi sistematica delle ricerche*
5. L'integrazione formativa: dimensioni istituzionali, relazionali, identitarie

5. Sguardi incrociati sui percorsi educativi dei minori non accompagnati. Un'indagine esplorativa 117

di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi, Erica Colussi

1. L'inserimento scolastico-formativo dei MSNA in Italia. Quali dati?
2. La questione dell'accesso all'istruzione. Interrogativi di ricerca
3. Il punto di vista degli ex minori non accompagnati
 - 3.1 *Esiti positivi del passaggio alla maggiore età*
 - 3.2 *Storie di formazione (non) interrotte*
 - 3.3 *Spazi di agency dentro traiettorie vulnerabili*
4. Il punto di vista dei referenti delle istituzioni pubbliche e del privato sociale
 - 4.1 *Tra luoghi educativi e dis-educativi: il viaggio infinito dal Sud al Nord*
 - 4.2 *Il diritto allo studio in pratica*
5. Per concludere. Minori soli che continuano a studiare

6. MSNA dal Sud al Nord Italia. Prassi e modelli di inserimento scolastico-formativo **157**

di Mariagrazia Santagati, Erica Colussi, Roberta T. Di Rosa, Roberto Vetrugno

1. Monitoraggi e ricerche sui MSNA in formazione nei contesti locali
 - 1.1 *L'italiano per i "nuovi italiani": MSNA a Perugia*
 - 1.2 *Iniziative per la partecipazione dei minori*
2. Palermo, dai CPIA all'Università
 - 2.1 *Nuovi e vecchi studenti nella Scuola di Lingua Italiana per Stranieri (ItaStra)*
 - 2.2 *L'apprendente al centro. Agency linguistica dentro e fuori la Scuola*
 - 2.3 *Alcuni esiti di ItaStra: formazione docenti e migranti*
 - 2.4 *Verso l'apertura e l'appartenenza al territorio metropolitano*
3. Torino e i MSNA, una storia importante
 - 3.1 *Evoluzione delle presenze in città e nel sistema formativo*
 - 3.2 *L'intreccio tra interventi sociali ed educativi per i minori stranieri*
 - 3.3 *Formazione professionale nell'area metropolitana, opportunità di integrazione*

TERZA PARTE – OLTRE I CONFINI

7. Interazioni tra adolescenti appartenenti a "maggioranza" e "minoranze". Analisi comparata sul ruolo dell'educazione per attenuare la xenofobia **199**

di Alessandro Bergamaschi e Catherine Blaya

1. Due gruppi a confronto: maggioranza e minoranze
2. Un confronto fra Italia e Francia
3. Il contatto intergruppo
4. Una ricerca fra gli studenti di scuola secondaria
 - 4.1 *Livello di interazione con persone di origine minoritaria*
 - 4.2 *Ostilità nei confronti dell'immigrazione e amicizie intergruppo*
 - 4.3 *Fattori socio-demografici e scolastici esplicativi del contatto intergruppo*
5. Conclusioni e prospettive. L'azione degli insegnanti

- PREMESSA -

di Max Bruschi

Questo secondo Rapporto nazionale, realizzato da Fondazione ISMU, si iscrive nelle attività realizzate nell'ambito del Progetto "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali", finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI). Si tratta di un progetto sulla *governance* che mette insieme i principali attori istituzionali in tema di immigrazione e di minori: il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Istruzione.

Obiettivo di questa azione è la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali in una logica di sistema e di cooperazione interistituzionale, capace di offrire strumenti integrati utili al rafforzamento dell'integrazione scolastica degli alunni con background migratorio. Si intende, in particolare, assicurare il coordinamento fra tutte le istituzioni che hanno competenze in materia di integrazione scolastica e garantire le sinergie fra tutti gli interventi programmati.

Si intendono anche valorizzare e consolidare tutte le esperienze di integrazione scolastica, attraverso la condivisione di metodologie didattiche tra istituti scolastici e mediante l'istituzione e la messa a sistema di "scuole-polo" come "punti di erogazione del servizio". Le scuole-polo sono punti di riferimento a livello territoriale, che consentono di conoscere le esperienze già realizzate o in corso di realizzazione sul territorio, partecipando ad attività di scambio e diffusione delle buone pratiche. Esse contribuiscono quindi alla creazione di una rete di scuole di riferimento sui temi dell'integrazione degli alunni con background migratorio. Le scuole-polo si interfacciano sia con i cittadini residenti nel proprio territorio di riferimento, fornendo informazioni e materiali alle famiglie e agli alunni/studenti, sia con le altre scuole presenti sul territorio, realizzando incontri ed eventi formativi/informativi, sia con le altre scuole-polo attivate su scala nazionale, nell'ambito dei momenti di incontro organizzati dagli Uffici Scolastici Regionali e attraverso il portale dedicato, sviluppato dal Ministero dell'Istruzione.

In questo quadro, è essenziale anche rafforzare e implementare gli strumenti a supporto della *governance* e delle reti territoriali, con particolare riferimento alla rilevazione, analisi e diffusione sistematiche dei dati sull'integrazione scolastica degli alunni e studenti con cittadinanza non italiana. Momenti specifici sono dedicati al dialogo permanente e al confronto sistematico tra istituzioni, stakeholder, associazionismo nel quadro della cooperazione interistituzionale, oltre che al coinvolgimento attivo di alunni, studenti e famiglie con cittadinanza non italiana.

Una specifica linea di attività è dedicata alla raccolta sistematica e all'elaborazione di dati statistici sulla presenza, le caratteristiche, i bisogni, i percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana nel nostro sistema scolastico, finalizzata alla pubblicazione di Rapporti composti da diverse fonti statistiche, oltre ai dati del Ministero dell'Istruzione, nonché da dati di ricerca originali. Sono, nel contempo, state redatte tre Guide di approfondimento tematico rivolte ai docenti, ai dirigenti e al personale della scuola: *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile* (a cura di E. Cicciarelli); *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti* (a cura di N. Pavesi); *S(P)arlare nel web. Razzismo online ed educazione alla cittadinanza* (a cura di S. Pasta).

Dopo il primo Rapporto annuale sugli alunni con background migratorio, dedicato alle “Emergenze e traguardi”, questo secondo Rapporto si focalizza su “Le opportunità oltre gli ostacoli”. In che modo l’integrazione degli studenti migranti si realizza in Italia? Quali ostacoli gli studenti di origine immigrata devono superare e quali chance di istruzione e formazione si offrono loro? Quali le condizioni favorevoli per avere effettivamente la possibilità di godere di queste opportunità?

Nella prima parte sono analizzati i profili e le presenze degli studenti non italiani, approfondendone i diversi percorsi formativi e le disuguaglianze educative che emergono nelle scelte scolastiche relative alla secondaria di secondo grado. La seconda parte del Rapporto ha un focus specifico sui minori stranieri non accompagnati (MSNA) e sull’accesso a istruzione e formazione, attraverso dati quantitativi e qualitativi, che permettono di delineare le caratteristiche di questi ragazzi che mostrano, da un lato, vulnerabilità e necessità di protezione e, dall’altro, motivazioni, risorse e spirito di iniziativa. L’accompagnamento e il supporto all’integrazione dei MSNA è ormai da diversi anni un tema importante per il Ministero dell’Istruzione, che ha incentivato in passato e sostiene tutt’ora le istituzioni scolastiche in progetti specifici e in azioni mirate allo sviluppo di buone prassi educative in questa direzione. Nella terza parte di questo ampio volume, infine, si propone uno sguardo oltre ai confini nazionali, alla Francia, illustrando gli esiti di una interessante ricerca che consente di riflettere sul ruolo della scuola nell’educazione al rispetto delle diversità.

Anche questo secondo Rapporto è dunque uno strumento utile per capire, intervenire e lavorare nelle scuole multiculturali, a disposizione soprattutto di docenti e dirigenti scolastici.

Desidero ringraziare la Fondazione ISMU per l’impegno costante nella ricerca e per l’apporto di carattere scientifico, sempre ispirato ad approcci innovativi nel campo delle scienze umane, sociali e statistiche, grazie al qualificato contributo di ricercatori impegnati nel promuovere una scuola inclusiva e interculturale.

Max Bruschi

Capo Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione
e Formazione del Ministero dell’Istruzione

- INTRODUZIONE -

di Mariagrazia Santagati e Erica Colussi*

Questo Rapporto nazionale sugli *Alunni con background migratorio in Italia* è il secondo realizzato da Fondazione ISMU, nell'ambito del Progetto "Azioni e strumenti di governo per la qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali", finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Immigrazione (FAMI). La denominazione "alunni con background migratorio" non è casuale, ma una scelta terminologica che segna un cambio di passo rispetto alle definizioni del passato: "alunni con cittadinanza non italiana" o "alunni stranieri", originari o provenienti da Paesi ad alto processo migratorio. In particolare, intende sottolineare come diverse generazioni di varia provenienza ed origine – influenzate da dinamiche di mobilità che investono i contesti locali e risentono di trend globali – stiano crescendo in Italia, costruendo la loro appartenenza al Paese attraverso un ampio investimento sulla scuola e sulla formazione.

Il sottotitolo del Report 2/2020 – *Le opportunità oltre gli ostacoli* – richiama all'obiettivo generale di questa pubblicazione: guardare a ostacoli e difficoltà che gli alunni di origine immigrata continuano ad incontrare nelle loro traiettorie formative, nei percorsi di apprendimento e nelle scelte di indirizzi di studio, con una particolare attenzione ai più vulnerabili, come i minori stranieri non accompagnati (MSNA); ma anche alle opportunità che il sistema scolastico, le istituzioni scolastico-formative, le comunità locali offrono loro.

Tali chance si manifestano in contesti scolastici e relazionali (con i dirigenti, insegnanti e compagni) che possono essere a loro favorevoli e/o sfavorevoli e, di conseguenza, possono facilitare, rallentare o ostacolare i processi di apprendimento. La possibilità di godere di queste opportunità può essere rafforzata dal supporto e dalla fiducia nell'istruzione delle famiglie o degli adulti di riferimento, così come da motivazioni, risorse e capacità di questi minori di integrarsi e di conseguire

* *Mariagrazia Santagati*, responsabile scientifico del Settore Educazione di Fondazione ISMU, ricercatrice universitaria e docente di Sociologia dell'educazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Dal 2008 è autrice del capitolo sulla scuola del *Rapporto ISMU sulle migrazioni* e dal 2010 in avanti è stata curatrice di diverse edizioni del Rapporto annuale sugli alunni con cittadinanza non italiana, nell'ambito del protocollo di intesa tra ISMU e MIUR. Si occupa da tempo del rapporto migrazione-educazione, coordinando ricerche e studi su: disuguaglianze etniche in campo educativo; *agency* formativa dei minori svantaggiati; relazioni e tensioni interetniche nei contesti scolastici; transizione scuola-lavoro e ruolo della formazione professionale; politiche di integrazione formativa interculturale. *Erica Colussi*, antropologa culturale con una specializzazione in lingua e cultura cinese. Ricercatrice, formatrice e coordinatrice dal 2013 delle attività formative del Settore Educazione di Fondazione ISMU. Esperta in temi riguardanti l'educazione interculturale, il plurilinguismo, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Gestisce per Fondazione ISMU progetti nazionali e territoriali per l'integrazione dei migranti più vulnerabili, quali MSNA, donne con bambini, rifugiati e richiedenti asilo. Insegna antropologia culturale nel corso di laurea di ostetricia del Policlinico di Milano ed è consulente sui temi della formazione civico-linguistica e dell'integrazione di adulti e minori con background migratorio.

buoni risultati scolastici. L'interazione fra i diversi attori dei processi formativi (studenti, famiglie, insegnanti, educatori, ecc.) e i meccanismi di funzionamento dei sistemi di istruzione e formazione delineano così il campo dell'integrazione delle nuove generazioni di varia origine e provenienza in contesti scolastici differenziati e multiculturali, su cui influiscono risorse personali, background familiari, reti relazionali, condizioni contestuali.

Questo ampio volume è articolato in tre parti e suddiviso in sette capitoli: è stato realizzato dai ricercatori di Fondazione ISMU, in una proficua e stretta collaborazione con esperti del Ministero dell'Istruzione, con il contributo di numerosi e rilevanti accademici italiani e con l'apporto di alcuni colleghi stranieri.

La **Prima Parte** del Rapporto – *Il quadro generale* – comprende due capitoli. Nel **primo capitolo** si presentano le tendenze generali relative agli alunni con background migratorio in Italia, in termini di presenze, distribuzione sul territorio e percorsi, attraverso una rielaborazione dei dati MIUR - Ufficio Statistica e Studi dell'a.s. 2017/18. Le analisi confermano una presenza rimasta stabile negli ultimi anni, che si attesta a circa 842mila studenti non italiani. Si tratta di quasi il 10% del totale della popolazione scolastica, fra cui spicca la quota in crescita dei nati in Italia di origine immigrata – pari al 63% del totale degli studenti dalle scuole dell'infanzia fino alle secondarie di secondo grado. Sono da aggiungere, inoltre, al numero complessivo di alunni stranieri i 21.576 minori fino ai 18 anni, frequentanti i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e i percorsi di primo livello presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Essi rappresentano il 69% dell'utenza totale di giovani fino ai 18 anni presenti in questa tipologia di percorsi: 12.386 frequentano corsi di lingua e oltre la metà di questi ultimi è inserita nei CPIA di Piemonte, Lombardia e Sicilia. Nel capitolo spicca l'analisi puntuale delle presenze di alunni con background migratorio in diverse aree geografiche del Paese, con l'ausilio di alcune mappe dettagliate che permettono di visualizzare graficamente le concentrazioni per province e comuni capoluoghi nei diversi livelli scolastici, disponendo a colpo d'occhio di una sintesi delle differenze fra Nord, Centro e Sud Italia.

Nel **secondo capitolo** è ripreso un tema già accennato nel capitolo precedente: la concentrazione degli studenti non italiani in alcuni indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. Grazie ad un ampio dataset costruito ad hoc, l'analisi si focalizza sui processi di scelta e sulla transizione dalla scuola secondaria di primo grado ai diversi percorsi della secondaria di secondo grado, in particolare a quelli liceali. Si mostra così che il liceo resta poco frequentato dagli studenti con background migratorio e, ancor meno, dai maschi e dagli studenti di prima generazione: questa scarsa partecipazione all'istruzione liceale, soprattutto in alcuni sotto-indirizzi, trova spiegazione nei livelli di apprendimento inferiori ai nativi con cui gli alunni di origine immigrata concludono la terza media, ma non solo in quelli.

Nel momento della scelta scolastica e nei segnali che dalla scuola arrivano alle famiglie in quel delicato frangente, le origini non italiane degli studenti, anche di quelli che si distinguono per buone performance, contano e sono discriminanti nell'accesso ai licei.

La **Seconda Parte** del Rapporto – dal titolo *Gli alunni stranieri non accompagnati* – muove dall'inquadramento precedente e va al cuore della pubblicazione, sviluppando, in quattro capitoli, un originale itinerario di riflessione sui MSNA di fronte al sistema di istruzione e formazione, a partire da diverse prospettive disciplinari (psicologia, pedagogia, sociologia, antropologia culturale,

linguistica). L'approfondimento trae origine dall'esperienza pluriennale di studi e ricerche di Fondazione ISMU¹, oltre che dalla specificità del caso italiano nel contesto europeo, ben illustrata nel **terzo capitolo**: l'Italia è rimasta nel tempo uno dei maggiori Paesi di accoglienza di questi minori in Europa, sia per i continui arrivi dalla rotta balcanica, sia per i flussi attraverso il Mediterraneo, costituiti in larga parte da giovani maschi nella fascia d'età tra i 15 e i 17 anni. Al 31 dicembre 2019, secondo i dati della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero dell'Interno, i minori presenti e censiti in Italia sono circa 6mila, con numeri particolarmente elevati in Sicilia (più di mille) e in Lombardia (più di 800). Fra le cittadinanze, le presenze più elevate sono quelle di albanesi (1.600 circa), egiziani, pakistani e bengalesi (ciascun gruppo attorno alle 500 presenze), kosovari (più di 300 MSNA).

Oltre che per la rilevante presenza numerica e la prossimità alla maggiore età, l'Italia si caratterizza anche per una normativa che, nelle sue evoluzioni, si è dimostrata particolarmente avanzata e tutelante, come si evince ad esempio dalla legge Zampa n. 47/2017. In particolare, l'art. 14, comma 3, di questa legge ribadisce 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 accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome... attivano le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico... e formativo da parte dei minori stranieri non accompagnati, anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato". La situazione è, tuttavia, più complessa di quanto sancito dalla normativa. Se i MSNA sono, in quanto minori, titolari di diritti sulla base del rispetto del "principio di superiore interesse del minore" che permea l'intero complesso del diritto minorile nei Paesi europei, sono anche migranti spesso irregolari, che entrano in Europa attraverso confini di mare e di terra. Questi ragazzi soli vivono una condizione contraddittoria – poiché sono, nello stesso tempo, minori da tutelare ma anche migranti che pongono problemi di sicurezza e di controllo dei flussi migratori – che apre molteplici dilemmi di non facile soluzione.

La questione dell'accesso all'istruzione e formazione permette di chiarire e offrire esemplificazioni dell'ambivalenza vissuta dai MSNA: dal **capitolo quarto** in avanti, si affronta questo tema, mappando vulnerabilità, problemi e fattori di rischio, ma anche risorse e fattori di protezione riguardanti i minori nel loro viaggio migratorio. Grazie ad una sintetica rielaborazione di rassegne di studi già svolte, ma anche realizzate ad hoc per questo Rapporto, si offrono strumenti utili per l'impostazione di percorsi di integrazione formativa. 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. Questa complementarità è la chiave di lettura scelta per l'analisi dell'esperienza di questi minori, prospettiva che può orientare la società di accoglienza a mettere in campo misure e dispositivi educativi, che agiscano a livello identitario, relazionale e istituzionale, e che siano in grado di

1 Si vedano, per esempio, oltre ai numerosi progetti e studi nazionali e internazionali, gli svariati contributi di Valtolina sui MSNA nei Rapporti ISMU sulle migrazioni; la ricerca coordinata da Bichi R. (a cura di) (2008), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano; il volume di Valtolina G.G. (2014), *I minori stranieri non accompagnati. Sfide e prospettive*, MacGraw-Hill, Milano; fino al più recente Report di Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Roma; al volume di Pavesi N. e Valtolina G.G. (2020), *Buone pratiche per l'accoglienza dei minori non accompagnati. Sistemi di inclusione e fattori di resilienza*, FrancoAngeli, Milano; alla guida a cura di Pavesi N. (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, Milano.

cogliere e valorizzare le intersezioni fra ostacoli e opportunità².

Il **quinto capitolo** entra ancor più nel dettaglio del tema dei MSNA nel sistema di istruzione e formazione in Italia: a fronte di dati piuttosto parziali e incompleti, le evidenze empiriche disponibili confermano il paradosso di una situazione in cui l'obbligo scolastico e formativo è garantito per legge a tutti i minori, ma in cui l'effettivo accesso e inserimento scolastico non è uniforme sul territorio nazionale. La ricerca di Fondazione ISMU *Tra obbligo e diritto. MSNA nel sistema di istruzione e formazione*, presentata nel capitolo, si pone l'obiettivo di analizzare il difficoltoso e, talvolta, mancato accesso dei MSNA all'istruzione obbligatoria, dal punto di vista dei molteplici attori coinvolti in questo processo. La ricerca esplorativa di tipo qualitativo si basa su 40 interviste semi-strutturate. Le prime 10 coinvolgono giovani dai 18 ai 28 anni, ex MSNA, nella ricostruzione del loro viaggio attraverso centri di accoglienza e comunità diffusi lungo lo Stivale fino all'approdo a Milano, nonché delle loro traiettorie positive di transizione all'età adulta e di investimento sulla formazione. Questi giovani raccontano storie in cui spiegano come è stato possibile rientrare in formazione, dopo lunghe interruzioni degli studi e come, pur quando sono stati fuori dai canali formali dell'educazione, non hanno mai smesso di apprendere nella propria esperienza biografica e migratoria. Sono state realizzate anche 30 interviste a testimoni privilegiati – referenti di istituzioni pubbliche e del privato sociale, dirigenti di CPIA e altre istituzioni scolastico-formative, insegnanti e formatori, educatori – che permettono di riflettere sulle reali possibilità formative per i MSNA. Al di là del diritto all'istruzione e alla formazione sulla carta, ciò che fa la differenza in molti casi è l'accompagnamento di adulti significativi incontrati nel Paese di accoglienza, educatori in grado di proteggere le vulnerabilità e valorizzare l'intraprendenza di questi minori, operatori capaci di negoziare con le istituzioni formative l'inserimento e le chance dei MSNA seguiti.

Con il **capitolo sesto** si conclude la parte del Rapporto dedicata ai MSNA e viene offerto uno spaccato sull'inserimento formativo dei MSNA in alcuni contesti locali, con un riepilogo dei più importanti monitoraggi e ricerche svolte sul territorio italiano. Il capitolo si completa con la presentazione approfondita di due contesti territoriali del Sud e del Nord Italia:

- Palermo, caso noto e già molto studiato per l'esperienza innovativa della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo³. Avviata nel 2012, ItaStra ha introdotto nel panorama nazionale uno spazio comune di apprendimento per MSNA, rifugiati o richiedenti asilo, studenti internazionali diplomati o laureati, favorendo la crescita di tutta la comunità educante della città e promuovendo l'agency linguistica dei minori dentro e fuori dalla scuola;
- Torino, considerata da tempo un esempio cui guardare per le politiche sociali e di accoglienza e di integrazione dei MSNA⁴. Propone un modello di intervento basato su una rete di servizi che

2 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: a partire da Save the Children (2007), *Ragazzi ricercatori. Una ricerca partecipata sul lavoro dei minori migranti*, Roma; fino al recente lavoro di Colombo M., Scardigno F. (2019) (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano; e al contributo di 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.

3 Cfr. D'Agostino M., Amoruso M., Jaralla Y. (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica dei minori stranieri non accompagnati*, Unipapress, ITASTRA, Palermo.

4 Come si evidenziava già in Bertozzi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, e come viene confermato nello studio di caso realizzato ad hoc per questo Rapporto, in collaborazione con il Dipartimento Educazione e Welfare della Città Metropolitana di Torino.

si sviluppano attorno al Comune, sull'intreccio fra interventi sociali, educativi e formativi, grazie alle sinergie fra CPIA, Città metropolitana ed enti del privato sociale, e sul ruolo cruciale della formazione professionale come opportunità di integrazione formativa per i MSNA, capace di identificare potenzialità di minori vulnerabili.

Il rapporto si conclude, infine, con una **Terza Parte** – *Oltre i confini* – che propone uno sguardo alle scuole multiculturali al di là delle frontiere italiane, così da consentire di tessere confronti e parallelismi con le esperienze di altri Paesi. Il **settimo capitolo** presenta una ricerca comparativa di tipo quantitativo, che ha coinvolto 5.186 studenti di scuole secondarie in Francia (regione Provence-Alpes-Côte d'Azur) e in Italia (Lombardia), con l'obiettivo di indagare le interazioni fra giovani autoctoni e giovani di origine immigrata e l'influenza di tali interazioni sugli atteggiamenti di ostilità verso persone immigrate. Ne emerge che entrambi i gruppi di adolescenti del campione, in Francia e in Italia, sono inseriti in reti amicali etnicamente eterogenee: in particolare hanno maggiore probabilità di avere contatti con soggetti delle minoranze le ragazze, gli studenti di età più elevata, gli studenti di istituti tecnico-professionali, gli studenti esposti ad insegnanti più attenti alla diversità, oltre che ovviamente gli studenti di origine immigrata. L'aspetto più rilevante del contributo è, senza dubbio, il fatto che i giovani che intrattengono tali legami con persone di origine immigrata si caratterizzano anche per livelli di ostilità più bassi.

Nel complesso, questo Rapporto raccoglie molti dati, voci, esperienze dei protagonisti della scuola e della formazione, che ringraziamo vivamente per aver collaborato a questa impresa: come di consueto, ci auguriamo possa essere oggetto di discussione e di dibattito e che possa essere utile per tutti coloro che si occupano di alunni con background migratorio, a livello professionale ma non solo. La consapevolezza che ci guida si fonda sull'importanza del legame e dello scambio continuo fra chi studia il fenomeno e chi opera e gestisce i processi migratori e formativi, nesso su cui ancora è necessario lavorare. Serve però andare oltre le rilevazioni sempre più puntali di dati, promuovendo anche una valutazione costante dei punti di debolezza e di forza del sistema formativo, delineando prospettive di intervento che possano essere discusse e condivise fra tutti coloro che sono coinvolti nella rete formativa attorno agli alunni, affinché si possa essere meglio equipaggiati nell'affrontare vecchie e nuove emergenze.

PRIMA PARTE

IL QUADRO GENERALE

- CAPITOLO 1 -

Gli alunni con background migratorio. A.s. 2017/18

di Maria Gemma De Sanctis*

1. Tendenze generali della popolazione scolastica con cittadinanza non italiana

Nell'a.s. 2017/18 gli studenti con cittadinanza non italiana (cni) presenti nelle scuole italiane sono circa 842 mila, con un incremento di quasi 16 mila unità rispetto al precedente a.s. 2016/17. Una crescita piuttosto contenuta, in linea con la tendenza alla stazionarietà che caratterizza nell'ultimo decennio la presenza di questi studenti.

Negli ultimi dieci anni si è passati da un aumento di 55 mila studenti nell'a.s. 2008/09 (+9,6% rispetto all'a.s. 2007/08) ad un aumento di 31 mila nell'a.s. 2012/13 (+4,1% rispetto all'anno precedente) fino agli attuali 16 mila nuovi iscritti, dopo che nell'a.s. 2015/16 si è registrato l'aumento minimo di 643 unità (Tab. 1).

Tabella 1. Alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2007/08-2017/18. V.a. e V.%

A.s.	V.a.	Variazione rispetto all'a.s. precedente		Alunni cni per 100 alunni totali
		V.a.	%	
2007/08	574.133	72.712	14,5	6,4
2008/09	629.360	55.227	9,6	7,0
2009/10	673.800	44.440	7,1	7,5
2010/11	710.263	36.463	5,4	7,9
2011/12	755.939	45.676	6,4	8,4
2012/13	786.630	30.691	4,1	8,9
2013/14	803.053	16.423	2,1	9,0
2014/15	814.208	11.155	1,4	9,2
2015/16	814.851	643	0,1	9,2
2016/17	826.091	11.240	1,4	9,4
2017/18	841.719	15.628	1,9	9,7

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

* *Maria Gemma De Sanctis*, laureata in Scienze Statistiche Demografiche, è funzionario statistico presso la Direzione generale per la digitalizzazione, i sistemi informativi e la statistica del Ministero dell'Istruzione. Ha collaborato e collabora a diversi progetti dell'OCSE (Progetto INES, Progetto TALIS) e altri progetti internazionali di Eurostat e della IEA.

Nonostante gli studenti cni non aumentino più come in passato, continua ad aumentare la loro incidenza sul totale degli studenti, che nell'a.s. 2017/18 sfiora il 10%. Terminata la fase espansiva, gli studenti di origine migratoria rappresentano allo stato attuale un elemento costitutivo della popolazione scolastica nazionale, che contribuisce a contenerne la flessione conseguente al costante calo degli studenti italiani.

La tendenza alla stabilizzazione, in termini assoluti, non è l'unico cambiamento che caratterizza la dinamica degli studenti cni in Italia. Un altro cambiamento di rilievo è rappresentato dalla forte crescita degli studenti figli d'immigrati nati in Italia, altrimenti definiti di "seconda generazione". Infatti, dall'a.s. 2012/13, la crescita degli studenti cni si deve unicamente a quelli nati in Italia mentre gli stranieri in senso stretto, cioè provenienti da altri Paesi, subiscono una costante diminuzione. Di conseguenza aumenta progressivamente la quota delle seconde generazioni sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana, che dal 47,2% dell'a.s. 2012/13 è arrivata all'attuale 63,1% (Tab. 2).

Questi numeri si riferiscono ai soli studenti nati in Italia da genitori stranieri. C'è da notare che sono iscritti nelle scuole italiane anche molti studenti simili a quelli di seconda generazione, rappresentati da adolescenti e giovani che hanno raggiunto l'Italia in età infantile e dunque iniziato (e continuato) nel nostro Paese il loro percorso scolastico.

**Tabella 2. Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia e nati all'estero.
A.s. 2007/08-2017/18. V.a. e V.%**

A.s.	Valori assoluti			Variazioni % rispetto all' a.s. precedente			Alunni cni nati in Italia per 100 alunni cni
	Totale	Nati in Italia	Nati estero	Totale	Nati in Italia	Nati estero	
2007/08	573.133	199.119	375.014	14,5	-	-	34,7
2008/09	629.360	233.003	396.357	9,6	17,0	5,7	37,0
2009/10	673.800	263.632	410.168	7,1	13,1	3,5	39,1
2010/11	710.263	299.541	410.722	5,4	13,6	0,1	42,2
2011/12	755.939	334.284	421.655	6,4	11,6	2,7	44,2
2012/13	786.630	371.332	415.298	4,1	11,1	-1,5	47,2
2013/14	803.053	415.672	387.381	2,1	11,9	-6,7	51,8
2014/15	814.208	450.429	363.779	1,4	8,4	-6,1	55,3
2015/16	814.851	478.522	336.329	0,1	6,2	-7,5	58,7
2016/17	826.091	502.963	323.128	1,4	5,1	-3,9	60,9
2017/18	841.719	531.467	310.252	1,9	5,7	-4,0	63,1

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

2. Nati in Italia e nati all'estero per ordine di scuola

La distribuzione per ordine di scuola offre altri elementi conoscitivi sulle trasformazioni in corso nei contingenti di adolescenti e giovani di origine migratoria che accedono al nostro sistema scolastico. Nell'a.s. 2017/18 su 100 studenti cni, il 19,6% frequenta la scuola dell'infanzia, il 36,6% la primaria, il 20,7% la secondaria di primo grado, il 23,2% la secondaria di secondo grado.

Questa composizione non è particolarmente differente da quella riscontrabile cinque anni addietro, nell' a.s. 2012/13. In base alla situazione di allora, il 20,9% degli studenti cni frequentava la scuola dell'infanzia, il 35,1% la primaria, il 21,7% la secondaria di primo grado, il 22,3% la secondaria di secondo grado (Tab. 3).

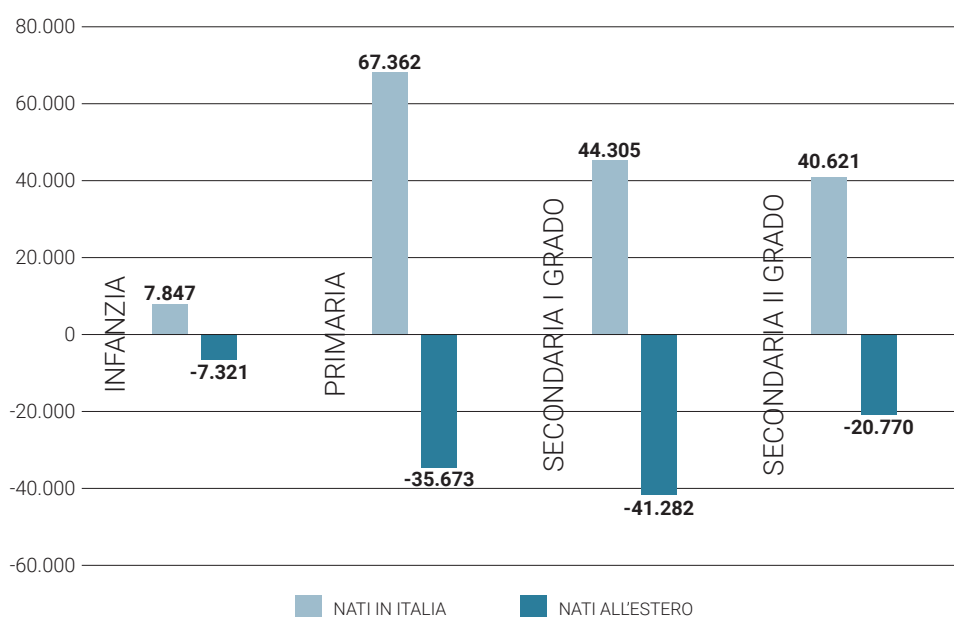
Siamo comunque lontani dal profilo che caratterizzava la distribuzione degli studenti con cittadinanza non italiana a metà degli anni '90, quando la scuola dell'infanzia assorbiva il 20,8% degli studenti, la primaria ben il 47,7%, la secondaria di primo grado il 18,8% e la secondaria di secondo grado il 12,7% (cfr. dati dell'a.s. 1995/96), a dire che – oggi più che in passato – anche i gradi scolastici secondari sono interessati dalla presenza di studenti non italiani.

**Tabella 3. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e stato di nascita.
A.s. 2017/18 e 2012/13. V.a. e V.%**

<i>Ordini di scuola</i>	<i>Totale cni</i>	<i>Nati in Italia</i>	<i>Nati all'estero</i>	<i>Composizione percentuale</i>	<i>Nati in Italia in % su totale cni</i>	<i>Studenti cni per 100 alunni</i>
<i>a.s. 2017/18</i>						
Totale	841.719	531.467	310.252	100,0	63,1	9,7
Infanzia	165.115	139.350	25.765	19,6	84,4	11,1
Primaria	307.818	231.412	76.406	36,6	75,2	11,2
Secondaria I grado	173.815	98.636	75.179	20,7	56,7	10,0
Secondaria II grado	194.971	62.069	132.902	23,2	31,8	7,3
<i>a.s. 2012/13</i>						
Totale	786.630	371.332	415.298	100	47,2	8,9
Infanzia	164.589	131.503	33.086	20,9	79,9	9,8
Primaria	276.129	164.050	112.079	35,1	59,4	9,8
Secondaria I grado	170.792	54.331	116.461	21,7	31,8	9,6
Secondaria II grado	175.120	21.448	153.672	22,3	12,2	6,6

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

**Figura 1. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola.
Variazioni a.s. 2012/13-2017/18. V.a.**



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

È utile esaminare in questo caso i valori assoluti. Ben si evidenzia che negli ultimi cinque anni le variazioni nei singoli ordini di scuola derivano da andamenti di segno opposto tra gli studenti nati in Italia e quelli provenienti dall'estero. Tra l'a.s. 2012/13 e l'a.s. 2017/18, nella scuola primaria si constata un calo di quasi 35.700 studenti nati all'estero (-31,8%) più che compensato da un aumento di 67 mila studenti nati in Italia (+41,1%). Conseguentemente, la quota di questi ultimi sul totale degli studenti nati in Italia sale dal 59,4% al 75,2%. Nella scuola secondaria di primo grado gli studenti nati in Italia aumentano di oltre 44 mila unità (+81,5%) parallelamente a una diminuzione di 41 mila studenti nati all'estero (-35,4%), con il risultato che in quest'ordine di scuola gli studenti nati in Italia aumentano di sole 3 mila unità (+1,8%). Nelle scuole secondarie di secondo grado si osserva un incremento complessivo di circa 20 mila studenti nati in Italia (+11,3%), anche in questo caso dovuto a un aumento degli studenti nati in Italia superiore alla flessione delle iscrizioni degli studenti nati all'estero. I primi crescono di oltre 40 mila unità (+189,4%) i secondi diminuiscono di circa 21 mila unità (-13,5%). La scuola dell'infanzia è l'unico ambito educativo che nel periodo in esame, rimane sostanzialmente stabile registrando un aumento complessivo di soli 526 bambini (+0,3%), derivante da un decremento di circa 7.300 allievi nati all'estero (-22,1%) compensato da un aumento di poco superiore dei nati in Italia (7.800; +6,0%).

Assieme alla diminuzione degli studenti nati all'estero i dati registrano anche una diminuzione degli studenti nati in Italia che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Nel periodo 2012/13-2017/18 questa categoria di studenti è diminuita complessivamente di circa 1.280 unità (-5,6%). Le variazioni sono di entità e segno differenti nei vari ordini di scuola. Il grosso del calo è da attribuirsi sostanzialmente a una flessione degli ingressi nella scuola primaria, uguale a circa 4.608 bambini (-43,5%). Viceversa, nella scuola secondaria di primo grado la situazione dell'a.s. 2017/18 evidenzia una variazione positiva di 2.112 alunni in più rispetto all'a.s. 2012/13 (34,6%), così come aumentano di oltre 1.200 unità (19,8%) gli studenti che accedono per la prima volta a un percorso di secondaria di secondo grado (Tab. 4).

Tabella 4. Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per ordine di scuola. A.s. 2012/13-2017/18. V.a. e V.%

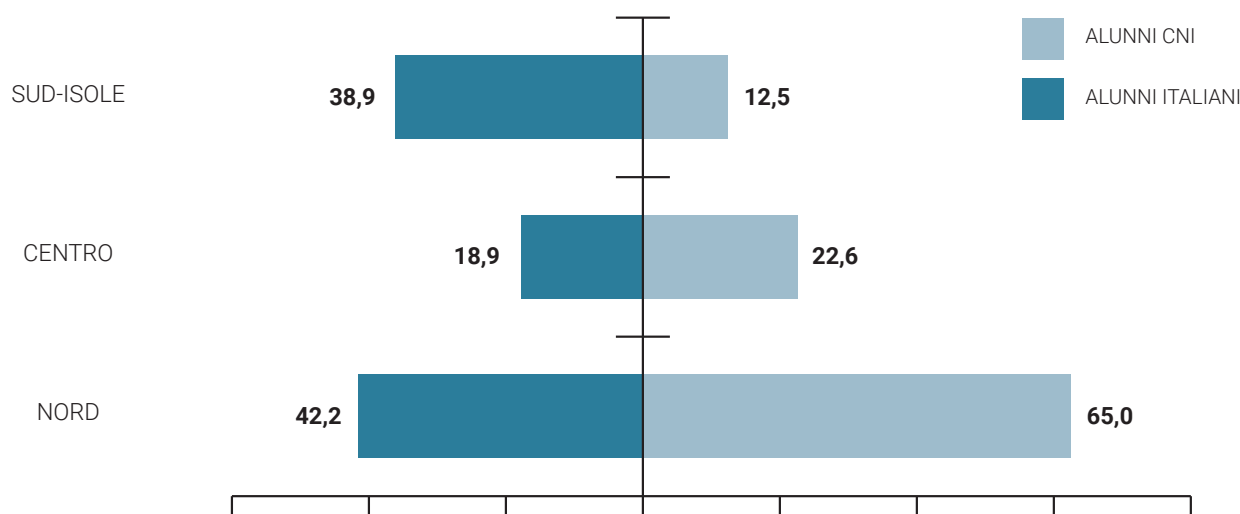
A.s.	Totale	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
2012/13	22.836	10.594	6.112	6.130
2013/14	30.825	14.421	7.889	8.515
2014/15	33.054	16.293	8.023	8.738
2015/16	34.048	16.075	8.290	9.683
2016/17	23.654	9.303	7.600	6.751
2017/18	21.554	5.986	8.224	7.344
<i>var % 2017/18 su 2012/13</i>	-5,6	-43,5	34,6	19,8
<i>var % 2017/18 su 2016/17</i>	-8,9	-35,7	8,2	8,8
	<i>Per 100 alunni</i>			
2012/13	0,3	0,4	0,3	0,2
2013/14	0,4	0,5	0,4	0,3
2014/15	0,5	0,6	0,5	0,3
2015/16	0,5	0,6	0,5	0,4
2016/17	0,3	0,3	0,4	0,3
2017/18	0,2	0,2	0,5	0,3
	<i>Per 100 alunni con cittadinanza non italiana</i>			
2012/13	3,7	3,8	3,6	3,5
2013/14	4,9	5,1	4,6	4,7
2014/15	5,2	5,6	4,8	4,7
2015/16	5,3	5,4	5,1	5,2
2016/17	2,9	3,1	4,5	3,5
2017/18	2,6	1,9	4,7	3,8

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

3. Le presenze nelle aree geografiche e nei contesti territoriali

La distribuzione territoriale inerente all'a.s. 2017/18 conferma che permane un forte divario tra il numero di studenti cni presenti nel Centro-Nord e quelli presenti al Sud. Un quadro di sintesi è rappresentato dai dati aggregati per grandi aree geografiche: il 65% degli studenti cni si concentra nelle regioni del Nord, il 23% nel Centro e poco più del 12% al Sud. La distribuzione degli studenti italiani mostra valori notevolmente più equilibrati: il 42% degli studenti si trova al Nord, il 19% al Centro, il 39% al Sud (Fig. 2).

**Figura 2. Distribuzione percentuale degli studenti italiani e non per area geografica.
A.s. 2017/18. V.%**



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Appare evidente da tale distribuzione come la diffusione sul territorio degli studenti cni rifletta l'insediamento dei nuclei originari degli immigrati nei contesti territoriali con maggiori opportunità occupazionali e più alti livelli di reddito della popolazione residente.

Il dettaglio regionale (Tab. 5) evidenzia che la Lombardia, con oltre 213 mila unità, è la regione che ospita il maggior numero di studenti di origine migratoria, pari al 25,3% del totale studenti cni di tutto il Paese (Fig. 3). Seguono, a distanza, l'Emilia Romagna e il Veneto con rispettivamente oltre 99 mila e 93 mila studenti (11% del totale). Quarta regione in ordine di grandezza è il Lazio che assorbe oltre 78 mila studenti con cittadinanza non italiana (9,5% del totale). Al Sud la regione con il maggior numero di studenti cni è la Sicilia, con circa 26.500 iscritti, segue la Campania con oltre 25 mila. Da notare la situazione della regione Campania che, mentre assorbe solo il 3% degli studenti cni, accoglie il 12,1% degli studenti italiani (Fig. 3).

**Tabella 5. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola e regione.
A.s. 2017/18. V.a. e incidenza %**

Regioni	Valori assoluti					Per 100 iscritti totali				
	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Piemonte	77.274	15.774	28.509	15.819	17.172	13,2	15,2	15,1	13,5	9,9
Valle D'Aosta	1.228	272	468	197	291	6,7	8,6	7,9	5,5	5,2
Lombardia	213.153	42.699	82.091	44.657	43.706	15,1	17,0	17,4	15,5	11,0

segue nella pagina successiva

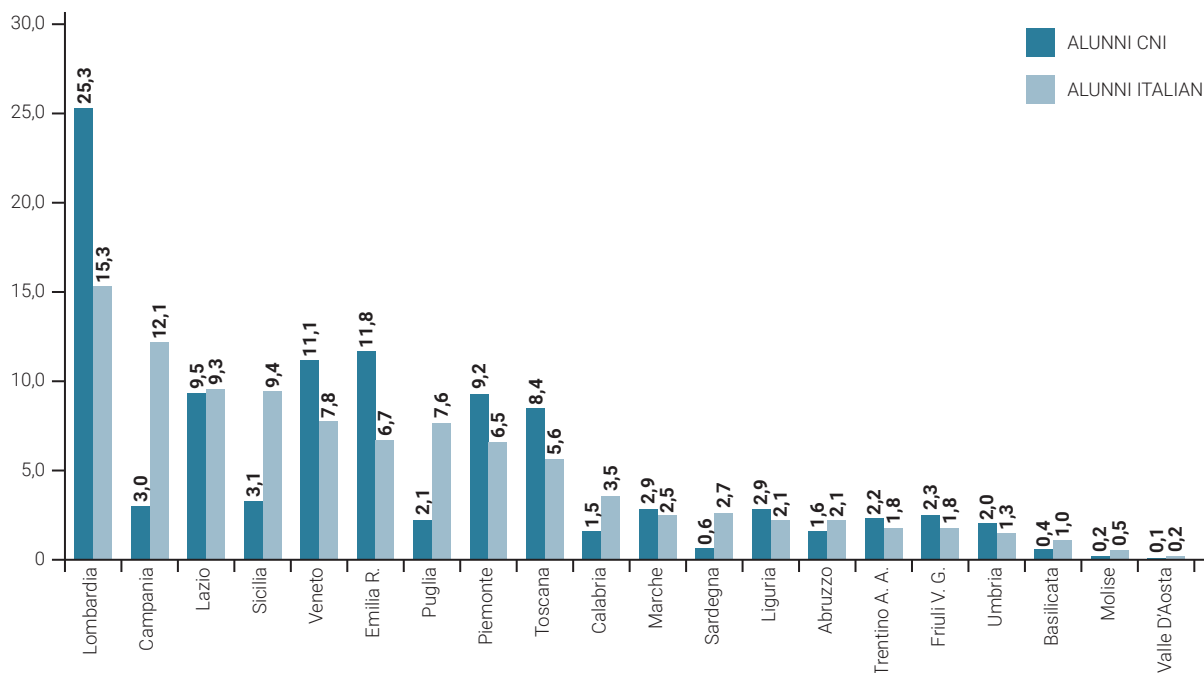
Regioni	Valori assoluti					Per 100 iscritti totali				
	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Trentino A. A.	18.936	4.584	7.195	3.912	3.245	11,7	14,4	13,2	11,5	7,9
Veneto	93.058	19.366	36.174	19.485	18.033	13,3	15,8	15,9	13,7	8,7
Friuli V. G.	19.107	3.932	7.228	3.886	4.061	12,0	14,1	14,2	12,2	8,3
Liguria	24.589	4.771	8.273	4.873	6.672	12,8	14,6	13,8	12,7	10,9
Emilia Romagna	99.661	19.703	36.521	19.657	23.780	16,1	18,4	18,0	16,2	12,6
Toscana	70.431	13.245	24.850	14.369	17.967	13,8	15,2	15,4	14,4	11,2
Umbria	16.663	3.025	5.664	3.520	4.454	13,7	14,1	14,7	14,7	11,8
Marche	24.348	4.448	8.425	4.880	6.595	11,2	11,9	12,4	11,8	9,3
Lazio	78.438	14.456	27.823	16.202	19.957	9,6	10,5	10,4	10,0	8,0
Abruzzo	13.309	2.703	4.532	2.761	3.313	7,4	8,3	8,1	8,0	5,8
Molise	1.398	266	432	295	405	3,5	4,0	3,7	3,8	2,9
Campania	25.443	4.411	8.744	5.264	7.024	2,6	2,8	3,0	2,7	2,2
Puglia	17.526	3.323	5.920	3.654	4.629	2,9	3,3	3,2	3,0	2,2
Basilicata	2.950	532	906	649	863	3,6	4,2	3,9	4,2	2,9
Calabria	12.372	2.160	3.827	2.550	3.835	4,3	4,2	4,4	4,5	4,0
Sicilia	26.432	4.586	8.491	6.006	7.349	3,5	3,6	3,6	3,8	3,0
Sardegna	5.403	859	1.745	1.179	1.620	2,5	2,4	2,7	2,8	2,2
Italia	841.719	165.115	307.818	173.815	194.971	9,7	11,1	11,2	10,0	7,3
Nord-Ovest	316.244	63.516	119.341	65.546	67.841	14,4	16,2	16,4	14,7	10,6
Nord-Est	230.762	47.585	87.118	46.940	49.119	14,0	16,4	16,3	14,2	10,1
Centro	189.880	35.174	66.762	38.971	48.973	11,4	12,4	12,5	11,9	9,4
Sud	72.998	13.395	24.361	15.173	20.069	3,4	3,7	3,7	3,5	2,8
Isole	31.835	5.445	10.236	7.185	8.969	3,3	3,3	3,4	3,6	2,8

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

3.1 Alunni con origine immigrata in rapporto alla popolazione scolastica ...

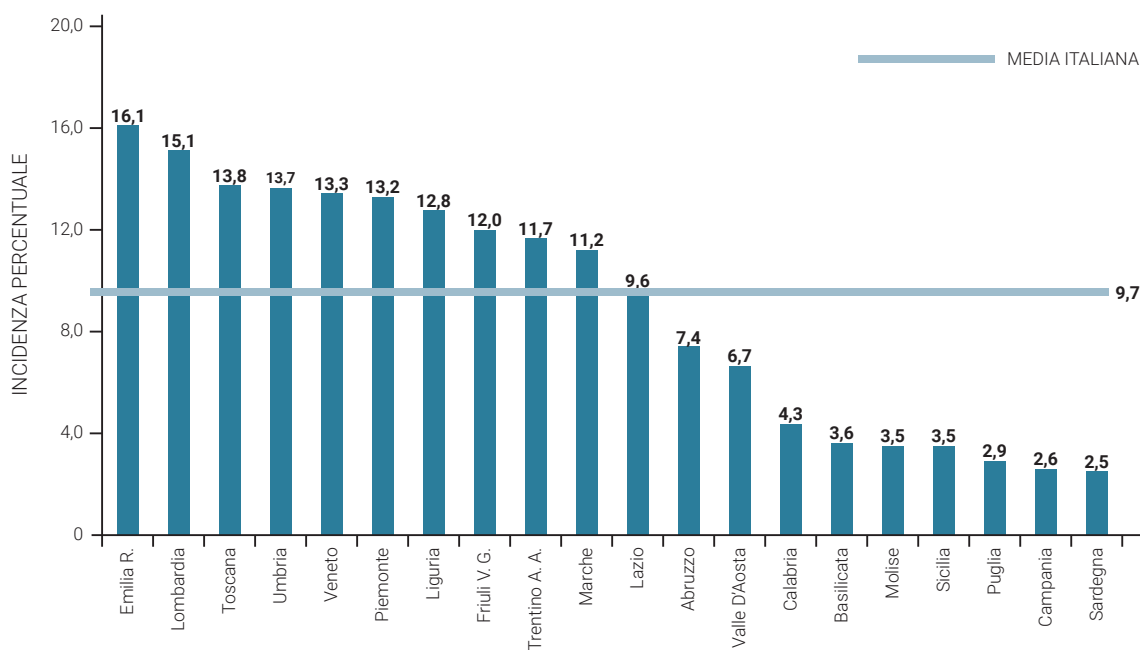
A prescindere dai valori assoluti, è interessante considerare come possano variare sul territorio gli studenti cni in rapporto alla popolazione scolastica complessiva (Tab. 5 e Fig. 3).

Figura 3. Composizione percentuale degli studenti con cittadinanza non italiana e italiana per regione. A.s. 2017/18



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 4. Alunni con cittadinanza non italiana per regione. A.s. 2017/18. V.%.



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

In quest'ottica, il primato spetta all'Emilia Romagna, dove su 100 iscritti nelle scuole, 16,1 hanno origine migratoria, a fronte del dato nazionale uguale a 9,7. Seconda in graduatoria si colloca la Lombardia con un'incidenza uguale al 15% circa.

In Toscana e Umbria l'incidenza è prossima al 14%. Seguono il Veneto (13,3%), Piemonte (13,2%) e Liguria (12,8%). In pratica, a livello di ambito regionale, in tutto il Centro Nord, esclusa la Valle D'Aosta, la proporzione degli studenti cni sul totale è superiore alla media nazionale (o quasi uguale come nel caso del Lazio - 9,6%) (Fig. 4).

Molto diverso è lo scenario nelle regioni meridionali, dove l'incidenza degli studenti cni supera di poco il 3%. La regione con la maggiore incidenza è l'Abruzzo dove l'indicatore raggiunge il 7,4%. Segue la Calabria con un valore superiore di oltre un punto percentuale alla media della ripartizione (4,3%). Anche l'analisi di questo indicatore conferma, quindi, che in queste regioni l'inserimento scolastico degli alunni di origine immigrata è ancora poco frequente.

3.2 ... e nelle province

La mappa della presenza sul territorio degli studenti con background migratorio si disegna in modo più preciso, considerando l'incidenza degli studenti cni a livello provinciale e nei diversi ordini e gradi. In cima alla graduatoria si colloca la provincia di Prato, dove gli studenti di origine migratoria rappresentano il 26,1% del totale. A parte il caso specifico di Prato, meta privilegiata dell'emigrazione cinese, tra le province a più elevata densità di studenti cni si rileva ancora una volta una vasta area di province del Centro-Nord con limitate aree metropolitane, note per essere aree di destinazione stabile del flusso migratorio grazie alle migliori possibilità occupazionali nella piccola-media industria, sia manifatturiera sia nel settore zootecnico e agroalimentare.

Tra i primi dieci posti in graduatoria si rilevano le province di Piacenza, Mantova, Asti, Cremona, Brescia, Parma, Modena, Lodi e Alessandria, province nelle quali la proporzione degli studenti cni sul totale varia tra il 22,2% (Piacenza) e il 16,7% (Alessandria).

A queste si aggiungono le aree metropolitane del Centro-Nord (punti di attrazione che offrono lavoro soprattutto nel settore dei servizi) come Milano, Roma, Torino, Firenze e Bologna, dove la presenza degli studenti cni è elevata in valore assoluto, mentre varia tra il 16% e il 10,3% in rapporto alla popolazione scolastica locale.

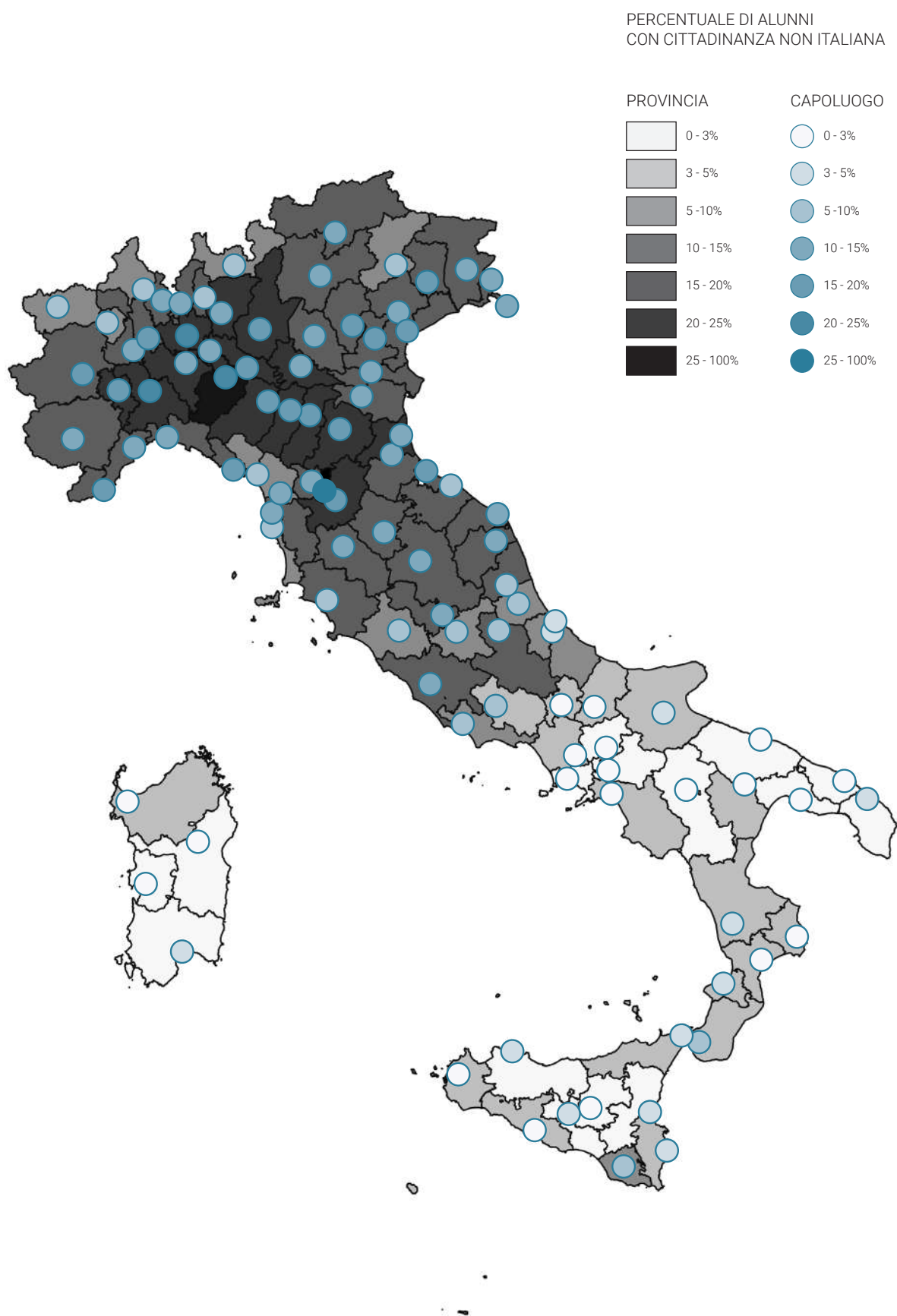
Nel Meridione, l'unica provincia in cui la proporzione degli studenti cni sul totale supera la media nazionale è L'Aquila con un valore dell'indice uguale al 10,1%; da segnalare anche le province di Teramo e Ragusa, dove l'incidenza è uguale a 9,0%. In tutte le altre province meridionali, l'incidenza degli studenti cni è inferiore alla media nazionale, talvolta in misura rimarchevole, come nelle province di Oristano, Nuoro, Enna e Taranto: province ultime in graduatoria, in cui l'incidenza degli studenti cni non raggiunge il 2% della popolazione scolastica locale (Fig. 5; Tabella A in allegato statistico).

Un aspetto significativo della distribuzione degli studenti cni nel territorio sta nel divario tra comuni capoluogo e province. Lo scarto più ampio si riscontra nelle province di Torino e Milano, dove l'incidenza degli studenti nei capoluoghi è sensibilmente più elevata rispetto al dato provinciale. Per l'area di Torino si va dal 12,8% a livello provinciale al 19,4% del comune; per Milano si va dal 15,8% al 20,2% nel comune capoluogo. Questo è tendenzialmente quello che si riscontra nelle aree settentrionali, seppure con alcune eccezioni (Pavia, Mantova e Lodi). Nelle province del Centro, le

differenze tra comune capoluogo e provincia non appaiono altrettanto significative, sebbene in alcune, in particolare a Grosseto e nella maggioranza delle province marchigiane, l'incidenza degli studenti cni risulti maggiore nei comuni non capoluogo rispetto ai comuni capoluogo. Il divario a favore dei comuni non capoluogo è ancor più diffuso nelle regioni del Sud. A titolo esemplificativo, si segnala la provincia di Teramo, dove l'incidenza degli studenti cni è uguale al 9,0% mentre nel comune capoluogo scende al 5,5%.

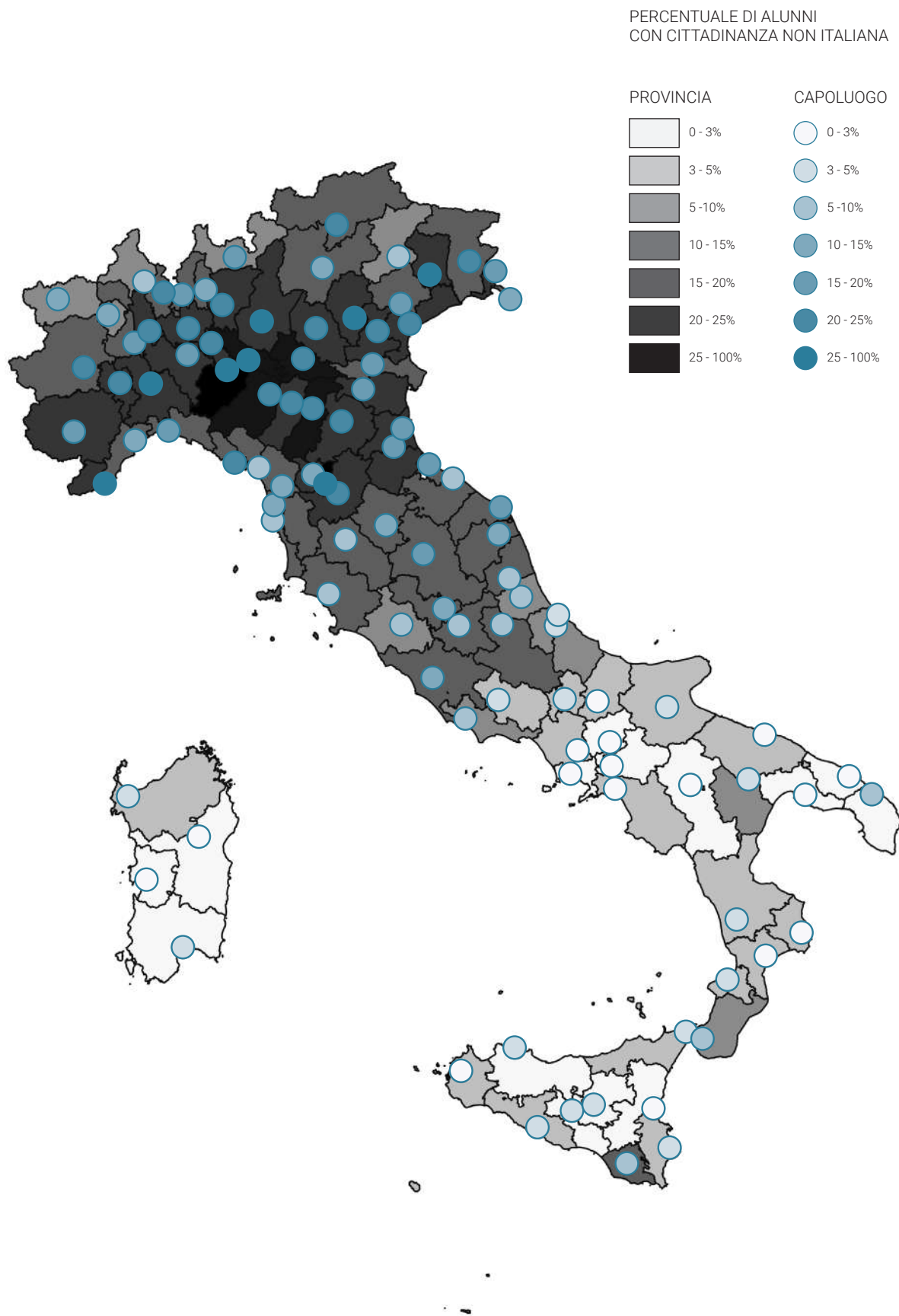
Lo stesso si osserva nella maggioranza delle province meridionali, sebbene gli scostamenti tra ambito provinciale e comune capoluogo appaiano meno rilevanti. Questa situazione può avere una spiegazione con il prevalere in queste aree di un'economia che offre possibilità di lavoro (e insediamento) prevalentemente agricolo, soprattutto in comuni non capoluogo (Figg. 6, 7, 8, 9; Tabella B in allegato statistico).

Figura 5. Alunni con cittadinanza non italiana per provincia e comune capoluogo di provincia dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di secondo grado. A.s. 2017/18. V.%



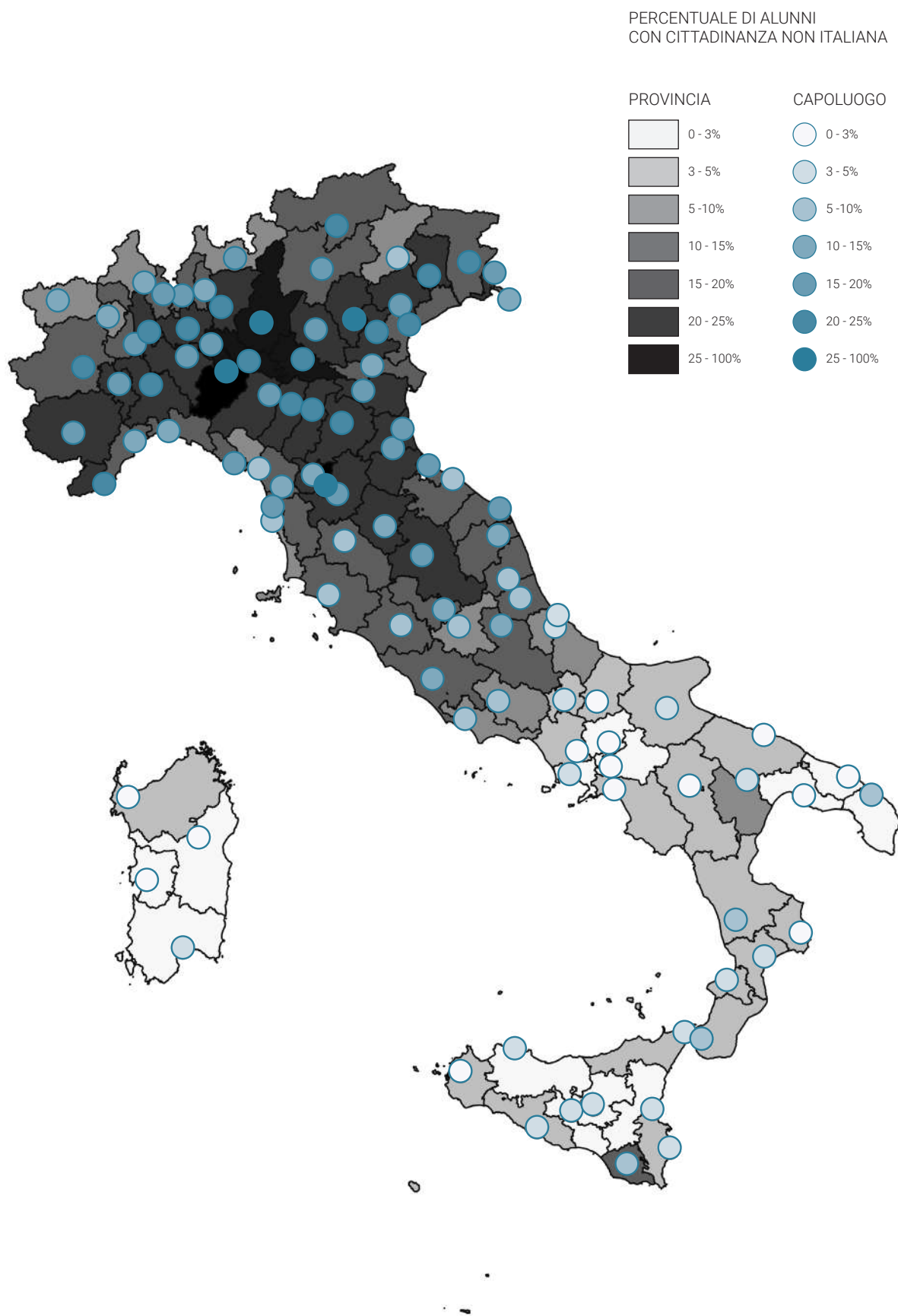
Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 6. Alunni con cittadinanza non italiana per provincia e comune capoluogo di provincia nella scuola dell'infanzia. A.s. 2017/18. V.%



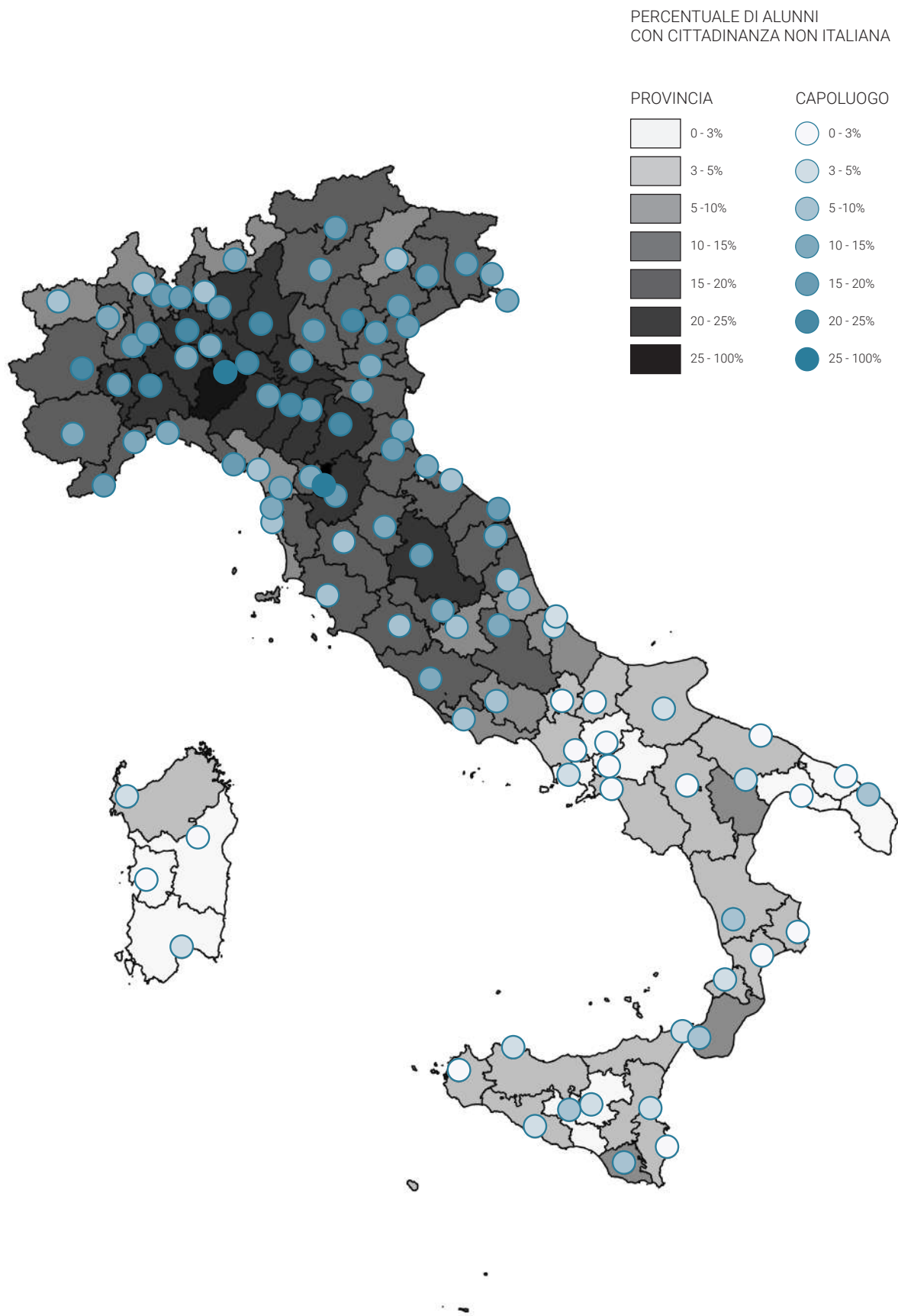
Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 7. Alunni con cittadinanza non italiana per provincia e comune capoluogo di provincia nella scuola primaria. A.s. 2017/18. V.%



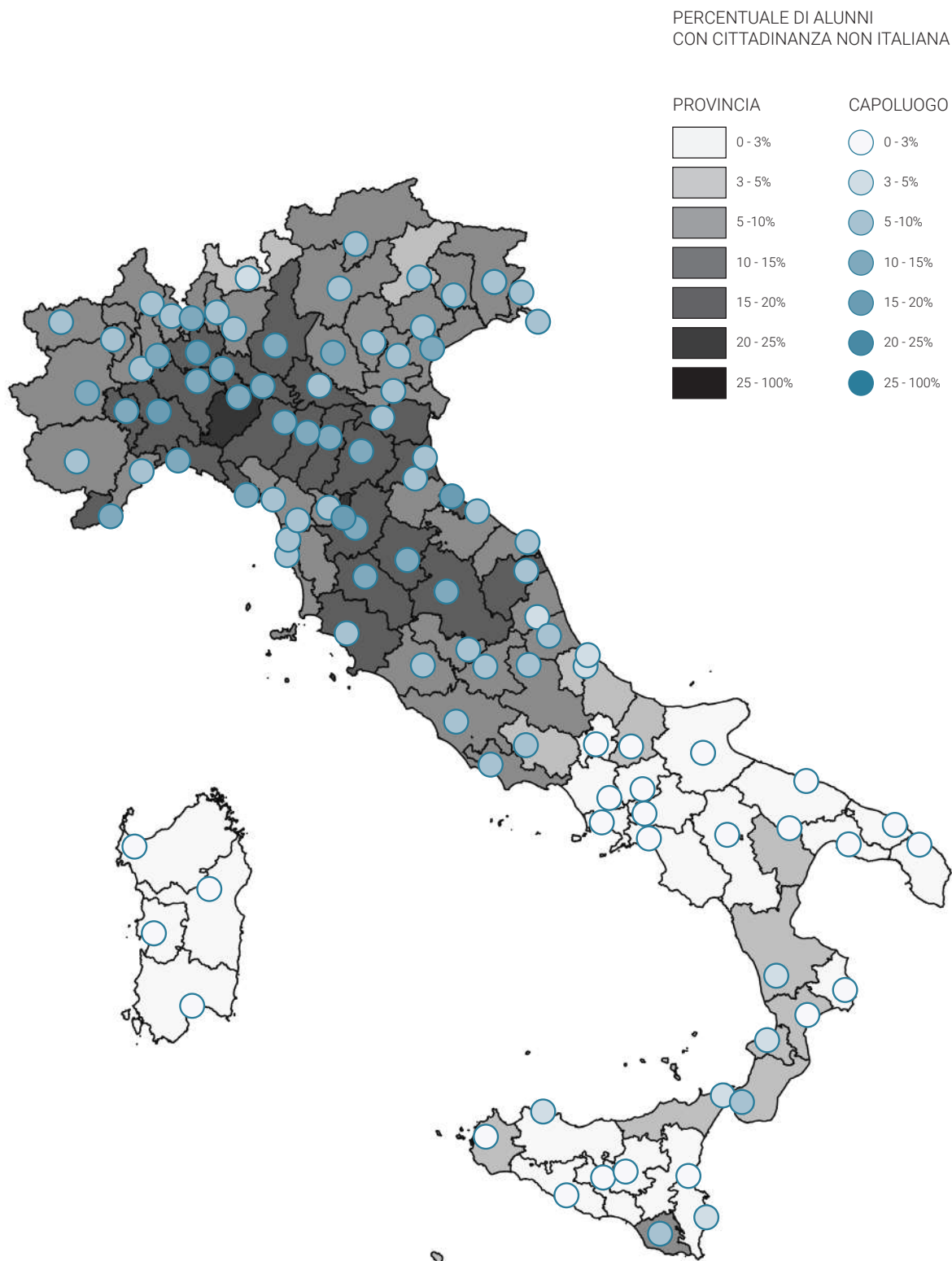
Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 8. Alunni con cittadinanza non italiana per provincia e comune capoluogo di provincia nella scuola secondaria di primo grado. A.s. 2017/18. V.%



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 9. Alunni con cittadinanza non italiana per provincia e comune capoluogo di provincia nella scuola secondaria di secondo grado. A.s. 2017/18. V.%



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

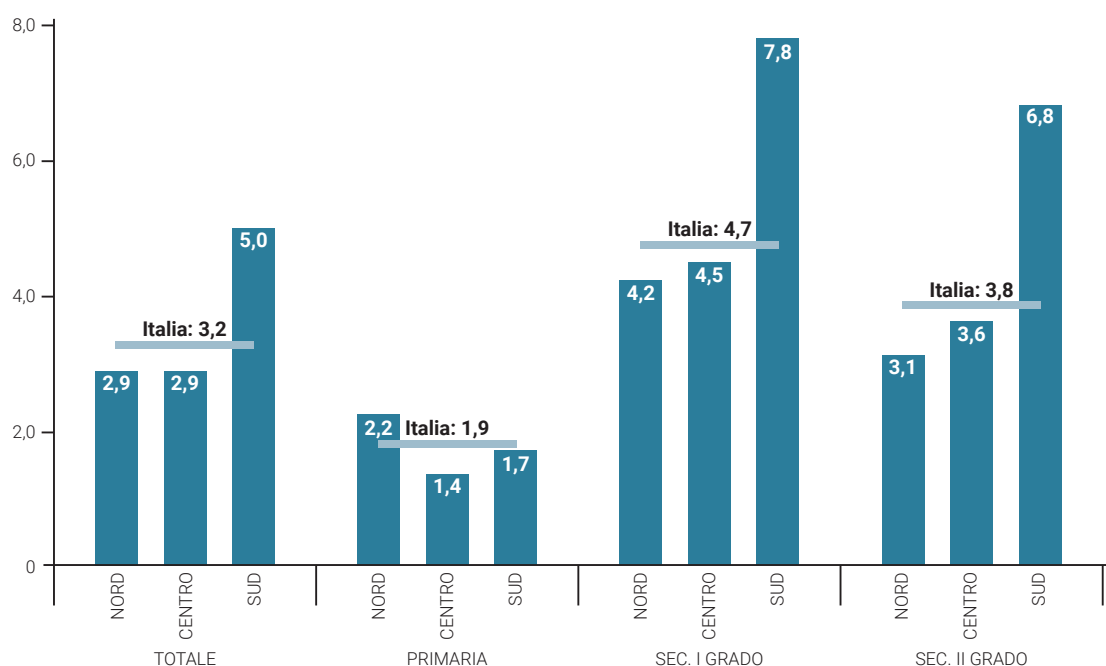
Un ultimo aspetto che merita di essere considerato riguarda la distribuzione sul territorio degli studenti entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Si osserva che questa tipologia di studenti, in percentuale sul totale degli studenti cni, è generalmente maggiore nelle regioni del Sud rispetto a quelle del Centro-Nord (Tab. 6 e Fig. 10). La scuola è impegnata quindi ad affrontare sfide educative legate all'accoglienza, all'inserimento degli alunni neoarrivati, in maniera differente a seconda dei diversi territori. In Sardegna, Sicilia e Basilicata l'indice assume valori tra il 6,1 % (Sicilia) e il 6,8% (Sardegna) contro una media nazionale uguale a 3,2%. Poco distante si situa la Campania con un indice uguale a 5,7%. Nel Centro-Nord le regioni con i valori più elevati sono Valle D'Aosta, Lombardia, Emilia Romagna e Toscana. In queste regioni gli studenti neoarrivati incidono sul totale in misura di poco superiore alla media nazionale, variabile tra il 3,9% (Valle D'Aosta) e il 3,3% (Lombardia).

Tabella 6. Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano, per regione e ordine di scuola. A.s. 2017/18. V.a. e V.%.

Regioni	Valori assoluti				Per 100 alunni con cittadinanza non italiana			
	Totale	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Italia	21.554	5.986	8.224	7.344	3,2	1,9	4,7	3,8
Piemonte	1.587	604	528	455	2,6	2,1	3,3	2,6
Valle D'Aosta	37	20	7	10	3,9	4,3	3,6	3,4
Lombardia	5.605	2.031	2.191	1.383	3,3	2,5	4,9	3,2
Trentino A.A.	145	50	62	33	1,0	0,7	1,6	1,0
Veneto	1.858	630	755	473	2,5	1,7	3,9	2,6
Friuli V.G.	393	130	115	148	2,6	1,8	3,0	3,6
Liguria	526	102	168	256	2,7	1,2	3,4	3,8
E. Romagna	2.695	940	892	863	3,4	2,6	4,5	3,6
Toscana	2.033	365	852	816	3,6	1,5	5,9	4,5
Umbria	214	58	65	91	1,6	1,0	1,8	2,0
Marche	393	99	112	182	2,0	1,2	2,3	2,8
Lazio	1.780	386	727	667	2,8	1,4	4,5	3,3
Abruzzo	283	55	81	147	2,7	1,2	2,9	4,4
Molise	43	6	20	17	3,8	1,4	6,8	4,2
Campania	1.199	132	575	492	5,7	1,5	10,9	7,0
Puglia	513	99	184	230	3,6	1,7	5,0	5,0
Basilicata	150	10	68	72	6,2	1,1	10,5	8,3
Calabria	463	51	173	239	4,5	1,3	6,8	6,2
Sicilia	1.330	165	553	612	6,1	1,9	9,2	8,3
Sardegna	307	53	96	158	6,8	3,0	8,1	9,8

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 10. Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per 100 alunni cni. A.s. 2017/18. V.%



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Questa distanza tra Centro-Nord e Sud (Tab. 6) è indiscutibilmente più ampia nei livelli d'istruzione secondaria. In Campania e Basilicata gli studenti neoarrivati frequentanti i corsi di secondaria di primo grado rappresentano rispettivamente il 10,9% e 10,5% del totale degli studenti cni presenti nelle due regioni; in Sicilia il 9,2%, in Sardegna l'8,1% (Tab. 6). Nel Centro-Nord, l'incidenza più elevata si registra in Toscana dove è uguale a 5,9%. In modo analogo, per la secondaria di secondo grado, in tutte le regioni meridionali la quota degli studenti neoarrivati è superiore al dato medio nazionale. La percentuale più elevata si rileva in Sardegna (9,8%) seguita da Sicilia e Basilicata (8,3%). Viceversa, nelle restanti regioni i valori sono inferiori al dato nazionale con l'unica eccezione, anche in questo caso, della Toscana, dove l'incidenza dei neoarrivati raggiunge il 4,5%.

4. Le principali provenienze

Un elemento che caratterizza la presenza in Italia degli studenti d'origine migratoria è la molteplicità delle aree di provenienza. Complessivamente, si contano tra gli studenti cni oltre 200 cittadinanze. Un dato che dà un'idea della varietà di background culturali e differenze linguistiche presenti nelle scuole e di come anche le scuole italiane siano di fatto diventate centri multiculturali e multietnici. Un crocevia di scambi e di esperienze personali che coinvolgono soggetti – discenti, insegnanti e altri operatori – provenienti da culture, origini o appartenenze religiose diverse.

Una prima indicazione sui contesti di provenienza si ottiene considerando gli studenti con cittadinanza non italiana in base al continente del paese di origine. Si rileva che il 47,2% (397 mila studenti) è di origine europea, il 25,4% (214 mila studenti) proviene dall'Africa, il 19,6% da paesi asiatici (165 mila circa), una quota minoritaria uguale al 7,8% proviene dalle Americhe. Irrisoria la presenza di studenti originari dell'Oceania (267; 0,03%) e degli apolidi (354; 0,04%) (Tab. 7).

**Tabella 7. Alunni con cittadinanza non italiana per continente di provenienza.
A.s. 2017/2018. V.a. e V.%**

<i>Continenti</i>	V. a.	V.%
Europa	396.954	47,2
<i>di cui: UE</i>	188.197	22,4
Africa	213.716	25,4
America	65.601	7,8
Asia	164.827	19,6
Oceania	267	0,03
Apolide	354	0,04
Totale	841.719	100,0

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Con riguardo alle provenienze europee, l'esame delle dieci nazionalità più frequenti – che da sole comprendono il 67% degli studenti cni – evidenzia che la più rappresentata è quella rumena con 158 mila studenti (18,8% sul totale) seguita da quella albanese con 114 mila studenti (13,6%) (Tab. 8). Dall'a.s. 2007/08, in concomitanza con l'ingresso della Romania nell'Unione Europea (1° gennaio 2007), gli studenti di nazionalità rumena hanno superato quelli di nazionalità albanese, diventando da allora la comunità più numerosa a livello nazionale.

Nel tempo sono diventati consistenti anche i flussi di studenti provenienti da alcuni paesi dell'Europa orientale, in particolare dalla Moldavia (oltre 25 mila unità; 3%) e dall'Ucraina (quasi 20 mila; 2,4%). Terzi per numerosità gli studenti di origine marocchina (oltre 103 mila unità) che rappresentano il 12,3% del totale degli studenti cni. Un'altra nazionalità africana presente tra le prime dieci è quella egiziana che conta quasi 23 mila studenti (2,7% sul totale). La maggior parte degli studenti di origine asiatica sono cinesi. Pari a quasi 53 mila unità, rappresentano la quarta comunità straniera più numerosa a livello nazionale (6,3%). Altri paesi asiatici che figurano fra i primi dieci sono le Filippine, l'India e il Pakistan. Gli studenti originari dei primi due paesi sono circa 26 mila (3,2% del totale), mentre quelli di origine pakistana sono circa 20 mila.

**Tabella 8. Alunni con cittadinanza non italiana per le prime dieci cittadinanze.
A.s. 2017/18. V.a. e V.%**

<i>Stato estero di cittadinanza</i>	V.a.	V.%
Romania	158.044	18,8
Albania	114.240	13,6
Marocco	103.216	12,3
Cina	53.339	6,3
Filippine	27.062	3,2
India	26.473	3,1
Moldavia	25.546	3,0

segue nella pagina successiva

<i>Stato estero di cittadinanza</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.%</i>
Egitto	22.895	2,7
Pakistan	20.424	2,4
Ucraina	19.887	2,4
Subtotale prime 10 cittadinanze	571.126	67,9
Altre cittadinanze	270.593	32,1
Totale	841.719	100,0

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Se si considerano le prime dieci cittadinanze, l'incidenza degli studenti nati in Italia è uguale a 66,2%, superiore di 2,5 punti percentuali rispetto alla media nazionale (63,7%) e ancor più rispetto alla media delle altre cittadinanze (58,7%) (Tab. 9). Si rilevano comunque significative differenze tra i diversi paesi d'origine. Ben l'82,3% degli studenti con cittadinanza cinese è nato in Italia. Seguono gli studenti con cittadinanza marocchina e albanese di cui sono nati in Italia oltre il 76%. Ampia anche la quota dei nati in Italia con cittadinanza filippina, uguale a 67%. Sotto la media nazionale la quota del 58,7% degli studenti rumeni nati Italia, che rappresentano il gruppo dei nati in Italia più numeroso in termini assoluti (Fig. 11).

Tabella 9. Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per i primi dieci Paesi di origine. A.s. 2017/18. V.a. e V.%(a)

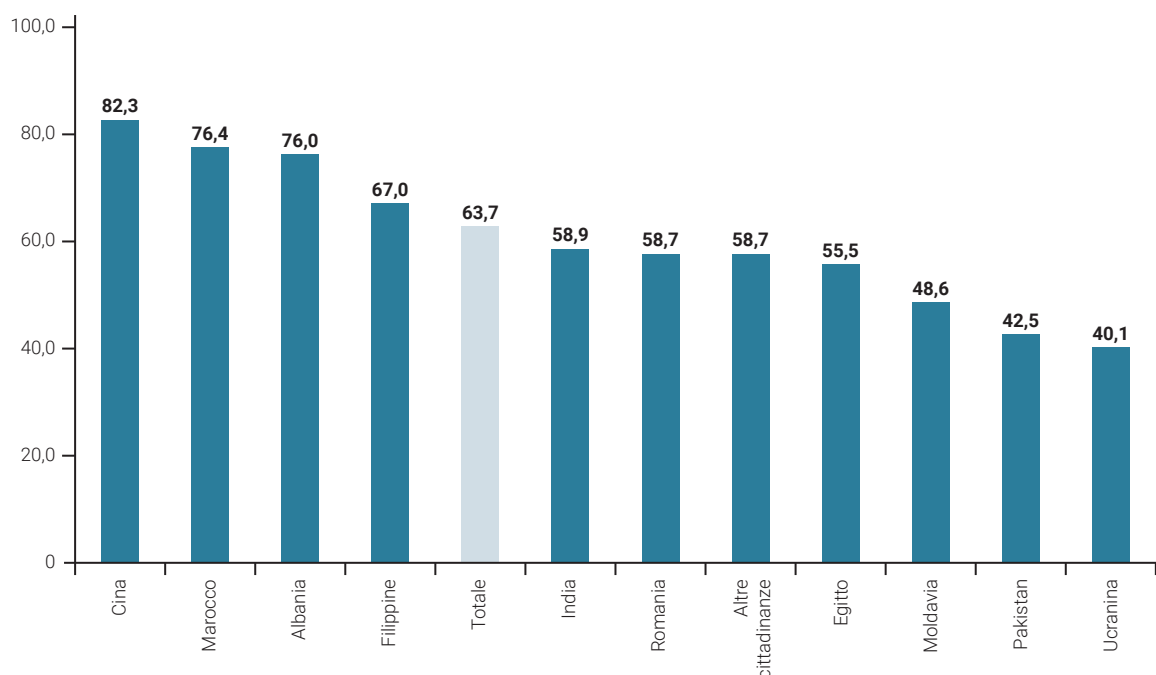
<i>Stato estero di cittadinanza (b)</i>	<i>Totale alunni cni</i>		<i>Nati in Italia</i>	
	<i>V.a.</i>	<i>V.a.</i>	<i>V.a.</i>	<i>incidenza % sul totale</i>
Romania	155.747	91.389	58,7	
Albania	112.022	85.144	76,0	
Marocco	100.702	76.978	76,4	
Cina	52.928	43.552	82,3	
Filippine	26.472	17.738	67,0	
India	26.172	15.403	58,9	
Moldavia	25.105	12.213	48,6	
Egitto	22.777	12.635	55,5	
Pakistan	19.022	8.091	42,5	
Ucraina	19.778	7.927	40,1	
Subtotale primi 10 Paesi	560.725	371.070	66,2	
Altri Paesi	268.163	157.301	58,7	
Totale	828.888	528.371	63,7	

(a) I valori della colonna "totale alunni cni" si discostano lievemente da quelli riportati nelle altre tabelle poiché, per aggregare gli studenti cni nati in Italia per Paese, è necessario utilizzare i dati dell' Anagrafe degli studenti (ANS) e non quelli della Rilevazione "Dati generali". Inoltre, non sono compresi i dati della Valle D'Aosta e Bolzano che non adoperano l'ANS.

(b) I paesi sono elencati secondo la graduatoria della tabella 8.

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 11. Alunni con cittadinanza italiana nati in Italia per i primi dieci Paesi di origine. A.s. 2017/18. V.%



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Esaminando le prime dieci cittadinanze rispetto agli ordini di scuola, la maggioranza degli studenti per ognuna di queste cittadinanze è iscritto alla scuola primaria. Rispetto al passato più recente, si nota un aumento della quota di iscritti alla scuola secondaria di primo grado, ad eccezione degli studenti di origine filippina.

Per alcune cittadinanze, in particolare quelle più numerose (Albania, Marocco, Romaniaa, Cina) l'aumento è a scapito della quota di iscritti nella scuola per l'infanzia, per altre a scapito della quota di iscritti nella secondaria di secondo grado. Da notare che tra gli studenti di origine filippina e ucraina la quota degli iscritti a questo livello scolastico raggiunge ormai quella degli studenti iscritti alla primaria (Tab.10).

Tabella 10. Alunni con cittadinanza non italiana per i primi dieci Paesi di origine e ordine di scuola. A.s. 2017/18. V.a. e V.%.

Stato estero di cittadinanza	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
<i>Composizione % rispetto agli ordini di scuola</i>					
Romania	20,2	36,3	20,2	23,3	158.044
Albania	20,5	35,9	20,5	23,2	114.240
Marocco	22,3	40,9	19,3	17,5	103.216
Cina	18,4	37,6	25,1	18,9	53.339

segue nella pagina successiva

<i>Stato estero di cittadinanza</i>	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>Sec. I grado</i>	<i>Sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
India	22,2	40,6	18,8	18,4	26.473
Moldavia	18,2	32,3	19,7	29,8	25.546
Egitto	23,0	39,7	20,9	16,3	22.895
Pakistan	18,4	42,1	21,6	17,9	20.424
Ucraina	15,8	32,1	21,1	31,1	19.887
Sub totale primi 10 Paesi	20,1	37,1	20,7	22,0	571.126
Altri Paesi	18,6	35,4	20,5	25,5	270.593
Totale	19,6	36,6	20,7	23,2	841.719

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Con riguardo alla distribuzione territoriale, la Lombardia è ovviamente la regione con la percentuale più elevata di studenti delle nazionalità più rappresentate (25%) (Tab. 11). In particolare, in Lombardia sono presenti il 71,7% degli studenti originari dell'Egitto, il 42,3% di quelli originari del Pakistan, il 38,8% dell'India, il 38,7% delle Filippine, il 25,5% del Marocco. Il Lazio è, invece, la regione che assorbe la percentuale più elevata di studenti con cittadinanza rumena (18,2%). Questi ultimi sono presenti in proporzione significativa anche in Piemonte (14,2%).

Gli studenti di origine moldava sono più presenti in proporzione in Veneto (27,2%), mentre gli studenti di origine ucraina sono presenti in maggior misura in Campania (18,3%) e gli studenti di origine cinese in Toscana (21,2%) (Tab. 11).

Tabella 11. Alunni con cittadinanza non italiana per i primi dieci Paesi di origine e regione. A.s. 2017/18. V.%.

<i>Regioni</i>	<i>Romania</i>	<i>Albania</i>	<i>Marocco</i>	<i>Cina</i>	<i>Filippine</i>	<i>India</i>	<i>Moldavia</i>	<i>Egitto</i>	<i>Pakistan</i>	<i>Ucraina</i>	<i>Sub totale</i>	<i>Altri Paesi</i>
Piemonte	14,2	9,5	13,9	7,0	4,2	3,0	8,0	8,1	3,0	4,4	10,3	6,9
V. D'Aosta	0,2	0,2	0,3	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1
Lombardia	15,9	21,1	25,5	22,5	38,7	38,8	16,7	71,7	42,3	24,9	25,0	26,1
Trentino A.A.	1,3	2,8	2,2	1,0	0,3	1,8	2,6	0,3	8,3	1,9	2,0	2,8
Veneto	11,7	7,9	11,8	14,2	4,9	11,3	27,2	1,2	4,2	6,5	10,7	11,9
Friuli V.G.	2,3	2,3	1,2	1,4	0,5	1,7	1,6	0,3	0,8	2,1	1,7	3,4

segue nella pagina successiva

Regioni	Romania	Albania	Marocco	Cina	Filippine	India	Moldavia	Egitto	Pakistan	Ucraina	Sub totale	Altri Paesi
Liguria	1,6	5,0	3,0	1,7	0,9	0,9	1,6	1,2	0,5	2,0	2,4	4,0
E. Romagna	7,5	13,1	15,9	11,6	10,1	14,0	21,2	4,4	23,2	13,0	12,2	11,1
Toscana	6,7	14,8	6,7	21,2	8,8	4,5	3,7	1,7	5,3	4,4	9,2	6,6
Umbria	2,1	3,3	2,5	0,8	1,3	1,0	1,8	0,2	0,4	2,0	2,1	1,8
Marche	1,9	3,8	2,8	3,3	1,0	3,2	3,3	0,4	4,3	2,3	2,7	3,3
Lazio	18,2	4,2	2,3	5,6	21,3	10,7	9,9	8,0	3,3	8,8	9,5	8,9
Abruzzo	2,0	2,7	1,6	1,4	0,3	0,5	0,5	0,2	0,6	1,7	1,7	1,4
Molise	0,2	0,1	0,2	0,1	0,0	0,3	0,1	0,1	0,0	0,2	0,2	0,2
Campania	3,0	1,4	2,5	2,6	1,5	3,2	0,8	0,4	1,7	18,3	2,8	3,5
Puglia	2,5	4,4	1,6	1,5	1,0	1,6	0,3	0,3	0,5	1,5	2,2	1,8
Basilicata	0,7	0,5	0,3	0,2	0,0	0,5	0,0	0,1	0,0	0,4	0,4	0,2
Calabria	2,5	0,6	2,4	0,7	1,2	2,0	0,3	0,8	0,4	3,0	1,6	1,2
Sicilia	4,6	2,2	2,5	2,0	2,9	0,8	0,1	0,8	0,6	1,6	2,7	4,2
Sardegna	0,7	0,1	0,8	1,0	1,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,8	0,6	0,8
Italia	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

5. Alunni con disabilità

Gli alunni con disabilità di cittadinanza non italiana presenti nelle scuole statali e non statali nel 2017/18 sono 34.575, con un aumento rispetto al 2016/17 di 4.833 unità (+16,2%) (Tab.12).

Considerando gli ordini di scuola, la presenza più elevata si rileva nella scuola primaria (14.708), seguono la scuola secondaria di primo grado (9.216) e la secondaria di secondo grado (5.839). La scuola per l'infanzia, pur presentando il minor numero di studenti cni con disabilità (4.812), registra una tendenza all'aumento superiore rispetto ai due gradi d'istruzione secondaria. Esaminando infatti la composizione per ordine di scuola, delle 4.833 nuove iscrizioni nell'a.s. 2017/18 si evidenzia che il 42,5% dei nuovi ingressi riguarda la scuola primaria e il 22,7 % la scuola per l'infanzia, contro il 17% circa nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado. Sul totale degli alunni disabili, gli alunni cni con disabilità rappresentano in media il 13%, percentuale che varia tra il 15% della scuola primaria e dell'infanzia e l'8% della scuola secondaria di secondo grado.

**Tabella 12. Alunni con cittadinanza non italiana con disabilità per ordine di scuola.
A.s. 2017/18 e 2016/17. V. a. e V.%.**

Anni		Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Totale
<i>Alunni di cittadinanza non italiana con disabilità</i>						
2017/18		4.812	14.708	9.216	5.839	34.575
2016/17		3.713	12.655	8.372	5.002	29.742
Variazioni:	V.a.	1.099	2.053	844	837	4.833
	V.%	29,6	16,2	10,1	16,7	16,2
V.% della variazione 2017/18 - 2016/17		22,7	42,5	17,5	17,3	100,0
<i>Alunni cni con disabilità. A.s. 2017/18</i>						
Alunni con disabilità in % sul totale studenti cni		2,9	4,8	5,3	3,0	4,1
V.%		13,9	42,5	26,7	16,9	100,0
<i>Alunni italiani con disabilità. A.s. 2017/18</i>						
Alunni con disabilità in % sul totale studenti italiani		2,0	2,9	3,6	2,4	3,0
V.%		11,5	34,4	26,5	27,6	100,0

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Il confronto tra la presenza a scuola degli studenti disabili stranieri e quella degli studenti italiani evidenzia alcune differenze. Un primo elemento di differenza riguarda l'incidenza degli allievi disabili sul totale studenti del corrispettivo gruppo di provenienza. Gli allievi cni con disabilità rappresentano il 4,1% del totale degli studenti cni, percentuale superiore di oltre 1 punto al corrispondente indice, pari al 3%, calcolato in riferimento agli allievi italiani. L'incidenza più elevata si ha nella secondaria di primo grado (5,3% e 3,6%, rispettivamente per gli studenti di origine immigrata e per quelli di cittadinanza italiana), tuttavia lo scarto più ampio tra i due gruppi di studenti si registra nella scuola primaria (4,8% e 2,9%). Altre differenze si evidenziano considerando il profilo delle iscrizioni per ordine di scuola. In ambedue i gruppi di studenti disabili, quello di cittadinanza italiana e quello di cittadinanza non italiana, il gruppo più numeroso è costituito da bambini che frequentano la scuola primaria. Tuttavia, mentre la quota di studenti italiani iscritti a questo livello d'istruzione rappresenta il 34,4%, tra gli studenti cni la quota di iscritti raggiunge il 42,5%. Uno scarto di 8 punti percentuali che si ripropone, anche più ampio e in termini inversi, quando si esaminano le quote di iscritti nella scuola secondaria di secondo grado. In questo caso, gli studenti disabili di origine migratoria rappresentano il 16,9% del totale disabili, mentre la quota di studenti italiani arriva al 27,6%. Si tratta di un insieme di differenze alla luce delle quali sembrerebbe emergere, soprattutto a livello di scuola dell'infanzia e ancor più primaria, una maggiore diffusione tra gli studenti cni, rispetto agli italiani, di disabilità certificate. Come è stato osservato, il percorso che porta alla certificazione della disabilità nei confronti dei bambini con background migratorio è un percorso par-

ticularmente complesso in cui non è sempre semplice tenere correttamente conto di tutti i diversi fattori contingenti. È una procedura in cui “(...) occorre tenere conto di fattori che sono determinati dalla cultura di partenza e dalla singola storia” migratoria e in cui gli operatori del settore corrono il rischio “di interpretare stili comunicativi diversi come disturbi della relazione, oppure di non saper decodificare nella pratica comunicativa quello che effettivamente appartiene alla sfera della disabilità o anche della patologia”.¹

A livello territoriale, la distribuzione degli alunni cni con disabilità ripercorre, in termini assoluti, quella generale che caratterizza gli studenti cni. Al primo posto per numerosità di studenti disabili si colloca la Lombardia con 11.166 unità seguita da Emilia Romagna (4.175), Veneto (3.808), Piemonte e Lazio (2.873 e 2.826 rispettivamente) (Tab. 13). Quando si esamina l’incidenza degli alunni cni con disabilità sul totale degli alunni di origine migratoria la graduatoria cambia: ai primi posti si conferma la Lombardia (5,2%), seguono però regioni come l’Umbria (5,0%), l’Abruzzo (4,9%), le Marche (4,8%), la Liguria (4,4%) e l’Emilia Romagna (4,2%). In queste sei regioni si concentrano le aree in cui l’incidenza degli alunni cni con disabilità è maggiore del dato nazionale del 4,1%.

Tabella 13. Alunni con cittadinanza non italiana con disabilità per regione e ordine di scuola. A.s. 2017/18. V.a. e V.%

Regione	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale
Piemonte	407	1236	744	486	2.873
Valle D'Aosta	7	21	9	6	43
Lombardia	1.545	4.954	3.134	1.533	11.166
Trentino A.A.	48	224	128	44	444
Veneto	484	1.777	1.076	471	3.808
Friuli V.G.	98	315	191	96	700
Liguria	148	407	275	253	1.083
Emilia Romagna	552	1.727	1.016	880	4.175
Toscana	350	955	638	574	2.517
Umbria	90	287	235	227	839
Marche	165	467	277	267	1.176
Lazio	515	1159	673	479	2.826
Abruzzo	60	239	210	143	652
Molise	5	12	8	7	32
Campania	80	217	143	77	517
Puglia	90	199	139	94	522
Basilicata	9	27	19	17	72
Calabria	31	140	82	45	298

segue nella pagina successiva

¹ FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell’Handicap) (2013), *Migranti con disabilità. Conoscere il fenomeno per tutelare i diritti*, disponibile on line all’indirizzo <http://www.fishonlus.it/migranti/dati/>.

Regione	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale
Sicilia	103	294	185	120	702
Sardegna	25	51	34	20	130
Italia	4.812	14.708	9.216	5.839	34.575
	<i>In % sul totale studenti cni</i>				
Piemonte	2,6	4,3	4,7	2,8	3,7
Valle D'Aosta	2,6	4,5	4,6	2,1	3,5
Lombardia	3,6	6,0	7,0	3,5	5,2
Trentino A.A.	1,0	3,1	3,3	1,4	2,3
Veneto	2,5	4,9	5,5	2,6	4,1
Friuli V.G.	2,5	4,4	4,9	2,4	3,7
Liguria	3,1	4,9	5,6	3,8	4,4
Emilia Romagna	2,8	4,7	5,2	3,7	4,2
Toscana	2,6	3,8	4,4	3,2	3,6
Umbria	3,0	5,1	6,7	5,1	5,0
Marche	3,7	5,5	5,7	4,0	4,8
Lazio	3,6	4,2	4,2	2,4	3,6
Abruzzo	2,2	5,3	7,6	4,3	4,9
Molise	1,9	2,8	2,7	1,7	2,3
Campania	1,8	2,5	2,7	1,1	2,0
Puglia	2,7	3,4	3,8	2,0	3,0
Basilicata	1,7	3,0	2,9	2,0	2,4
Calabria	1,4	3,7	3,2	1,2	2,4
Sicilia	2,2	3,5	3,1	1,6	2,7
Sardegna	2,9	2,9	2,9	1,2	2,4
Italia	2,9	4,8	5,3	3,0	4,1

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

6. La distribuzione nelle scuole e nelle classi

Parallelamente alla progressiva trasformazione multiculturale delle scuole, sempre maggiore attenzione è stata posta all'equilibrata distribuzione delle iscrizioni degli studenti cni tra le scuole e anche al loro interno, quindi nei plessi e nelle classi. Nell'a.s. 2017/18, per il terzo anno consecutivo, gli istituti che superano la soglia del 30% di alunni cni presenti sono in aumento, arrivando a rappresentare il 6,0% del totale delle scuole contro il 5,1% nell'a.s. 2014/15. Nell'ambito di questa tendenza si registra anche un aumento delle scuole "over 50", cioè le scuole in cui gli studenti di origine migratoria sono la maggioranza degli iscritti e superano quindi il 50 per cento. Queste scuole, da 602 nel 2015/16, sono arrivate ad essere 729 nel 2017/18 (Tab. 14).

Tabella 14. Numero di scuole per percentuale di presenza di alunni con cittadinanza non italiana e ordine di scuola. A.s. 2014/15-2017/18. V.a. e V.%

Anni scolastici	uguale a 0	da maggiore di 0 a meno di 15%	da 15% a meno di 30%	30% e oltre	Totale	di cui oltre 50%
<i>Totale scuole - Valori assoluti</i>						
2014/15	11.418	33.118	8.785	2.855	56.176	-
2015/16	11.380	33.560	8.786	2.983	56.709	602
2016/17	10.929	33.443	8.794	3.171	56.337	691
2017/18	10.414	33.238	8.943	3.350	55.945	729
<i>Variazioni assolute e percentuali 2017/18 -2014/15</i>						
V.a.	-1.004	120	158	495	-231	
V.%	-8,8	0,4	1,8	17,3	-0,4	
<i>Valori %</i>						
2014/15	20,3	59,0	15,6	5,1	100	
2015/16	20,1	59,2	15,5	5,3	100	1,1
2016/17	19,4	59,4	15,6	5,6	100	1,2
2017/18	18,6	59,4	16,0	6,0	100	1,3
<i>Scuola dell'infanzia - Valori assoluti</i>						
2014/15	7.512	10.831	3.549	1.492	23.384	-
2015/16	7.462	10.973	3.570	1.571	23.576	380
2016/17	7.199	10.977	3.504	1.651	23.331	425
2017/18	6.766	10.975	3.585	1.740	23.066	434
<i>Variazioni assolute e percentuali 2017/18 -2014/15</i>						
V.a.	-746	144	36	248	-318	
V.%	-9,9	1,3	1,0	16,6	-1,4	
<i>Valori %</i>						
2014/15	32,1	46,3	15,2	6,4	100	
2015/16	31,7	46,5	15,1	6,7	100	1,6
2016/17	30,9	47,0	15,0	7,1	100	1,8
2017/18	29,3	47,6	15,5	7,5	100	1,9
<i>Scuola primaria - Valori assoluti</i>						
2014/15	1.974	11.175	2.924	856	16.929	-
2015/16	2.039	11.224	2.967	907	17.137	162
2016/17	1.997	11.080	3.003	950	17.030	188
2017/18	2.005	10.939	2.982	1.022	16.948	223
<i>Variazioni assolute e percentuali 2017/18 -2014/15</i>						
V.a.	31	-236	58	166	19	
V.%	1,6	-2,1	2,0	19,4	0,1	

segue nella pagina successiva

Anni scolastici	uguale a 0	da maggiore di 0 a meno di 15%	da 15% a meno di 30%	30% e oltre	Totale	di cui oltre 50%
<i>Valori %</i>						
2014/15	11,7	66,0	17,3	5,1	100	
2015/16	11,9	65,5	17,3	5,3	100	0,9
2016/17	11,7	65,1	17,6	5,6	100	1,1
2017/18	11,8	64,5	17,6	6,0	100	1,3
<i>Scuola secondaria di I grado - Valori assoluti</i>						
2014/15	757	5.574	1.472	220	8.023	-
2015/16	763	5.716	1.381	223	8.083	20
2016/17	738	5.689	1.395	254	8.076	29
2017/18	729	5.602	1.464	269	8.064	31
<i>Variazioni assolute e percentuali 2017/18 -2014/15</i>						
V.a.	-28	28	-8	49	41	
V.%	-3,7	0,5	-0,5	22,3	0,5	
<i>Valori %</i>						
2014/15	9,4	69,5	18,3	2,7	100	
2015/16	9,4	70,7	17,1	2,8	100	0,2
2016/17	9,1	70,4	17,3	3,1	100	0,4
2017/18	9,0	69,5	18,2	3,3	100	0,4
<i>Scuola secondaria di II grado - Valori assoluti</i>						
2014/15	1.175	5.538	840	287	7.840	-
2015/16	1.116	5.647	868	282	7.913	40
2016/17	995	5.697	892	316	7.900	49
2017/18	914	5.722	912	319	7.867	41
<i>Variazioni assolute e percentuali 2017/18 -2014/15</i>						
V.a.	-261	184	72	32	27	
V.%	-22,2	3,3	8,6	11,1	0,3	
<i>Valori %</i>						
2014/15	15,0	70,6	10,7	3,7	100,0	
2015/16	14,1	71,4	11,0	3,6	100,0	0,5
2016/17	12,6	72,1	11,3	4,0	100,0	0,6
2017/18	11,6	72,7	11,6	4,1	100,0	0,5

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

La scuola dell'infanzia è quella che ha distribuzioni più squilibrate di alunni stranieri. Nel 2017/18 la percentuale di scuole dell'infanzia che comprendono oltre il 30% di bambini di origine migratoria è uguale al 7,5% contro il 6,4% del 2014/15. Inoltre, si registra la percentuale più elevata di scuole dove la presenza di alunni cni supera il 50% (1,9% sul totale delle scuole).

Nella scuola primaria alla diminuzione di 178 plessi con allievi cni fino al 30% (-1,3%) è corrispo-

sto un aumento di 166 plessi con oltre il 30% di alunni cni, nonché un aumento di 31 scuole senza alcun allievo cni. Sul totale delle scuole, quelle over 30% rappresentano il 6,0% contro il 5,1% del 2014/15. Nell'a.s. 2017/18 nell'istruzione secondaria di primo grado le scuole con più del 30% di allievi cni sono state il 3,3% contro il 2,7% del 2014/15. In questo periodo, si è verificato nel settore un aumento di 41 unità scolastiche che tuttavia non ha favorito la diminuzione delle scuole più densamente popolate di alunni di origine migratoria. Nell'istruzione secondaria di secondo grado le scuole over 30% sono aumentate in misura più contenuta rispetto agli altri ordini di scuola. Nel 2017/18 queste scuole rappresentano il 4,1% sul totale delle scuole, laddove nel 2014/15 rappresentavano il 3,7%.

Con riguardo al limite di non più del 30% di alunni cni per classe che le scuole sono tenute a rispettare nella formazione delle classi (C.M. 2/2010), nella scuola primaria si riscontra la percentuale più elevata di classi che superano questo limite (9%). D'altra parte va considerato che la percentuale comprende anche gli studenti cni nati in Italia, particolarmente numerosi in questo ordine di scuola (75,2%). Escludendo questi alunni, le classi con oltre il 30% di alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero si riducono allo 0,2% (Tab. 15).

Nella scuola secondaria di secondo grado si osserva una situazione di tipo opposto. In questo settore si registra la percentuale più bassa di classi over 30% quando si considerano tutti gli studenti con cittadinanza non italiana (2,8%), ma la più elevata quando si considerano solo gli studenti nati all'estero (1,2%).

Tabella 15. Classi con oltre il 30% di presenza di alunni cni in totale e nati all'estero, per regione e ordine scuola. Scuola statale. A.s. 2017/18. V.%

Regioni	Primaria		Secondaria I grado		Secondaria II grado		Totale	
	Tot. alunni cni	Nati all'estero	Tot. alunni cni	Nati all'estero	Tot. alunni cni	Nati all'estero	Tot. alunni cni	Nati all'estero
Italia	9,0	0,2	4,6	0,3	2,8	1,2	5,6	0,6
Nord	15,5	0,22	8,6	0,38	5,3	2,14	10,3	0,93
Centro	7,9	0,15	3,9	0,15	3,2	1,18	5,2	0,54
Sud	1,1	0,22	0,5	0,20	0,3	0,17	0,6	0,20

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

7. Le iscrizioni alla secondaria di secondo grado

Sulle transizioni fra la scuola secondaria di primo e quella di secondo grado, si discuterà in maniera approfondita nel capitolo 2.

Negli ultimi anni, anche nella scuola secondaria di secondo grado le iscrizioni degli studenti con cittadinanza non italiana stanno subendo un calo degli studenti nati all'estero, più che compensato però dall'ingresso di un numero consistente di studenti cni nati in Italia.

Ciò fa sì che gli studenti cni presenti negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado continuino a crescere, anche a ritmi piuttosto sostenuti, arrivando a rappresentare nell'a.s. 2017/18 il 7,3% del totale degli iscritti (Tab. 16).

Tabella 16. Alunni con cittadinanza non italiana per indirizzo di scuola secondaria di secondo grado. A.s. 2017/18. V.a. e V.%

Settore	V.a.	per 100 alunni
Liceo - totale iscritti	55.778	4,2
Liceo Artistico	7.314	6,2
Liceo Classico	2.421	1,6
Liceo Europeo	165	3,5
Liceo Internazionale	1.487	5,3
Liceo Linguistico	13.278	6,3
Liceo Musicale e Coreutico	529	2,9
Liceo Scientifico	21.371	3,7
Liceo Scienze Umane	9.213	4,6
Istituto Tecnico - totale iscritti	72.683	8,7
Ist. Tecnico Economico	36.056	10,3
Ist. Tecnico Tecnologico	36.627	7,5
Istituto Professionale - totale iscritti	64.846	12,5
Ist. Professionale Servizi	41.525	10,7
Ist. Prof. Industria e Artigianato	18.989	16,5
Percorsi leFP	4.332	28,8
Bolzano*	1.664	8,4
Totale percorsi	194.971	7,3

* Per la provincia di Bolzano si dispone solamente dei dati generali e non per tipo di scuola.

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Nell'ambito degli studenti cni, quelli nati in Italia sono tuttora una minoranza (38,1%). Considerata la composizione nettamente a favore delle seconde generazioni nei cicli d'istruzione che precedono la secondaria di secondo grado, è prevedibile che presto la quota degli studenti nati in Italia diventi preponderante anche in questo livello scolastico. Esaminando le scelte di studio tra i diversi indirizzi, i dati più recenti confermano che i percorsi professionali e tecnici rimangono quelli di maggiore interesse per gli studenti cni. In queste due tipologie di percorso, l'incidenza degli studenti cni sul totale è uguale rispettivamente al 12,5% e al 8,7%. Gli studenti cni sono il 28,8% nei percorsi di leFP realizzati nelle scuole in regime di sussidiarietà, il 16,5% degli iscritti agli istituti professionali per l'industria e l'artigianato, il 10,7% degli iscritti agli istituti professionali dei servizi e il 10,3% degli iscritti agli istituti tecnici del settore economico (Tab. 16).

La distinzione tra studenti di prima e di seconda generazione permette di rilevare che, per questi ultimi, la tendenza alla canalizzazione nei percorsi maggiormente professionalizzanti è meno accentuata. La distribuzione percentuale degli iscritti fra i vari indirizzi evidenzia, infatti, che nell'a.s. 2017/18 il 33,5% degli studenti cni era iscritto a istituti professionali, il 37,6% a istituti tecnici e il 28,9% a licei – per gli studenti italiani i valori sono rispettivamente 18,3%, 30,8% e 50,9%. I più scelti sono gli istituti professionali dei servizi che accolgono il 21,5% degli studenti, seguono gli istituti tecnici a indirizzo economico e tecnologico che ne accolgono, in pari misura, oltre il 18% (Tab. 17).

Tabella 17. Alunni di scuola secondaria di secondo grado per genere, cittadinanza, stato di nascita, percorso e settore scolastico. A.s. 2017/18. V.%

Percorsi / Settori	Femmine e maschi				Femmine				Maschi			
	Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana			Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana			Cittadinanza italiana	Cittadinanza non italiana		
		Totale	Alunni nati in Italia	Alunni nati all'estero		Totale	Alunne nate in Italia	Alunne nate all'estero		Totale	Alunni nati in Italia	Alunni nati all'estero
Liceo	50,9	28,9	34,6	26,2	63,6	39,8	46,0	36,8	38,9	18,3	23,1	16,2
Tecnico	30,8	37,6	38,8	37,0	20,1	30,0	29,5	30,3	40,9	44,9	48,3	43,3
Professionale e leFP	18,3	33,5	26,5	36,8	16,3	30,1	24,4	32,9	20,2	36,8	28,7	40,5
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Liceo Artistico	4,5	3,8	3,7	3,9	6,4	5,3	5,1	5,4	2,7	2,4	2,3	2,4
Liceo Classico	6,0	1,3	1,4	1,2	8,5	2,0	2,1	1,9	3,6	0,6	0,6	0,6
Liceo Linguistico / Internazionale / Europeo	9,2	7,6	9,2	6,9	15,0	12,7	15,0	11,6	3,7	2,7	3,2	2,5
Liceo Musicale e Coreutico	0,7	0,3	0,3	0,3	0,8	0,4	0,4	0,4	0,6	0,3	0,2	0,3
Liceo Scientifico	22,8	11,1	14,9	9,3	19,6	11,4	14,5	9,9	25,7	10,8	15,2	8,8
Liceo Scienze Umane	7,8	4,8	5,3	4,5	13,2	8,1	8,9	7,7	2,6	1,6	1,6	1,6
Ist. Tecnico Economico	12,6	18,7	19,2	18,4	13,9	23,3	23,2	23,4	11,5	14,1	15,2	13,6
Ist. Tecnico Tecnologico	18,2	18,9	19,6	18,6	6,2	6,7	6,4	6,9	29,4	30,7	33,0	29,7
Ist. Professionale Servizi	14,0	21,5	17,4	23,5	14,1	25,4	20,2	27,9	13,9	17,8	14,5	19,3
Ist. Prof. Industria e Artigianato	3,6	8,7	6,4	9,8	1,9	3,2	2,9	3,4	5,2	13,9	10,0	15,7
Percorsi leFP	0,7	3,3	2,8	3,6	0,4	1,5	1,4	1,6	1,1	5,1	4,2	5,4
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazioni su dati MIUR di fonte ANS. Non sono inclusi i dati della provincia di Bolzano

Tra gli studenti nati in Italia, le scelte sono più nettamente orientate verso i licei (34,6%) e verso gli istituti tecnici (38,8%) a scapito degli istituti professionali (26,5%). Viceversa, gli studenti nati all'estero optano più frequentemente per gli istituti professionali (36,8%), mentre i licei sono i meno scelti (26,2%). Considerando gli specifici indirizzi, tra gli studenti nati all'estero l'iscrizione relativamente più frequente è quella presso gli istituti professionali dei servizi (23,5%) seguiti dalle due tipologie di istituti tecnici (18,4% istituto tecnico economico e 18,6% istituto tecnico tecnologico). Tra gli studenti nati in Italia il maggior numero d'iscrizioni si riscontra nelle due tipologie di istituti tecnici (19%) ma, rispetto ai compagni nati all'estero, s'innalza significativamente anche la quota degli iscritti nei licei scientifici (14,9%) e nei licei linguistici, uguale, in quest'ultimo caso, a quella degli studenti italiani (9,2%).

Oltre che dal luogo di nascita, le scelte di studio sono legate alle differenze di genere. Il 39,8% delle studentesse sceglie un percorso liceale; la quota rimanente sceglie in pari misura (30%) i percorsi di tipo professionale e tecnico. Considerando le studentesse nate in Italia, la scelta liceale sale al 46%, mentre si riduce al 24,4% la percentuale delle iscritte agli istituti professionali,

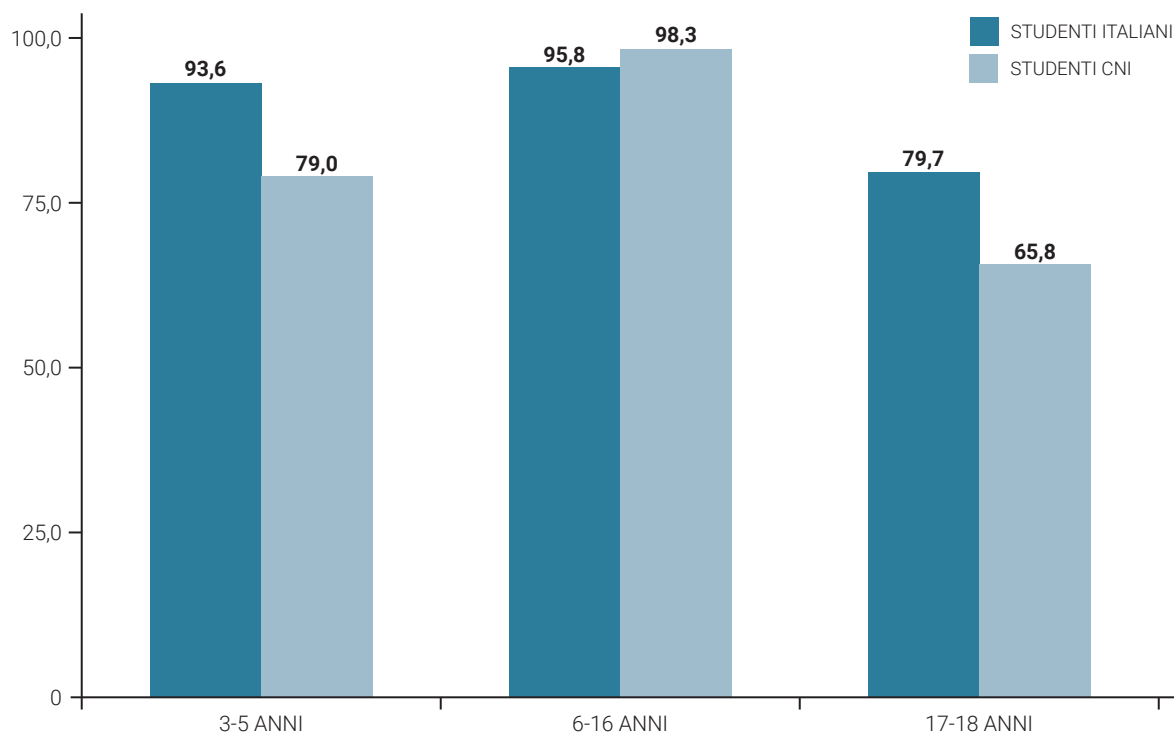
avvicinandosi di molto alle scelte fatte dalle ragazze italiane. A differenza delle femmine, i maschi scelgono in misura maggiore, pari al 44,9%, gli istituti tecnici e al 36,8% i professionali. Una minoranza del 18,3% sceglie i percorsi liceali. Fra i maschi nati in Italia si osserva un minore interesse nei confronti degli istituti professionali (28,7%), che si traduce in un aumento fino al 23,1% degli iscritti ai licei e al 48,3% degli iscritti agli istituti tecnici.

8. Regolarità e ritardi nel percorso scolastico

Gli studenti con cittadinanza non italiana sono, al pari di altre fasce deboli, quali i disabili o gli studenti italiani provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, a più forte rischio di abbandono del percorso scolastico. La scelta di principio della scuola italiana è quella di accogliere gli alunni con background migratorio nelle “scuole comuni”, inserendoli nelle classi corrispondenti all’età anagrafica e con i coetanei autoctoni. Si vogliono così evitare forme di emarginazione o separazione. Ciononostante, diversi indicatori testimoniano che numerosi minori d’origine migratoria non accedono all’istruzione scolastica o, altro aspetto della questione, smettono di parteciparvi.

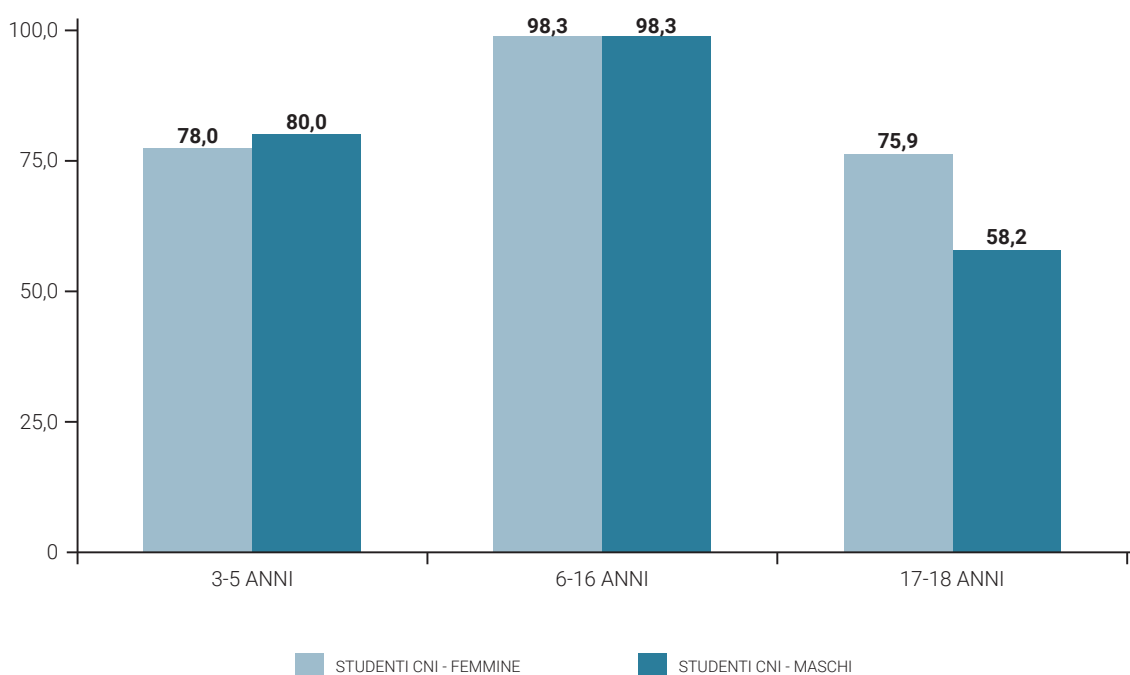
Esemplificativi in proposito sono i tassi di scolarità: nella fascia di età 3-5 anni, il livello del tasso di scolarità è uguale al 79%, segnalando che una quota significativa di bambini cni non accede alla scuola dell’infanzia, a fronte del 93,6% dei bambini italiani (Fig. 12). La distinzione di genere evidenzia poi che il mancato accesso alla scuola dell’infanzia è maggiore, sia pure di poco, per le bambine (78,0%) (Fig. 13).

Figura 12. Tasso di scolarità per classi di età e cittadinanza. A.s. 2017/18. V.%



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Figura 13. Tasso di scolarità alunni con cittadinanza non italiana per genere. A.s. 2017/18. V.%



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Nella figura 12, il tasso di scolarità degli studenti cni nella fascia di età 6-16 risulta superiore al tasso di scolarità degli studenti italiani. Ciò dipende dal fatto che in alcune singole età il numero di studenti cni supera il numero di stranieri residenti, sicché il corrispondente tasso di scolarità supera il 100%. Questi risultati possono avere diverse spiegazioni. In primo luogo, va considerata la differenza delle fonti da cui provengono i dati di base utilizzati per il calcolo dei tassi. La popolazione è di fonte Istat che utilizza dati rilevati presso gli uffici anagrafici dei Comuni e assume come riferimento per il calcolo dell'età la data del 1° gennaio; i dati degli iscritti derivano dalla rilevazione del MIUR che acquisisce i dati dalle scuole nell'arco di un periodo che va da novembre a marzo. Un altro elemento da considerare è il fatto che le rilevazioni del MIUR, a differenza degli archivi anagrafici, riescono a tener conto anche degli studenti non regolari rispetto al permesso di soggiorno, proprio o dei genitori. Inoltre, non è da escludere che in caso di acquisizione della cittadinanza italiana da parte degli studenti le scuole registrino con ritardo tale cambiamento di posizione a differenza degli uffici di anagrafe che sono nelle condizioni di aggiornare più rapidamente gli archivi.

Nella fascia di età 17-18 anni, corrispondente alla formazione post obbligo, c'è un significativo abbassamento, fino al 65,8%, della partecipazione scolastica degli studenti cni; per gli studenti italiani il tasso si attesta intorno all'80%, valore peraltro non confortante. La flessione del tasso di scolarità in questa fascia di età non necessariamente significa che i giovani abbandonino gli studi in modo definitivo, giacché possono continuare nell'ambito della formazione professionale di competenza regionale. È comunque un segnale del fatto che viene interrotta l'istruzione scolastica finalizzata al conseguimento del titolo di studio di secondaria di secondo grado, titolo che permette di proseguire gli studi nell'istruzione universitaria o, comunque, un più facile – o meno difficile – inserimento nel mercato del lavoro. Altri indicatori evidenziano come difficoltà d'inserimento e ritardi accumulati nel percorso scolastico degli studenti cni possano essere a monte della determinazione di interrompere. La distribuzione per età degli studenti con cittadinanza non ita-

liana mostra che il 17,7% degli undicenni frequenta ancora la scuola primaria (1,9% per i coetanei italiani). Un dato che se fosse dovuto alle bocciature e conseguenti ripetenze sarebbe in palese contraddizione con la normativa sulla valutazione degli alunni del primo ciclo, tesa a far sì che gli studenti della scuola primaria siano comunque ammessi alla classe successiva, anche nei casi di livelli di apprendimento parzialmente raggiunti.

Esso è piuttosto indicativo del fatto che l'inserimento degli alunni cni in classi non corrispondenti all'età anagrafica è tuttora molto frequente (Tab. 18).

**Tabella 18. Alunni per età, cittadinanza, genere e regolarità del percorso scolastico.
A.s. 2017/18. V.%**

Età	Alunni regolari o in anticipo	Alunni in ritardo			Totale alunni	
		In classi di scuola primaria	In classi di secondaria di I grado	In classi di secondaria di II grado		
<i>Totale alunni italiani e cni</i>						
6 anni	98,8	1,2	-	-	100,0	529.971
7 anni	98,1	1,9	-	-	100,0	544.102
8 anni	97,6	2,4	-	-	100,0	553.122
9 anni	97,3	2,7	-	-	100,0	559.753
10 anni	96,9	3,1	-	-	100,0	559.213
11 anni	96,5	3,5	-	-	100,0	560.519
12 anni	94,3	0,4	5,3	-	100,0	557.883
13 anni	92,2	0,3	7,5	-	100,0	564.593
14 anni	90,6	-	9,4	-	100,0	538.709
15 anni	82,7	-	2,5	14,8	100,0	520.914
16 anni	80,0	-	0,8	19,1	100,0	505.466
17 anni	77,4	-	-	22,6	100,0	493.128
18 anni	74,9	-	-	25,1	100,0	437.020
19 e oltre	--	-	-	100,0	100,0	215.096
<i>Totale alunni italiani</i>						
6 anni	98,9	1,1	-	-	100,0	469.869
7 anni	98,7	1,3	-	-	100,0	484.871
8 anni	98,6	1,4	-	-	100,0	492.505
9 anni	98,4	1,6	-	-	100,0	500.268
10 anni	98,2	1,8	-	-	100,0	501.947
11 anni	98,1	1,9	-	-	100,0	505.365
12 anni	96,4	0,2	3,4	-	100,0	505.316
13 anni	94,9	0,03	5,1	-	100,0	513.373
14 anni	93,4	-	6,6	-	100,0	494.419
15 anni	85,9	-	1,5	12,6	100,0	480.458
16 anni	83,1	-	0,54	16,3	100,0	468.487

segue nella pagina successiva

Età	Alunni regolari o in anticipo	Alunni in ritardo			Totale alunni	
		In classi di scuola primaria	In classi di secondaria di I grado	In classi di secondaria di II grado		
17 anni	80,4	-	-	19,6	100,0	459.783
18 anni	77,8	-	-	22,2	100,0	408.299
19 e oltre	-	-	-	100,0	100,0	179.689
<i>Totale alunni cni</i>						
6 anni	98,1	1,9	-	-	100,0	60.102
7 anni	93,2	6,7	-	-	100,0	59.231
8 anni	90,2	9,8	-	-	100,0	60.617
9 anni	87,8	12,2	-	-	100,0	59.485
10 anni	84,8	15,2	-	-	100,0	57.266
11 anni	82,3	17,7	-	-	100,0	55.154
12 anni	74,3	2,4	23,3	-	100,0	52.567
13 anni	66,8	1,1	32,1	-	100,0	51.220
14 anni	59,3	-	40,7	-	100,0	44.290
15 anni	45,6	-	14,3	40,2	100,0	40.456
16 anni	41,2	-	-	58,8	100,0	36.979
17 anni	37,3	-	-	62,7	100,0	33.345
18 anni	34,0	-	-	66,0	100,0	28.721
19 e oltre	-	-	-	100,0	100,0	35.407
<i>Totale alunni cni - Femmine</i>						
6 anni	98,7	1,3	-	-	100,0	28.918
7 anni	94,2	5,8	-	-	100,0	28.461
8 anni	91,4	8,6	-	-	100,0	29.122
9 anni	88,9	11,1	-	-	100,0	28.494
10 anni	86,2	13,8	-	-	100,0	27.489
11 anni	84,0	16,0	-	-	100,0	26.494
12 anni	77,9	2,3	19,8	-	100,0	25.320
13 anni	71,8	1,0	27,2	-	100,0	24.579
14 anni	65,2	-	34,8	-	100,0	21.113
15 anni	52,0	-	10,6	37,4	100,0	19.242
16 anni	47,6	-	3,3	49,2	100,0	17.907
17 anni	43,1	-	-	56,9	100,0	16.583
18 anni	40,1	-	-	59,9	100,0	14.117
19 e oltre	-	-	-	100,0	100,0	16.189

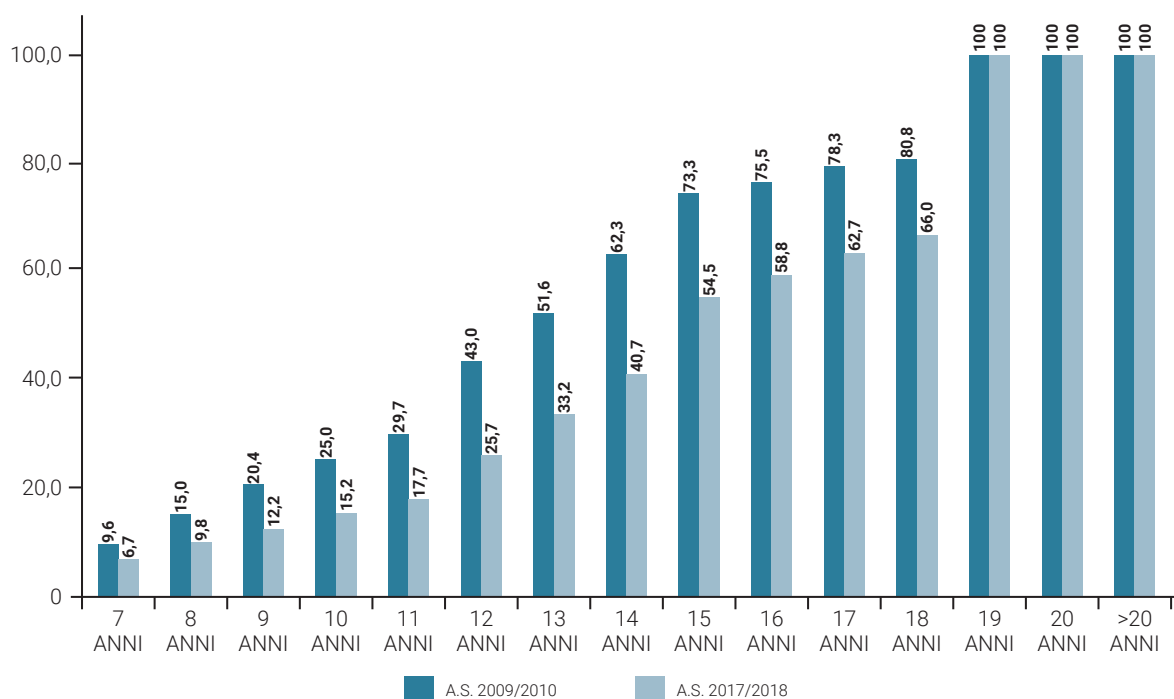
Fonte: elaborazioni su dati MIUR

All'età di 14 anni la quota degli studenti cni in ritardo è arrivata al 40,7% del totale degli studenti cni, rispetto al 6,6% per gli studenti italiani. Dall'età di 16 anni in poi, la maggioranza degli studenti frequenta una classe di scuola secondaria di secondo grado in una situazione di ritardo rispetto a

quella che corrisponderebbe per l'età anagrafica. In questa fascia d'età i processi di espulsione dal sistema scolastico hanno infatti già avuto luogo. Gli studenti in ritardo sono il 58,8% tra i 16enni, il 62,7% tra i 17enni e il 66% tra i 18enni. È dunque comprensibile come in questo accumulo di ritardi e irregolarità prenda forma per molti la causa primaria dell'uscita dal sistema scolastico.

L'andamento temporale del fenomeno (Fig. 14) permette comunque di rilevare importanti miglioramenti rispetto al passato, in seguito all'aumento dei nati in Italia e dei conseguenti inserimenti scolastici in classi non corrispondenti all'età anagrafica. Confrontando la situazione attuale con quella dell'a.s. 2009/10, si osserva che la percentuale dei ritardi è diminuita per ogni singola età. I miglioramenti più significativi si rilevano nell'età tra i 12 e i 16 anni, periodo nel quale tra l'a.s. 2009/10 e 2017/18 la percentuale dei ritardi è diminuita tra i 17 e i 22 punti percentuali.

Figura 14. Alunni con cittadinanza non italiana in ritardo scolastico per età. A.s. 2009/10 e 2017/18. V.%



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

9. I minori iscritti ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)

Gli 842 mila studenti d'origine migratoria presenti nel sistema scolastico non esauriscono il numero complessivo di giovani che frequentano corsi d'istruzione formale nel nostro paese. A questi devono essere aggiunti i giovani inseriti nei percorsi di leFP delle regioni e nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Per quel che riguarda i primi, non sono disponibili dati a livello nazionale. Per i CPIA l'adeguamento del sistema informativo del MIUR alle innovazioni normative introdotte nel campo dell'istruzione per gli adulti permette oggi di ricomporre un quadro sufficientemente esaustivo della partecipazione dei giovani e degli adulti a questa tipologia di offerta formativa. Gli adulti e i giovani d'origine immigrata sono tra i destinatari privilegiati dell'of-

ferta formativa dei CPIA, sia quella dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento linguistico, validi per il rilascio del titolo attestante la conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2, sia quella dei percorsi di primo livello finalizzati al rilascio delle certificazioni che attestano la conclusione del primo ciclo o l'assolvimento dell'obbligo d'istruzione. In generale, si possono iscrivere ai CPIA gli adulti e i giovani italiani e stranieri che hanno compiuto i 16 anni di età. Inoltre, è prerogativa dei CPIA accogliere anche le iscrizioni dei minori – che abbiano compiuto i quindici anni di età, compresi i minori stranieri non accompagnati² (MSNA). Nell'a.s. 2017/18 hanno partecipato ai corsi dei CPIA oltre 39 mila giovani italiani e cni di età inferiore o uguale a diciotto anni, rappresentativi nel complesso del 15,8% del totale degli iscritti ai percorsi (248.373 unità). Questi dati comprendono, tuttavia, anche gli iscritti ai percorsi di secondo livello, normalmente annoverati nelle statistiche sui frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (Tab. 19).

Tabella 19. Iscritti ai CPIA per classe di età e tipologia di percorso. A.s. 2017/18. V.a. e V.%

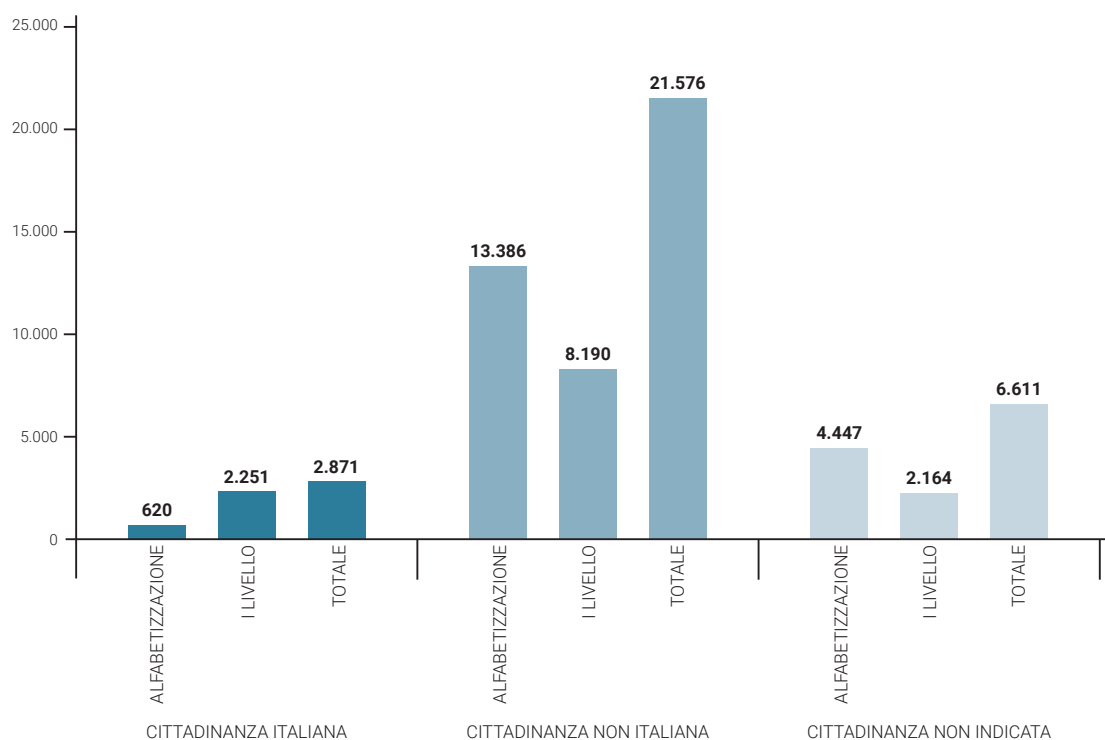
Classi di età	Alfabetizzazione e apprendimento linguistico	Percorsi di I livello	Percorsi di II livello	Totale Alfabetizzazione + I livello	Totale generale CPIA
	<i>Valori assoluti</i>				
≤18	18.453	12.605	8.119	31.058	39.177
19-29	62.892	16.592	38.962	79.484	118.446
30 e oltre	49.546	18.667	22.537	68.213	90.750
Totale	130.891	47.864	69.618	178.755	248.373
	<i>Valori %</i>				
≤18	14,1	26,3	11,7	17,4	15,8
19-29	48,0	34,7	56,0	44,5	47,7
30 e oltre	37,9	39,0	32,4	38,2	36,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Per evitare sovrapposizioni e considerare i corsi con la maggiore presenza di allievi cni, è perciò più corretto esaminare unicamente i percorsi sulle competenze linguistiche e quelli di primo livello. Nell'insieme, partecipano a queste due tipologie di percorsi 31.058 minori (17,4% del totale), di cui in grande maggioranza, per la precisione 21.576, sono di origine migratoria (69% del totale) a fronte di 2.871 allievi italiani (Tab. 20). Il 62% degli allievi cni (13.386 unità) frequenta percorsi di alfabetizzazione e apprendimento linguistico e, in misura complementare, il 38% percorsi di primo livello (8.190 unità). Nell'ambito del ristretto numero di minori italiani, le iscrizioni sono comprensibilmente più numerose nei corsi di primo livello rispetto a quelli di alfabetizzazione (2.251 contro 620) (Fig. 15).

2 La circolare MIUR n.4 del 21 marzo 2017 sulle *Iscrizioni ai percorsi di istruzione per gli adulti a.s. 2017/18*, dà indicazione che "(...) ai sensi dell'art. 2, comma 2 del DPR 263/12, resta ferma la possibilità, a seguito di accordi specifici tra regioni e uffici scolastici regionali, di iscrivere ai percorsi di istruzione di primo livello, nei limiti dell'organico assegnato e - in presenza di particolari e motivate esigenze - anche coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età". Ai percorsi di istruzione dei MSNA nei CPIA, e in altri canali del sistema di istruzione e formazione italiana, è dedicata la seconda parte di questo Report.

Figura 15. Giovani di età ≤ 18 anni frequentanti i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e i percorsi di primo livello presso i CPIA. A.s. 2017/18. V.a.



Fonte: elaborazioni su dati MIUR

Tabella 20. Iscritti ai CPIA di età ≤ 18 anni per tipo di percorso, cittadinanza e regione. A.s. 2017/18. V.a. e V.%

Regione	Alfabetizzazione e apprendimento linguistico				Percorsi di I livello				Totale Alfabetizzazione + I livello			
	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale Alfabetizzazione	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale I livello	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale
	<i>Valori assoluti</i>											
Piemonte	148	2.041	289	2.478	137	635	93	865	285	2.676	382	3.343
Lombardia	341	2.384	4	2.729	541	1.230	1	1.772	882	3.614	5	4.501
Veneto	11	371	118	500	126	502	146	774	137	873	264	1.274
Friuli V. Giulia	1	83	40	124	70	91	35	196	71	174	75	320
Liguria	4	449	37	490	59	295	8	362	63	744	45	852
E. Romagna	14	786	6	806	110	966	5	1.081	124	1.752	11	1.887
Toscana	61	897	46	1.004	154	381	14	549	215	1.278	60	1.553
Umbria	0	19	0	19	1	49	0	50	1	68	0	69

segue nella pagina successiva

Regione	Alfabetizzazione e apprendimento linguistico				Percorsi di I livello				Totale Alfabetizzazione + I livello			
	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale Alfabetizzazione	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale I livello	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale
Marche	2	361	116	479	20	80	39	139	22	441	155	618
Lazio	13	337	324	674	107	257	365	729	120	594	689	1.403
Abruzzo	2	247	21	270	32	51	9	92	34	298	30	362
Molise	0	176	10	186	2	29	8	39	2	205	18	225
Campania	3	560	346	909	208	338	266	812	211	898	612	1.721
Puglia	6	599	327	932	221	418	204	843	227	1.017	531	1.775
Basilicata	0	47	199	246	1	20	27	48	1	67	226	294
Calabria	1	491	600	1.092	58	160	192	410	59	651	792	1.502
Sicilia	8	2.897	1.838	4.743	266	2.469	742	3.477	274	5.366	2.580	8.220
Sardegna	5	641	126	772	138	219	10	367	143	860	136	1.139
Italia	620	13.386	4.447	18.453	2.251	8.190	2.164	12.605	2.871	21.576	6.611	31.058
	<i>Valori % rispetto alla cittadinanza</i>											
Piemonte	6,0	82,4	11,7	100	15,8	73,4	10,8	100	8,5	80,0	11,4	100
Lombardia	12,5	87,4	0,1	100	30,5	69,4	0,1	100	19,6	80,3	0,1	100
Veneto	2,2	74,2	23,6	100	16,3	64,9	18,9	100	10,8	68,5	20,7	100
Friuli V. Giulia	0,8	66,9	32,3	100	35,7	46,4	17,9	100	22,2	54,4	23,4	100
Liguria	0,8	91,6	7,6	100	16,3	81,5	2,2	100	7,4	87,3	5,3	100
E. Romagna	1,7	97,5	0,7	100	10,2	89,4	0,5	100	6,6	92,8	0,6	100
Toscana	6,1	89,3	4,6	100	28,1	69,4	2,6	100	13,8	82,3	3,9	100
Umbria	0,0	100,0	0,0	100	2,0	98,0	0,0	100	1,4	98,6	0,0	100
Marche	0,4	75,4	24,2	100	14,4	57,6	28,1	100	3,6	71,4	25,1	100
Lazio	1,9	50,0	48,1	100	14,7	35,3	50,1	100	8,6	42,3	49,1	100
Abruzzo	0,7	91,5	7,8	100	34,8	55,4	9,8	100	9,4	82,3	8,3	100
Molise	0,0	94,6	5,4	100	5,1	74,4	20,5	100	0,9	91,1	8,0	100
Campania	0,3	61,6	38,1	100	25,6	41,6	32,8	100	12,3	52,2	35,6	100
Puglia	0,6	64,3	35,1	100	26,2	49,6	24,2	100	12,8	57,3	29,9	100
Basilicata	0,0	19,1	80,9	100	2,1	41,7	56,3	100	0,3	22,8	76,9	100
Calabria	0,1	45,0	54,9	100	14,1	39,0	46,8	100	3,9	43,3	52,7	100
Sicilia	0,2	61,1	38,8	100	7,7	71,0	21,3	100	3,3	65,3	31,4	100
Sardegna	0,6	83,0	16,3	100	37,6	59,7	2,7	100	12,6	75,5	11,9	100
Italia	3,4	72,5	24,1	100	17,9	65,0	17,2	100	9,2	69,5	21,3	100
	<i>Valori % rispetto alle regioni</i>											
Piemonte	23,9	15,2	6,5	13,4	6,1	7,8	4,3	6,9	9,9	12,4	5,8	10,8
Lombardia	55,0	17,8	0,1	14,8	24,0	15,0	0,0	14,1	30,7	16,8	0,1	14,5

segue nella pagina successiva

Regione	Alfabetizzazione e apprendimento linguistico				Percorsi di I livello				Totale Alfabetizzazione + I livello			
	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale Alfabetizzazione	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale I livello	Cittadinanza Italiana	Cittadinanza non Italiana	Cittadinanza non indicata	Totale
Veneto	1,8	2,8	2,7	2,7	5,6	6,1	6,7	6,1	4,8	4,0	4,0	4,1
Friuli V. Giulia	0,2	0,6	0,9	0,7	3,1	1,1	1,6	1,6	2,5	0,8	1,1	1,0
Liguria	0,6	3,4	0,8	2,7	2,6	3,6	0,4	2,9	2,2	3,4	0,7	2,7
E. Romagna	2,3	5,9	0,1	4,4	4,9	11,8	0,2	8,6	4,3	8,1	0,2	6,1
Toscana	9,8	6,7	1,0	5,4	6,8	4,7	0,6	4,4	7,5	5,9	0,9	5,0
Umbria	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,6	0,0	0,4	0,0	0,3	0,0	0,2
Marche	0,3	2,7	2,6	2,6	0,9	1,0	1,8	1,1	0,8	2,0	2,3	2,0
Lazio	2,1	2,5	7,3	3,7	4,8	3,1	16,9	5,8	4,2	2,8	10,4	4,5
Abruzzo	0,3	1,8	0,5	1,5	1,4	0,6	0,4	0,7	1,2	1,4	0,5	1,2
Molise	0,0	1,3	0,2	1,0	0,1	0,4	0,4	0,3	0,1	1,0	0,3	0,7
Campania	0,5	4,2	7,8	4,9	9,2	4,1	12,3	6,4	7,3	4,2	9,3	5,5
Puglia	1,0	4,5	7,4	5,1	9,8	5,1	9,4	6,7	7,9	4,7	8,0	5,7
Basilicata	0,0	0,4	4,5	1,3	0,0	0,2	1,2	0,4	0,0	0,3	3,4	0,9
Calabria	0,2	3,7	13,5	5,9	2,6	2,0	8,9	3,3	2,1	3,0	12,0	4,8
Sicilia	1,3	21,6	41,3	25,7	11,8	30,1	34,3	27,6	9,5	24,9	39,0	26,5
Sardegna	0,8	4,8	2,8	4,2	6,1	2,7	0,5	2,9	5,0	4,0	2,1	3,7
Italia	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: elaborazioni su dati MIUR

A livello territoriale i CPIA di Sicilia, Lombardia e Piemonte accolgono il maggior numero di studenti cni dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Gli iscritti a tale tipologia di percorso sono 2.897 in Sicilia (21,6% del totale cni), 2.384 in Lombardia (17,8%) e 2.041 in Piemonte (15,2%). Peraltro, occorre evidenziare che in talune regioni, tra cui proprio la Sicilia, un elevato numero di studenti figura senza indicazione di cittadinanza. Un dato che più realisticamente potrebbe contenere allievi con cittadinanza non italiana. Con riguardo ai percorsi di primo livello, i CPIA con il maggior numero di iscritti sono ancora quelli della Sicilia (2.469 allievi; 30,1% del totale) e della Lombardia (1.230 allievi; 15% del totale), seguiti in questo caso dai CPIA dell'Emilia Romagna (966 unità, 11,8 %) (Tab. 20).

10. Qualche considerazione finale

L'esame a livello nazionale dei dati e degli indicatori sugli studenti cni offre una visione d'insieme sull'evoluzione del fenomeno e fornisce indicazioni sul progressivo accostamento alla prospettiva interculturale, che la scuola italiana ha assunto a modello per l'integrazione sin dagli anni '90, non-

ché per il monitoraggio delle zone d'ombra e dei punti deboli che il processo ancora presenta. I dati relativi all'a.s. 2017/18, con le dovute differenze rispetto ai diversi territori, confermano la tendenza alla stabilizzazione degli studenti cni, di pari passo a un cambiamento strutturale interno a questo aggregato di allievi che sempre meno possono essere considerati "studenti stranieri". Infatti, la maggior parte di loro è nata in Italia e qui ha sviluppato radici e intrapreso il percorso di formazione scolastica. La crescita delle seconde generazioni è un fenomeno già ampiamente previsto e le conseguenze sono segnalate.

Si tratta dunque di riconsiderare le priorità da porre nelle misure d'integrazione rispetto a quelle affrontate per gli studenti di prima generazione. Diventa, ad esempio, meno urgente la problematica della conoscenza della lingua italiana, intesa come lingua per la comunicazione, acquisita e praticata da chi nasce in Italia sin dall'infanzia, mentre diventa di stringente necessità che il percorso scolastico sia portato a termine regolarmente e con successo. Perciò l'apprendimento della lingua italiana va indirizzato come apprendimento di una lingua che si scrive e si legge e attraverso la quale si comprendono e trasmettono concetti e nozioni, ossia con la quale si studia. Altrettanto importante per i bambini e giovani che vivono la problematica identitaria di un contemporaneo confronto fra diverse culture è il ruolo della scuola nell'impartire l'insegnamento delle regole base della democrazia nella nostra società.

Per gli studenti che entrano per la prima volta nella scuola italiana permane, naturalmente, la necessità di seguire ad applicare le attuali misure di accoglienza e le azioni didattiche di sostegno messe in campo dalle scuole. Per questi studenti rimane fondamentale l'apprendimento linguistico per comunicare, senza il quale sono inevitabili le ricadute negative sul percorso scolastico. Rimane un tema sensibile quello delle scuole con elevata percentuale di alunni cni, nonostante le disposizioni dell'amministrazione scolastica volte a prevenire la formazione di scuole e classi ghetto.

Riguardo alla scuola secondaria di secondo grado, i dati mostrano che continuano ad aumentare gli studenti cni che accedono a questo livello educativo. In particolare, gli studenti nati in Italia tendono a intraprendere percorsi di studio meno canalizzati verso l'istruzione professionale e tecnica e più orientati verso l'istruzione a orientamento generale, similmente ai loro pari con cittadinanza italiana. Al contempo, proprio nelle età tipiche della frequenza scolastica in questo ordine di scuola, si evidenzia un aumento sensibile degli studenti con background migratorio non in regola con gli studi e un significativo abbassamento del tasso di scolarità.

Il miglioramento segnalato dai dati di trend della riduzione dei ritardi scolastici è sicuramente il segno di un processo d'integrazione che si va consolidando. Ciononostante, le distanze tra gli studenti italiani e gli studenti cni rimangono ampie. La sfida rimane dunque quella di colmare questo gap e di contenere, entro limiti fisiologici, la dispersione scolastica. Data la distanza del nostro sistema scolastico dagli standard europei in materia di dispersione, si tratta di un obiettivo che la scuola italiana deve ancora perseguire con costanza, anche a prescindere dalla presenza di allievi con background migratorio.

Allegato statistico

**Tabella A. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola, regione e provincia.
A.s. 2017/18. V.a. e V.%**

Province/ Regioni	Valori assoluti					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Torino	39.342	7.793	4.554	7.864	9.131	12,8	14,4	14,6	12,8	10,0
Vercelli	2.738	521	1.018	554	645	12,3	13,4	15,0	12,9	8,9
Biella	1.810	94	649	409	458	8,4	8,1	9,7	9,5	6,6
Verbano - Cusio - Ossola	1.382	243	474	270	395	6,6	7,0	7,6	6,7	5,5
Novara	7.166	1.578	2.771	1.490	1.327	14,3	17,2	16,8	14,5	9,4
Cuneo	11.586	2.572	4.263	2.435	2.316	13,7	16,4	15,7	14,6	9,3
Asti	4.764	987	1.717	1.021	1.039	17,8	19,7	19,2	18,4	14,3
Alessandria	8.486	1.786	3.063	1.776	1.861	16,7	19,7	18,5	17,3	12,5
Piemonte	77.274	5.774	28.509	15.819	17.172	13,2	15,2	15,1	13,5	9,9
Aosta	1.228	272	468	197	291	6,7	8,6	7,9	5,5	5,2
Valle D'Aosta	1.228	272	468	197	291	6,7	8,6	7,9	5,5	5,2
Varese	14.762	2.764	5.390	3.092	3.516	11,3	12,2	12,9	12,0	8,6
Como	8.968	1.750	3.534	1.952	1.732	11,1	11,3	12,7	11,5	8,6
Lecco	5.042	1.029	2.019	995	999	10,3	11,8	12,6	10,3	6,9
Sondrio	1.764	391	662	372	339	6,9	8,2	8,2	7,2	4,4
Milano	88.957	18.471	32.751	18.526	19.209	15,8	18,1	17,2	15,9	12,3
Bergamo	25.435	4.881	10.531	5.253	4.770	15,2	17,0	18,6	15,2	10,0
Brescia	32.950	6.228	13.511	7.078	6.133	17,8	19,2	21,4	18,6	11,9
Pavia	10.728	1.977	4.079	2.269	2.403	15,8	16,7	18,0	16,1	12,5
Lodi	5.517	1.128	2.184	1.181	1.024	16,8	19,5	20,1	18,0	10,6
Cremona	8.929	1.829	3.338	1.788	1.974	17,8	20,8	21,0	18,7	12,5
Mantova	10.101	2.251	4.092	2.151	1.607	18,4	21,8	21,3	18,8	11,5
Lombardia	213.153	2.699	82.091	44.657	43.706	15,1	17,0	17,4	15,5	11,0
Bolzano - Bozen	9.455	2.321	3.543	1.927	1.664	11,6	13,9	12,8	11,1	8,4
Trento	9.481	2.263	3.652	1.985	1.581	11,8	14,9	13,5	11,9	7,3
Trentino A.A.	18.936	4.584	7.195	3.912	3.245	11,7	14,4	13,2	11,5	7,9
Verona	19.946	4.317	7.735	4.112	3.782	14,8	17,7	17,4	15,0	9,9
Vicenza	17.402	3.473	6.864	3.693	3.372	13,2	15,5	16,4	13,8	8,3
Belluno	2.001	389	763	441	408	7,5	8,5	9,1	8,1	4,8
Treviso	17.971	3.316	7.029	3.983	3.643	13,3	14,7	16,2	14,4	8,9
Venezia	14.741	3.377	5.582	2.946	2.836	13,0	16,8	15,0	12,8	8,6
Padova	17.441	3.806	6.835	3.544	3.256	13,3	16,2	15,9	13,2	8,6
Rovigo	3.556	688	1.366	766	736	12,3	13,7	14,7	13,7	8,1
Veneto	93.058	19.366	36.174	19.485	18.033	13,3	15,8	15,9	13,7	8,7
Pordenone	6.445	1.505	2.436	1.230	1.274	14,5	18,5	16,5	13,9	10,0
Udine	7.517	1.428	2.710	1.565	1.814	10,8	11,8	12,5	11,4	8,1
Gorizia	2.263	450	966	472	375	12,8	15,3	16,9	12,9	6,9
Trieste	.882	549	1.116	619	598	10,5	11,7	12,7	10,9	7,2
Friuli V.G.	19.107	3.932	7.228	3.886	4.061	12,0	14,1	14,2	12,2	8,3
Imperia	3.872	875	1.410	735	852	14,9	19,1	17,3	14,0	10,6

segue nella pagina successiva

Province/ Regioni	Valori assoluti					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Savona	3.956	735	1.370	792	1.059	11,5	12,9	12,9	11,4	9,6
Genova	13.348	2.506	4.368	2.663	3.811	12,8	14,2	13,4	12,9	11,3
La Spezia	3.413	655	1.125	683	950	12,4	13,9	13,0	12,4	11,0
Liguria	24.589	4.771	8.273	4.873	6.672	12,8	14,6	13,8	12,7	10,9
Piacenza	8.453	1.761	3.057	1.692	1.943	22,2	26,3	25,2	22,8	16,4
Parma	10.998	2.132	3.961	2.139	2.766	17,8	20,6	19,6	17,9	14,3
Reggio Emilia	12.329	2.251	4.790	2.597	2.691	15,8	16,6	18,0	16,4	12,3
Modena	18.326	3.882	6.681	3.443	4.320	17,3	21,5	19,7	17,1	12,7
Bologna	21.531	4.343	7.862	4.322	5.004	16,0	17,9	17,7	16,1	12,9
Ferrara	5.819	1.076	2.075	1.140	1.528	13,4	15,8	15,2	13,7	10,5
Ravenna	7.947	1.648	3.027	1.575	1.697	15,2	18,1	17,4	15,0	11,0
Forlì	7.701	1.523	2.946	1.602	1.630	13,5	15,4	16,2	14,4	9,0
Rimini	6.557	1.087	2.122	1.147	2.201	13,4	12,9	13,1	12,1	14,8
E. Romagna	99.661	19.703	36.521	19.657	23.780	16,1	18,4	18,0	16,2	12,6
Massa Carrara	2.275	469	744	415	647	9,1	11,1	9,9	9,0	7,5
Lucca	4.858	959	1.686	995	1.218	9,5	10,8	10,3	9,7	7,7
Pistoia	5.429	1.037	1.956	1.056	1.380	13,0	15,1	15,1	13,2	9,9
Firenze	22.034	4.324	7.591	4.511	5.608	15,9	18,0	17,3	16,3	13,0
Prato	9.922	1.779	3.895	2.307	1.941	26,1	28,3	30,6	29,0	17,5
Livorno	3.812	748	1.322	717	1.025	8,6	10,2	9,4	8,2	7,3
Pisa	6.903	1.303	2.533	1.411	1.656	12,1	12,7	13,5	12,4	9,9
Arezzo	6.491	1.099	2.241	1.249	1.902	13,4	13,5	15,3	13,8	11,6
Siena	5.220	935	1.709	1.033	1.543	14,4	14,7	15,0	14,8	13,4
Grosseto	3.487	592	1.173	675	1.047	12,0	12,9	13,3	12,3	10,5
Toscana	70.431	13.245	24.850	14.369	7.967	13,8	15,2	15,4	14,4	11,2
Perugia	13.371	2.439	4.523	2.833	3.576	14,4	14,8	15,4	15,7	12,4
Terni	3.292	586	1.141	687	878	11,4	11,9	12,5	11,9	9,8
Umbria	16.663	3.025	5.664	3.520	4.454	13,7	14,1	14,7	14,7	11,8
Pesaro	5.637	1.081	1.980	1.086	1.490	10,9	12,0	12,0	10,6	9,2
Ancona	7.554	1.377	2.673	1.452	2.052	11,1	11,8	12,4	11,3	9,5
Macerata	5.679	1.001	2.018	1.159	1.501	12,8	13,2	14,7	14,0	10,1
Ascoli	5.478	989	1.754	1.183	1.552	10,3	10,8	11,0	11,7	8,7
Marche	24.348	4.448	8.425	4.880	6.595	11,2	11,9	12,4	11,8	9,3
Viterbo	4.075	736	1.360	892	1.087	9,9	9,8	10,4	11,1	8,6
Rieti	1.856	369	554	340	593	9,2	10,5	9,3	8,9	8,5
Roma	62.328	11.420	22.540	12.983	15.385	10,3	11,4	11,2	10,7	8,5
Latina	6.697	1.377	2.306	1.280	1.734	8,0	9,2	8,6	8,0	6,7
Frosinone	3.482	554	1.063	707	1.158	5,0	4,5	5,1	5,5	5,0
Lazio	78.438	14.456	27.823	16.202	19.957	9,6	10,5	10,4	10,0	8,0
L'Aquila	3.916	872	1.299	777	968	10,1	11,9	10,9	10,6	7,9
Teramo	3.648	751	1.331	796	770	9,0	9,9	10,4	9,8	6,5
Pescara	2.451	449	791	489	722	5,2	5,4	5,5	5,4	4,6
Chieti	3.294	631	1.111	699	853	6,2	6,7	6,6	6,8	5,
Abruzzo	13.309	2.703	4.532	2.761	3.313	7,4	8,3	8,1	8,0	5,8
Isernia	344	83	114	72	75	3,5	4,5	3,8	3,7	2,5

segue nella pagina successiva

Province/ Regioni	Valori assoluti					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Campobasso	1.054	183	318	223	330	3,5	3,8	3,7	3,9	3,1
Molise	1.398	266	432	295	405	3,5	4,0	3,7	3,8	2,9
Caserta	5.776	1.094	2.027	1.160	1.495	3,7	4,3	4,3	3,7	2,8
Benevento	982	169	286	188	339	2,4	2,7	2,5	2,5	2,3
Napoli	11.424	1.874	4.169	2.475	2.906	2,1	2,1	2,5	2,2	1,7
Avellino	1.315	192	372	279	472	2,3	2,0	2,2	2,4	2,4
Salerno	5.946	1.082	1.890	1.162	1.812	3,5	3,8	3,8	3,6	3,0
Campania	25.443	4.411	8.744	5.264	7.024	2,6	2,8	3,0	2,7	2,2
Foggia	4.139	859	1.499	887	894	3,9	4,9	4,7	4,2	2,6
Bari	7.535	1.439	2.532	1.552	2.012	3,0	3,5	3,4	3,2	2,4
Taranto	1.643	272	506	369	496	1,9	1,9	1,9	2,1	1,7
Brindisi	1.286	222	410	275	379	2,3	2,3	2,4	2,4	2,0
Lecce	2.923	531	973	571	848	2,6	2,9	2,9	2,6	2,1
Puglia	17.526	3.323	5.920	3.654	4.629	2,9	3,3	3,2	3,0	2,2
Potenza	1.459	231	462	323	443	2,9	2,9	3,1	3,3	2,4
Matera	1.491	301	444	326	420	5,0	6,4	5,3	5,7	3,8
Basilicata	2.950	532	906	649	863	3,6	4,2	3,9	4,2	2,9
Cosenza	4.063	652	1.270	858	1.283	4,1	3,7	4,3	4,5	3,9
Crotone	905	165	289	225	226	3,3	3,4	3,4	3,9	2,6
Catanzaro	2.215	407	758	435	615	4,3	4,6	4,9	4,4	3,5
Vibo Valentia	952	163	264	193	332	3,9	3,8	3,7	4,0	4,0
Reggio Calabria	4.237	773	1.246	839	1.379	5,0	5,1	4,9	5,1	4,9
Calabria	12.372	2.160	3.827	2.550	3.835	4,3	4,2	4,4	4,5	4,0
Trapani	2.410	440	656	564	750	3,7	4,2	3,5	4,4	3,3
Palermo	5.462	764	1.737	1.281	1.680	2,8	2,4	2,8	3,1	2,8
Messina	3.554	622	1.080	772	1.080	4,1	4,3	4,1	4,6	3,9
Agrigento	2.177	413	713	465	586	3,3	3,8	3,6	3,4	2,6
Caltanissetta	1.045	203	321	273	248	2,4	2,9	2,6	3,0	1,7
Enna	443	67	140	110	126	1,8	1,8	2,0	2,2	1,6
Catania	4.937	779	1.660	1.159	1.339	2,8	2,6	3,0	3,2	2,5
Ragusa	4.509	947	1.617	990	955	9,0	11,3	10,4	9,9	5,9
Siracusa	1.895	351	567	392	585	3,1	3,4	3,1	3,2	3,0
Sicilia	26.432	4.586	8.491	6.006	7.349	3,5	3,6	3,6	3,8	3,0
Sassari	2.303	402	731	506	664	3,5	3,7	3,6	4,0	3,0
Nuoro	511	81	133	105	192	1,7	1,6	1,5	1,9	1,9
Oristano	289	46	92	60	91	1,5	1,5	1,6	1,6	1,4
Cagliari	2.300	330	789	508	673	2,3	2,0	2,6	2,6	2,0
Sardegna	5.403	859	1.745	1.179	1.620	2,5	2,4	2,7	2,8	2,2
Nord-Ovest	316.244	63.516	119.341	65.546	67.841	9,1	16,2	16,4	3,8	10,6
Nord-Est	230.762	47.585	87.118	46.940	49.119	14,0	16,4	16,3	14,2	10,1
Centro	189.880	35.174	66.762	38.971	48.973	11,4	12,4	12,5	11,9	9,4
Sud	72.998	13.395	24.361	15.173	20.069	3,4	3,7	3,7	3,5	2,8
Isole	31.835	5.445	10.236	7.185	8.969	3,3	3,3	3,4	3,6	2,8
Italia	841.719	165.115	307.818	173.815	194.971	9,7	11,1	11,2	10,0	7,3

Tabella B. Alunni con cittadinanza non italiana per ordine scuola e comuni capoluogo di provincia. A.s. 2017/18. V.a. e V.%

Comuni capoluogo di Provincia	Valori assoluti					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Torino	24.482	4.874	8.722	4.776	6.110	19,4	24,4	23,7	21,0	13,1
Vercelli	1.160	199	408	219	334	14,2	18,2	20,0	16,2	9,1
Biella	881	128	258	133	362	9,4	14,1	14,5	11,3	6,6
Verbano - Cusio - Ossola	482	57	132	81	212	7,8	8,0	10,6	7,5	6,8
Novara	3.389	651	1.155	576	1.007	17,2	24,4	23,7	18,2	11,2
Cuneo	1.401	239	434	219	509	11,6	16,2	16,9	13,3	8,0
Asti	2.172	393	618	375	786	16,8	20,6	18,3	18,6	14,0
Alessandria	2.808	575	1.009	566	658	21,8	26,3	24,5	23,0	16,1
Piemonte	36.775	7.116	12.736	6.945	9.978	17,7	23,0	22,4	19,5	11,9
Aosta	556	96	174	84	202	7,2	10,1	10,9	7,0	5,0
Valle D'Aosta	556	96	174	84	202	7,2	10,1	10,9	7,0	5,0
Varese	2.242	417	642	420	763	13,6	20,3	18,1	15,3	9,4
Como	2.828	411	758	486	1.173	14,3	18,7	18,8	17,7	10,9
Lecco	1.267	177	278	182	630	9,4	13,7	11,2	9,9	8,0
Sondrio	525	108	167	100	150	9,0	19,7	17,8	13,0	4,2
Milano	39.486	7.319	13.231	8.107	10.829	20,2	24,1	22,8	22,8	15,2
Bergamo	4.797	752	1.312	723	2.010	14,0	24,5	21,3	17,6	9,6
Brescia	8.150	1.433	2.747	1.474	2.496	19,2	29,9	29,0	24,4	11,2
Pavia	2.129	283	520	292	1.034	12,4	16,7	15,9	12,4	10,5
Lodi	1.680	254	451	333	642	14,3	21,0	19,6	14,9	10,7
Cremona	2.703	477	704	451	1.071	18,9	28,6	22,8	21,8	14,3
Mantova	1.690	232	452	228	778	13,7	21,1	21,9	16,3	10,0
Lombardia	67.497	11.863	21.262	12.796	21.576	17,6	23,7	22,3	20,7	12,2
Bolzano - Bozen	4.179	708	1.132	675	1.664	13,3	23,9	22,2	18,8	8,4
Trento	4.204	2.263	925	456	560	12,8	14,9	15,7	12,2	6,9
Trentino A.A.	8.383	2.971	2.057	1.131	2.224	13,0	16,3	18,7	15,4	8,0
Verona	7.362	1.381	2.383	1.284	2.314	15,0	21,9	20,0	15,5	10,3
Vicenza	4.111	779	1.343	752	1.237	16,6	28,0	25,8	22,6	9,2
Belluno	501	59	135	95	212	6,9	7,8	8,9	9,3	5,3
Treviso	2.616	333	702	448	1.133	12,2	16,3	17,5	16,4	9,0
Venezia	6.157	1.382	2.193	1.056	1.526	16,5	24,8	20,7	15,6	10,6
Padova	6.593	1.207	2.123	1.178	2.085	15,9	24,7	23,9	20,0	9,5
Rovigo	996	178	298	175	345	11,7	15,2	14,0	14,2	8,7
Veneto	28.336	5.319	9.177	4.988	8.852	14,9	22,6	20,7	17,0	9,5
Pordenone	1.965	335	601	308	721	15,1	26,5	23,1	16,5	9,9
Udine	3.292	548	957	516	1.271	13,8	24,0	22,3	18,0	8,8
Gorizia	688	133	240	133	182	10,9	18,7	17,8	13,0	5,6
Trieste	2.834	541	1.091	604	598	11,3	13,2	14,1	12,1	7,2
Friuli V.G.	8.779	1.557	2.889	1.561	2.772	12,8	18,6	18,1	14,5	8,3
Imperia	1.246	240	384	206	416	17,4	25,3	22,9	17,5	12,3
Savona	1.163	159	327	215	462	11,0	12,7	13,7	14,6	8,4

segue nella pagina successiva

Comuni capoluogo di Provincia	Valori assoluti					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Genova	10.429	1.943	3.332	2.039	3.115	13,9	16,0	15,0	14,4	11,8
La Spezia	2.474	427	717	441	889	16,0	20,9	18,9	18,0	12,4
Liguria	15.312	2.769	4.760	2.901	4.882	14,1	16,9	15,8	15,1	11,5
Piacenza	4.372	801	1.360	776	1.435	22,4	32,1	29,9	27,1	15,0
Parma	5.571	937	1.701	915	2.018	17,3	22,0	19,9	17,8	14,1
Reggio Emilia	5.567	998	1.904	1.009	1.656	17,7	22,4	22,7	20,3	12,2
Modena	5.870	1.022	1.854	1.013	1.981	17,4	22,2	21,3	19,1	13,1
Bologna	10.229	1.974	3.500	1.916	2.839	18,8	22,6	22,8	20,6	13,5
Ferrara	2.551	413	804	420	914	12,7	17,1	16,1	13,6	9,6
Ravenna	2.874	516	1.088	606	664	13,5	15,3	15,7	14,0	9,9
Forlì	2.698	505	1.001	530	662	14,7	17,7	18,4	16,0	9,8
Rimini	3.706	562	1.064	559	1.521	15,3	16,5	15,5	13,9	15,3
E. Romagna	43.438	7.728	14.276	7.744	13.690	17,0	21,1	20,5	18,3	12,9
Massa Carrara	810	133	223	123	331	7,7	8,5	7,7	7,0	7,6
Lucca	1.818	279	504	312	723	11,3	13,2	13,2	12,2	9,5
Pistoia	1.781	286	530	300	665	11,7	14,3	13,9	11,8	9,6
Firenze	9.574	1.755	2.855	1.683	3.281	16,3	20,2	18,5	16,9	13,2
Prato	8.553	1.526	3.307	1.923	1.797	27,3	31,5	33,8	31,4	17,1
Livorno	1.575	277	561	274	463	7,1	8,0	8,3	6,5	6,0
Pisa	2.072	287	614	372	799	12,6	14,3	16,5	14,5	9,9
Arezzo	2.039	228	625	377	809	12,2	10,6	14,6	14,1	10,5
Siena	1.386	122	232	162	870	11,9	9,7	9,7	9,3	14,0
Grosseto	1.312	115	329	223	645	9,1	6,5	9,0	9,6	9,7
Toscana	30.920	5.008	9.780	5.749	10.383	14,5	16,8	17,3	15,8	11,5
Perugia	3.743	683	1.165	792	1.103	14,0	16,2	15,2	16,1	11,0
Terni	1.949	329	638	387	595	12,1	13,4	13,8	12,7	9,9
Umbria	5.692	1.012	1.803	1.179	1.698	13,2	15,1	14,7	14,8	10,6
Pesaro	1.488	206	374	249	659	8,7	9,6	9,1	9,4	8,1
Ancona	2.165	405	786	415	559	14,0	18,0	18,5	15,9	8,8
Macerata	1.010	157	275	146	432	10,6	14,9	14,8	12,0	8,0
Ascoli	555	91	125	79	260	5,7	8,1	6,1	6,4	4,9
Marche	5.218	859	1.560	889	1.910	10,1	13,1	12,7	11,5	7,6
Viterbo	986	117	208	122	539	7,9	7,2	7,1	6,6	8,9
Rieti	562	78	116	88	280	6,3	6,8	5,5	6,1	6,6
Roma	41.540	7.693	14.713	8.404	10.730	10,6	12,2	11,6	10,9	8,6
Latina	1.812	303	463	312	734	7,4	8,8	7,0	7,6	7,2
Frosinone	596	58	129	87	322	6,0	4,5	5,4	5,8	6,7
Lazio	45.496	8.249	15.629	9.013	12.605	10,1	11,7	11,1	10,5	8,4
L'Aquila	1.067	173	317	212	365	9,5	8,9	10,2	11,2	8,6
Teramo	582	83	125	101	273	5,5	6,0	5,4	5,9	5,2
Pescara	1.186	151	282	182	571	4,6	4,6	4,5	4,2	4,7
Chieti	381	39	93	75	174	3,8	3,2	3,8	4,6	3,7
Abruzzo	3.216	446	817	570	1.383	5,6	5,7	5,8	6,0	5,3
Isernia	129	23	38	18	50	2,8	3,9	3,6	2,2	2,3

segue nella pagina successiva

Comuni capoluogo di Provincia	Valori assoluti					Per 100 iscritti				
	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Campobasso	217	22	52	39	104	2,2	1,9	2,3	2,5	2,1
Molise	346	45	90	57	154	2,4	2,6	2,7	2,4	2,1
Caserta	482	47	103	74	258	2,7	2,9	2,8	3,0	2,6
Benevento	228	27	53	28	120	1,7	1,8	1,9	1,4	1,6
Napoli	4.478	641	1.603	975	1.259	2,7	2,6	3,4	3,2	2,1
Avellino	314	18	47	29	220	2,0	1,3	1,7	1,2	2,4
Salerno	694	69	154	93	378	2,6	2,1	2,6	2,3	2,7
Campania	6.196	802	1.960	1.199	2.235	2,6	2,5	3,1	2,9	2,2
Foggia	880	149	317	151	263	3,4	3,8	4,5	3,2	2,6
Bari	1.372	212	413	254	493	2,6	2,8	2,9	2,7	2,4
Taranto	386	41	106	86	153	1,2	0,8	1,2	1,4	1,2
Brindisi	234	25	49	33	127	1,3	1,1	1,2	1,3	1,5
Lecce	953	151	258	165	379	4,0	6,4	5,5	5,6	2,8
Puglia	3.825	578	1.143	689	1.415	2,5	2,8	2,9	2,7	2,1
Potenza	245	19	49	36	141	1,8	1,2	1,6	1,9	2,0
Matera	343	52	89	61	141	2,8	3,5	3,2	3,3	2,3
Basilicata	588	71	138	97	282	2,3	2,3	2,3	2,6	2,1
Cosenza	713	78	172	127	336	4,5	3,9	5,2	5,9	4,0
Crotone	273	36	66	53	118	2,1	2,1	2,1	2,4	2,0
Catanzaro	460	54	130	72	204	2,8	2,3	3,2	2,6	2,8
Vibo Valentia	390	44	65	52	229	3,7	3,8	3,2	3,6	4,0
Reggio Calabria	1.700	285	474	335	606	5,9	5,8	5,6	6,1	6,2
Calabria	3.536	497	907	639	1.493	4,2	4,1	4,3	4,5	4,0
Trapani	254	32	68	43	111	2,2	2,1	2,5	2,2	2,0
Palermo	3.982	578	1.329	821	1.254	3,5	3,6	3,9	3,7	3,1
Messina	1.295	166	393	295	441	3,9	3,1	3,9	4,6	3,8
Agrigento	339	56	88	59	136	3,0	3,9	3,5	3,7	2,3
Caltanissetta	437	77	107	125	128	3,4	4,9	3,9	6,1	2,0
Enna	140	19	39	29	53	2,9	3,2	3,7	4,2	2,2
Catania	1.902	250	611	421	620	3,3	2,9	3,8	4,2	2,7
Ragusa	958	151	291	205	311	8,1	8,5	8,7	9,9	6,7
Siracusa	709	136	205	110	258	3,4	4,4	3,6	3,0	3,1
Sicilia	10.016	1.465	3.131	2.108	3.312	3,6	3,7	4,0	4,2	3,1
Sassari	505	95	144	105	161	2,3	3,4	2,7	3,1	1,5
Nuoro	119	19	27	17	56	1,6	2,4	1,8	1,8	1,3
Oristano	124	10	30	21	63	1,5	1,4	2,2	2,2	1,2
Cagliari	983	128	276	193	386	3,4	4,0	4,4	4,5	2,5
Sardegna	1.731	252	477	336	666	2,6	3,4	3,3	3,5	1,9
Nord-Ovest	120.140	21.844	38.932	22.726	36.638	17,0	22,2	21,2	19,3	11,9
Nord-Est	88.936	17.575	28.399	15.424	27.538	15,4	20,3	20,1	17,2	10,6
Centro	87.326	15.128	28.772	16.830	26.596	11,5	13,3	12,9	12,2	9,4
Sud	17.707	2.439	5.055	3.251	6.962	3,1	3,1	3,5	3,3	2,8
Isole	11.747	1.717	3.608	2.444	3.978	3,4	3,6	3,9	4,0	2,8
Italia	325.856	58.703	104.766	60.675	101.712	11,0	13,8	13,3	12,0	8,2

- CAPITOLO 2 -

Le scelte scolastiche al termine del primo ciclo di istruzione. Un nodo cruciale per gli studenti di origine immigrata

di Gianluca Argentin, Koray Aktaş, Gian Paolo Barbetta,
Gianna Barbieri, Luca Colombo*

1. Una scelta decisiva

Nella scuola italiana, al termine della secondaria di primo grado, gli studenti sono chiamati a compiere una scelta decisiva per i loro successivi percorsi scolastici e accademici, optando tra molti indirizzi di studi. Si tratta di un passaggio cruciale per diverse ragioni, tra le quali è particolarmente importante la conseguente ripartizione degli studenti in percorsi di studio e formazione diversamente connotati. Infatti, la scelta dei percorsi, sintetizzabili nella tricotomia licei, istituti tecnici e professionali (con l'ulteriore distinguo tra istruzione e formazione), ha conseguenze importanti su molte dimensioni della successiva vita e carriera scolastica degli studenti. In particolare, ai tre indirizzi si associano diversi contenuti disciplinari, differenti tassi di transizione al percorso universitario negli anni successivi al conseguimento del titolo e anche diverse composizioni socio-demografiche del gruppo dei pari. Si collegano inoltre ai vari indirizzi anche insegnanti più o meno efficaci per l'apprendimento degli studenti¹. Con una sintesi semplificante, possiamo dire che i licei sono percorsi nei quali sono meno presenti studenti con background familiare modesto a livello socio-culturale o con precedenti percorsi migratori; inoltre, i licei propongono curricula più generalisti, che portano molto più spesso a intraprendere con successo percorsi accademici. Sull'opzione liceo/non liceo, per quanto riduttiva della complessità dei percorsi di studio e formazione, si

* *Gianluca Argentin* è ricercatore presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano Bicocca. Si occupa prevalentemente di analisi sulle disuguaglianze educative e sulle politiche per la forza lavoro insegnante e di valutazione controfattuale di innovazioni scolastiche, mediante il ricorso a sperimentazioni controllate.

Koray Aktaş è un assegnista di ricerca al Dipartimento di Economia, Management e Statistica dell'Università di Milano Bicocca. Ha un dottorato in Economia e i suoi interessi di ricerca sono prevalentemente nel campo dell'economia applicata del lavoro; in particolare, si occupa di economia dell'educazione, dinamiche del reddito e disuguaglianze.

Gian Paolo Barbetta è professore associato di politica economica presso il Dipartimento di Economia e Finanza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. È direttore del *Centro di Ricerche sulla Cooperazione e il nonprofit* e si occupa di valutazione dell'efficacia degli interventi pubblici e privati, con particolare attenzione al campo dell'educazione.

Gianna Barbieri è Direttore Generale presso il Ministero dell'Istruzione alla Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica, che prevede, tra le altre, l'attività di coordinamento delle rilevazioni, l'elaborazione di dati e la realizzazione di studi statistici sull'istruzione, tra cui la gestione dell'Anagrafe degli studenti.

Luca Colombo è professore ordinario di economia politica presso il Dipartimento di Economia e Finanza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, di cui è anche direttore. La sua attuale attività di ricerca verte principalmente su temi di economia dell'informazione, teoria dei contratti, innovazione, assicurazione e finanza.

1 Abbiati G., Argentin G., Gerosa T. (2017), *Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case*, in "Politica Economica", 1, pp. 12-58; Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, Il Mulino, Bologna.

gioca ancora oggi un'importante parte della riproduzione della stratificazione sociale in Italia. Va anche sottolineato che la scelta dell'indirizzo scolastico è una decisione che gli studenti assumono, assieme alle loro famiglie, in assenza di un sistema di orientamento scolastico strutturato a livello nazionale. Non che manchino *in toto* attività di orientamento, ma queste sono ampiamente lasciate all'iniziativa dei singoli istituti scolastici, se non dei referenti per l'orientamento o di singoli docenti delle classi in cui gli studenti si trovano.

Esistono invece poche iniziative omogenee sul piano nazionale, riducibili per lo più a siti e piattaforme informative, istituzionali e non, che consentono di mappare le scuole nello spazio geografico definito dall'utente e le rendono confrontabili sulla base di un insieme di indicatori. Il principale dispositivo di orientamento presente a livello nazionale è piuttosto rappresentato dal consiglio orientativo, un parere non vincolante che gli insegnanti comunicano alle famiglie, suggerendo gli indirizzi scolastici secondo loro più appropriati per lo studente, su deliberazione del consiglio di classe. Anche in questo caso, tuttavia, sotto l'apparente comunanza formale, si manifestano forti eterogeneità: sono infatti variabili le informazioni e gli approcci impiegati per giungere alla decisione finale del consiglio orientativo, come è variabile il grado di dettaglio del consiglio stesso. Più precisamente, si va da raccomandazioni per un preciso indirizzo in un dato istituto a generiche indicazioni di area disciplinare. Altamente variabili sono infine le attività di orientamento aggiuntive che ogni istituto scolastico mette autonomamente in campo, sia dal lato della scuola secondaria di primo grado (orientamento in uscita) sia da quello delle scuole secondarie di secondo grado (orientamento in ingresso). Rispetto a quest'ultimo, si hanno contesti altamente competitivi – caratterizzati da pseudo-mercati dell'istruzione in cui i vari istituti cercano di accaparrarsi quote maggiori di studenti o iscritti con profili corrispondenti ai loro *desiderata* – e contesti nei quali invece l'offerta è meno eterogenea e dove la competizione non ha luogo. Complessivamente, si delinea quindi un sistema di orientamento altamente eterogeneo.

Alla luce della sua importanza nella definizione dei percorsi scolastici e del grado di variabilità e incertezza dei contesti in cui si verifica, il passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado va analizzato con cura. In particolare, la scelta di iscriversi a percorsi liceali, meno frequente fra gli studenti con background migratorio (come visto nel capitolo 1), sembra decisiva per le potenziali conseguenze sui futuri percorsi scolastici, universitari e occupazionali di questo gruppo di studenti. In altri termini, nella scelta dell'indirizzo del secondo ciclo e nella minor presenza degli studenti con background migratorio nel canale liceale, potrebbero realizzarsi due fenomeni, entrambi non desiderabili. Da un lato, nella segregazione tra canale liceale e non liceale in base al background migratorio potrebbe trovare rinforzo la riproduzione di svantaggi socioeconomici di partenza degli studenti stranieri; dall'altro potremmo incorrere anche nella mancata valorizzazione del potenziale di apprendimento del sottogruppo di studenti con background migratorio con buone performance scolastiche nella scuola secondaria di primo grado.

Nelle prossime pagine cercheremo di focalizzare la nostra attenzione sulla scelta dell'indirizzo liceale da parte degli studenti con background migratorio, sistematicamente messi a confronto con i loro pari italiani. Presenteremo quindi i risultati di alcune analisi che abbiamo potuto condurre su un database amministrativo particolarmente ricco e costruito ad hoc, riguardante i percorsi dalla classe finale della scuola secondaria di primo grado fino alla scuola secondaria di secondo grado per un campione di circa 52.000 studenti che hanno conseguito la licenza nell'anno scolastico 2015/16. Si tratta di un database di valore, non solo per l'ampiezza campionaria su cui si basa, ma anche perché unisce in un solo corpo informativo sia elementi provenienti dai registri scolastici, tra

cui i voti degli insegnanti, sia gli esiti di test standardizzati INVALSI per italiano e matematica, sia infine informazioni che descrivono i comportamenti nel tempo degli studenti². In particolare, cercheremo di capire se la minor propensione degli studenti con background migratorio a iscriversi ai licei sia il riflesso del loro gap di apprendimento precedente, quindi di performance meno brillanti che derivano dai peggiori percorsi di studio nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, oppure se dipenda da altri fattori. In letteratura, ci si riferisce a queste differenze di transizione, al netto degli apprendimenti, come a effetti secondari delle origini sociali, cioè del contesto socio-economico e culturale della famiglia di origine (gli effetti primari sono invece quelli che le origini hanno sugli apprendimenti³). Tali effetti secondari, se presenti, sarebbero sintomatici di disuguaglianze che non troverebbero spiegazione nemmeno nei già diseguali esiti scolastici degli studenti al termine della scuola secondaria di primo grado.

Detto in altro modo, sappiamo già che le molto svantaggiose e diseguali condizioni di vita degli studenti con background migratorio portano in media a un loro minor rendimento scolastico⁴; ci chiediamo qui se, in aggiunta a tali disuguaglianze, nel momento della scelta della scuola secondaria di secondo grado si cumulino ulteriori elementi di svantaggio e disparità. Il nostro ragionamento è articolato in tre paragrafi: nel prossimo (par. 2) presenteremo le differenze nei tassi di iscrizione ai licei, consentendo al lettore di quantificare i diversi livelli di accesso al liceo da parte di studenti con diverse origini. Ci rifaremo a una ripartizione usuale degli studenti in tre gruppi: quelli con cittadinanza italiana, quelli nati in Italia da genitori stranieri (la cosiddetta seconda generazione) e quelli nati all'estero da genitori stranieri (prima generazione). Una volta quantificato il diverso accesso al canale liceale da parte degli studenti dei tre gruppi, diventa importante stimare se vi siano effetti secondari e di quale intensità: una volta tenuti in debita considerazione i differenziali di apprendimento tra studenti (effetti primari) con background migratorio – prima e seconda generazione rispetto agli italiani – , permane un ulteriore gap nella transizione al liceo?

Per rispondere a tale domanda, nel terzo paragrafo cercheremo di capire quanto le performance effettive degli studenti siano alla base delle differenze osservate nei loro tassi di transizione al liceo. Useremo in particolare i dati disponibili per riflettere sul fatto che l'apprendimento scolastico è un costrutto multidimensionale e solo in parte osservabile dalle famiglie chiamate a scegliere la scuola secondaria di secondo grado, costrette a basare la loro decisione su informazioni non sempre pienamente trasparenti sulle abilità dei figli. Infine, nel quarto paragrafo proveremo a stimare con modelli statistici multivariati proprio il peso degli effetti secondari, quindi a vedere se, al netto di tutti i fattori presenti nei dati e soprattutto al netto delle performance degli studenti, le scelte di studenti di prima o seconda generazione siano pienamente assimilabili a quelle degli studenti con cittadinanza italiana oppure se permangano ulteriori differenziazioni tra i gruppi, che non trovano spiegazione. Ci interessa cioè capire se il diverso tasso di passaggio al liceo da parte di studenti appartenenti ai tre gruppi possa essere considerato come la semplice conseguenza

2 Indicazioni sulla modalità di costruzione del dataset si possono trovare in Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017b), *Origini sociali, consiglio orientativo e scelta del liceo: un'analisi sui dati dell'Anagrafe Studenti*, in "Politiche Sociali", 4, 1, pp. 53-73, dove si usano dati simili a quelli impiegati qui. Si noti che poter osservare, riunite nello stesso database, tutte queste informazioni sugli studenti consente di giungere a risultati di ricerca più solidi rispetto a molte delle usuali statistiche descrittive aggregate.

3 Boudon R. (1974), *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*, Wiley, New York.

4 Per quanto le medie nascondano sempre varianze e occultino, ad esempio, i casi di eccellenza, come mostra Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.

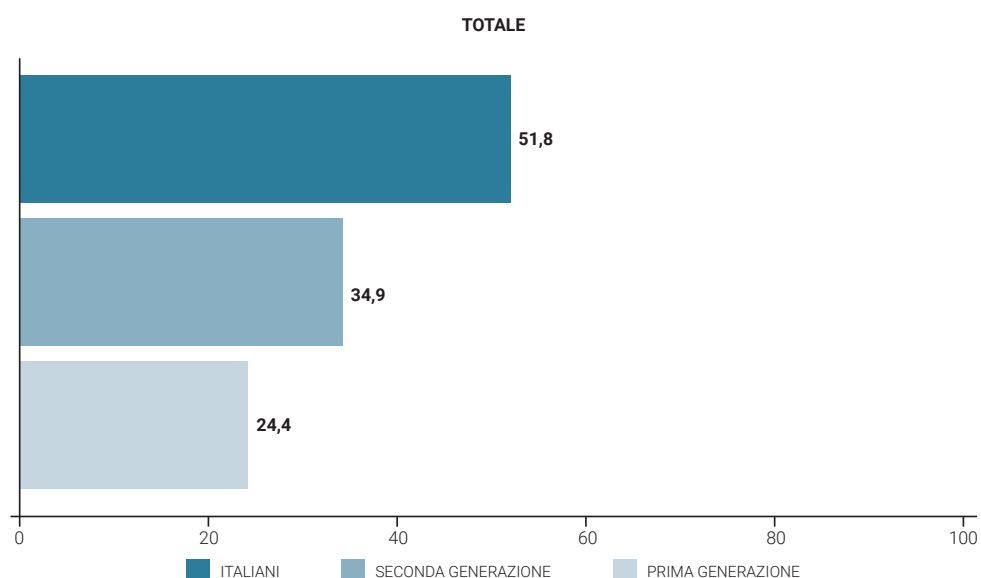
dei loro diversi livelli di apprendimento oppure se altri fattori debbano essere chiamati in causa. Si tratta di un distinguo importante, dal momento che, se si vuole contrastare la segregazione nei rami della scuola secondaria sulla base del background migratorio, è decisivo capire dove si origini il gap: infatti, interventi molto differenti vanno messi in campo nel caso in cui siamo in presenza di conseguenze al momento dell'iscrizione di puri differenziali di apprendimento pregresso – investendo, ad esempio, in azioni per il recupero di competenze nella scuola primaria e secondaria di primo grado – oppure nel caso in cui il gap si generi anche al netto delle performance – pensando a iniziative di supporto informativo ed economico per sostenere scelte di investimento in percorsi di istruzione più lunghi e non professionalizzanti nel breve periodo. Chiuderemo il capitolo cercando di trarre alcune implicazioni sulla base dei risultati emersi, orientate sia allo sviluppo di future indagini sia a indirizzare chi opera nel contrasto delle disuguaglianze scolastiche sulla base del background migratorio. Va ricordato, rispetto a questo ultimo punto, che gli attori chiamati in causa agiscono almeno su due livelli: sul piano macro, nella definizione delle politiche scolastiche nazionali e locali, sul piano micro, nell'agire quotidiano di insegnanti e dirigenti scolastici all'interno delle istituzioni scolastiche.

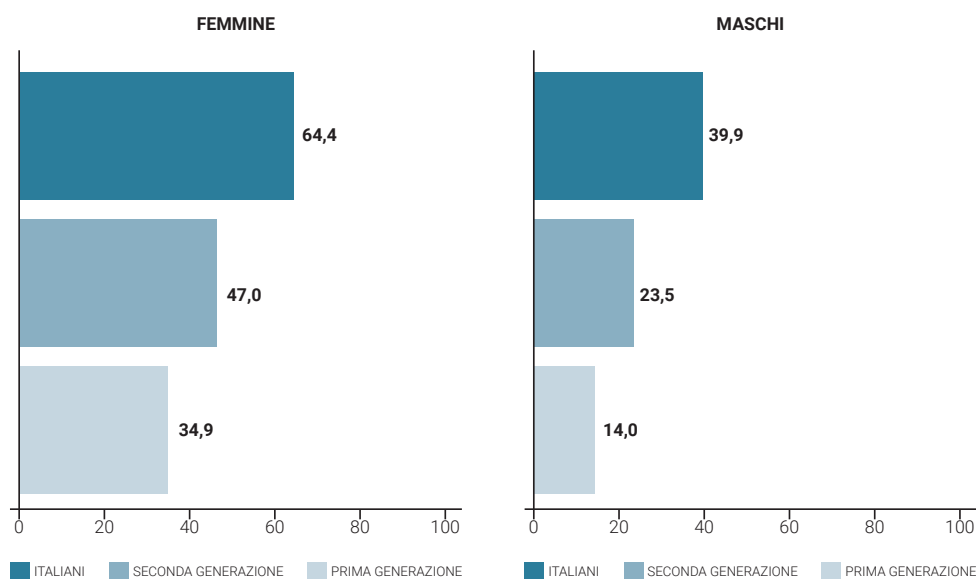
È a entrambi che cercheremo di dare alcune indicazioni sulla base delle analisi condotte. Infine, prima di passare ai dati, va segnalato che tutte le nostre analisi testeranno l'esistenza di differenze degne di nota tra studenti e studentesse. Pare infatti importante capire se, nelle diverse popolazioni di studenti da cui sono tratti i nostri campioni, si presentino in modo differente gap di genere nella transizione ai percorsi liceali.

2. Gli iscritti al liceo. Scelte di italiani, stranieri nati in Italia e all'estero a confronto

In questo primo paragrafo intendiamo quantificare le differenze nei tassi di passaggio ai percorsi liceali per gli studenti del campione da noi analizzato, guardando al gap complessivo e quindi all'esito totale di effetti primari e secondari.

Figura 1. Studenti iscritti al liceo per cittadinanza.V.%





Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

Nella figura 1, le barre riportano la percentuale di studenti iscritti a un liceo nell'anno scolastico successivo a quello di conseguimento della licenza media, in base al background migratorio; nella seconda parte della figura, si riporta il dato distintamente per femmine e maschi.

Il nostro campione mostra una marcata distanza tra gruppi diversi di studenti nel passaggio al canale liceale: compiono questa scelta più di metà degli italiani (51,8%) contro poco più di un terzo degli studenti di seconda generazione (34,9%) e meno di un quarto di quelli di prima generazione (24,4%). Il rapporto tra le due categorie estreme è pari a 2,12 (51,8 diviso 24,4), a dire che gli studenti italiani hanno propensione più che doppia a iscriversi al liceo rispetto agli studenti di prima generazione.

Al di là delle note marcate differenze tra maschi e femmine nella propensione a iscriversi a un liceo, si osserva poi che queste differenze sono molto maggiori per gli studenti stranieri di prima generazione. Infatti, il rapporto tra la quota di iscritte su quella di iscritti al percorso liceale è pari a 1,85 tra gli studenti italiani, 2 tra gli stranieri di seconda generazione e arriva addirittura a 2,49 tra quelli di prima generazione. Il gap di genere a favore delle femmine è quindi presente per tutti e tre i gruppi, ma assume proprio per gli stranieri di prima generazione un peso maggiore.

Ovviamente, specularmente alla minore iscrizione a licei, troviamo più studenti con background migratorio negli altri canali, istituti tecnici (italiani 28%, seconda generazione 33,4% e prima 32,8%), soprattutto istituti professionali (rispettivamente, 14,3%, 19,8% e 24,2%), e nella quota residua che comprende la formazione professionale al di fuori del sistema scolastico e gli abbandoni precoci. Purtroppo, l'Anagrafe degli studenti del Ministero dell'Istruzione non contiene i registri della formazione professionale realizzata all'esterno degli istituti professionali e quindi è impossibile distinguere questa condizione da quella di abbandono: l'insieme dei due gruppi raggiunge il 5,8% dei casi per gli italiani, 11,9% per gli studenti stranieri di seconda generazione e 18,6% per quelli di prima.

Quello che osserviamo guardando ai dati disponibili è che, in sintesi, vi sono modeste differenze nei tassi di iscrizione dei tre gruppi agli istituti tecnici, mentre rilevanti sono le differenze per quanto riguarda gli iscritti agli istituti professionali o i soggetti per i quali, appunto, non si rileva informazione, presumibilmente in grande parte iscritti alla formazione professionale. È interessante anche sviluppare qualche considerazione aggiuntiva sulla composizione della categoria "licei", dato che

entro questi percorsi, molto cresciuti nella quota di iscritti negli ultimi anni, rientrano indirizzi di studio molto differenti (Tab. 1).

Tabella 1. Studenti iscritti ai diversi indirizzi liceali per cittadinanza. V.%

	<i>Italiani</i>	<i>Seconda generazione</i>	<i>Prima generazione</i>
Classico	11,9	7,2	4,7
Scientifico	46,6	44,7	33,5
Linguistico	17,3	24,3	31,1
Scienze Umane	14,5	13,3	14,2
Artistico	7,7	9,0	13,0
Altro Liceo	2,0	1,5	3,5
Totale	100	100	100

Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

Si osserva così che anche la distribuzione interna ai diversi indirizzi liceali è molto diversa sulla base della cittadinanza e del luogo di nascita degli studenti: troviamo gli studenti non italiani in misura molto minore nel liceo classico, il ramo nobile del percorso liceale, e in misura più marcata nel percorso linguistico e, per quanto riguarda gli studenti stranieri di prima generazione, nell'artistico a discapito soprattutto dello scientifico. In sintesi, siamo quindi di fronte a scelte diverse tra studenti con diverso background, con differenziazioni non solo tra macro-indirizzi, ma anche all'interno di questi.

3. Diverse scelte dovute a diverse performance?

Alla luce del duplice differenziale individuato nei dati, quello tra studenti di diversa provenienza e quello tra maschi e femmine, e considerando che il divario di genere è più forte fra gli studenti stranieri di prima generazione, è importante capire in che misura le differenze che osserviamo siano riflesso di diseguali performance scolastiche o abbiano luogo al netto di queste. Per riprendere la distinzione effettuata in precedenza, è utile provare a stimare gli effetti secondari di background migratorio e di genere sulla scelta verso il canale liceale.

Un problema preliminare che si pone in questa direzione è legato alle misure di performance di cui dobbiamo tenere conto. Infatti, nei nostri dati sono presenti tre misure che presentano caratteristiche molto diverse e le questioni che sollevano non sono solo metodologiche, ma rimandano proprio alla processualità della scelta.

La prima misura (tecnicamente sono due punteggi) è il risultato degli studenti nei test INVALSI di italiano e matematica: si tratta di una misura oggettiva, dal momento che il test è uguale e somministrato a tutti gli studenti con la stessa procedura standardizzata, ma si tratta anche di una misura parziale e invisibile agli occhi di studenti e genitori. Con "parziale" intendiamo dire che i test, proprio per loro natura, rilevano solo la dimensione cognitiva, con un peso maggiore dato alle

conoscenze rispetto alle competenze; con “invisibile” intendiamo invece sottolineare il fatto che i risultati conseguiti al test INVALSI non sono automaticamente comunicati a studenti e famiglie, per i quali possono quindi restare ignoti o, anche quando trasmessi, di difficile lettura.

La seconda misura di cui disponiamo è il voto finale conseguito dagli studenti all’esame di Stato al termine della scuola secondaria di primo grado. Si tratta di un giudizio sintetico di molteplici discipline, ma anche della condotta e dell’impegno profuso nello studio e della costanza nel triennio. Si tratta quindi di una misura che, seppure a grana meno fine, pare più informativa del complesso concetto di performance scolastica e, soprattutto, è sicuramente nota a studenti e famiglie. Formalmente il voto giunge dopo le preiscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado, ma essendo esso riassuntivo dei voti che gli studenti hanno conseguito nel corso del triennio, pare una buona approssimazione dei segnali che le famiglie ricevono dalla scuola in merito alla performance dei loro figli.

Al contempo, però, i voti in generale presentano un grave inconveniente: non sono infatti misure obiettive e risentono di potenziali distorsioni nel giudizio da parte degli insegnanti. Esistono diverse prove dell’esistenza di tali distorsioni, anche nel contesto italiano, e a sfavore degli studenti con background migratorio, dei maschi e di coloro che hanno origini sociali più modeste⁵. In quale misura le famiglie tengano conto della potenziale distorsione non è ancora stato oggetto di ricerca, ma pare plausibile pensare che siano soprattutto i genitori più informati sulla resa dei propri figli e meno deferenti verso il sistema di istruzione a poter mentalmente “correggere” i segnali che giungono loro attraverso i voti. Pare ragionevole attendersi che i genitori con background migratorio possano ricadere meno spesso in questa condizione. Si tratta comunque di un campo di ricerca aperto e tutto da esplorare.

Esiste infine nel nostro database una terza misura di performance, seppur in senso lato. Si tratta del consiglio orientativo che gli insegnanti formulano e forniscono a genitori e studente prima della pausa natalizia e delle preiscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado. Come anticipato, si tratta di un parere non vincolante ed espresso in modi diversi dalle differenti scuole, ma accomunato dal fatto di bilanciare in una sintesi le considerazioni degli insegnanti su performance e potenzialità degli studenti. Si tratta poi, con ogni evidenza, di un elemento che riguarda direttamente la scelta da noi indagata e che quindi abbiamo ragione di credere possa giocare un ruolo importante.

Purtroppo, anche in questo caso siamo a conoscenza di potenziali distorsioni nel consiglio formulato dagli insegnanti, che non pare basarsi solo su performance e voto di condotta e che pare penalizzare gli studenti svantaggiati⁶.

Più precisamente, gli studi mettono in luce che il consiglio tiene conto di considerazioni anticipatorie degli insegnanti sulle prospettive economiche delle famiglie e sulla corrispondenza tra

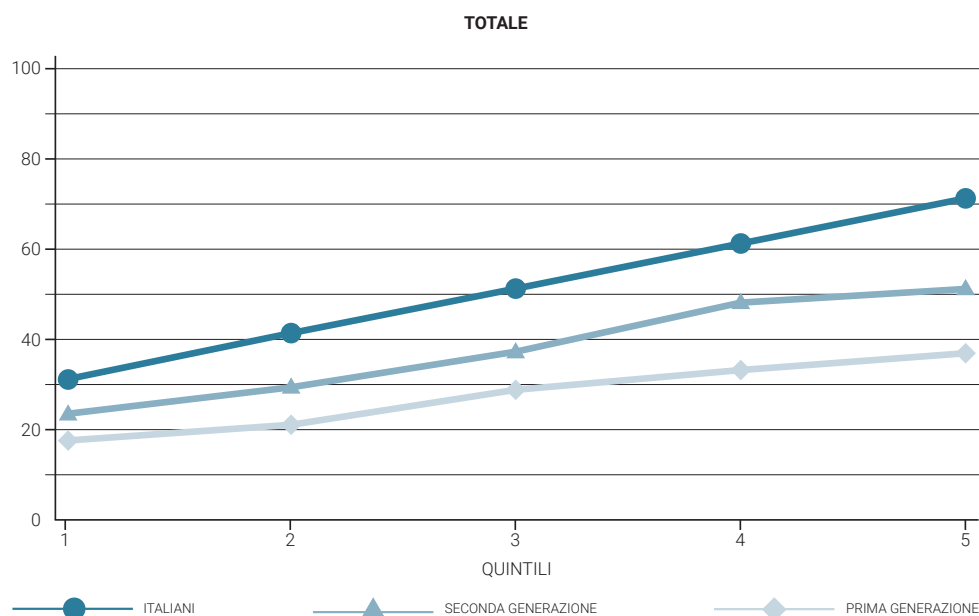
-
- 5 Argentin G., Triventi M. (2016), “Come mi giudichi? Analisi delle pratiche e degli standard di attribuzione dei voti agli studenti nelle scuole italiane”, in Falzetti P. (a cura di), *Concorso di Idee per la Ricerca*, CLEUP, Padova; Triventi M. (2019), *Are Children of Immigrants Graded Less Generously by their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy*, in “International Migration Review”, first published on line; Alesina A., Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2018), *Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools*, “Dondena Working Papers”, 126, Università Bocconi, Milano; Argentin G., Pavolini E. (2020), *How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research*, in “Politiche Sociali”, 1, pp. 149-176.
- 6 Checchi D. (2010), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, in “Ricercazione”, 2, pp. 215-236; Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017), *Origini sociali, consiglio orientativo e scelta del liceo: un’analisi sui dati dell’Anagrafe Studenti*, in “Politiche Sociali”, 4(1), pp. 53-73.

habitus culturale degli studenti e contesto liceale⁷. Riassumendo, ci sono quindi nei nostri dati diversi indicatori di performance. Questi sono noti con grado diverso agli attori che operano la scelta e, probabilmente, sono anche interpretabili come segnali più o meno chiari che l'istituzione scolastica fornisce alle famiglie. In particolare, la forza e la chiarezza del segnale pare particolarmente importante per i figli di genitori immigrati, che hanno minore dimestichezza con il sistema scolastico italiano. Proprio per rendere conto di questa eterogeneità nei segnali di performance, nelle prossime pagine si presentano alcune figure che mostrano la relazione tra l'iscrizione al liceo e ciascuno dei tre indicatori di performance, ancora una volta distinguendo maschi e femmine. Questa prima disamina descrittiva dell'associazione tra performance (diversamente intese) e iscrizione al liceo ci consentirà di arrivare alla stima degli effetti secondari con un bagaglio informativo maggiore sulle relazioni tra le variabili nei nostri dati.

3.1 Secondo i risultati nei test INVALSI

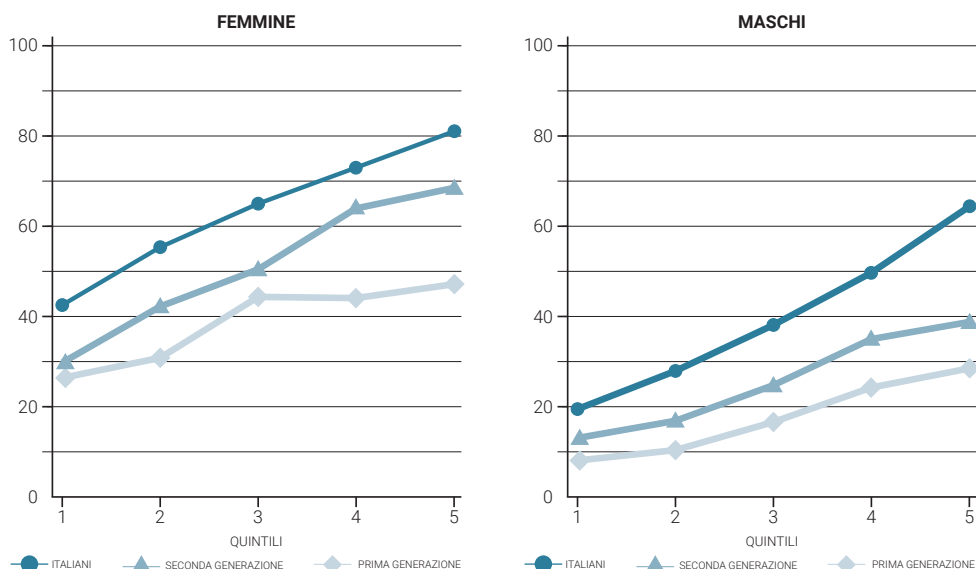
Nella figura 2 si pongono in relazione i punteggi ottenuti nel test INVALSI di matematica⁸ (suddivisi in cinque quintili, cioè in cinque gruppi di studenti di pari numerosità, ordinati sulla base del punteggio e la successiva iscrizione al liceo, rilevata nei dati longitudinali amministrativi su cui si basa la nostra analisi).

Figura 2. Studenti iscritti al liceo in base alla performance nei test INVALSI di matematica (suddivisa in quintili) e alla cittadinanza. V.%



⁷ Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2014), *L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado: una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado?*, in "Educazione Interculturale", 12(2), 199-217; Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini, Milano; Argentin G., Pavolini E. (2019), *The challenge of investigating inequalities in education: the difficult match between theoretical mechanisms and empirical data?*, IV Seminario INVALSI I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica, 29 novembre - 1 dicembre, Roma.

⁸ Per i grafici, si è scelto di usare questa misura tra le due disponibili nel dataset. Nei modelli statistici si considerano sia la misura relativa a italiano sia quella relativa a matematica.



Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

Non sorprende osservare che, al crescere della performance cresce anche la probabilità di iscriversi al liceo per studenti italiani e stranieri di prima e seconda generazione. Si osserva però che, per questi ultimi due gruppi, non solo i tassi di iscrizione sono sempre minori di quelli degli italiani, ma anche che la pendenza della linea spezzata che lega performance e iscrizione è più bassa. Tra gli studenti con peggiori risultati nei test INVALSI (quintile 1), il tasso di iscrizione al liceo è poco superiore al 30% per gli italiani e poco inferiore al 20% per gli studenti stranieri di prima generazione con un gap tra i due gruppi di pressappoco 10 punti percentuali; tra i più performanti, le percentuali sono prossime a 70% e 40%, con un gap che è in questo caso superiore ai 30 punti percentuali.

Ciò significa che, anche a parità di risultati nei test standardizzati, è molto minore la propensione di iscrizione al liceo per gli studenti con background migratorio. Tale gap è maggiore proprio in corrispondenza degli studenti con performance più elevate, quelli per cui il liceo potrebbe anche essere una scelta di successo. Vale la pena osservare poi che gli andamenti differiscono in base al genere. Per i maschi troviamo, addirittura rafforzate, le tendenze appena descritte; per le femmine, invece, osserviamo una mitigazione delle distanze tra gruppi, con un maggiore allineamento tra studentesse straniere di seconda generazione e italiane, mentre permane marcato lo svantaggio delle studentesse di prima generazione.

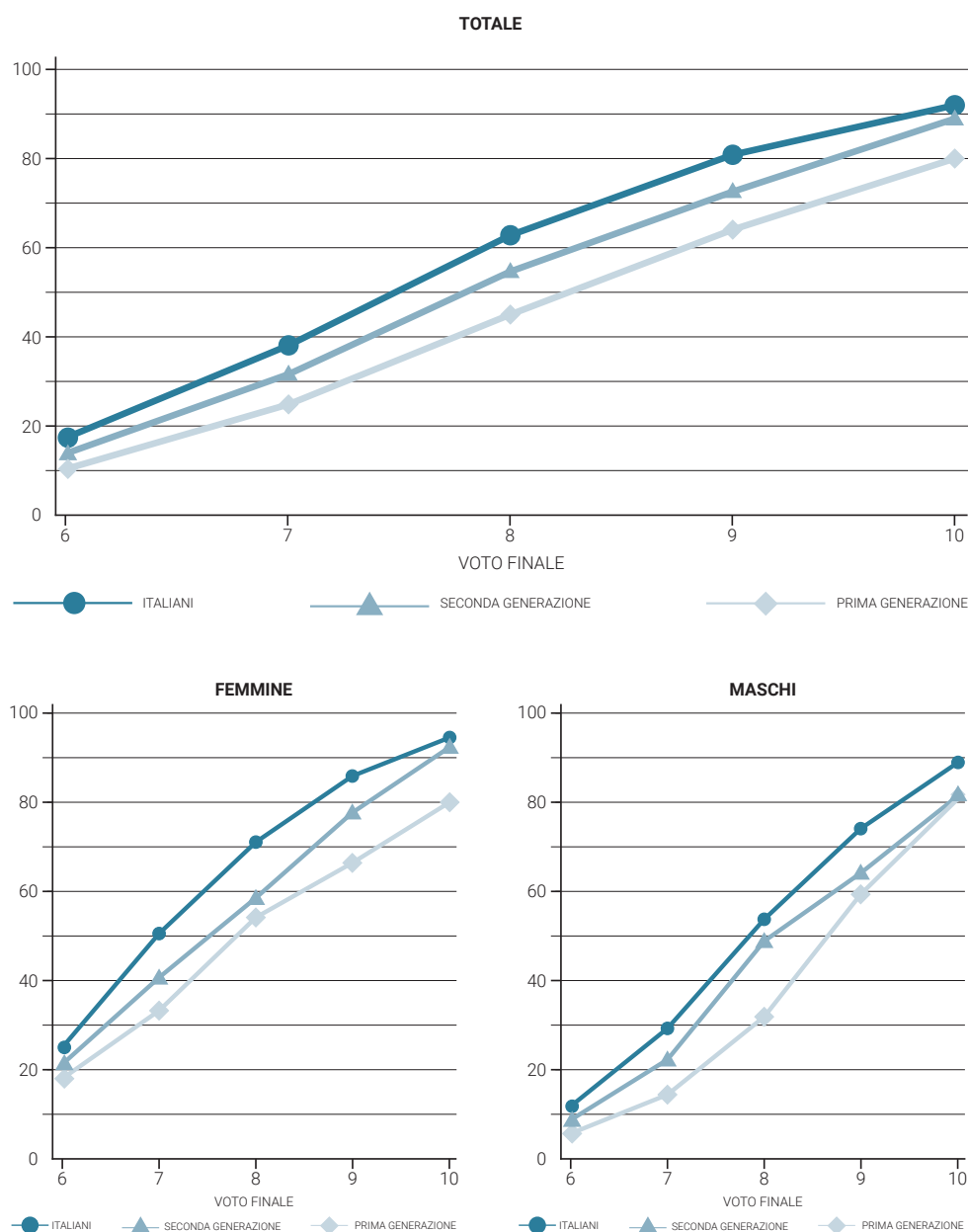
3.2 Sulla base del voto di licenza media

Il quadro appena delineato muta considerevolmente quando, invece di considerare le performance nei test standardizzati, guardiamo ai voti finali di licenza media (Fig. 3). Agli estremi, tra i promossi con 6 e con 10, le differenze tra studenti italiani e non italiani sono modeste e non significative. Ciò significa che la scelta di non andare al liceo perché non si va bene a scuola e quella di andarci perché invece a scuola, secondo i voti degli insegnanti, si va benissimo sono molto simili, a prescindere dal background migratorio. Ciò significa che, dove le situazioni sono molto nette, comunicate ai familiari e condivise in un giudizio sintetico anche retrospettivo dal consiglio di classe, c'è poco spazio perché il background migratorio giochi un ruolo, sia per i maschi sia per le femmine.

(anche il risultato delle studentesse straniere di prima generazione che conseguono 10 è in realtà una possibile oscillazione statistica, non significativamente diversa da quelle degli altri gruppi).

Dove invece la scelta liceale di studenti e famiglie si fa più discrezionale e incerta, pensiamo agli studenti con voti compresi tra 7 e 9, ecco allora che la minor propensione al canale liceale dovuta al fatto di non essere italiani si ripresenta, anche con indicazioni empiriche che supportano nuovamente una maggior disparità per gli studenti di prima generazione.

Figura 3. Studenti iscritti al liceo in base al voto finale di licenza media e alla cittadinanza. V.%



Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

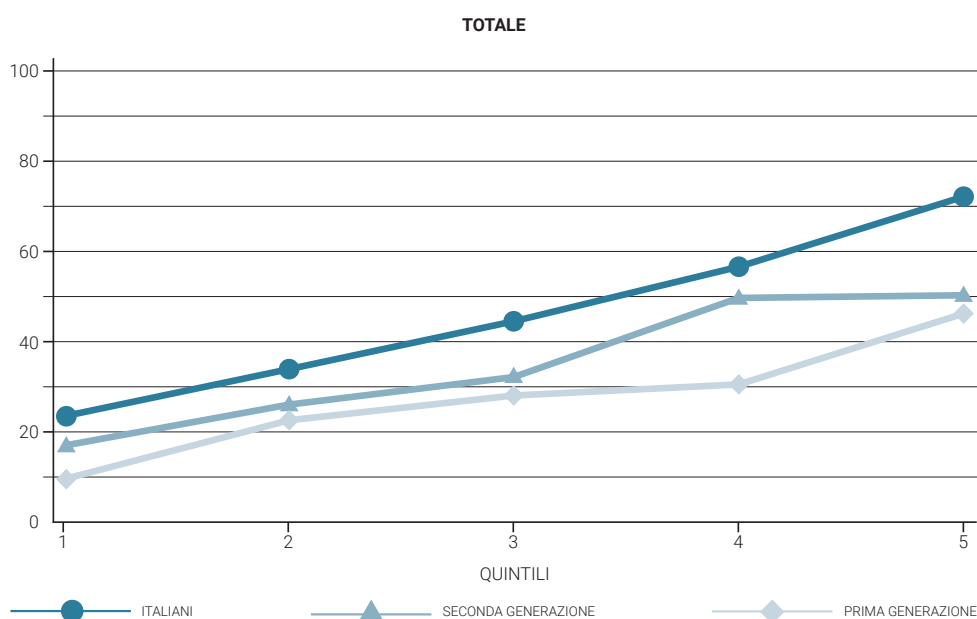
Si deve però tenere conto del fatto che, come già detto e come già mostrato in studi precedenti (si veda la nota 5), il voto ricevuto dagli insegnanti sembra risentire anche di una componente discriminatoria che penalizza gli studenti con background migratorio. Il maggiore allineamento che osserviamo tra voto e scelta, rispetto a quello tra punteggi INVALSI e scelta, è quindi ambiguo sul

piano informativo: in parte, esso è interpretabile come conseguenza della maggior ricchezza informativa di un giudizio di fine percorso rispetto a un test standardizzato, ma anche in parte come una potenziale discriminazione che si è consolidata nel tempo. Il punto cruciale è che gli studenti e le famiglie finiscono per interiorizzare il giudizio espresso nel voto, formulando scelte che si basano su una informazione che potrebbe non riflettere pienamente le competenze degli studenti.

3.3 Considerando il consiglio orientativo

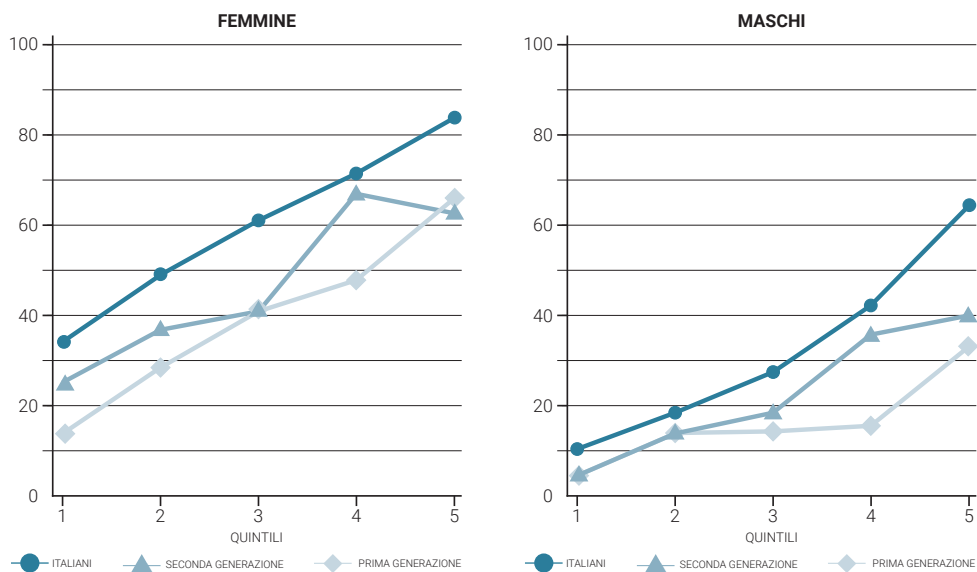
Come si diceva, esiste infine come terza e ultima misura di performance, il consiglio orientativo, che può giocare un ulteriore ruolo nelle scelte di istruzione, soprattutto per le famiglie straniere che godono di minori informazioni sul sistema scolastico italiano, su quello che i diversi indirizzi della secondaria di secondo grado richiedono agli studenti e anche sulle opportunità di studio e lavoro a cui portano i diversi tipi di qualifica e diploma. Vale la pena osservare che anche il consiglio orientativo, come i voti, mostra una certa distanza da quanto misurato dai test INVALSI, quando confrontiamo gli studenti italiani e quelli con background migratorio (Fig. 4). Infatti, come si vede nella figura, a parità di performance nel test, sono gli studenti italiani quelli che si vedono raccomandare molto più spesso un percorso liceale, con indizi a favore di una maggior penalizzazione degli studenti stranieri maschi più brillanti. Questi grafici suggeriscono, su base quantitativa, quello che è già emerso in altri studi qualitativi, cioè che, nella formulazione del giudizio, non entrano solo le competenze degli studenti, ma anche considerazioni di appropriatezza sociale con abbinamenti desiderabili tra studenti di diverso background e indirizzi scolastici⁹. Non sorprende che invece consiglio e voto di fine ciclo, entrambi espressi dalla stessa compagine di insegnanti, risultino molto più allineati¹⁰.

Figura 4. Studenti che ricevono un consiglio orientativo per un percorso liceale in base alla performance nel test INVALSI di matematica (suddivisa in quintili) e alla cittadinanza. V.%



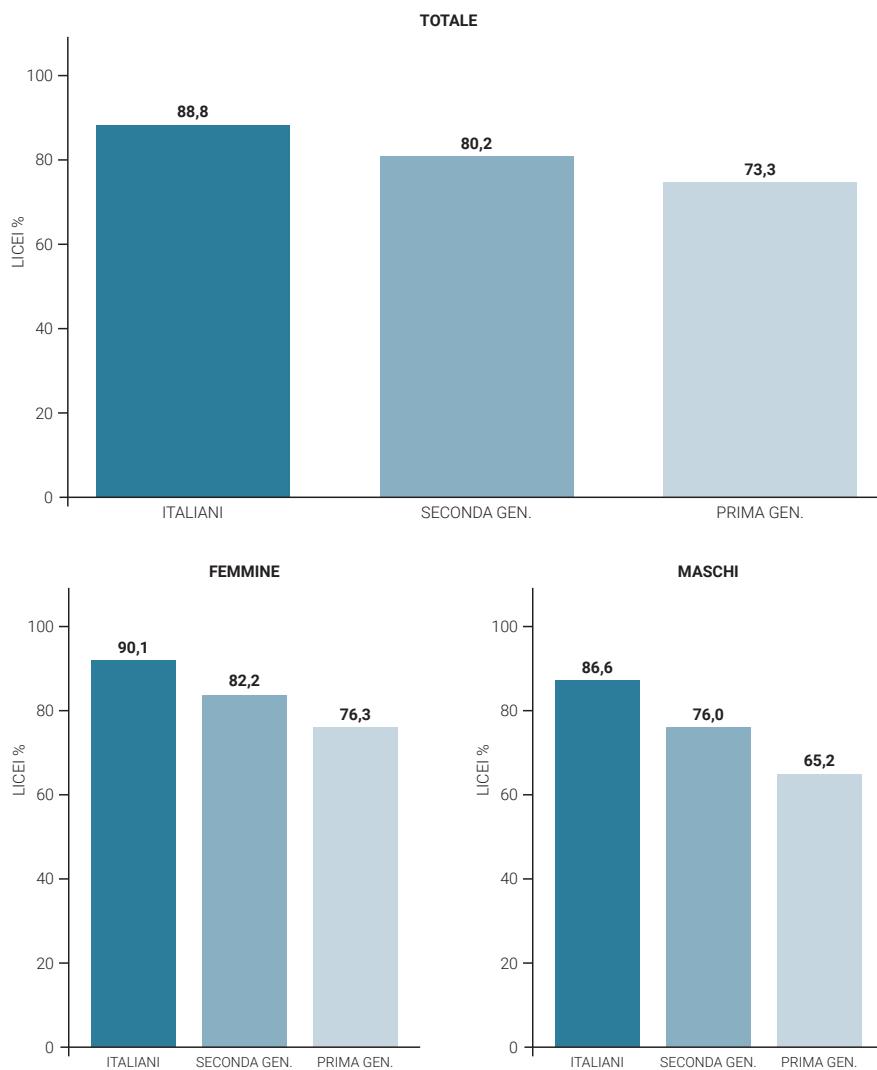
9 Romito M. (2016), cit.

10 Per ragioni di spazio non si riporta il relativo grafico, disponibile su richiesta agli autori.



Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

Figura 5. Studenti iscritti al liceo tra quanti avevano avuto un consiglio orientativo in tale direzione, in base alla cittadinanza. V.%

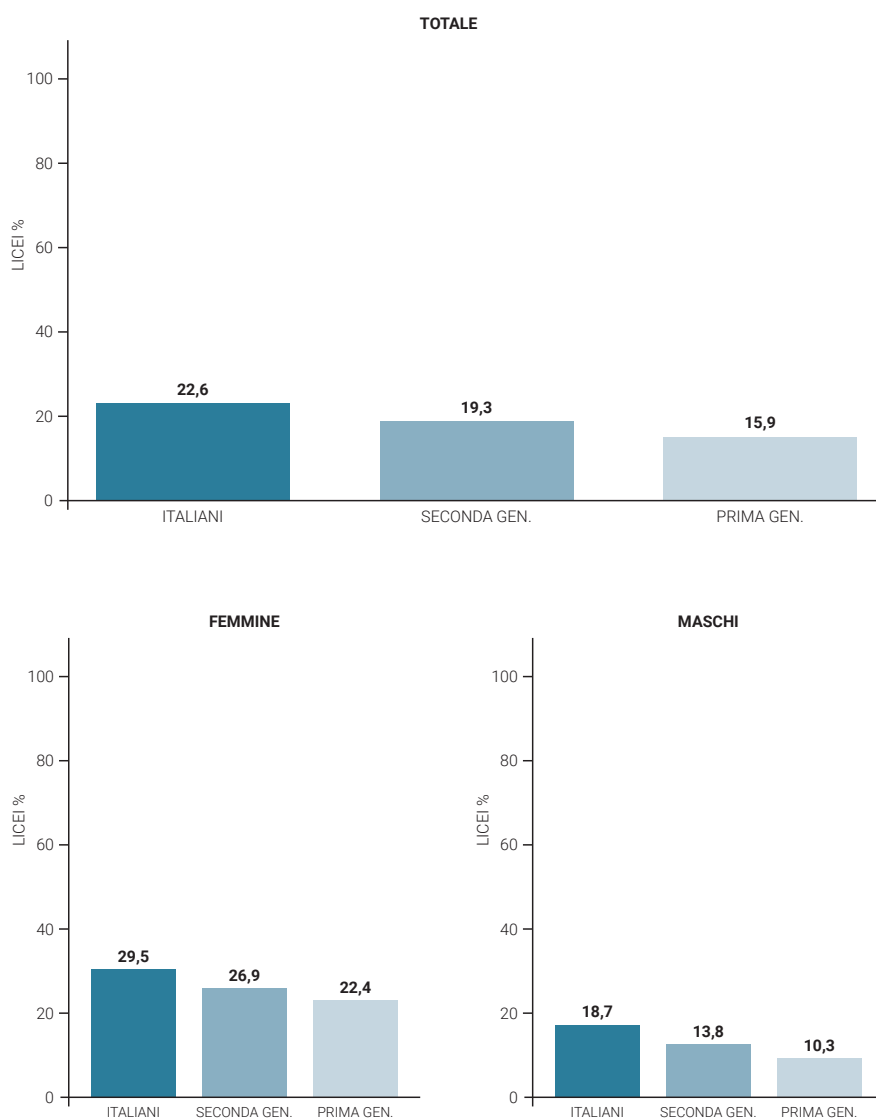


Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

C'è da chiedersi, a questo punto, quanto il consiglio sia seguito o meno da studenti e famiglie nel momento in cui compiono la scelta se iscriversi o meno al liceo. Per questo fine viene in aiuto, in prima battuta, la figura 5, che mette nuovamente a confronto italiani e stranieri ponendo in relazione la probabilità di iscriversi al liceo avendo ricevuto dagli insegnanti una indicazione in tal senso.

Si osserva così che, nonostante la minor propensione degli insegnanti a suggerire il percorso liceale agli studenti stranieri, sono proprio questi ultimi a seguire meno il consiglio di andare al liceo quando questa è la raccomandazione data a loro. Circa l'89% degli italiani va al liceo quando questo è il suggerimento ricevuto, contro il 73% degli stranieri di prima generazione. Gli scarti sono marcati e leggermente più forti per i maschi rispetto alle femmine: solo due studenti su tre stranieri di prima generazione seguono la raccomandazione liceale degli insegnanti. È possibile anche ragionare in modo speculare, andando cioè a vedere quanto è probabile iscriversi al liceo in contrapposizione a un consiglio orientativo che suggerisca un altro percorso di studi, guardando quindi alla "disobbedienza" rispetto a un consiglio orientativo non liceale.

Figura 6. Studenti iscritti al liceo tra quanti non avevano avuto un consiglio orientativo in tale direzione, in base alla cittadinanza. V.%



Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

Si tratta di un fenomeno che riguarda in modo differenziato gli studenti dei tre gruppi analizzati, come mostra la figura 6. In generale, non seguire il consiglio è abbastanza infrequente, ma andare in un liceo quando gli insegnanti hanno suggerito di non farlo è più raro per gli studenti con background migratorio e, soprattutto, per i maschi stranieri di prima generazione.

Complessivamente, quindi, il consiglio orientativo viene seguito nella maggioranza dei casi e la prudenza verso la scelta liceale caratterizza in maniera marcata gli studenti stranieri sia nell'assecondare una raccomandazione positiva sia nel contrastare una raccomandazione negativa. Si osserva chiaramente inoltre che essere di prima generazione ed essere maschi sono elementi che accrescono la propensione a non andare al liceo, anche al netto della raccomandazione data dagli insegnanti. Se uniamo questo atteggiamento prudente, dal lato di studenti e famiglie, alla "parsimonia" con cui gli insegnanti suggeriscono un percorso liceale agli studenti stranieri, in particolare ai maschi, anche quando le loro performance nei test INVALSI sono eccellenti, pare di poter già qui affermare che la meno frequente scelta liceale degli studenti con background migratorio non è solo il riflesso delle loro performance. Affronteremo però questo punto nel prossimo paragrafo, con metodi di analisi statistica che consentono di trarre conclusioni meno indiziarie.

4. Il background migratorio conta nella scelta dell'indirizzo di studi

Sino a questo punto abbiamo guardato alla scelta liceale degli studenti con background migratorio, confrontandoli con i coetanei italiani e ponendo in relazione tale decisione con il genere. Abbiamo esteso il confronto con le performance ai test INVALSI, con il voto finale dell'esame di Stato e con il consiglio orientativo degli insegnanti. Abbiamo anche rilevato che voti e consiglio non sembrano essere neutrali rispetto al background migratorio degli studenti e che, come già suggerito da altri lavori di ricerca, pare esserci una possibile discriminazione da parte degli insegnanti. Abbiamo visto anche che, non solo in relazione ai test INVALSI, ma anche al netto del voto di licenza o del consiglio orientativo, gli studenti italiani mostrano una più forte propensione a iscriversi in un liceo. In altri termini, anche qualora ignorassimo la potenziale distorsione da discriminazione nel voto e nel consiglio, permarrrebbe una distanza tra studenti italiani e studenti stranieri nello scegliere un percorso liceale. Ci chiediamo ora se, al netto della performance degli studenti, composta sia dalle competenze cognitive (non direttamente visibili e note per i genitori) sia dal voto finale (invece visibile e conosciuto), vi siano differenze tra studenti con background migratorio e studenti italiani.

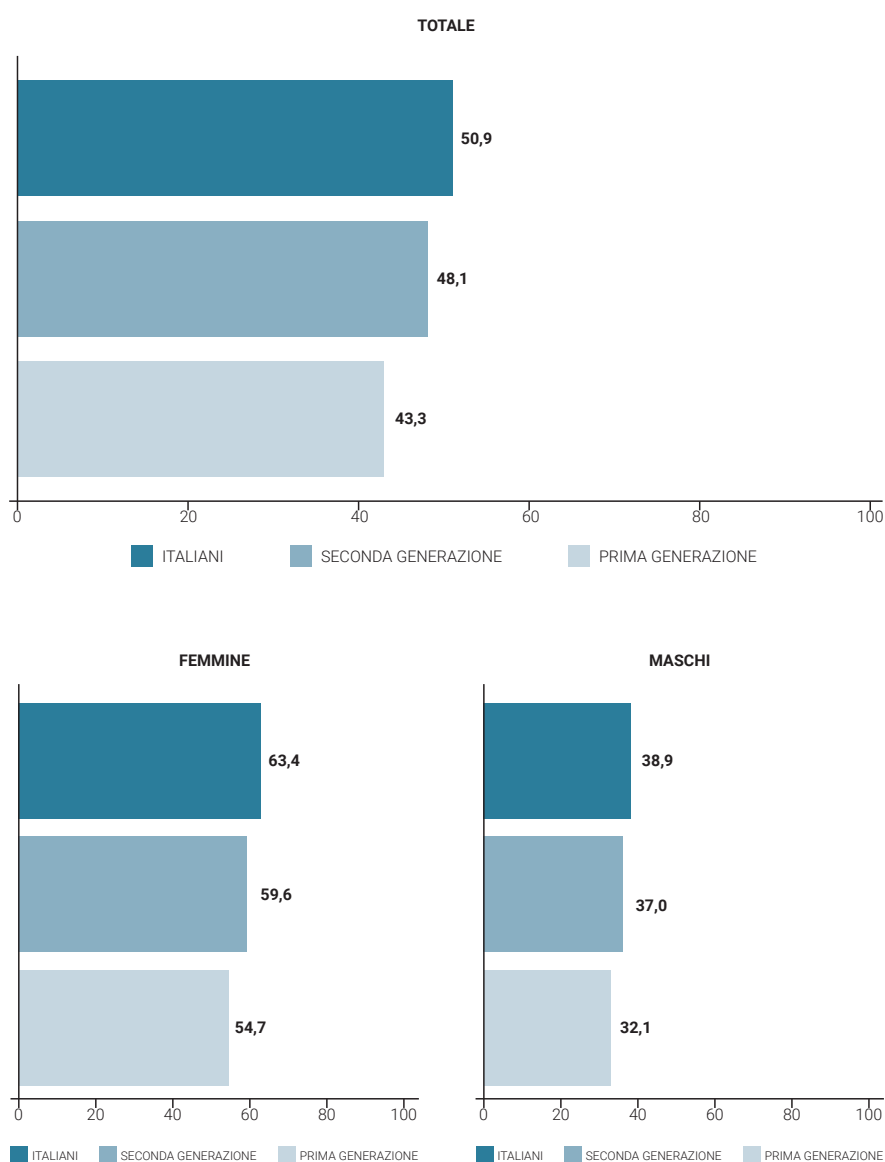
Ovviamente questi due elementi di performance entrano nella decisione congiuntamente e, oltre ad essi, altri fattori possono avere un peso nella scelta. In particolare, pare importante considerare che gli studenti con background migratorio si concentrano in alcune regioni italiane e, ancor di più, che i loro genitori – padre e madre – differiscono rispetto sia ai livelli di istruzione sia all'occupazione. Si tratta di elementi che pare utile tenere sotto controllo quando si stimano gli effetti secondari del background migratorio sull'iscrizione a un percorso liceale: in altri termini, pare utile confrontare studenti stranieri di prima e seconda generazione agli studenti italiani, al netto delle differenze tra questi gruppi su tutte le caratteristiche appena elencate, caratteristiche che ovviamente incidono nella decisione di fare un investimento in istruzione di più lungo periodo, al quale corrispondono anche costi più alti.

Grazie ai modelli statistici che si impiegano, diventa possibile capire se le differenze tra i tre gruppi di studenti nell'iscrizione a un liceo siano imputabili alla loro diversa composizione in termi-

ni di performance scolastiche, background migratorio dei genitori e regione di residenza oppure se rimandino a ulteriori differenze relative al processo di scelta¹¹. Come mostra la figura 7, soprattutto se confrontata con la figura 1, la scelta liceale degli studenti stranieri di prima e seconda generazione diviene ora più simile a quella degli studenti italiani. La distanza tra i gruppi più estremi però permane ed è pari a poco meno di otto punti percentuali.

Si tratta di una differenza statisticamente significativa e possiamo perciò escludere che sia una oscillazione statistica del campione analitico da noi utilizzato. Osserviamo inoltre che la differenza è sostanzialmente simile tra studenti e studentesse.

Figura 7. Studenti iscritti al liceo in base alla cittadinanza, al netto delle caratteristiche considerate nel modello multivariato descritto^(a). V.%



(a) Valori predetti dal modello statistico che rende i diversi gruppi equivalenti su tutte le caratteristiche considerate.

Fonte: nostre elaborazioni su dati MIUR/INVALSI

11 Il confronto viene effettuato mediante regressioni di probabilità lineare OLS, in cui gli errori sono corretti per la clusterizzazione di scuola.

Otto punti percentuali sembrano poca cosa rispetto ai ventisette punti che avevamo rilevato inizialmente (fig. 1), ma non si deve dimenticare che questa differenza è al netto di un ampio insieme di fattori e, soprattutto, di due misure cruciali di competenza (INVALSI e voto di licenza), oltre probabilmente anche a una componente discriminatoria già implicitamente inserita nel voto di licenza. Abbiamo inoltre anche considerato già nel modello una buona parte delle disuguaglianze nelle risorse economiche e culturali delle famiglie di provenienza degli studenti.

Questo risultato implica che un gruppo numeroso di studenti che potrebbero intraprendere percorsi di studio liceali parimenti ai loro colleghi italiani, invece non vi accedono, con il rischio di non mettere pienamente a frutto le proprie competenze e talenti, in un percorso di studi che potrebbe avere per loro anche un'importante valenza emancipatoria. In sintesi, quindi, non è solo nei diversi livelli di competenza degli studenti, e nemmeno nelle differenti dotazioni di capitale culturale ed economico, che trova pienamente spiegazione il differenziale di iscrizione al liceo per gli studenti con background migratorio.

Le scelte degli stranieri di prima generazione e, in misura minore, di quelli di seconda sono diverse da quelle degli studenti italiani, anche al netto dei molti fattori considerati e rimandano quindi a una presenza di effetti secondari che contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze sulla base del background migratorio anche in campo educativo e al di là delle disuguaglianze nelle performance degli studenti (effetti primari).

5. Implicazioni e leve su cui agire

Le analisi condotte in questo capitolo hanno mostrato che l'indirizzo liceale, anche se scelto dalla maggioranza degli studenti di terza media negli ultimi anni, resta ancora poco frequentato da coloro che hanno un background migratorio, soprattutto dagli studenti di prima generazione e, in particolare, dai maschi.

Si tratta di distanze estreme nei tassi di partecipazione al liceo: solo il 14% degli studenti maschi stranieri di prima generazione si iscrive in questo indirizzo contro il 40% degli italiani (e il 64% delle italiane).

Le differenze si assottigliano, ma non spariscono, una volta che si tenga conto delle diverse performance degli studenti e delle studentesse e dei differenziali nella dotazione di capitale economico e culturale delle famiglie: il tasso di iscrizione al liceo tra studenti maschi stranieri di prima generazione e studenti italiani diviene così 32% contro 39% (e contro 63% delle studentesse italiane). Si tratta di dati che confermano quindi l'esistenza di effetti secondari dovuti al background migratorio degli studenti e che segnalano che la scelta post-esame di Stato sembra essere un momento nel quale le origini etniche degli studenti incidono, ancora una volta, sulla riproduzione di disuguaglianze educative.

È decisivo intervenire sulle performance scolastiche degli studenti con background migratorio inferiori a quelle dei coetanei italiani (effetti primari), ma è noto che colmare i molti gap alla base di differenti apprendimenti è impresa che richiede la mobilitazione di molteplici e importanti risorse, con processi di implementazione tutt'altro che semplici.

Pare però più a portata di mano delle politiche provare a ridurre le disuguali opportunità nel momento delle scelte, per lo meno per gli studenti con background migratorio che mostrano buoni livelli di performance scolastica.

In questa direzione, tre paiono le leve importanti su cui agire e sulle quali interessanti iniziative sono già state attivate in Italia¹²:

- fornire informazioni sui ritorni dell'istruzione alle famiglie di studenti meritevoli che conoscono in misura minore il sistema scolastico italiano, i diversi indirizzi di studio e gli sbocchi accademici e professionali cui conducono;
- supportare, soprattutto nel passaggio al percorso di studi superiore, gli studenti e le famiglie immigrate, garantendo loro servizi dedicati, ad esempio con differenti dispositivi per superare ostacoli e barriere linguistico-culturali;
- infine, aiutare gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado a prendere consapevolezza di eventuali comportamenti discriminatori, spesso basati su stereotipi impliciti, su paternalistica protezione degli studenti con background migratorio e svantaggiati dal rischio di insuccesso scolastico, e fondati anche su informazioni non sempre aggiornate su come funziona la scuola secondaria di secondo grado e sugli standard richiesti attualmente dal canale liceale.

In particolare, ci pare quest'ultima una leva particolarmente promettente, sia alla luce degli studi già citati sulle distorsioni nell'attribuzione dei voti agli studenti stranieri, sia in considerazione di quanto visto in questo capitolo su competenze degli studenti, consiglio orientativo e propensione ad assecondarlo da parte degli studenti con background migratorio. Inoltre, ci pare che investire non su servizi aggiuntivi, ma sulla formazione degli insegnanti possa essere un'azione più promettente proprio perché meno legata a contingenze nella disponibilità di risorse e perché più sistemica e perdurante negli effetti che può generare.

12 Barone C., Assirelli G., Abbiati G., Argentin G., De Luca D. (2017), *Social origins, relative risk aversion and track choice. A field experiment on the role of information biases*, in "Acta sociologica", 61(4), pp.441-459; Alesina A., Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2018), cit; Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2017), *Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children*, "Dondena Working Papers", 111, Università Bocconi, Milano.

SECONDA PARTE

GLI ALUNNI STRANIERI
NON ACCOMPAGNATI

- CAPITOLO 3 -

Rischi e tutele, questioni identitarie ed educative per i minori migranti

di Giovanni Giulio Valtolina*

1. Evoluzione delle presenze e caratteristiche del fenomeno in Italia

I minori che migrano soli hanno traiettorie migratorie particolari e, soprattutto negli ultimi anni, sono in costante aumento sull'intero territorio europeo. Questi minori compaiono sulla scena italiana già a partire dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, ma la loro rapida crescita in termini quantitativi caratterizza l'ultimo scorcio degli anni Novanta, in concomitanza principalmente con l'aumento dei flussi migratori provenienti dai paesi dell'Est europeo, e i primi anni del secondo decennio del nuovo secolo, a seguito delle cosiddette "primavere arabe". Una brusca impennata in termini di arrivi si è avuta recentemente, con un aumento del 120% tra il numero di sbarchi del 2015 (12.360) e del 2016 (25.846). La caratteristica che contraddistingue questi minori – e che li connota con specifici bisogni e aspettative – è il fatto di vivere l'esperienza migratoria in solitaria, senza famiglia o adulti di riferimento, anche se in realtà si tratta di un indicatore non del tutto adeguato, in quanto non sempre siamo di fronte a minori effettivamente soli: spesso questi ragazzi sono inseriti in reti di connazionali o di familiari che facilitano il loro arrivo e il loro inserimento nel Paese di accoglienza. Nel presente capitolo forniremo dapprima un quadro relativo all'evoluzione della presenza dei minori stranieri non accompagnati (d'ora in avanti MSNA) in Italia, per poi illustrare la particolarità del caso italiano nel panorama europeo, data la rilevante presenza numerica di questi minori e una normativa particolarmente avanzata (legge 47/2017). A fronte di un'emergenza, per certi versi imprevista, molto è stato realizzato nell'Unione Europea attraverso il riconoscimento esplicito dell'interesse superiore del minore come principio guida:

- sono state accresciute le misure di protezione nei nuovi strumenti legislativi dell'UE nel campo dell'asilo, dell'immigrazione e della tratta di esseri umani;
- è stata attribuita maggiore importanza alle misure di finanziamento a favore di questo gruppo di minori particolarmente vulnerabili, grazie alle prime forme di collaborazione tra paesi membri dell'UE, che hanno portato ad adottare approcci comuni rispetto ad alcune specifiche questioni;
- si sono avviate riflessioni che hanno coinvolto istituzioni sovranazionali, autorità nazionali, organizzazioni intergovernative e non governative, che hanno accresciuto lo scambio di conoscenze e prassi.

* *Giovanni Giulio Valtolina*, laureato in Psicologia e PhD in Metodologia della Ricerca Sociale, insegna Psicologia interculturale dello Sviluppo presso la Facoltà di Scienze Sociali dell'Università Cattolica di Milano. È inoltre responsabile del Settore *Famiglia e Minori* della Fondazione ISMU. Ha partecipato in qualità di coordinatore scientifico nazionale a diversi progetti, finanziati dall'Unione Europea, sui minori immigrati. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di acculturazione dei minori e le trasformazioni delle pratiche genitoriali a seguito della migrazione.

Accanto a questi riscontri positivi, rimangono però ancora diverse aree di criticità, come si rileva anche dai risultati di molti progetti a cui ha partecipato Fondazione ISMU: ascoltare e raccogliere i bisogni individuali e relazionali dei minori, attraverso la ricerca e l'analisi, e individuare attenzioni e sfide sociali ed educative per gli interventi.

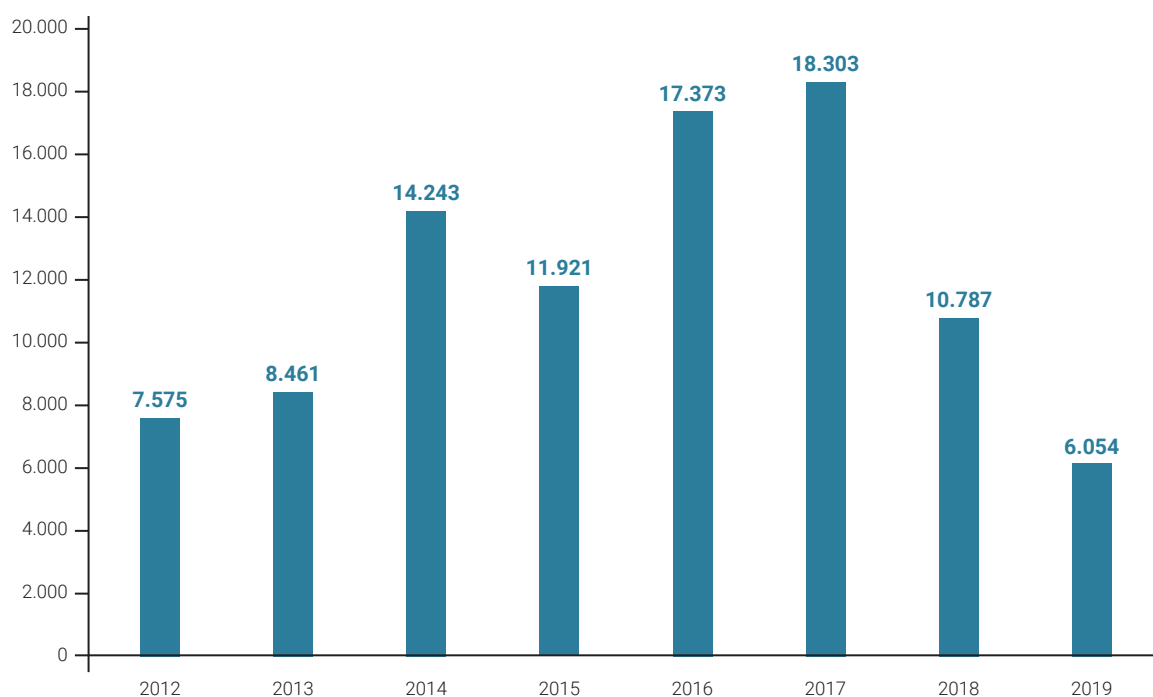
Questo è l'itinerario di riflessione che si propone in questa seconda parte del Rapporto dedicata a questi giovani migranti.

2. La specificità del caso italiano nel contesto europeo

Come già osservato nei *Rapporti annuali sulle migrazioni ISMU*, cercare di dare una dimensione quantitativa al fenomeno dei MSNA è un compito assai arduo per l'estrema dinamicità dei flussi, che vedono questi minori spostarsi rapidamente, anche da uno Stato a un altro, spesso senza lasciare alcuna traccia. Dalla prima rilevazione ufficiale, fatta dalla Direzione Generale dell'Immigrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nel 2012 che rilevava 7.575 MSNA, il numero dei minori stranieri soli presenti – e censiti – sul territorio nazionale ha avuto un significativo incremento già nel 2014, con un numero quasi doppio di presenze rispetto al 2012 (14.243).

Il picco viene raggiunto nel 2017 con 18.303 presenze, per poi scendere a 10.787 nel 2018 e a 6.054 al 31 dicembre 2019 (Fig. 1).

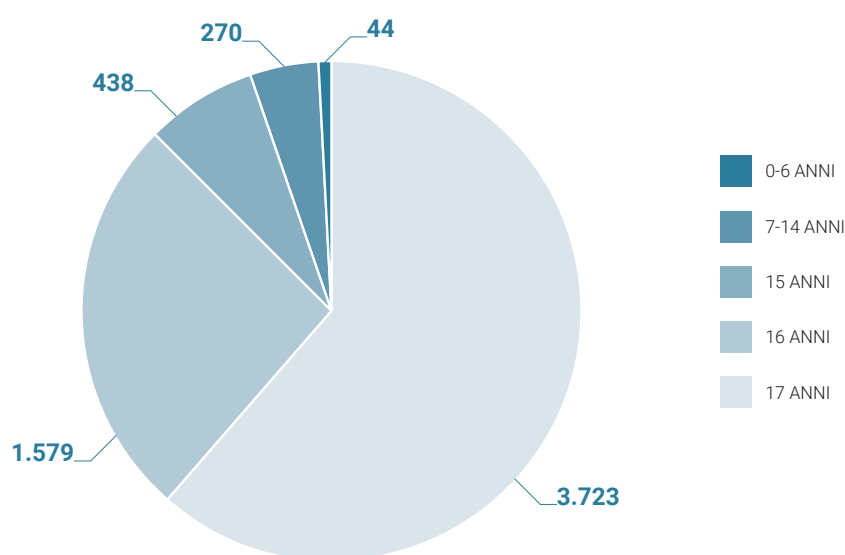
Figura 1. MSNA presenti e censiti in Italia. 2012-2019. V.a.



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

Al 31 dicembre 2019, i MSNA presenti e censiti in Italia erano 6.054, dei quali 5.737 maschi (94,8%) e 317 femmine (5,2%). Per quanto riguarda le fasce d'età, come si può rilevare nella figura 2, il 94,8% di costoro (5.740) ha un'età compresa tra i 15 e i 17 anni, mentre il 61,5% – circa i 2/3 – ha 17 anni.

Figura 2. MSNA presenti e censiti in Italia per fasce d'età. 2019. V.a.



Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2019

Per quanto riguarda la provenienza, le cittadinanze sono oltre 35 e gli Stati presenti nelle prime 10 posizioni sono Albania (27,7%), Egitto (8,8%), Pakistan (8,3%), Bangladesh (8%), Kosovo (5,4%), Costa d'Avorio (4,7%), Tunisia (4,6%), Gambia (4,3%), Senegal (4%) e Guinea (3,6%). Per quanto attiene, invece, le presenze sul territorio italiano, come si può rilevare nella tabella 1, la regione che ospita il maggior numero di MSNA è la Sicilia, che ne accoglie 1.164, il 19,2% di tutti i MSNA presenti. Segue la Lombardia (823 minori) e tutte le altre regioni, con numeri più contenuti.

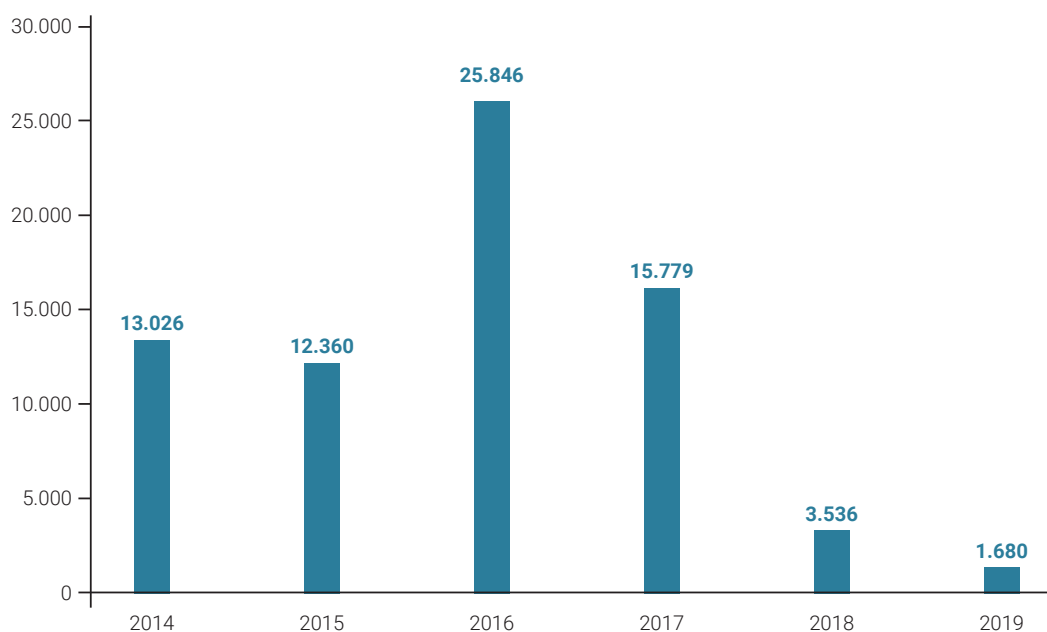
Tabella 1. Distribuzione dei MSNA per regione di accoglienza. Al 31 dicembre 2019. V.a. e V.%

Regione	Presenti	%	Regione	Presenti	%
Sicilia	1.164	19,2	Marche	138	2,3
Lombardia	823	13,6	Calabria	137	2,3
Friuli Venezia Giulia	666	11,0	Abruzzo	115	1,9
Emilia Romagna	607	10,0	Basilicata	96	1,6
Toscana	461	7,6	Prov. Auton. di Bolzano	80	1,3
Lazio	428	7,1	Molise	70	1,2
Veneto	298	4,9	Umbria	43	0,7
Piemonte	262	4,3	Sardegna	36	0,6
Puglia	223	3,7	Prov. Auton. di Trento	24	0,4
Liguria	207	3,4	Valle D'Aosta	16	0,3
Campania	160	2,6			
			Totale	6.054	100

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019

Una quota consistente di MSNA giunge in Italia attraversando il Mar Mediterraneo. Nel 2019 sono sbarcati nei nostri porti 1.680 MSNA e nel 2018 erano stati 3.536 (Fig. 3). Si tratta di numeri estremamente ridotti rispetto al dato degli anni precedenti: 15.779 nel 2017 e 25.846 sbarchi nel 2016, anno del numero più alto mai raggiunto in precedenza.

Figura 3. MSNA sbarcati in Italia. 2014-2019. V.a.



Fonte: Ministero degli Interni, 2019

La percentuale di MSNA sul totale dei minori con cittadinanza non italiana sbarcati sulle nostre coste è comunque rimasta pressoché stabile, tra l'80% e il 90%, a conferma di alcune peculiarità che caratterizzano sempre più la migrazione verso l'Italia, composta primariamente da giovani a ridosso della maggiore età (16-18 anni), maschi, provenienti per la maggior parte da paesi nordafricani e centro-africani. Un'attenzione è da porre tuttavia a quella che viene definita la rotta balcanica dei MSNA. Se negli ultimi anni il numero degli arrivi via mare in Italia è fortemente diminuito, il flusso migratorio proveniente dai Balcani non si è mai chiuso, portando un parziale cambiamento delle principali nazionalità dei minori oggi registrati a livello nazionale nei centri di accoglienza. Stiamo assistendo, infatti, ad un calo percentuale della presenza di alcune nazionalità africane che avevano dominato nell'ultimo triennio, in favore di altre provenienti dall'area continentale europea e mediorientale. A differenza di altri paesi dell'Unione Europea, una specifica caratterizzazione dei MSNA che vengono in Italia è data dall'età. Negli ultimi 5 anni, la percentuale dei 17enni ha sempre superato il 60% degli arrivi e delle presenze e la percentuale di coloro che avevano tra i 15 e i 17 anni ha sempre superato il 90%.

3. Per una piena tutela e integrazione. Le novità della legge n. 47/2017

In data 21 aprile 2017 è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale la legge 7 aprile 2017, n. 47, che ha introdotto una serie di modifiche alla normativa vigente con la finalità di definire una disciplina

unitaria organica sui MSNA che rafforzi gli strumenti di tutela garantiti dall'ordinamento e cerchi di assicurare maggiore omogeneità nell'applicazione delle disposizioni in tutto il territorio nazionale. La legge è entrata in vigore il 6 maggio 2017.

Fino a quel momento non esisteva, nemmeno a livello normativo, un sistema nazionale di protezione e di accoglienza dei MSNA e la maggior parte delle norme utilizzate per garantire la tutela di questo gruppo di minori non erano state né pensate né scritte tenendo conto del fatto che si trattasse di minori con esigenze specifiche. Si faceva ricorso, per analogia, al sistema di norme vigenti per la tutela dei minori che venivano a trovarsi, per una qualsiasi ragione, privi dell'assistenza di un adulto che fosse per loro legalmente responsabile. Queste disposizioni, valide per tutti i minori, indipendentemente dalla loro età, venivano applicate anche ai MSNA. Tuttavia, tale applicazione per analogia mal si adattava a giovani prevalentemente tra i 15 e i 17 anni, giunti in Italia soli, senza adulti di riferimento nel nostro Paese, dopo un lungo viaggio e, nella maggior parte dei casi, tratti in salvo sulle coste italiane a seguito di un soccorso in mare.

La nuova norma trae origine dalla proposta di legge C. 1658-B *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori non accompagnati* che è stata presentata nell'ottobre 2013 e approvata in via definitiva dalla Camera nella seduta del 29 marzo 2017, a seguito di alcune modifiche introdotte dal Senato. Per quanto riguarda il contenuto della legge, le novità principali riguardano le misure per l'accoglienza dei minori e, più in generale, il rafforzamento dei diritti e delle tutele nei loro confronti. Le disposizioni ivi previste si applicano ai minori non aventi cittadinanza italiana o dell'Unione Europea che si trovano per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che sono altrimenti sottoposti alla giurisdizione italiana, privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili in base alla legge vigenti nell'ordinamento italiano (art. 2). Viene affermato il principio in base al quale, a prescindere dall'intenzione di richiedere la protezione internazionale, i MSNA sono titolari dei diritti in materia di protezione a parità di trattamento con i minori di cittadinanza italiana o dell'Unione Europea. Tutte le disposizioni previste dal testo di legge sono quindi applicate ai MSNA in ragione della loro condizione di maggiore vulnerabilità.

Tra i principi, il nuovo testo da un lato introduce esplicitamente un divieto assoluto di respingimento alla frontiera dei MSNA, respingimento che non può essere disposto in alcun caso; dall'altro modifica la disciplina relativa al divieto di espulsione dei minori con cittadinanza non italiana che, in base alla normativa vigente, può essere derogato esclusivamente per motivi di ordine pubblico e sicurezza dello Stato, stabilendo ulteriormente che, in ogni caso, il provvedimento di espulsione può essere adottato a condizione che non comporti *un rischio di danni gravi per il minore*. È altresì specificato che la decisione del Tribunale per i Minorenni, che ha la competenza in materia, deve essere assunta tempestivamente e comunque nel termine di 30 giorni.

In tema di accoglienza, il testo introduce alcune modifiche alle disposizioni recate in proposito dal Decreto Legislativo n. 142 del 2015 (art. 4), con le quali: è ridotto da 60 a 30 giorni il termine massimo di trattenimento dei minori nelle strutture di prima accoglienza; nel periodo di prima accoglienza, è stabilito un termine massimo di 10 giorni per le operazioni di identificazione; è introdotto – in via generale – il principio di specificità delle strutture di accoglienza riservate a questi minori. Inoltre, a completamento della disciplina vigente, il nuovo testo introduce nel Decreto Legislativo n. 142 del 2015 un nuovo articolo 19-bis, volto a disciplinare in maniera uniforme sul territorio nazionale la procedura di identificazione del minore, che costituisce il passaggio fondamentale per l'accertamento della minore età, da cui a sua volta dipende la possibilità di applicare le misure di protezione in favore dei minori non accompagnati. Tale procedura prevede: un colloquio

del minore con personale qualificato, sotto la direzione dei servizi dell'ente locale; la richiesta di un documento anagrafico in caso di dubbio sull'età ed eventualmente di esami socio-sanitari, con il consenso del minore e con modalità il meno invasive possibile; la presunzione della minore età nel caso in cui permangono dubbi sull'età anche in seguito all'accertamento (art. 5).

La nuova normativa istituisce, inoltre, il Sistema informativo nazionale dei minori non accompagnati (SIM) presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. In un'ottica di qualificazione delle procedure di accoglienza, viene inoltre istituita la cartella sociale del minore non accompagnato (art. 9, co. 2), compilata dal personale qualificato che svolge il colloquio con il minore nella fase di prima accoglienza. La cartella sociale è trasmessa ai servizi sociali del Comune di destinazione e alla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni. In relazione alla rete di accoglienza, la legge entrata in vigore prevede che tutti i MSNA, indipendentemente dalla richiesta di protezione internazionale, possano accedere al Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SIPROIMI). La capienza del Sistema dovrà pertanto essere adeguata e commisurata alle effettive presenze dei minori sul territorio nazionale (art. 12, co. 1, lett. a).

Per potenziare l'efficacia delle tutele nei confronti dei minori non accompagnati, la nuova normativa interviene anche su ulteriori aspetti della disciplina. Un ambito di intervento (artt. 6 e 8) riguarda le modifiche alla disciplina del c.d. rimpatrio volontario assistito, che consiste nel rimpatrio del minore finalizzato a garantire il diritto all'unità familiare dello stesso. Il provvedimento può essere adottato solo se, in seguito a un'indagine specifica sulla famiglia d'origine del MSNA richiedente protezione internazionale, si ritiene che il rimpatrio sia opportuno nell'interesse del minore. Le indagini familiari per i MSNA richiedenti protezione internazionale sono svolte dal Ministero dell'Interno. Riguardo alle indagini familiari, la legge 47/2017 ne rende inoltre più celere l'attivazione e introduce un criterio di preferenza dell'affidamento familiare rispetto al collocamento in comunità di accoglienza. Inoltre, la competenza di adottare provvedimenti di rimpatrio assistito è spostata dal Ministero del Lavoro al Tribunale per i Minorenni, che già prima dell'entrata in vigore della legge decideva in merito ai provvedimenti di espulsione.

Per favorire e promuovere progetti che prevedano l'affidamento familiare dei MSNA in luogo del ricovero in una comunità, la legge, ribattezzata dal nome della sua proponente *Legge Zampa*, assegna agli enti locali il compito di sensibilizzare e formare affidatari in grado di accogliere questi minori e prevede l'istituzione, presso ogni Tribunale per i Minorenni, di elenchi di tutori volontari, disponibili ad assumere la tutela di un MSNA (artt. 7 e 11). A meno di due mesi dall'approvazione della legge in Parlamento, sono state pubblicate le linee guida per la selezione, la formazione e la creazione degli elenchi di tutori volontari dei minori non accompagnati, a cura dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. Le linee guida sono il frutto di un'attività che ha coinvolto più soggetti e hanno l'obiettivo di indirizzo a livello nazionale, fermo restando che potranno essere opportunamente implementate alla luce delle esigenze e delle caratteristiche delle singole realtà territoriali. L'obiettivo è di assicurare una tendenziale uniformità per garantire un efficace ed effettivo esercizio della funzione di tutore sul territorio nazionale, anche in vista dei risvolti che la materia della tutela volontaria sta assumendo a livello internazionale.

La norma, inoltre, disciplina anche le questioni relative al titolo di soggiorno rilasciabile ai minori con cittadinanza non italiana, per i quali sono vietati il respingimento o l'espulsione, contemplando due tipologie di permesso di soggiorno: quello per minore età e quello per motivi familiari (art. 10). In riferimento alla possibilità di convertire il permesso di soggiorno al compimento della maggiore età, con l'introduzione del comma 1-bis, all'art. 32 del Testo Unico (T.U.) Immigrazione (D.Lgs. n.

286/1998), viene previsto che, nei casi in cui è richiesto il parere da parte della Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, il mancato rilascio del parere non possa legittimare il rifiuto del rinnovo del permesso di soggiorno (art. 13, co. 1). In materia di misure di accompagnamento di lungo periodo, la legge Zampa ribadisce la possibilità di richiedere l'affidamento ai servizi sociali fino al ventunesimo anno di età per quei minori che hanno intrapreso un percorso di integrazione, ma che raggiunta la maggiore età necessitano di un supporto prolungato di assistenza (art. 13, co. 2). La competenza è attribuita ai Tribunali per i Minorenni che possono decidere sul prolungamento dell'affidamento oltre la maggiore età, anche su richiesta dei servizi sociali.

Alcune disposizioni della legge 47/2017 sono poi finalizzate a rafforzare singoli diritti già riconosciuti ai MSNA. In particolare, viene estesa la piena garanzia dell'assistenza sanitaria, prevedendo la loro iscrizione al Servizio Sanitario Nazionale, che la normativa precedente considerava obbligatoria solo per i minori in possesso di un permesso di soggiorno. È incentivata l'adozione di specifiche misure, da parte delle istituzioni scolastiche e delle istituzioni formative accreditate dalle Regioni, idonee a favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo da parte dei minori, anche mediante convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato (art. 14), nonché la predisposizione di progetti specifici che prevedano il coinvolgimento dei mediatori culturali.

Sono implementate le garanzie processuali e procedurali a tutela del minore cni mediante un'assistenza affettiva e psicologica in ogni stato e grado del procedimento (art. 15) e il riconoscimento del diritto del minore di essere informato dell'opportunità di nominare un legale di fiducia, anche attraverso il tutore nominato o i legali rappresentanti delle comunità di accoglienza, e di avvalersi del gratuito patrocinio a spese dello Stato in ogni grado del procedimento (art. 16). Infine, alcune disposizioni introducono misure speciali di protezione per specifiche categorie di minori non accompagnati, in considerazione del particolare stato di vulnerabilità in cui si trovano, come i MSNA vittime di tratta (art. 17).

3.1 L'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo

Per quanto riguarda la condizione giuridica del minore con cittadinanza non italiana, essa è definita in proporzione all'accesso e al godimento dei diritti sociali, previsti in conformità alle norme e ai trattati internazionali, ai sensi dell'art. 10 della Costituzione. Uno dei diritti fondamentali è il diritto all'istruzione, disciplinato all'art. 34 della Costituzione, dove si afferma che "la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita" (commi 1 e 2); tale diritto è riconosciuto indipendentemente dallo status di cittadino e dal possesso di un titolo di soggiorno, poiché è garantito a tutti coloro che siano capaci e meritevoli (art. 34, co. 3). Nonostante il diritto all'istruzione sia personale, la sua universalizzazione ha portato a definirlo come funzionale, in quanto necessario al buon funzionamento dello Stato: se l'obbligo di mantenere, istruire ed educare i figli grava normalmente sui genitori, lo Stato se ne assume un'obbligazione, garantendo la prestazione scolastica mediante l'istituzione di scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Nel caso dei MSNA, l'obbligo di istruzione grava interamente sul soggetto pubblico e, su questo punto, gli interventi legislativi sono stati numerosi. Tra questi, il D.Lgs 25 luglio 1998 n. 286 ha previsto un esaustivo quadro di riferimento relativamente alle politiche di accoglienza e di integrazione degli immigrati e, fermo restando il richiamo al *superiore interesse del fanciullo* in apertura

del Titolo IV, ha stabilito l'obbligo scolastico per i minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, rinviando a tutte le disposizioni vigenti in materia di istruzione, accesso ai servizi educativi e partecipazione alla vita della comunità scolastica. Infatti, l'art. 38, co. 1, T.U. Immigrazione, prevedendo che "i minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico; ad 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", ha introdotto un'importante novità in quanto, precedentemente alla legge n. 40/1998, la questione dell'accesso all'istruzione dei minori con cittadinanza non italiana era demandata solamente a circolari ministeriali, per anni strumento prescelto per dare attuazione alle disposizioni costituzionali in materia scolastica. Il diritto allo studio è stato reso effettivo mediante l'attivazione di appositi corsi e iniziative per l'apprendimento della lingua italiana in capo allo Stato, alle Regioni e agli enti locali (art. 38, co. 2, T.U. Immigrazione). Inoltre, la comunità scolastica, nel recepire le differenze linguistiche e culturali come un valore, ha promosso e favorito "iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni" (art. 38, co. 3, T.U. Immigrazione). Anche il DPR 8 marzo 1999 n. 275 ha offerto un prezioso strumento a garanzia dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana e, nel rispetto dell'autonomia dell'istituzione scolastica, ha ritenuto fondamentale per il riconoscimento della centralità degli studenti la personalizzazione dei piani di studio, mediante la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascun allievo.

Altrettanto importante è l'art. 45 del DPR 31 agosto 1999 n. 394 che, al fine di evitare fenomeni di discriminazione e marginalizzazione, ha previsto che il diritto all'istruzione dei minori con cittadinanza non italiana fosse garantito indipendentemente dalla regolarità della loro posizione giuridica, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Dieci anni dopo, la legge 15 luglio 2009 n. 94 è intervenuta sul T.U. Immigrazione rendendo la posizione dei minori con cittadinanza non italiana irregolari problematica, anche se l'obbligo di esibizione del permesso di soggiorno all'autorità amministrativa introdotto dalla legge non è stato applicato ai minori dal periodo iniziale di frequenza della scuola dell'infanzia fino al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado o di una qualifica professionale di durata almeno triennale.

Dal punto di vista dell'integrazione scolastica, il legislatore è recentemente tornato a trattare l'effettività dei diritti sociali dei MSNA con la legge 47/2017, di cui abbiamo detto più sopra. In essa le istituzioni scolastiche e formative accreditate dalle Regioni devono garantire l'assolvimento dell'obbligo scolastico mediante convenzioni volte a promuovere programmi di apprendistato e progetti specifici che coinvolgano anche mediatori culturali (art. 14, commi 3 e 4); inoltre, al termine del percorso di studi di ogni grado e ordine, i minori devono ricevere i relativi titoli conclusivi con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione, anche nel caso in cui questi compiano la maggiore età nelle more del completamento degli studi¹.

Con la Legge 47/2017 si auspica che il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica dei MSNA sia effettivo e non dipenda dal rilascio del permesso di soggiorno, anche considerando il tenore normativo dell'art. 34 della Costituzione che, prevedendo che la scuola sia aperta a tutti, nega che l'accesso possa dipendere da motivi di cittadinanza. Il progressivo ampliamento del ri-

1 Ciò in conformità all'orientamento della Corte Europea dei Diritti Umani, secondo la quale il diritto all'istruzione, che deve essere riconosciuto a ogni individuo, non si esaurisce nell'accesso alle istituzioni scolastiche, ma deve necessariamente concretarsi anche nella possibilità di trarre vantaggio dall'istruzione ricevuta, vedendosi riconoscere ufficialmente gli studi compiuti.

conoscimento, sia a livello legislativo che giurisprudenziale, dei diritti sociali dei MSNA, specie del diritto all'istruzione, dipende dalla qualificazione dei diritti come fondamentali, inviolabili e universalmente riconosciuti a tutti gli individui.

Il diritto all'istruzione, in particolare, è il precipuo mezzo di integrazione, che non può prescindere dalla conoscenza della lingua italiana o dalla condizione giuridica quali precondizioni per l'accesso all'esercizio dello stesso. Infine, si segnala la recente pubblicazione delle *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, a cura del MIUR e dell'Autorità Garante per l'Infanzia e per l'Adolescenza, volte a fornire al personale scolastico elementi conoscitivi sulla tutela dei minorenni lontani dalla famiglia – fra cui gli stranieri non accompagnati – al fine di garantire loro pari opportunità nei contesti scolastici, grazie alla formazione dei docenti, alla promozione del lavoro di rete e alla gestione quotidiana nelle classi con percorsi individualizzati.

4. Problematiche identitarie, lacerazioni e mediazioni

Fra le peculiarità del caso italiano, nei paragrafi precedenti, è stata messa in luce la questione dell'età, che si connette a uno degli elementi cruciali per questi giovani migranti ovvero la risignificazione della propria identità², ineludibile per ogni migrante. Questo processo richiede adeguate capacità di coping e la possibilità di ricomporre quelle fratture che si sono venute a creare a seguito della partenza dalla terra d'origine. Questo compito si presenta ancor più ostico se a migrare è un minore, solo e nel pieno della transizione dall'infanzia all'età adulta. Alcune difficoltà che il MSNA si trova ad affrontare si incentrano su problematiche identitarie che sono dolorosamente ricorrenti nei percorsi migratori:

- il contenimento delle emozioni e degli affetti, spesso ambivalenti, connessi alla scelta della migrazione;
- la gestione dei sensi di colpa nei confronti dei genitori e degli amici lasciati nel Paese d'origine;
- la riorganizzazione emotiva e affettiva, che si stabilizza in funzione delle distanze che lo separano dalla propria terra d'origine e lo avvicinano a quella straniera;
- l'interdipendenza e l'unificazione, sul piano cognitivo e affettivo, della sua nuova esperienza di vita³.

L'esperienza che il minore migrante si trova ad affrontare lo obbligherebbe dunque, se volesse raggiungere un soddisfacente livello di adattamento, a evitare il ricorso a difese della regolazione emotiva e cognitiva di tipo primitivo quali, ad esempio, la negazione, la scissione della realtà, la proiezione o l'idealizzazione, per cercare invece di operare e di interagire con il mondo esterno – la nuova società in cui si trova immerso – attraverso *modalità di pensiero* più di tipo integrativo che disgregativo, più *includenti* che escludenti⁴.

A questo proposito, può essere utile ricordare che, pur non esistendo alcuna precisa casistica relativa al disagio psicologico che talvolta inevitabilmente accompagna i percorsi migratori, que-

2 Akhtar S. (2011), *Immigration and identity: turmoil, treatment and transformation*, Karnac, London.

3 Grinberg L., Grinberg R. (1990), *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, FrancoAngeli, Milano.

4 Valtolina G.G. (2006), "Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità", in Valtolina G.G., Marazzi A. (2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza della migrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 105-124.

sta problematica è stata affrontata secondo prospettive teoriche e metodologiche che si richiamano prevalentemente a due approcci.

- Il primo, che si rifà ai modelli dell'apprendimento culturale, sostiene che le difficoltà sperimentate da chi vive in un paese straniero siano soprattutto imputabili alla mancanza di specifiche abilità e competenze culturali; conseguentemente, l'adattamento è definito in termini di apprendimento di schemi cognitivi e comportamentali necessari per negoziare l'interazione con il nuovo contesto⁵.
- Il secondo approccio, che invece fa riferimento alla *Stress and Coping Theory*⁶, considera la migrazione come un evento stressante, il cui superamento dipende dall'utilizzo di strategie di adattamento attivo, a loro volta influenzate da un complesso intreccio di variabili individuali e sociali.

Venendo ora agli elementi che caratterizzano il percorso di definizione identitaria, possiamo rilevare che *un primo importante dato* che emerge dalla letteratura riguarda il fatto che il MSNA, nella quasi totalità dei casi, ha scelto o ha accettato un progetto in qualche modo *imposto* dalla situazione di precarietà economica e di disagio in cui versava la sua famiglia.

Negli ultimi anni, i minori con cittadinanza non italiana che hanno lasciato il loro Paese per venire in Italia sembrano averlo fatto come conseguenza soprattutto dei cosiddetti fattori espulsivi presenti nei loro contesti di origine, piuttosto che dei fattori d'attrazione verso il territorio italiano. La scelta di migrare da parte di questi minori nasce quindi dal bisogno di fuggire da qualcosa, più che dal desiderio di raggiungere uno specifico luogo. D'altra parte, proprio per le difficoltà cui sono andati incontro i diversi modelli nazionali d'integrazione nell'Unione Europea, non sempre il Paese d'accoglienza riesce – o è disposto – a offrire opportunità al MSNA, se non temporaneamente. Anche il differenziale tra le aspettative del minore immigrato e la loro realizzazione ha talvolta conseguenze traumatiche. Pur accettando l'ipotesi, accertata da molti studi, secondo la quale inizialmente un immigrato non può che trovarsi in una condizione marginale nella società d'arrivo, si deve però far rilevare che è estremamente difficile per un migrante liberarsi nel tempo da questa condizione di emarginazione e migliorare la propria situazione, mentre sembra divenire molto più frequente il processo contrario, in cui l'immigrato scivola sempre più verso condizioni di vita peggiori. La migrazione è quindi un evento fortemente segnato dal *pericolo*, un evento che spesso rappresenta un salto nel buio, una sorta di atto disperato, attraverso il quale si tenta il tutto per tutto e per il quale non si prevedono purtroppo misure di salvaguardia e di protezione, in nome di un ipotetico futuro migliore per la propria famiglia rimasta nel paese d'origine.

Non è forse un caso che la metafora che spesso utilizzano gli immigrati per descrivere la propria situazione in Italia è quella della *ragnatela*: una ragnatela in cui si sentono impigliati e che impedisce loro sia un miglioramento delle condizioni di vita, sia il ritorno in patria perché, anche laddove ciò sia fattibile, sarebbe un ritorno da sconfitti. Si resta allora in perenne attesa, spesso in balia degli eventi. E ciò vale ancor più per un minore, il quale quasi mai ha la possibilità di scegliere se rientrare nel proprio paese d'origine o rimanere in Italia. È una scelta, questa, che di fatto compete alla famiglia e che, spesso, dipende dalle opportunità di lavoro o di formazione presenti.

5 Cole M. (1996), *Cultural psychology: a once and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

6 Lazarus R.S. (1966), *Psychological stress and the coping process*, McGraw-Hill, New York, NY.

In questo clima di incertezza e di poca chiarezza sul proprio futuro, il sempre possibile rientro o trasferimento certo non facilita la scelta identitaria del MSNA. La scarsa possibilità di decidere in prima persona le scelte relative al proprio futuro, le difficoltà di inserimento per l'assenza di una concreta possibilità di integrazione, il rischio – potenziale, ma che diviene reale contestualmente al compimento dei diciotto anni – di un rientro forzato nel paese d'origine dei genitori fanno sì che la migrazione del MSNA sia un'esperienza basata primariamente sulla precarietà e su obblighi imposti da una cultura altra, che difficilmente può avere una conseguenza differente da quella che è stata definita, da diversi studiosi, lacerazione identitaria⁷. Il passaggio da questa condizione, segnata profondamente dall'aver dovuto accettare un progetto, a una caratterizzata dalla possibilità di scegliere, oltre a essere particolarmente complesso, richiede facoltà, risorse e strumenti che il minore raramente possiede già in modo pieno e autonomo.

Un *secondo elemento* che rende il percorso di definizione dell'identità del MSNA particolarmente impegnativo riguarda il fatto che, per emigrare solo, il minore ha abbandonato sicurezze e riferimenti che aveva più o meno saldamente conquistato nel paese dove era nato e dove, in genere, aveva compiuto le prime fasi del processo di socializzazione. Emigrando, il minore non accompagnato resta di fatto solo, perde affetti, certezze e status sociale⁸. Accanto a lui non vi è un familiare a garantire la presenza di un contenitore emotivo, in grado di facilitare la rielaborazione delle nuove condizioni di vita.

Queste situazioni, in cui reale accoglienza e potenziale respingimento sono intrecciate talvolta inestricabilmente, sono molto delicate perché pongono un duplice problema: innanzitutto quello dell'acculturazione, con i problemi relativi alla necessità di tutelare un percorso di inserimento che rispetti anche alcuni aspetti fondamentali della cultura d'origine, quali, ad esempio, la lingua; un secondo ordine di problemi riguarda, invece, il rischio legato al probabile rientro in patria ed è opportuno che ciò avvenga senza che questo comporti nuove situazioni traumatiche per il minore. In tutti questi casi, risultano evidenti i pericoli che comporta la mancanza di una qualche forma di mediazione nell'affrontare, da parte di questi minori, la condizione di migrante solitario.

Un *terzo elemento* di significativa rilevanza per il MSNA quasi diciottenne che si trova in Italia è costituito dal fatto che egli si trova a dover costruire la propria identità in una società "dove si tiene scarsamente conto della sua presenza e dei suoi interessi e dove le prospettive di integrazione sono tutt'altro che esplicite e univoche"⁹. In altri termini, il MSNA si trova in una situazione psicologica paradossale: presenza invisibile, nel caso di irregolarità, dal punto di vista dei diritti e – contemporaneamente – presenza visibile per il colore della pelle, per la lingua che parla, per la presenza nello spazio pubblico.

Questo doppio messaggio è probabilmente anche una delle principali cause della lacerazione identitaria di cui abbiamo già detto più sopra, proprio perché obbliga il minore a una visibilità comunque deformata, che lo può condurre a comportamenti estremi di segno diametralmente opposto: relegare se stesso in una più o meno fantasticata invisibilità e vivere nascosto, con pochissimi contatti sia con altri connazionali sia con gli autoctoni, oppure esasperare la sua visibilità in modo eccessivo, con comportamenti esibizionistici, al limite della legalità, spesso carichi di

7 Moro M. (2002), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Raffaello Cortina, Milano.

8 Gardental F. (2007), *Consistency and change in unaccompanied children and adolescent*, in "International Journal of Ethnic Studies", 6, 2, pp. 196-207.

9 Villano P. (2005), "Minori due volte: i figli dell'immigrazione", in Speltini G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna, pp. 201-228, cit. p. 210.

disperazione¹⁰. Si viene a realizzare per il MSNA una condizione di “visibilità invisibile”, apparentemente funzionale agli attori implicati nella transazione, in quanto il minore, impegnato sia sul versante del raggiungimento di un rapido guadagno economico, sia sul versante della costruzione di una identità stabile, molto difficilmente riesce a conciliare istanze così in contraddizione tra loro.

Un *quarto elemento* merita di essere qui ricordato. In quanto quasi maggiorenni – e già adulti per la società d’origine – questi giovani migranti custodiscono nel loro immaginario veri e propri sogni relativi al futuro, sogni di realizzazione professionale ed economica. Tuttavia, come testimoniano diverse ricerche¹¹, in loro risulta predominante un pragmatismo estremo, una decisa propensione all’essere operativi e concreti che tende a orientare i progetti individuali nella direzione di un fin troppo crudo realismo, lasciando spazio, di fatto, quasi solamente a quei progetti di più facile e immediata realizzazione, soprattutto in campo lavorativo. Per converso, ciò ha come conseguenza una indeterminatezza dai confini indecifrabili per quanto riguarda tutti i progetti a lunga scadenza, come la consistenza del progetto migratorio, in termini di stabilità e di durata, e il suo obiettivo finale: il rientro nel paese d’origine o la stabilizzazione in Italia. Sebbene quasi sempre abbiano lasciato il loro paese d’origine con un progetto migratorio temporaneo, molti di loro non escludono la possibilità di stabilirsi definitivamente nel Paese d’accoglienza. Accanto a questa convinzione, convive però anche la fantasia – più o meno esplicita – di andare altrove, di spostarsi in altri paesi¹² dove trovare condizioni di vita migliori e dove raggiungere più rapidamente quegli obiettivi che li avevano spinti a lasciare la loro famiglia e il loro paese.

Stante dunque la complessa e articolata condizione che abbiamo appena cercato di descrivere, parrebbe opportuno progettare azioni che tengano conto della particolare vulnerabilità psicologica di questi giovani migranti solitari: la ricerca, che viene presentata di seguito, raccoglie bisogni e sfide educative per azioni orientate a fornire loro sostegno e risorse per lo sviluppo di una personalità equilibrata.

5. Bisogni dei minori e sfide educative: dal *maternage* al *tutoring*

A fronte del significativo incremento di minori giunti soli in Italia e della conseguente necessità di acquisire elementi di conoscenza e di riflessione su un fenomeno per molti aspetti nuovo, almeno nella sua dimensione quantitativa, nel 2016 Fondazione ISMU ha dato vita a una specifica linea strategica con l’obiettivo di implementare iniziative e studi sui MSNA. ISMU ha raccolto la sfida posta dalla presenza di questi minori, individuando strategie e percorsi di inclusione specifici e puntando su una collaborazione sinergica tra organizzazioni no-profit, enti locali e istituzioni nazionali.

10 Tale situazione affonda le sue radici in una più generale condizione che, per decenni, ha caratterizzato la presenza degli immigrati in diverse società europee. Nel periodo della ricostruzione industriale del dopoguerra, infatti, le migrazioni si basavano su una sorta di patto, più o meno esplicito: esse dovevano comportare un vantaggio, soprattutto economico, sia per l’immigrato sia per il paese d’accoglienza. Il primo aveva concrete opportunità, emigrando, di migliorare le proprie condizioni di vita e di inviare denaro in patria per aiutare la sua famiglia, mentre il secondo otteneva dall’immigrazione benefici nella riduzione delle spese per la manodopera e per i servizi. Il corollario, implicito in questo patto, era che, per ottenere questi benefici, l’immigrato doveva soggiornare nel paese d’arrivo per un periodo di tempo limitato e senza figli. Nei fatti, per decenni la figura di immigrato predominante, sia a livello giuridico, sia a livello culturale, è stata dunque quella del lavoratore solo, senza famiglia.

11 Rania D., Migliorini L., Sclavo E., Cardinali P., Lotti A. (2014), *Unaccompanied Migrant Adolescents in the Italian Context: Tailored Educational Interventions and Acculturation Stress*, in “Child & Youth Services”, 35 (4), 292-315.

12 Campani G., Solimbeni R. (2007), *La fortezza e i ragazzini. La situazione dei minori con cittadinanza non italiana soli in Europa*, FrancoAngeli, Milano.

Le principali attività svolte sono state: il monitoraggio del fenomeno dal punto di vista quantitativo; il censimento delle buone pratiche di accoglienza dei MSNA in Italia e in Europa e la creazione di un osservatorio permanente sull'accoglienza dei minori non accompagnati¹³, contenente le principali informazioni relative alle iniziative messe in atto da diversi soggetti, per la maggior parte del terzo settore, talvolta in collaborazione con enti locali. Inoltre, con varie partnership, si sono realizzati alcuni rilevanti progetti di ricerca e azione:

- *Unaccompanied and separated children in their transition to adulthood in Italy*, promosso da UNICEF, UNHCR, OIM, focalizzato sulla transizione alla maggiore età, periodo cruciale che riguarda il completamento del processo formativo e l'ingresso nel mondo del lavoro, due dei momenti più critici nella vita dei MSNA in quanto determinano in larga parte la loro possibilità di rimanere in Italia con status legale da maggiorenne. Questo progetto, mettendo al centro l'esperienza e le storie dei ragazzi, analizza le difficoltà della transizione e propone molteplici raccomandazioni alle istituzioni e alla società civile¹⁴;
- *Forum*, progetto europeo che coinvolge una rete di organizzazioni del terzo settore di diversi Paesi (Italia, Spagna, Ungheria, Repubblica Ceca, Austria, Slovenia, Gran Bretagna, Irlanda), volto a rafforzare le competenze degli operatori al fine di favorire la diffusione a livello europeo dello strumento dell'affido familiare, come previsto dalla direttiva 2013/33/EU art. 24;
- *Cantiere Futuro*, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) del Ministero dell'Interno, consiste in una ricerca-azione, condotta in ambito nazionale ed europeo, per la produzione di linee guida, analisi e strumenti per l'accoglienza, il *capacity building* e la facilitazione dell'inserimento socio lavorativo dei MSNA;
- *Never Alone*, finanziato da Fondazione Cariplo e da un gruppo di altre 7 fondazioni italiane, si inserisce nel programma europeo EPIM - *European Programme on Integration and Migration*, un'iniziativa congiunta di undici fondazioni europee che, dal 2005, lavorano sui temi della migrazione in Europa e che per l'intervento dedicato ai MSNA ha istituito un apposito fondo. Nel 2016 il primo bando ha finanziato 8 progetti sul territorio italiano per potenziare modalità di accoglienza orientate al rispetto dei diritti dei minori e all'integrazione. Nel 2018 un nuovo bando ha selezionato 8 nuovi progetti e interventi multidimensionali di accompagnamento all'autonomia lavorativa e di vita: migliaia di ragazzi sono stati coinvolti nelle attività progettuali, monitorate e valutate da Fondazione ISMU.

Fondazione ISMU, inoltre, nel periodo compreso tra marzo 2014 e ottobre 2016, ha condotto una ricerca che ha previsto l'effettuazione di interviste in profondità a 98 MSNA e la realizzazione di 6 focus group, a cui hanno partecipato in totale 36 MSNA, di età compresa tra i 14 e i 17 anni, in Italia da almeno un anno e inseriti in alcune comunità per minori delle province di Milano, Bergamo e Lecco. Alle interviste e ai focus group è sempre stato presente un mediatore culturale. Dall'analisi delle interviste emergono elementi e vissuti che non possono non essere tenuti in seria considerazione come parametri di riferimento nel momento della stesura di un progetto che riguarda il loro percorso di inclusione nella società italiana e di inserimento nel mondo del lavoro. Essi sono:

13 Cfr. <https://www.ismu.org/minori-stranieri-non-accompagnati/osservatorio-msna-italia/>

14 In proposito si veda il rapporto completo di Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Roma.

- 1 il bisogno di contenimento emotivo. Il vissuto che più di altri questi minori riescono a verbalizzare circa la loro condizione riguarda la solitudine, il non avere nessuno di cui potersi realmente fidare e con cui poter abbassare quel muro di dura consapevolezza della propria fragilità e vulnerabilità che quotidianamente li accompagna; alcuni di loro descrivono addirittura come migliore la condizione in cui erano sfruttati rispetto a quella in cui si trovano ora, liberi dal giogo dei criminali che li costringevano a spacciare droga o a prostituirsi; la presenza e le attenzioni degli stessi sfruttatori diventano un contenitore che permette a questi minori di sentire meno forte la paura e il terrore di perdersi in un caos che non ritengono di riuscire a controllare; avere qualcuno che li controlla dà loro, invece, la convinzione almeno di esistere, di non essere totalmente invisibili e di avere comunque degli obiettivi da raggiungere;
- 2 l'interdipendenza di bisogni affettivi e bisogni materiali. I bisogni materiali di questi minori risultano inestricabilmente connessi con quelli affettivi; questi due tipi di bisogni, cioè, si sovrappongono a tal punto che è difficile quasi farli rientrare all'interno delle categorie definite tradizionalmente; nel sostegno psicologico che si vuole offrire a questi minori, non si può dunque dimenticare di far posto anche a forme concrete di aiuto materiale;
- 3 la molteplicità delle esperienze culturali sperimentate prima di giungere in Italia. Ogni MSNA vive e declina le differenze culturali in maniera molto soggettiva, per cui la progettazione educativa deve essere sempre pensata in riferimento al singolo ragazzo e non alla sua cultura d'appartenenza, intesa in senso astratto come insieme di simboli e pratiche;
- 4 la dimensione attiva del processo di acculturazione. Questi minori possono manipolare i codici culturali della società che li ospita, possono classificare e gerarchizzare le loro appartenenze a seconda dei loro interessi, possono prendere in prestito o rifiutare modelli più o meno funzionali al loro essere non italiani; la loro non è però accettazione passiva, ma rielaborazione – seppur in termini talvolta semplificatori – di proposte identitarie e di codici di comportamento: i comportamenti illegali anche gravi, come furto, spaccio, aggressione, sono vissuti, ad esempio, come stupidaggini e leggerezze, cioè come strategie adattive a una condizione che sembrava non lasciare alternative;
- 5 lo stato di precarietà e di incertezza sul futuro. La situazione di indeterminatezza in cui vivono questi minori, il non avere una prospettiva certa rispetto al proprio futuro, il non poter fare affidamento su alcun familiare o amico li pone in una situazione che, come documenta anche la letteratura internazionale, può far correre loro il serio pericolo di manifestare instabilità emotiva e una condizione di ansia generalizzata.

A fronte di queste caratterizzazioni, il ruolo degli educatori – nonché degli insegnanti e dei formatori che incontrano nel loro percorso – risulta allora essere centrale nel processo di apertura a forme, almeno embrionali, di fiducia interpersonale. Il lavoro educativo da svolgere è sfidante, caratterizzato da condizioni di estrema incertezza, di compressione temporale e di turbolenza derivante dal continuo evolversi delle domande e dei bisogni. Lo stile educativo che sarebbe allora auspicabile adottare nell'interagire con i MSNA dovrebbe quindi essere una sintesi tra il *maternage*, caratterizzato dall'obiettivo di far crescere, far emergere risorse e potenzialità del minore, e il *tutoring*, caratterizzato invece dal rispondere in maniera pronta ed efficace ai bisogni reali e quotidiani del minore, in quanto le peculiarità che contraddistinguono i MSNA necessitano di entrambi gli stili, da alternarsi con modularità differenti, sia in funzione delle situazioni, sia soprattutto in funzione delle storie e dei percorsi di vita di ogni singolo ragazzo.

- CAPITOLO 4 -

Di fronte al sistema di istruzione e formazione. Nodi e chance per i *Separated Children*

di Mariagrazia Santagati e Alessandra Augelli*

1. La condizione ambivalente dei MSNA: minori e migranti *sui generis*

L'attenzione mediatica, politica e sociale nei confronti dell'arrivo di minori immigrati non accompagnati in Europa e sulle coste italiane è una caratteristica delle migrazioni del nuovo secolo: questo interesse ha seguito l'andamento delle crisi migratorie e dei flussi nel Mediterraneo, le evoluzioni della legislazione in materia e l'oscillazione nella numerosità dei nuovi ingressi dell'ultima decade (2010-20), che ha interessato soprattutto l'Italia, rimasta nel tempo uno dei maggiori Paesi di accoglienza di questi minori nello scenario europeo.

Occuparsi di MSNA, in un Rapporto sugli alunni con background migratorio, è quanto mai importante, poiché essi possono essere considerati contemporaneamente migranti e minori *sui generis*. Sono infatti soggetti deboli in quanto minori, senza adulti legalmente responsabili per loro¹, ma anche "illegali/irregolari in quanto migranti: si caratterizzano dunque per uno status ambivalente che apre contraddizioni da affrontare, anche a livello di politiche e pratiche nei contesti scolastico-formativi.

Da un lato, infatti, si tratta di bambini e ragazzi che si collocano al di fuori di quella che è considerata l'"infanzia normale", ovvero dentro a un nucleo familiare, in una condizione di stabilità e sicurezza, protetti da adulti di riferimento. Di conseguenza, nelle ricerche si riscontra un accordo nel considerarli un gruppo estremamente vulnerabile e nel descrivere la loro condizione soprattutto in termini di perdita, sradicamento, separazione e trauma¹.

Dall'altro lato, questi minori rappresentano una specifica categoria di migranti: separati dai loro genitori o *caregivers* per motivazioni di vario genere, partiti bambini dai loro Paesi – in maniera obbligatoria e/o volontaria –, approdati irregolarmente via mare da adolescenti o alle soglie della maggiore età in Europa, risultano spesso dispersi e irrimediabili sui territori di arrivo e, talvolta, senza reti di supporto.

La questione della loro "minore età" viene vista in altra prospettiva se ci si sofferma sulla condizione migrante: se nei Paesi Europei il raggiungimento dell'età adulta e dell'assunzione di responsabilità è posticipato sempre più nel tempo, nei Paesi a forte processo migratorio le condizioni

* *Alessandra Augelli*, docente di Pedagogia Interculturale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore nella sede di Piacenza, insegna al CPIA 5 di Milano. A *Santagati* sono attribuiti i paragrafi 1-2-3; ad *Augelli* i parr. 4 e 5.

1 Come già emerso nelle analisi del capitolo precedente di Valtolina sul disagio psicologico. Si veda anche Eide K., Hjerm A. (2013), *Unaccompanied refugee children. Vulnerability and agency*, in "Acta Paediatrica", 102(7), pp. 666-668.

di vita portano a crescere in fretta e riducono – quando non cancellano – i tempi dell’infanzia e dell’adolescenza di bimbi-adulti che si trovano a muoversi e migrare².

Il problema centrale si collega pertanto al fatto che essere contemporaneamente minore e migrante, come sottolineato in diversi studi³, è una contraddizione in sé in Europa e di non facile soluzione⁴: i minori sono, prima di tutto, titolari di diritti sulla base del rispetto del “principio di superiore interesse del minore” che permea l’intero complesso del diritto minorile nei Paesi europei⁵. Questi stessi minori sono però migranti particolarmente “visibili”, provenienti dal cosiddetto “Sud globale”, che entrano illegalmente in Europa attraverso confini di mare e di terra, in una sorta di rito di passaggio all’età adulta, mostrando falle nei sistemi nazionali di controllo dei flussi migratori.

Questo paradosso trova ulteriore riscontro se applicato alla questione dell’istruzione: quando giungono in Europa, questi minori hanno diritto all’istruzione e formazione obbligatoria, ma nello stesso tempo sono migranti e non appena maggiorenni possono restare nei Paesi di accoglienza solo assolvendo ai requisiti di integrazione richiesti dai permessi di soggiorno.

All’ambigua definizione di questa categoria di minori migranti hanno anche contribuito gli studi sulle migrazioni dei bambini e dei ragazzi, che li considerano dipendenti dagli adulti e passivi nel processo migratorio: questa rappresentazione diffusa ha portato studiosi e *policymakers* a soffermarsi maggiormente sull’accoglienza e sulla tutela che essi necessitano di ricevere in quanto minori fragili, soprattutto dal punto di vista della salute fisica e psichica.

Solo dal 2010 in avanti, soprattutto in campo antropologico, si è cominciato a leggere il binomio *Children and Migration*⁶ non solo come un’antitesi, ma anche in riferimento a un universo eterogeneo di bambini e ragazzi che, pur essendo vulnerabili, esprimono un’*agency*⁷. Mostrano ovvero una capacità di muoversi, agire, scegliere in contesti problematici che incontrano nel Paese di origine e, poi, sulla strada dalla partenza all’arrivo, in un nuovo contesto; sono in grado di reagire a ostacoli e vincoli socio-relazionali che li limitano, attivando risorse personali e sociali con cui cercano di influenzare la propria realtà sociale a vantaggio del proprio progetto di vita, esercitando la loro libertà seppur “condizionata”.

Questi minori e migranti *sui generis* mostrano esperienze, bisogni, comportamenti, atteggiamenti e aspirazioni variegati: ci chiediamo se, per loro e per le società di accoglienza, l’accesso

2 Bosisio R. (2011), *Diritti e bisogni dei giovani migranti. Una ricerca empirica sulle opinioni e le percezioni dei minori stranieri non accompagnati*, in “Materiali per una storia della cultura giuridica”, 41(1), pp. 235-249.

3 Nell’introduzione del suo libro, *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati* (FrancoAngeli, Milano), Bertozzi, già nel 2005, sottolineava le contraddizioni di questi giovani: “sono minori e quindi portatori di diritti universali e bisognosi di protezione. Sono stranieri e per questo rientrano in politiche migratorie particolaristiche. Sono non accompagnati e quindi bisognosi di tutela, ma anche entrati irregolarmente”, p. 11. Cfr. anche Vacchiano F., Jiménez M. (2012), *Between agency and repression: Moroccan children on the edge*, in “Children’s Geographies”, 10(4), pp. 457-471; 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.

4 La situazione è contraddittoria anche in Italia, come evidenziato in Rozzi E. (2018), “Unaccompanied minors in Italy: children or aliens?”, in Bhabha J., Kanics J., Senovilla Hernández D., *Research Handbook on Child Migration*, Elgar online, pp. 241–259; e in Consoli M.T. (ed.) (2015), *Migration towards Southern Europe. The case of Sicily and the separated children*, FrancoAngeli, Milano.

5 Diritto che si ispira alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del minore del 1989, come evidenziato da molti studi focalizzati sui diritti dei bambini. Cfr. Bhabha J. (2014), *Child Migration and Human Rights in a Global Age*, Princeton University Press, Princeton.

6 Si fa riferimento in particolare al testo di Ensor M.O., Goździak E.M. (eds.) (2010), *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*, Palgrave Macmillan, New York.

7 Si tratta di un gruppo accomunato da un vissuto di separazione dalle famiglie e dalla migrazione, ma differenziato in termini di genere, età, etnia, religione, esperienza passata e presente, ecc.

e la frequenza di istruzione e formazione può diventare uno spazio di normalizzazione e di conciliazione delle due identità di minore e migrante che li caratterizzano. Il capitolo si pone questo interrogativo, considerando lo stato attuale del dibattito scientifico e della ricerca internazionale, con l'intenzione di mappare le ambivalenze della vulnerabilità e dell'*agency* che emergono fra i MSNA, offrendo chiavi di lettura sugli elementi da considerare nell'impostare la loro integrazione formativa ed educativa.

2. Oltre agli ostacoli, risorse e possibilità di apprendimento

L'analisi qui proposta si sviluppa a partire da una sintesi, da un lato, dei fattori di rischio che contraddistinguono l'esperienza dei MSNA, che emergono dall'analisi di studi focalizzati sulla vulnerabilità di questi soggetti nei loro contesti di vita. Dall'altro lato, si ricostruiscono i fattori protettivi e le risorse di cui alcuni di questi ragazzi dispongono, oltre alle condizioni contestuali favorevoli che possono supportare il loro percorso di vita.

Questi due tipi di fattori si intrecciano con le tre fasi del processo migratorio (prima, durante e dopo il viaggio), che generalmente vengono prese in esame nei più importanti studi sul campo. Nelle figure seguenti (Figg. 1 e 2) si delinea così un quadro piuttosto articolato dei vari elementi in gioco che influenzano, in direzione negativa o positiva, le traiettorie dei minori migranti e che, nell'esperienza concreta, si combinano in innumerevoli modi.

2.1 Fattori di rischio individuali e contestuali

Partendo dai fattori di rischio e per quanto riguarda il periodo precedente alla migrazione (Fig. 1), fra i più rilevanti elementi di vulnerabilità nell'esperienza dei minori vi è la separazione dai familiari, che può avvenire già in questa fase, in forma di allontanamento o di morte di membri della famiglia, con conseguente allentamento dei legami di sangue. Fra questi minori si riscontrano inoltre esperienze di violenza di vario genere, subita in prima persona o cui si è assistito, dentro o fuori dalla famiglia, così come anche casi in cui si è stati esposti a eventi traumatici (persecuzione, prigionia, ecc.).

Queste situazioni si sviluppano, talvolta, in contesti di origine segnati da conflitti, guerre e situazioni di grave violazione dei diritti umani⁸. Gli studi evidenziano che questi bambini vivono un senso di insicurezza dovuto ai timori e alle minacce per la loro incolumità fisica, per la propria casa e famiglia, che si traduce nella sospensione della vita ordinaria.

Si aggiungono poi dimensioni contestuali problematiche, connesse al vivere in ambienti segnati da forti disuguaglianze socio-economiche, sotto forma di povertà e violenza, scarsa occupazione, analfabetismo diffuso e limitata possibilità di istruzione e formazione di qualità: in conseguenza di ciò, per molti di questi minori la necessità di contribuire alla sussistenza della famiglia porta al disattendere l'obbligo scolastico e all'abbandono precoce degli studi.

8 Goodman J. (2004), *Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan*, in "Qualitative Health Research", 14(9), pp. 1177-1196.

Figura 1. Fattori di rischio e di vulnerabilità nei percorsi dei MSNA

ESPERIENZE DEI MINORI	CONDIZIONI CONTESTUALI
PRIMA della migrazione	
<ul style="list-style-type: none"> - Perdita di familiari e/o di legami significativi - Esperienza diretta o esposizione a traumi e violenze - Senso di insicurezza e timori per incolumità - Scarso impegno nella scuola - Abbandono precoce degli studi 	<ul style="list-style-type: none"> - Disuguaglianze strutturali - Violenza diffusa - Povertà, deprivazione, mancanza di occupazione - Analfabetismo - Limitata offerta di istruzione e di scarsa qualità
DURANTE il viaggio	
<ul style="list-style-type: none"> - Separazione dalla famiglia - Migrazione come rito di passaggio alla vita adulta - Esperienza o esposizione a violenze durante il viaggio - Sradicamento e incertezza su tragitto e destinazione - Lunga assenza dalla scuola 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutela e controllo di minori e migranti alle frontiere - Canali illegali di migrazione e condizioni di pericolo - Rischi di traffico/sfruttamento - Sospensione istruzione/formazione
DOPO la migrazione	
<ul style="list-style-type: none"> - Problemi di salute mentale - Difficoltà linguistiche e shock culturale - Insicurezza rispetto al passaggio alla maggiore età - Isolamento e solitudine, mancanza di adulti e pari - Motivazione bassa alla formazione e disimpegno 	<ul style="list-style-type: none"> - Assenza di approccio <i>child-sensitive</i> nell'accoglienza - Barriere linguistiche, culturali, istituzionali - Opportunità disuguali di accesso/fruizione di servizi - Discriminazione, separazione, xenofobia - Opportunità disuguali di accesso e fruizione del diritto all'istruzione

Fonte: Elaborazione propria⁹

Durante la migrazione (Fig. 1), essere separati dai familiari o non esserne accompagnati è considerato ancora il più rilevante fattore di rischio per il benessere emotivo di bambini e adolescenti migranti, come messo in evidenza dal filone di studi psicosociali che si focalizza sul loro bisogno di cura e di tutela (cfr. cap. 3), e che però offre un'immagine parziale, stereotipata, patologica o deviante del MSNA¹⁰. Senza dubbio, la separazione dai genitori diventa perdita affettiva, indebolimento del senso di sicurezza, mancanza di modelli di ruolo e agenti di socializzazione, anche se la migrazione si configura come un rito di passaggio precoce all'età adulta, con tutti i rischi che questo comporta. In questa fase si verifica – o continua – l'interruzione del percorso "normale" di istruzione o formazione, mentre il minore sperimenta un viaggio segnato da incertezza, da condizioni di vita, di sopravvivenza e di alloggio piuttosto insicure, esposto a numerosi rischi personali e di esposizione a violenze o torture, nonché di possibile privazione della libertà o di detenzione, in un percorso di cui spesso si ignorano tappe e destinazione finale. Durante il viaggio, più o meno lungo, il minore inoltre si trova inserito in migrazioni che non passano attraverso canali legali e ufficiali, in cui nei confronti dei minori/migranti emerge il doppio e ambiguo atteggiamento di tutela e controllo alle frontiere e in cui le

⁹ La tabella è costruita sulla base di rassegne sistematiche di studi in vari campi disciplinari, già realizzate sul tema, che hanno prodotto sintesi particolarmente rilevanti (considerando anche i minori richiedenti asilo), e che sono ben sintetizzate in schemi e figure presenti nei seguenti: 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), p. 3; Graham H.R., Minhas R.S., Paxton G. (2016), *Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review*, in "Pediatrics", 137(6), p. 9; Pieloch K.A., McCullough M.B., Marks A.K. (2016), *Resilience of Children With Refugee Statuses: A Research Review*, in "Canadian Psychology", 57(4), p. 332.

¹⁰ Wernesjö U. (2011), *Unaccompanied asylum-seeking children: Whose perspective?*, in "Childhood", 19(4), pp. 495-507.

condizioni in cui ci si muove sono di per sé pericolose per i rischi di sfruttamento, traffico illegale di migranti, tratta, ecc.

Infine, nella fase della cosiddetta post-migrazione che si apre all'arrivo nel Paese di accoglienza (Fig. 1), gli studi si soffermano sull'elevata diffusione di problematiche di salute mentale e di malessere emotivo di cui soffrono i MSNA (ad es. depressione, problemi psichiatrici, disturbi post traumatici da stress, ansia, disturbi del sonno, difficoltà di concentrazione, sbalzi d'umore, mancanza di appetito, pensieri suicidari, ecc.)¹¹. Essi sperimentano anche una serie di difficoltà linguistiche, nonché di problemi comunicativi e relazionali nella vita quotidiana, dovuti alla mancanza di conoscenze di base, alle difficoltà nell'esprimersi e comprendere la lingua del Paese di accoglienza, all'incapacità di comunicare con gli operatori dell'accoglienza¹², alla fatica nel navigare nel sistema di protezione e nel muoversi fra i servizi del Paese di immigrazione, cui si aggiunge la costante insicurezza rispetto alle possibilità di rimanere legalmente nel nuovo contesto al compimento del 18° anno di età. Di fronte a questi problemi, continua a mancare il supporto dei genitori, che potrebbero essere di sostegno di fronte a ulteriori eventi traumatici e difficili, e si vive l'isolamento rispetto ai pari (autoctoni, in particolare) e la mancanza di riferimenti adulti significativi sul nuovo territorio: talvolta, viene a mancare la motivazione all'apprendimento (linguistico, culturale, ecc.), necessaria in una fase di ri-socializzazione nel Paese di arrivo, atteggiamento che porta a un progressivo disinvestimento nelle attività formative.

Dal punto di vista dei fattori di vulnerabilità a livello contestuale, in generale, gli studi rilevano che sia i centri di accoglienza sia i servizi per gli immigrati sono carenti di procedure adatte ai minori, mancano ovvero di un approccio *child-sensitive*; così come sussistono barriere linguistiche, culturali e istituzionali che limitano l'accesso e la fruizione di specifici diritti e servizi, in assenza di dispositivi specifici (come ad es. i mediatori interculturali). A livello relazionale, si riscontrano episodi in cui i MSNA sperimentano discriminazioni, sono vittime di processi di etichettamento e stigmatizzazione, vivono in contesti relazionali "separati" da quelli degli autoctoni (centri, comunità, corsi di lingua, ecc.), condizioni che accrescono ulteriormente i rischi di esclusione socio-culturale. A livello di istruzione¹³, si identificano delle prassi per scoraggiare l'iscrizione scolastica e rendere l'accesso all'istruzione discrezionale (richiesta di documenti, zona di residenza, ecc.), che poi si traducono in problemi di comportamento, scarso impegno scolastico, anche a fronte di un'impreparazione degli insegnanti. Le interazioni negative con docenti e compagni possono peggiorare la partecipazione ai contesti scolastici di minori più motivati a lavorare che a studiare. Le ricerche evidenziano la presenza di MSNA in corsi, classi e programmi speciali in cui si verifica una scarsa interazione con i madrelingua e si vive un isolamento linguistico, oltre a una più grave mancanza di opportunità a livello extraformativo e di tempo libero (sport, arti, formazione professionale, associazionismo, corsi di vario genere, ecc.).

2.2 Fattori di protezione individuali e contestuali

Oltre ai fattori di rischio individuali e contestuali, dalle ricerche emerge anche un ritratto dei MSNA come soggetti dotati di numerose risorse, che permettono loro di affrontare la migrazione

11 Eide K., Hjern A. (2013), cit.

12 Chase E. (2010), *Agency and Silence: Young People Seeking Asylum Alone in the UK*, in "British Journal of Social Work", 40, pp. 2050-2068.

13 In particolare, nella letteratura statunitense: cfr. Coleman D., Avrushin A. (2017), *Education Access for Unaccompanied Immigrant Children*, Loyola University Chicago, Chicago.

da soli e di arrivare nei Paesi di accoglienza, motivati al lavoro e all'apprendimento, mantenendo una visione positiva del futuro che li conduce a buoni esiti di integrazione nel lungo periodo.

Fra i fattori di protezione già presenti prima della migrazione (Fig. 2), vengono enumerati fattori individuali e interni di questi ragazzi, fra cui skills di vario genere come grinta e determinazione, temperamento positivo, capacità di resistere (fisicamente e mentalmente) alle avversità (strategie di coping, resilienza), fra cui si inseriscono anche orientamenti valoriali, spiritualità e religiosità, considerati strategici per affrontare eventi stressanti e sfide complesse¹⁴. A questi si affiancano fattori esterni, quali legami familiari estesi, reti di vicinato e comunitarie di supporto, frequentazione e appartenenze ad associazioni, chiese e luoghi di culto, che costituiscono sin prima della partenza, punti di forza e garanzie di successo per il percorso migratorio da intraprendere¹⁵.

Pochi studi esplicitano elementi positivi rispetto al viaggio (Fig. 2), data la pericolosità che questa esperienza assume per i minori soli: tuttavia, la durata più breve possibile del viaggio, l'arrivo in età inferiore ai 15 anni¹⁶ e la limitata esposizione a violenze e pericoli durante il tragitto, proteggono il minore in un percorso di per sé rischioso e senza particolari tutele. Riguardo alle condizioni ambientali "positive", l'esistenza di canali migratori che possano essere maggiormente tutelati all'interno di accordi e patti internazionali, la possibilità di sviluppare nuove relazioni di aiuto e di supporto con adulti (e pari), che compensano anche solo in parte l'assenza della famiglia, paiono essere utili alla protezione dei MSNA anche nell'affrontare le condizioni rischiose e insicure di qualsiasi viaggio.

Figura 2. Un quadro sui fattori protettivi e sulle risorse dei MSNA

ESPERIENZE DEI MINORI	CONDIZIONI CONTESTUALI
PRIMA della migrazione	
<ul style="list-style-type: none"> - Resilienza, grinta e determinazione - Strategie di sopravvivenza - Valori, spiritualità e religiosità 	<ul style="list-style-type: none"> - Legami familiari estesi - Supporto di vicinato e comunitario - Appartenenza e frequentazione di luoghi di culto
DURANTE il viaggio	
<ul style="list-style-type: none"> - Durata breve del viaggio - Arrivo prima dei 15 anni - Limitata esposizione a violenze e pericoli 	<ul style="list-style-type: none"> - Canali di migrazione tutelati - Presenza di riferimenti adulti - Supporto di pari
DOPO la migrazione	
<ul style="list-style-type: none"> - Motivazione al risultato, aspirazioni elevate - Desiderio di apprendere e di lavorare - Orientamento al futuro ed etica del riscatto/sacrificio - Flessibilità e capacità di adattamento <ul style="list-style-type: none"> - Propensione al multilinguismo - Sviluppo di sicurezze e appartenenze - Sviluppo di successi in formazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Accoglienza e aiuto tempestivo all'arrivo <ul style="list-style-type: none"> - Assistenza legale pro bono - Presenza di network relazionali e adulti significativi - Sostegno di organizzazioni no profit/comunità religiose <ul style="list-style-type: none"> - Accesso e frequenza scolastica con i nativi - Accesso e frequenza di attività extrascolastiche con i nativi

Fonte: Elaborazione propria¹⁷

14 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.

15 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.

16 Eide K., Hjern A. (2013), cit.

17 Si veda la nota 9 del presente capitolo. Cfr. anche Kohli R.K.S. (2011), *Working to Ensure Safety, Belonging and Success for Unaccompanied Asylum-seeking Children*, in "Child Abuse Review", 20, p. 314.

Nella fase che segue la migrazione (Fig. 2), infine, gli studi pongono l'accento su specifiche caratteristiche individuali e risorse personali dei MSNA: si tratta di minori motivati a ottenere risultati positivi, con aspirazioni elevate, *future-oriented* e guidati da un'etica del sacrificio e del miglioramento, tipica della migrazione. Manifestano un forte desiderio di apprendere e di lavorare, oltre a una notevole flessibilità e una grande capacità di adattamento, all'interno di 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 chiave, capace di orientarsi nella burocrazia della società di accoglienza, paiono garantire un buon inserimento nel medio-lungo periodo. Nonostante l'assenza della famiglia, inoltre, le ricerche evidenziano la ricostruzione di network relazionali nel nuovo contesto: cruciale nella tutela, protezione e promozione della crescita di questi giovani è proprio 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. Sul fronte scolastico-formativo (Fig. 2), di fondamentale importanza è l'accesso e la partecipazione scolastica, ovvero la possibilità di frequentare attività scolastiche strutturate, prevedibili, stabili, in cui ristabilire il ritmo quotidiano della vita ordinaria, che ridà senso di sicurezza a partire dal contesto formativo.

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. Le rassegne degli studi relative agli interventi in questo ambito evidenziano il ruolo importante degli *school-level factors* e delle opportunità costruite dalla e nella rete formativa cui il minore ha accesso¹⁸.

A fronte di studenti che hanno dovuto affrontare esperienze traumatiche di migrazione, alcuni studi descrivono una scuola con 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 allievi¹⁹.

Ciò avviene attraverso opportunità formative di alto livello, in cui questi minori si raccontano, esprimono sentimenti ed emozioni, anche attraverso la creatività, la letteratura e le arti, ricevendo il riconoscimento dei propri bisogni e desideri. Questo dunque il quadro complessivo in cui, all'interno di traiettorie e rotte rischiose, non scompaiono chance di "vita buona" nei contesti di arrivo e di accoglienza.

18 Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Roma, p. 76.

19 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; Graham H.R. et al. (2016), cit., p. 9; Pieloch K.A. et al. (2016), cit., p. 332.

3. Vulnerabilità e agency come chiavi di lettura complementari

Le analisi sviluppate nel paragrafo precedente descrivono e interpretano, semplificando, la condizione dei MSNA secondo una logica che si polarizza attorno a chance e rischi che questi si trovano affrontare. Tuttavia, vulnerabilità e *agency* non sono mutualmente esclusive, ma compresenti nell'esperienza di questi ragazzi, simultaneamente minori e migranti, e nelle diverse fasi della migrazione: anche a fronte di vincoli e difficoltà (limitate possibilità di scelta, debolezza relazionale, fatica, scarse possibilità giuridiche o economiche, ecc.), i MSNA non sono solo vittime delle circostanze o dipendenti dalle decisioni degli adulti, ma hanno natura "vulnerabile e attiva"²⁰, distintiva di giovani che reagiscono e combattono realtà violente, resistono a stereotipi e stigmi, costruiscono la propria integrazione sulla base dei vincoli e delle opportunità che incontrano²¹. Ecco allora che emerge un quadro più sfumato dei minori immigrati, in cui cade la distinzione netta (seppur utile a livello di analisi) tra soggetti passivi/vittime/criminali oppure giovani attivi/attori/protagonisti, mentre i confini si fanno più confusi all'interno di visioni complesse e articolate della realtà. Il percorso dei MSNA è da guardare piuttosto come un processo spinto dalla ricerca di sicurezza a fronte di instabilità legali, pratiche, psicologiche e affettive, dal desiderio di appartenere a un luogo, a qualcosa e a qualcuno, e dalla volontà di ottenere esiti positivi all'interno di un nuovo contesto sociale, con il riconoscimento dei propri talenti e trovando la propria strada²².

Sul fronte delle ricerche internazionali, una tendenza emergente – e congruente con questa chiave di lettura – consiste proprio nell'ascoltare e dare voce ai MSNA e alle loro esperienze di vita, da non rappresentare come una categoria omogenea e deficitaria in termini di capitale economico, sociale, culturale e linguistico. Dando spazio ai loro personali punti di vista, opinioni e bisogni, ne emerge un gruppo differenziato di giovani capaci di scegliere, di esercitare la propria volontà e agire nel mondo definendo i propri obiettivi, mettendo in campo strategie orientate alla ricerca del benessere personale e relazionale²³. Giovani che affrontano il grande rischio del viaggio, guidati da un'*agency* che include grande motivazione, capacità progettuale, autonomia e indipendenza. L'*agency*, d'altro canto, si manifesta in molti modi e forme²⁴, ovvero come: *affermazione*, in termini di espressione di chiara volontà e rivendicazione di diritti; *promozione*, riconoscimento dell'*agency* del minore da parte di un'istituzione o di un attore chiave; *protezione dei dati personali*, con adeguate strategie di controllo o rilascio di informazioni; *motivazione*, espressa esplicitamente rispetto alla migrazione e ad altre azioni; *dipendenza pragmatica*, come scelta di consentire ad altri di avere un controllo su di sé al fine di raggiungere un proprio obiettivo; *imitazione strategica*, con l'uso di parole e di idee d'altri per un secondo fine; *soppressione dell'agency*, esercizio di potere di un'autorità indifferente o che si muove contro i desideri del minori; e ancora come *silenzio*, ovvero come strategia di risposta a circostanze minacciose

20 Orgocka A. (2012), "Vulnerable Yet Agentic: Independent Child Migrants and Opportunity Structures", in Orgocka A., Clark-Kazak C. (eds.), *Independent Child Migration. Insights into Agency, Vulnerability, and Structure*, in "New Directions for Child and Adolescent Development", 136, pp. 1-11.

21 Seeberg M.L., Goźdiak E.M. (eds.) (2016), *Contested Childhoods: Growing up in Migrancy*, IMISCOE Research Series.

22 Si veda nuovamente Kohli R.K.S. (2011), cit., p. 313.

23 Wernesjö U. (2011), cit.; Wernesjö U. (2014), *Conditional Belonging. Listening to Unaccompanied young Refugees' Voices*, Faculty of Social Sciences, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.

24 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), p. 240.

e incerte²⁵. Nonostante il riconoscimento da parte della ricerca, l'agency dei MSNA rimane un problema dal punto di vista delle politiche. Come dichiarato nel Rapporto dell'UNHCR/UNICEF/IRC (2017) – *The Way Forward to Strengthened Policies and Practices for Unaccompanied and Separated Children in Europe* –, la partecipazione dei minori e dei bambini migranti è limitata in quanto essi non sono sistematicamente consultati da nessun attore (Stato, organizzazioni internazionali, ONG, associazioni, ecc.), né sono coinvolti nella pianificazione generale delle politiche e della loro implementazione, nonostante la partecipazione dei minori sia una pietra angolare della Convenzione sui diritti dell'infanzia (CRC).

Ciò non solo viola i loro diritti, ma li mette da parte come semplici destinatari di cure e assistenza, piuttosto che come sostenitori attivi dei propri diritti, con un conseguente impatto negativo su programmi e progetti altrimenti realizzabili.

Su questo fronte, pertanto, c'è ancora molta strada da fare. Importante è però ricordare che l'agency dei MSNA – come potenziale individuale di agire o realizzazione di questo potenziale – si può esprimere in contesti facilitanti che favoriscono la presa di parola e garantiscono diritti e strumenti per partecipare nel determinare i propri interessi. In questo senso, come vedremo in maniera approfondita nei paragrafi successivi, l'alfabetizzazione e l'insegnamento della lingua del Paese di accoglienza, l'istruzione e la formazione sono i principali veicoli per dare parola, cura, valore alle storie e all'esperienza di questi minori, affinché possano esercitare la propria libertà, seppur limitata, di scegliere e agire ai fini del raggiungimento dei propri obiettivi.

4. I minori soli nel dibattito sull'educazione

Il dibattito scientifico sul tema dei MSNA, come abbiamo visto finora, è divenuto sempre più ampio e intenso, con numerose ricerche che hanno ragionato sulle implicazioni che la migrazione di minori soli comporta sul piano legale, psicologico, sociale ed educativo. Questa parte del capitolo intende focalizzare l'attenzione su analisi che, soprattutto dal punto di vista pedagogico, si concentrano sul senso dell'esperienza formativa per i MSNA e sulle condizioni per cui questa possa rivelarsi significativa all'interno del progetto di vita globale. In particolare, qual è la funzione della scuola nel percorso dei MSNA? Come si contestualizza l'esperienza scolastica all'interno dei vari passaggi che i MSNA affrontano? Quali sono le risorse che la scuola offre loro e i limiti che essi sperimentano? Per rispondere a questi interrogativi generali, ci si basa su una *systematic review*, ovvero una rassegna sistematica delle ricerche realizzata ad hoc per questo Rapporto: questo metodo è stato scelto con la finalità di mappare studi e ricerche condotti a livello internazionale al fine di riscontrare le ricorsività, le criticità e le domande ancora aperte sul fenomeno²⁶.

L'ipotesi, infatti, è la seguente: pur cambiando i contesti socioculturali di partenza e di arrivo dei minori soli, le sfide che si presentano e le questioni che scaturiscono dalla presenza dei MSNA nei contesti scolastici e formativi possono essere simili e, pertanto, utili per ulteriori approfondimenti di ricerca e di intervento nel contesto italiano.

Inoltre, può essere importante comprendere quali sono le dimensioni e le tematiche cruciali relative a MSNA e formazione, nonché quali le altre aree di studio e i fenomeni sociali con cui si

25 Chase E. (2010), cit., p. 2056.

26 Montù V. (2015), *Research with children. Un'analisi sistematica della letteratura*, Studiorum, Mantova.

intersecano i processi educativi che vedono protagonisti i MSNA. Questo metodo è particolarmente indicato per pianificare nuove ricerche su temi trascurati o non approfonditi, rispetto ai quali è necessario incrementare nuovi studi, con l'ulteriore scopo di supportare i professionisti e i responsabili politici a orientare scelte sulla base di evidenze empiriche²⁷. Nel nostro caso, la *systematic review* si rivela utile in quanto si vuole esplorare un segmento specifico di un fenomeno più ampio – l'esperienza scolastica nei percorsi dei MSNA all'interno della questione delle disuguaglianze in istruzione di minori svantaggiati, di origine immigrata, richiedenti asilo, ecc. – e in quanto si vuole focalizzare l'attenzione su una dimensione esperienziale e sull'eziologia – e quindi sulle cause – del successo/insuccesso scolastico dei minori soli.

4.1 Un'analisi sistematica delle ricerche

Una volta definite le domande di ricerca – presentate in apertura del par. 4 – si è proceduto alla definizione delle parole-chiave per l'avvio della *review*. Quelle scelte per l'esplorazione sono state *unaccompanied children/separated children/unaccompanied minors* e *school/education* in quanto termini che, nella loro combinazione, potessero focalizzare il segmento di analisi.

Le parole-chiave sono state inserite nel motore di ricerca del catalogo di una biblioteca universitaria che attinge alle principali piattaforme, servizi di indicizzazione e archivi elettronici di riviste scientifiche, come ad esempio Web of Science, Scopus, ProQuest, J-store. L'arco di tempo scelto è stato 2000-2019 (l'indagine è stata compiuta nel mese di ottobre) e l'area scelta come bacino di ricerche da cui attingere è stata quella delle Scienze dell'educazione. Le tipologie di ricerca analizzate sono state sia di tipo quantitativo sia di tipo qualitativo. Oggetto di analisi sono stati gli articoli in riviste scientifiche internazionali.

In relazione all'obiettivo e alle domande di ricerca sono stati definiti dei criteri di selezione delle fonti oggetto di analisi. In particolare, i criteri di inclusione/esclusione dei record sono stati i seguenti:

- focalizzazione sull'ambito scolastico, formativo, educativo e sui MSNA. Questo criterio orienta l'attenzione sull'intreccio tra il target specifico e le dinamiche sociali e relazionali inerenti ai percorsi didattici e formativi;
- potenziale trasferibilità dei contenuti in contesti culturali differenti. Questo aspetto coglie quelle dimensioni proprie della progettualità formativa e didattica che presentano elementi che possono essere sperimentati e riportati in realtà differenti da quelle in cui sono state create. La trasferibilità è importante ai fini della ricerca per permettere la contaminazione e lo scambio, pur evidenziando dimensioni peculiari;
- coinvolgimento dei MSNA nella ricerca sia in modo diretto sia in modo indiretto. In questo caso si è trattato di evidenziare non tanto ricerche di carattere teoretico, quanto studi con una connotazione empirica e sperimentale, in cui si potesse apprezzare il punto di vista e la voce diretta dei protagonisti dei percorsi formativi stessi.

²⁷ Attraverso una procedura lineare, verificabile e comprensibile, la *systematic review* si sviluppa a partire da una mappatura della letteratura, individuando e sintetizzando studi significativi in base alla/e domanda/e di ricerca. Permette, inoltre, di riportare i risultati e la gestione di numerosi dati, in base a criteri esplicitati dal ricercatore (ibidem, p. 37).

Questi criteri sono stati riletti criticamente e sottoposti a revisione, ai fini della selezione dei record da considerare nella *review*, e sono state analizzate anche le aree di prossimità di studio che potessero risultare interessanti ai fini della nostra analisi. Si è preso nota, infatti, dei temi emergenti anche dagli articoli esclusi, perché non rispondenti ai criteri. Sono emersi numerosi studi, ad esempio, sulla situazione degli *homeless students* (“studenti senzatekto”, ovvero persone che frequentano la scuola, ma che non hanno fissa dimora) e sull’impatto delle condizioni di povertà nei processi di scolarizzazione: alcuni aspetti vissuti da questi minori possono essere simili all’esperienza dei MSNA, ma rileviamo che questi ultimi, godendo di misure di protezione specifiche, non vivono la medesima condizione precaria e deprivata dei senzatekto.

Inoltre, il gruppo degli studenti in situazioni di precarietà familiare ed economica comprende anche gli studenti che provengono da contesti familiari disgregati, i figli di detenuti, ecc.; di conseguenza, alcuni articoli si focalizzano sulla cura della vulnerabilità in contesto scolastico. Altra area tematica di prossimità è quella dei *minori rifugiati* a scuola, trattata da numerosi articoli: anche se molti MSNA sono anche rifugiati o richiedenti asilo, occorre notare che gli studi sui rifugiati comprendono studenti che abbiano vissuto la migrazione con la loro famiglia e che, quindi, non siano privi di figure di accompagnamento.

In questo caso, nella nostra *review* sono stati inclusi soltanto gli articoli nei quali erano esplicitamente riportati casi o contenuti riferiti a minori rifugiati senza familiari. Alcune sovrapposizioni e distinzioni rispetto ai MSNA sono inoltre emerse anche in riferimento agli studi sugli *studenti con background migratorio*: questa ampia categoria comprende un gran numero di situazioni e casistiche (minori stranieri di seconda generazione, minori stranieri immigrati con la famiglia, minori stranieri adottati, ecc.), fra cui anche i MSNA. In questi studi risulta pertanto difficile rintracciare la specificità dei minori soli.

Nella *review* compare anche il tema delle competenze degli insegnanti nella gestione di situazioni interculturali a scuola e nel rapporto con i migranti: anche in questo caso si è ritenuto idoneo escludere tali record da questa analisi specificatamente dedicata ai MSNA, in quanto questi studi risultavano esplorativi di dimensioni generali e non orientate al target specifico. Un altro dato interessante è scaturito dagli articoli focalizzati su metodi didattici e strumenti di alfabetizzazione per minori stranieri: anche su questo fronte, si è scelto di non selezionare questi record per l’analisi dettagliata, in quanto non specifici su MSNA e orientati a una dimensione prettamente operativa.

Come già accennato, questa fase di ricerca è stata interessante in quanto si sono potute individuare aree di studio collaterali e intersecate con gli studi specifici sui MSNA. Si è potuto riflettere, inoltre, su quanto questo segmento specifico della popolazione migrante sia accostato, nella caratterizzazione del percorso e dei bisogni specifici, ad altri profili.

Attraverso un processo di progressiva selezione degli articoli – basata innanzitutto sulla eliminazione dei record doppi, successivamente su un primo screening su titolo e abstract e, infine, sulla lettura integrale dell’intero articolo – si è giunti all’individuazione di nove testi che sono stati schedati e esaminati più analiticamente, evidenziando la metodologia di ricerca, gli obiettivi dello studio, le parole-chiave, i principali risultati e gli snodi emersi.

Si veda la tabella in allegato al fondo di questo capitolo che presenta in ordine cronologico lavori pubblicati dal 2009 al 2019, di cui 6 in Europa e 3 negli USA. Nella sezione dei contenuti significativi, ovvero dedicata ai *main results*, si sono segnalati snodi importanti di contenuto ed evidenziate alcune parole-chiave riprese, poi, per l’elaborazione di un *Word Cloud*, con la finalità di renderle visibili a primo impatto (Fig. 3).

Nei diversi studi analizzati si sottolinea quanto la capacità della scuola di attrezzarsi con soluzioni creative, sia all'interno della scuola stessa sia in collaborazione con soggetti esterni, ovvero sia nei percorsi didattici, sia nel lavoro di rete, porti indubbi vantaggi ai MSNA, in quanto si possono tenere insieme e valorizzare in modo significativo gli apporti che provengono dall'extrascuola; da un lato, infatti, si osserva che "la partecipazione degli studenti rifugiati a contesti di apprendimento al di fuori della scuola può ampliare il loro potenziale di sviluppo"³¹, dall'altro rimane ferma l'importanza della partecipazione scolastica: i MSNA non devono frequentare solo spazi esterni alla scuola, come quello delle comunità di accoglienza o ambiti con altre figure educative di supporto, ma devono avere pieno accesso e possibilità di socializzazione con i pari e con i docenti all'interno dell'istituzione scolastica. A tal proposito, le esperienze norvegesi e uno studio comparativo tra Svezia, Germania e Regno Unito sono particolarmente interessanti³²: gli spazi educativi non formali sono quelli, infatti, che per via spontanea e naturale possono incentivare i processi partecipativi dei giovani migranti, permettendo di attuare una sorta di "micropolitica" dell'ospitalità e della cittadinanza, attraverso lo sviluppo di relazioni informali e amicali. Questi studi convergono nell'affermare che questi luoghi educativi non formali possono essere riconosciuti e supportati proprio da coloro che dirigono spazi istituzionali come la scuola e l'università³³. Sono da promuovere, ad esempio, le esperienze sportive e di volontariato, che permettano una maggiore apertura sul territorio e che valorizzino la dimensione relazionale tra pari.

Un altro aspetto interessante che compare sul piano istituzionale è la presenza di figure specializzate e di supporto all'inserimento scolastico e sociale; in modo particolare emerge la figura dell'infermiere e dell'ufficio sanitario scolastico nel contesto statunitense (con differenze tra distretti e nazioni)³⁴. Queste analisi, pur non essendo sempre specifiche sul tema dei MSNA, sono significative in quanto mettono in luce l'aspetto della salute mentale di questi ragazzi e di come la precarietà e il malessere psicofisico possano incidere sul rendimento scolastico e sui percorsi di scolarizzazione. Anche in questo caso, ciò che ci interessa sottolineare riguarda le intersezioni e i punti di contatto fra le responsabilità specifiche di quanti si prendono cura dei MSNA e dei loro percorsi formativi. Se è vero che alcune dimensioni, come quella della salute, sono maggiormente a carico di alcune figure o enti *caregiving*, possiamo anche dire che la scuola spesso contribuisce a intercettare disagi, disturbi e carenze psicofisiche e può sviluppare alleanze importanti, soprattutto quando il minore è mancante di figure di riferimento adulte prossime. Questi professionisti, che sono al crocevia dei differenti bisogni del MSNA, possono godere anche di una conoscenza approfondita dei servizi e delle organizzazioni in rete con essi, facendo quindi leva su questo per elevare la qualità della vita di questi ragazzi.

Infine, è di grande significatività anche il tema della transizione e della connessione scuola-lavoro e della cura dei nessi inter-istituzionali in questa direzione. Il gap di integrazione lavorativa di cui soffrono i MSNA è evidente, anche se molto spesso risulta offuscato da meccanismi più ampi di precarizzazione del lavoro. Sebbene sia chiaro ai minori che a un livello più alto di istruzione

31 de Wal Pastoor L. (2017), *Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement*, in "Intercultural Education", 28(2), p. 148.

32 Batsleer J., Andersson B., Liljeholm Hansson S., Lütgens J., Mengilli Y., Pais A., Pohl A., Wissö T. (2017), *Non-formal spaces of socio-cultural accompaniment: Responding to young unaccompanied refugees – reflections from the Partispace project*, in "European Educational Research Journal", 17(2), pp. 305-322.

33 Ibidem, p. 318.

34 Adams P.M., Shindecker S. C. (2014), *Unaccompanied Youth: School Nurses Caring for Adolescent Minors Living Without a Parent or Guardian*, NASN School Nurse, 29(2), pp. 91-95.

corrispondano maggiori opportunità lavorative, risulta molto faticosa la dinamica di conciliazione di questi due aspetti. La mancanza di supporti familiari e il *pressing* svolto dall'urgente autonomia inducono molti MSNA a privilegiare soluzioni provvisorie di lavoro e a dare priorità ad esso. La scuola è spesso letta dai MSNA come ostacolante il progetto lavorativo per il solo fatto che ritarda il soddisfacimento del bisogno di guadagnare soldi e induce a rivedere e a intrecciare le diverse aspettative³⁵. La consapevolezza che ai bisogni complessi dei MSNA corrispondono risposte complesse che la scuola non è in grado di dare da sola nutre la prospettiva di creare rete e offrire diverse forme di sostegno, per permettere loro di gestire bene le transizioni e supportare la ricerca di senso della loro nuova esistenza³⁶. Se quanto esposto finora può essere identificato come un livello istituzionale emergente dalla letteratura analizzata, si fa presente anche un livello relazionale e un piano, che potremmo chiamare, identitario.

Sul piano relazionale sono incluse tutte le dimensioni che riguardano i rapporti che gli studenti MSNA creano a scuola e la loro valenza, sia nel processo integrativo che nella crescita professionale. È interessante notare, infatti, come in diversi studi emerga il significato del supporto emotivo e socio-relazionale di insegnanti e compagni, l'importanza dell'incoraggiamento e la funzione di adulti competenti e sensibili per la tenuta del percorso scolastico, ma anche per permettere ai MSNA di nutrire la fiducia in se stessi, per orientare i loro obiettivi e superare le difficoltà. Emerge come il gruppo dei pari e le amicizie con i coetanei siano un elemento cruciale per il benessere e per l'integrazione formativa: senza di essi, i MSNA non potrebbero, da un lato, vivere la "normalità" del loro essere giovani, dall'altro non potrebbero far crescere tutta una serie di competenze utili nella loro vita e nel mondo del lavoro (empatia, comprensione, pazienza, gestione del conflitto e delle emozioni, ecc.).

La conoscenza della lingua e della cultura si acquisisce maggiormente proprio attraverso le interazioni informali e immediate. La cura delle relazioni è, quindi, un elemento centrale e molto spesso viene evidenziata proprio una forma di preparazione e di formazione per tutte le figure che si occupano del progetto di vita dei MSNA, in particolare per gli insegnanti, al fine di comprendere i bisogni specifici e le varie risorse da attivare.

Un ultimo piano, ma non meno importante, è quello del profilo identitario del MSNA (analizzato anche nel capitolo 3) all'interno del percorso scolastico; molti studi mettono più volte in evidenza quanto il trauma del viaggio e delle situazioni difficili da cui si proviene possa ostacolare sensibilmente il rendimento scolastico e il comportamento a scuola: "l'esperienza traumatica può avere un impatto negativo sulla concentrazione, la memoria e la capacità di elaborare le informazioni e può anche influenzare la capacità di auto-regolazione delle emozioni e del comportamento, che gli insegnanti possono interpretare come comportamenti dirompenti in classe e portare a un aumento delle sospensioni e degli abbandoni"³⁷. Inoltre, gli stili di vita e la dispersione di tante energie per la sopravvivenza e per i bisogni di prima necessità ostacolano nei ragazzi la possibilità di vivere con serenità gli spazi e i tempi della scuola.

Questo vissuto esperienziale li porta anche ad abbassare notevolmente le aspettative e a perdere la centralità di se stessi, lasciandosi molto spesso condizionare da eventi esterni o urgenze. Un'interessante prospettiva in questo senso viene dalla focalizzazione sul rapporto tra ciclo di vita

35 Manhica H., Berg L., Almquist Y.B., Rostila M., Hjern A. (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), p. 540.

36 de Wal Pastoor L. (2017), cit., p. 157.

37 Vidal de Haymesa M., Avrushinb A., Colemanb D. (2018), cit., p. 80.

dei ragazzi e percorso scolastico³⁸: nella maggior parte dei casi, i MSNA vengono da Paesi in cui sono cresciuti in fretta, hanno lavorato molto presto e hanno una traiettoria di vita temporalmente sfasata rispetto ai loro coetanei autoctoni. Anche se un modello scolastico focalizzato su tale forma di normalizzazione (su base anagrafica) non sarà efficace e creerà disagi nei MSNA, la scuola tende a “normalizzare” il ciclo di vita che non ha seguito le stesse tappe nel percorso originario dei MSNA oppure si è interrotto bruscamente a causa del viaggio. In altri termini, per i MSNA non è adatta una concezione lineare della scuola, perché loro sono “adulti in adolescenza”, e la loro presenza mette in crisi e porta a decostruire i modelli tradizionali di scuola (classi, orari, strumenti,...), pensando a spazi e tempi più flessibili (sui luoghi di lavoro, ad esempio).

Come si nota, i tre piani sono strettamente interconnessi e alcune dimensioni si rimandano reciprocamente in un quadro di bisogni e prospettive coerente, pur cambiando situazioni e contesti territoriali.

In conclusione, i punti di forza di questo lavoro di *review* possono essere riscontrati nell’eterogeneità dei contributi e degli scenari internazionali nei quali gli studi sono stati condotti. Si constata una notevole convergenza con tematiche che sono emerse nel contesto italiano e ritornano tratti significativi dentro cui il dibattito sui percorsi scolastici dei MSNA si va costruendo. Gli studi specialistici sia sul target sia sul contesto scolastico paiono, tuttavia, abbastanza limitati e occorre trarre spunto da aree tematiche prossimali per allargare lo sguardo e avere più elementi conoscitivi. Punti di debolezza si connettono, dunque, all’esiguità della documentazione riscontrata.

Riprendendo in mano le domande generative della ricerca, diversi elementi sono stati individuati e messi a fuoco; allo stesso tempo nuovi interrogativi emergono: come la scuola può accogliere istituzionalmente la sfida di contestualizzazione e personalizzazione che i MSNA pongono? Quali sono i dispositivi e i presidi da incentivare perché il lavoro di rete possa essere effettivamente realizzato? Quali maggiori connessioni possono crearsi tra la scuola e gli spazi di vita esterni ad essa? In che modo aiutare i MSNA a conciliare le aspettative differenti e a orientare la propria traiettoria di vita in un contesto precario e in evoluzione? Molte domande possono aprirsi per ulteriori approfondimenti di ricerca e intervento.

38 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.

Allegato. Quadro di sintesi degli articoli internazionali su MSNA ed educazione selezionati mediante systematic review

Riferimento bibliografico	Metodologia della ricerca	Obiettivi della ricerca	Risultati della ricerca
<p>1) Manhica H., Berg L., Almqvist Y.B., Rostila M., Hjern A. (2019), <i>Labour market participation among young refugees in Sweden and the potential of education: a national cohort study</i>, in "Journal of Youth Studies", 22(4), pp. 533-550.</p>	<p>Survey sull'influenza dell'istruzione sulla partecipazione al mercato del lavoro dei giovani rifugiati in Svezia. Il campione è composto da rifugiati non accompagnati (n = 1606) e accompagnati (n = 4142), di età compresa tra 23 e 26 anni nel 2006-2010, con almeno 7 anni di residenza in Svezia. Il campione di confronto è costituito da nativi svedesi di 24 anni (n = 347.255) e adozioni internazionali (n = 6689) come gruppo di confronto alternativo.</p>	<p>Verificare l'impatto dell'istruzione sulla vita lavorativa dei giovani rifugiati e comprendere se l'istruzione ha lo stesso rendimento, in termini di accesso al mercato del lavoro, rispetto ai nativi svedesi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - In Svezia si rileva tra i giovani migranti maggiore difficoltà nell'accesso al mercato del lavoro. La transizione scuola-lavoro è più difficoltosa per i migranti rispetto ai nativi - il percorso di istruzione nel Paese d'origine è poco trasferibile nel Paese di arrivo - un buon rendimento scolastico non porta automaticamente al successo nel mercato del lavoro per gli studenti migranti, ma il rischio di esiti negativi è ridotto per chi ha un'istruzione secondaria - i rifugiati sono particolarmente svantaggiati nell'accesso al mercato del lavoro e sono anche più esposti alle discriminazioni dei datori di lavoro - i minori non accompagnati sono più vulnerabili di quelli accompagnati nell'accesso al mercato del lavoro in quanto potrebbero affrontare anche esperienze di stress psicologico e mancanza di sostegno sociale ed emotivo da parte delle famiglie - tra le donne si rileva la maggiore probabilità di diventare NEET e un caso particolare sono le donne non accompagnate, per cui invece sembra che la mancanza della famiglia porti a una maggiore partecipazione all'istruzione secondaria e alla vita lavorativa
<p>2) O'Toole Thommessen S.A., Todd B. K. (2018), <i>How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice</i>, in "Children and Youth Services Review", 85, pp. 228-238.</p>	<p>Studio basato su interviste con adulti rifugiati che hanno riflettuto sull'esperienza migratoria verso Danimarca o Inghilterra come bambini rifugiati, senza o con la famiglia. I dati qualitativi sono stati interpretati con analisi fenomenologiche interpretative (Bronfenbrenner).</p>	<p>Orientare le pratiche di educatori, ricercatori e altri professionisti che lavorano con bambini e famiglie di rifugiati, grazie a racconti di prima mano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'integrazione è facilitata dall'ambiente scolastico - la scuola diventa garanzia del senso di normalità nella vita dei bambini, dopo la guerra e la migrazione forzata - importanza dell'interazione con adulti competenti (insegnanti e mentori) per impatto sulle scelte di orientamento, fiducia in se stessi e raggiungimento obiettivi (sensibilità) - importanza dell'interazione con i gruppi di pari e le amicizie, per superare le difficoltà - importanza di supporto sociale e incoraggiamento per un percorso di successo - la scuola può essere anche luogo di discriminazione, vittimizzazione o bullismo - difficoltà linguistiche come primo ostacolo da superare - necessità di una formazione adeguata per gli insegnanti > importanza della valorizzazione della cultura d'origine (bridging and meaning-making)

<p>3) Vidal de Haymesa M., Avrushinb A., Colemanb D. (2018), <i>Educating unaccompanied immigrant children in Chicago, Illinois: A case study</i>, in "Children and Youth Services Review", 92, pp. 77-88.</p>	<p>Studio sulle esperienze educative di MSNA che vivono nelle aree metropolitane di Chicago, dal punto di vista dell'istruzione, dei servizi e dei diritti. <i>Mixed methods</i>: interviste semi-strutturate con esperti e testimoni privilegiati, un'indagine su organizzazioni locali che si occupano di accoglienza, cura, servizi sociali, istruzione, salute e assistenza legale.</p>	<p>Offrire una panoramica dei fattori relativi al sistema di istruzione che dovrebbero essere considerati cruciali nella fornitura di servizi educativi per MSNA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le scuole pubbliche rappresentano un'opportunità per incidere positivamente sulla vita dei MSNA - i MSNA rappresentano una sfida – complessa e cumulativa – per le scuole che li accolgono - mancanza di uniformità nei vari Stati sull'iscrizione di MSNA a scuola; si rilevano varie forme di scoraggiamento e ritardo nell'iscrizione (richiesta di documenti, residenza, età, prestazioni nei test, ecc) - i sistemi scolastici spesso non riescono a valutare adeguatamente le competenze dei MSNA - scarsa rilevanza del curriculum scolastico tradizionale e necessità di personalizzazione - l'esperienza traumatica del viaggio per arrivare negli Stati Uniti ha spesso un'incidenza negativa sul rendimento e sul comportamento scolastico (concentrazione, memoria e capacità di elaborare le informazioni, auto-regolazione delle emozioni e del comportamento) con aumento rischio di abbandono scolastico - l'esperienza scolastica pregressa risulta spesso assente o incoerente - revisione da parte dei MSNA delle aspettative personali e familiari attraverso l'istruzione
<p>4) Batsleer J., Andersson B., Liljeholm Hansson S., Lütgens J., Mengilli Y., Pais A., Pohl A., Wissö T. (2017), <i>Non-formal spaces of socio-cultural accompaniment: Responding to young unaccompanied refugees – reflections from the Partispace project</i>, in "European Educational Research Journal", 17(2), pp.305-322.</p>	<p>Il progetto di ricerca <i>Partispace</i> (www.partispace.eu) intende indagare il ruolo di spazi non formali in risposta ai bisogni di giovani rifugiati in tre diversi contesti: Francoforte in Germania; Göteborg in Svezia; Manchester nel Regno Unito. Viene proposta un'analisi comparativa e <i>mix methods</i> attraverso studi di caso sulla partecipazione giovanile.</p>	<p>Rilevare il livello di importanza degli spazi non formali e dei "piccoli spazi vicini a casa" per i giovani rifugiati, e riconoscere quali attori possono contribuire a viverli efficacemente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gli spazi e le pratiche non formali di apprendimento sono di importanza cruciale per l'integrazione e per un riconoscimento della cultura d'appartenenza - negli spazi informali si possono osservare dinamiche di accoglienza e vettori di ostilità (auto-difesa, occasione per "godersi la vita" ed essere distratti dal trauma, amicizia, legami sociali) - necessità del riconoscimento dell'importanza degli spazi non formali da parte di coloro che occupano spazi istituzionali (come le scuole) - importanza del ruolo dei co-facilitatori (operatori giovanili, assistenti sociali, pedagogisti, educatori di comunità e animatori socio-culturali) per lo sviluppo di spazi e pratiche non-formali

<p>5) Migliarini V. (2017) <i>Subjection, agency and the schooling of raced and disabled asylum-seeking children in the Italian context</i>, in "Intercultural Education", 28(2), pp. 182-195.</p>	<p>Ricerca sviluppata su categorie offerte dal quadro teorico <i>Disability Critical Race Studies (Dis/Crit)</i>: viene considerata la cumulatione di svantaggio di etnia, status migratorio e disabilità. L'ipotesi è che l'attuale modello di scuola per i minori richiedenti asilo e rifugiati porti alla creazione di particolari tipi di "soggetti", così come di ulteriori esclusioni e disuguaglianze socio-educative. La ricerca si sviluppa attraverso interviste a bambini richiedenti asilo e a operatori dei servizi per rifugiati a Roma.</p>	<p>Analizzare le disuguaglianze educative basate sull'intreccio di etnia, status migratorio e disabilità; considerare il ruolo di scuole, organizzazioni per i rifugiati e il lavoro di educatori e assistenti sociali, che possono essere importanti spazi per una "contro-politica".</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I servizi adottano un modello di "integrazione sociale" dei migranti, composto da queste fasi: apprendimento linguistico, lavoro, casa. - per un percorso di avvio all'autonomia (retorica) si considera fondamentale un diploma di scuola secondaria di I grado, per cui i giovani richiedenti asilo vengono inseriti nei percorsi dei CPIA, considerati istituzioni pubbliche "segregate", dove è difficile entrare in relazione con i coetanei italiani - la maggior parte delle opportunità disponibili per i giovani richiedenti asilo e rifugiati sono corsi professionali e formazione per lavori poco qualificati - viene data poca attenzione al capitale umano degli adolescenti MSNA: qualitative non trasferibili, aspirazioni educative considerate illusorie (modello di integrazione che li vuole come lavoratori a basso livello)
<p>6) de Wal Pastoor L. (2017), <i>Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement</i>, in "Intercultural Education", 28(2), pp. 143-164.</p>	<p>Indagine esplorativa sulla partecipazione dei giovani rifugiati non accompagnati in vari contesti di apprendimento, anche diversi dalla scuola, in Norvegia. L'analisi si basa su uno studio qualitativo con osservazioni partecipate nelle scuole e interviste con giovani rifugiati, educatori e assistenti sociali.</p>	<p>Comprendere come i diversi contesti di apprendimento, all'interno e all'esterno della scuola, possano promuovere l'inclusione sociale dei giovani rifugiati e dei MSNA. Analizzare come la collaborazione tra le scuole e gli altri servizi del territorio possa ampliare le opportunità dei giovani rifugiati.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Circa un terzo di tutti coloro che hanno richiesto asilo in Norvegia nel 2015 (31.145) erano bambini e giovani di età inferiore ai 18 anni (10.300); circa la metà di questi minori erano "non accompagnati" - per i MSNA si rilevano rischi di maggiore vulnerabilità, rischio di disadattamento, abbandono scolastico ed esclusione - per i giovani rifugiati una forte motivazione non sempre corrisponde al successo formativo - i bisogni dei giovani non accompagnati sono diversi e complessi: le scuole e gli insegnanti spesso non sono in grado di soddisfarli tutti; sono quindi necessarie diverse forme di sostegno per il successo scolastico e il benessere generale - la partecipazione dei giovani rifugiati a contesti di apprendimento al di fuori della scuola può ampliare il loro potenziale di sviluppo - l'inclusione sociale extra-scolastica si realizza soprattutto in: abitazioni di gruppi residenziali, lavoro part-time e attività per il tempo libero, componenti volontariato in ONG e sport - importanza dell'interazione con coetanei per processi di inclusione: aiuta a praticare la lingua nella vita quotidiana e all'acquisizione di "conoscenze tacite" come la cultura, le norme e i valori del Paese ospitante - necessità di adulti competenti, come insegnanti, assistenti sociali, colleghi di lavoro, membri della comunità locale - necessità che si occupano di giovani rifugiati dovrebbero intraprendere un percorso di "apprendimento espansivo": processo dialettico e innovativo, percorso di lungo termine di ridefinizione degli oggetti, degli strumenti e delle strutture sociali

<p>7) Adams P.M., Shineidecker S.C. (2014), <i>Unaccompanied Youth: School Nurses Caring for Adolescent Minors Living Without a Parent or Guardian</i>, NASN School Nurse, 29(2), pp. 91-95.</p>	<p>L'articolo si concentra sui casi di 5 studenti, giovani "non accompagnati" (Austin, Texas). Non si tratta esclusivamente di MSNA, ma anche di giovani senz'atetto di età inferiore ai 18 anni che hanno genitori assenti (incarcerati, deceduti, ecc).</p>	<p>Fornire strategie per la gestione dei casi degli studenti "non accompagnati", fra cui anche minori migranti soli, partendo dall'accoglienza sanitaria della scuola, spesso il primo servizio a cui si rivolgono.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gli stili di vita instabili di questi ragazzi non accompagnati hanno un forte impatto sulla frequenza e sul rendimento scolastico. - tra le sfide della scuola per l'accoglienza dei giovani non accompagnati vi è il far fronte ai loro bisogni di natura psicologica (frustrazione, depressione, incapacità di adattarsi o fare amicizia) - gli studenti non accompagnati spendono spesso gran parte delle loro energie e del loro tempo per soddisfare i bisogni primari di sopravvivenza. Sarebbero quindi necessari modi creativi per assistere gli studenti nel loro percorso di studio (mentori, tutor, piani personalizzati) - i servizi sanitari della scuola dovrebbero essere in grado di completare una valutazione sanitaria di questi studenti e garantire un intervento di base - i servizi sanitari della scuola dovrebbero essere in rete con i servizi socio-sanitari e le organizzazioni di sostegno della comunità
<p>8) Lemaire E. (2011), <i>La scolarisation et la formation professionnelle comme voies d'intégration des grands adolescents immigrants. Le cas des mineurs étrangers isolés</i>, in "Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Dossier Les enfants hors l'école", 10, pp. 45-61.</p>	<p>Studio longitudinale sui percorsi educativi dei minori non accompagnati in Francia, per approfondire la natura della loro carriera scolastica, tra successi e abbandoni. In un periodo di circa quattro anni e mezzo è stato tracciato il percorso di una coorte di 40 giovani ex MSNA attraverso interviste ad alcuni di loro e agli educatori professionali di una struttura di accoglienza.</p>	<p>Comprendere meglio le traiettorie scolastiche dei MSNA, in prospettiva longitudinale, e determinare il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale nel loro processo di integrazione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I MSNA restano spesso sorpresi del fatto che a 15 anni non possono lavorare come hanno fatto nel loro Paese di origine - corsi brevi e alternanza scuola-lavoro corrispondono maggiormente alle esigenze dei MSNA, intraprendere un percorso di studi è visto come una scommessa personale - le traiettorie instabili dei MSNA (presente instabile, futuro incerto) e la precarietà della vita sono poco favorevoli agli investimenti scolastici - i progetti dei MSNA si formano all'incrocio tra diverse logiche (genitori, educatori, insegnanti) - scarsità di riflessioni adeguate sulla valutazione delle traiettorie scolastiche dei MSNA, spesso semplicemente riassunte in relazioni e rapporti scolastici – in questo modo la realtà scolastica appare come un "prodotto dello studio", distante dai problemi reali - il successo scolastico viene spesso utilizzato come metro di valutazione per distinguere MSNA "buoni" e "cattivi": strumentalizzazione del sistema di istruzione per scopi di controllo della politica migratoria
<p>9) Martinez I. (2009), <i>What's Age Gotta Do with it? Understanding the Age-Identities and School-Going Practices of Mexican Immigrant Youth in New York City</i>, in "The High School Journal", 92(4), pp. 34-48.</p>	<p>Ricerca transnazionale su come i MSNA concepiscono il loro percorso di vita e i comportamenti e le azioni da loro intraprese, sia pre-immigrazione in Messico sia post-immigrazione a New York. Vengono analizzate le vite di 8 giovani messicani, dai 14 ai 17 anni, attraverso interviste semi-strutturate e osservazione partecipante.</p>	<p>Esplorare le esperienze dei giovani intervistati, soprattutto in ambito lavorativo e scolastico nel contesto di partenza e di arrivo, e osservare in che modo queste esperienze abbiano influito sui MSNA nella percezione di sé e della propria vita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La migrazione rappresenta una frattura nel ciclo di vita dei MSNA - i MSNA si sentono spesso come degli adulti nonostante siano adolescenti – la scuola "occidentale" viene vissuta come sfida culturale - si presenta spesso il rischio di lasciare la scuola - le riflessioni sulla loro scolarizzazione dovrebbero tenere conto delle fasi di vita abbreviate e accelerate che li caratterizzano - i modelli tradizionali di scuola superiore non sono appropriati per questo particolare target - sarebbe necessario ripensare il concetto di "classe/aula" e valutare la possibilità di fare didattica nei luoghi di lavoro di questi giovani - sarebbe necessario progettare soluzioni più flessibili (tempi e luoghi) per migliorare le opportunità scolastiche e di vita dei MSNA

Fonte: *Elaborazione propria*

- CAPITOLO 5 -

Sguardi incrociati sui percorsi educativi dei minori non accompagnati. Un'indagine esplorativa

di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi, Erica Colussi*

1. L'inserimento scolastico-formativo dei MSNA. Quali dati?

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, numerose sono state le ricerche e gli studi, a livello internazionale sul tema dei MSNA, che si sono soffermati sul fenomeno in termini di accoglienza e integrazione, anche sul piano formativo. Nonostante le garanzie giuridiche, tuttavia, l'accesso all'istruzione è rimasta una sfida per molti minori e l'inserimento scolastico, nonché il loro successo formativo, dipende dal modo in cui le raccomandazioni internazionali vengono implementate nelle politiche nazionali e nei contesti locali.

Fra i vari impegni istituzionali, monitorare con continuità e sistematicità i percorsi di questi minori nell'istruzione e nella formazione appare un compito difficile da gestire ma urgente da implementare¹. Anche in Italia le (poche) indagini sull'accesso dei MSNA all'istruzione² sottolineano che, tuttora, non si dispone di dati completi e dettagliati relativi all'inserimento scolastico di questi minori. Manca un meccanismo sistematico 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.

Com'è noto, lunga è la tradizione italiana di studi sull'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana, tra cui i report annuali di descrizione statistica di questi studenti sulla base di fonti amministrative e istituzionali³.

Sono anche disponibili i dati relativi ai minori inseriti nel sistema SPRAR (oggi SIPROIMI), che riescono ad accedere al sistema di istruzione e formazione professionale: nel 2018, negli 877 progetti SPRAR (di cui 144 specifici per MSNA) si è rilevata l'iscrizione di 2.458 minori nel siste-

* [Alessandra Barzaghi](#), con una formazione da antropologa culturale, è ricercatrice e formatrice del Settore Educazione di Fondazione ISMU e operatrice di servizi comunali per cittadini stranieri. Si occupa, in particolare, di accoglienza e integrazione di MSNA, richiedenti asilo e rifugiati.

A [Colussi](#) è attribuito il par. 1, a [Santagati](#) i paragrafi 2 e 4, a [Barzaghi](#) e [Colussi](#) il par. 3.

1 Come sostenuto esplicitamente dal Migration Policy Group nel documento del 2016, *Back to School: Responding to the needs of newcomer refugee youth*.

2 Si veda la bibliografia presentata in: European Migration Network (2018), *La protezione internazionale dei minori stranieri non accompagnati negli Stati membri dell'Unione europea. Il modello italiano*, Rodorigo Editore, Roma.

3 Centinaia, ad esempio, sono gli studi svolti in Italia su questo tema analizzati nella rassegna di Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), "Italy. Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies", in Stevens P.A., Dworkin G.A. (eds.), *The Palgrave handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave MacMillan, Vol. 2, pp. 697-747.

ma scolastico (di cui 1.832 MSNA) e di 1.176 MSNA nei corsi di formazione professionale⁴. Il dato tuttavia risulta parziale: quali sono, infatti, i dati relativi agli altri minori non accompagnati, non monitorati in quanto non accolti nel circuito SPRAR/SIPROIMI? L'ultima rilevazione dei dati INDIRE considera l'utenza dei CPIA, composta da 108mila studenti nel 2016/17, di cui 14mila stranieri⁵. Nel 2017, con l'avvio e l'implementazione dell'Anagrafe nazionale dei Centri Provinciali per l'Istruzione per gli Adulti (CPIA), dal canto suo il MIUR si è dotato di uno strumento di monitoraggio annuale degli iscritti all'Istruzione degli Adulti.

I CPIA, sebbene accolgano in maniera rilevante i MSNA dai 15 ai 18 anni⁶, nei fatti non sono incaricati di monitorare la caratteristica di "non accompagnato" relativa ai propri studenti iscritti. Come descritto già nel capitolo 1 del presente volume, dei 31.058 studenti di età inferiore o uguale a 18 anni frequentanti i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e i percorsi di primo livello presso i CPIA italiani, nell'a.s. 2017/18, il 90,8% è cittadino non italiano⁷ a fronte del 9,2% di autoctoni.

Ma quanti di questi 15-18enni sono MSNA o ex MSNA? Anche il primo e recente Rapporto Invalsi sui CPIA pubblicato nel febbraio 2020⁸ riporta un ulteriore dato sulle presenze dei MSNA nei CPIA del nostro paese: i CPIA del Sud e delle Isole accolgono la maggior parte di questi ragazzi (16%) con punte del 21% in Sicilia e 19% in Calabria, dove è ingente il fenomeno legato agli sbarchi dei migranti, mentre nel resto del Paese i MSNA iscritti ai CPIA sono decisamente una percentuale minore (con una media del 6%).

Ma quali sono i numeri di dettaglio sulle diverse sedi CPIA? Disponibili sono anche i *Rapporti annuali sulla presenza dei migranti nelle Città Metropolitane*, curati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale (DG) Immigrazione e politiche di integrazione, che analizzano con nove approfondimenti territoriali (Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Roma, Torino, Venezia) sia la presenza di studenti non comunitari nelle scuole, sia l'inserimento di MSNA in accoglienza⁹.

I dati mostrano come nel 2018 ben 8 città metropolitane (Tab. 1), sulle 14 analizzate, superino la media nazionale (80,9%) relativamente all'inserimento scolastico degli alunni non comunitari rispetto ai minori non comunitari presenti sul territorio. Palermo, Bologna e Reggio Calabria sono le città più virtuose (rispettivamente 100%, 94%, 93,2% di studenti non comunitari), viceversa Catania con il 63,2% e Roma e Firenze entrambi con il 64,4%, sembrerebbero i territori con le maggiori difficoltà di accoglienza nella scuola.

4 Ministero dell'Interno, ANCI (2019), *Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2018 Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati. Atlante Sprar 2018*, Graffietti, Viterbo, p. 124.

5 Si veda anche Pitzalis M. (2019), "Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia", in Colombo M., Scardigno F. (a cura di), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 37-46.

6 Pavesi N. (2020) (a cura di), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione Ismu, Milano.

7 Abbiamo accorpato i 6.611 allievi che non hanno indicato nel monitoraggio nessuna cittadinanza con i 21.576 studenti con cittadinanza non italiana (pari al 69,5%), perché presumibilmente in linea con il bisogno di alfabetizzazione in italiano L2.

8 INVALSI (2020), *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di autovalutazione*, INVALSI, Roma.

9 ANPAL Servizi (2018), *La presenza dei migranti nelle città metropolitane. Sintesi Rapporti*, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Roma.

Tabella 1. Alunni non comunitari e MSNA in accoglienza nelle Città Metropolitane nel 2018

<i>Città metropolitana</i>	<i>Alunni non comunitari su minori non comunitari (V.%)</i>	<i>Minori stranieri non accompagnati in accoglienza (V.a.)</i>
Bari	81,5	147
Bologna	94,0	326
Cagliari	84,9	78
Catania	63,2	761
Firenze	64,4	319
Genova	91,4	192
Messina	70,1	648
Milano	77,5	474
Napoli	69,5	105
Palermo	100,0	581
Reggio Calabria	93,2	180
Roma	64,4	689
Torino	91,9	167
Venezia	84,6	132
Italia	80,9	4.635

Fonte: elaborazioni ISMU su dati Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali

Se ci soffermiamo invece sul numero di MSNA presenti nei contesti locali delle città metropolitane prese in esame, le città della regione Sicilia risultano essere quelle che naturalmente accolgono il maggior numero di MSNA. Ma quanti di questi ragazzi, che approdano sulle coste siciliane o che raggiungono le altre regioni italiane, sono effettivamente iscritti all'interno del nostro sistema scolastico-formativo? Quanti dei 761 MSNA residenti a Catania frequentano la scuola? Effettivamente il 100% dei 581 MSNA a Palermo sono sui banchi scolastici? Purtroppo la mancanza di dati relativi al tema specifico non ci permette di dare risposte certe e univoche a queste domande.

A livello nazionale, disponiamo del monitoraggio dettagliato e costante degli arrivi e delle presenze dei MSNA, raccolti regolarmente dalla Direzione Generale (DG) Immigrazione e Politiche di integrazione del Ministero del lavoro e delle Politiche sociali. Dai Report relativi ai 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 2019 mette in evidenza (Tab. 2) che, annualmente, sono stati rilasciati quasi 2mila pareri: la maggioranza dei percorsi di inserimento in cui questi MSNA sono stati coinvolti riguardano la scuola e presumibilmente i CPIA, anche se negli anni considerati la quota di minori presenti nella scuola (fra coloro che hanno richiesto la conversione del permesso) è scesa in valori assoluti e percentuali.

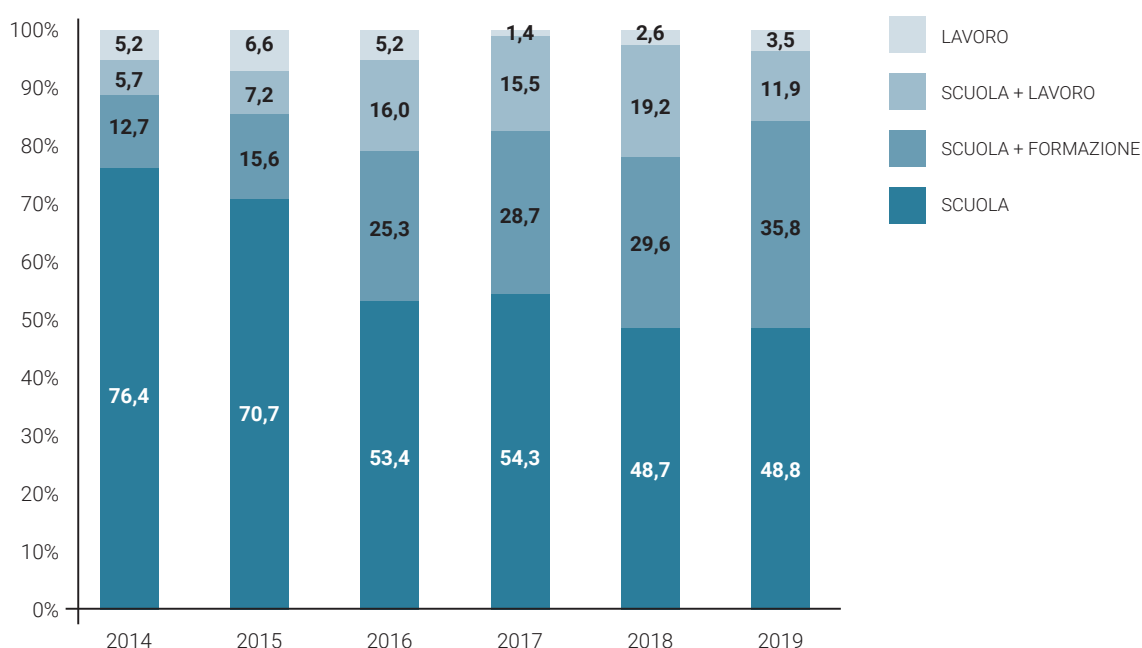
Nel 2019 sono stati rilasciati 1.850 pareri (494 in meno rispetto al 2018), di cui 902 su base di percorsi scolastici, 663 per percorsi scolastici e formativi e 220 per percorsi scolastici e lavorativi.

Tabella 2. Pareri emessi per la conversione dei permessi di soggiorno dei MSNA, per tipologia di percorsi di integrazione. 2014-2019. V.a. e V.%

	2014		2015		2016		2017		2018		2019	
	V.a.	V.%	V.a.	V.%	V.a.	V.%	V.a.	V.%	V.a.	V.%	V.a.	V.%
Scuola	1.672	76,4	1.898	70,7	1.200	53,4	1.136	54,3	1.142	48,7	902	48,8
Scuola + Formazione	277	12,7	418	15,6	569	25,3	601	28,7	693	29,6	663	35,8
Scuola + Lavoro	125	5,7	193	7,2	360	16	325	15,5	449	19,2	220	11,9
Lavoro	114	5,2	176	6,6	117	5,2	30	1,4	60	2,6	65	3,5
Totale	2.188	100	2.685	100	2.246	100	2.092	100	2.344	100	1.850	100

Fonte: elaborazioni ISMU su dati DG Immigrazione

Figura 1. Pareri emessi per la conversione dei permessi di soggiorno dei MSNA, per tipologia di percorsi di integrazione. 2014-2019. V.%



Fonte: elaborazioni ISMU su dati DG Immigrazione

Analizzando i dati percentuali nelle cinque annualità di riferimento (Fig. 1), si evidenzia 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, raggiungendo il 96,5% per l'anno 2019 (sommando i pareri emessi per scuola 48,8%, per scuola e formazione 35,8% e scuola e lavoro 11,9%). Si ricorda tuttavia che il dato è comunque parziale, in quanto il parere deve essere

richiesto solamente nel caso in cui il MSNA sia presente in Italia da meno di tre anni¹⁰. Come si evince, comporre un quadro sui MSNA di fronte all'istruzione e alla formazione in Italia è una sfida piuttosto ardua, dal momento che i dati disponibili ad oggi sono parziali o incompleti. La ricerca, che viene presentata nei prossimi paragrafi, contribuisce in via esplorativa a circoscrivere meglio il campo dell'istruzione e della formazione per i MSNA, mettendo a fuoco a livello qualitativo questioni chiave, esperienze e prospettive, sulla base delle storie dei minori e degli operatori che li incontrano sul territorio italiano¹¹.

2. La questione dell'accesso all'istruzione. Interrogativi di ricerca

Il quadro incompleto dei dati sull'inserimento scolastico, così come le analisi realizzate 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: come denuncia Save the Children¹², spesso non sono disponibili posti negli istituti scolastici, sono assenti mediatori linguistici, i minori non vengono accolti durante il corso dell'anno.

Da un lato, la legge italiana appare tutelante nei confronti dei MSNA e del loro diritto all'istruzione obbligatoria, ancor di più dopo l'approvazione della legge Zampa n. 47/2017 e con le linee guida del 2017 dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza. Dall'altro, la fruizione di questo diritto di fatto non è garantita a molti MSNA. Essi sono in prevalenza inseriti in corsi di alfabetizzazione o in preparazione alla licenza media, realizzati dai CPIA e/o dal privato sociale, mentre difficilmente approdano alla scuola secondaria di primo o secondo grado, come segnala ad esempio la *Lettera alla scuola pubblica* elaborata dai minori stranieri della scuola di italiano dell'associazione Asnada (2018)¹³. Gli interrogativi che si aprono sono molteplici: come si configura, nel complesso, la presenza dei MSNA nel sistema formativo italiano? Perché, anche se ne hanno il diritto, molti minori non riescono accedere all'istruzione ordinaria (secondaria di primo e secondo grado), neanche nell'età dell'obbligo? Qual è il processo per cui si approda al CPIA, ma anche cosa succede nei casi in cui ci si riesce ad inserire nella scuola secondaria? Per rispondere a tali domande, è stata realizzata l'indagine *Tra obbligo e diritto. MSNA nel sistema di istruzione e formazione*, ricerca di tipo qualitativo promossa dal Settore Educazione della Fondazione ISMU, che si è posta l'obiettivo di approfondire il tema della relazione dei MSNA con il sistema di istruzione e formazione italiano, dal punto di vista dei molteplici attori coinvolti nel processo di inserimento scolastico e formativo, con un focus in particolare sul territorio metropolitano milanese¹⁴.

10 Save the Children (2018), *Guida per i tutori volontari dei minori stranieri non accompagnati*, disponibile online all'indirizzo https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/guida-i-tutori-volontari-di-minori-stranieri-non-accompagnati_0.pdf

11 Valtolina G.G. (2016), *Tra rischio e tutela: i MSNA*, in "Studi Emigrazione", 201, pp. 81-95.

12 Save The Children (2018), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, Save the Children, Roma.

13 Disponibile online all'indirizzo: <http://www.asnada.it/wp-content/uploads/2018/06/Lettera-alla-scuola-pubblica.pdf>.

14 Nel 2017 sono 499 i MSNA accolti in strutture dell'area milanese, pari al 2,7% del totale dei presenti in Italia. I minori accolti nella città metropolitana in esame sono quasi esclusivamente maschi: su 499 minori, solo 21 sono femmine; nell'84% dei casi hanno più di 16 anni. A livello di provenienze, a Milano si rileva una netta prevalenza di minori egiziani (45,3%), seguono gli albanesi (11%) e i minori provenienti dal Gambia (8%): cfr. ANPAL Servizi (2018), cit.

Benché la ricerca sia concentrata in uno specifico contesto locale del Nord, l'approfondimento su Milano può essere rilevante per comprendere il fenomeno a livello nazionale per diversi motivi: in primo luogo, in questo contesto si trovano 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, che lascia tracce significative nelle biografie dei MSNA milanesi. In secondo luogo, Milano rappresenta un polo di attrazione e il luogo finale di approdo di numeri elevati di MSNA che la rendono una città importante del Nord, a livello di accoglienza e integrazione di questi minori. Il modello milanese di accoglienza, d'altro canto, è piuttosto consolidato ed è oggetto di notevole interesse da diversi decenni: si basa su una rete di pubblico e privato all'insegna del *welfare mix*, con prevalenza di risposte istituzionali di accoglienza in comunità, con l'attivazione di percorsi di formazione-lavoro e con il supporto del terzo settore e del volontariato¹⁵.

In questo scenario, l'indagine *Tra obbligo e diritto* si riferisce al fatto che istruzione e formazione si presentano nella doppia natura di diritto e di dovere per i minori che possono accedere e fruire gratuitamente dell'istruzione obbligatoria, oltre ad avere 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 e hanno la responsabilità di garantire il diritto allo studio nei diversi livelli scolastici¹⁶.

Partendo dall'ipotesi del difficoltoso e, talvolta, mancato accesso dei MSNA all'istruzione obbligatoria, la ricerca si è posta obiettivi di tipo conoscitivo per indagare un fenomeno ancora non così approfondito e analizzare il rapporto fra MSNA e sistema scolastico-formativo, ricostruendo le traiettorie formative dei MSNA e considerando i molteplici soggetti che hanno reso possibile o ostacolato l'accesso al percorso scolastico.

La domanda principale di ricerca è stata articolata da due punti di vista:

- come i MSNA vivono la loro esperienza scolastico-formativa in Italia? Quali ostacoli e chance sperimentano nel loro percorso?
- come il sistema scolastico-formativo li accoglie o non li accoglie? Qual è il ruolo dei principali attori in gioco (referenti istituzionali, referenti del privato sociale, referenti delle agenzie formative, responsabili delle comunità, ecc.) nell'accompagnamento verso la scuola e la formazione?

La ricerca si è basata sulla realizzazione di 10 interviste semi-strutturate con giovani dai 18 ai 28 anni, ex MSNA, con lo scopo di ricostruire i percorsi migratori, l'approdo e l'inserimento nel contesto italiano, e con un particolare focus sulle traiettorie positive di integrazione, sull'investimento in processi di apprendimento. L'intento è stato quello di andare a rintracciare l'*agency* di questi

15 La consapevolezza del fenomeno dei MSNA era già maturata nelle istituzioni e nel privato sociale verso la metà degli anni Novanta. Già nel 1990 viene creato l'Ufficio Pronto Intervento, con il compito di rispondere ai bisogni dei minori in difficoltà sia italiani sia stranieri; le istituzioni che si occupano dell'accoglienza collaborano dall'inizio sia con le scuole del territorio, sia con l'Ufficio del Celav per i percorsi di borsa lavoro. Analisi più recenti, dal 2000 in avanti, evidenziano l'affermazione del modello di *welfare mix*. Cfr. il caso Milano, in Bertozzi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, pp. 134-152. Nel 2018, inoltre, la città si è dotata della struttura del Welcome Center, un centro con 12 posti letto d'emergenza, in cui opera un'équipe multidisciplinare per la prima accoglienza e il successivo smistamento dei MSNA tra centri educativi e SPRAR.

16 Il significato del diritto-dovere alla formazione, dal punto di vista dei migranti e dei sistemi nazionali, è ripreso in Colombo M., Scardigno F. (2019), cit., pp. 21-24.

giovani, ovvero la possibilità (e la disponibilità di tempo) di scegliere, agire e progettare, pur a fronte di condizioni di vita particolarmente difficili e rischiose. L'intervista ha preso avvio dall'esperienza formativa del ragazzo (la scuola, le scelte e le persone, i bisogni, i diritti e i doveri di istruzione e formazione), guardando nel contempo sia al passato (la scelta di partire, le aspettative e il viaggio) per infine proiettarsi sulle prospettive per il futuro (i progetti, la visione del successo e gli obiettivi da raggiungere).

Contemporaneamente sono state realizzate 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 (8), dirigenti scolastici (4), insegnanti e formatori (6), educatori (12). Con loro, si sono ricostruiti: l'incontro con i MSNA, le loro rappresentazioni rispetto a questi minori, le molteplici esperienze di diritto allo studio "messe in pratica" (corsi di lingua, CPIA, scuole secondarie di primo e secondo grado, formazione professionale), raccogliendo casi positivi e, soprattutto, riflettendo sul ruolo cruciale di questi adulti nell'orientare e incoraggiare i MSNA a intraprendere e proseguire un percorso di studi in Italia¹⁷.

3. Il punto di vista degli ex minori non accompagnati

Le nostre parole non riescono a cogliere appieno la loro verità. Ma la storia della migrazione saranno loro stessi a raccontarla, coloro che sono partiti e, pagando un prezzo inimmaginabile, sono approdati in questi lidi. Saranno loro a usare le parole esatte per descrivere cosa significa approdare sulla terraferma.
(Appunti per un naufragio, Davide Enia, Sellerio)

L'importanza di dar voce ai giovani e ai minori è stata ripresa di recente dal rapporto redatto dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza insieme a UNHCR dal titolo *L'ascolto e la partecipazione dei Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia* (maggio 2019). In questo lavoro viene citato l'articolo 12 della Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, da cui si evince che il diritto alla partecipazione è una condizione fondamentale per garantire il passaggio dei minori da "oggetti" a "soggetti" di diritto. Il diritto alla partecipazione si basa *in primis* sul diritto a esprimere la propria opinione e, di conseguenza, sul diritto del minore di vedere riconosciuto il dovuto peso alle opinioni espresse¹⁸. In tempi recenti, anche gli studi sui MSNA, che a lungo si sono concentrati su aspetti relativi al viaggio, agli eventi traumatici vissuti e all'accoglienza, hanno iniziato a considerare maggiormente la loro *agency*, analizzando le complesse identità, esperienze, aspirazioni e sottolineando l'importanza di dare parola a questi soggetti¹⁹. Il soggetto che parla (o scrive) del proprio passato, si sforza di comprendere se stesso e di farsi comprendere e, attraverso la parola, s'impegna in un esercizio costante di interpretazione della sequenza e del significato degli eventi di cui è intessuta la sua esperienza²⁰.

17 Un doveroso ringraziamento va a tutti i giovani che ci hanno raccontato la loro esperienza di vita, agli enti e ai soggetti che ci hanno aiutato ad incontrarli, agli esperti e ai referenti di istituzioni pubbliche e private che si sono resi disponibili per le interviste. Grazie a loro è stato possibile realizzare questa indagine.

18 AGIA e UNHCR (2019), *L'ascolto e la partecipazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, Roma.

19 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 Colombo M., Scardigno F. (2019), cit., pp. 49-60.

20 Biagioli R. (2018), "Adolescenti stranieri soli nel sistema di accoglienza in Toscana. Flussi, caratteristiche e storie di vita", in Traverso A. (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.

3.1 Esiti positivi del passaggio alla maggiore età

Come segnalato nel paragrafo precedente, nell'ambito della nostra ricerca esplorativa si è voluto dare spazio alla narrazione di ragazzi ormai maggiorenni, ex MSNA, per cogliere il loro punto di vista a posteriori sui percorsi di vita intrapresi dall'arrivo in Italia. In particolare sono state realizzate interviste semi-strutturate con dieci giovani ex MSNA, selezionati poiché caratterizzati da percorsi di integrazione che potessero essere considerati "di successo", ricostruendo le traiettorie biografiche e formative che li hanno condotti a esiti positivi.

Il filo rosso che ha collegato tutte le storie raccontate è stata la volontà di comprendere quale potesse essere il "successo" raggiunto da questi giovani.

La prima chiave di lettura è stata quella di intendere il successo come buon livello di integrazione raggiunto nella fase della transizione all'età adulta. In questa sede facciamo riferimento a una definizione di integrazione relativa ai percorsi di inserimento socio-economico, creata "dal basso", nell'incontro fra i bisogni dei minori con l'esperienza di chi quotidianamente è impegnato nel sistema di accoglienza. L'integrazione è vista come un percorso *in progress* verso l'autonomia di questi giovani, che comprende passaggi essenziali come l'accesso ai servizi di base, la partecipazione sociale e, indubbiamente, l'accesso al mercato del lavoro e alla casa²¹.

La scelta specifica di adottare questa definizione e questi indicatori di integrazione è dovuta al fatto che Fondazione ISMU ha voluto raccogliere testimonianze di giovani che avessero esperito percorsi di accoglienza nel sistema italiano a essa dedicato, per indagare le possibilità di un'integrazione di successo in un contesto meno agevolato di quello che invece potrebbe essere l'affido familiare. Sappiamo infatti che, dopo una prima accoglienza, le possibilità di seconda accoglienza per i MSNA possono essere in Comunità Socio-Educative (SIPROIMI o gestite dai Comuni a vario titolo) o in affido familiare.

Non si vuole dire che una tipologia di accoglienza sia migliore dell'altra, ma sicuramente quest'ultima può agevolare il giovane nell'effettuare scelte per il proprio futuro, non avendo la preoccupazione dell'uscita imminente dal sistema di accoglienza²².

Al raggiungimento della maggiore età (o entro i 21 anni in caso di prosieguo amministrativo), questi giovani devono uscire dall'accoglienza e diventare autonomi, quindi diventa faticoso seguire le proprie ambizioni formative o lavorative, cosa che può risultare invece più fattibile in un contesto familiare.

Un altro punto di vista complementare è stato quello di analizzare il successo formativo di questi giovani, in quanto possibile sviluppo delle potenzialità del soggetto, come previsto dall'art. 3 della nostra Costituzione²³. Si intende qui il successo, in senso ampio, non tanto come un punto di arrivo e una soglia da superare (un'interrogazione, un esame, un titolo di studio, ecc.), quanto come un processo da innescare che consenta di dar senso all'esperienza formativa all'interno di

21 SPRAR (2016), *I percorsi di inserimento socio-economico nello SPRAR. Metodologie, strategie, strumenti*, Anci, Ministero dell'Interno.

22 Grigt S. (2017), *Il viaggio della speranza. L'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia*, Education International Research, UIL Scuola, Roma.

23 L'art. 3 della Costituzione sancisce che "è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

un progetto di vita²⁴. L'indagine ha adottato, quindi, questa specifica prospettiva, partendo dall'inserimento dei MSNA nel sistema di istruzione e formazione per allargare al ruolo della formazione in un orizzonte biografico più ampio²⁵. Nel corso di questa ricerca, Fondazione ISMU ha chiesto ad alcune comunità socio-educative e operatori del sociale che lavorano con MSNA un supporto nell'individuazione di alcuni giovani tra i 18 e i 30 anni ex MSNA, incontrati lungo il proprio percorso, con cui erano ancora in contatto, e che potessero essere ritenuti giovani con un percorso di integrazione "di successo" secondo i criteri sopra descritti.

Sono stati identificati 10 giovani, che hanno accettato di condividere la propria testimonianza, le cui caratteristiche sono presentate in tabella e sono associate a nomi di fantasia.

I dieci ragazzi che hanno *preso la parola* sono giovani uomini dai 18 ai 28 anni, arrivati in Italia da minorenni non accompagnati da Albania, Egitto, Somalia e Gambia. Le traiettorie per arrivare nel nostro paese sono state molteplici: dai viaggi durati parecchi mesi attraverso l'Africa partendo dal Gambia e dalla Somalia, rimanendo per periodi più o meno lunghi in Libia prima di "prendere la barca", il trasporto usato anche dai ragazzi originari dell'Egitto; fino al viaggio a piedi o in autobus passando dalla rotta balcanica degli albanesi. Tutti i ragazzi risiedono in Lombardia e hanno trovato in questa regione stabilità abitativa e integrazione lavorativa, condizione che probabilmente non avevano trovato in altri luoghi di approdo e passaggio.

Un'altra caratteristica che accomuna questi ragazzi è l'esperienza formativa che hanno vissuto: tutti hanno frequentato un corso di alfabetizzazione in italiano L2, 7 giovani hanno conseguito inoltre la licenza di scuola secondaria di I grado, 2 ragazzi stanno frequentando la scuola secondaria di II grado e 2 hanno concluso un corso di formazione professionale. L'ottenimento del titolo di studio di licenza media in Italia è il traguardo che sia gli educatori delle comunità di accoglienza, sia i minori stessi hanno nominato più di frequente e con maggior entusiasmo, in quanto l'accesso all'istruzione di base è considerato un diritto, ma soprattutto un dovere, che si collega poi ad altre possibili opportunità di formazione professionale e lavorative future.

Tutti e 10 i giovani intervistati hanno un'occupazione che consente loro di potersi mantenere vivendo in appartamenti in condivisione con amici, colleghi o, in qualche caso, con moglie e/o figli. Nel complesso, hanno raggiunto un buon grado di autonomia e tranquillità nella loro vita quotidiana, garanzia che ha permesso loro di raccontarsi in serenità, riflettendo sulla propria esperienza di vita e cercando di farsi comprendere²⁶.

24 Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento, pp. 40-41. Sui significati plurali di successo, si veda anche Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.

25 Le comunità socio-educative hanno il mandato di predisporre per ogni minore in accoglienza un Progetto Educativo Individualizzato (PEI). Questo deve prevedere attività di integrazione sociale (scuola, orientamento al lavoro, volontariato, attività ludiche e sportive) e per ogni ambito devono essere specificati degli obiettivi, osservando in particolare quelli personali, scolastico formativi e di integrazione sociale sul territorio. Questi obiettivi devono essere sempre condivisi, quindi il MSNA deve partecipare attivamente alla definizione del proprio progetto di vita e sentirsi responsabile e protagonista rispetto alle decisioni che lo riguardano. Per rispondere adeguatamente al PEI di ogni minore è quindi fondamentale l'intervento di vari soggetti (comunità, scuola e territorio), tutti con un ruolo specifico nella formazione del giovane e per la sua transizione all'età adulta. Nella fase di individuazione dei giovani da intervistare sono state contattate persone che, secondo gli operatori dell'accoglienza, avessero sfruttato al meglio il proprio percorso educativo integrato.

26 La traccia dell'intervista effettuata ha ripreso gli indicatori psico-culturali definiti dal SIPROIMI come cruciali per valutare il processo di integrazione; tra questi: l'immagine che la persona ha di sé e del suo vissuto; l'esperienza della migrazione; la flessibilità e il potenziale di cambiamento; le percezioni e le aspettative; il bilancio dell'esperienza personale; il grado di interazione con l'ambiente circostante. Cfr. SPRAR (2016), cit. È stato poi inserito un approfondimento sulle traiettorie formative.

Tabella 3. Caratteristiche degli ex MSNA intervistati

<i>Intervistati</i>	<i>Età (anni)</i>	<i>Provenienza</i>	<i>Percorso formativo frequentato</i>	<i>Condizione lavorativa attuale</i>	<i>Condizione abitativa attuale</i>
Miri	18	Albania	Ha frequentato un corso alfabetizzazione di Italiano L2 presso un'associazione	Giardiniere	Convivente con amici
Hussain	19	Gambia	Ha frequentato un corso alfabetizzazione di Italiano L2 presso CPIA	Allestitore presso negozio alimentare	Convivente con colleghi
Nassar	19	Somalia	Ha ottenuto la licenza di scuola secondaria di I grado presso il CPIA e frequenta il primo anno della scuola secondaria II grado	Aiuto cuoco	In uscita da SIPROIMI, sta cercando casa con amici
Mohammed	19	Somalia	Ha ottenuto la licenza di scuola secondaria di I grado, frequenta il secondo anno di secondaria di II grado	Occupato nell'ambito della ristorazione	Convivente con amici
Ali	20	Egitto	Ha ottenuto la licenza di scuola secondaria di I grado presso il CPIA, ha iniziato il primo anno della scuola sec. II grado, ma ha poi dovuto abbandonare per incompatibilità con orari di lavoro	Pizzaiolo	Convivente con un altro inquilino
Alban	24	Albania	Ha ottenuto la licenza di scuola secondaria di I grado e una specializzazione professionale da idraulico	PR in un ristorante	Convivente con amici
Baha	25	Egitto	Ha ottenuto la licenza di scuola secondaria di I grado	Cameriere in un ristorante	Convivente con amici
Amir	26	Egitto	Ha ottenuto la licenza di scuola secondaria di I grado	Operaio edile	Convivente con amici
Hassan	27	Egitto	Ha frequentato un corso di alfabetizzazione L2 presso la comunità di accoglienza	Carpentiere	Convivente con la famiglia (moglie e 3 figli)
Perparim	28	Albania	Ha frequentato un corso di formazione professionale in giardinaggio	Imprenditore	Convivente con la propria compagna

Fonte: ricerca ISMU "Tra obbligo e diritto"

3.2 Storie di formazione (non) interrotte

Le storie migratorie di questi ragazzi sono storie di ri-socializzazione, ovvero di ridefinizione di norme, regole e valori fondamentali nel nuovo contesto di vita: storie di formazione, di negoziazione e di apprendimento continuo. Il loro percorso di vita in Italia è infatti segnato dall'incontro e dal confronto con varie figure educative che hanno negoziato norme e regole per l'"accesso" alla società italiana nei suoi diversi ambienti e servizi, e che hanno anche saputo fornire consigli preziosi. Questa continua negoziazione i giovani intervistati l'hanno dovuta affrontare a livello interiore, cercando di non perdere di vista i propri obiettivi e trovando il modo di mantenere accese l'energia e la motivazione necessarie per andare avanti.

Nelle testimonianze raccolte emerge come costante la presenza di adulti, figure cardine con un ruolo specifico nelle traiettorie educative di questi ragazzi. Tutti gli intervistati hanno incontrato in Italia almeno una persona che è stata riconosciuta come fondamentale per il proprio percorso di integrazione. A volte si è trattato di educatori delle comunità, altre di volontari, altre ancora persone conosciute sul lavoro o in servizi del territorio, in altri casi di insegnanti.

Sulla loro strada hanno affrontato grandi ostacoli, in particolare a causa del viaggio e della separazione dalla propria famiglia, ma hanno anche visto aprirsi opportunità (percepite talvolta come vincoli). Partiti spesso con il progetto di un'emigrazione per lavorare e guadagnare un po' di soldi da spedire nel Paese d'origine per sostenere i propri cari²⁷, giunti in Italia hanno "scoperto" di avere l'obbligo di andare a scuola²⁸. Persone che li hanno aiutati a comprendere le opportunità della formazione e che li hanno motivati a sfruttare al massimo questa occasione, pur prendendo in considerazione i loro obiettivi e le loro aspettative, sono state cruciali nel loro percorso.

Ci sono un paio di professori che sento ancora oggi. Loro mi aiutavano, mi davano apprezzamento (Alban, 24 anni, Albania).

Mi hanno aiutato gli educatori e gli insegnanti, parlando con loro mi hanno detto cosa dovevo fare praticamente, ma anche quali possibilità c'erano (Nassar, 19 anni, Somalia).

Il mio capo e alcuni colleghi sono stati fondamentali. Mi hanno preso a cuore. Io cerco di essere serio e disponibile, tutti si fidano di me. Sono due anni che lavoro lì e so tante cose. Mi chiamano spesso perché si fidano (Hussain, 19 anni, Gambia).

Gli educatori mi hanno aiutato tanto, se non c'erano loro non avevo niente (Miri, 18 anni, Albania).

I volontari soprattutto, ma anche il don che viveva con noi e la coordinatrice, lei è simpatica e aiuta tanto, quando sto male lei sa subito cosa sto pensando. Gli educatori ci hanno aiutato tanto, veramente disponibili (Ali, 20 anni, Egitto).

Gli educatori sono sempre stati gentili, anche per questo tutt'ora ho un gran rapporto, l'altro giorno ero al battesimo del figlio di uno di loro (...) sono stati molto pazienti con noi, prima non lo capivo (...) anche se non mi piacevano le regole io le seguivo, sono stato uno molto regolare in comunità, non ho mai litigato (...) non mi piacevano certe regole, ma cerca-vo di rispettarle perché comunque ero lì dentro (...) non posso negare che loro sono stati molto d'aiuto (...) il mio primo compleanno l'ho festeggiato in comunità, non avevo mai festeggiato un compleanno prima nella mia vita (...) quello che ho creato adesso è dovuto anche molto dalle persone che ho conosciuto. (Perparim, 28 anni, Albania).

Il mio insegnante era una brava persona; per lui era la prima volta che insegnava ai ragazzini come noi e ha scelto me e altri per un piccolo gruppo, lui ha scelto noi. Lui insegnava da 40 anni, ma la prima volta così, abbiamo imparato insieme, troppo bravo (...) è diventato come un padre per me, mi ha aiutato tantissimo, in un anno ho iniziato a parlare (Amir, 26 anni, Egitto).

In questi racconti si percepisce che l'aiuto di questi adulti importanti è stato compreso appieno da loro solo crescendo, in una fase più matura della loro vita. Quando sono arrivati in Italia si sono ritrovati a doversi adattare a regole nuove, non sempre accolte positivamente, ma che erano parte integrante del loro processo educativo e della vita in comunità. Solo in un secondo momento, si sono resi conto di quanto sia stato rilevante per loro avere non solo delle proposte, ma anche dei limiti da rispettare. Quando nel corso dell'intervista è stato chiesto di pensare a qualche consiglio da dare ad altri minori neoarrivati sulla base della loro esperienza, la maggior parte di loro ha fatto

27 Save the Children (2017), *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto bambini*, Milano, p. 179.

28 Il nostro ordinamento prevede che i minori stranieri presenti sul territorio siano soggetti all'obbligo scolastico: ad 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 (Testo Unico Immigrazione, art. 38 c.1).

riferimento all'importanza di seguire le indicazioni degli adulti, tra cui, soprattutto, quella di andare a scuola.

Imparare la lingua italiana, focalizzarsi sulla scuola, fare le cose per step e avere piccoli obiettivi (Alban, 24 anni, Albania).

Fare la scuola, ma anche capire cosa gli piace fare dentro di sé, trovare la sua strada, la sua scelta. La scuola ti dà la possibilità di conoscere meglio le cose, ti fa aprire la mente e ragionare bene. In Africa sono gli anziani che decidono le cose, ma a volte senza ragionare, invece la scuola ti aiuta a pensare e a ragionare meglio (Nassar, 19 anni, Somalia).

Assolutamente andare a scuola, altrimenti non potranno fare nulla nella vita (Hussain, 19 anni, Gambia).

Do il consiglio di ascoltare gli educatori, di fare quello che dicono loro, perché loro pensano a loro e fanno tutto il possibile per loro (...) loro hanno fatto tanto per me, veramente tutto il possibile, quindi devo ascoltarli, rispettarli tutti, non devo andare contro (...) gli consiglio anche di pensare a loro stessi, di fare la cosa giusta e non essere esagerati in quello che fanno (Ali, 20 anni, Egitto).

Se nella fase di inserimento in Italia hanno quindi vissuto uno spiazzamento, dovuto al dover abbandonare l'idea iniziale di dedicarsi esclusivamente a un'attività lavorativa, dopo essersi avvicinati a esperienze formative sono riusciti a coglierne l'opportunità. Un elemento ricorrente emerso dalle interviste è la grande differenza riconosciuta dai ragazzi tra il sistema formativo nel Paese d'origine e quello italiano. Tutti gli intervistati hanno frequentato almeno un ciclo scolastico nel paese d'origine e, approcciandosi a percorsi formativi in Italia, hanno rilevato aspetti nuovi, spesso positivi, rispetto alla scuola a cui erano abituati.

La scuola nel Paese d'origine è descritta, in alcuni casi, come di bassa qualità: per tale motivo, i ragazzi hanno espresso una volontà di distacco da quel sistema, visto come poco utile per il proprio futuro, prediligendo l'ingresso nel mondo del lavoro. La bassa qualità del sistema formativo di provenienza è stata in qualche caso parte della scelta di partire, proprio perché questi giovani, piuttosto che continuare a investire su un percorso poco qualificante, hanno pensato fosse più proficuo partire alla ricerca di una nuova vita.

L'abbandono precoce degli studi, la scelta migratoria e l'ingresso nel mondo del lavoro possono essere considerati tre fattori "di vulnerabilità" intrecciati, già emersi nel capitolo precedente, che si verificano nell'esperienza di questi bambini che crescono velocemente, secondo una sequenza temporale che, in genere, ha avvio con l'interruzione degli studi e il concomitante inizio dell'esperienza lavorativa, per poi condurre all'esperienza del viaggio verso l'Europa²⁹.

La scuola in Albania non è buona. Ho visto tanti miei amici fare scuola e università e poi fanno i camerieri a 150€. La situazione in Albania non ti fa venir voglia di impegnarti a scuola. Lo stato non apre opportunità per i giovani (Alban, 24 anni, Albania).

La scuola (in Albania) l'ho smessa all'ottava classe che non sono proprio andato, ho smesso all'ottavo anno perché non potevo proprio andare perché mi lasciava (il padre) tutto il giorno al bar a lavorare. Anche le medie le ho fatte una volta al mese, due volte al mese, però ci conoscevano e il voto era quello che volevi tu, non c'erano problemi se eri in classe o no (...). In verità io sono partito perché lavoravo troppo da piccolo, a undici anni lavoravo (...); ho deciso di scappare e sono andato in Grecia (Perparim, 28, Albania).

Quando sono venuto qui in Italia ho saputo che se continuavi a studiare ti andava meglio, non come al mio paese (...). Io avevo deciso di lasciare il paese per lavorare non per studiare, capito? Ma ho cambiato idea quando sono arrivato qui in Italia, posso anche studiare perché qua è meglio che nel mio paese (Amir, 26 anni, Egitto).

29 Ibidem.

In molte testimonianze emerge la sorpresa positiva avuta nell'approcciarsi al sistema di istruzione e formazione italiano e, in particolare, ai docenti. In alcune interviste i ragazzi hanno esplicitato un sentimento di timore (insegnanti cattivi) o di abbandono (sentirsi poco seguiti), collegato al ricordo della scuola del paese d'origine, e un conseguente stupore nel trovare in Italia docenti comprensivi e interessati alla loro partecipazione attiva alle attività scolastiche. Il fatto di sentirsi seguiti e coinvolti ha anche portato alcuni a rivalutare la possibilità di riprendere il percorso formativo interrotto, invece che proseguire solo con il progetto lavorativo immaginato con la decisione di migrare.

In Egitto ho fatto la scuola media, ma alla scuola lì ti trattano male, ti picchiano se non sai le cose. Molto severi gli insegnanti, cattivi. In classe 42/43. In un tavolo dei nostri eravamo in tre. Non si era molto seguiti, studiavano solo quelli che volevano studiare, io andavo spesso a lavorare nei campi con mio padre e poi mi sono impegnato a 11 anni con mio nonno (...). Qui sono stati bravi con me i professori. Arrivavo stanco ma loro mi capivano. In Egitto se dici sono stanco ti mandano direttamente a casa. Qui se non vai per due o tre giorni ti chiamano, si interessano e quindi mi faceva piacere andare. Ero felice di andare a scuola (Baha, 25 anni, Egitto).

In Somalia ho fatto fino alla prima media, 8° anno, lì si pagava perché non c'è una scuola pubblica, dovevo camminare per un'ora per arrivare a scuola. Se uno non ha i soldi non può frequentare la scuola: i quaderni ricordo che ce li davano le ONG ogni tanto, ci portavano libri, quaderni. Lì ti picchiano: gli insegnanti ti picchiano, non puoi arrivare in ritardo. In classe eravamo circa 30 ma molti abbandonavano man mano. La mattina presto andavo alla scuola coranica, che è obbligatoria, e poi andavo a scuola normale (...). Qui ho trovato maestri bravi che ti spiegavano con calma le cose. La cosa più importante è che se i maestri ti danno coraggio tu vai avanti, ti senti motivato, invogliato (...). La maestra ci portava biscotti e caramelle e ci incoraggiava molto. Ci faceva sentire importanti (...); mi incoraggiavano e dicevano che ero bravo (Nassar, 19 anni, Somalia).

Ho fatto la scuola per 9 anni e sono contento perché ad esempio ho potuto studiare l'inglese e cavarmela molto meglio. In Gambia l'inglese lo si impara solo a scuola. Da noi gli insegnanti picchiano i bambini, li trattano male. Ci sono tanti ragazzi tutti insieme, 40/50 (...). Se stai in classe e hai un'insegnante che ti tratta male e ti giudica tu stai là ma non impari niente. Ci sono invece alcuni insegnanti qui che ti dicono bravissimo, bisogna motivare gli studenti (Hussain, 19 anni, Gambia).

Come già accennato, le opportunità formative incontrate da questi giovani sono state molto variegata: alcuni hanno ottenuto la licenza media, altri hanno avviato un percorso di scuola secondaria di secondo grado o un corso professionalizzante, ma altri hanno avuto modo esclusivamente di frequentare corsi di italiano.

Le modalità di accesso alla formazione certamente sono connesse all'età anagrafica dei giovani nel momento di ingresso in Italia e nell'accoglienza e, di conseguenza, al tempo a disposizione per intraprendere un percorso formativo prima del compimento della maggiore età.

L'unico elemento comune alle proposte formative di tutti i giovani sono i corsi per l'apprendimento dell'italiano: tutte le storie raccolte sono state caratterizzate da un momento del percorso formativo dedicato alla conoscenza dell'italiano, ma anche dalla consapevolezza dei ragazzi dell'importanza della padronanza della nuova lingua per la loro vita in Italia. C'è chi ha frequentato il CPIA (Centro Provinciale Istruzione Adulti) solo per il corso di italiano, magari per più livelli, chi ha seguito le lezioni di italiano L2 prima di iniziare il percorso per la licenza media, chi è stato inserito in corsi strutturati, organizzati da enti del terzo settore, e chi è stato coinvolto in corsi condotti da volontari di associazioni.

Quando sono arrivato mi hanno detto che dovevo andare a scuola, quando sono arrivato mi hanno fatto un test. Ho fatto un passo alla volta, perché non sapevo proprio niente all'inizio (...). Dopo A1 e A2 sono andato alla scuola media perché volevo. Mi sono impegnato molto (Nassar, 19 anni, Somalia).

Sono arrivato e ho iniziato una scuola per parlare, non il CIA, sono andato lì e ho fatto corso per italiano, lì c'era anche un mio educatore come insegnante, sono stato lì pochi giorni e dopo ho iniziato un'altra scuola, ho iniziato A1 ma non ho finito perché ho trovato lavoro (Miri, 18 anni, Albania).

Nella prima comunità ci trattavano bene, anche hanno chiamato una signora che veniva là, mi insegnava la lingua e ho parlato un po', era bello (...). Poi mi hanno portato in un appartamento diciamo normale (...) alle otto veniva un volontario e rimaneva con noi un'ora per aiutarci a capire la lingua (...). Questo il primo mese, poi dopo siamo andati al CIA e facevamo 3 giorni al mattino e 3 giorni al pomeriggio (...) non solo italiano, tutto, la prima volta come colloquio siamo riusciti a parlare un po' con l'insegnante e poi ci hanno messo con una classe che sapeva già parlare e abbiamo fatto la terza media (...). Eh sì, io con la lingua ero impegnato troppo, diciamo che il fatto di quando sono sceso alla stazione a Milano (...) nessuno mi ha aiutato (...) quello mi ha dato fastidio e ho detto voglio imparare per cavarmela da solo (Ali, 20 anni, Egitto).

La scuola (di italiano) mi ha aiutato per il lavoro, anche la terza media è importante (...), se non parli bene l'italiano fai il lavapiatti, non ti tengono in sala. È importante! (...) Io sono qua per lavorare, non per studiare, ma senza la scuola non facevo nulla, la scuola è una grandissima opportunità (Baha, 25 anni, Egitto).

Sono stato là (in comunità) quasi un anno, un anno sì, però la cosa più buona è che mi hanno insegnato a parlare in italiano meglio (...), mi hanno insegnato a parlare l'italiano bene, ho fatto con loro tre corsi di lingua italiana, mi facevano studiare ogni mattina, questa era la parte più buona (...); facevano loro un corso in comunità alla mattina dalle 9 alle 10, poi ci mandavano a un corso alle 3 e alle 4 in un altro posto, sempre come una scuola diciamo (...). Avevo voglia di imparare l'italiano, studiare no, a quel momento basta, non volevo studiare più però volevo capire la lingua, volevo parlarla, impararla (...) anche per scrivere, per capire come si scrive l'alfabeto (...); era una cosa nuova, come verbi, come cose, però volevo impararla, volevo capirla (...). Anche quell'anno, quando non avevo niente da fare, andavo a fare corso di lingua italiana, quell'anno che cercavo lavoro alla sera andavo a fare il corso (Hassan, 27 anni, Egitto).

La scuola l'ho fatta la sera, anche terza media era serale, quindi era mentre stavo lavorando (...). Quando sono diventato un po' bravo con la lingua italiana era consiglio del mio insegnante che vado a fare la terza media (...). Sono stato a scuola i primi tre anni (...), era tre giorni a settimana e mi piaceva (...); in quel momento non sento stanchezza, non sento niente (...). Il bello con la lingua italiana è che tu riesci a studiare da solo, non è una lingua difficile, se uno studia riesce a studiare da solo, usavo dei libri, mi ricordo che cercavo anche su youtube all'inizio. Il mio problema è che dopo tre anni non ho continuato la scuola perché lavoravo fuori Milano, quindi parlo abbastanza bene ma non come si deve (Amir, 26 anni, Egitto).

L'apprendimento dell'italiano ha un ruolo centrale in tutto il processo di integrazione; conoscere l'italiano costituisce per il MSNA uno strumento insostituibile per prendere attivamente parte al percorso di inserimento sociale e per orientarsi in autonomia nel territorio di accoglienza³⁰. Tutti i ragazzi intervistati hanno espresso grande consapevolezza sull'importanza del padroneggiare l'italiano. Tra loro, alcuni erano maggiormente predisposti allo studio, altri hanno avuto fin da subito l'obiettivo di trovare un lavoro, ma in ogni caso la conoscenza della lingua del paese d'approdo è stata riconosciuta come primo tassello indispensabile per intraprendere questo nuovo percorso. Ognuno di loro l'ha quindi identificata come strumento indispensabile per il proprio progetto di vita. In alcuni casi è emersa inoltre con chiarezza la volontà di potersi esprimere nella L2 per "cavarsela" in autonomia, senza sentirsi impotenti e per tessere relazioni.

3.3 Spazi di agency dentro traiettorie vulnerabili

Fino a questo momento ci siamo concentrati sugli aspetti delle proposte formative che, secondo i giovani intervistati, hanno influito maggiormente sul successo del loro percorso di integrazione. Le riflessioni raccolte sono relative quindi a come i percorsi educativi pensati appositamente

30 Di Rosa R.T., 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.

per questi giovani possano influire sull'effettiva riuscita della loro transizione all'età adulta e all'autonomia. In questo ragionamento, vogliamo ancora considerare con attenzione l'*agency* espressa dai ragazzi, le loro scelte e i loro obiettivi, esplicitati ad esempio nella progettazione condivisa del PEI e che costituiscono la vera fonte di energia per la buona riuscita del percorso.

Si tratta dell'*agency* che rintracciamo anche nelle 28 evocative "leggi del viaggio", scritte da Sinti e Dag, due etiopi rifugiati romani e riportate da Alessandro Leogrande, che comprendono ad esempio: "avere una forte motivazione che spinge a partire", "avere la forza di decidere, la capacità di fare una scelta e seguirla", "avere determinazione e volontà", "avere coraggio", "non aver paura di chiedere, essere consapevoli dei propri diritti anche quando vengono brutalmente negati, mantenere la propria dignità a tutti i costi", "non guardarsi indietro"³¹. L'*agency* dei nostri intervistati si osserva *in primis* dalla loro scelta di lasciare il Paese d'origine. Le recenti ricerche sul tema evidenziano due diversi atteggiamenti dei MSNA rispetto al percorso migratorio: da una parte troviamo minorenni che hanno lasciato la famiglia alla ricerca di un lavoro che consentisse di migliorare la propria condizione economica e sociale; dall'altro adolescenti che non hanno maturato un vero e proprio progetto migratorio, ma che hanno colto questa opportunità per appartenenza a un gruppo amicale³². I dieci ragazzi intervistati appartengono al primo gruppo, partecipano della scelta migratoria e non la subiscono solamente, riportando racconti di un progetto migratorio costruito nel tempo, grazie ad abilità sociali e capacità di osservazione e ascolto utili per cogliere le opportunità che si possono presentare³³. Nella maggior parte delle testimonianze raccolte la scelta è stata piuttosto autonoma, non obbligata dalla famiglia o anche non totalmente approvata da questa.

Ciò significa che già a 15/16 anni avevano un progetto ben definito nelle loro teste e che hanno fatto tutto il necessario per raggiungerlo, come si evince dalle parole affermative di Amir (26 anni, Egitto): "se hanno scelto di lasciare il paese vuol dire che hanno coraggio di decidere e di fare, loro sono forti dall'inizio".

Sono venuto qui con mia mamma perché non stava bene e aveva bisogno di cure all'ospedale (...). Un giorno mi sono svegliato da lei e sono venuto a Monza (...); un mio amico in Albania mi aveva spiegato che se sei minorenne puoi prendere i documenti (...). La mamma si è arrabbiata tanto, io ho chiamato dopo più di una settimana (...). Così siamo noi albanesi, vogliamo andare dritti sempre da soli (...). Anche il papà si è arrabbiato tantissimo, quando andrò in Albania (ride) (...). Io sempre, da quando ero piccolo, ho pensato di andare lontano e fare i miei soldi, ho sempre pensato quello (Miri, 18 anni, Albania).

La mia mamma non era d'accordo, fino all'ultimo (...); anche mio padre all'inizio però dopo ho insistito tanto e gli ho fatto l'esempio di un mio amico che è venuto in Italia e ha avuto i documenti e alla fine mi ha aiutato, invece la mamma (...) fino all'ultimo momento che stavo uscendo di casa mi diceva – no rimani con me – e stava piangendo, è stata male (...). Li ho chiamati quando sono arrivato in Italia, ma il viaggio doveva durare 5 giorni invece è durato 10, dal sesto giorno in barca io ero veramente preoccupato, ma non per me, per mia mamma che non era d'accordo, se succede qualcosa a me lei muore, quindi è colpa mia perché non l'ho ascoltata (Ali, 20 anni, Egitto).

La mia famiglia non voleva, perché ci sono tante persone che muoiono in mare, fino a quando è arrivato un momento in cui non avevo voglia di fare niente, allora mi hanno detto di andare (...). Però non era il primo viaggio, perché io sono andato in Libia quando avevo 14 anni (...); sono andato a lavorare quasi quattro mesi e poi tornavo giù a continuare la scuola, per quello andavo lì, perché dalla Libia era facile tornare con la macchina (...). Facevo il carpentiere (...); lo facevo per avere qualche soldino e per avere un mestiere quando crescevo (Hassan, 27 anni, Egitto).

31 Leogrande A. (2015), *La frontiera*, Feltrinelli, Milano, pp. 95-98.

32 Segatto B., Di Masi D., Surian A. (2018) (a cura di), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.

33 Surian A., Segatto B., Di Masi D. (2018), *Le multiple transizioni dei minori stranieri non accompagnati. Un'indagine nella Provincia di Padova*, in Traverso A. (a cura di), cit.

Mio padre aveva un bar/ristorante in un paesino, mi facevo 12 ore al giorno, ero stanco, dormivo anche lì, e ho deciso di scappare, una sera ho buttato le chiavi sotto casa e me ne sono andato in Grecia (Perparim, 28 anni, Albania).

Ho scelto da solo, senza far sapere alla mia famiglia perché rifiutavano questa strada (...). Avevano paura (...). Quindi sono uscito da solo proprio, non ho trovato neanche miei amici compaesani, ho fatto tutta questa strada da solo, neanche un amico (Amir, 26 anni, Egitto).

La scelta di partire e di lasciare la propria famiglia è un momento cruciale nella storia di questi minori. In quel momento della loro vita essi prendono una decisione "da grandi". Dalle testimonianze raccolte si percepisce la forte volontà di cambiare qualcosa nella propria vita, anche andando contro ai propri cari e sapendo di creare in loro una grande preoccupazione. Tutti i ragazzi intervistati mostrano però gioia nel sapere che, ora che sono riusciti a ricostruirsi una vita in Italia e a raggiungere un buon livello di autonomia, i genitori sono contenti della scelta. Per loro è importante avere riallacciato i rapporti con la famiglia, magari dopo un primo momento di scontro, e sapere che la loro decisione sia stata compresa e accettata.

Dai racconti si evince che spesso i momenti difficili del percorso in Italia sono stati nascosti ai genitori, o comunque raccontati loro solo in un secondo momento, quando il problema era stato risolto. Trattandosi di progetti migratori maturati nel tempo, anche la destinazione finale del viaggio è stata chiara fin dal principio nelle idee di questi ragazzi. Così come hanno dimostrato determinazione nell'abbandonare il Paese d'origine, hanno perseverato anche nel raggiungere la meta prescelta che, nel nostro caso, è stato il Nord Italia e, in particolare, Milano, anche dopo tanti spostamenti. I ragazzi arrivati dall'Albania, avendo negli ultimi anni un accesso facilitato dall'assenza del visto, sono arrivati direttamente dove ipotizzato. Per i ragazzi arrivati dall'Africa invece si è trattato di un percorso difficile, che ha visto come primo approdo il Sud Italia, con una conseguente fuga programmata verso il Nord.

Solo capisco Italia, e Milano e Roma, solo quello, poi m'hanno messo in Sicilia e poi io dopo 15 giorni ho lasciato la Sicilia, ho fatto il biglietto e sono andato fino a Roma e poi Milano (Ali, 20 anni, Egitto).

Ero a Lampedusa e un tunisino mi ha dato un consiglio, ha detto che uno ha bevuto lo shampoo e lo hanno trasferito subito in Sicilia (...); allora sono andato e l'ho fatto ma mi hanno portato all'ospedale prima, mi hanno fatto bere un po' d'acqua e un po' di latte, poi è arrivata un'assistente sociale (...) e mi ha detto che mi manda in Sicilia domani (...). Mi hanno mandato là e sono stato due giorni, c'era là un egiziano un po' vecchio che era là da tre mesi e mi ha detto che mi faceva uscire e andare a Milano (...). Gli ho dato i soldi e mi ha fatto il biglietto, mi ha fatto saltare sul muro e sono uscito fuori (Hassan, 27 anni, Egitto).

Le testimonianze raccolte riportano quindi una determinazione nel raggiungimento del proprio obiettivo (meta di destinazione), affrontando gli ostacoli con stratagemmi talvolta rischiosi e azzardati. I ragazzi ora raccontano quei momenti con il sorriso, ma riconoscono di aver corso molti rischi pur di ottenere quello che volevano. Alcuni dicono che non si pentono delle proprie scelte vedendo dove sono arrivati oggi ma che, allo stesso tempo, non riviverebbero esperienze che li hanno esposti a grandi pericoli per la loro vita.

Tanti sogni oggi li ho realizzati, ma è stato abbastanza difficile, se mi chiedi di pensare al percorso che ho fatto dall'inizio oggi posso dire che è stato abbastanza difficile, non lo rifarei per i rischi che ho corso, perché oggi ti dico che i rischi erano moltissimi, ma ai tempi non sapevo, anzi mi interessava andare, mi ricordo che quando abbiamo lasciato il confine con la Serbia loro sparavano e noi eravamo praticamente a venti metri da loro (...). In generale a volte però sono soddisfatto, mi fermo e dico sono soddisfatto di quello che ho fatto (...). Un po' mi ha seguito anche la fortuna perché ho corso abbastanza rischi nella vita (...); sono sempre stato un tipo che mi interessa arrivare qui, non mi interessa cosa devo fare, io devo arrivarci, ci arrivo (Perparim, 28 anni, Albania).

Il coraggio mi fa andare avanti (...); cerco sempre di migliorare il futuro (...). Quello che mi ricordo dei primi anni in Italia è che sentivo sempre la felicità, la felicità della mia persona, che sto facendo tutte le cose, perché sento che la mia scelta era giusta, anche contro i miei genitori, io gli voglio tantissimo bene ma non erano d'accordo per la strada (...) perciò ero contento, che anche se ho fatto una strada male, però alla fine è andata bene, è passata (...) Perciò mi ricordo sempre che avevo la felicità perché sto studiando e sto lavorando quindi anche guadagnando bene per il mio paese, quindi mi sento che la vita è migliorata (...); anche se avevo qualche problema piccolo non m'interessava perché avevo dentro una cosa che lo sapevo che potevo risolverlo (Amir, 26 anni, Egitto).

Il coraggio e la determinazione che li contraddistinguono sono stati indispensabili anche per i momenti chiave del percorso verso l'autonomia. Tra questi, prendiamo in particolar modo in considerazione il periodo immediatamente precedente al compimento dei 18 anni, poiché significativo e ricco di sfide tra cui, soprattutto, l'individuazione di una possibile fonte di reddito. Sono vari e tra loro interconnessi gli elementi necessari per la transizione all'età adulta, come il possesso di un permesso di soggiorno e di una abitazione autonoma, ma l'identificazione di un lavoro, che permetta quindi di guadagnare per mantenersi, sembra la sfida più importante da affrontare. È infatti negli "ultimi dieci mesi" prima dei diciotto anni che l'attenzione degli operatori dell'accoglienza si concentra principalmente su due aspetti legati al mondo del lavoro: l'avviamento al tirocinio e la ricerca di un lavoro futuro³⁴. Se la parte di ricerca attiva del tirocinio viene svolta direttamente dagli operatori, quella di ricerca del lavoro è invece volutamente lasciata alla responsabilità del giovane. È in questo momento che i giovani si scontrano quindi con le difficoltà legate alla ricerca di una professione, tra cui le offerte poco qualificanti da ogni punto di vista e, spesso, forti discriminazioni. La loro intraprendenza gioca un ruolo fondamentale in questa fase, poiché si tratta di un momento difficile in cui devono essere canalizzate tutte le forze e le energie.

Un amico qua che ho conosciuto mi ha trovato un lavoro in nero per l'estate, ho lavorato con lui per due mesi come elettricista. Esco di casa alle 5 e mezza e torno alle 9 e mezza di sera, era un po' pesante. Poi a fine settembre ho trovato un altro lavoro, ho trovato io da solo, mi hanno fatto tirocinio per 3 mesi, ho lavorato tanto e poi il padre di quello per cui ho lavorato mi ha fatto anche lui 3 mesi di tirocinio e dopo mi ha assunto, ho preso un contratto e adesso sto bene (...). Ho fatto quasi tutto da solo, ho conosciuto tanti amici qua perché noi albanesi se non conosciamo tante persone non possiamo andare avanti. Se sei da solo non puoi trovare lavoro qua, è difficile (Miri, 18 anni, Albania).

Dopo che ho finito tirocinio e la scuola, mi hanno detto di iniziare a cercare a lavoro perché dopo qualche mese facevo i 18 (...). Ho iniziato a cercare ma non trovo qualcosa da chiamare lavoro precisamente, poi andavo in moschea e ho conosciuto tanta gente che mi ha aiutato, mi hanno detto di andare a imparare a fare le pulizie in casa, nei condomini, e poi dopo ho trovato lavoro come pizzaiolo tramite uno di quelli che avevo conosciuto (Ali, 20 anni, Egitto).

In comunità dopo cinque mesi mi hanno detto che devi svegliarti la mattina presto verso le 6 e mezza, massimo 7 e cercare lavoro, andare dove ci sono le fabbriche, e l'ho fatto per un po' di tempo, da solo con il curriculum, andavo a darlo in giro, ma non ho trovato niente (...). A 18 anni mi hanno mandato (fuori dalla comunità), allora ho chiamato la comunità dove stavo prima e mi hanno detto che ti aiutiamo a cercare lavoro e che non mi lasciavano per strada (...); il lavoro poi me lo ha trovato un amico (...). Dopo che ho lavorato 4/5 mesi mi sono sistemato e ho pagato il debito che avevo giù (Hassan, 27 anni, Egitto).

Il raggiungimento della maggiore età è anche il momento in cui i ragazzi si trovano di fronte a un'ulteriore scelta importante: investire esclusivamente sul lavoro o anche sulla propria formazione? Come abbiamo già sottolineato, la maggior parte dei ragazzi partono dal Paese d'origine con l'idea di impegnarsi esclusivamente nella ricerca di un lavoro, ma attraverso il percorso di integrazione scoprono opportunità anche dal punto di vista formativo e potrebbero decidere di proseguire anche gli studi.

34 Ibidem.

Questa scelta deve però ovviamente fare i conti anche con l'uscita dall'accoglienza e, di conseguenza, con la necessità di potersi mantenere in autonomia.

Faccio solo scuola e lavoro, scuola e lavoro, non vado mai a trovare nessuno, non ho un momento di relax (...); per il fatto che devo studiare e lavorare spesso mi stanco e dico se ce la posso fare. Non mi riposo mai, è una fatica enorme. Devi trovare la motivazione dentro di te (...). Ho iniziato a lavorare per necessità, ma sono contento. Vorrei finire la scuola. Il rischio è di non farcela per conciliare tutto e avere una casa e una situazione tranquilla (Nassar, 19 anni, Somalia).

Ho trovato molte difficoltà a conciliare all'inizio scuola e lavoro (...) e ho mollato, ma ora voglio riprendere (...); arrivavo stanchissimo e non ce la facevo, non riuscivo a concentrarmi (...). Gli educatori hanno provato ad aiutarmi ma era troppo difficile conciliare lavoro e scuola all'inizio, ora forse potrebbe andare meglio (Hussain, 19 anni, Gambia).

Ho iniziato terza media, sono andato due o tre giorni la sera, ma lavoro tutti i giorni e vado a scuola alle 4 del pomeriggio e finisco alle 8, era troppo pesante. Quindi ho scelto il lavoro e non sono più andato (Miri, 18 anni, Albania).

Io praticamente lavoro e basta (...); dopo che ho lavorato un anno mi sono iscritto alla scuola alberghiera e sono andato per un mese e mezzo, andavo solo due giorni alla settimana, ho visto che non ce la facevo ad andare a scuola con il lavoro (...). Io se trovo il lavoro solo al mattino vado a scuola a continuare a studiare, per avere il diploma, però con il lavoro che faccio, che lavoro al mattino e alla sera, non posso fare la scuola (...). Se posso lo faccio veramente (...); vorrei avere il diploma perché qua senza diploma, siamo nel 2020, poi a me piace lo studio (Ali, 20 anni, Egitto).

I racconti degli studenti lavoratori, di chi ha deciso di portare avanti gli studi, nonostante l'avvio di un'attività lavorativa, riportano la fatica, così come l'impegno e la motivazione che questo comporta: alcuni ragazzi non ce l'hanno fatta, hanno dovuto abbandonare quest'idea dopo un periodo di prova lavorativa, perché non riuscivano a conciliare entrambe le attività. Parliamo quindi di 18/19enni che vorrebbero investire sulla propria qualificazione, ma che si trovano impossibilitati a farlo. È importante sottolineare che questi giovani non partono esclusivamente per migliorare la propria condizione economica, per i soldi, ma anche per seguire le proprie emozioni e per realizzare i propri sogni e desideri.

Il raggiungimento di questi obiettivi diventa fondamentale non solo per dare un riscontro alla propria famiglia sulla scelta effettuata, ma anche e soprattutto per il percorso di realizzazione della propria persona, di affermazione personale³⁵. Vediamo quindi questi giovani fortemente motivati costretti ad abbandonare la formazione: ciò però non significa rinunciare e arrendersi; il bisogno di apprendimento viene direzionato altrove, cercando ad esempio un miglioramento nella professione individuata. La maggior parte dei ragazzi intervistati ha raccontato di voler arrivare ad avviare un'attività autonoma.

Se mi arriva una possibilità migliore la prendo. All'inizio non ho potuto scegliere: ho preso quello che c'era (...); io sono venuto in Italia per lavorare (...). Bisogna cercare di migliorarsi (...), cambiare sempre (...); pensare di meglio e cercare meglio fa bene (Alban, 24 anni, Albania).

Voglio aprire un locale mio. Non voglio accontentarmi, ma avere sempre altri obiettivi (Baha, 25 anni, Egitto).

A me piace lavorare per la famiglia (...). Adesso penso ad andare avanti, trovare altri lavori che non sono pesanti come quello che sto facendo, guadagnare di più magari (...). Io posso trovare anche clienti in privato, magari un giorno non voglio più lavorare con capo, lavoro da solo se ho clienti (Miri, 18 anni, Albania).

Per il mio futuro non so se resto qui in Italia, se resto penso di avere una pizzeria e portare qui mia moglie (...). Invece se torno in Egitto il mio futuro è di aprire un ristorante o continuare a studiare (...). Forse torno, non so (...). Dico basta stare da solo, è brutto, voglio tornare alla mia terra con i miei amici, la mia mamma, se avrò fatto un po' di soldi apro

35 Biagioli R. (2018), cit.

un ristorante, o continuo a studiare, se invece rimango qua mi basta una pizzeria, una pizzeria che sarà la mia (...). Sto lavorando e sto mettendo i soldi da parte e appena riesco lo faccio (Ali, 20 anni, Egitto).

Ho trovato lavoro come carpentiere (...); ho cambiato tante aziende ma ho sempre fatto lo stesso lavoro e cerco sempre di migliorare (...). Per il momento io sto lavorando con una ditta italiana, siamo 60/70 operai, magari mi staccherei da questa ditta e farei una piccola partita iva, una piccola azienda diciamo, magari con un amico, ma è da tre anni che non riesco (...). Il mio problema che tutti mi dicono è che devo prima avere la patente e la macchina, perché io non le avevo (...), adesso le ho (...) e speriamo bene che riesco a fare qualcosa (Hassan, 27 anni, Egitto).

Il mio mestiere è l'imbiancatura, la mia impresa è specializzata per montare e smontare i ponteggi sulle facciate. Io ho iniziato questo mestiere come obbligatorio, per rinnovare il permesso (...); si arriva anche a 50 metri di altezza, (...) è pericolosissimo e anche faticoso, però non mi piace essere meno di livello per gli altri, quindi mi è piaciuto migliorare il mio livello nel lavoro (...). Ho iniziato a migliorare, da operaio a capo squadra, ho fatto anche la patente di guida così mi aiuta (...); dopo 4 anni ho iniziato come capo squadra (...). Mi piacerebbe fare un'impresa mia però non sono ancora pronto per questo (Amir, 26 anni, Egitto).

Tra di loro c'è anche chi ce l'ha già fatta: Perparim, dopo i primi anni di grande difficoltà e lavoretti saltuari, è riuscito ad avviare non solo una, ma varie attività imprenditoriali. Il suo percorso di ingresso nel mondo del lavoro ha visto, come per molti altri, il passaggio da un tirocinio formativo a un'attività di borsa lavoro con un'impresa di giardinaggio. Dopo queste prime esperienze Perparim non è stato molto fortunato perché questa azienda, che sarebbe stata disposta ad assumerlo, ha dovuto chiudere. Da quel momento è iniziato un periodo difficile, dove il ragazzo ha cercato di andare avanti adattandosi a fare qualsiasi lavoretto, anche senza contratto.

Tra i vari lavori, Perparim ha fatto anche il collaboratore domestico per un signore anziano, con cui si è instaurato un forte rapporto di fiducia reciproca. È stato proprio questo signore a convincerlo delle sue capacità e a dargli un sostegno sia morale sia economico per avviare una propria impresa di giardinaggio.

Avevo vent'anni e ho aperto la partita iva, ho iniziato così piano piano (...). Giardinaggio sempre, è l'unico settore che avevo iniziato, sinceramente non mi piaceva, adesso dico un po' sì, però all'inizio no, lo facevo perché mi faceva vivere, mi dava quello che avevo bisogno io (Perparim, 28 anni, Albania).

All'inizio però non riusciva a vivere solo con il lavoro autonomo, e quindi per molti mesi ha dovuto portare avanti due lavori: di giorno giardiniere e di sera cameriere o educatore in comunità. Perparim ricorda questo periodo come molto faticoso, era stanchissimo, ma è riuscito a dedicarsi esclusivamente al lavoro di giardinaggio quasi due anni dopo, nel momento in cui si è creato un buon giro di clienti.

Dopo un anno sono riuscito ad avere un giro di lavoro che non mi fermavo più, non c'era sabato, domenica, avevo diciamo un ritmo molto molto alto di lavoro (...) (Perparim, 28 anni, Albania).

Questo successo ha motivato così tanto il ragazzo che ha deciso di avviare anche altre attività: un bar e una impresa nell'ambito immobiliare.

Due anni fa ho anche aperto un bar, perché eravamo rimasti un po' fermi d'inverno allora cosa facciamo? Apriamo un bar! (...) Adesso ho anche aperto una società di appartamenti, ho appena comprato un appartamento, l'ho pagato, l'ho affittato, e voglio farne un altro (...): una società per comprare e vendere le case, tipo un'agenzia immobiliare, però comprarli, ripararli e venderli o affittarli in base all'interesse (...) (Perparim, 28 anni, Albania).

Sono ormai passati 10 anni da quando Perparim è entrato nel mondo del lavoro in Italia e, dalle sue parole, di rileva un forte livello di soddisfazione per l'affermazione personale raggiunta.

Ho un sogno che ho realizzato in anticipo perché quando avevo vent'anni dicevo che io a trent'anni non volevo più lavorare fisicamente, e adesso a luglio faccio due anni che non faccio più niente fisicamente, io adesso gestisco, ho 26 operai (...); io faccio gli accordi, trovo il lavoro e controllo i ragazzi (...). Abbiamo vari clienti, al momento abbiamo anche la manutenzione del verde di vari comuni (Perparim, 28 anni, Albania).

Questi ragazzi rivelano un costante bisogno di migliorarsi e di affermarsi. Dalle loro parole, emergono storie in cui all'inizio ci si trova ad accettare lavori non gratificanti e spiacevoli, ma una volta imparata la professione, hanno deciso di investire su di essa e di crescere in quell'ambito. Non dimentichiamo che questi ragazzi hanno compiuto un lungo viaggio e sono abituati a muoversi e, nello stesso tempo, hanno vissuto e stanno ancora vivendo un grande movimento interiore che contribuisce a far maturare in loro abilità e competenze preziose, aprendo strade insospettate³⁶. Questa voglia di perseguire sempre nuovi obiettivi e di migliorare la propria condizione non si riscontra solo nell'attività lavorativa, ma anche nell'impegno che alcuni di loro stanno mettendo in attività di volontariato, per esempio in favore di MSNA neoarrivati. Consapevoli delle incognite che caratterizzano il percorso di questi ragazzi e del loro bisogno di motivazione, mettiamo a disposizione la propria esperienza sperando di essere utili nel loro processo di integrazione. Hassan per esempio ha fatto da mediatore in un corso di italiano per ragazzi neoarrivati ed è socio di un'associazione milanese che organizza la scuola per MSNA dove, in particolare, ha aiutato ad avviare un laboratorio di cartongesso e muratura. Anche se non ha molto tempo da dedicare al laboratorio, causa il lavoro, continua a seguirlo, mentre sua moglie ha iniziato a insegnare nel laboratorio di cucina.

Quando un ragazzo impara, all'inizio per lui è tutto difficile, tutto pesante, se va avanti un giorno, due giorni, tre giorni, vede che ha imparato, ha fatto qualcosa, allora avrà la voglia di continuare, andare avanti a fare tutto, soprattutto sa anche che adesso ha un lavoro che riesce a trovare (...); escono che hanno già un mestiere a 18 anni e trovano subito lavoro (Hassan, 27 anni, Egitto).

Amir collabora con la stessa associazione che organizza la scuola per MSNA e porta ai ragazzi la sua testimonianza coraggiosa e tenace, da esempio per porsi obiettivi professionali e sociali significativi.

Quello che ho fatto è spiegare ai ragazzi la mia esperienza e dargli una mano, per costruire la loro personalità, per andare avanti. Se tu non hai coraggio, se non hai motivi nella tua vita non riesci ad andare avanti. Tutti i ragazzi stranieri hanno avuto sempre il coraggio di venire qui; hanno dentro un coraggio grandissimo per fare il futuro, per cambiare, per diventare una persona che fa piacere agli altri e a se stesso e alla famiglia (...). Loro non hanno nessun problema perché vivono in comunità, quindi non hanno problemi perché lo sanno che la spesa del mese già la fanno loro, a loro manca solo il coraggio per aumentare la voglia di lavoro, di andare avanti. A loro serve il coraggio per aumentare il piacere delle difficoltà della vita per andare avanti (Amir, 26 anni, Egitto).

Perparim invece cerca di supportare ragazzi più giovani di lui nella sua attività di imprenditore, assumendoli e portando la sua testimonianza di successo nel lavoro, al fine di motivarli a fare sempre meglio. Se ci si impegna, se si coltivano desideri, se si conoscono le proprie capacità, tutto è possibile anche per un minore immigrato da solo che deve costruire la propria strada in un nuovo paese.

Io dico ai miei ragazzi che uno che viene non deve fermarsi al primo stipendio (...) perché tutto è possibile, io penso che se una persona si impegna può arrivare a tutto (...). Ho sofferto il fatto di essere albanese moltissimo, però non mi interessa cosa pensano gli altri, io ho il mio obiettivo, io faccio quello che voglio per me stesso, non per gli altri, non

36 Augelli A. (2016), "Percezioni e vissuti degli studenti MSNA", in AA.VV. (2016), *Studi e Documenti 14/2016 – Ragazzi in viaggio: la scuola e i minori stranieri non accompagnati*, USR Emilia-Romagna.

lo faccio per farmi vedere (...). Noi vediamo magari un capo come dio, ma in realtà tu lavori, ti paga il tuo stipendio, ci sottovalutiamo da soli molto (...); accontentati rispetto a quello che hai, ma non fermarti lì, rispetto anche a quello che pensi che vorresti (...). Quello che hai bene, ma anche quello a cui vuoi arrivare (Perparim, 28 anni, Albania).

I MSNA compiono un percorso colmo di incognite, un'erranza in cui la strada si scopre man mano che la si percorre e comprende battute d'arresto, interruzioni, retrocessioni, vuoti o balzi in avanti³⁷. Le testimonianze che abbiamo raccolto in questa ricerca ci hanno permesso di evidenziare l'importanza che le azioni e le figure educative hanno sulla buona riuscita dei percorsi di integrazione. Gli esiti di queste traiettorie possono essere estremamente variabili, ma una costante rilevata è il "tempo per la riflessione" a cui spinge il piano educativo personalizzato.

L'esperienza vissuta da questi ragazzi in Italia è un percorso formativo ed educativo ampio, nel significato originario del termine, cioè un'occasione per "tirar fuori" le proprie consapevolezze e potenzialità da mettere in gioco in relazione con gli altri. L'opportunità di seguire un corso di lingua italiana prima e un percorso per ottenere un titolo di studio poi ha spesso spiazzato i ragazzi che erano partiti dal loro paese con la volontà di migliorare la propria condizione economica. Il doversi fermare (anche se per pochi mesi), accantonare per un attimo l'urgenza di guadagnare per sé e per la propria famiglia rimasta nel territorio d'origine, è stato per molti un vero e proprio ostacolo. Nessuno però ha rifiutato effettivamente la scuola e molti si sono lasciati convincere dagli adulti che hanno incontrato, e che hanno ritenuto degni della loro fiducia, a ricominciare a studiare nei canali dell'educazione formale, anche se non hanno mai smesso di apprendere nell'esperienza migratoria e di vita. La figura dell'adulto che accompagna e che sceglie il meglio per il ragazzo e negozia con lui il suo percorso di crescita, in questo processo, è sentita come ingranaggio fondamentale nella vita di questi ragazzi, ancora adolescenti e minorenni nel momento dell'incontro. Sicuramente si tratta di giovani intraprendenti, forti e coraggiosi, come si definiscono, ma nello stesso tempo estremamente vulnerabili, che grazie a risorse personali, reti relazionali e obiettivi chiari sono riusciti a non incorrere in situazioni di illegalità, devianza e rischio. Lo spazio educativo creato per loro da comunità d'accoglienza, dalla scuola e dalle altre agenzie educative ha dato a questi ragazzi la possibilità di avere del tempo, anche se spesso piuttosto limitato, per pensare a se stessi e questo è stato sicuramente un momento privilegiato per riconsiderare i propri sentimenti e i propri desideri.

4. Il punto di vista dei referenti delle istituzioni pubbliche e del privato sociale

Oltre alle storie degli ex MSNA, sono state raccolte 30 interviste di testimoni privilegiati, fra cui referenti di istituzioni pubbliche e del privato sociale, dirigenti di CPIA, Istituti Comprensivi e Centri di formazione professionale, docenti, formatori ed educatori. Dal loro punto di vista di adulti e "rappresentanti della società di accoglienza", gli intervistati ci hanno raccontato le ambivalenze della condizione dei MSNA, così come delle sfide per la società che li accoglie e delle tensioni che la attraversano: minori e/o immigrati, bambini e/o adulti, soli e/o con lontani parenti. Sono i protagonisti di un "viaggio della speranza", questo è il titolo della ricerca già citata (Grigt, 2017), che li vede muoversi in condizioni problematiche se non disperate, ma in cui sono anche spinti "alla lettera" da speranze positive per il loro prossimo futuro. Sono adolescenti speciali, riconosciuti come notevol-

37 Ibidem.

mente diversi rispetto agli italiani, soprattutto per le loro fragilità che derivano dalla solitudine, dal passaggio drammatico e “non sempre raccontabile” in Libia, condizioni rese più difficili dal trauma della separazione dalle famiglie e del non aver nessuno su cui contare.

La caratteristica principale di questi minori è che sono soli. Anche se a questa solitudine dobbiamo fare attenzione. Non sempre sono realmente soli, ma qualche familiare, parente, lontano parente, compaesano, conterraneo ce l'hanno (...). Però il problema che più raccontano è la solitudine, il non avere nessuno di cui potersi fidare e con i quali poter abbassare quel muro di durezza, che è anche consapevolezza di essere fortemente vulnerabili, di essere fragili (...). Sono dei minori adulti ma sono degli adulti ancora minori (...). I MSNA si collocano al crocevia delle normative che riguardano i minori e la normativa sull'immigrazione, creando non poca confusione e una forte disomogeneità nel trattamento dei minori sul territorio italiano (Referente istituzionale).

Chiaramente sono adolescenti, ma hanno fatto esperienze e hanno obiettivi che non li rendono minimamente equiparabili agli adolescenti italiani (Referente privato sociale).

Sono ragazzi che hanno impiegato, a volte, un anno per arrivare e hanno fatto dei viaggi attraverso la Libia, che è quello che definiamo il “buco nero” dei viaggi dei nostri ragazzi e sappiamo benissimo che porta a delle dinamiche di malessere psicologico estremamente pesante (Educatore).

Sono tutti fortemente traumatizzati, non solo chi passa dalla Libia, ma anche il Kosovaro che magari pagando un aereo 150 euro e che è molto più agevolato a poter ritornare, ha comunque il trauma di aver lasciato la propria famiglia (Referente istituzione pubblica).

Il loro rapporto con l'istruzione viene descritto dagli intervistati come difficile poiché non hanno abitudine alla scuola e allo studio³⁸. I minori che arrivano in Italia, in particolare dall'Africa Subsahariana, hanno livelli di istruzione sempre più bassi e un'età sempre più alta, alcuni sono analfabeti in linguamadre e non sono mai stati scolarizzati nel Paese di origine oppure hanno frequentato la scuola solo per qualche anno. Sono giovani che avrebbero bisogno di una presa in carico a 360 gradi, poiché hanno debolezze che nascono da lacune nella socializzazione primaria, da carenza di cure e relazioni alla nascita, probabilmente per impossibilità familiare e contesti che non hanno permesso l'avvio del processo educativo.

Questi ragazzi non sono scolarizzati, se va bene hanno fatto 3-4 mesi di scuola coranica, mentre prima c'era una forte affluenza di ragazzi egiziani. Ormai, per problematiche interne al paese, si sono arrestati i flussi e sono aumentati i ragazzi dall'Africa Subsahariana e questi ragazzi hanno una scolarità ancora più ridotta, sono ragazzi molto grandi (Referente istituzione pubblica).

Per sopperire alla mancata scolarizzazione pregressa dei ragazzi in realtà servirebbero anni (...). Alcuni proprio che non hanno ricevuto le cure primarie in cui si struttura un pensiero, relazionalmente (...) l'apprendimento si inserisce in un contesto relazionale di capacità di pensiero della persona, che in loro è proprio debole, fragile (Referente privato sociale).

Alcuni minori non hanno familiari in patria e, probabilmente, queste perdite sono state uno dei fattori di spinta per un progetto migratorio di fuga, non sempre chiaro rispetto al percorso e alla meta e talvolta originato dall'imitazione di connazionali. In altri casi, la famiglia presente nel Paese di origine ha esercitato una forte pressione, mandando i figli in Europa per motivi economici e chiedendo di inviare quanto prima soldi a casa. Questi minori sono appunto, per gli intervistati, “gli ultimi degli ultimi”, ad esempio ultimi figli di famiglie numerose che partono dall'Africa Subsahariana,

38 Ciò è confermato anche dall'indagine quantitativa svolta con 503 MSNA frequentanti i CPIA siciliani: fra di essi, solo uno su dieci è andato a scuola per più di dieci anni, uno su cinque non è mai andato a scuola. Cfr. Di Rosa R.T., Gucciardo G. (2019), *L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati. Una sfida accolta dai Centri per l'istruzione della Sicilia*, in Colombo M., Scardigno F., cit., pp. 73-87.

con il mandato specifico di guadagnare e mantenere la famiglia, a distanza: si rivelano, agli occhi degli educatori, ragazzi demotivati, passivi, senza uno scopo, impegnati a sopravvivere più che vivere, quasi dei “fantasmi”. Sono coloro con cui educatori e operatori della società di accoglienza fanno più fatica ad entrare in relazione e che si caratterizzano per un uso massiccio di smartphone e del web per restare in contatto con familiari e amici del Paese di origine. Vivono, in un certo senso, due vite parallele: fisicamente stanno e lavorano in Italia, ma passano molte ore con testa e cuore in patria, con vincoli che sebbene possano dare ancoraggi, limitano l’inserimento nella vita reale in Italia³⁹.

Qualcuno viene da situazioni super disastrose e non hanno neanche più la famiglia, questa è stata la molla per partire, “tanto se sto qui comunque non c’è più nessuno”. Per cui c’era un gruppo di connazionali che partiva senza neanche capire bene dove sarebbero arrivati e si sono aggregati (Educatore).

Sono quelli che sono venuti essenzialmente per motivi economici perché hanno le famiglie che hanno diciotto figli e loro sono gli ultimi e già i figli prima non riuscivano a sostenerli e quindi sono arrivati (...). Sono gli ultimi degli ultimi degli ultimi, riconosciuti dai loro genitori come gli ultimi degli ultimi degli ultimi. Gli danno un pacchetto e gli dicono “vai in Europa” e caccia i soldi il prima possibile. Hanno questa mancanza che non è tanto di motivazione, ma proprio voglia di vivere (...). Molti ragazzi arrivano qua, ma in realtà è come se di testa e di cuore fossero ancora di là, che sono quelli che passano 5 ore al telefono a parlare con madre e padre o con la futura sposa (...). Sono quelli con cui facciamo più fatica ad entrare sia in relazione sia ad agganciare, sia a progettare il futuro (...); sopravvivono vivendo alla giornata, vivendo al “Vabbè, tanto tra un’ora sento di nuovo i miei genitori o i miei amici del Gambia” (...). Questi ragazzi sono molto passivi, sono tipo dei fantasmi (...). Stanno qui fisicamente, stanno qui per mangiare, stanno qui per mandare i soldi, però su tutte le 24 ore stanno qui veramente poco. Quando possono stanno di là (Educatore).

Sono chiaramente diversissimi e anche le etnie, la nazionalità stanno molto cambiando negli ultimi tempi. Mi raccontavano quando ha cominciato lui c’erano molti marocchini e adesso io non ne vedo più. Abbiamo sempre avuto una comunità di egiziani e adesso ne ho uno, però dall’altro lato gli albanesi stanno ricominciando ad arrivare, il centro Africa è sempre più presente. Gambia, Burkina, Senegal (...); il Bangladesh anche sta ritornando dopo qualche anno (Educatore).

Nello stesso tempo, gli intervistati sottolineano le risorse di questi minori: nella misura in cui riescono a gestire e controllare paure, limiti ed emozioni (e sono aiutati in questo compito in contesti educativi), sono ragazzi curiosi che manifestano voglia e interesse di conoscere e sapere, apprendono velocemente, soprattutto in situazione, e risultano più maturi della loro età. In contesti di lavoro, ad esempio, si impegnano molto, riescono a mostrare le loro capacità e a distinguersi: nella loro esperienza di vita e di migrazione hanno appreso importanti insegnamenti, ovvero essere sempre attivi, non sprecare opportunità incontrate, rispondere subito e positivamente alle proposte che ricevono.

Anche se loro si appassionerebbero ad altro, anche agli studi, devono mandare i soldi a casa. Tanti a scuola non ci sono mai stati, stare a scuola è una cosa da costruire, il loro progetto di vita non prevederebbe la scuola, ma per l’età e la fase di vita, tanti hanno voglia di sapere, di conoscere e il piacere di andare a scuola c’è (...). Poi non dicono mai di no a nessuna proposta, loro rispondono subito. C’è grande bisogno di azione, c’è un grande bisogno di figure adulte di riferimento. Le cercano (Referente privato sociale).

Questi ragazzi sono anche molto più maturi della loro età e apprendono in modo molto veloce. Messi in una situazione concreta di lavoro, riescono anche a distinguersi e a far capire le loro capacità (Referente istituzione pubblica).

39 Altre analisi hanno messo in luce l’uso del web come risorsa, per tenersi in contatto con la famiglia, per soddisfare bisogni materiali e informativi, oltre che identitari, culturali o religiosi. Nello stesso tempo, molteplici sono i rischi della navigazione nella rete virtuale che possono rallentare l’integrazione, così come porre problemi per adescamento o sfruttamento di minori. Cfr. Save The Children (2016), *Minori migranti: in viaggio attraverso la rete*, Roma; Di Rosa R. T. et Al. (2019), cit., p. 27. Anche in Granata A., Granata L. (2019), *Teen immigration. La grande migrazione dei ragazzini*, Vita e Pensiero, Milano, si sostiene che una specifica caratteristica degli odierni MSNA, i cosiddetti Teen, è il fatto che “sono la prima generazione che usa i social e si connette alle famiglie (e al villaggio) tramite WhatsApp, con un’immediatezza di condivisione di mondi e di significati che sino a ora non era mai stata possibile” (p. 45).

Solitamente questi ragazzi lavorano di più rispetto alla media dei loro coetanei italiani (...) perché hanno un'esperienza, un percorso di vita che solitamente i nostri ragazzi non hanno vissuto e quindi non sanno quanto sono fortunati, ecco. Io non ho conosciuto casi in cui hanno sprecato opportunità (Referente privato sociale).

I MSNA sono portatori di competenze che, non sempre, le istituzioni del Paese di accoglienza sono in grado di riconoscere e far emergere: tuttavia, quando trovano spazio e modo di riflettere sulla propria biografia e, in particolare, sul salto attraverso “un cerchio di fuoco” che è il viaggio migratorio con i suoi rischi e pericoli, ritrovano motivazioni ed energie positive per ripartire, con buoni risultati anche in termini di apprendimento. Come sostiene un dirigente di un CPIA, è un errore considerare i MSNA solo vittime, sono piuttosto giovani coraggiosi e capaci di cambiare la direzione del proprio destino⁴⁰.

Riteniamo che ci sia tutto un insieme di competenze che noi con una certa difficoltà facciamo emergere. La competenza che riteniamo più importante è il vissuto emotivo, centrale nel processo di integrazione e apprendimento, che può divenire una forte motivazione con risultati di apprendimento ottimi. Questi ragazzi che sono passati attraverso un cerchio di fuoco, quando ragionano sul fatto che hanno avuto un'esperienza fortissima, da questa possono prendere una motivazione e ripartire. Infatti consideriamo che vi sia dentro di loro un desiderio di rinascere con un progetto di vita e un'energia che possa essere trasformata per migliorare il proprio destino. Questa è la cosa fondamentale secondo me: le emozioni che possono diventare un vissuto su cui costruire una motivazione per lo studio e per l'inserimento sociale. Sbaglieremmo a considerare solo vittime questi giovani, sono “coraggiosissimi capitani di se stessi”, come dice Attanasio nel suo libro, hanno preso la vita in mano, decisi a fare qualcosa di molto diverso. Hanno dentro un'energia positiva che attende di essere indirizzata e poter portare frutto. Questa mi sembra la dimensione più corretta, questi ragazzi hanno avuto il coraggio di provare a cambiare il loro destino (Dirigente scolastico).

4.1 Tra luoghi educativi e dis-educativi: il viaggio infinito dal Sud al Nord

Nelle traiettorie-tipo dei giovani incontrati dagli operatori dei servizi, Milano è “l'ultima fermata del lungo viaggio” di un MSNA partito dal Paese di origine: la città rappresenta un territorio di attrazione per molti minori che sbarcano al Sud, a Lampedusa o su altre coste siciliane, e poi spesso scappano dai centri di prima accoglienza e girano comunità di varie zone d'Italia, arrivando a Milano come ultima destinazione del loro percorso.

Milano non è una città di sbarco, eppure è una città di approdo, visto l'arrivo di numeri elevati di minori non accompagnati che la rendono una importante città del Nord per livello di accoglienza⁴¹. Le storie raccolte dagli educatori narrano di ragazzi stanchi e affamati da un lungo viaggio che, pragmaticamente, si fermano in Stazione Centrale, rinunciando a raggiungere amici e parenti presenti in altri Paesi europei.

Kamal ha fatto un bel pellegrinaggio da comunità in comunità, dalla Sicilia in su. Per qualche mese, è stato anche in una comunità del Nord, che è una specie di carcere di lusso, sui monti, ha la piscina, ha tutto. A volte si va in città, ma accompagnati (...). Ma Kamal è scappato, anche se c'era tutto, è venuto a Milano (...), questo perché isolarli dal contesto non sempre funziona (Referente privato sociale).

La città di Milano ha una particolarità nell'accoglienza dei MSNA dovuta al fatto di non essere una città di frontiera, di non essere un luogo di primo sbarco e nonostante questo di essere la quarta città per il numero di minori stranieri presenti (Referente istituzione pubblica).

40 La capacità di rialzarsi, auto-protegersi e adattarsi alle condizioni più avverse è riconosciuta nei MSNA incontrati anche da Granata A., Granata E. (2019), cit., p. 251.

41 Sul modello milanese, si veda la nota 15 di questo capitolo. Cfr. anche lo studio di caso in Bichi R. (2008) (a cura di), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, pp. 143-181.

Le storie dei ragazzi sono le più particolari, cioè che seguono gli iter di legge praticamente nessuno, perché arrivano il 99% col barcone, sbarcano a Lampedusa, tendenzialmente, e vengono messi nei centri di prima accoglienza. Ma essendo che sono minori, scappano in tempo zero: chi ha dei familiari cerca di raggiungerli, soprattutto se sono nordafricani, sennò gli altri sanno che se vogliono lavorare vengono qui. Sai cosa mi è successo di sentire in molte storie? In molti che dalla Sicilia scappano con l'idea di arrivare in Europa, magari di arrivare in Francia o in Inghilterra, però il viaggio è così pesante che una volta che arrivano a Milano, dicono "basta sono troppo stanco, c'ho fame". Mi è capitato tre o quattro volte che chiedendo "perché qui a Milano?", cioè tutto il mondo dice "ho un amico in Francia", per esempio, perché proprio qui a Milano? E mi dicono che sono scappati dalla Sicilia, ma arrivati a Milano erano troppo stanchi e si sono fermati (Educatore).

Questo spostamento all'interno del Paese e la ricerca di una collocazione abitativa adeguata a minori, che possono durare a lungo, influenzano significativamente il percorso di integrazione dei MSNA: provocano, ad esempio, un ritardo nel fruire di corsi di alfabetizzazione e di formazione, compromettendo l'accesso ai percorsi di istruzione e formazione nel momento in cui ci si avvicina alla maggiore età.

C'è prima di tutto la permanenza in strutture inadeguate dal punto di vista degli standard e quindi del percorso di integrazione (...). È stata rilevata la presenza e la permanenza lunga anche nei centri di prima accoglienza, che può ritardare l'inserimento scolastico (...), oltre a una grande discrezionalità dei percorsi (Esperto).

Tanti arrivano a Milano, in Stazione Centrale, cercano un poliziotto e gli dicono "Ciao, non ho 18 anni", li prendono e li portano al pronto intervento. Da lì, pian piano, vengono presi in carico dagli assistenti sociali e mandati verso le varie comunità, quando sono comunità; sennò sono centri di accoglienza mascherati da comunità (Educatore).

Il passaggio dalla prima accoglienza alla seconda accoglienza è riconosciuto, dai nostri interlocutori, come un momento chiave dei percorsi dei MSNA in Italia: questi minori, infatti, corrono l'ulteriore rischio di approdare in spazi dis-educativi, centri di accoglienza e dormitori, mascherati da comunità, caratterizzati da numeri elevati di ragazzi ospitati nello stesso centro, da una collocazione isolata e in periferia tendente al ghettizzante, da un turnover di educatori inesperti non in grado di gestire realtà così complesse, in cui si corrono rischi di devianza e di situazioni fuori controllo.

Io ho studiato Scienze dell'educazione in Bicocca (...); ad un certo punto volevo qualcosa di più fisso, così ho trovato la comunità per MSNA e sono 3 anni che lavoro con questa utenza. All'inizio questa comunità era molto grossa, aveva molte comunità assieme, aveva quest'edificio secondo me molto ghettizzato perché era un po' in periferia, dove c'erano tante comunità, tutte per MSNA, c'erano una sessantina di ragazzi, e lì c'era un turnover di educatori enorme (Educatore).

Le comunità grosse sono difficilmente controllabili, magari sono anche in contesti periferici e isolati, si creano chiusure fra gruppi etnici. Magari gli educatori non li capiscono e i ragazzi parlano in arabo fra di loro, si creano dinamiche interne di tipo omertoso o mafioso, con rischi di illegalità (Referente privato sociale).

Abbiamo sperimentato un centro, probabilmente sbagliando sui numeri. Abbiamo messo insieme 30 ragazzi in un unico centro e non è stata una buona idea. Abbiamo scoperto che l'accoglienza in piccoli centri e diffusa sul territorio è sicuramente più funzionale e più positiva rispetto agli obiettivi da raggiungere rispetto agli assembramenti di 30-40 minori in uno stesso edificio con, tra l'altro, un organico educativo che non era probabilmente in grado di gestire un insieme così. Erano diverse nazionalità, erano ragazzi con storie diverse, alcuni avevano delle problematiche di salute rilevanti, sia dal punto di vista fisico sia psichico (Referente istituzione pubblica).

In alcuni di questi luoghi di accoglienza, non sempre adeguati a minori, alcuni operatori descrivono le condizioni difficili del loro lavoro, i turni notturni "deliranti" con molti adolescenti concentrati in un'unica struttura, una professione che si svuota dei contenuti educativi. Talvolta, come nel caso di un educatore intervistato, non si resiste più in queste esperienze "al limite" e si rinuncia al lavoro,

acquisendo però consapevolezza dei contenuti della propria formazione e professione: “no guarda, ho studiato per fare l’educatore e non il guardiano”.

Mi ha contattato una cooperativa che aveva l'appalto per fare i turni notturni nella casa, perché gli operatori erano in contestazione sindacale, per cui non facevano più le notti. Diciamo che eravamo un po' l'ultima ruota del carro perché arrivavamo alla sera alle 23, davamo il cambio agli operatori del giorno e gli ridavamo il cambio alle 7 di mattina. Per cui potete immaginare 70 adolescenti in un posto, arriva uno che non conosci, devi stare lì con te otto ore la notte, era chiaramente il delirio. Per cui sono riuscito a resistere tre mesi dopodiché gli ho detto “no guarda, ho studiato per fare l’educatore e non il guardiano”, per cui mi ero dimesso. Poi dopo qualche mese invece la situazione si era stabilizzata per cui hanno deciso di riprendere la gestione di tutta la giornata come comunità educativa, allora mi hanno chiamato e ho iniziato a lavorare con i MSNA (Educatore).

Le esperienze di accoglienza diffusa vengono valutate dagli intervistati come molto più adatte per questi minori, organizzate in piccole comunità o appartamenti con pochi ospiti (3-6 ragazzi) e un numero di educatori congruo, con una presa in carico che si distingue per flessibilità e adattabilità alle caratteristiche dei minori accolti: talvolta vi sono alloggi con gruppi misti di italiani e stranieri, spazi collocati nel centro cittadino o collocati in strutture in cui questi minori si mischiano con altri utenti (di centri diurni, doposcuola, mense), seguiti da équipe multidisciplinari capaci di supportare con competenza questi ragazzi nel ripensamento del progetto di vita e nella rielaborazione emotiva.

Ci occupiamo di accoglienza diffusa in piccoli appartamenti che vanno dai 5-6 posti e abbiamo un'équipe multidisciplinare. La nostra équipe è composta da educatori, pedagogisti, animatori sociali, sociologi che si occupano anche di orientamento lavorativo e c'è anche una psicologa che segue i ragazzi e ci aiuta nella valutazione di un'eventuale presa in carico a servizi di etno-psichiatria (Referente privato sociale).

Lì c'è una scuola media, un liceo, un centro di diurno per ragazzi, un centro disabili gravi per piccoli, uno studentato per universitari e un centro di recupero/riposo per senzatetto. Quindi i ragazzi vivono un po' tutte queste realtà staccate, chiaramente perché la comunità è all'ultimo piano, nascosta, dietro una porta. Ci sono eh, perché li vedi in giro, ma sempre un po' nascosti, però sono un po' mischiati nelle varie cose (...). Per i compiti li mandiamo al centro diurno, parlano coi ragazzi delle scuole, nella mensa abbiamo il nostro tavolo dove mangiamo e cinque metri più in là ci sono i tavoli con i bambini disabili; i nostri ragazzi agli inizi sono lì che li guardano con gli occhi sbarrati (Educatore).

Abbiamo cinque comunità, una è per adolescenti misti italiani e stranieri. Per cui una realtà molto varia. Delle case che sono molto spaziose, nel senso che ci sono pochi minori per ogni comunità. Abbiamo anche scambi perché abbiamo il centro diurno, abbiamo l'asilo, e diciamo che stare in centro non è come stare ghettizzati in periferia (Educatore).

4.2 Il diritto allo studio “in pratica”

Dal momento dell'arrivo in Italia, si pone la questione della recezione in luoghi in cui si offra prima ospitalità e assistenza a questi minori, ma anche dell'impostazione di percorsi di inserimento che prendano avvio dalla frequenza di corsi di italiano, organizzati dentro o fuori dalle comunità di accoglienza. Gli intervistati, tuttavia, mettono in luce storie (che non sono eccezioni) di ragazzi analfabeti o con bassa scolarizzazione, arrivati a Milano alle soglie della maggiore età, ma sbarcati in Sicilia qualche anno prima. Essi hanno trascorso già diversi anni nel nostro Paese, senza aver mai cominciato realmente a studiare l'italiano: i loro percorsi formativi sono segnati da una mobilità permanente da un luogo all'altro, da ripetute storie di abbandono, separazione e interruzione dal punto di vista educativo e formativo, che poi hanno come conseguenze la demotivazione e la rinuncia all'apprendimento dell'italiano.

Ci sono degli estremi che non sono eccezioni: l'anno scorso avevamo un gruppo di analfabeti, tutti egiziani, tutti della stessa area geografica dell'Egitto, tutti anche caratterialmente tosti, nel senso che poi l'analfabetismo porta con sé anche tutta una serie di caratteristiche sociali familiari (...); ragazzi che sono partiti soli a dieci anni e adesso ne hanno quindici, sono in Italia da cinque anni e sono tutt'ora analfabeti (...).

D: E in questi cinque anni cosa hanno fatto?

R: Sono stati sbalottati dalla Sicilia, da comunità in comunità, magari prima in grandi CAS, perché sono minori tra virgolette (...), poi continuano ad interrompere i percorsi di studio (...).

D: Fanno corsi di italiano?

R: Sì, alcuni (...); questo qui che è arrivato a dieci anni, aveva fatto delle scuole pubbliche ehm (...), però ogni volta veniva (...), cioè ha vissuto ripetute storie di abbandono e separazione, nel senso che appena entrava in un gruppo, alla fine dell'anno cambiava città, da Canicattì a Milano (Referente privato sociale).

Due ragazzi gambiani sono arrivati in Italia a 14 anni e mezzo, sono stati due anni e mezzo in un campo, poi sono arrivati da noi a 17 che non volevano più fare niente. A 17 si son messi a studiare italiano; se in quei due anni e mezzo avessero studiato italiano, invece adesso dopo quasi un anno sono in dimissione e continuano a non parlare italiano e ormai non ci provano neanche più (Educatore).

All'entrata nelle comunità, i minori ricevono un "pacchetto standard", con beni di prima necessità, e firmano il regolamento: gli educatori sono tenuti a offrire un servizio di base, preoccupandosi dei bisogni della vita quotidiana (pasti, pulizie, salute, ecc.), mentre il plus educativo pare essere discrezionale e non normato. Alcuni educatori intervistati sostengono che l'intervento educativo più ampio comincia proprio dalla spinta a imparare l'italiano: un esempio del successo nel processo educativo è dato dal fatto che quando entrano in comunità, i minori non riescono a comunicare ma poi, dopo qualche tempo, sono invece in grado di litigare ("sclerano") con gli educatori, hanno cioè acquisito parole e capacità per esprimersi e reagire spontaneamente, superando le difficoltà linguistiche iniziali.

D: Quando un ragazzo arriva nella comunità, qual è il "pacchetto" che viene fornito?

R1: Innanzitutto l'apprendimento della lingua italiana.

R2: No prima c'è il pacchetto di ingresso: accappatoio, asciugamano...

R1: Accappatoio, ciabatte e firma del regolamento...

R2: Firma del regolamento, spazzolino e beni di prima necessità con doccia forzata!

R1: In generale la comunità ufficialmente dovrebbe occuparsi dei bisogni sanitari del ragazzo, se sta male portarlo in ospedale, di sistemare i suoi documenti e farlo mangiare e dormire in un posto decente: stop. Questo è il "pacchetto normale" per il quale noi siamo pagati per lavorare ufficialmente, nero su bianco. Poi ovviamente noi ci mettiamo di più e questo di più non è deciso da nessuno, nessuno (Educatori).

È molto bello lavorarci assieme: ci si accorge del lavoro fatto, perché dopo anche solo un anno si vede il cambiamento che è avvenuto perché sarà l'adolescenza, sarà che il ragazzo è arrivato che non sa dire ABC in italiano e poi capisci che ti sclera addosso per il cellulare in italiano. Però comunque ce la fa a sclerare. Io non mi preoccupo se uno mi sclera addosso, io mi preoccupo se uno vuole sclerare e non ci riesce a comunicarlo allora li dici "ok, è un problema perché il muro del linguaggio non riescono a superarlo" (Educatore).

Un avvio rapido e precoce del percorso socio-educativo e formativo, tra l'altro, non ha solo una funzione importante per una buona impostazione dell'inserimento e della possibile integrazione dei minori, ma è funzionale alla regolarizzazione: infatti, come si è visto dai dati presentati nel paragrafo 1 di questo capitolo, per minori presenti da almeno tre anni in Italia la frequenza di scuola/formazione è uno dei criteri maggiormente presenti fra i pareri emessi per la conversione dei permessi di soggiorno al compimento della maggiore età.

La formazione ha un peso rilevante perché questi ragazzi possano ai 18 anni regolarizzarsi sul territorio nazionale. Non è soltanto una questione di dovere educativo e crescita personale, ma è anche una questione di vita e possibilità di vita nel nostro Paese. Perché se i ragazzi a 18 anni non hanno seguito un percorso socio-educativo e scolastico, non possono essere regolarizzati sul territorio italiano. A volte non è così conosciuto lo sbocco che hanno a 18 anni, molti

partono dal principio che, poiché minori, non tendono ad essere né espulsi né respinti, devono essere regolarizzati. Questo è vero, ma da minorenni. Quando arrivano ai 18 anni, c'è qualcuno che deve valutare il loro percorso. E la scuola e la formazione hanno un ruolo fondamentale (Referente istituzione pubblica).

Come funziona la prima accoglienza nella scuola?

Da circa una decina di anni, a Milano esiste un accordo interistituzionale fra Comune, Ufficio Scolastico Regionale e istituti comprensivi della città che ha portato alla suddivisione del territorio in quattro aree e alla costituzione dei cosiddetti Poli Start, strutture potenziate da personale di supporto cui afferiscono reti di scuole, volti a favorire l'inserimento e l'integrazione scolastica dei minori non italiani neoarrivati e delle loro famiglie, in maniera coordinata. Dalle interviste si evince che i Poli sono un'esperienza milanese consolidata, che ha consentito la condivisione di protocolli di accoglienza, ma che non sempre vengono applicati nella pratica anche ai MSNA. Nel momento in cui si verificano arrivi ad anno scolastico in corso, il numero fisso delle classi, la scarsità di spazi e personale mettono in crisi il funzionamento delle reti. Spesso è necessario ricorrere ad interventi dall'alto dell'Ufficio Scolastico per mediare e trovare soluzioni con i dirigenti di una determinata area, per garantire nei fatti "un diritto sacrosanto che è quello dell'istruzione (...) che deve essere garantito in qualche modo, soprattutto a chi è più in difficoltà" (come sostiene un intervistato), ad esempio ai minori senza famiglia di riferimento.

Tra le cose più significative sono state fatte è questo accordo interistituzionale territoriale di rete per l'integrazione e la promozione del successo scolastico degli alunni stranieri delle scuole di Milano, in cui i MSNA entrano come una delle componenti ma il modello, secondo il parere mio e del Comune, potrebbe essere virtuoso se pienamente attivato (Referente istituzionale).

Sui MSNA c'è qualche riferimento nel protocollo che però poi è più ampio, l'idea dei Poli Start è poi quella dell'accoglienza dei minori stranieri in generale. Con la condivisione di pratiche e progettazione di modelli nuovi di intervento (...). L'idea è che i Poli Start fungano da mezzo per collocare tutti i minori stranieri. Non sempre ci si riesce, ci sono situazioni di maggiore difficoltà, di maggiore urgenza (Dirigente scolastico).

Dagli sguardi incrociati dei diversi attori che si muovono nello spazio scolastico milanese, comincia ad emergere che, sebbene l'accesso alla scuola pubblica e il diritto all'istruzione dei MSNA debba essere garantito, le scuole che non possono accogliere i minori per svariati motivi, dovrebbero trovare nelle reti altre scuole disponibili. Questo non accade sempre nella realtà e non esistono obblighi indiscutibili, ma prassi di negoziazione fra diversi livelli istituzionali delle reti.

Dovrebbero venire inviati i minori in cerca di collocazione al Polo Start che dovrebbe attivarsi. In realtà la normativa prevede qualcosa di un po' diverso, ovvero il dirigente che non accogliesse il minore, per i vari motivi di prima, dovrebbe attivarsi presso le scuole vicine per garantire l'accoglienza. Detto che questo non sempre accade, il modello milanese è stato quello di trovare dei punti di riferimento, i Poli Start, per gestire questa situazione. In effetti la cosa funziona abbastanza. Quando c'è una difficoltà maggiore, interviene l'Ufficio Scolastico, per quanto possibile con le modalità: "pronto collega, scusami, il problema c'è, vediamo di risolverlo" (Referente istituzionale).

Si delinea, dunque, una stratificazione scolastica, in cui vi sono scuole molto accoglienti verso i più svantaggiati, collocate vicine ad altre scuole più selettive e che "non accettano facilmente" questo tipo di utenza. Molto dipende dalla disponibilità, attenzione, volontà del singolo dirigente, di uno specifico collegio docenti o del referente dell'accoglienza degli allievi con background migratorio: il livello di accoglienza di questo tipo di utenza è, pertanto, discrezionale, sulla base di vincoli

esistenti, resa possibile dall'autonomia e, conseguentemente, dagli orientamenti dei dirigenti e del corpo docente⁴².

Alcune scuole diventano una sorta di refugium peccatorum, mentre altre tendono a non accettare facilmente. Anche perché pur essendo superato il bacino di utenza in senso stretto, nei fatti quasi sempre, per ovvi motivi, le scuole diventano riferimento per un'area che è quella del vecchio bacino di utenza che ufficialmente non esiste più ma nella realtà esiste ancora (...). Due scuole che non hanno una problematicità enorme e che sono abbastanza simili per aspetto, nessun problema, ma quando invece c'è la problematicità: "ah no, tu sei da quella parte là del fiume, non cercare di guardare". Il discorso poi diventa questo (Dirigente scolastico).

In realtà si passa quasi sempre dalla buona volontà, dall'attenzione, dalla passione della scuola, del dirigente o del collegio o di chi si presta all'accoglienza. Tant'è che io ho quelle 4-5 scuole che di fronte a casi disperati (...) "pronto, che cosa ci vuoi rifilare questa volta?". In realtà al di là dei protocolli e quant'altro c'è sempre l'autonomia delle singole istituzioni, per cui nel momento in cui ci si risponde "no, io ho raggiunto i numeri", per motivi di sicurezza, per tutte le 100.000 motivazioni che la nostra normativa complessa e a volte contraddittoria propone, è difficile dire "no, questo lo devi prendere". Uno lo dice anche, sapendo però di avere dei mezzi abbastanza scarsi, è vero che è in obbligo scolastico però le classi sono piene, l'anno è già iniziato, non si è iscritto per tempo, però (Referente istituzionale).

L'inserimento scolastico e formativo dei MSNA milanesi dipende dunque dai meccanismi di funzionamento del contesto/sistema milanese, così come da una serie di caratteristiche dei minori, nonché dalle azioni e dalle scelte messe in campo dagli operatori che seguono i ragazzi.

Il primo criterio per l'inserimento scolastico, spontaneamente indicato dagli intervistati, riguarda l'età dei minori, anche se si sostiene che l'accesso all'offerta formativa dipende anche dalla volontà e dalle capacità che i minori dimostrano⁴³. Nel complesso, i minori fino a 14 anni sono inseriti nelle scuole secondarie di primo grado, i minori dai 16 anni in su vanno ai CPIA, altrimenti frequentano corsi di lingua gestiti da enti del privato sociale, talvolta in collaborazione con i CPIA, o laboratori professionali o di scuola bottega in progetti ad hoc.

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti

La "norma" nell'accesso all'istruzione, ovvero la soluzione più frequente che si verifica nel contesto metropolitano milanese, è l'inserimento nei CPIA, dal momento che la maggioranza dei MSNA presenti è (ultra)sedicenne. D'altro canto, diversi giovani sono iscritti a più corsi contemporaneamente nel privato e nel pubblico, anche se il CPIA è luogo privilegiato per l'attestazione e la strutturazione del percorso verso la licenza media, utile anche ai fini della regolarizzazione alla maggiore età.

La grande maggioranza dei MSNA da noi ha oltre i 16 anni. Ovviamente il nostro discrimine è quello, per cui fino ai 16 anni c'è l'obbligo e poi finisce, quindi nell'analisi il punto era quello. Dei dati della rilevazione dell'anno scorso, risultava che circa 300 erano quelli oltre i 16 anni, la stragrande maggioranza in due CPIA, mentre quelli sotto i 16 anni

42 Questa discrezionalità è analizzata soprattutto da coloro che considerano il ruolo degli operatori pubblici (fra cui anche dirigenti, insegnanti, educatori, ecc.) come burocrati "street-level", che si trovano ad assumere responsabilità e prendere decisioni nell'interazione con i MSNA che traducono in pratiche differenziate le politiche migratorie, con conseguenze visibili negli esiti di accoglienza e integrazione dei minori. Cfr. Edlins M., Larrison J. (2018), *Street-level bureaucrats and the governance of unaccompanied migrant children*, in "Public Policy and Administration", pp. 1-21. Sul "caso insegnanti" di fronte agli studenti di origine immigrata, cfr. Saruis R., Santagati M., Bertozzi R. (2019), *Insegnanti che fanno la differenza: una ricerca sul successo scolastico degli alunni immigrati in prospettiva street-level*, ESPAnet Italia (paper), Urbino.

43 L'età è individuata, già da tempo, come una variabile discriminante nell'inserimento scolastico dei MSNA, dati i vincoli del termine dell'istruzione obbligatoria. Si veda ancora Bertozzi R. (2005), cit., p. 83.

erano una trentina, distribuiti in numeri piccoli nelle varie scuole secondo le collocazioni dei centri che si occupano dei minori. Fatto questo quadro d'insieme, giusto stamattina stavo cercando di collocare un ragazzino che viene dal Bangladesh che è a Magenta in una situazione di attesa di identificazione del tutor ai sensi della legge. È un quindicenne e i quindicenni sono i più difficili perché sono in quella fase di passaggio per cui non si riesce a collocarli alle medie, sono troppo giovani per i CPIA, ci possono arrivare, ma occorre il passaggio dalla media ed è una situazione di una complessità ulteriore nella galassia già complessa dei MSNA (Referente istituzionale).

Il primo passo è l'apprendimento della lingua italiana che vuol dire appunto scuola, terza media, sia per una questione di certificazione sia per una questione almeno impara a parlare, scrivere, muoversi sul territorio (...). La scuola media non può prenderli dopo i 16 anni, per quello devi mandarli al CPIA. Dopo i 16 anni devono essere inseriti in percorsi formativi per adulti, anche se non sono ancora maggiorenni (Docente).

In alcuni CPIA si è attivata una formazione linguistico-culturale nell'arco di tutti i 12 mesi dell'anno – aggirando i vincoli del calendario scolastico –, con un'offerta formativa all'insegna della continuità, flessibilità e rapidità, particolarmente adatta a 16/17enni che hanno un tempo limitato a disposizione e scadenze più pressanti rispetto a quelle relative ad altri minori.

Grazie a risorse destinate ai MSNA (fondi ordinari, progetti FAMI, volontariato, ecc.), la sfida affrontata da alcuni CPIA è stata quella di creare progettualità integrate e innovative, in collaborazione con il territorio, in cui a corsi di lingua svolti d'estate, si sono affiancati percorsi di orientamento al lavoro e laboratori pre-professionali, che hanno permesso un'esperienza pratica e l'apprendimento della lingua italiana in situazione e di un lessico specialistico per la professione.

Il nostro CPIA ha cercato sui MSNA e tutta l'utenza degli stranieri di percorrere in questi anni una strada che portasse a dare la possibilità agli stranieri che arrivano di essere inseriti in percorsi formativi 12 mesi all'anno. Potrebbe per certi versi essere considerato ovvio, non è così perché le difficoltà per fare una cosa di questo genere sono enormi, perché i CPIA sono delle scuole e quindi sono legati all'anno scolastico, a tutta una serie di vincoli formali normativi. Ma abbiamo cercato di percorrere questa strada per dare delle opportunità di formazione lungo tutti i 12 mesi dell'anno, in particolar modo per questi ragazzi cui l'urgenza di arrivare a qualche risultato nell'arco di qualche mese o al massimo di 1 o 2 anni è ancora più pressante che per gli altri (Docente).

Alcuni dirigenti, tuttavia, evidenziano che i CPIA non hanno un particolare mandato istituzionale sui MSNA, anche se si sono trovati in alcuni casi ad accoglierne diverse centinaia. Ciò è reso evidente ad esempio dal fatto che, nei moduli di iscrizione, questi minori non sono indicati esplicitamente come MSNA, ma come minori che vivono in comunità: il loro status, pertanto, si deduce in modo incerto e rende complesso il monitoraggio delle presenze.

Non abbiamo inoltre un particolare mandato istituzionale sui MSNA, si tratta di sensibilità del corpo docenti o almeno di un gruppo limitato di docenti che ho la fortuna di avere in organico e che ha portato avanti una serie di iniziative, attività, passioni (...). Come scuola non abbiamo una particolare voce che si riferisce ai MSNA, quindi quando vengono questi ragazzi e si iscrivono o da soli o portati dalle comunità di accoglienza, non abbiamo una specifica MSNA, non abbiamo una crocetta nel modulo di iscrizione, per noi sono minori stranieri che vivono in comunità (...) Però non è che arrivano con un'etichetta o con un documento speciale, noi deduciamo che siano questi i MSNA (Dirigente).

Grazie all'impegno e alla preparazione di docenti, casualmente presenti nel CPIA, ma che mostrano varie competenze (pedagogiche, psicologiche, di orientamento, ecc.) e attenzioni educative, si lavora non solo nei corsi di alfabetizzazione o per l'ottenimento della terza media, ma soprattutto all'osservazione e alla lettura dei bisogni di questi minori, nonché a progettazioni integrate di didattica mirata e di valorizzazione delle competenze implicite e pregresse di questi ragazzi. I CPIA si rivelano dunque capaci di promuovere una pluralità di esperienze e percorsi

inclusivi, in quanto capaci di basarsi su punti di forza e competenze degli allievi, rafforzando il legame fra apprendimento della lingua e processi di autonomia⁴⁴.

Sono inseriti in percorsi di alfabetizzazione a vari livelli, fanno percorsi di scuola media oppure fanno percorsi integrati con le superiori, anche con percorsi di formazione professionale (...). Facciamo, per quanto possibile, una didattica mirata, una didattica di osservazione e di proposta di alcune attività, come uscite e attività laboratoriali. Ad esempio, un progetto attraverso cui questi studenti sperimentavano nuove tecnologie ed esprimevano un desiderio espressivo, il desiderio di dare forma alle loro idee, alle loro immagini, attraverso una tecnica fotografica (Docente).

Questi docenti spesso sono in grado di rispondere a molteplici bisogni dei MSNA, che restano dei "ragazzi" seppur con esperienze da adulti: bisogno di essere accompagnati nella lettura del contesto italiano e delle relazioni che vivono; bisogno di una didattica attiva, coinvolgente e con ricadute pratiche; bisogno di momenti ricreativi nel contesto scolastico; bisogno di incontro con i coetanei "in situazioni di normalità".

Noi ci siamo orientati più a vedere chi sono i minori, quali sono i loro bisogni e come possiamo rispondere. Più specificatamente, leggiamo alcuni bisogni che sono: quelli di essere accompagnati nella lettura del contesto in cui vivono e delle relazioni del contesto, il bisogno di incontro con i coetanei in situazioni di normalità, che loro non hanno, cioè di non restare ghettizzati a livello etnico-culturale. Il bisogno di una didattica attiva e con dei momenti ricreativi nel contesto scolastico. Sono dei ragazzi, anche se sono dei ragazzi vissuti e con delle esperienze, rimangono dei ragazzi (Dirigente scolastico).

Penso ai CPIA e al fatto riscontrato delle difficoltà a garantire un tempo scuola sufficiente per questi minori, alla questione del contatto con i pari che a volte manca nei CPIA rispetto all'integrazione in una scuola del mattino (Esperto).

Le scuole secondarie di primo grado

Impegnati nel rispondere a questi bisogni, tuttavia, i dirigenti si percepiscono piuttosto soli in questa sfida e le reti restano solo sulla carta: i CPIA denunciano e rifiutano il fatto di essere considerati "l'ultimo posto" per mandare minori che non si sa dove collocare altrove. Se da un lato i CPIA esprimono una grande apertura nei confronti di quest'utenza in una struttura per adulti che si è adattata anche ai più giovani, dall'altro paiono assumere un ruolo di supplenza di scuole secondarie che sembrano "non volersi o potersi" occupare di un'utenza particolarmente vulnerabile e svantaggiata. Anche il criterio dell'età non appare più così discriminante, nel discorso di un dirigente, dal momento che i quindicenni sono accolti in Lombardia nei CPIA, in base a un accordo inter-istituzionale, e in alcuni casi i Centri ricevono richieste di prendere anche i quattordicenni, in un processo di continua negoziazione o di rimpallo fra CPIA e istituti comprensivi, in cui le barriere poste all'accesso alle scuole secondarie di primo grado non sono sempre così chiare.

Suggeriamo, almeno dal nostro punto di osservazione, che sia necessario strutturare una rete di soggetti che sviluppino, non solamente nei CPIA, l'accoglienza e progetti educativo-formativi. Il lavoro in équipe è molto importante. È vero, c'è

44 Questa visione cui si fa riferimento è argomentata da Zoletto D. (2018), "Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti", in Floreancig P. et al., *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, FrancoAngeli, Milano, p. 36. Sulle competenze alfabetiche/cognitive e competenze relazionali fornite dalle istituzioni formative, si centra anche Colombo M. (2019), *La necessità di formare le persone migranti*, in Colombo M., Scardigno F. (2019), cit., p. 28. Di Rosa R.T. et al. (2019), nel loro volume recente, misurano inoltre le competenze dei MSNA frequentanti i CPIA, soffermandosi sul plurilinguismo e sulle competenze in italiano, che aumentano all'aumentare degli anni di scolarizzazione nel Paese di origine, ma anche all'aumentare della durata della permanenza in Italia, in base alle occasioni di formazione fruite da questi ragazzi (pp. 112-125).

la rete dei poli Start ma non la sentiamo molto coordinata con noi. Ci sentiamo l'ultimo posto in cui mandano qualcuno, quando non sanno dove mandarlo. Mi spiace dirlo ma quando si diceva che la Toscana accoglie i minori nei comprensivi e Milano nei CPIA, io non credo sia un problema di età anagrafica, non credo che i ragazzini piccoli si fermino in Toscana e gli adolescenti vengano a Milano. Noi i quindicenni li prendiamo, c'è un accordo USR-Regione Lombardia, però è giusto che non siano tolti agli istituti comprensivi, alle scuole diurne. Noi lavoriamo con gli adulti ed è questo il nostro problema. Abbiamo una struttura fatta per adulti che stiamo rendendo più elastica anche con progetti per questi ragazzi, ma non siamo partiti con le strutture che servono per i ragazzini. Adesso ci chiedono anche per i quattordicenni! Ci dicono "ma questo i 15 anni li compie a gennaio, prendilo lo stesso", no, questa non è la nostra dimensione, non vogliamo surrogare qualcosa che le scuole diurne non vogliono o non possono più fare. Mi spiace se lo dico così chiaramente, ma è questa la dimensione con cui stiamo cominciando a lavorare. Proviamo con i nostri progetti, abbiamo le persone sensibili, ma non vorremmo essere considerati solo come l'ultimo posto dove mandare gli studenti (Dirigente scolastico).

Altre voci istituzionali, dal fronte delle scuole, sottolineano i limiti oggettivi (mancanza di aule, scarsità di personale, motivi di sicurezza, arrivi in corso d'anno, accorpamento di scuole secondarie, ecc.) che impediscono l'iscrizione di alcuni MSNA: c'è un'età in cui si è in bilico, fra i 14 e 15 anni, e anche se tutti hanno diritto allo studio, la ricerca della collocazione e di un posto in cui studiare può essere lunga. Nel contempo, l'invio ai CPIA non assume per le scuole il significato del "disfarsi" dei MSNA, ma non sempre vi sono le condizioni per applicare la norma alla lettera.

All'inizio, nella mia inesperienza, insistevo che sembrava che i dirigenti non li volessero prendere, di fatto la realtà era che fisicamente per motivi di sicurezza, nelle aule non ci stavano e mancava il personale. Questo è il dato di realtà soprattutto in quella fascia d'età, 14 anni, in cui sei in bilico (...). Allora finiscono ai CPIA o comunque devi trovare delle altre scuole, perché poi tutti hanno diritto allo studio e tutti trovano posto, però le condizioni sono di fatica e tempi persi nella ricerca (Docente).

Noi cerchiamo di risolvere i problemi di questo quartiere vastissimo che purtroppo è fatto più di stranieri. Dico purtroppo perché non sappiamo più come accoglierli, non abbiamo gli spazi, le stiamo studiando tutte. La nostra zona ha diminuito la scuola secondaria, partivamo da tre scuole secondarie adesso ne abbiamo una. Non sappiamo veramente più cosa fare e chiediamo aiuto alle istituzioni perché ci vengano incontro. Quando mandiamo i quindicenni ai CPIA, non è perché ce ne vogliamo disfare. Noi facciamo parte del Polo Start, ma quando si arriva al concreto non sempre ci si può attenere alle regole. Facciamo le classi a gennaio ma poi ad aprile ce ne arrivano 50-60. Come facciamo? Non abbiamo le aule (Docente).

Vi sono esperienze in cui nelle comunità cominciano ad arrivare minori di 12-13 anni che vengono inseriti nelle scuole secondarie di primo grado, dato che viene letto dagli intervistati come segnale positivo. In sintesi, anche se i CPIA sono considerati punti di riferimento per tutti coloro che lavorano con i MSNA, vi sono comunque due tipi di offerta formativa: da un lato, la scuola media, canale generalista che porta all'inserimento con i coetanei italiani, in cui gli educatori sperano ci siano insegnanti capaci di gestire questo tipo di ragazzi; oppure un canale specializzato e strutturato, come quello del CPIA, in cui vi sono solo stranieri.

Negli ultimi tempi l'età media dei nostri ragazzi si sta abbassando, perché gli assistenti sociali, vedendo la realtà nostra che è molto chiusa, molto tranquilla, molto più familiare di altre che sono mega dormitori, stanno iniziando a mandarci ragazzini anche più piccoli. Ne abbiamo uno di tredici anni, uno di dodici che è piccolissimo, e con loro stiamo inserendo dentro delle scuole statali di italiano classiche, vari problemi e le cose belle che succedono grazie a questo (Educatore).

C'è questo dualismo, cioè le offerte sono o mandare alla scuola statale con gli altri ragazzi italiani e spero che l'insegnante sia in grado di gestire la cosa perché non c'è un'offerta precisa, chiara e pensata, oppure l'offerta è così specializzata e così strutturata che comunque sono per ragazzi stranieri di quell'età di quel tipo, tutti assieme tutti uguali. Sono due canali di cui uno è stretto e sono solo loro, l'altro è lì lancio e spero che mi ritornino la sera vivi (Educatore).

Il rapporto delle comunità con gli istituti comprensivi non appare stabile e strutturato, ma tutto ancora da costruire: in genere, gli educatori interagiscono con le medie dei territori in cui si colloca-

no le comunità, avviando una contrattazione sulla possibile iscrizione, sulla classe di inserimento, così come sulla preparazione dei compagni all'accoglienza. Nel caso siano presenti insegnanti disponibili e preparati e i minori si dimostrino impegnati e motivati, allora i risultati possono essere ottimi: in qualche caso, alunno, educatori e docenti sono gratificati per la buona riuscita dell'inserimento. In altri casi, l'impreparazione della scuola, i percorsi tormentati e le personalità degli alunni creano preoccupazioni agli educatori.

La settimana scorsa, mi è arrivato un ragazzino di 12/13 anni dall'Albania, non ha mai seguito la scuola fedelmente perché ha vissuto con la nonna cieca e sorda per cui figurati come ha frequentato la scuola e infatti è iperattivo, non riesce a stare fermo per più di venti minuti, infatti sono preoccupatissimo stasera ho la notte, voglio vedere come va a finire. Ho contattato la scuola media, spiegandogli tutta la situazione, ha quest'età, vorremmo iscriverlo perché ci siamo trovati bene con un altro ragazzo che però vabbè aveva già cominciato in Sicilia, a 12/13 anni vorremmo iscriverlo in prima media. No, no, si segue l'età anagrafica, cascasse il mondo, e quindi verrà inserito in seconda. È la scuola media che ci è stata consigliata dal centro diurno, perché in teoria la prima risposta che abbiamo quando contattiamo la scuola media per un ragazzo è "eh ma non siete dentro il bacino" (Educatore).

R1: Non è che ci fosse un programma di medie per stranieri, è che la scuola media è di fianco alla comunità e ci conosceva ed era uno dei pochi istituti che a 15 anni prendeva un ragazzo. Però non è che ci fosse un programma.

D: Avevate qualche contatto personale?

R2: Sì, ci conoscevano, gliene abbiamo mandati così tanti che poi si sono abituati, c'è l'insegnante che si è spesa tantissimo e ha fatto un lavoro enorme di integrazione per il ragazzino precedente della Nigeria. Abbiamo preparato la classe per tipo una settimana e mezza, tipo a parlare della Nigeria, a parlare dell'integrazione, quindi un ragazzo che è entrato si trova benissimo, è molto impostato e tutto per cui sta proseguendo il suo percorso che quando gli hanno dato la sua pagella alla fine dell'anno scorso ci hanno fatto una marea di complimenti. Siamo felici del ragazzo ma ancora di più dell'insegnante che è riuscita così (Educatori).

Oltre ai due canali classici (CPIA o scuole secondarie di primo grado), alcuni intervistati presentano alcuni percorsi misti in cui il CPIA collabora con associazioni che svolgono corsi integrati e più flessibili durante i mesi estivi, con la finalità di portare i ragazzi alla terza media e, contemporaneamente, di orientarli attraverso laboratori (cucina, informatica, edilizia, ecc.) che avviano al lavoro, ed esperienze di alternanza formazione-lavoro basate su interdisciplinarietà e mix di teoria e pratica, che risultano essere adatte a valorizzare voglia e potenzialità di questo tipo di utenza.

È stato garantito anche un periodo di formazione durante l'estate: corsi di italiano base, corsi di italiano per la patente, corsi di orientamento al lavoro e corsi di italiano per la ristorazione. Quindi i ragazzi sono stati impegnati praticamente sempre, hanno avuto solo le due settimane a cavallo di Ferragosto di vacanza. Anzi, ci dicevano troppa scuola. Però è servito per garantire loro una maggiore opportunità di apprendimento della lingua (Referente privato sociale).

Vogliamo fare scuola in modo diverso, non la classica scuola (...) Abbiamo capito che la scommessa era mettere insieme il titolo di studio, la terza media, e l'orientamento al lavoro. Abbiamo cominciato a collaborare con il CPIA, con un progetto di due classi di ragazzi che fa presso CPIA due giorni di lezione per normale acquisizione della terza media, due giorni di lezioni da noi con insegnanti volontari, più laboratori di cucina, informatica e edilizia. Nel laboratorio di edilizia sono ritornati in gioco i ragazzi che avevamo coinvolto all'inizio dell'associazione che, nel frattempo, si erano fatti esperienza nel mondo del lavoro come muratori, carpentieri, che hanno messo a disposizione le loro competenze, la loro storia pregressa di ex MSNA, per insegnare a queste classi (Referente privato sociale).

La formazione professionale

In maniera più marginale dal punto di vista numerico, anche la formazione professionale si trova ad accogliere MSNA, caratterizzati da una forte esigenza di rendersi indipendenti e di lavorare, pressati dalle famiglie che chiedono un aiuto dal Paese di origine. Tuttavia, mancano di basi e

presupposti per raggiungere questo obiettivo, in quanto sono, come abbiamo visto, ragazzi in età troppo avanzata, spesso analfabeti, non sufficientemente competenti in italiano e che soffrono ancora, a livello personale, per l'esperienza vissuta.

In questa condizione di debolezza, si trovano di fronte un sistema che è ancora piuttosto rigido, senza avere il tempo di comprendere la scelta formativa e accettarla. Ciò si traduce in un atteggiamento passivo, poco partecipativo, insofferente nei confronti della formazione, in cui emerge la richiesta insistente di poter lavorare senza sprecare tempo. L'incompatibilità, ad esempio, fra la frequenza dei corsi di qualifica e l'accesso a una borsa lavoro che prevede un rimborso economico è un dilemma di fronte al quale non sempre si riesce a convincere lo studente dell'importanza prioritaria della formazione.

La mia esperienza nella formazione professionale comincia nel 2011, in coincidenza con un momento in cui il flusso di MSNA si è fatto più consistente. Ho avuto modo di apprezzare l'evoluzione che la filiera della formazione professionale ha messo in campo per cercare di venire incontro alle esigenze dei MSNA. È un po' un'esperienza in chiaroscuro quella che ho avuto modo di vedere e di vivere in prima persona, dato che il sistema era connotato inizialmente da una forte rigidità (...). Hanno fatto sì che i ragazzi venissero inseriti all'interno dei nostri corsi, senza che ci fosse stato neanche il tempo necessario a una minima elaborazione da parte loro della scelta. Quindi i ragazzi, inseriti in un corso di cucina o di pasticceria, ma in qualche modo passivi rispetto alla partecipazione al corso e costretti a vivere un contesto d'aula che è difficile per loro, per lo scoglio linguistico e poi perché all'interno di un gruppo, magari composto da 25 allievi, è difficile mettere in campo l'attenzione necessaria nei loro confronti. Di conseguenza da parte loro si sviluppa spesso un'insofferenza nei confronti della dimensione scolastica più tradizionale e ti viene continuamente rimandata l'urgenza di non perdere tempo e di andare verso uno sbocco lavorativo più concreto (Dirigente).

Durante quest'anno ci siamo trovati con un ragazzo inserito nel sistema SPRAR che aveva la possibilità di accedere ad una borsa lavoro e di fatto si è venuta a creare una situazione di conflitto, che non è stata facile gestire, tra la sua ovvia esigenza di poter fare i 3 mesi di tirocinio attraverso la borsa lavoro e di percepire quindi un rimborso economico che era per lui di fondamentale importanza, e il fatto che la sua iscrizione presso la nostra scuola non consentiva di far sì che le ore svolte durante il tirocinio della borsa lavoro fossero valide ai fini del conseguimento della qualifica (Formatore).

I centri di formazione professionale hanno però lavorato con successo sulla personalizzazione dei percorsi, per offrire agli studenti "altre strade da seguire": si lavora nelle pieghe dei regolamenti regionali, destrutturando i percorsi per rispondere alle esigenze di professionalizzazione dei ragazzi, lavorando in gruppi piccoli con proposte individualizzate, grazie a relazioni di fiducia con i formatori e possibilità di interazione linguistica più informali, aumentando le ore di laboratorio e di stage. Si tratta di percorsi che funzionano nel momento in cui si stringe un patto tra i ragazzi, le strutture che li hanno in carico, il CPIA e il centro di formazione professionale, per avviare una prospettiva concreta verso un proprio progetto di vita autonomo.

Fortunatamente stiamo imparando da questo tipo di esperienza e dalle difficoltà in cui ci siamo trovati. Da una parte ricavando noi stessi, tra le pieghe dei regolamenti regionali e di ciò che il livello istituzionale ci consente di fare, lo spazio per una personalizzazione dei percorsi che abbiamo visto essere l'unica chiave per poter agganciare i ragazzi e fornire loro un elemento di motivazione. Ho in mente il caso di un nostro allievo (...) abbiamo detto è inutile insistere nel voler tenere in aula a fare matematica, studiare diritto ed economia, un ragazzo che ha altre priorità, per cui gli facevamo fare le ore di laboratorio di cucina con la sua classe, ore di laboratorio con altre classi. Abbiamo scelto, prima che fosse considerato dalla regione come una possibilità, di spingere molto sull'alternanza scuola-lavoro mandandolo a fare degli stage anche in momenti dell'anno che il calendario scolastico non prevedeva e questo ha funzionato. Il ragazzo aveva acquisito una motivazione, ha avuto dei risultati positivi durante le esperienze di stage e ha capito di poter trovare così una sua dimensione ed effettivamente ha poi trovato la sua strada e si è messo a lavorare all'interno delle cucine. Quindi una caratteristica per noi fondamentale è quella di poter destrutturare i percorsi e di poter andare incontro alle esigenze di ciascuno dei ragazzi, tentando ovviamente l'aggancio sull'ambito professionale (Dirigente).

Le scuole secondarie di secondo grado

Rispetto all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado, i nostri intervistati sostengono all'unanimità che, trattandosi di ragazzi alla soglia della maggiore età, essi non hanno la possibilità di intraprendere studi di lunga durata e continuare gli studi è ritenuto molto difficile o realisticamente improbabile.

Pochi o rari sono i casi di MSNA, raccontati dai testimoni privilegiati intervistati, che investono su studi superiori, magari nei corsi serali, nel biennio dei CPIA. La causa è da imputare alla "spada di Damocle" del compimento dei 18 anni, che vanifica qualsiasi investimento in termini di formazione, soglia a cui è necessario arrivare preparati, essendo indipendenti e autonomi. Non è più pensabile che uno straniero neomaggiorenne possa studiare e si riducono drasticamente spazi di scelta e possibilità. Gli educatori, dal canto loro, lottano contro tempo e burocrazia, con il desiderio di agire al meglio per l'autonomia dei ragazzi: è tuttavia difficile gestire il *countdown* verso la maggiore età, momento in cui la protezione e la tutela (salute, istruzione/formazione, vitto e alloggio, ecc.) verrà meno all'improvviso.

I ragazzi che non hanno la possibilità di intraprendere percorsi scolastici di lunga durata, molti di loro vorrebbero poter acquisire la licenza media e poi fare una scuola secondaria, ma è molto difficile e si tratta di casi sporadici che nella nostra presa in carico sono veramente pochi (Referente istituzionale).

La spada di Damocle di tutti: i 18 anni. A 18 anni il progetto finisce, salvo casi in cui si riescono a ottenere dei prosegui amministrativi, a 18 anni chi c'è c'è, chi non c'è non c'è ed io ti devo dimettere. Di questo dobbiamo tenere conto nel momento in cui scegliamo di fare delle iscrizioni ai CPIA e alle scuole. Non ritengo corretto iscrivere alla superiori un ragazzo sapendo che dopo 2-3 mesi abbandonerebbe (...) Gli assistenti sociali esistono per confrontarsi anche su questo punto dei progetti dei ragazzi, se ne parla con i ragazzi (...) Molto interessante con il CPIA il biennio delle superiori. Rarissimi casi negli ultimi anni, sono però riusciti a fare 2 anni di superiori in 1, riuscendo ad iniziare a lavorare magari come panettieri la sera e poi iscrivendosi una volta finito il percorso da noi alle scuole superiori (Referente istituzionale).

La grossa questione è sempre, per l'appunto, il compleanno dei 18 anni che anche a livello di diritti e doveri, è un cancello oltre al quale alle 23 e 59 sei minorenni e quindi ti sono dovute un sacco di cose, il dottore che ti segue, la scuola che ti segue, il cibo (...) A mezzanotte e zero uno sei un adulto che secondo me è la grossa criticità del nostro lavoro; in questo momento esiste questo bianco e nero (...) Tutti i discorsi, tutte le sgridate, tutte le battute sono sempre riassumibili dietro questa parolona 'autonomia' che in realtà dietro questa parolona si nasconde il countdown che tutti hanno ai 18 anni dopo i quali devono uscire e quindi a noi piace nascondersela così. Non è pensato che uno straniero in quell'età possa studiare (...) La normativa italiana è abbastanza tutelante, poi di fatto per una serie di vincoli burocratici riduce gli spazi di scelta, di libertà (Educatori).

Gli intervistati, inoltre, sostengono che l'iscrizione alle superiori è controproducente per operatori e minori, poiché carica di aspettative e illusioni gli studenti, invitandoli a investire su un progetto formativo e di vita che poi deve essere interrotto e troncato a 18 anni: questo crea disagi e sofferenze per educatori e minori, allo stesso tempo. In realtà, alcuni MSNA vogliono o vorrebbero studiare ancora, ma non lo confessano esplicitamente perché troppo preoccupati della sopravvivenza o del carico familiare: di conseguenza, non prendono neanche in considerazione le proposte formative che vengono loro rivolte dagli educatori. Anche in presenza di talento e motivazione, non paiono esserci alternative, è bisogna abbassare gli obiettivi scolastico-formativi per evitare un'eccessiva frustrazione.

Qualcuno c'è che va alle superiori, ma è difficilissimo (...) ogni tanto mi sembra di caricarli di aspettative e poi strarcargliele di netto. "Ah iniziamo le superiori, perché è importante studiare è importante che investi su te stesso, sei qua da due o tre anni, devi starci altri due o tre" quelli che arrivano piccolini appunto magari. Poi arrivi all'anno dei 18 e lo disiscrivi dalla scuola (...) Io ne ho due così quest'anno: uno in seconda superiore e uno in terza superiore (Educatore).

Secondo me un bel po' vogliono/vorrebbero continuare. Molti non lo dicono perché hanno addosso un carico di aspettative della famiglia e loro del sopravvivere che non gli permetterebbe di pensarci; mi ricordo che noi negli anni abbiamo proposto varie volte a dei ragazzi "guarda hai la testa, hai dimostrato di essere in grado magari almeno un corso di tre anni professionalizzante fallo; tre anni esci fuori con un diploma come dio comanda" e "ah, ne parlo con la mia famiglia" e dopo è "no". Io ho due minori su cinque così, seconda e terza superiore, meccanico ed elettricista. Il meccanico è veramente un fenomeno (...) però poi gli devi dire a 18 anni "no guarda, non riusciamo a finire la scuola" e quello è pesante cioè è pesante per lui. A me già dispiace ho il groppo in gola a doverglielo dire la settimana prossima perché so che ci tiene (Educatore).

Devo purtroppo dire che i tempi progettuali sono sempre più brevi (...) vuol dire che in sei mesi dobbiamo capire chi sono i ragazzi, fargli fare un po' di italiano internamente alla struttura, riuscire a inserirli nei CPIA o nelle scuole (...) e poi? Riusciamo a fargli il curriculum, spiegarli un po' come funziona la ricerca del lavoro, però in un progetto di sei mesi dobbiamo affrontare il dover abbassare gli obiettivi su cui lavorare con i ragazzi perché non ci sono alternative, se non un'enorme frustrazione un po' per tutti (Referente istituzionale).

I nostri interlocutori evidenziano che gli stessi minori considerano la scuola secondaria di secondo grado "la scuola degli italiani, non per gli stranieri" oppure credono che l'unica alternativa possibile per loro sia il CPIA. E non vi è neanche una linea comune fra gli operatori, per cui sembra un ragionamento "normale" pensare che a 18 anni non è necessario continuare a studiare, se sei immigrato e senza famiglia.

Quando ne abbiamo parlato c'era chi diceva "Va beh quella lì è la scuola per gli italiani non per gli stranieri", ma chi non ne sapeva niente diceva "Perché quale scuola? Io posso fare il CPIA" non c'era nessuna consapevolezza che sei un minore e in quanto tale dovresti poter entrare in una scuola italiana (Referente privato sociale).

R1: Loro hanno più doveri che diritti.

R2: Loro non son figli nostri per cui a 18 anni fuori, perché se fossero figli nostri forse ci penseremmo su.

R1: Penso sia una questione culturale nostra a livello di servizi sociali, che poi è un po' l'aria che si respira adesso (...) vuoi anche perché la nostra è una facoltà nuova e gli educatori formati lavorano con quel tipo di utenza da pochi anni, non c'è stato proprio a livello di tempo un modo di elaborare a livello ampio sul fenomeno dell'immigrazione. Per cui basta che uno dica "uno straniero vuole venire qua, non fa quello che dico io, allora è giusto che torni a casa sua" che è il discorso che si sente adesso. È molto logico, quasi ti viene di dargli ragione, non si può dire che non sia comprensibile.

R2: Questo pensiero punta molto alla pancia di tutta la società che gli sta attorno, perché è vero. Un ragazzo che si è fatto il mazzo e arriva a 18 anni dovrebbe finire di studiare "però non ti lamentare perché sei venuto qua e hai studiato quello che potevi, ora vai a lavorare non ci scassare i maroni e fai quella roba lì. Se vuoi finire di studiare avrai tutto il tempo nella vita per farlo con le tue risorse perché ne hai già usate abbastanza" (Educatori).

Nonostante tali ostacoli, è interessante la "contro-narrazione" di un referente di un'organizzazione del terzo settore che afferma che bisogna credere ancora nelle traiettorie impreviste di questi minori, non necessariamente destinate a lavori poco qualificati: "non mi rassegnò nel dire che tutti devono andare a fare muratori, aiuto cuochi o giardinieri. Qualcuno che può ambire ad altro ci sarà". Dirimente è il ruolo degli educatori o dei referenti delle comunità: anche se molti ragazzi arrivano in età dell'obbligo fra i 14 e i 16 anni, gli educatori spesso non fanno neanche richiesta alle scuole superiori perché l'idea di farli accedere a questo tipo di scuole non è neanche immaginabile. Vi sono però delle eccezioni, di piccole comunità che collaborano in maniera positiva con istituti tecnici e professionali della città.

Un quarto, tutti gli anni, dei ragazzi vuole studiare, poi su trenta ne abbiamo due o tre per classe, sono riusciti tutti bene, qualcuno ha fatto serale, biennio del CPIA (...). Praticamente è difficile, perché la comunità dice "devo farlo uscire a 18 anni" con un lavoro, la stessa commissione che fa la valutazione della conversione del permesso di soggiorno guarda di più tirocinio o inserimento lavorativo, della terza media. La foga è devono arrivare all'indipendenza (...). Il fatto che a 18 e 1 giorno devono uscire e devono essere autonomi, vuol dire vanificare tutto il percorso precedente. Possibilità di studiare è legata al fatto che abbiano un accompagnamento dopo i 18 anni, non mi rassegnò nel dire che tutti devono andare a fare muratori, aiuto cuochi o giardinieri. Qualcuno che può ambire ad altro ci sarà (Referente privato sociale).

Di molti, pochi riescono effettivamente a seguire. Andare avanti negli studi è realisticamente improbabile perché di difficile conciliazione con il lavoro. Dovresti essere adottato da una famiglia e non lavorare, molti chiedono le superiori ma l'hanno dovuto mettere di fatto da parte. Dovrebbero avere forme di supporto economico da parte di famiglie ed è difficile attuare concretamente il loro diritto allo studio (Educatore).

Per i MSNA che arrivano in età dell'obbligo tra quattordici e sedici anni, gli educatori non fanno richiesta (...) cioè la maggior parte degli educatori (...); sarebbero in età da superiore ma non ce li mandano, l'idea di accedere alle superiori non è immaginabile. Alcune comunità non si pongono neanche il problema di inserire un ragazzino alle superiori (...) io capisco il perché (...) cioè io capisco che se tu devi inserire un ragazzino analfabeta anche in lingua madre sedicenne (...). Poi dipende ovviamente c'è comunità e comunità, educatori ed educatori (...) Ho in mente una comunità abbastanza piccola (...) li abbiamo trovati molto competenti, molto in gamba, si spendono moltissimo per il piccolo gruppo di ragazzi di cui si prendono cura e cercano di portare avanti i percorsi compatibili con il tempo a disposizione. Hanno collaborazione con alcuni istituti superiori, tecnici o professionali, con i quali hanno visto che le cose funzionano (Referente privato sociale).

Quest'anno siamo riusciti a creare questo progetto che permetteva di dare sostegno economico agli ex minori stranieri che al compimento dei 18 anni di fronte ad un percorso particolarmente positivo e di un bisogno ancora di qualche mese, c'è la possibilità di dar loro un sostegno economico per pagarsi il pensionato o l'iscrizione a scuola o la divisa per fare il panettiere. Questo progetto ci ha anche permesso di far sì che i ragazzi finissero i percorsi dei CPIA, terza media o alfabetizzazione, perché erano più tranquilli da un punto di vista economico e quindi l'abbandono della scuola è stato minore (Referente istituzionale).

Vi sono ulteriori seppure rare condizioni che rendono possibile continuare a studiare, garantendo "concretamente" il diritto allo studio: se si dispone di qualche accompagnamento o sostegno economico, se si ottiene il prosieguo amministrativo ai 21 anni, se si è in affido familiare. Importante appare il ruolo dei tutori volontari, che possono avere la capacità di tenere insieme i molti riferimenti adulti che incrociano i ragazzi, aiutandoli a fare scelte più consapevoli, a costruire progetti personali più sentiti, a non perdersi e sentirsi più forti e determinati, ad avere qualcuno che "gratuitamente" accompagna, trasmettendo fiducia nella formazione.

Alcuni ragazzi che volevano studiare, qualcuno l'abbiamo sostenuto con borse di studio, aveva capacità superiori abbiamo deciso di dargli questa opportunità (Referente privato sociale).

Nella difficoltà di tante relazioni diverse, io credo che sia importante questa figura nuova del tutore volontario. La competenza primaria che avrà è quella di tenere insieme tutti i percorsi che il minore segue e di essere di supporto a scelte, percorsi, valutazioni che da solo non è in grado di fare. Questa figura nuova credo possa essere di sostegno al percorso formativo perché è una figura che si prende carico del minore e può accompagnarlo nella capacità di capire dove si trova e cosa sta facendo. Se c'è oltre alla sede di formazione qualcuno che li segue ma anche una persona che con una modalità diversa li accompagna forse quel progetto diventa più personalizzato e più interiorizzato e si sentono più forti e determinati nel seguirlo. Perché il rischio è di perdersi, quindi la figura del tutore penso che possa essere d'aiuto per creare questa sinergia (Referente istituzionale).

Il fatto che ci siano degli adulti che volontariamente svolgano una funzione di tutore, quindi possibilmente oltre a firmare le liberatorie abbiano il piacere di mangiare con te la domenica e di sapere che scuole vuoi fare nel futuro magari avrà un valore.

Perché cioè (...), questi sono temi molto forti con i ragazzi. Il fatto che (...) "si ma tu lo fai perché ti danno i soldi" al di là di quanti soldi mi diano "tu lo fai perché ti pagano" quindi questo legame è vero, ma è vero fino a un certo punto quindi "tu ci sarai per me, ma fino a un certo punto" cioè io mi fido delle tue indicazioni fino (...), sì ti ascolto magari sento anche che hai un affetto nei miei confronti, lo fai con una certa presenza e tutto, ma la fiducia è parziale (Referente istituzionale).

5. Per concludere. Minori soli che continuano a studiare

I referenti del pubblico e del privato sociale che sono stati intervistati riportano, infine, alcuni casi di MSNA che ce l'hanno fatta, ovvero che sono riusciti ad andare avanti nel loro percorso di studi, mostrando capacità cognitive e relazionali straordinarie, come nel caso eccezionale del giovane afgano Akbari, che si è laureato ed è stato incontrato dai minori di un CPIA milanese.

Questi studenti "di successo" sono definiti come delle "perle", studenti che arricchiscono la didattica con il loro sguardo speciale e con l'esperienza che hanno alle spalle, giovani di valore che però hanno avuto la fortuna di essere accompagnati da operatori capaci di negoziare e trattare il loro inserimento nelle scuole secondarie di secondo grado.

Questi giovani hanno avuto la possibilità di continuare gli studi, secondo le analisi dei testimoni privilegiati, non tanto per i loro evidenti meriti e talenti, ma più che altro per l'apertura delle scuole che li hanno accolti e supportati verso il successo, oltre che grazie al sostegno di volontari e organizzazioni del terzo settore.

Come spesso capita nelle vite di ognuno di noi, un incontro mi ha aperto la mente riguardo ai MSNA, un incontro di quelli che organizzavamo per i ragazzi, con Enaiatollah Akbari, quello del "Nel mare ci sono i coccodrilli", che era venuto a parlare della sua esperienza di minore che arrivava. Lì mi si è aperto un mondo problematico davanti, perché come lui chissà quanti? Lui è uno che ce l'ha fatta, che è arrivato, che si è laureato l'anno scorso. Questo aveva l'età dei nostri ragazzi, ma i nostri ragazzi stessi dicevano "ma noi siamo niente". E lui, quando ha visto loro stupiti, molto empatico e capace ha detto "no, guardate che fosse stati voi al mio posto direste le stesse cose che dico io" (Referente istituzionale).

Ci sono un ragazzo afgano, una ragazza pakistana e una ragazza libica che l'anno scorso alla fine dell'anno scolastico con noi si sono iscritti tutti e tre in una scuola superiore che aveva l'indirizzo linguistico e l'indirizzo turistico e hanno scelto alcuni uno alcuni l'altro. E l'inserimento è andato bene. Loro tre erano tre perle (...) quel centro per richiedenti asilo ha un operatore che si occupa dell'inserimento scolastico di tutti i minori (...) Io mi incrociavo con l'operatore (...); all'inizio voleva iscriverli al CPIA l'anno dopo. E io ho detto "Ma cosa li iscrivi al CPIA?" (...) Lui all'inizio voleva essere rassicurato come dire: "ma se poi fanno fatica ci aiutate voi?" (...) Perché poi molte scuole fanno questo discorso "noi te li prendiamo ma poi(...) tu ci puoi aiutare? perché noi da soli non ce la facciamo" quindi va beh c'è stata una buona alleanza, i ragazzi erano delle perle e quindi è andata bene, li hanno presi (...) (Referente privato sociale).

Mi ricordo un ragazzo somalo, anche lui una perla, lui ha fatto invece la terza media al CPIA, il biennio delle scuole superiori ha fatto due anni in uno sempre al CPIA e quindi dopo aver fatto due anni di CPIA, uno per la terza media e uno per il biennio (...) ha fatto l'esame dopo il biennio ed è entrato in terza superiore serale quindi di giorno lavora e la sera studia. Però anche lui era una perla, cioè anche lui è un'eccezione (...); vorresti che ci fosse in ogni classe (...). Non sono ragazzi che ti appesantiscono la didattica anzi te la arricchiscono con uno sguardo (...). Forse sì la lingua era l'ultimo (...), sì un problema ma (...) mi viene da dire che dipende più dal valore che avevano i ragazzi che non dall'apertura delle scuole in cui sono stati inseriti. Così a naso (...) non ho avuto esperienze ripetute di una scuola che sia stata capace o disponibile di accogliere i ragazzi al di là delle loro competenze di base. Ho più sentito di ragazzi in gamba che per fortuna ce l'hanno fatta (Referente privato sociale).

Questi casi confermano quanto emerso lungo la nostra ricerca esplorativa: ovvero ritenere l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA come 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 formativa 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 e standard per l'accesso e la fruizione dei diritti, che offre largo margine di discrezionalità e di iniziativa a referenti del pubblico e del privato sociale, dirigenti, docenti, formatori ed educatori: ancora un lungo lavoro è necessario per affermare concretamente che "è un diritto andare a scuola" e che esistono varie al-

ternative possibili per lo sviluppo del potenziale e del capitale umano dei MSNA a livello formativo, sociale e professionale.

Sembra che anche in questo non ci sia mai una risposta di sistema, ma una risposta basata sul locale, sull'iniziativa, la disponibilità dei docenti, dei dirigenti scolastici: è una questione aperta (Referente privato sociale).

Si sta invalidando questa prassi (...): chi li ha in tutela fa passare questa idea, si va a scuola nel frattempo che non si può fare il tirocinio, nel frattempo che non si può lavorare (...), non che è un diritto andare a scuola (Referente privato sociale).

Per tali motivi è necessario raccogliere ancora evidenze empiriche, con ricerche più ampie e con tecniche qualitative e quantitative, sul ruolo cruciale esercitato da operatori sociali ed educativi nel tradurre in pratica le politiche di istruzione e le politiche migratorie, con decisioni e azioni in grado di negare, ritardare e favorire il diritto all'istruzione dei MSNA.

- CAPITOLO 6 -

MSNA dal Sud al Nord Italia. Prassi e modelli di inserimento scolastico-formativo

*di Mariagrazia Santagati, Erica Colussi,
Roberta T. Di Rosa, Roberto Vetrugno**

L'ultimo capitolo della sezione del Rapporto dedicata agli alunni stranieri non accompagnati offre uno spaccato sull'inserimento formativo dei MSNA nei contesti locali, attraverso una ricognizione delle rilevazioni svolte in realtà del Nord, Centro e Sud Italia. Un approfondimento specifico è dedicato al caso di Perugia e dell'Umbria, territorio di dimensione ridotta con un'alta concentrazione di alunni con background migratorio, ma soprattutto ambito ricco di esperienze significative per l'integrazione formativa dei migranti, grazie alla rete virtuosa fra istituti scolastici, CPIA, associazionismo e università. Segue poi la presentazione di due studi di caso:

- Palermo, capoluogo della regione che ha accolto il maggior numero di MSNA in Italia, noto per l'esperienza innovativa della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo. Avviata nel 2012, ItaStra ha introdotto nel panorama nazionale uno spazio comune di apprendimento per MSNA, rifugiati o richiedenti asilo, studenti internazionali diplomati o laureati, favorendo la crescita di tutta la comunità educante della città e promuovendo l'agency linguistica dei minori dentro e fuori dalla scuola.
- Torino, considerata sin dagli anni '90 del secolo scorso un esempio cui guardare per le politiche sociali, di accoglienza e di integrazione dei MSNA, è oggetto di un'indagine che ricostruisce i tratti salienti di un modello basato su reti (in)formali e collaborazione costante fra servizi sociali, educativi e formativi, e sul ruolo cruciale della formazione professionale, come ambito privilegiato di intervento a favore dei minori stranieri.

Le analisi qui presentate consentono di ampliare le riflessioni dei precedenti capitoli e aggiungere ulteriori tasselli al quadro conoscitivo sull'universo eterogeneo degli allievi stranieri non accompagnati, individuando sfide e indicazioni per la governance dei processi formativi, che favoriscano l'agency dei MSNA attraverso le opportunità offerte dalla partecipazione al sistema scolastico-formativo.

* *Roberta T. Di Rosa*, professoressa associata presso Università di Palermo, docente di Sociologia dello Sviluppo e delle Migrazioni e di Servizio Sociale internazionale, si interessa di sperimentazione didattica su servizio sociale, migrazioni e coesione sociale ed è coinvolta in programmi di ricerca nazionali e internazionali sull'integrazione sociale dei migranti e sulle pratiche di accoglienza.

Roberto Vetrugno, professore associato di Linguistica Italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia, delegato del Rettore alle Biblioteche accademiche, musei, archivi e centri per le collezioni universitarie, attualmente studia l'apprendimento dell'italiano da parte di stranieri residenti in Italia. Alla ricerca affianca la scrittura creativa.

A *Colussi* è attribuito il par. 1 e 1.2, a *Vetrugno* il par. 1.1, a *Di Rosa* il par. 2 e a *Santagati* il par. 3.

1. Monitoraggi e ricerche sui MSNA in formazione nei contesti locali

Nel 2014, per la prima volta, la dicitura MSNA viene inserita esplicitamente nella normativa sull'integrazione degli alunni stranieri nella scuola italiana, nella pubblicazione *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. È da quel momento in avanti che si è registrato in Italia un aumento di attenzione rispetto ai MSNA a scuola, reso evidente dallo stanziamento di risorse economiche *ad hoc* – complessivamente un milione e mezzo di euro – da parte del Ministero dell'Istruzione. Negli anni scolastici 2015/16 e 2016/17, infatti, sono stati finanziati 221 tra iniziative e progetti di accoglienza e integrazione scolastica dedicati a questi minori, che hanno coinvolto oltre 2.800 MSNA in tutta Italia. Sulla scorta dell'impulso dei bandi MIUR, alcuni dati più dettagliati 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.

Ripercorriamo di seguito, in ordine cronologico, queste attività di analisi di dati sull'inserimento scolastico dei MSNA.

Nell'a.s. 2015/16 l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia ha identificato 281 MSNA nel Comune di Milano, soprattutto ultrasedicenni e concentrati in un CPIA cittadino: 202 studenti al CPIA5 di Milano e 34 nei restanti 18 CPIA lombardi, oltre a 45 ragazzi inseriti nelle scuole secondarie di I e II grado di Milano¹.

Sempre nell'a.s. 2015/16, l'Ufficio Scolastico per l'Emilia-Romagna ha finanziato 7 progetti di accoglienza scolastica e sostegno psicolinguistico per MSNA. Le istituzioni scolastiche beneficiarie di tali risorse economiche sono state 7, di cui 3 CPIA, 2 istituti di istruzione superiore e 2 istituti comprensivi a beneficio di 123 alunni MSNA complessivi, 73 dei quali erano inseriti nei CPIA. 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 studenti².

L'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana nell'a.s. 2015/16, ancora 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)³. D'altro canto, già dal 2000 la Regione Toscana disponeva di un Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza⁴ e di sistemi di monitoraggio finalizzati alla raccolta delle informazioni sui minori accolti in strutture residenziali, nonché sugli interventi attivati

1 Colussi E., Ongini V. (2016), "Quadro generale sugli alunni con cittadinanza non italiana", in Santagati M., Ongini V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/15*, Fondazione ISMU, Milano, p. 36.

2 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 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.

3 Cfr. Biagioli R., Lischi L., Papa A., (2015), *Le attuali emergenze pedagogiche: i minori stranieri non accompagnati. Indagine nelle scuole della Regione Toscana*, Regione Toscana, Firenze.

4 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/>.

a sostegno dei minori stessi e sull'inserimento scolastico. Secondo i dati del Centro regionale, i MSNA in carico ai servizi sociali dei Comuni della Toscana al 31/12/2016 erano 565 (424 accolti in struttura e 141 in affidamento familiare) e rappresentavano il 26,4% del totale dei minori presi in carico. Le strutture residenziali registravano il fatto che circa un quarto dei ragazzi non frequentava nessun percorso formativo, in quanto si trattava di minori che, mediamente, rimanevano nelle strutture per periodi brevi, rendendo così arduo l'inserimento in percorsi scolastici o di formazione professionale⁵.

Anche Fondazione ISMU nell'a.s. 2016/17 ha realizzato un monitoraggio esplorativo sulle presenze dei MSNA nei CPIA mettendo a confronto Lombardia e Sicilia, volto a mappare attraverso un questionario compilato da referenti dei singoli CPIA la situazione delle due regioni del Nord e del Sud che ospitano il maggior numero di MSNA. Lo studio ha rilevato che nei 19 CPIA lombardi e nei 10 CPIA siciliani sono iscritti rispettivamente 816 MSNA in Lombardia e 4.532 in Sicilia⁶: questa utenza è prevalentemente al maschile ed è composta in grande maggioranza da ultrasedicenni, anche con livelli di competenza linguistica in italiano piuttosto bassi (Pre A1), 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 rappresentano il 70% dell'utenza minorile straniera dei CPIA siciliani, mentre in Lombardia il 70% degli minori stranieri iscritti sono ricongiunti alla famiglia, a testimonianza di forme diverse di insediamento degli immigrati (minori e adulti) nel territorio italiano, con il Sud che si configura ancora come luogo di approdo e di passaggio e il Nord come ambito di insediamento stabile delle famiglie immigrate.

In Sicilia, dato il numero elevato di minori stranieri soli giunti sulle coste siciliane 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 CPIA⁷. La ricerca fa emergere una diffusa condizione di plurilinguismo: il bagaglio linguistico dei MSNA varia 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 hanno dichiarato di conoscere almeno due o tre lingue. Di contro, coloro che conoscono una sola lingua sono solo il 7,8%, mentre non mancano i casi di quelli che conoscono anche cinque e più lingue (8,9%)⁸.

Rimanendo al Sud nello stesso periodo, il rapporto sull'istruzione degli adulti realizzato dall'Os-

5 Biagioli R., (2018), *Adolescenti stranieri soli nel sistema di accoglienza in Toscana*, in Traverso A., (a cura di), cit.

6 La ricerca è stata condotta grazie a collaborazioni istituzionali consolidate di Fondazione ISMU con l'USR Lombardia, i CPIA della Lombardia, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania: è presentata in Santagati M., Barzaghi A., Colussi E. (2019), *L'agency dei minori stranieri non accompagnati nell'accesso all'istruzione*, in Colombo M., Scardigno F. (2019), cit.

7 Di Rosa R., Gucciardo G., Argento G., Leonforte S. (2019), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano

8 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. Cfr. 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.

servatorio regionale attivo presso l'Università degli Studi Federico II di Napoli in Campania ha messo in luce per l'a.s. 2016/17 la presenza di 7 stranieri ogni 10 iscritti nei CPIA campani su un totale di oltre 11mila utenti. Fra gli iscritti, la predominanza di giovani e giovanissimi è accertata dal fatto che il 50% degli iscritti stranieri non ha più di 27 anni e che l'età più frequente fra gli iscritti è 18 anni. Inoltre, i maschi mostrano una distribuzione tendenzialmente più giovane di quella delle femmine: le province più giovani risultano essere Avellino, Benevento e Caserta. I dati rilevati dimostrano, inoltre, l'importanza e l'insostituibile ruolo dei CPIA nella gestione della presenza dei migranti nello svolgimento di alcune importanti funzioni istituzionali (quali l'apprendimento della lingua italiana) e per la soddisfazione di alcuni bisogni sociali come il conseguimento di un titolo di studio valido in Italia⁹.

1.1 *L'italiano per i "nuovi italiani": MSNA a Perugia*¹⁰

Per quanto riguarda il Centro Italia, un utile approfondimento è quello del caso di Perugia e dell'Umbria, una regione di piccola dimensione territoriale ma che, in proporzione al numero complessivo di studenti delle scuole, è al quarto posto dopo Lombardia, Emilia-Romagna e Toscana per incidenza percentuale di alunni con background migratorio (13,7% rispetto a una media italiana del 9,7%). Rappresenta inoltre un territorio ricco di esperienze significative e stimolanti per la promozione dell'integrazione, grazie a un continuo scambio tra istituti scolastici, CPIA, Università per Stranieri e diverse associazioni impegnate sul territorio.

Il capoluogo umbro con l'Università per Stranieri ha sviluppato nel corso del Novecento un primato nella didattica dell'italiano L2 che, nel corso degli ultimi trent'anni, ha permesso a molti docenti di formarsi nell'insegnamento della nostra lingua a stranieri, adulti e minori. Basti pensare alla certificazione DILS dell'Università di Perugia per l'accertamento delle conoscenze e competenze glottodidattiche essenziali per svolgere in maniera efficace e con maggiore consapevolezza la professione di docente di italiano a stranieri o a lauree specialistiche e master dedicati. Non è un caso inoltre che la nuova classe di insegnamento A23 sia nata per volontà dell'ex-ministro Stefania Giannini, già rettrice dell'Ateneo e da sempre attiva nella declinazione in ambito scolastico delle ricerche sull'insegnamento dell'italiano come lingua non materna.

La diffusione di questa specifica formazione per gli insegnanti delle scuole ha dato vita a una rete di collaborazioni tra enti del territorio, in particolare tra l'ateneo perugino e diversi istituti all'interno dei quali gli studenti dell'università praticano il tirocinio, acquisiscono esperienza di insegnamento e portano novità sul piano metodologico e disciplinare. Ne è un esempio il progetto con la scuola primaria L. Antolini di Ponte Valleceppi per cui gli universitari di nazionalità straniera tengono lezioni su particolari aspetti della loro lingua madre, per promuovere nei bambini consapevolezza e curiosità sul tema della diversità linguistica. Un'ulteriore esperienza di cooperazione tra istituzioni formative quali il CPIA e la scuola secondaria e gli enti del terzo settore è il progetto *l'italiano per studiare*. Questo percorso nasce dall'esigenza di alcune scuole secondarie di II grado

9 Fortini L. (2017), "La base sociale dell'istruzione degli adulti nei diversi contesti territoriali della Campania", in De Luca Picione G.L., Madonia E., *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania. Rapporto preliminare del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo*, Guida Editori, Napoli.

10 L'approfondimento su Perugia è di Roberto Vetrugno (Università per Stranieri di Perugia), in collaborazione con Valeria Angelini e Giovanna Sebastia Gionangeli (CPIA Perugia Ponte San Giovanni), Carmen Coli (Istituto di Istruzione Superiore Giordano Bruno di Perugia), Valentina Bosi (CIDIS Perugia).

della provincia perugina con una significativa presenza di alunni stranieri. Il CPIA 1 di Perugia fornisce agli istituti interessati corsi tenuti da docenti competenti nell'insegnamento dell'italiano L2 in una rete di attività in collaborazione con le diverse realtà cittadine e regionali, tra cui il CIDIS Onlus (Centro di Informazione, Documentazione e Iniziativa per lo Sviluppo)¹¹. I corsi di L2 vengono calendarizzati all'interno dell'orario scolastico settimanale dell'istituto superiore; i ragazzi sono autorizzati ad allontanarsi dalle lezioni curricolari per la durata del corso e negli orari concordati. Questi corsi si rivolgono a studenti stranieri fino ad un livello A2 di competenza dell'italiano. I ragazzi con un livello linguistico superiore possono essere inseriti nei corsi di ampliamento dell'offerta formativa erogati direttamente dal CPIA in orario pomeridiano. Questo progetto è ormai consolidato nel tempo, infatti ogni anno vengono strutturati almeno 2 corsi di *italiano per studiare* in diversi periodi e di diverso livello (A1, A2). La media degli studenti che frequentano detti corsi è di 15-20. Soprattutto per la fascia di età 13-18 anni, per gli alunni cni e soprattutto per i MSNA, l'intervento del CPIA ha portato risultati positivi e incisivi, permettendo a molti adolescenti di superare quel muro della lingua che li isola nel primo momento in cui mettono piede in Italia¹².

Il CPIA svolge per i MSNA un'importante attività sia di alfabetizzazione propedeutica al processo di istruzione ordinario, sia di passaggio dalla licenza elementare alla licenza media. I docenti del CPIA di Perugia Ponte San Giovanni, con le loro diverse e varie competenze, offrono da anni un servizio didattico non sempre opportunamente normato né collegato in maniera sistematica con le altre istituzioni scolastiche: queste ultime dovrebbero infatti ottenere un supporto ordinario dal CPIA e dai docenti della classe A23 per accogliere, orientare e insegnare l'italiano L2 a tutti i minori cni. Indispensabile sarebbe quindi una collaborazione continua promossa dal Ministero dell'Istruzione per incrementare drasticamente il numero di docenti della classe A23 e la pratica dell'insegnamento dell'italiano che i CPIA hanno maturato con continui aggiornamenti e sperimentazioni, progetti decennali di collaborazione con l'Università per Stranieri di Perugia e i suoi studenti tirocinanti, in uno scambio interculturale ricco con i nuovi stranieri residenti in Italia¹³. Un approfondimento realizzato dall'Università per Stranieri di Perugia e dal CPIA 1 Perugia Ponte San Giovanni ha analizzato le presenze degli studenti MSNA all'interno dei corsi promossi dal CPIA umbro nell'arco di 6 anni scolastici dal 2013 al 2018. In questo periodo di tempo, il CPIA di Perugia ha stipulato particolari convenzioni con altre strutture del territorio (scuole secondarie di II grado, associazioni, ecc.) per inserire nelle classi anche alunni di età inferiore ai 16 anni previsti da normativa, iscrivendo ragazzi di 14-15 anni tra cui molti MSNA. Nel periodo di tempo analizzato i minori cni che hanno frequentato almeno uno dei corsi del CPIA sono stati in totale 422, di cui 294 maschi e 128 femmine. Risulta

11 Il Cidis Onlus di Perugia da anni svolge un ruolo fondamentale nell'accoglienza, di adulti e minori nei contatti con istituzioni quali ad esempio la prefettura e la questura (per le procedure di richiesta di permesso di soggiorno, per l'assistenza sanitaria e in generale offrendo un servizio assai utile di sportello), cerca di colmare questa carenza e promuove la formazione dei docenti per la gestione di classi multilingue e con alunni cni. Ha organizzato negli anni molti progetti micro-territoriali, mirati a raggiungere fasce di popolazione straniera a rischio esclusione sociale. È questo il caso di un progetto svolto a Petrigliano di Assisi, presso l'Istituto Comprensivo Assisi 3. Il progetto ha permesso di interagire nel contesto scuola-famiglia. Anche la scuola è cambiata dopo questa esperienza, è diventata infatti quello che la legge 107 del 2015 chiama "una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini."

12 Un'opera narrativa capace di rendere in maniera intensa le condizioni di un adolescente che viene inserito in una classe italiana senza alcuna conoscenza della lingua è il romanzo di Elvira Mujcic, *La lingua di Ana*, Roma, Infinito. Cfr. inoltre Guazzini F., Scaglione S., Tusini S., Vetrugno R. (2018), *Il mio futuro parla italiano. Migrazione e percorsi di integrazione sociale e linguistica*, ebook, Pavia, Altavista.

13 Si rimanda alla definizione di "stranieri residenti" proposta da Donatella Di Cesare nel suo fondamentale volume *Stranieri Residenti. Una filosofia della migrazione* (Torino, Bollati Boringhieri, 2017).

pertanto evidente la prevalenza maschile in questa specifica fascia d'età. Le classi del CPIA hanno registrato una ricca varietà di cittadinanze al loro interno, confermando il loro carattere estremamente plurilingue e multiculturale. I maggiori paesi di provenienza dei minori cni (Tab. 1) sono stati la Costa d'Avorio (43 studenti), l'Albania (37), il Marocco (32) e le Filippine (24).

Tabella 1. Primi 5 Paesi di provenienza dei minori cni iscritti al CPIA 1 di Perugia. A.s. 2013/14-2018/19

A.s.	Paese di provenienza
2013/14	Costa D'Avorio, Albania, Cina, Perù, Repubblica Dominicana
2014/15	Costa D'Avorio, Albania, Cina, Filippine, Marocco
2015/16	Marocco, Filippine, Albania, Cina, Perù
2016/17	Albania, Cina, Costa D'Avorio, Marocco, Perù
2017/18	Nigeria, Cina, Albania, Marocco, Gambia
2018/19	Marocco, Costa d'Avorio, Senegal, Mali, Albania

Fonte: Elaborazione su dati CPIA 1 Perugia.

Tra le diverse aree di provenienza prevalgono l'Africa del Nord con il Marocco e l'Egitto, l'Africa Subsahariana con la Costa d'Avorio, la Nigeria e il Mali e il Sud America. Per quanto riguarda i paesi latinoamericani, la presenza maggiore è data da minori provenienti del Perù e dall'Ecuador. Analizzando in particolare i MSNA iscritti al CPIA 1 di Perugia, dal 2013 al 2018, hanno frequentato i corsi proposti in totale 83 studenti provenienti prevalentemente da Senegal, Albania, Nigeria, Mali.

Tabella 2. MSNA per Paese di provenienza nel CPIA 1 di Perugia. 2013-2018

MSNA per continente di provenienza	Paese di provenienza
MSNA provenienti dall'Africa	Senegal (18), Nigeria (13), Mali (8), Costa D'Avorio (3), Guinea (3), Egitto (3), Marocco (3), Ghana (1), Libia (1), Somalia (1), Tunisia (1)
MSNA provenienti dall'Europa	Albania (14), Romania (3)
MSNA provenienti dall'Asia	Bangladesh (3), Iraq (2), Kosovo (1), Afghanistan (1), Palestina (1)

Fonte: Elaborazione su dati CPIA 1 Perugia

La difficoltà a reperire le informazioni e a ricostruire i percorsi formativi dei ragazzi arrivati in Italia da soli ha reso a volte impossibile analizzare i dati nel dettaglio. Considerando i 53 MSNA di cui si dispongono i dati dettagliati, è emerso che la maggior parte degli studenti proviene da nazioni in condizioni economiche critiche o instabili politicamente, se non addirittura coinvolte in conflitti bellici, ragione per cui molti di essi non hanno alcun titolo di studio ufficiale: ciò rappresenta uno degli aspetti di maggiore criticità per l'azione didattica che deve concretizzarsi con un'attività intensa di alfabetizzazione di base (quindi corsi alfa e pre-alfa). 17 studenti invece hanno ottenuto la licenza elementare, conseguita in Italia o nel Paese di origine; un secondo gruppo consistente (11) ha la licenza media. Il CPIA è stato fondamentale per l'ottenimento di questo titolo di studio per la maggior parte degli alunni, mentre per il gruppo di studenti senza alcun livello di istruzione i corsi

di alfabetizzazione e pre-alfabetizzazione del CPIA sono stati finalizzati al raggiungimento della licenza elementare. L'apprendimento della lingua italiana è pertanto il nodo fondamentale per i processi di integrazione, in quanto primo e fondamentale passo per far raggiungere ai minori stranieri accompagnati e non la condizione di "cittadini" tutelati dai diritti della Costituzione.

1.2 Iniziative per la partecipazione dei minori

Un'indagine più recente, promossa da UNICEF, UNHCR e OIM¹⁴, ha avuto l'obiettivo di rilevare la presenza di MSNA iscritti ai corsi dei CPIA della Lombardia, del Lazio e della Sicilia nell'a.s. 2018/19. Hanno partecipato alla ricerca 30 dei 39 CPIA contattati ed è stata rilevata una presenza di 3.347 MSNA su un totale di 53.815 utenti iscritti (adulti e minori, italiani e stranieri). Secondo questa analisi, seppur parziale, i MSNA rappresenterebbero quindi il 6,2% di tutti gli iscritti ai CPIA e il 72,2% dei minori stranieri frequentanti.

In particolare, ai 16 CPIA lombardi che hanno partecipato all'indagine (sui 19 totali) erano iscritti 543 MSNA, ai 9 CPIA siciliani (sui 10 totali) ne risultavano 2.777 e nei 5 CPIA laziali che hanno aderito alla ricerca (sui 10 totali) i MSNA dichiarati erano 27. La ricerca ha previsto inoltre due sondaggi, attraverso la piattaforma *U-Report*, a cui hanno risposto 601 MSNA ed ex MSNA: l'82% ha dichiarato di frequentare o aver frequentato la scuola, considerandosi soddisfatto per il 77% e ritenendo quello che sta imparando molto/abbastanza utile in vista del percorso futuro (per l'89% del campione). Rispetto alla prosecuzione degli studi, per più del 60% dei rispondenti rimane prioritario il lavoro: il 34% dei MSNA del sondaggio vorrebbe continuare ma per imparare un mestiere e il 29% è invece più orientato ad abbandonare per concentrarsi sulla ricerca di un lavoro.

Con ricadute anche a livello formativo, vi è anche l'iniziativa *Never Alone* promossa dalle fondazioni europee che hanno mobilitato risorse per oltre 9 milioni di euro per azioni sia a livello europeo-transnazionale, sia a livello nazionale. In Italia¹⁵, sono stati lanciati due bandi *Never alone*, nel 2016 e nel 2018, che hanno finanziato complessivamente 16 progetti. Ad oggi i primi 8 progetti, in maggioranza multi-regionali, si sono conclusi e hanno coinvolto circa 1.500 MSNA, di cui 1.200 in percorsi formativi, 230 in attività formative e lavorative (tirocini, ecc.) e 100 in alloggi di autonomia o semi autonomia. Ad aprile 2019 sono state avviate le nuove progettazioni che si concentreranno ancor più sulla formazione e sull'accompagnamento al lavoro, nonché sull'inclusione socio-relazionale. Infine, gli interventi condotti da AGIA (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza) e UNHCR nel corso del 2017 e 2018 hanno coinvolto più di 200 MSNA accolti in strutture di prima e di seconda accoglienza dislocate in 10 regioni italiane, concentrandosi sulla promozione del diritto alla partecipazione dei minori come modalità di esercizio dei loro diritti, anche nell'ambito di istruzione e formazione¹⁶. Ne è emerso il desiderio di mettersi in gioco in attività educative di partecipazione attiva, come ad esempio il contributo dei giovani ospiti dello SPRAR (oggi SIPROIMI) di Firenze e Pescara ai corsi di formazione per aspiranti tutori volontari organizzati dall'Autorità, in cui

14 Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR e OIM, Roma.

15 In Italia hanno partecipato all'iniziativa Compagnia di San Paolo, Fondazione Cariplo, Enel Cuore Onlus, 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 e Fondazione Peppino Vismara.

16 AGIA, UNHCR (2018), *L'ascolto e la partecipazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, Roma.

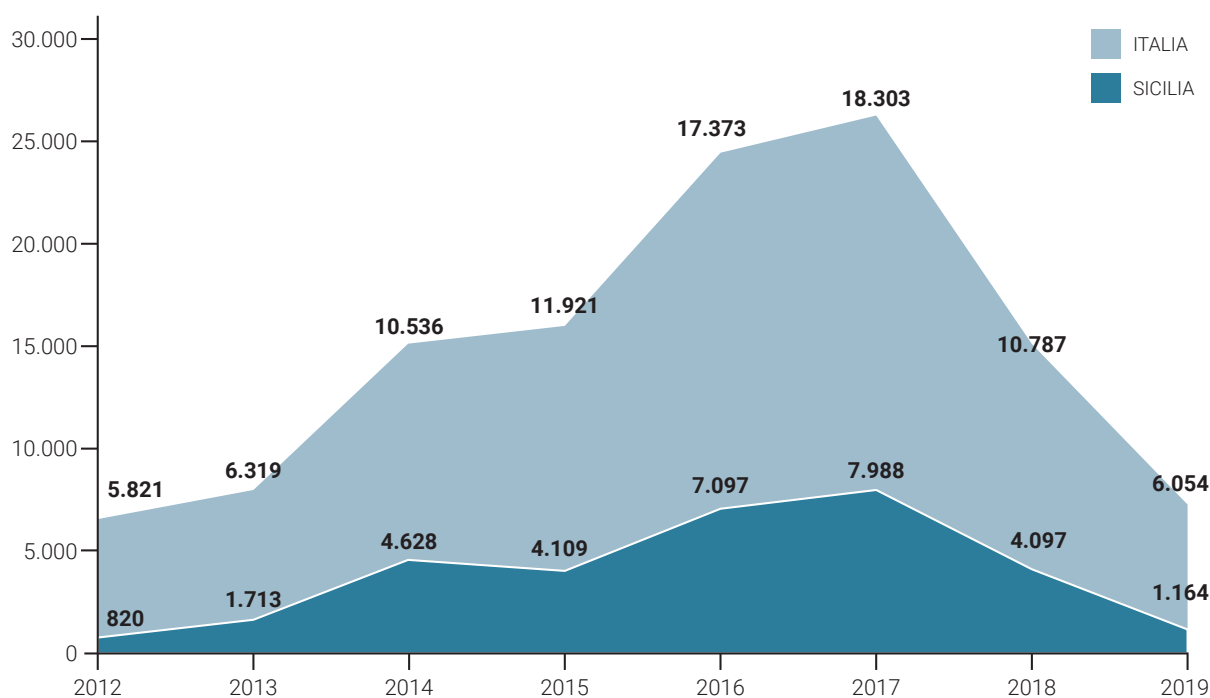
sono entrati come formatori e “soggetti” pensanti, immaginando un vero e proprio modulo formativo e superando il mero ruolo di testimoni. I minori hanno poi espresso la volontà di essere ascoltati e coinvolti nelle scelte relative al proprio percorso in Italia, con molteplici proposte: frequentare corsi di italiano più intensivi, frequenti e meglio progettati; poter contare su una valutazione più approfondita delle loro competenze acquisite anche nel Paese d’origine; poter avere maggiori occasioni di incontro e socializzazione con coetanei italiani, in particolare attraverso scambi linguistici e culturali e attività a carattere sociale da svolgere insieme.

2. Palermo, dai CPIA all’Università

La Sicilia costituisce un osservatorio privilegiato sull’accoglienza dedicata ai MSNA. Dai dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nell’arco temporale dal 2012 al 2019, è stata ed è attualmente la regione che ha accolto il maggior numero di MSNA, sebbene il quadro attuale veda una contrazione significativa sia del numero di posti in accoglienza, sia delle risorse e dei servizi finanziati. Nelle strutture siciliane si concentrano in prevalenza i MSNA provenienti dall’Africa e viene accolta la maggiore percentuale di ragazze minorenni non accompagnate presenti in Italia (pari ad oltre il 40% dell’intera presenza nazionale) che, nella maggior parte dei casi, provengono dalla Nigeria e dall’Eritrea.

Al 31 dicembre 2017, si evidenzia il numero più alto in assoluto nel periodo considerato (Fig. 1): dei 18.303 alloggiati in Italia nelle strutture delegate, ben 7.988, pari al 43,6% del totale, risultano ospitati nella sola Sicilia. Notevole, invece, la riduzione rilevata al 31/12/2019, in cui il peso percentuale dei MSNA siciliani è più che dimezzato rispetto al 2017 e si attesta a 1.164 presenze.

Figura 1. MSNA presenti e censiti in Italia e in Sicilia. 2012-2019. V.a.



Fonte: Elaborazione su dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Secondo i dati disponibili sul capoluogo regionale¹⁷ sono 1.507 i MSNA accolti in strutture dell'area palermitana, pari all'8,2% del totale dei minori accolti in Italia; sono principalmente maschi: su 1.507 minori, solo 121 sono femmine. A Palermo, come nel resto di Italia, prevalgono le classi di età più prossime alla maggiore età: in più dell'80% dei casi i ragazzi inseriti nel circuito dell'accoglienza hanno più di 16 anni. Grossomodo, in linea con la media nazionale, è la presenza dei minori più piccoli: 11,1% la quota dei quindicenni, 7,2% quella dei bambini con età tra i 7 e i 14 anni, mentre è pari all'1,3% la presenza dei minori sotto i 6 anni.

Rispetto alla distribuzione per nazionalità dei MSNA nella città metropolitana di Palermo, si rileva una netta prevalenza di minori provenienti dal continente africano: questi provengono soprattutto da Gambia ed Eritrea (rispettivamente nel 21,8% e nell'11,7% dei casi). Sono presenti a Palermo anche percentuali importanti di minori non accompagnati originari della Costa d'Avorio (11,4%), della Guinea (10,9%) e della Nigeria (10%).

I MSNA hanno il diritto all'insegnamento di base della lingua italiana, all'inserimento scolastico e professionale e, attraverso l'attivazione di servizi adeguati, di un sostegno all'integrazione socio-lavorativa e alla definizione di un progetto socioeducativo individualizzato¹⁸. La sede formativa individuata per l'inserimento dei MSNA in Sicilia e a Palermo è stata quella dei CPIA, che sono apparsi come risorsa utile per l'avvio dell'integrazione, dal momento che l'azione didattica prevista al suo interno è accompagnata da azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento finalizzate, tra l'altro, a fornire un "sostegno alla costruzione dei propri percorsi di apprendimento", a sostenere il "riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti" e a favorire "la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita"¹⁹. I CPIA di Palermo 1 (che copre l'ambito cittadino e metropolitano) e di Palermo 2 (che si rivolge a utenti dei restanti Comuni) accolgono nel 2017, secondo i dati dell'USR e della Regione Sicilia, circa 900 MSNA, di cui oltre un centinaio di ragazze: Palermo 2 è, inoltre, il secondo CPIA in Sicilia, dopo quello di Messina, per numero di MSNA (il 25% del totale di coloro che sono distribuiti fra i CPIA siciliani).

Nello specifico, il CPIA dell'area metropolitana Palermo 1 è costituito da 13 punti di erogazione.

Ho dovuto cercare altre sedi nel centro storico e a Partinico, dove si allocano la maggior parte degli stranieri e dei MSNA. A Partinico, ci sono tante comunità nate da poco e lì c'è una richiesta di iscrizioni veramente abnorme, che io non riesco ad assolvere, perché i professori non bastano; in questo momento mi ritrovo con una serie di alunni in standby che non posso inserire (Dirigente CPIA Palermo 1).

I percorsi di alfabetizzazione sono in genere svolti attraverso la proficua collaborazione con l'Università degli Studi di Palermo e soprattutto nell'ambito del progetto *Poli Polis*, un progetto volontario di docenti che prevede laboratori di narrazione e di conoscenza del sé in orario curricolare. Le relazioni con le strutture ospitanti dei MSNA sono complesse: mancano infatti contatti frequenti con molti referenti di queste strutture, anche se il colloquio diretto è cercato per varie ragioni (iscrizioni, spostamenti, disagi e problematiche, permessi, ecc.).

17 Dati aggiornati al 2017, cfr. Giacomello L., Mastropietro A., Serus R. (2017), *La presenza dei migranti nella città metropolitana di Palermo*, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Roma.

18 Secondo le già citate "Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine" (11 dicembre 2017), a firma dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza Filomena Albano e della Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Valeria Fedeli.

19 D'Agostino M., Amoroso M. (2017), "Teenage and adult migrants with low and very low education level. Learners profile and proficiency assessment tools", in Beacco J-C., Krumm H-J., Little D., Thalgott P. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*, Council of Europe Symposium, Strasbourg.

I punti di forza di questa istituzione sono senz'altro l'essere una scuola pubblica – caratteristica che dovrebbe essere garanzia di serietà e di omogeneità su tutto il territorio nazionale – e il costituire una risorsa essenziale per passare dall'emergenza o dall'accoglienza materiale a percorsi di integrazione e di tutela dei diritti dei minori in quanto tali, anche in termini di prevenzione di disagio sociale e devianza. La frequenza dei CPIA da parte dei MSNA fa parte di un progetto di inclusione di lungo periodo, che è stato sviluppato negli anni, con grosse flessioni in termini di efficacia. Non riesce ancora a coprire tutti i bisogni formativi dei MSNA, a causa di varie criticità derivanti dalla difformità tra sedi di accoglienza e tra condizioni di trattamento nei diversi centri, soprattutto nelle prime fasi dell'accoglienza: da una ricerca condotta nel 2017 in Sicilia emergeva infatti come solo l'8,4% dei MSNA abbia accesso al percorso di istruzione entro i 4 mesi dall'ingresso in Italia, mentre per il 91,6% siano necessari almeno 5 mesi²⁰.

A questa situazione di impreparazione da una parte e di scelta di accoglienza dall'altra, si deve l'avvio dell'inserimento nei corsi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo, a partire dall'estate del 2012, di un gran numero di giovani migranti neoarrivati in Sicilia. Questi ragazzi, arrivati in un periodo dell'anno nel quale alla tradizionale chiusura estiva delle diverse istituzioni scolastiche si aggiunge quella di molti centri del volontariato, trovano invece il fervore di attività dell'ex Convento di Sant'Antonino, sede della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, dove giovani da tutte le parti del mondo scelgono da diversi anni questa realtà per frequentare corsi intensivi estivi di lingua e cultura italiana.

2.1 Nuovi e vecchi studenti nella Scuola di Lingua Italiana per Stranieri (ItaStra)

La Scuola di Lingua italiana per Stranieri ItaStra, nata nel 2007 all'interno del Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Ateneo di Palermo, si è caratterizzata fin dalla sua apertura per essere un centro di grande innovazione nel campo della didattica e della ricerca, un luogo dedicato alla lingua e cultura italiana, nella quale sono attivi corsi di italiano tutto l'anno, programmi speciali di letteratura, grammatica avanzata e sociolinguistica dell'italiano contemporaneo e laboratori di italiano e cucina, fotografia, cinema e teatro. Ma è anche un luogo di incontro e di crescita umana e professionale per studenti di tutto il mondo, insegnanti, studenti universitari italiani che svolgono il proprio tirocinio formativo; al suo interno si pratica il plurilinguismo e lo scambio fra le diverse esperienze e culture, la solidarietà e l'impegno sociale.

Dal 2012, sulla base di un programma di inclusione sociale sviluppato in accordo con il Comune di Palermo, la Scuola ha cominciato ad accogliere un ampio numero di MSNA arrivati sulle coste della Sicilia. Migliaia di giovani migranti hanno partecipato negli anni a un vasto progetto che ha visto protagonisti anche tanti loro coetanei universitari dell'Ateneo di Palermo in qualità di tirocinanti. Gli uni e gli altri, insieme nelle classi di lingua e fuori dalle classi, sono i protagonisti di attività artistiche, di scoperta del territorio, di approfondimento di aspetti cruciali del mondo contemporaneo.

In pochi giorni, in quell'estate del 2012, le richieste per l'inserimento di nuovi studenti diventano sempre più numerose: bussano alla porta della nostra segreteria non solo adulti migranti con in mano il numero di telefono e l'indirizzo della nostra sede, con forte motivazione e sguardi fieri, ma per la prima volta anche giovani sperduti accompagnati dai re-

20 Di Rosa R.T. et al. (2019), cit.

ferenti delle comunità alloggio. La scelta di accoglierli tutti, al di là di quanto sarebbe stato ragionevole fare, è stata in realtà una non scelta. Non si poteva decidere diversamente di fronte a quei ragazzi ancora confusi e incerti, con alle spalle viaggi a volte di anni, che avevano di fronte una lunga estate vuota, prima che altre opportunità formative riaprissero i battenti. Non sapevamo ancora quanto questa nuova sfida ci avrebbe impegnati, conoscevamo pochissimo i MSNA sotto il profilo dell'apprendimento, non sapevamo in che modo e quanto la presenza di tali "nuovi" studenti avrebbe modificato l'assetto didattico precedente, tarato su un altro profilo di apprendente: giovani e adulti altamente scolarizzati spesso innamorati della nostra cultura e della nostra arte, a cui fare conoscere scrittori e giornalisti (ai quali chiediamo di presentare nelle nostre aule il loro ultimo libro o di raccontare una nuova inchiesta), da condurre in gita alla Valle dei Templi e alla casa Memoria Peppino Impastato di Cinisi, o al Teatro Massimo per un concerto o per un'opera. Per i "ragazzi dei barconi" quali materiali didattici usare? Quali momenti di svago? E soprattutto come tenere insieme vecchi e nuovi studenti?²¹.

L'esperienza dei MSNA all'interno delle aule universitarie è nata dalla volontà di collocare la dimensione dell'educazione linguistica secondo un'idea che ha radici profonde nella storia italiana, in un campo largo e non ristretto alla classe. La scelta è apparsa come necessaria in relazione ai migranti e, particolarmente, rispetto ai neoarrivati, che vivono realtà sociali di profonda segregazione. Il sistema di accoglienza italiano prevede, infatti, che minori e adulti siano accolti per periodi anche molto lunghi all'interno di strutture di prima e seconda accoglienza con pochi rapporti con il contesto ospitante, quindi con poca possibilità, non solo di praticare la nuova lingua, ma anche di utilizzare la realtà come ambiente di apprendimento sociale nel suo complesso.

Guardando ai dati numerici su questa esperienza nel corso degli anni, emergono subito tre elementi:

- il numero assai rilevante di minori che hanno preso parte alle diverse attività (più di 2.500) e il peso che il progetto di inserimento linguistico ha avuto sul complesso delle attività formative della Scuola;
- l'estrema variabilità dei percorsi individuali e dello stesso processo di apprendimento. Da frequenze limitate a 80 ore con risultati insufficienti a esperienze lunghe con svariate opportunità formative;
- la diversità nei risultati raggiunti: mentre un numero assai esiguo ha avuto percorsi analoghi a quelli degli altri profili di apprendenti, la grande maggioranza ha proceduto con lentezza e con difficoltà, come è tipico degli apprendenti di lingue seconde con bassa o bassissima scolarizzazione.

Un elemento innovativo da sottolineare nell'esperienza descritta è quella della condivisione degli spazi di apprendimento tra MSNA, rifugiati o richiedenti asilo e studenti stranieri delle più varie tipologie. Diverse tipologie di migranti si incontrano e si confrontano: nuovi venuti, ragazzi poco più che adolescenti, incerti sulle strade da percorrere e accomunati spesso da un ulteriore elemento di fragilità, la scarsa frequenza scolastica e, in molti casi, la condizione di parziale o totale analfabetismo nella lingua materna, insieme a uomini e donne diplomati o laureati, fortemente motivati, ricchi di esperienza e cultura.

L'inserimento nei corsi di italiano di MSNA accanto a *visiting professor*, studenti Erasmus, studenti cinesi del progetto Marco Polo, professionisti in mobilità, giovani provenienti da associazioni palermitane che partecipano a programmi europei di scambio e formazione al lavoro, ha dato

21 D'Agostino M., Amoroso M., Jaralla Y. (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica dei minori stranieri non accompagnati*, Unipapress, ITASTRA, Palermo, p. 18.

luogo a classi "a più velocità": da un lato il ritmo lento dei minori, con i loro sguardi smarriti, le continue richieste di chiarimento e di riformulazione delle consegne, i ritardi nella comprensione e produzione di testi scritti, la ridotta capacità di riflessione metalinguistica e di consapevolezza metatestuale; dall'altro, la velocità di studenti e studentesse con un alto profilo di scolarizzazione, capaci di adottare e adattare differenti strategie di comprensione alle diverse tipologie testuali; dall'altro ancora, gli studenti cinesi, abili nella interpretazione dei testi scritti e nella riflessione metalinguistica, ma lenti nello sviluppo delle abilità orali.

Nei ragazzi con pochissimi anni di scolarità a mancare sono stati non solo categorie come nome, verbo, pronome, aggettivo, ma la stessa capacità di segmentare la frase individuando i confini fra le parole. In generale, dall'analisi sul campo emerge che in molti di loro i sistemi di riconoscimento della nuova lingua si basavano su criteri solo semantici e pragmatici, poco legati ad aspetti linguistici formali quali l'aspetto morfologico delle parole, l'ordine degli elementi nella frase, ecc. Visibilmente diversa è stata la capacità di interpretazione del paratesto e la poca dimestichezza a comprendere le consegne e i relativi fogli di lavoro, con i quali al contrario uno studente altamente scolarizzato riesce a confrontarsi anche senza che il docente fornisca informazioni.

Tutto ciò ha prodotto evidente imbarazzo e frustrazione che, se non opportunamente gestiti dal docente, avrebbero potuto compromettere radicalmente la motivazione all'apprendimento, con conseguente abbandono del corso. La compresenza di minori e universitari ha posto certamente molti rischi e ha imposto ai docenti una attenzione e una sensibilità costantemente attive. La complessità, tuttavia, non è mai degenerata nell'esperienza verso situazioni di marginalizzazione, poiché è stata sempre gestita attraverso strumenti di ricerca, volti a individuare e circoscrivere i problemi, e interventi didattici, tesi a rimodulare e differenziare i percorsi formativi.

L'incontro con i MSNA è stato importante per gli studenti internazionali che hanno fatto esperienza di realtà spesso viste solo in TV, dando una storia a quei volti, attribuendogli affetti verso i cari, nostalgia per le proprie terre, per un animale, un amico, una donna che ormai si rivede solo sullo schermo di un cellulare. Inoltre, hanno indirettamente preso parte a un progetto d'accoglienza e integrazione, che è di Palermo e dell'Italia tutta. L'incontro ha arricchito gli uni e gli altri: i minori scoprivano opportunità mai esplorate; gli altri ribilanciavano i propri modelli culturali, esplorando la ricchezza di vite e modelli altri, nella prossimità di un'aula di lingua.

Hanno affiancato MSNA e studenti internazionali, giovani tirocinanti, studenti universitari italiani: il loro ruolo è stato importante, a partire dall'osservazione in classe volta a fornire informazioni sul coinvolgimento dei minori nelle attività didattiche ed eventuali criticità, sul grado di socializzazione con i compagni di corso e la relazione instaurata con gli insegnanti. Ai tutor, inoltre, è stato chiesto di facilitare le relazioni con gli altri studenti durante i momenti extra-didattici e di promuovere un contatto frequente con la realtà esterna nelle tante uscite e gite che sono state organizzate, nelle quali, forse ancora più delle classi di lingua, maggiore è stato il contatto e l'interazione fra esperienze e culture e le tante alterità sono divenute persone con occhi, mani, vissuti da raccontare.

2.2 L'apprendente al centro. Agency linguistica dentro e fuori la Scuola

Didattica nelle classi, partite di calcio e altri momenti di condivisione di esperienze nella città, incontri continui con i referenti delle comunità di accoglienza, regolari momenti di lavoro non sempre facili, hanno visto presenti e partecipi il gruppo di insegnanti della Scuola di italiano che hanno

considerato questo progetto un momento importante di arricchimento umano e professionale. A poco a poco, con gli strumenti più diversi, dai nuovi test di ingresso costruiti ad hoc alla condivisione di un piatto di couscous, si è cominciato a mettere a fuoco un profilo di apprendente nuovo e diverso da quello entrato in questi anni in corsi di lingua frequentati da una popolazione migrante, il cui livello di scolarizzazione consentisse percorsi di apprendimento linguistico analoghi a quelli degli studenti universitari, principali fruitori della struttura.

Il modello didattico di ItaStra, arricchito e consolidato nel corso degli anni, pone al centro l'apprendente, considerato però non come semplice contenitore di abilità da potenziare, ma come soggetto attivo rispetto al quale l'uso della lingua è un atto personale e sociale di espressione e condivisione di cultura, sentimenti, affettività, diritti. Questo modello, pertanto, mira all'uso consapevole della lingua in situazioni comunicative differenziate e in svariati contesti sociali.

Inoltre, il modello didattico ItaStra guarda alle neo-competenze. Con questa espressione si è voluto superare il tradizionale modo di intendere il ventaglio di abilità solitamente proposte e misurate negli apprendenti, per andare verso una didattica mirante ad un corpus di obiettivi linguistico-socio-pragmatici, in stretta connessione reticolare, tutti quanti correlati a un ventaglio di competenze civico-linguistiche.

Nel modello ItaStra, gli obiettivi linguistico-socio-pragmatici, nella programmazione e nella prassi didattica, sono perseguiti e raggiunti attraverso il dialogo e la sovrapposizione permanente tra dimensione dell'oralità e dimensione della scrittura. Nel livello più propriamente connesso all'ordinaria attività didattica, i docenti utilizzano in modo esperto gli strumenti degli approcci e dei metodi più innovativi, rivisitandoli a seconda dei profili degli apprendenti. Attraverso la formazione di docenti e operatori impegnati con migranti bassamente scolarizzati, si è approfondita la specificità nello sviluppo delle competenze orali e scritte da parte degli apprendenti analfabeti, come pure la promozione dei repertori plurilingui, anche attraverso modelli di narrazione autobiografica, secondo le tendenze più mature della ricerca attuale²².

Nel corso degli anni, il gruppo ItaStra ha raccolto una serie di narrazioni, sia attraverso interviste sia attraverso il metodo dell'autobiografia linguistica. Tutte queste attività vedono la narrazione come un processo interazionale che si costruisce in uno specifico contesto comunicativo che include i partecipanti, la relazione fra di essi e l'evento comunicativo stesso, nel corso del quale i partecipanti negoziano i singoli significati e che modella i processi sociali essendone modellato a sua volta. Da questo punto di vista le narrazioni non sono semplici testi ma il prodotto di una cooperazione fra narratore e ascoltatore. Nel caso dei MSNA, il contesto comprende il tipo di relazione che si instaura fra docenti e studenti, il peso che la presenza dei minori ha assunto in Sicilia e il tipo di discorso sulle migrazioni che ne è derivato. La narrazione mostra in questo modo la sua natura di pratica discorsiva interazionalmente situata, contribuendo ad arricchire il progetto di inclusione dei migranti.

Infine, il modello di ItaStra è L2-estensivo. Questo significa che la frattura tra contesto di apprendimento e contesto di acquisizione si ricompone nella pratica didattica e formativa. La strategia di ItaStra prevede infatti un unico processo di "impossessamento" della lingua che coinvolge la didattica in classe e le attività di bagno linguistico nel territorio. In tal modo, l'apprendente vive un tempo di formazione linguistica permanente, guidato e aiutato da docenti altamente specializzati e da coetanei italiani appositamente formati.

22 Beacco J-C. Krumm H-J., Little D., Thalgot P. (eds.) (2017), cit.

2.3 Alcuni esiti di ItaStra: formazione dei docenti e alfabetizzazione via app dei migranti

Nell'esperienza di ItaStra, presentata nei paragrafi precedenti, si è consolidata la capacità di lavorare insieme dei diversi attori in campo e si sono costituiti circuiti virtuosi di pratiche di accoglienza, di alfabetizzazione e di formazione. La costruzione di forme di comunicazione virtuosa fra soggetti diversi e di reti di buone pratiche è stata dall'inizio un obiettivo importante del progetto che, fin dai primi passi, ha potuto contare sulla collaborazione dell'Ufficio Nomadi e Immigrati del Comune di Palermo. Il rapporto con questa realtà istituzionale ha consentito a ItaStra di diventare un punto di riferimento per l'offerta di corsi di lingua italiana e la formazione per docenti e volontari. Grazie alla costruzione di un percorso condiviso con le comunità, nel tempo l'impegno e la costanza dei MSNA nei corsi è cresciuta, così come si sono allungati i periodi di frequenza.

Nello specifico, poi, si è sviluppata una sinergia nella formazione iniziale dei docenti, nella formazione in servizio e nella formazione per volontari, che si è incardinata nelle prospettive di ricerca di ItaStra in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per la Sicilia, nell'ambito della didattica per migranti, per rendere capaci i formandi di supportare gli studenti nell'uso di dispositivi didattici elaborati da ItaStra, come ad esempio il percorso integrato multimediale di lingua italiana "Ponti di parole. Strumenti, know-how e strategie per la didattica"²³. La collaborazione si è configurata come formazione-ricerca con i CPIA, da cui è nato questo progetto finalizzato a creare continuità tra scuola e luoghi della quotidianità dei minori, rendendo per quanto possibile le comunità luoghi di apprendimento linguistico. Il gruppo ItaStra ha lavorato infatti sempre più in sinergia con le comunità di accoglienza, fino a entrare dentro alcuni di questi spazi, aumentando così l'esposizione dei MSNA all'italiano.

Questo percorso, per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità, si è articolato in due diverse direzioni. La prima muove dall'analisi della situazione cognitiva e linguistica di persone che non hanno appreso a leggere e scrivere in età precoce o hanno un rapporto assai tenue con la lingua scritta; la seconda dal concetto di alfabetizzazione come formazione di competenze comunicative e sociali, di cui la padronanza della letto-scrittura è solo un aspetto. Alla convergenza fra queste due linee, si situa il lavoro di costruzione, sperimentazione e riflessione su dispositivi didattici che si fondano sulle competenze, di cui gli studenti dispongono già, e orientano all'approccio simultaneo a tutti i livelli della lingua. La ricerca si snoda quindi su percorsi che mirano alla valorizzazione delle lingue madri e della competenza linguistica orale, come punto di partenza verso i processi di astrazione e di consapevolezza meta-cognitiva e metalinguistica specifici della lingua scritta, e sullo sviluppo di competenze strategiche di apprendimento. D'altra parte, si spingono al massimo le potenzialità dell'approccio comunicativo attraverso ipotesi di uso precoce di testi anche complessi fin dai primi livelli di apprendimento. La padronanza pragmatica dei testi permette infatti agli apprendenti di usare la lingua come strumento di azione sociale, supplendo, attraverso i meccanismi di anticipazione testuale, alla competenza ancora parziale di decifrazione della lingua scritta.

Sempre in collaborazione con l'USR Sicilia, con il supporto di UNICEF e CNR, ItaStra ha avviato di recente anche il progetto *Studiare Migrando*, finalizzato a realizzare una piattaforma e-learning fruibile da dispositivi mobili e da PC: questo strumento è rivolto prioritariamente a tutti i giovani

23 Disponibile online all'indirizzo sito www.pontidiparole.com.

migranti, e quindi anche MSNA, che vivono in Italia e che si preparano all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione; si sviluppa su un modello didattico ben definito, che nasce da una profonda conoscenza non solo delle caratteristiche degli apprendenti, ma anche delle potenzialità educative offerte dalle nuove tecnologie.

Il progetto ha previsto la realizzazione di 7 moduli interattivi, di cui 2 dedicati a rafforzare le competenze sull'uso della lingua italiana per comunicare e 5 finalizzati a sviluppare e rafforzare le conoscenze e le competenze richieste dall'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione. Tutti i moduli sono stati progettati in modo da semplificare la fruizione dei contenuti e fornendo feedback immediati agli apprendenti, per poter verificare gli eventuali errori commessi, così da poter ripetere il singolo esercizio senza alcuna limitazione; inoltre, l'interfaccia dell'app è stata disegnata in maniera da poter essere fortemente intuitiva e comunicativa, allo stesso tempo diversificando gli esercizi così da fornire sempre nuovi stimoli. Infine, la piattaforma e-learning consente l'attivazione di classi virtuali all'interno delle quali gruppi di apprendenti possono essere guidati da uno o più docenti (ad esempio: docenti CPIA, educatori presso le comunità, ecc.).

Per consentire l'accesso alla piattaforma e-learning, è stata realizzata l'app *Studiare Migrando*, disponibile per dispositivi Android e iOS, ma anche per computer con sistemi operativi Windows e Apple, mantenendo omogeneità e uniformità nell'interfaccia. Ciò fa sì che l'esperienza di fruizione sia pressoché identica a prescindere dal dispositivo (smartphone, tablet, PC portatile o fisso) da cui ci si connette alla piattaforma e-learning. La scelta del dispositivo mobile come principale strumento per la fruizione dei materiali didattici non è casuale; la disponibilità dei telefoni cellulare e degli smartphone da parte dei MSNA è uno dei pochi fattori che accomuna ragazzi dalle origini e dalle storie (anche in senso educativo) tanto diverse: la Sicilia ospita migranti provenienti da diverse regioni del mondo e l'ampiezza di questa diversità è unica rispetto alle altre regioni d'Italia e alle altre realtà europee. Lo smartphone diventa, quindi, uno strumento attraverso cui è possibile parlare a una varietà di persone così ampia²⁴.

2.4 Verso l'apertura e l'appartenenza al territorio metropolitano

Il progetto ItaStra è mutato nel tempo, in rapporto a una messa a fuoco progressiva del profilo linguistico e umano dei MSNA e a una continua riflessione sulle esperienze didattiche che man mano si venivano facendo. Possiamo individuare quattro diverse fasi, ciascuna delle quali rappresentativa della particolare curvatura che hanno assunto le scelte relative all'impianto generale del progetto e alle ricadute sul piano didattico.

La prima fase è stata quella dell'inclusione dei MSNA, vissuta come detto sopra, come una "non scelta", essendo nello stesso tempo punto di partenza e di arrivo di ItaStra. L'incontro e il confronto tra gli studenti ad alta scolarizzazione, che ordinariamente frequentano i corsi di lingua dell'univer-

24 Fulantelli G., Todaro G., Taibi D., La Guardia D., Arrigo M., V. Pipitone V. (2019), "Istruzione e tecnologie: il progetto 'Studiare migrando'", in Greco S., Tumminelli G. (a cura di), *Migrazioni in Sicilia 2018*, Mimesis Edizioni, 2019, p. 110-117. Sulla base dell'esperienza di *Studiare Migrando*, è stata progettata e implementata una nuova app, alla quale è stato dato il nome di *StudiaMi*, non focalizzata sulla preparazione dell'esame di terza media, ma piuttosto al rafforzamento della lingua italiana per comunicare. In tal modo si intende ampliare la platea degli utenti e raggiungere tutti quei migranti che rischiano di rimanere esclusi da percorsi di istruzione strutturati. Le due app, *Studiare Migrando* e *StudiaMi*, possono essere utilizzate da tutti gli operatori del settore: docenti dei CPIA, educatori presso le strutture di accoglienza, tutori, volontari, ecc. Queste figure professionali possono trovare in queste app un valido supporto alla loro didattica.

sità, e gli studenti a bassa scolarizzazione, ovvero i MSNA, diventava prioritario. Una scelta incauta e per questo audace, rimessa in discussione, almeno in parte, dalle esperienze via via maturate che hanno fatto pensare a modelli didattici più articolati e flessibili.

La seconda fase è stata quella della ridefinizione del modello didattico, alla luce dell'osservazione delle dinamiche interne alle classi, con tentativi mirati ad acquisire più dati e ripensare in maniera consapevole e competente il percorso didattico, soprattutto per tentare di dare risposte positive a un nuovo profilo di apprendente: l'analfabeta nella lingua materna. È in questa fase che sono state avviate due nuove tipologie di corsi: i corsi di alfabetizzazione e quelli centrati esclusivamente sulle abilità orali. Nel primo caso si è lavorato sulle abilità mancanti (lettura e scrittura) con classi solo per MSNA, nel secondo caso si è scelto di continuare a tenere insieme i vari profili di apprendenti lavorando unicamente sulle abilità che almeno in parte accomunavano tutti (ascolto e parlato).

La terza fase è stata quella delle soluzioni temporanee, in cui le scelte didattiche hanno assunto contorni sempre più definiti. Questa fase è segnata prevalentemente dalla messa a regime dei corsi di alfabetizzazione e dall'inserimento all'interno dell'offerta formativa del Master di II livello in "Teoria e progettazione didattica dell'italiano lingua seconda e straniera", con cui tutti i docenti della Scuola collaborano attivamente e di un modulo dedicato alla riflessione sul profilo dell'apprendente analfabeta o con scarsa alfabetizzazione in L1. Molti elementi conoscitivi su tale profilo sono stati raccolti grazie alle attività extra-didattiche, come ad esempio un laboratorio di Teatro e narrazione a Santa Chiara (storico avamposto di integrazione e accoglienza di cittadini stranieri a Palermo) e la raccolta di una serie di interviste a un gruppo dei più assidui, in cui i minori hanno iniziato a raccontare di sé.

Nella quarta fase, si è compiuto un grande passo in avanti: l'apertura all'esterno, sia dal punto di vista dello sviluppo del modello che nelle strategie didattiche. Nella prima direzione sono stati sviluppati contatti di confronto sul piano teorico e didattico con centri nazionali e internazionali, che indagano le specificità dell'apprendimento delle lingue seconde in soggetti con bassa scolarizzazione. Nella prospettiva dell'aprirsi verso il territorio, invece, si è fatto ricorso all'integrazione dell'attività didattica con lo sport, la partecipazione attiva nel territorio, l'impegno sociale. Tanti i momenti in cui i minori hanno preso parte a iniziative di vario genere: momenti di immersione nel territorio durante i quali il territorio stesso poteva essere osservato e vissuto da un'altra angolatura. Dunque non solo lingua, ma anche sport, teatro e poi impegno sociale, in cui si impara a prendersi cura del territorio. Gli appuntamenti dedicati al calcio hanno rappresentato un veicolo che rinvigorisce i rapporti e ne creava di nuovi, un'occasione per rafforzare la complicità e la socializzazione dei minori tra di loro, dei minori con gli insegnanti e con altri studenti dell'università, uno spazio e un tempo nel quale si interrompeva il sentimento di alienazione che vive chi si sente costantemente guardato come parte estranea. Rispetto al teatro, riprendendo il percorso di narrazione avviato con il laboratorio a Santa Chiara, i minori hanno rafforzato il loro percorso di "auto-inclusione", portando in scena le loro storie e le loro immagini di sé attraverso il film *Butterfly Trip*, diretto da Yousif Latif Jaralla²⁵, e alla mostra fotografica *A-tratti* di Antonio Gervasi.

A riguardo dell'impegno sociale, i MSNA hanno partecipato a diverse iniziative (manifestazione contro la chiusura di un campo di calcio, appuntamento con Mediterraneo antirazzista, giornata di pulizia della spiaggia, ecc.), con l'obiettivo di mappare la città, vivificarne i luoghi, associando a essi dei ricordi, delle storie, delle emozioni e attraverso queste esperienze creare un sentimento

25 Disponibile online all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=TcC0f4cNGkw>.

di appartenenza al territorio. Tutto ciò veniva realizzato ribaltando il punto di vista con cui i minori solitamente si identificano rispetto alla comunità in cui vivono: da soggetti dei quali sono gli altri a prendersi cura a soggetti che si prendono cura degli altri. Sempre con lo stesso spirito la Scuola ha aderito al progetto “Comunità urbane solidali”, finanziato da Fondazione con il Sud, partecipando all’evento che inaugurava la nascita del “Sistema Musicale Giovanile di Palermo”, un’iniziativa volta a favorire integrazione attraverso l’uso della musica.

E ci piace pensare che in questo modo quel protagonismo avviato con l’attraversamento ricreativo dei luoghi della città e il prendersi cura di quei luoghi con l’adesione a manifestazioni pubbliche, abbia raggiunto l’espressione massima. Lì, sui luoghi che si attraversavano venivano appiccicati ricordi; qui erano i luoghi del sé che si appiccicavano ai ricordi. E lo si faceva dentro un territorio di cui non aveva più senso parlare in termini di appartenenza o meno. Perché quel territorio stava già dentro²⁶.

3. Torino e i MSNA, una storia importante

Torino è stata considerata, sin dalla fine del secolo scorso, un modello cui guardare in riferimento alle politiche sociali, di accoglienza e di integrazione dei MSNA²⁷. Per tale motivo, in questo Rapporto si è scelto di dedicare un approfondimento al contesto torinese, ricostruendo questo caso significativo, grazie alla collaborazione del Dipartimento Educazione e Welfare della Città metropolitana di Torino²⁸. Lo studio di caso si è sviluppato a partire dall’analisi di dati secondari provenienti da fonti istituzionali (sintetizzati dall’Osservatorio interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino), nonché dei documenti e delle ricerche pregresse, cui si è aggiunta la raccolta di dati originali attraverso la realizzazione di interviste di gruppo e focus group, che hanno avuto l’obiettivo di sintetizzare le caratteristiche della presenza di MSNA nel contesto territoriale, individuare enti pubblici e privati che si occupano di loro e ricostruire le evoluzioni del sistema dei servizi nel tempo.

In particolare, sono state svolte tre interviste di gruppo, che hanno coinvolto 13 testimoni privilegiati della Città metropolitana, funzionari dei servizi sociali, dei servizi per il lavoro, dei servizi educativi e dell’area formazione professionale. Sono stati realizzati, inoltre, due focus group cui hanno partecipato 12 referenti di enti pubblici e del privato sociale e responsabili di agenzie formative, con il fine di focalizzare l’attenzione sulla presenza di MSNA e sulle prassi sviluppate nel sistema di istruzione e formazione della città.

Si sono infine presi in esame i corsi dell’obbligo di istruzione e formazione professionale, ambito istituzionale caratterizzato da una lunga tradizione di impegno nella ricerca e nell’intervento relativo ai minori stranieri, su cui è stato condotto un monitoraggio ad hoc sulle presenze di minori soli²⁹.

26 D’Agostino M., Amoruso M., Jaralla Y. (2015), cit., p. 42.

27 Come emergeva dalla già citata ricerca di Bertozzi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati* (FrancoAngeli, Milano), basata su diversi studi di caso e comprendente anche questa area metropolitana, insieme a Milano, Modena, Roma, Napoli, Bari.

28 Sotto la supervisione scientifica di Santagati e il coordinamento di Colussi per ISMU, il gruppo di ricerca ha coinvolto nelle diverse fasi di ricerca: Gaudenzio Como, Rosalba Fasolo, Enrica Pejrolo, Luisa Pennisi, Antonella Sterchele di Città metropolitana di Torino, che hanno offerto un contributo importante nella realizzazione dello studio di caso e nel monitoraggio delle presenze di MSNA nei corsi dell’obbligo di istruzione e formazione professionale.

29 L’impegno dell’ex Provincia di Torino rispetto all’integrazione degli stranieri attraverso la formazione professionale è testimoniato dall’ampia ricerca sugli adolescenti di origine immigrata nel sistema formativo torinese, curata da Santagati M. (2011), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.

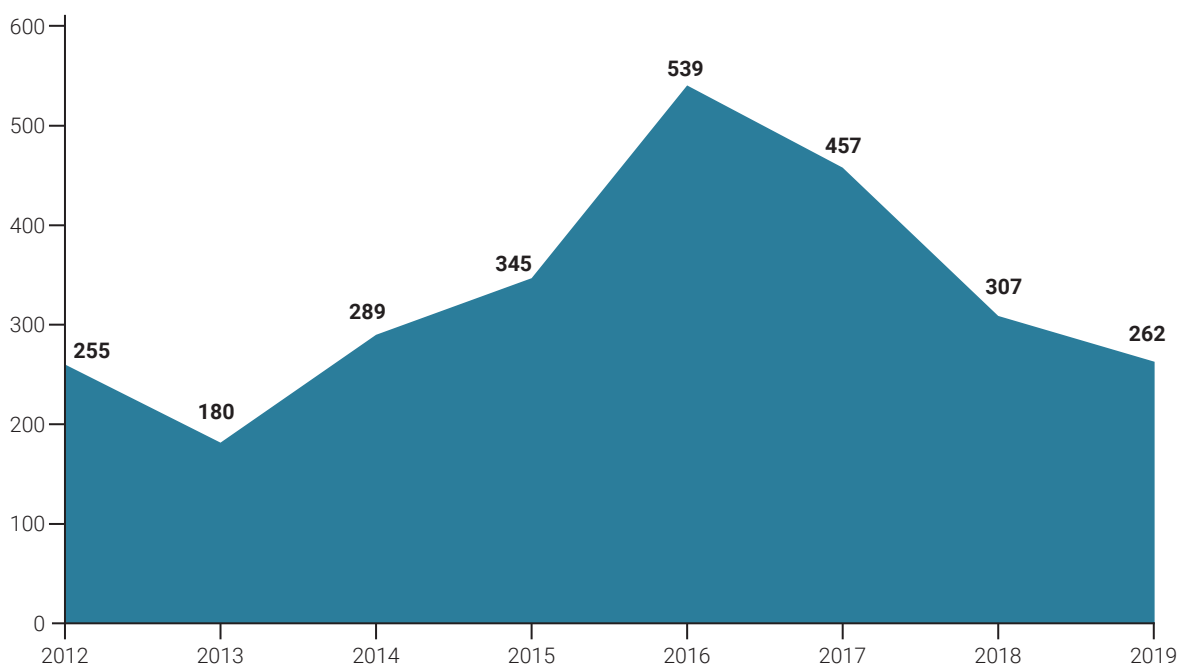
Torino ha esperienza storica. Mi ricordo che, già dagli anni '90, è sempre stata all'avanguardia... dai permessi per motivi di giustizia all'ufficio minori stranieri, no? Poi c'era stato il progetto di affido alle famiglie marocchine che accoglievano i minori... e si anticipava anche la questione dei tutori volontari, mi ricordo che all'epoca D., all'epoca era ancora un educatore... ma aveva in affido un sacco di minori che seguiva no? Quindi il tutore volontario come novità lo avevamo anticipato... anche se poi come al solito Torino sparisce, no? Come modello intendo e noi stessi torinesi non riusciamo a valorizzarla... Ma che ci sia un humus culturale e anche un'organizzazione che negli anni si è strutturata, pronta a recepire questa sensibilità è evidente... sull'esperienza storica su questa utenza c'è anche un altro fattore, la formazione professionale che da sempre è stata piuttosto attenta anche all'utenza dei minori stranieri svantaggiati (intervista di gruppo n. 1).

Il paragrafo illustra, pertanto, i principali dati sui MSNA nel contesto torinese, con uno sguardo diacronico e orientato al sistema formativo, per poi presentare alcune riflessioni emerse dalle interviste di gruppo e dai focus group su due aspetti distintivi del territorio cittadino: in primo luogo, la rete dei servizi e l'intreccio fra interventi sociali, educativi e formativi; in secondo luogo, il ruolo della formazione professionale come opportunità di integrazione dei MSNA.

3.1 Evoluzione delle presenze in città e nel sistema formativo

Torino è, nel panorama nazionale, una grande area metropolitana del Nord che è stata nel tempo punto di attrazione per lavoratori immigrati e famiglie: è il terzo territorio, dopo Milano e Roma, per numero di cittadini stranieri non comunitari soggiornanti – oltre 110mila al 1 gennaio 2018, terza anche per minori stranieri nati in Italia (più di 3mila) e alunni con background migratorio, più di 39 mila nell'a.s. 2017/18. Per quanto riguarda i MSNA, i report del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali permettono di ricostruire i trend regionali. Nell'ultimo decennio la presenza in Piemonte è rimasta piuttosto stabile, passando dai 255 del 2012 ai 262 MSNA del 2019, con una punta massima di crescita nel biennio 2016/17. Al 31 dicembre 2016 si evidenzia il numero più alto in assoluto nel periodo considerato, che si attesta a 539 MSNA.

Figura 2. MSNA presenti e censiti in Piemonte. 2012-2019. V.a.



Fonte: Elaborazione su dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali

Guardando invece al *ranking* delle città metropolitane stilato dall'ANPAL e dal Ministero del Lavoro per numero di minori accolti al 31/12/2018³⁰, la classifica vede Torino al decimo posto con 167 MSNA inseriti nelle strutture di accoglienza del territorio: i dati sono in linea con le medie nazionali, con una componente prevalentemente maschile (86,2% versus il 13,8% di ragazze) e vicina alla maggiore età: l'85% ha tra i 16 e i 17 anni sia in ambito locale sia nazionale. Inoltre, le nazionalità più rappresentate di MSNA nel territorio sono Egitto (16,2%), Marocco (14,4%) e Albania (11,4%), con una sovra-rappresentazione di minori marocchini nell'area torinese che corrispondono all'11% circa dei MSNA provenienti dal Marocco accolti in Italia.

Tabella 3. MSNA per prime dieci nazionalità nella città metropolitana di Torino e in Italia al 31 dicembre 2018. V.%.

Nazionalità	Torino	Italia	Incidenza % Torino su Italia
Egitto	16,2	8,6	2,9
Marocco	14,4	2,0	11,1
Albania	11,4	14,4	1,2
Senegal	9,6	4,7	3,2
Guinea	8,4	7,4	1,7
Nigeria	8,4	5,2	2,5
Pakistan	7,8	5,1	2,4
Mali	6,0	5,5	1,7
Costa d'Avorio	4,8	7,1	1,0
Tunisia	3,6	3,7	1,5
Totale	167	10.787	1,5

Fonte: ANPAL Servizi su dati Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Delle 3.436 strutture di accoglienza che si contano sul territorio italiano, sono 83 le strutture per MSNA che si trovano sul territorio della Città metropolitana di Torino, pari al 2,4% del totale. Nell'area in esame risulta marcata la prevalenza delle strutture di seconda accoglienza (90,4%), in particolare 33 comunità socio-educative, 14 comunità familiari, 12 alloggi ad alta autonomia e 12 tra comunità educative e psicologiche e altre strutture.

Nonostante questi dati contenuti, Torino può essere considerata un caso significativo a livello nazionale soprattutto per la sua passata esperienza: il fenomeno dei MSNA ha iniziato ad assumere una certa rilevanza numerica in quest'area già dall'inizio degli anni '90, con la corrispondente creazione dell'Ufficio Minori Stranieri del Comune nel 1992, dedicato in prevalenza ai MSNA con interventi professionali propri del servizio sociale e del servizio socio-educativo, con la sperimentazione di politiche sociali che poi sono diventate modello per molte altre realtà e ispiratrici della più recente evoluzione normativa a tutela di questi minori. All'interno dell'Ufficio è attivo un pronto intervento, rivolto a minori per i quali si renda necessaria una risposta urgente e professionalmente qualificata a bisogni primari di assistenza, protezione e tutela, che impiega educatori e mediatori

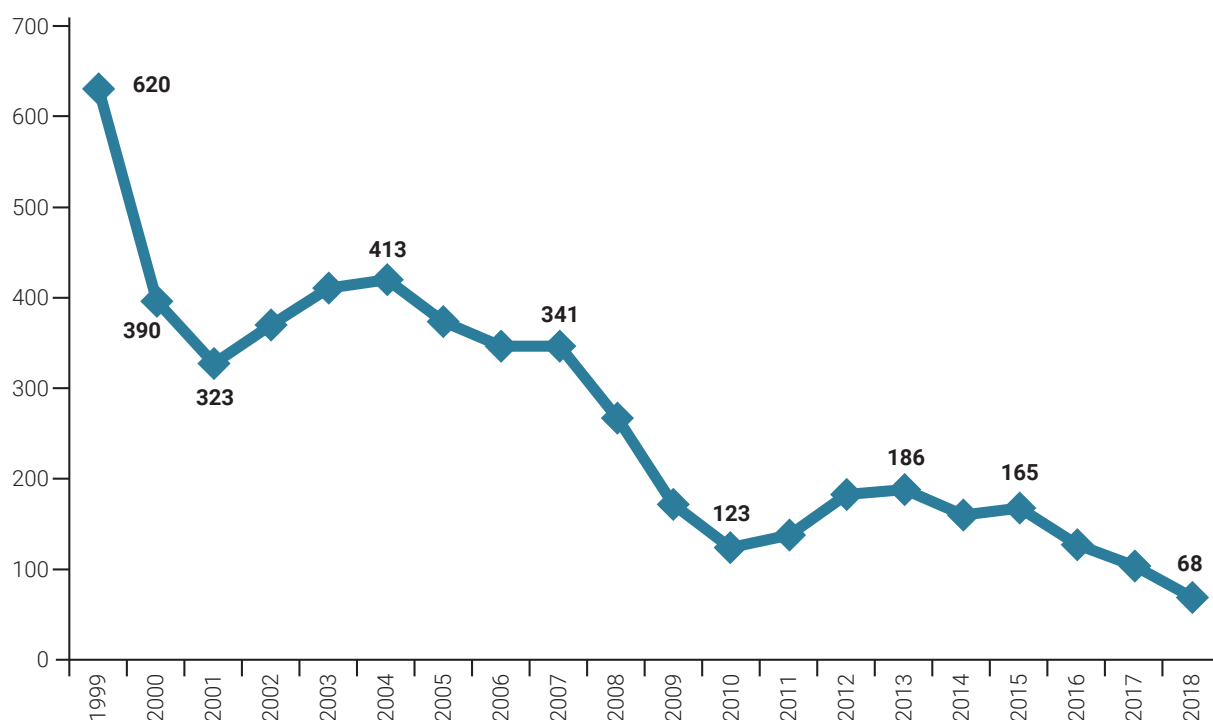
30 ANPAL Servizi (2018), *La presenza dei migranti nella città metropolitana di Torino*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma.

interculturali. Dal 2008 la Città fa parte, come Ente Locale attuatore, del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), ora SIPROIMI; nel 2018 l'Ufficio Minori Stranieri è stato titolare del Progetto *SPRAR TORINO MINORI*, che ha previsto l'accoglienza di MSNA e/o richiedenti asilo in 11 strutture (di cui 10 accreditate con il Comune di Torino e 1 in convenzione) per un totale di 64 posti, di cui 60 maschili e 4 femminili.

Per tutti i minori accolti si è provveduto alla tutela legale, all'inserimento scolastico e alla formazione professionale, ai tirocini formativi e al sostegno all'autonomia. Gli studi di Rozzi e di Bertozzi ricostruiscono il trend dei casi seguiti dall'Ufficio trenta anni fa³¹, che raggiunge la massima numerosità nel 1999 (620 minori seguiti): il monitoraggio è poi continuato nel tempo, attraverso i rapporti dell'Osservatorio Istituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, rendendo possibile ricostruire i dati raccolti dall'Ufficio Minori Stranieri del Comune di Torino in circa un ventennio, relativi alle cartelle aperte – ovvero casi su cui è stato attivato almeno un intervento – a favore di minori (Fig. 3)³².

L'andamento è stato oscillante e si è mantenuto attorno ai 300-400 casi fino al 2007, per poi progressivamente scendere arrivando alle 101 cartelle del 2017 e alle 68 del 2018³³.

Figura 3. Numero di cartelle aperte annualmente dall'Ufficio Minori Stranieri di Torino. 1999-2018



Fonte: Elaborazione ISMU su dati di Città di Torino, Prefettura di Torino, Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino (varie edizioni)

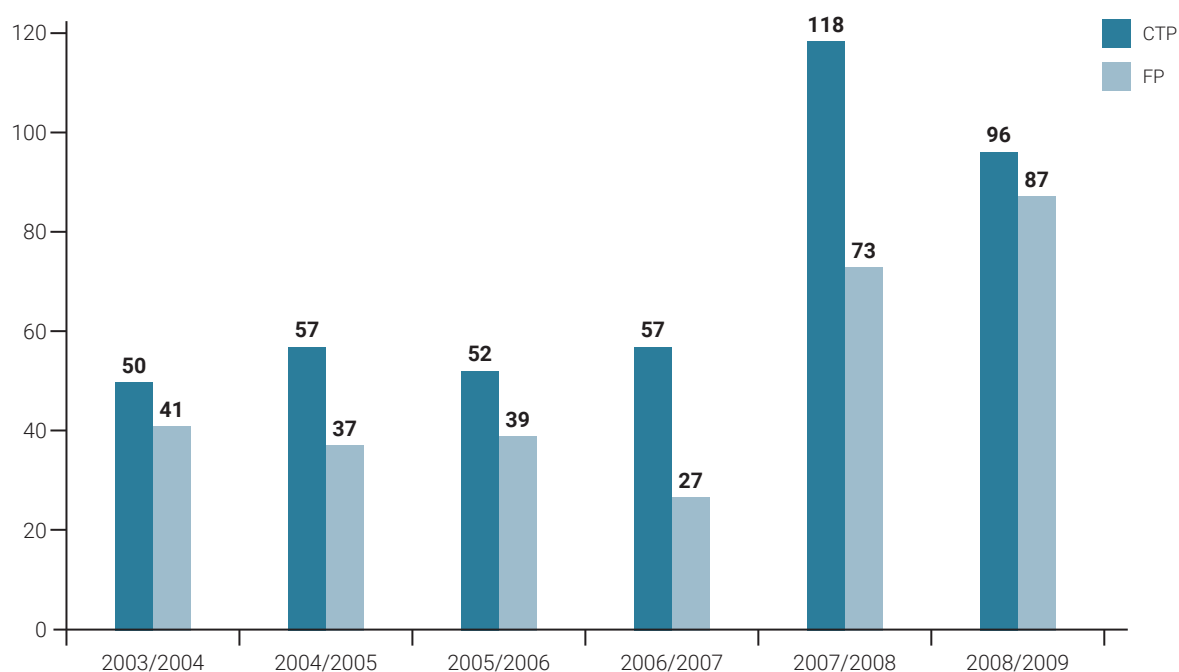
31 Rozzi E. (2002), *Il caso di Torino: tra politiche di accoglienza e norme restrittive*, in *Minori stranieri non accompagnati tra accoglienza e rimpatrio*, Tesi di laurea, Facoltà di Scienze Politiche, Torino; Cfr. Bertozzi R. (2005), cit.

32 Questo numero non coincide con il numero più alto del numero complessivo dei MSNA in carico ai servizi sociali dell'area metropolitana.

33 Città di Torino, Prefettura di Torino (2019), *Osservatorio Interistituzionale sugli stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2018*, Città di Torino, Torino.

Sul fronte dell'inserimento scolastico-formativo, in alcuni Rapporti della scorsa decade sono stati inseriti i dati sulla presenza dei MSNA iscritti ai CTP (Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti, ora CPIA) e ai corsi di formazione professionale della Città di Torino (Fig. 4). Nel complesso, dall'a.s. 2003/04 all'a.s. 2008/09 i MSNA frequentanti i CTP sono stati più numerosi dei MSNA allievi della formazione professionale, con un divario significativo in particolare nel biennio 2006/2007 in cui gli studenti dei CTP hanno superato il centinaio, mentre gli iscritti ai percorsi di formazione professionale hanno raggiunto quasi quota 90 nel 2008/09. Fra questi minori, rilevanti le presenze di allievi provenienti dal Marocco, caratterizzati da un analfabetismo che rappresenta un ostacolo rilevante nell'apprendimento della lingua italiana, e dall'Albania, minori che invece sono stati scolarizzati nel Paese di origine. Al terzo posto, a seconda degli anni considerati, si trovano Albania, Afghanistan ed Egitto.

Figura 4. Numero di MSNA iscritti ai CTP e ai corsi di Formazione Professionale nella città di Torino. A.s. 2003/04-2008/09



Fonte: Elaborazione ISMU su dati di Città di Torino, Prefettura di Torino, Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino (varie edizioni)

Per quanto riguarda la formazione professionale, i minori sono inseriti in corsi attinenti alla meccanica industriale (addetto macchine utensili, fresatore, tornitore), l'impiantistica di sistemi elettrici civili e industriali, la manutenzione edile e l'installazione di serramenti, corsi con sbocchi occupazionali possibili grazie alla grande ristrutturazione urbana e ai cantieri edili per le Olimpiadi invernali di Torino 2006. Si evidenzia progressivamente la crescita di un gruppo di minori nei corsi di ristorazione/sala bar, mestieri emergenti sollecitati dal cambiamento del tessuto economico-sociale di Torino, da città industriale a città a vocazione turistica e culturale. Nel tempo, sono aumentati poi i MSNA che frequentano corsi brevi di preparazione al lavoro attivati dalle agenzie formative in città, mentre diventano più rare le iscrizioni a corsi biennali o triennali, poiché l'età media dei ragazzi si attesta intorno ai 16 anni e non concede loro una frequenza a corsi con qualifica finale, cui si rinuncia a favore dei tirocini formativi, borse lavoro e contratti di apprendistato.

Nell'ultimo Rapporto dell'Osservatorio, si registrano 188 arrivi di MSNA nel 2018: la provenienza principale è quella del Marocco, seguita da Senegal, Egitto e Albania. Nonostante la fase attuale non sia considerata emergenziale e si sia conclusa la collaborazione con la Croce Rossa Italiana per la gestione di un punto di accoglienza notturna per MSNA, il Comune di Torino ha sollecitato l'apertura di una struttura di prima accoglienza da parte di una cooperativa sociale torinese. Durante la permanenza in questa struttura, i ragazzi sono sottoposti ai primi accertamenti e gli operatori raccolgono elementi utili per definire progetti individuali.

Dal momento che la maggior parte dei minori in carico ai servizi ha 16-17 anni, il sistema ha provato a mettere in campo in tempi brevi proposte e soluzioni per il raggiungimento rapido dell'autonomia per i neomaggiorenni.

Nel mentre, a novembre 2018, sono stati nominati i primi cento tutori volontari in Piemonte, a seguito della partecipazione a un percorso formativo, e 46 tutori per i minori seguiti dall'Ufficio Minori Stranieri del Comune di Torino, figure che hanno impattato progressivamente su routine di lavoro consolidate e sull'ampliamento della rete di sostegno. Delle 265 tutele attive nel 2018 presso l'Ufficio Minori Stranieri, 68 sono state quelle nuove avviate: anche se l'Ufficio ha avuto in carico complessivamente con progetti individuali 355 MSNA di cui 122 richiedenti protezione internazionale, in larga maggioranza maschi e alla soglia della maggiore età.

3.2 L'intreccio tra interventi sociali ed educativi per i minori stranieri

Nella governance locale dell'accoglienza di MSNA, Torino si è caratterizzata sin dagli anni '90 per la centralità dell'ente locale (Comune) sia nella gestione di servizi specifici (Ufficio Minori Stranieri, Pronto Intervento), sia nel coordinamento di reti istituzionali formali, con il coinvolgimento del terzo settore già nella programmazione e implementazione di servizi per minori di vario tipo (comunità, servizi a bassa soglia, educativa di strada)³⁴.

Sul fronte formativo, già nel 1996 era stato firmato un Protocollo d'intesa tra l'Assessorato ai servizi educativi e quello ai servizi sociali con il Provveditorato agli Studi, per garantire il diritto all'istruzione dei minori irregolari, che prevedeva l'inserimento di minori 15-18enni in corsi di formazione professionale e l'accesso a borse di formazione lavoro, previa frequenza di un corso di italiano. Nel medesimo anno, veniva avviato il progetto Tutele Civili, con il quale venivano individuati volontari che potessero assumere la rappresentanza legale di minori e seguirli nei progetti educativi³⁵. Già in quegli anni, il Comune di Torino esercitava un ruolo di filtro e indirizzo dei MSNA presso le varie strutture e, attraverso l'Ufficio Minori Stranieri, elaborava un progetto educativo, attraverso percorsi in collaborazione tra scuole, centri di formazione professionale, CTP³⁶.

Circa 30 anni dopo, il Comune continua ad essere il perno attorno a cui si sviluppano tutti gli interventi per i MSNA, con la presa in carico da parte dei servizi sociali nell'ambito dell'Ufficio Minori Stranieri, che rappresenta l'aspetto distintivo della "prassi torinese". La città metropolitana di Torino accoglie metà della popolazione regionale e, pertanto, assume un peso significativo rispetto alla gestione dell'immigrazione, nonché dell'accoglienza dei MSNA. Fuori dai confini della Città di

34 Cfr. Bertozzi R. (2005), cit., pp. 237-238

35 Ibidem, p. 112.

36 Ibidem, p. 121.

Torino, sono i consorzi dei servizi socio-assistenziali a occuparsi dell'accesso all'istruzione e alla formazione (CPIA, scuole secondarie di I grado, formazione professionale, ecc.).

Il Comune li prende in carico e imposta il percorso di questi ragazzini, sono i servizi sociali che promuovono l'inserimento nei CPIA, che aprono il percorso verso la formazione e il centro per l'impiego ... quindi sono dei pivot e loro possono presentare i percorsi tipo dei MSNA. Tutti gli interlocutori con cui loro si rapportano compreso gli insegnanti (Intervista di gruppo 1).

A detta dei valutatori della Regione Piemonte emergeva il fatto che molti di questi ragazzi sono passivi nelle comunità, non hanno l'opportunità di frequentare percorsi, ecc. E in effetti è emerso a prescindere che siano MSNA o italiani, il problema è delle comunità di minori soli (Intervista di gruppo 1).

Dopo qualche anno dall'entrata in vigore della legge Zampa n. 47/2017, il numero di minori in tutela pubblica del Comune di Torino è ancora piuttosto ampio, mentre crescono gradualmente le tutele volontarie. L'Università di Torino, dal novembre 2017, ha dato avvio per conto della Garante per l'infanzia e dell'adolescenza della Regione Piemonte e con il sostegno della Regione Piemonte, dell'ANCI-Piemonte e delle Fondazioni Cassa di Risparmio di Cuneo, Cassa di Risparmio di Torino e Compagnia di San Paolo a una prima edizione di un corso di formazione (di 24 ore), cui ne sono seguite altre, dedicato ad aspiranti tutori volontari di MSNA che hanno risposto al bando della Garante regionale.

Nella relazione di fine mandato della Garante, vengono presentati nel dettaglio i dati relativi ai 726 candidati che hanno presentato le proprie domande e ai 645 che hanno sostenuto un colloquio conoscitivo al 05/03/2019: di essi 527 risultavano iscritti ai corsi³⁷.

Adesso la tutela non è più pubblica, ma in capo ai tutori volontari: noi abbiamo ancora una percentuale di ragazzi ancora abbastanza alta che sono in tutela pubblica, perché pre-legge Zampa. Adesso tutte le tutele vengono aperte ai tutori volontari dal tribunale dei minori a seguito della nostra segnalazione... Attorno al ragazzino c'è una rete enorme e... devo dire che per gli operatori sta diventando un lavoro molto molto... non voglio dire pesante perché è anche interessante però immaginatevi la cittadinanza che entra nel servizio sociale (Focus group 2).

Anche se l'esperienza è all'inizio, è importante capire se in qualche modo si muovono sull'accesso alla formazione... come gestiscono questo pezzo... che poi può essere utile anche per noi... nel senso promuoviamo il servizio in modo che possano rivolgersi a noi per l'iscrizione a scuola, l'accesso al CPIA o alla formazione professionale (Intervista di gruppo 2).

Come emerge dalla pubblicazione che raccoglie i materiali del corso³⁸, la formazione è stata caratterizzata dal coinvolgimento dei soggetti istituzionali chiamati alla protezione e promozione dei diritti dei MSNA, anzitutto servizi socio-assistenziali e magistratura, nonché dall'ascolto dei minori che hanno vissuto in prima persona l'esperienza di relazione con un tutore.

Senza dubbio, queste figure sono diventate importanti, in quanto rappresentanti legali dei minori e attori chiave attorno a essi, e hanno messo in evidenza l'importanza di avere una mappatura dei servizi a disposizione, cui fare riferimento anche per l'orientamento e l'iscrizione al sistema scolastico-formativo.

37 Questi dati evidenziano nel gruppo di candidati piemontesi una netta prevalenza di donne (i tre quarti dei candidati), nonché di laureati (il 73%), concentrati nella fascia d'età 41-62 anni (62%), nella città di Torino (47,2%) e nella sua provincia (26,3%). Torino R. (2019), *Relazione dell'attività relativa all'anno 2018*, Garante Infanzia e Adolescenza, Consiglio Regionale del Piemonte Torino, pp. 50-59, in http://www.cr.piemonte.it/dwd/organismi/garante_infanzia_adolescenza/2019/relazione_attivita_2018.pdf.

38 Long J. (a cura di) (2018), *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, Wolters Kluwer, CEDAM, Milano.

In questi circa 200 casi, in Piemonte e Valle d'Aosta è il cittadino che ha fatto un percorso di preparazione di 24 ore, superato un test, deve fare una formazione continua. Quello che lui deve fare è rappresentare legalmente il ragazzo, quindi fare tutte le domande per iscrizione scolastica, ottenimento dei documenti, iscrizione al servizio sanitario, prestare il consenso informato per il trattamento sanitario... Poi c'è tutta quella parte relazionale affettiva che non è regolata dalla norma che forse rappresenta la fetta più importante del ruolo (Focus group 2).

La formazione dei tutori è divisa in sei moduli... uno dei moduli è sulla quotidianità e quindi anche iscrizione scolastica... poi c'è tutto il modulo finale che prevede il test... vengono presentati gli strumenti di sostegno... proprio oltre ai gruppi di accompagnamento che sono gestiti sempre dall'università e dalla garante, non c'è niente di obbligatorio ma la frequenza è alta... c'è poi la piattaforma Piemonte Immigrazione gestita da IRES, ci sono una serie di supporti legali grazie ad ASGI e quindi insomma non sono abbandonati a se stessi... poi c'è sempre il tutore che fa tutto ed è pienamente coinvolto in questa rete e c'è il tutore che ha un po' di sindrome da supereroe che però devo dire per fortuna non sono tanti... sono proprio la minoranza. Nominati sono circa 180-190 adesso su Piemonte e Valle D'Aosta... che partecipano ai gruppi di accompagnamento sono circa un centinaio, tra i 100 e i 120 (Focus group 2).

Il centinaio di tutori piemontesi, che continuano a essere accompagnati in presenza (con percorsi di accompagnamento gestiti da psicologi, educatori, assistenti sociali o altri esperti) o a distanza (con strumenti e consulenze online), vengono descritti nella discussione emersa nei focus group come importante anello del sistema di rete e di relazione attorno ai minori, all'interno del quale però assumono ruoli contraddittori e ambivalenti. Si tratta di un complesso ingranaggio, in cui essi possono svolgere azioni facilitanti o ostacolanti l'inserimento (formativo) dei MSNA, in alleanza ma talvolta anche in conflitto con comunità e servizi sociali. Lunghe le discussioni, che vengono riportate, fra educatori e tutori per la scelta dei percorsi formativi, in cui gli adulti non paiono tanto negoziatori dei diritti di questi minori (come sottolineato nel capitolo precedente), ma piuttosto parti in causa che non sempre riescono a mediare fra aspirazioni dei ragazzi, questioni di principio e ragioni pratiche.

Il tutore si trova davanti a un ingranaggio: il tutore può essere la goccia d'olio o il granello di sabbia... quindi bisogna inserirli in un sistema di relazione che ha già un suo equilibrio (Focus group 2).

I tutori sono più che altro da catalizzatori in alcune situazioni, da sentinella laddove vedono che il sistema è lento cercano di accelerarlo un po'... alcuni tutori riuscendoci rimanendo nel loro ruolo, altri travalicando quello che è il loro ruolo e altri trovando limiti, intrinseci o caratteriali o del sistema non riescono. Io come statistiche non vi so dire quanti tutori riescano ad attivare o effettivamente sbrigare... so che alcuni riescono effettivamente molto bene, soprattutto in quelle situazioni di comunità più piccole... in città paesini molto decentrati e i tutori, anche grazie a conoscenze personali, riescono ad attivare borse lavoro o tirocini... Altri invece si intestardiscono su percorsi che, secondo loro, sono adatti al minore, ma che la comunità o i servizi sociali non possono attivare perché sanno che statisticamente, per quell'anno lì, se si fa il panettiere non si troverà niente, meglio iscriverli a fare il meccanico... e ci sono tutori si intestardiscono e vanno a muso duro contro il sistema, seguendo quello che secondo loro è il miglior interesse del minore. Altri invece che fanno squadra con i servizi per far cambiare idea al minore: "facciamo questo corso, otteniamo uno status e quando avrai il permesso per lavoro, forse riuscirai a fare quello che desideri" (Focus group 2).

R1: Ho partecipato a sessioni infinite di discussioni per l'orientamento di tal ragazzo perché...

R2: c'è questo tira e molla...

F1: sulla formazione come su altre cose... raramente ho trovato accordo (Focus group 2).

Nell'ultimo Rapporto dell'Osservatorio Interistituzionale³⁹, l'Ufficio Minori stranieri fa riferimento alle sue attività, come titolare del progetto Sprar Torino Minori (citato nel paragrafo precedente), all'interno del quale sono stati attivati corsi di alfabetizzazione e laboratori di integrazione sociale con contenuti di educazione alla cittadinanza. Per 122 minori e neomaggiorenni accolti nel progetto, sono stati organizzati percorsi di formazione professionale ad hoc, basati sui bisogni formativi dei

39 Città di Torino, Prefettura di Torino (2019), cit.

MSNA. Save The Children, in collaborazione con il Comune, inoltre ha gestito un servizio a bassa soglia di accesso per MSNA nell'area del mercato di Porta Palazzo, integrato da interventi educativi di strada. Grazie a finanziamenti aggiuntivi provenienti dal bando *Never Alone* (programma europeo EPIM) per il progetto *Together. Costruiamo insieme il futuro*: 1500 minori – provenienti da Egitto, Senegal, Albania, Marocco, Turchia, Pakistan, Nigeria, ecc. – sono stati coinvolti in percorsi di apprendimento di lingua italiana ed educazione civica, tramite utilizzo di social network e di una web radio⁴⁰.

Abbiamo vissuto nel cambiamento di questi ultimi anni, perché c'è stato un grosso cambiamento nella tipologia della formazione... soprattutto le risorse carenti... a un certo punto noi ci siamo trovati a doverci inventare attraverso i fondi di finanziamento SPRAR dei corsi professionali, perché altrimenti i ragazzi rischiavano di arrivare alla maggiore età senza aver fatto nessuna esperienza in quel senso... noi eravamo abituati ad accedere anche a percorsi più brevi... (Focus group 2).

Una prassi caratterizzante la realtà torinese emerge dall'intreccio positivo tra politiche attive per il lavoro e politiche formative: grazie all'accordo fra il Comune (esteso poi alla Regione Piemonte) e l'Agenzia Piemonte Lavoro è da tempo possibile procedere all'iscrizione dei MSNA, presi in carico dal Comune di Torino, ai Centri per l'Impiego, anche se i minori non hanno assolto l'obbligo formativo, criterio necessario per l'iscrizione. Il Comune si impegna formalmente a garantire il percorso formativo del minore e questo passaggio risulta essere indispensabile per fare accedere il minore a tirocini, apprendistato e per godere di altre opportunità.

Per l'iscrizione ai centri per l'impiego oltre ad avere sedici anni occorre l'obbligo formativo. Proprio nel Comune di Torino come ente gestore dei servizi, è stata fatta la prima sperimentazione che adesso è stata allargata a tutta la regione, per favorire l'iscrizione dei MSNA presi in carico dall'ente gestore che fa una relazione in cui dice: "io sto impegnandomi con questo minore, lo mando a fare la terza media, lo mando a scuola, è al CPIA". Ho bisogno però dell'iscrizione al centro per l'impiego perché magari gli devo far fare un tirocinio. Oppure nei casi migliori, devo mandarlo in apprendistato duale di primo livello, oppure in un percorso formativo che mi serve proprio l'iscrizione o banalmente per l'abbonamento ai mezzi di trasporto... ci siamo allora inventati questa cosa... adesso c'è proprio un accordo con l'Agenzia Piemonte Lavoro (Intervista di gruppo 1).

Per quanto riguarda l'offerta formativa, oltre ai progetti citati relativi all'alfabetizzazione e ai corsi di lingua, nelle interviste e nei focus group emerge il ruolo centrale dei 3 CPIA di Torino città (soprattutto in alcuni plessi del CPIA 1 e 2), a cui si possono iscrivere i cittadini di qualsiasi nazionalità con 16 anni compiuti, sia per frequentare corsi di italiano sia per i corsi per l'ottenimento della licenza media.

Come sostiene un'intervistata, "ci sono enne cose che portano inevitabilmente ad affezionarsi a strade che sono gestibili" (intervista di gruppo 3), a istituzioni scolastiche o formative che sono fatte di persone competenti e di una storia positiva, da cui sembra derivare pertanto la presenza significativa dei MSNA nei CPIA torinesi, che convivono nelle aule con minori stranieri ricongiunti e pluriripetenti italiani.

Sono tre i CPIA... negli ultimi anni abbiamo avuto tanti MSNA. Che poi ecco la questione minori stranieri nei CPIA non finisce lì, perché rimane sempre una grande quota di minori ricongiunti che provengono da altri mondi, nel senso che per solito sono più alfabetizzati e più scolarizzati, ma hanno anche altre problematiche. Abbiamo anche una minima

40 Disponibile online in <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/together-costruiamo-insieme-il-futuro>. Il Comune di Torino è anche partner del progetto *Le rotte del Gusto* (bando *Never Alone*), capofila cooperativa La Tenda e tuttora in corso, che attorno all'esperienza della Gelateria Popolare di Torino, attiva un percorso di autonomia linguistica, socio-relazionale e lavorativa, disponibile online in <https://minoristranieri-neveralone.it/progetto/le-rotte-del-gusto/>.

quota resistente di drop out italiani che, malgrado tutto, arrivano comunque da noi e tutti insieme appassionatamente cerchiamo di arrivare alla licenza media. Il target specifico dei MSNA ha come destinazione naturale quella del CPIA, dove ci sono una serie di limiti culturali, no? I CPIA nascono da un'evoluzione delle vecchie 150 ore, che forse sarebbero state più inclusive nei confronti dei minori... è una provocazione! Un corpo docente che come dire è molto abituato a pensarsi con gli adulti, in questi ultimi anni ha visto un'impennata della presenza di MSNA nei nostri CPIA e la situazione è un po' esplosa... c'è un corpo docente che percepisce in parte ancora il minore dentro il CPIA come un corpo estraneo, sebbene la legge dica che dopo i 16 anni devi essere iscritto lì (Focus group 2).

I CPIA, anche nel torinese, paiono essere la "destinazione naturale" dei MSNA, tuttavia i centri sono coinvolti in una esperienza interistituzionale fra le più antiche e consolidate del territorio torinese, il progetto *Provaci ancora, Sam!*, un'iniziativa realizzata attraverso la collaborazione tra i Servizi Educativi e i Servizi Sociali della Città di Torino, l'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, la Compagnia di San Paolo, l'Ufficio Pio e la Fondazione per la Scuola, nonché una rete territoriale di organizzazioni di terzo settore, volta a creare sinergie positive tra scuole, servizi e territorio. Il progetto prevede anche interventi presso i CPIA per ragazzi tra i 16 e i 18 anni, finalizzati all'apprendimento della lingua italiana e al conseguimento della licenza media⁴¹.

Con l'intervento di associazioni presso i CPIA, si riescono a coinvolgere e accompagnare anche MSNA quindicenni, sempre più presenti nei CPIA, attraverso interventi a carattere educativo, strumenti di educazione non formale e tecnologie digitali, promuovendo il potenziamento delle competenze trasversali e progettando percorsi di conoscenza del territorio, per avvicinare ragazze e ragazzi al ricco patrimonio storico, artistico e culturale della città⁴².

Provaci ancora, Sam! insiste sia sulla scuola e sulla formazione che sui CPIA. I CPIA hanno firmato un protocollo d'intesa con associazioni che erogano gli interventi, anche interventi di animazione, nel senso che seguono i ragazzini del CPIA. Però poi organizzano anche attività esterne, di tipo educativo, culturale, ecc. (Intervista di gruppo 1).

In alcuni casi abbiamo minori quindicenni, in questo caso la presenza di progetti delle associazioni è molto utile, perché si fa da facilitatori per progetti ponte tra la scuola media e i CPIA. In questi anni c'è una battaglia culturale in corso nei CPIA a Torino sull'accoglienza dei minori. Sull'accoglienza dei minori tutti e sui 15enni in particolare, accompagnati non accompagnati, italiani eccetera. Perché a volte c'è bisogno di accogliere dei quindicenni lì... perché il luogo dove non si disperderanno dal punto di vista scolastico sarà quello (Focus group 2).

Faccio parte di un ente no profit che sviluppa dei progetti specificamente per minori stranieri nei CPIA... dei progetti di rete... progetti di sistema, interessanti perché coinvolgono una serie di attori quali la scuola, il comune di Torino, i servizi educativi, i servizi sociali, l'ufficio minori stranieri... tutte le comunità di accoglienza, tutti quegli enti del terzo settore che stanno radicati nel territorio e offrono opportunità a vario titolo (Focus group 2).

Nell'ambito degli interventi di rete, si segnala inoltre, a partire dall'a.s. 2017/18, il progetto sperimentale dell'associazione Diskolé, per una quarantina di MSNA presenti al CPIA 1, *Il tempo ritrovato – L'inclusione tra Innovazione, Identità meticce e Nuova Cittadinanza al CPIA*, con il supporto di Fondazione per la Scuola⁴³. Un'équipe multiprofessionale ha attivato una didattica interdisciplinare attraverso un laboratorio di competenze, articolato in unità didattiche di apprendimento, cui si sono affiancate iniziative aggregative, ricreative e di scoperta del territorio, con una metodologia cooperativa e laboratoriale e con il supporto delle nuove tecnologie digitali.

Sto lavorando alla riprogettazione degli unici progetti per minori che esistono nei CPIA, minori stranieri e non, "Provaci ancora Sam" e il progetto "Il tempo ritrovato", un progetto sperimentale che abbiamo testato negli ultimi anni nei CPIA,

41 Cfr. <http://www.provaciancorasam.it/>.

42 Cfr. <https://diskole.org/progetti/provaci-ancora-sam/>.

43 Cfr. <https://diskole.org/progetti/il-tempo-ritrovato-inclusione-minori/>.

una classe sperimentale destinata solo ai minori... abbastanza una rottura dentro i CPIA in quanto pensati per gli adulti, ma i minori ci sono e sono almeno un centinaio a plesso non a scuola... esistono e fanno massa critica... Diciamo che è un po' l'unica risorsa di sistema che esiste nei CPIA... è anche interessante perché si fa veramente rete, negli ultimi anni ci siamo interfacciati con i tutori volontari, con educatori e comunità, con i docenti... diciamo con le reti prossimali dei minori insomma... come dicono i giovani "tanta roba" (Focus Group 2).

Questi progetti di rete di inclusione dei minori, di accompagnamento educativo e formativo di contrasto alla dispersione scolastica risultano essere un tratto tipico del sistema cittadino, in cui le istituzioni pubbliche lavorano a fianco degli enti di terzo settore, trovando proposte e soluzioni originali: è l'esperienza della didattica innovativa dell'italiano, svolta all'interno del Museo Egizio, che ha avuto come esito un evento finale in cui i minori del CPIA, fra cui anche alcuni MSNA, hanno assunto il ruolo di guide museali, sperimentando attraverso l'arte e la cultura di alto profilo, grande coinvolgimento e intensa partecipazione.

Continuo ad essere fortemente convinta nel volare molto in alto... negli anni di lavoro con i minori stranieri sulla parte di alfabetizzazione, ho visto che un approccio alla lingua non meramente funzionale è la grande sfida nostra... perché le pressioni e il background scolastico di questi minori molto spesso portano ad altro... allora, quando si riesce un po' ad aprire questo orizzonte funzionale ed andare oltre, con l'arte e con la cultura, tutto con le maiuscole, che portano al protagonismo, sicuramente lì si compiono dei miracoli. Io sono reduce da una esperienza che definirei esaltante... con il museo egizio di Torino per cui ho potuto usare tutto il museo egizio per tre mesi come aula diffusa... immaginate già la libertà di movimento dei miei ragazzi... e quindi io ho fatto lezione lì con una lavagna semovente che mi portavo in giro con i turisti, c'erano interazioni molto particolari, c'erano anche 2 MSNA e altri minori stranieri in famiglie di livello linguistico molto basso. Il compito autentico finale è stato quello di una visita guidata offerta agli educatori delle comunità, i servizi educativi... e c'erano le famiglie non parlanti, donne non parlanti, mamme arabe non parlanti delle mie studentesse egiziane e loro hanno fatto proprio le guide turistiche vere. Con microfono, in italiano e in lingua madre (Focus group 2).

Un altro aspetto caratterizzante la realtà torinese è l'esperienza di mediazione interculturale piuttosto consolidata e diffusa, dispositivo di supporto fondamentale per il buon funzionamento dei servizi rivolti ad un'utenza multiculturale.⁴⁴ In tempi più recenti, vengono citati corsi fatti per la mediazione in emergenza, finanziati da enti del privato sociale, per richiedenti asilo e rifugiati, e da utilizzare nel sistema di accoglienza; attività formative e di inclusione sviluppate attraverso progetti di vario genere, che prevedono la mediazione didattica in contesti formativi e nei corsi di italiano, che diventano maggiormente inclusivi e con effetti positivi sui MSNA scarsamente alfabetizzati anche nella loro lingua madre. In un focus group emerge l'idea che la mediazione potrebbe essere utile per poter validare competenze formali e non formali dei minori, in maniera meno etnocentrica: essi infatti sono portatori di differenti livelli di svantaggio e hanno risorse di vario genere, che vanno riconosciute e valorizzate attraverso gli strumenti opportuni.

La figura fondamentale, la chiave assoluta per lavorare con i ragazzi è il mediatore... tant'è che noi nei corsi di cui vi accennavo prima, quelli organizzati nello SPRAR... i corsi L2 prevedono tutti la figura del mediatore culturale... non in tutte le ore di lezione ma è la chiave di volta... di solito c'è un rappresentante della lingua araba e poi un rappresentante africano che parla bene inglese e francese (Focus group 2).

Noi li vediamo tutti svantaggiati, ma non è assolutamente vero, bisognerebbe solo poterlo verificare o metterli in condizione (Intervista di gruppo 3).

Abbiamo una carenza fortissima di corsi per i MSNA analfabeti... negli ultimi anni abbiamo avuto il picco dei minori egiziani che erano al 90% maschi delle zone rurali dell'interno che avevano fatto pochissima scuola coranica anche...

44 Sulla lunga storia della mediazione interculturale a Torino in diversi ambiti e forme, si veda la ricerca di Santagati M. (2004), *Mediazione e integrazione*, FrancoAngeli, Milano.

quindi anche situazioni di semi analfabetismo in lingua madre. Minori non capaci di scrivere l'arabo. Quindi... è proprio una corsa contro il tempo a dotarli del massimo numero di strumenti con il massimo di efficacia nel minor tempo possibile perché poi usciranno dai nostri circuiti. Quindi sicuramente ci sarebbe molto bisogno di percorsi di formazione che tenessero conto di queste necessità... penso che siamo molto indietro anche nella valutazione delle competenze che sono estremamente etnocentriche... noi abbiamo minori che non sono alfabetizzati ma sono molto capaci, molto abili a fare tutta una serie di cose che non siamo abituati a leggere (Focus group 2).

Un'ulteriore specificità del torinese è rappresentata dall'ampia offerta di servizi di orientamento, dalla scuola secondaria di primo grado in avanti che, grazie a un protocollo di intesa tra Città di Torino, Città metropolitana, Regione Piemonte e Ufficio Scolastico, ha l'obiettivo di mettere a sistema tutti gli interventi di questo ambito sul territorio cittadino.

I servizi di Obiettivo Orientamento Piemonte in Città metropolitana si attivano, attraverso la rete partenariale di intervento, nei confronti delle scuole secondarie di I grado e II grado, dei CPIA, dei CPI e con la collaborazione di una forte componente del privato sociale, del mondo lavorativo e delle progettualità precedentemente illustrate (cfr. *Provaci ancora, Sam!*). Si intercettano nelle azioni di orientamento anche minori stranieri soli, ma non è semplice identificarli: sebbene non si tratti di un target specifico delle attività di orientamento, Obiettivo Orientamento Piemonte mette a disposizione orientatori e orientatrici preparati per lavorare con fasce di utenti più deboli e svantaggiate, fra le quali rientrano i MSNA.

Allora un caso concreto... l'anno scorso mi erano capitati due tutori volontari che avevano contattato il servizio per orientare i ragazzi che avevano... Con "Provaci ancora, Sam!" noi arriviamo nella scuola media e nei CPIA e, rispetto alla collaborazione con questi ultimi sui MSNA, siamo stati contattati da associazioni per chiedere un intervento in una classe della scuola media del CPIA di riferimento (Intervista di gruppo 1).

Noi seguiamo ragazzi dagli 11 ai 16 anni. Collaboriamo direttamente con le scuole medie, facciamo i colloqui individuali e lavoriamo anche presso le scuole. Quindi incontriamo tutti i ragazzini di Torino. Quindi tutta una serie di stranieri di varia provenienza, ma anche qualche ragazzo MSNA. Quindi per noi non è un target diciamo preciso. Ne abbiamo incrociati alcuni che vengono portati e accompagnati da noi dagli educatori della comunità (Focus group 2).

Il COSP, servizio gratuito della Città per l'orientamento alla scelta di studenti della scuola secondaria di I grado, nel 2017, ad esempio, ha cominciato a interrogarsi su questa utenza con il *Progetto cinque scuole*, rivolto a classi con alta percentuale di nuovi arrivati, all'interno del quale la collaborazione con Obiettivo Orientamento Piemonte ha consentito di progettare azioni non standardizzate e più flessibili, per un orientamento mirato a raggiungere minori con diverse competenze linguistiche e limitata conoscenza del sistema scolastico italiano.

Il COSP fa consulenza individuale a quanti si rivolgono al nostro servizio, si contano sulle dita di due mani, non arrivano a 10 quelli che abbiamo registrato come MSNA, anche se potrebbero essercene altri non schedati come tali (Intervista di gruppo 3).

Il COSP ci ha coinvolti nel progetto Cinque scuole (che era rivolto a cinque scuole della città di Torino con una particolare presenza di allievi stranieri anche di nuovo inserimento) perché potessimo aiutarli ad arrivare con più consapevolezza al test di Arianna, cioè un test che la città di Torino somministra a tutte le scuole medie. Si sono così resi conto che era molto difficile per ragazzi e ragazze arrivati senza la conoscenza della lingua e una scarsa consapevolezza di cosa offre il sistema scolastico; dunque ci hanno chiesto di intervenire (Intervista di gruppo 1).

Il progetto Cinque scuole nasce con la finalità di attivare percorsi di orientamento specifico per allievi fragili, sono state scelte scuole medie che avevano bisogno di orientamento non standard, ma mirato in modo più approfondito e composto da più incontri. In realtà le scuole scelte avevano percentuali molto alte di alunni stranieri. Durato due anni, coordinato dalla Città di Torino, con colloqui individuali... efficacia è difficile da verificare, sapere se i ragazzi abbiano scelto scuole adeguate, o si siano persi... non c'è evidente cambio, ma è un primo passo, è un progetto in corso (Intervista di gruppo 3).

R1: Le reti esistono, nel senso che, come sempre sono gli operatori singoli che le attivano... ma delle volte sembra non esistere una dimensione più formale che garantisca tutta una serie di passaggi, no?

R2: Credo sia importante definire un po' le modalità di funzionamento delle reti.

R3: Ci si blocca su apparenti muri insormontabili che, in realtà, non hanno ragione di essere, ma dipendono dalla mancanza di capacità di una progettazione integrata che individui prima di tutto gli attori della rete e che poi definisca obiettivi comuni, tenendo presente che ciascuno ha le sue esigenze, i suoi vincoli e le sue difficoltà (Focus group 2).

Nel complesso, l'accoglienza e l'accesso all'istruzione/formazione dei MSNA nel contesto torinese è tratteggiata, nell'esperienza dei testimoni privilegiati intervistati, come una rete con molti nodi e legami sinergici, che si sviluppano attorno al ruolo catalizzatore del Comune di Torino, capace di coinvolgere i diversi livelli istituzionali (regionale, provinciale, comunale), ma anche enti del privato sociale di varia natura (fondazioni, associazioni, cooperative, ecc.), nonché privati cittadini⁴⁵. Ciò che forse nel tempo è mutata è la natura della rete, meno formalizzata nelle sue modalità di funzionamento e sempre più legata ai singoli operatori e responsabili di servizi e progetti, che riescono ad attivare reti funzionali al raggiungimento di obiettivi specifici. Rimane ancora aperta la sfida della mappatura di servizi, di messa in comune di pratiche e procedure di integrazione, che possa essere continua e garantita nel tempo.

3.3 Formazione professionale nell'area metropolitana, opportunità di integrazione

Nel quadro dell'intreccio di interventi pubblici e del privato sociale a favore dell'inserimento scolastico e sociale dei MSNA nella Città di Torino, si inserisce l'esperienza decennale del Servizio Formazione Professionale della ex-Provincia (ora Città metropolitana). Il Servizio ha attivato nel 2005 un tavolo dei referenti delle agenzie formative – il “gruppo provinciale per la formazione professionale dei migranti” – e ha partecipato a un'ampia rete interna (con altri servizi dell'ente pubblico) ed esterna con le principali istituzioni impegnate su questo fronte, collaborando proficuamente anche con il mondo universitario. Supportato da queste reti, ha dedicato una particolare attenzione agli adolescenti e ai giovani stranieri, con l'obiettivo di favorire l'accesso, l'inserimento, la permanenza e la qualificazione nella formazione professionale⁴⁶.

Dalla seconda metà degli anni Novanta, in dialogo con la Regione, ente legislativo e di macro-programmazione, e con i Comuni, istituzioni competenti nella diretta attuazione delle politiche sociali, la Provincia di Torino ha assunto un ruolo cruciale come soggetto di programmazione esecutiva e ha promosso iniziative innovative sul fronte dell'integrazione dei migranti e in forte

45 Come evidenziato da Ricucci R. (2018), *Minori stranieri non accompagnati. Numeri, volti, percorsi*, in Long J. (2018), cit., pp. 15-16. Nella ricerca di Rozzi E. et al. (2013), *Minori stranieri non accompagnati privi di protezione: ricerca condotta a Torino nell'ambito del progetto PUCAFREU*, le interviste a MSNA e operatori del torinese hanno messo in luce che i MSNA fuori dal sistema di protezione difficilmente vanno a scuola, tuttavia, vi sono casi di ragazzi che, con un significativo impegno e grazie anche al supporto degli educatori, sono riusciti a concludere la scuola dell'obbligo e un corso di formazione professionale pur vivendo al di fuori di una comunità. Molti dei ragazzi che non vanno a scuola, frequentano spazi aggregativi, corsi di italiano e attività ludiche organizzate da associazioni: sono contesti importanti, in cui i ragazzi ricevono informazioni, acquisiscono competenze e, soprattutto, costruiscono relazioni di fiducia con adulti e con loro pari, che rafforzano la rete necessaria di protezione e supporto verso l'inserimento sociale.

46 Cfr. <http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/ifp/osservatorio-oifp/ricerche>.

anticipo rispetto al resto del territorio nazionale⁴⁷. L'esistenza di un gruppo di lavoro intra-provinciale – che ha coinvolto Servizi Lavoro, Politiche Sociali e di Parità, Formazione e Istruzione – ha permesso di agire attraverso reti progettuali e operative interne ed esterne all'amministrazione, attivando sia una visione d'insieme sia azioni sinergiche sulle fasce deboli (minori, donne, migranti, richiedenti asilo) e sul tema dell'inserimento degli immigrati, che hanno consentito la razionalizzazione di risorse economiche sempre più ridotte, al fine di offrire "politiche integrate di integrazione". Si sono utilizzati, inoltre, gli strumenti messi a disposizione dei programmi dell'Unione Europea, della Regione Piemonte, del Ministero dell'Interno e delle Fondazioni bancarie, per realizzare azioni mirate e sperimentazioni.

Nell'ultimo decennio le riforme istituzionali hanno portato alla costituzione della Città metropolitana di Torino, che dal 1° gennaio 2015 ha sostituito la Provincia, variando le possibilità dell'ente di influire sulle politiche migratorie e formative. Dal 2016 i Servizi sopra citati sono stati coinvolti in nuovi assetti organizzativi che hanno ripartito, separandole, le loro competenze⁴⁸: i Centri per l'Impiego sono stati affidati all'Agenzia Piemonte Lavoro, il Servizio Politiche Sociali e di Parità alla Città metropolitana, mentre la Formazione Professionale, funzione riassegnata alla Regione, è stata delegata alla Città metropolitana attraverso l'operato del Dipartimento Educazione e Welfare. Nonostante tale trasformazione, i tre Servizi hanno mantenuto collaborazioni e sinergie, nel tentativo di continuare con politiche di integrazione a favore dei cittadini migranti coordinate e integrate tra loro, volte a garantire percorsi di inserimento sociale e cittadinanza, di diritto allo studio, di formazione professionale e di inserimento nel mondo del lavoro.

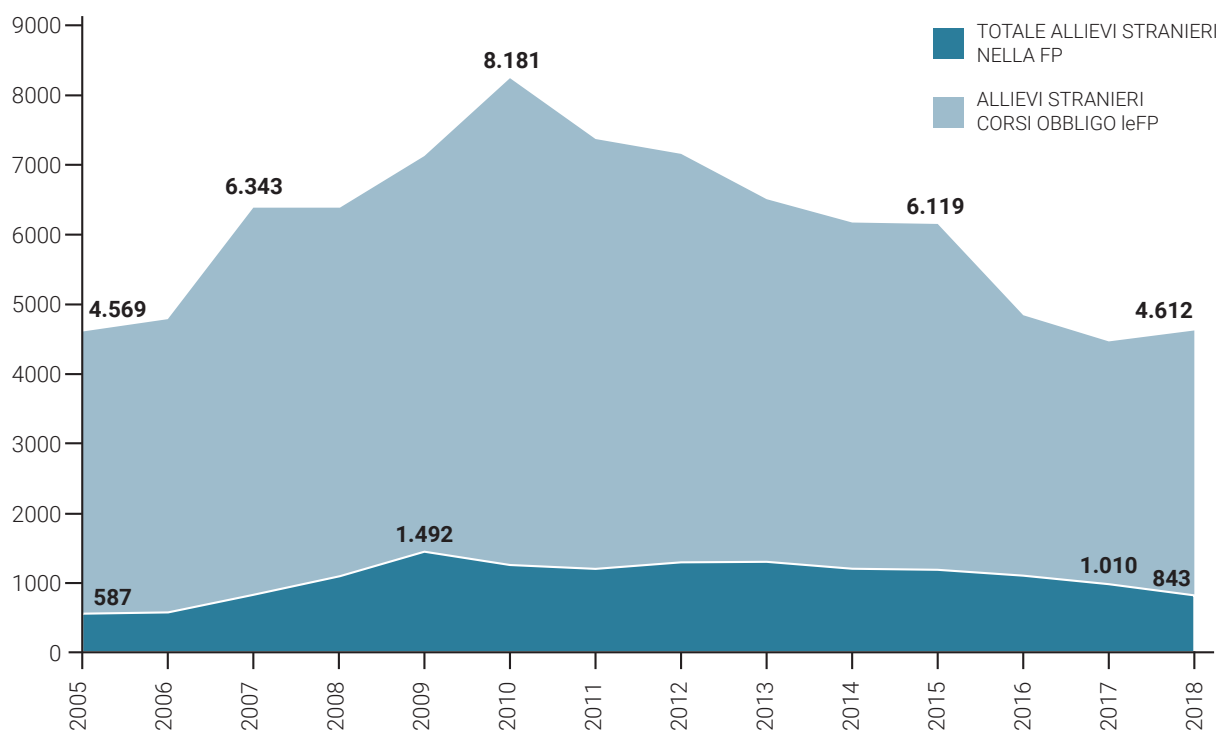
Per quanto riguarda la formazione professionale nello specifico, è soprattutto dal 2000 in avanti che, con le risorse del Fondo Sociale Europeo, si è raggiunto un notevole livello di stabilizzazione dell'offerta e della qualità, garantendo una pluralità di interventi di formazione iniziale e di formazione per giovani a rischio, disoccupati, apprendisti, ecc. che hanno coinvolto numeri elevati di allievi stranieri. Dall'anno formativo 2004/05, in particolare, la provincia di Torino è stata interessata da un progressivo aumento dell'utenza straniera nella formazione professionale iniziale, primo anno in cui è stato emanato un bando provinciale per il finanziamento di attività formative sperimentali afferenti il diritto-dovere di istruzione e formazione professionale per il triennio 2004-2007, cui sono seguiti dal 2007/08 i bandi per l'assolvimento delle attività di formazione iniziale, sperimentali e di sistema finalizzati all'assolvimento dell'obbligo di formazione.

Il bando *Obbligo* comprende percorsi e progetti formativi, anche integrati con l'istruzione, finalizzati alla qualificazione professionale degli adolescenti (14-18 anni) e al contrasto della dispersione: nel 2018, i percorsi vengono estesi a giovani fino ai 24 anni che hanno terminato il primo ciclo di istruzione. Nell'arco di tempo considerato, il numero di allievi stranieri in tutti i tipi di corsi attivati è passato da 4569 nel 2005 a 4612 nel 2018 (pari al 10.6% del totale degli allievi), mentre gli allievi stranieri iscritti nei corsi della formazione professionale iniziale (obbligo) sono passati da 587 a 843 presenze, corrispondenti all'11.9% degli studenti di questo segmento formativo: essi sono per i $\frac{3}{4}$ maschi e provengono in particolare da Romania, Marocco, Perù, Albania.

47 Si veda la ricostruzione di venti anni di politiche e di attività della Provincia, in: Città metropolitana di Torino, Servizio Politiche Sociali e di Parità, Area Istruzione e Formazione Professionale, Agenzia Piemonte Lavoro, Centri per l'Impiego (2017), "Focus 1997-2016 Vent'anni di impegno della Provincia di Torino (ora Città metropolitana di Torino) per l'inclusione sociale, scolastica, formativa e lavorativa dei cittadini stranieri", in Città di Torino, Prefettura di Torino, *Osservatorio Interistituzionale sugli stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2016*, Torino, pp. 48-78.

48 Come si evince in: Città di Torino, Prefettura di Torino (2016), *Osservatorio Interistituzionale sugli stranieri in Provincia di Torino. Rapporto 2015*, Città di Torino, Torino.

Figura 5. Allievi stranieri nella formazione professionale e nei corsi dell'obbligo leFP della Città metropolitana di Torino. 2005-2018. V.a.



Fonte: Elaborazione ISMU su dati di Città di Torino, Prefettura di Torino, Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino, Contributi della Provincia di Torino (varie edizioni dal 2005 in avanti)

Il trend che si osserva nella figura precedente è tendenzialmente di crescita fino agli anni 2009-2010, dopodiché si registra un calo costante nelle presenze, provocato dalla progressiva riduzione dei finanziamenti FSE per la programmazione dell'offerta complessiva, con la conseguente diminuzione dei corsi e del totale dei partecipanti.

Nell'ambito della formazione professionale iniziale, si inserisce l'offerta strutturata finalizzata al conseguimento di qualifiche e diplomi che ha coinvolto oltre 800 allievi stranieri in percorsi di vario tipo (diploma professionale, diploma professionale duale, qualifica biennale, qualifica triennale, qualifica triennale-duale). A ciò si aggiunge, come segnalato nell'ultimo Rapporto annuale sulle attività di Istruzione, Formazione Professionale e Orientamento, lo svolgimento di 310 attività di supporto al successo formativo rivolte ad allievi stranieri, nell'ambito di un'offerta destrutturata volta al sostegno e alla rimotivazione degli allievi in diverse tipologie di percorsi (di cui 143 laboratori scuola formazione e 102 Larsa, ovvero laboratori per il recupero degli apprendimenti)⁴⁹.

Nell'ambito di questa intensa attività di monitoraggio delle presenze, nessuna rilevazione specifica era stata svolta finora sulla presenza di MSNA all'interno della formazione professionale torinese: dietro stimolo dello studio di caso qui presentato, il Dipartimento Educazione e Welfare ha predisposto con ISMU una griglia di osservazione strutturata inviata a tutte le agenzie formative, con cui si sono raccolti dati sul totale dei minori soli presenti negli enti nell'a.f. 2018/19, di-

⁴⁹ Anche nell'ambito della direttiva Mercato del Lavoro, Città metropolitana di Torino (2018), *Rapporto Istruzione e Formazione Professionale Città metropolitana di Torino. Dati 2018*, Torino, disponibile online all'indirizzo <http://www.cittametropolitana.torino.it/cms/risorse/ifp/dwd/osservatorio/rapporti/raep2019.pdf>.

stinti per genere, provenienza, situazione abitativa; e dati sui singoli MSNA frequentati i corsi dei diversi enti (livello di istruzione pregressa, percorso di istruzione in Italia, tipo di corsi frequentati nella leFP).

La tabella 4 sintetizza i risultati del monitoraggio e permette di dettagliare le caratteristiche della presenza di MSNA nel sistema di leFP della Città metropolitana.

Tabella 4. Sintesi del monitoraggio della presenza dei MSNA nei corsi dell'obbligo leFP nella Città metropolitana di Torino. A.s. 2018/19

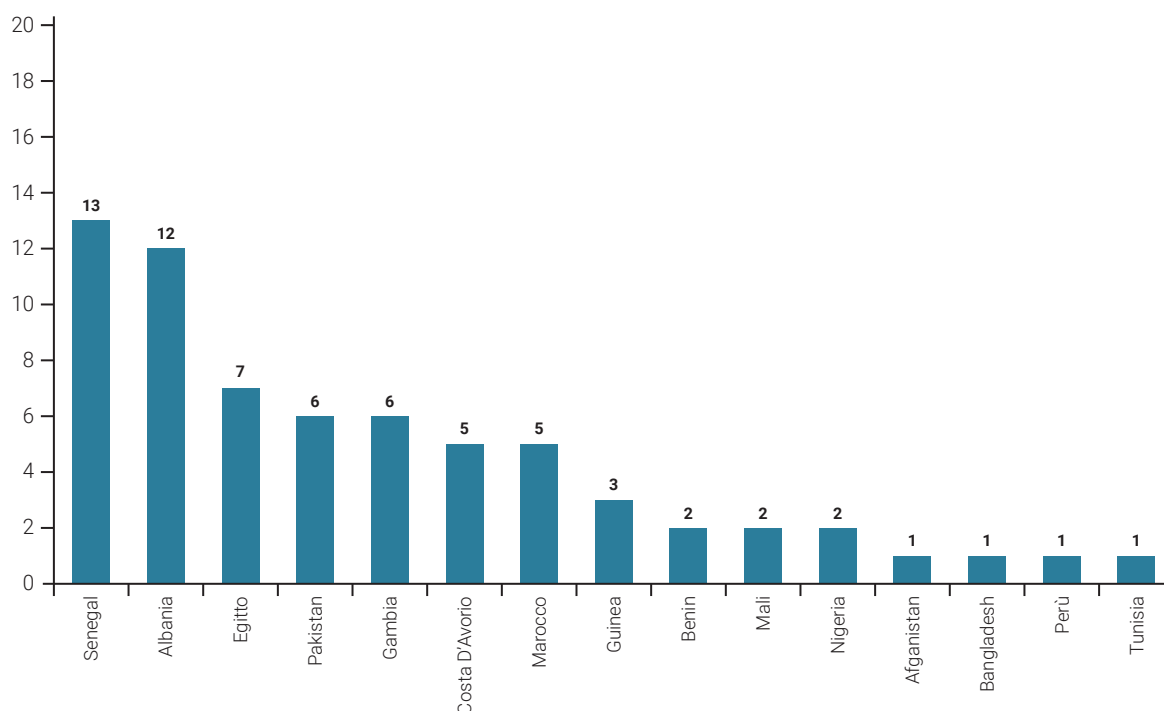
<i>Agenzie formative con allievi MSNA</i>	Casa di Carità Arti e Mestieri, CNOS, CIOFS, Enaip, Engim, Filos, Forte Chance, Formont, Immaginazione e Lavoro.
<i>Totale allievi MSNA</i>	67 MSNA, di cui 65 maschi.
<i>Nazionalità presenti</i>	15 nazionalità. Tra le aree più rappresentate: Africa subsahariana (33), Maghreb (13), Albania (12).
<i>Situazione abitativa</i>	61 vivono in comunità.
<i>Livello di istruzione raggiunto in patria</i>	24 con scarsa istruzione (fino a primaria), 24 con 8 anni circa di istruzione (obbligo), 5 avevano iniziato le superiori.
<i>Percorso di istruzione in Italia</i>	18 hanno già ottenuto la licenza media, 29 frequentano il CPIA.
<i>Frequenza potenziamento L2</i>	45 frequentano corsi di lingua italiana di vario tipo, presso le agenzie formative o associazioni / enti esterni.
<i>Offerta strutturata leFP</i>	32 MSNA in corsi biennali e triennali, di cui 8 in corsi per operatori agroalimentari, 8 operatori termoidraulici, 7 operatori meccanici, 5 operatori elettrici.
<i>Offerta destrutturata leFP</i>	35 MSNA hanno frequentato percorsi di questo tipo, 9 percorsi di accompagnamento alla scelta professionale, 9 in laboratori scuola-formazione, 16 in corso introduttivo alla panificazione

Fonte: ISMU, monitoraggio MSNA nella leFP torinese (2019)

Nel complesso, sono 9 le agenzie formative (con le loro diverse sedi) che hanno partecipato a questa attività: dai dati raccolti, gli allievi MSNA risultano essere in totale 67, per la quasi totalità maschi, provenienti da 15 Paesi diversi, con una netta prevalenza numerica dei minori provenienti dall'Africa Subsahariana, inseriti in comunità di minori (a parte un caso di affidamento familiare e 5 minori in gruppi appartamento).

Tra le cittadinanze più rappresentate nella formazione professionale abbiamo il Senegal (13 MSNA) e l'Albania (12), seguite a distanza da Egitto (7), Pakistan e Gambia (6).

Figura 6. MSNA dei corsi dell'obbligo leFP nella Città metropolitana di Torino per cittadinanza. A.s. 2018/19. V.a.



Fonte: ISMU, monitoraggio MSNA nella leFP torinese (2019)

Per quanto riguarda la formazione pregressa, i dati disponibili presso i centri formativi su una cinquantina di minori (e quindi incompleti), evidenziano uno scenario in cui metà di essi hanno un'istruzione di base piuttosto scarsa, mentre la restante metà ha frequentato 8 anni di scuola in patria, corrispondenti circa alla conclusione del primo ciclo di istruzione. In Italia, 1/3 circa ha ottenuto la licenza media, il 50% frequenta attualmente un CPIA per concludere la scuola secondaria di I grado, mentre è inserito anche in percorsi della formazione professionale: numerosi sono i MSNA coinvolti in attività di potenziamento linguistico dell'italiano, erogate in forme diverse presso le stesse agenzie formative (con finanziamenti propri o della Città metropolitana) o presso altri enti pubblici o del terzo settore.

I 67 MSNA censiti sono infine inseriti, per metà, nei corsi biennali e triennali (per ottenere la qualifica di operatori agroalimentari, termoidraulici, meccanici, elettrici) che accolgono già un'alta utenza di allievi di origine immigrata in generale; l'altra metà incrocia la formazione professionale nella frequenza di corsi più flessibili e laboratoriali, di breve durata e particolarmente adatti a un'utenza come quella dei MSNA, con una serie di vincoli temporali e personali da considerare nel proprio progetto di vita.

R1: Noi abbiamo una sede con 9 ragazzi, di cui la maggior parte frequentano questo corso annuale di accompagnamento alla scelta professionale.

R2: È un corso annuale che non rilascia qualifica.

R1: Diciamo che c'è un accompagnamento alla scelta professionale.

R2: Sì, è basato più sullo stage che sulla parte teorica. Di solito è uno strumento di lotta alla dispersione: serve per intercettare gli allievi della fascia d'età dell'obbligo che non hanno avuto un percorso lineare e fornire un'ulteriore chance di rimessa in gioco anche in prospettiva di un possibile inserimento (Focus group 1).

Le interviste di gruppo e i focus group consentono di aggiungere ulteriori elementi all'analisi: nella Città metropolitana di Torino, i MSNA non risultano distribuiti uniformemente ma sono concentrati in alcune sedi delle agenzie formative, questo perché i MSNA sono presenti in centri di formazione che hanno rapporti diretti e positivi con comunità per minori, collocate nello stesso territorio di riferimento. Le relazioni fra educatori delle comunità e operatori della formazione professionale, la conoscenza reciproca e la condivisione di una progettualità, risultano essere il tassello cruciale per l'inserimento positivo di questo tipo di utenza nei corsi della leFP, al di là delle specifiche difficoltà che possono emergere.

C'è una concentrazione di MSNA inseriti in centri che hanno rapporti diretti con comunità per minori. Anche questo è un elemento non indifferente... nel senso che non sono equamente distribuiti in tutti i centri di formazione professionale, ma si concentrano in quei centri di formazione professionale che hanno un rapporto con le comunità minori, di solito a prescindere dalle normali grandi complessità e difficoltà di inserimento di questi ragazzi nei nostri corsi... diciamo che gli inserimenti funzionano meglio o peggio, anche a seconda del rapporto virtuoso che si riesce a instaurare tra agenzie formative e comunità (Focus group 2).

R1: Grazie anche al vostro stimolo, ho scoperto che quest'anno c'è un nucleo di MSNA nella sede X che è legato alla presenza di una comunità di accoglienza in zona...

R2: Noi, invece, ultimamente nell'obbligo non abbiamo MSNA (se non uno ogni tanto, per di più maschi) proprio perché nel pinerolese non ci sono comunità che li ospitano.

R3: Da noi sono presenti in un unico centro, all'interno dei percorsi obbligo all'istruzione. Ormai da anni si ha questo rapporto consolidato con due comunità (o meglio, gruppi-appartamento) che gestiscono MSNA e quindi per storicità ci inviano i ragazzi (Focus group 1).

Il processo di inserimento e di iscrizione dei MSNA ai corsi di formazione professionale è però, talvolta, una dinamica a "scatola chiusa": da un lato, nei corsi di formazione professionale, questi minori vengono inseriti senza che si disponga di molti elementi su di loro, soprattutto quando sono neoarrivati; dall'altro lato, i minori non hanno molte opzioni di scelta nella formazione professionale, ad esempio quando c'è solo un corso disponibile, oppure quando non è possibile spostarsi troppo lontano dalla comunità, quando gli educatori sono meno presenti nei contesti di vita dei minori.

Il procedimento è metodologicamente più corretto quando è possibile, attraverso diversi colloqui, trovare il corso e la classe giusti per l'inserimento, sulla base delle caratteristiche del minore e del suo progetto.

R1: Mi è sembrato di capire che molte volte prendono questi ragazzi un po' a "scatola chiusa"...

R2: Sì, a scatola chiusa e magari si ha un solo corso da offrire; però, comunque prima dell'inserimento si fanno tutti gli incontri del caso, soprattutto con gli educatori... si iniziano i colloqui con l'educatore di riferimento per trovare il corso, la classe giusta (se è possibile scegliere); e se non si può scegliere, per trovare le modalità corrette per inserirlo (il livello di conoscenza della lingua italiana, eventuali problemi relazionali...).

R1: Quindi una sorta di profilo del ragazzo.

R3: sempre se ci sia il tempo, da noi 3 ragazzi su 4 sono arrivati ad agosto in Italia e a settembre li hanno iscritti, quindi neppure gli educatori li conoscevano... Quindi anche qui si è lavorato a "scatola chiusa" (Focus group 1).

R1: Però dipende sempre dalla comunità: nella comunità in cui lavoro io, noi le portavamo anche lontano dal centro... Il discorso è diverso per questi gruppi-appartamento in cui ci sono meno operatori, hanno meno risorse e i ragazzi se la devono cavare molto di più da soli, anche perché non c'è un educatore che dorme con loro, ad esempio. Stanno tanto da soli anche se sono minori (Focus group 1).

I minori, come emerso dal monitoraggio, frequentano corsi biennali e triennali nel bando dell'obbligo, ma anche percorsi meno strutturati che permettono di "aggirare" difficoltà connesse all'insufficiente conoscenza dell'italiano, al mancato possesso della licenza media, cui si ovvia con la frequenza contemporanea dei corsi presso i CPIA con cui le agenzie formative devono mantenere proficui

rapporti di collaborazione, all'età di arrivo in città e alla condizione di vita che si apre per il giovane al compimento del 18° anno (in termini di abitazione, permesso di soggiorno, rete di supporto).

Chiaro che formazione professionale poi vuol dire rapporto con i sistemi con cui abitualmente deve rapportarsi per poter aver senso e poter vivere, quindi voglio dire... se uno dei prerequisiti formali è la scuola e la terza media e il rapporto con i CPIA... da sempre c'è stata la regola che si possono iscrivere alla formazione professionale contemporaneamente nei CPIA (intervista di gruppo 1).

Come nelle altre realtà territoriali analizzate nel Rapporto, i MSNA sono un gruppo piuttosto eterogeneo e non corrispondono a un'unica tipologia di allievi della formazione professionale. Minori provenienti da diverse aree geografiche (Africa Subsahariana, Balcani, Maghreb, ecc.), con percorsi migratori differenti, più o meno complessi e traumatici, che presentano situazioni personali variegate, mandati familiari diversificati, pressioni e aspettative divergenti. Queste biografie differenziate si traducono poi in modi differenziati di vivere l'opportunità della formazione professionale, livelli vari di motivazione ed esiti formativi non univoci, anche sulla base dell'attivazione di interventi personalizzati che li possono supportare nella costruzione di un progetto di integrazione possibile e realistico.

Numerosi referenti dei corsi, nel focus group, descrivono i MSNA come più motivati a livello scolastico e professionale dei coetanei nativi o degli allievi di origine immigrata di seconda generazione, più collaborativi con i docenti e più impegnati nello studio e intraprendenti, anche se mancano di competenze linguistiche.

Noi nella sede di Torino abbiamo un biennio di operatore elettrico. Nella mia esperienza ho riscontrato invece una motivazione maggiore nei MSNA: tutte queste difficoltà di motivazione le ho viste molto più in carico o agli italiani o, allo stesso livello, alle seconde generazioni. Anche per quanto riguarda quest'anno, sto vedendo che i ragazzi MSNA hanno più motivazione sia scolastica che professionale; anzi, sono molte volte addirittura una parte del braccio del corpo docenti nel mantenere un clima d'aula collaborativo (Focus group 1).

Soprattutto quelle di quest'anno (e specialmente quelle dei ragazzi originari dell'Africa subsahariana) sono storie dell'orrore: i racconti sono raccapriccianti, dall'attraversamento dell'Africa e del deserto, alla detenzione nei centri libici e agli stupri subiti. I due ragazzi di quest'anno mostrano una grande voglia di imparare e di inserirsi; chiedono compiti a casa. È un po' diverso il discorso per i ragazzi che provengono dall'Est. Dall'Albania c'è una maggiore progettualità da parte delle famiglie di provenienza: se i ragazzi africani scappano da orrori vari, nelle tradizioni albanesi le famiglie li inviano in modo più strategico per far sì che entrino nel sistema della formazione e dell'istruzione italiana e poi molte volte li fanno ritornare una volta terminato il percorso. C'è un circuito che risponde a una pianificazione. Anche negli anni passati, la loro motivazione è sempre stata molto alta (Focus group 1).

Diciamo che 4-5 ragazzi provengono dalla stessa comunità; però all'interno del gruppo classe ci sono anche dei ragazzi italiani a rischio dispersione, per i quali la motivazione è proprio un'altra cosa... gli italiani sono lì parcheggiati, senza alcuna idea e motivazione; mentre questi ragazzi MSNA sostanzialmente si danno da fare, anche se non possiedono grosse competenze linguistiche. Quasi tutti hanno la terza media conseguita al CPIA, anche se poi c'è sempre questo discorso di capire a quali reali competenze scolastiche questo titolo corrisponda. Un po' per scelta delle colleghe che fanno accoglienza e orientamento, non c'è un'indagine specifica sulle storie, sul percorso migratorio di questi minori stranieri non accompagnati; si va a indagare qualora sorgessero problemi. Quindi questa è una scelta un po' nostra (Focus group 1).

In alcuni casi, gli operatori della FP conoscono molto bene le storie migratorie dei loro allievi MSNA, gli orrori e le violenze, le richieste delle famiglie, mentre in altri casi scelgono di non indagare e raccogliere informazioni sui loro percorsi, a meno che non sorgano specifici problemi. Non mancano però coloro che sottolineano le problematiche vissute da questi minori che si traducono anche in poco interesse, scarse motivazioni verso corsi scelti solo per obbligo o vicinanza alle comunità, difficoltà di relazione e integrazione, fattori che possono portare all'abbandono dei per-

corsi. Alcune agenzie riferiscono di situazioni conflittuali nei corsi di formazione professionale e nelle comunità, fra italiani, seconde generazioni e MSNA, nonché fra stranieri di varia provenienza, soprattutto collegati a una presenza diffusa di un'utenza svantaggiata a livello socio-economico e con scarse competenze comunicative e relazionali.

Noi abbiamo corsi termoidraulici, quindi comunque gli alunni sono maschi. È veramente complicato: la scarsa motivazione, la difficoltà di integrazione e le carenti competenze linguistiche fanno sì che nel 90% dei casi abbiamo l'abbandono nel passaggio dalla prima alla seconda. Inoltre, abbandonano anche i ragazzi al compimento della maggiore età... c'è scarsissima motivazione: loro sono lì perché sono obbligati, perché sono vicini al gruppo-appartamento e quindi sono comodi (Focus Group 1).

R1: Poi ci sono varie problematiche rispetto all'inserimento nei corsi obbligo all'istruzione, sia perché c'è scarsa motivazione da parte dei ragazzi, sia per l'integrazione con i ragazzi italiani.

R2: Stanno lì faticosamente. Ci sono grossi problemi di integrazione con i minori italiani, tenendo conto che il livello sociale e culturale è molto basso, ci sono dei picchi di comportamenti razzisti (Focus group 1).

R3: Io ho intercettato che nelle comunità gli albanesi rivendicano la loro "italianità": gli albanesi sono più italiani di tutti gli altri perché sono bianchi; dopo ci possono essere i nordafricani, mentre gli ultimi degli ultimi sono i ragazzi subsahariani (Focus group 1).

R1: E poi io ritrovo molte difficoltà di integrazione: i ragazzi italiani della formazione professionale arrivano con grosse difficoltà a integrare il diverso.

D: Cosa succede?

R: Ci sono tensioni e difficoltà di integrazione anche tra MSNA stessi (tra albanesi e ragazzi originari dell'Africa subsahariana, tra marocchini ed egiziani, ad esempio...) e "usano" gli italiani per andare l'uno contro l'altro, anziché fare gruppo (Focus group 1).

I referenti della formazione professionale raccontano i casi di inserimento di MSNA nei corsi biennali e triennali, ovvero nell'offerta standard prevista a livello regionale, evidenziando gli esiti positivi, la qualifica ottenuta, la continuazione degli studi nei corsi serali, la trasformazione di corsi brevi in stage e tirocini in apprendistato.

All'interno dei corsi dell'obbligo sono passati negli anni alcuni MSNA e adesso alcuni diventati maggiorenni e speriamo si possano inserire positivamente nel tessuto sociale lavorativo... Quest'anno alcuni miei colleghi hanno lavorato sulla ricostruzione del proprio passato insieme a un ragazzino che è arrivato da noi MSNA e adesso ha finito il percorso scolastico e ha sentito l'esigenza di ricostruire i pezzi del suo percorso e ha scritto una lettera biografica, che abbiamo consegnato ai ragazzi che hanno partecipato a un campo nazionale del nostro ente a Lampedusa... C'erano un centinaio di ragazzi del secondo anno che hanno fatto quest'esperienza..., incontrando i volontari, le persone, il sindaco... insomma le persone che vivono l'esperienza di migrazione di prima mano e c'è stato questo passaggio di testimone della storia di questo ragazzino che è passato da Lampedusa (Focus group 2).

Ci sono minori stranieri che magari non erano diciassetenni quando sono arrivati, però sono molto bravi, stanno facendo un triennale, che vanno avanti, che sono ancora in comunità anche se sono già maggiorenni (Focus group 2).

Più che altro il finanziamento fino ai 18 anni non è detto che te lo diano. Quindi finché il ragazzo non compie 18 anni non si sa se si ottiene il finanziamento e ciò dipende dai servizi sociali, dalle risorse a disposizione della comunità stessa... Ovviamente ci sono anche cooperative grosse che dispongono di maggiori risorse economiche e che quindi riescono a garantire una proroga fino ai 21 anni (Focus group 1).

È una questione di accompagnamento anche motivazionale e relazionale, quindi se il ragazzo imbrocca la comunità giusta dopo diciotto anni continua a seguirti... non perché hai il proseguito amministrativo ma perché ti vuole seguire allora ti sprona ad andare alle superiori, anche al serale. Se tu sei senza famiglia, i servizi non ti seguono più e ti trovi da solo, chi ti spinge ad andare dalle sei alle dieci al Giulio a prendere un diploma? (Focus group 2).

Alcuni dei nostri ragazzi si sono iscritti anche alla scuola serale per il diploma... come magari qualcuno di noi ha fatto (Focus group 2).

Questi risultati positivi, senza dubbio, sono raggiunti grazie alla presenza di specifiche condizioni favorevoli: l'accordo dei servizi sociali, la disponibilità di risorse economiche, il supporto motivazionale e relazionale degli educatori della comunità, la concessione del prosieguo amministrativo fino ai 21 anni, la presenza di una rete ampia di sostegno (operatori della formazione, datori di lavoro, docenti dei CPIA, ecc.). D'altro canto, emergono anche vincoli che rendono l'investimento nella formazione non sostenibile nel breve-medio periodo: nei casi in cui i servizi sociali e le comunità non considerano fattibile la continuazione degli studi o, addirittura, propongono l'interruzione di un corso triennale; se non si hanno le risorse economiche necessarie per trattenere i ragazzi dopo il compimento della maggiore età in comunità; quando il neomaggiorenne ha la necessità di lavorare per giungere all'autonomia abitativa; oppure se l'apprendistato nel sistema duale non offre un sufficiente riconoscimento economico.

Ecco allora che anche i minori più brillanti nello studio, consapevoli di avere le capacità per continuare gli studi, rinunciano a favore di progetti di vita economicamente possibili per minori soli che vivono in comunità.

In quest'ultimo anno scolastico... abbiamo attivato un percorso duale con uno dei nostri ragazzini. Perché era partito facendo un percorso di formazione breve, sfociato in uno stage che è diventato tirocinio formativo che è diventato contratto di apprendistato. Mentre faceva tutto questo stava ancora frequentando il CPIA e attraverso il CPIA abbiamo attivato questo percorso duale con Valdocco... Adesso lui ha compiuto diciotto anni, ha un contratto di apprendistato triennale e sta facendo questo percorso duale per elettricista. Chiaro che questo è un caso ideale... però sono capitate altre occasioni con altre agenzie formative... attivando percorsi formativi nell'ambito della logistica... ecco forse dei percorsi così sono sicuramente più agevoli per i nostri ragazzi (Focus group 2).

Il problema dei percorsi duali con l'apprendistato, per persone che hanno bisogno di lavorare come i MSNA... è che non c'è sufficiente riconoscimento economico. Nel senso, non si possono mantenere facendo questo lavoro... perché le ore lavorate all'interno del percorso scolastico sono retribuite al 10%. L'apprendistato funziona tanto e anche bene, ma per ragazzi che sanno che stanno lavorando all'interno di un percorso scolastico e quindi vengono pagati negli orari extra scolastici (Focus group 2).

A 18 anni ti devi mantenere da solo... e quindi devi andare a lavorare... se per caso mai volessi fare il passaggio alla scuola superiore perché ne sei in grado... io ho avuto delle ragazze e dei ragazzi che avevano assolutamente la capacità di apprendere, l'interesse e la curiosità per fare anche un percorso universitario dopo la nostra formazione professionale... ma sono in comunità e la ragazza che è in prima mi ha già detto "io so che potrei fare quello, ma devo trovarmi subito un lavoro, quindi per favore già questa estate fate qualcosa" ed è in prima! La porterò in terza e spero di trovarle poi un lavoro... ma lei avrebbe dovuto fare l'università (Focus group 2).

Tra le persone che noi abbiamo nell'obbligo... una non potrà proseguire il percorso perché non è volontà dei servizi o della comunità fargli prendere la qualifica, perché iscritta a un primo anno, dovrebbe fare ancora secondo e terzo anno e hanno come progetto la priorità nel trovare un lavoro. Quindi o le si trova un contratto di apprendistato o dovrà lasciare la scuola. Ma darle un contratto di apprendistato è troppo presto... perché questa persona deve ancora imparare a stare nel mondo degli adulti, del lavoro, in Italia... e comprendere le dinamiche della nostra società (Focus group 2).

Accanto a questa offerta strutturata, nei focus group i testimoni privilegiati sottolineano l'importanza di iniziative più flessibili (laboratori scuola-formazione, Larsa, ecc.), presenti nell'offerta di Città metropolitana che diventano spesso canale di accesso a percorsi più strutturati, in attesa del conseguimento della terza media, oppure servono per recuperare apprendimenti specifici (in italiano, matematica, ecc.).

A me arrivano le richieste dai CPIA: ci dicono se i ragazzi che vorrebbero fare un percorso da elettricista conoscono questa professione in maniera approssimativa (e quindi sanno solo vagamente cosa sia) e però vorrebbero saperne di più; e allora si organizza un percorso. Tendenzialmente sono brevi (un centinaio di ore): i ragazzi fanno molta pratica per capire se può interessare loro e quindi avere dei crediti per i bienni successivi e seguire così un percorso più strutturato fino alla qualifica (Focus group 1).

Da noi per esempio arrivano spesso con uno strumento che è sempre stato molto utile sia dal punto di vista della formazione che dell'orientamento: i laboratori scuola-formazione. Le comunità mandavano i ragazzi a fare la terza media ai CPIA e parallelamente i CPIA ci segnalavano i ragazzi che potevano essere interessati a percorsi professionali di diverso tipo. Su questi laboratori, i ragazzi più motivati decidevano poi di proseguire nel percorso di operatore elettrico (Focus group 1).

Le attività che noi facciamo sono i Larsa e i recuperi: sono dei progetti che vengono finanziati aggiuntivamente sull'attività ordinaria dell'obbligo non esclusivamente per i MSNA, ma che possano essere ulteriori strumenti che agevolano (Focus group 1).

Vi sono poi progetti ad hoc, di cui Città metropolitana è partner, che con finanziamenti aggiuntivi permettono sperimentazioni e innovazioni per target specifici altrimenti impensabili nell'erogazione standard dei corsi. NISABA, ad esempio, è un progetto FAMI citato dagli intervistati, sull'obiettivo "formazione civico-linguistica / sperimentazione di formazione linguistica", che ha permesso di raggiungere un target vulnerabile come i MSNA, con percorsi di apprendimento linguistico svolti in prevalenza fuori dall'aula e basati sulla conoscenza di servizi del territorio di interesse per i giovani. Il progetto ha permesso l'aggancio di minori non iscritti ad attività formative strutturate, attraverso una proposta costruita ad hoc per incentivarne la partecipazione (a livello di orari, giorni, metodologia, ecc.).

R: Il progetto NISABA, giunto alla seconda edizione, include più enti formativi in partenariato con Città metropolitana; e nella prima esperienza erano coinvolti anche dei CPIA... NISABA ha individuato alcuni target vulnerabili... per i MSNA avevamo realizzato un percorso linguistico di conoscenza dei servizi territoriali di interesse per i giovani. Quindi la formazione era affiancata alle visite all'Informagiovani, ai centri di aggregazione, ai servizi sociali o sportivi che potevano essere per i partecipanti una valvola di sfogo, un insieme di opportunità per aumentare la loro integrazione nel territorio. Questi corsi di italiano sono stati svolti per il 60% delle ore all'esterno dell'aula come scelta metodologica.

D: E in generale, come vi sembra sia andata con i MSNA?

R: Da un lato, siamo riusciti a dare un'opportunità a ragazzi in comunità che in quel momento non partecipavano a un'attività strutturata, utile e non solamente di aula. Ciò ha favorito indubbiamente la partecipazione dei ragazzi, anche perché sono state fornite delle attività di supporto (il trasporto) avendo al contempo cura di individuare su misura orari e giornate specifiche (Focus group 1).

Emergono nel dibattito numerose proposte costruite in modo autonomo e creativo da reti di soggetti privati e pubblici (CPIA, agenzie formative, cooperative sociali, associazioni datoriali, ecc.), su fondi vari (SPRAR, fondi interprofessionali, fondi propri delle agenzie), per rispondere all'eccessiva burocrazia e standardizzazione connessa ai finanziamenti pubblici ed europei (con vincoli su presenza, numero di allievi, esiti, ecc.), ma anche per trovare soluzioni più mirate e modulate sulle esigenze formative, lavorative e di orientamento dei minori, e per soddisfare le richieste produttive dei sistemi locali.

Attraverso i finanziamenti SPRAR abbiamo provato a impostare con alcune agenzie formative dei piccoli percorsi professionali... dove i ragazzi si sperimentano in vari ambiti, dalla panificazione ai piccoli lavori di manutenzione, dove imparano a imbiancare, cambiare le gomme e fare questo tipo di esperienze (Focus group 2).

Abbiamo burocratizzato in un modo incredibile nel tipo di corsi e nella lunghezza... Coldiretti se li è fatti per conto suo... perché non c'era nulla, questa è stata la risposta... potatura, raccolta delle ciliegie... Il problema è che ci vorrebbero degli interventi finanziati, progetti, si fa poi il FAMI, quando si riesce, anche FAMI eh son diventati un'iper-burocrazia incredibile comunque... pensa alla risistemazione dei sentieri... allora tutte queste robe qua, io ritengo che ci siano sia enti privati che pubblici che hanno delle idee, ma quello che spaventa è la rendicontazione (Intervista di gruppo 2).

I nostri minori hanno l'opportunità di fare una cosa che secondo noi è più che un laboratorio per loro, cioè loro entrano... nella quotidianità della classe... questo, tra l'altro, a livello sociale è bellissimo, cioè i nostri ragazzi entrano a scuola affiancati dai loro studenti e hanno l'opportunità di passare un po' di ore con loro in questo modo... noi siamo disponibili

ad uscire da scuola che vuol dire: fai firmare l'autorizzazione, vai dal tutore, vai da quello, vai dall'altro... dire che se noi usciamo due settimane da scuola tutti i giorni, devono segnarli presenti (Focus group 2).

Abbiamo avuto la fortuna di essere in contatto con un'azienda di riparazione di elettrodomestici che ci ha aiutato: abbiamo creato un laboratorio ad hoc vicino a questa comunità di accoglienza, realizzato con loro qualche attività formativa e poi tirocinio, inserimento nel lavoro. Ci stiamo orientando in questo senso. Poi abbiamo ricevuto la richiesta di una ditta grafica (che cercava italiani) con la quale abbiamo progettato un'attività formativa, che si è poi tradotta in cinque inserimenti di tirocinio con la possibilità di assunzione, e queste attività sono state modulate in sinergia con il CPIA, anziché inserire i ragazzi in percorsi strutturati ordinari (troppo lunghi) che fanno fatica a reggere e non portano a termine (Focus group 1).

Nel passaggio al lavoro, poi, i nostri testimoni privilegiati segnalano una misura finanziata dalla Regione Piemonte sul Fondo Sociale Europeo, per favorire l'integrazione di persone disoccupate e svantaggiate: il buono servizi al lavoro è un insieme di servizi alla persona per un accompagnamento alla ricerca di un impiego che include i MSNA come destinatari nel target di persone in condizione di particolare svantaggio⁵⁰.

Per quanto riguarda il servizio al lavoro sullo svantaggio, mi pare ce ne sia uno anche per i MSNA. Questo è uno strumento di politiche attive del lavoro finanziato dall'assessorato regionale del lavoro che si chiama buono servizi al lavoro: è un percorso strutturato abbastanza "rigido" con fasi ben precise (presa in carico, orientamento, colloquio orientativo, un piccolo momento di formazione, poi tirocinio con borsa lavoro). Ce n'è uno sullo svantaggio indirizzato a varie tipologie di potenziali utenti, tra le quali gli stranieri, i MSNA, DSA con problematiche di un certo tipo... Sono strumenti che vengono attivati dai Servizi al Lavoro Accreditati, ovvero agenzie per l'impiego o cooperative o agenzie formative (Focus group 2).

La riflessione delle agenzie formative si conclude con alcune sfide e proposte. In particolare, si evidenzia la necessità di investire ulteriormente in interventi brevi, costruiti ad hoc, flessibili nei tempi e nei modi, straordinari rispetto all'offerta standard, ritenuti pertanto più adatti ai MSNA: che non lascino, ad esempio, troppo tempo vuoto ai neoarrivati (fuori del normale calendario scolastico), che consentano di riattivare il processo di apprendimento e che possano essere attivati su fondi disponibili, non necessariamente pubblici. Rimane aperta la sfida della formazione di educatori e operatori a una didattica capace di identificare potenzialità di minori con bassa autostima, in cui il ruolo dei formatori è il fattore cruciale che può fare la differenza in contesti educativi caratterizzati dall'assenza di altre risorse e tempi stretti.

Allora la questione può essere arrivi oggi, faccio un bilancio di competenze, cerco di capire da dove arrivi quanto hai voglia di fermarti, bene, io ti iscrivo giugno-luglio, questi due mesi sono propedeutici, orientativi, già un minimo formativi, a quello che poi farà a settembre, no? Ti lascio agosto libero perché sono buona, ma farai italiano, ok? Allora poi a settembre, io ho avuto due mesi... Ma anche di preparazione sul mondo del lavoro italiano... Il mondo del lavoro, diritti e doveri, la costituzione, cosa fa, le regole dell'accoglienza tutto quello che ho, ad esempio come progetto su fondi Interprofessionali (Intervista di gruppo 2).

Nel passato c'era una buona collaborazione con queste comunità di accoglienza, perché avevamo dei corsi annuali, quindi i ragazzi lo sopportavano meglio, erano previste più ore di stage. Qualche anno fa, su sollecitazione della Regione, siamo passati da corsi annuali a triennali... Le comunità di accoglienza segnalano che i ragazzi fanno fatica a concludere percorsi triennali: sarebbe meglio ritornare su corsi brevi (Focus group 1).

Noi stiamo cercando di formare al nostro interno del personale che faccia una didattica diversa... L'idea del frontale è ancora molto complessa da smontare e scardinare. Soprattutto perché non facendo selezione su nessuno, dobbiamo cercare di tirare fuori il massimo in poco tempo e con poche risorse, dovendo noi mettere il carico maggiore per tirare fuori il meglio in questi ragazzi. Che loro tra l'altro non pensano nemmeno di avere, quindi c'è l'autostima da costruire

50 Si veda a questo proposito, <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-formazione-lavoro/lavoro/interventi-per-loccupazione/buono-servizi-al-lavoro>

con progetti che non siano didattici ma che siano formativi. Ma è il nostro ruolo e dobbiamo assolverlo, abbiamo però bisogno di supporto, di rete e di formazione (Focus group 2).

Si ripropone, ancora una volta⁵¹, la sfida che la formazione professionale continua ad affrontare: essere organizzata, riconosciuta e veicolata come un'opportunità concreta per l'integrazione dei MSNA, laboratorio in cui si costruiscono chance per l'inserimento professionale e per la partecipazione sociale, attraverso sinergie istituzionali, strutturate o spontanee, che si creano nel lavoro quotidiano degli operatori, nella collaborazione pratica fra persone e referenti di servizi diversi, nell'incontro con i minori da tutelare e promuovere in percorsi di assunzione di responsabilità nel mondo del lavoro e, più in generale, nel contesto sociale.

Certo, la formazione professionale, come si sostiene da tempo, può e deve essere migliorata, mentre si trova a fare i conti con trasformazioni in termini di tipo di offerta, riforme istituzionali, incertezza dei finanziamenti (cui dovremo aggiungere gli effetti del Covid19 e i conseguenti costi economici e sociali)⁵². Eppure, questo studio di caso sui MSNA nel sistema formativo della Città metropolitana di Torino, nel suo sviluppo, ha riproposto l'importanza del legame fra conoscenza dei fenomeni e governance dei processi formativi e migratori: nesso che è possibile potenziare, raffinando la rilevazione dei dati sulle presenze e sulle caratteristiche dei minori soli nella formazione professionale, così come nel resto del sistema scolastico; evidenziando e monitorando nel tempo punti di debolezza e di forza delle prassi in tavoli di discussione; delineando, pertanto, prospettive di intervento, che possano essere discusse e condivise con tutti coloro che sono coinvolti nella rete formativa costruita attorno ai minori.

Prospettive, infine, che possano essere tradotte in indicazioni operative per lo sviluppo di competenze linguistiche, trasversali e professionali di buon livello, per soggetti che, forse più di altri minori migranti, potranno raccontarci dolori e gesta vissute nell'esperienza migratoria, al fine di percorrere nuove strade di protagonismo sul territorio che li accoglie, con i giovani e gli adulti che li accompagnano.

Mi avevano chiesto di portare un contributo sulla mia esperienza ad un convegno: io ho definito i viaggi migratori "odissee senza epica" ... nel senso che è vero che ti formano le competenze e la persona, ma manca l'epica perché non ci sono gli strumenti della narrazione, siamo animali semantici, no? E come tali abbiamo necessità di narrazione... ecco perché serve volare alto per dare strumenti narrativi in senso forte... e allora spesso trovo che quando si riesce a dare gli strumenti narrativi... ci sono storie addirittura più dolorose per i minori ricongiunti perché loro hanno un viaggio spesso scelto da altri e non ce l'avranno mai un'epica, perché non possono dire "io ho preso, io ho fatto, io ho rischiato...". Questa cosa qui è un punto di forza dei MSNA (Focus group 2).

51 Ad esempio, come già emerso nella citata ricerca sulla formazione professionale a Torino di Santagati M. (2011), cit.

52 Una argomentazione più ampia di questa posizione si trova in Santagati M. (a cura di) (2015), *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, "Quaderni ISMU", 2.

TERZA PARTE

OLTRE I CONFINI

- CAPITOLO 7 -

Interazioni tra adolescenti appartenenti a “maggioranza” e “minoranze”. Analisi comparata sul ruolo dell’educazione per attenuare la xenofobia

di Alessandro Bergamaschi e Catherine Blaya*

1. Due gruppi a confronto: maggioranza e minoranze

Nonostante a livello europeo l’immigrazione internazionale abbia un carattere strutturale, la coabitazione tra popolazioni locali e immigrate rimane una fonte di tensioni e conflitti. Questa constatazione suggerisce che l’intolleranza o, più semplicemente, i timori nei confronti delle persone portatrici di bagagli culturali differenti sono fonti di divisione e frammentazione sociale. Inoltre, l’attuale contesto europeo, minato da una situazione economica poco favorevole, rappresenta un terreno fertile per lo sviluppo di sentimenti di ostilità verso facili capri espiatori come le popolazioni immigrate o di origine immigrata¹.

In particolare, come sottolineato dalla Commissione europea, la diffusione dell’intolleranza tra le giovani generazioni è, ad oggi, uno degli aspetti più problematici². Poiché i giovani sono la categoria sociale più colpita dall’instabilità socio-economica, specialmente nei Paesi dell’Europa meridionale, la loro adesione ai discorsi intolleranti e populistici sta diventando sempre più massiccia.

La sociologia e la psicologia sociale sono le discipline che vantano la più lunga tradizione di studi sui meccanismi che possono facilitare o ostacolare le interazioni positive tra la popolazione appartenenti alla maggioranza e le minoranze di origine immigrate. Questi due gruppi sono ampiamente analizzati negli studi sulle relazioni interetniche³.

La prima, la popolazione maggioritaria, annovera persone prive di esperienze d’immigrazione internazionale per almeno due generazioni, ovvero individui nati in un dato Paese i cui genitori sono

* *Alessandro Bergamaschi*, Université Côte d’Azur, Unité de recherche “Migrations et société” (UMR CNRS 8245 – IRD 205), ESPE de l’Académie de Nice; *fellow* all’Institut Convergences Migrations – INED Paris ; associato al Laboratoire d’Economie et de Sociologie du Travail (UMR CNRS 7317), Université Aix-Marseille.

Catherine Blaya, Haute Ecole Pédagogique de Vaud – Lausanne, Unité de recherche “Migrations et société” (UMR CNRS 8245 – IRD 205).

1 Eckert E., Primon J.L. (2011), *Introduction. Enquêter sur le vécu de la discrimination*, in “Agora débats/jeunesses”, 57(1), pp. 53-61; Bobo L. (1988), “Group conflict, prejudice, and the paradox of contemporary racial attitudes”, in Katz P., Taylor D. (eds.), *Eliminating racism. Profiles in controversy*, Plenum Press, New York, pp. 85-114; Bobo L., Kluegel J.-R. (1993), *Opposition to race-targeting: Self-interest, stratification ideology, or racial attitudes?*, in “American Sociological Review”, 58(4), pp. 443-464; Sherif M., Sherif C.W. (1979), “Research on intergroup relations”, in Austin W., Worchel S. (eds.), *The social psychology of intergroup relations*, Brooks/Cole, Monterey CA, pp. 7-18.

2 European Commission (2016), EU High Level Group on combating racism, xenophobia and other forms of intolerance, <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetail&groupID=3425&Lang=FR>.

3 Baerveldt C., Van Duijn M., Vermeij L., Dianne A.V.H. (2004), *Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils’ networks*, in “Social Networks”, 26(1), pp. 55-74; Vermeij L., Van Duijn M.A.J., Baerveldt C. (2009), *Ethnic segregation in context: social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates*, in “Social Networks”, 31(4), pp. 230-239.

entrambi nati nel medesimo Paese. La seconda, la popolazione minoritaria o immigrata⁴ è generalmente costituita da persone nate all'estero o che hanno almeno un genitore nato all'estero. I nati all'estero rappresentano la "prima generazione", mentre coloro che sono nati sul suolo nazionale e che hanno almeno un genitore nato all'estero rappresentano la "seconda generazione". Benché a prima vista si tratti di categorie "create", in un certo senso, dagli stessi ricercatori, la letteratura scientifica ci insegna che rappresentano due gruppi il cui atteggiamento verso la diversità etnica e culturale è profondamente differente⁵.

Il focus sulla dinamica maggioranza-minoranze è anche importante poiché, tra i fattori presi in considerazione per ridurre gli atteggiamenti e i comportamenti xenofobi, la quantità e la qualità delle interazioni tra questi due gruppi costituisce un angolo di osservazione privilegiato. In particolare, secondo la nota "teoria del contatto"⁶, da un lato, le interazioni positive, cooperative e solidali, possono essere un primo passo importante per la prevenzione dell'ostilità interetnica e la riduzione di atteggiamenti xenofobi. Dall'altro lato, gli studi dimostrano che l'ostilità e le paure nei confronti delle popolazioni immigrate, a causa delle questioni sociali, economiche e culturali che la loro presenza solleva, generano interazioni conflittuali e sono fattori che scuotono fortemente la tenuta della coesione sociale⁷.

2. Un confronto fra Italia e Francia

Questo capitolo è dedicato alle interazioni tra studenti maggioritari e minoritari in due contesti migratori differenti: l'Italia e la Francia.

L'Italia è diventata una destinazione per le migrazioni internazionali più di recente rispetto alla Francia, che è meta di flussi migratori almeno dai tempi della costituzione della nazione moderna. Inoltre, si tratta di due Paesi la cui filosofia che anima le politiche di accoglienza e di inserimento degli immigrati è profondamente differente. Benché l'immigrazione sia presentata a livello mediatico e politico come una delle principali emergenze della società italiana da almeno la fine degli anni Novanta⁸, il ruolo esercitato dagli attori del terzo settore (associazionismo di matrice laica e, soprattutto, religiosa) rimane importante per lo sviluppo di pratiche di integrazione⁹.

Inoltre, è soprattutto il privato sociale che si fa portavoce di posizioni interculturali, ovvero ispirate dall'importanza di salvaguardare e riconoscere le diversità culturali, promuovendo scambio e interazione fra soggetti con diverso background culturale. Un tale accento sulla di-

4 D'ora in avanti i termini "minoritaria" e "immigrata" vengono usati come sinonimi nello sviluppo del capitolo.

5 Felouzis G., Fouquet-Chauprade B., Charmillot S. (2015). *Les descendants d'immigrés à l'école en France: entre discontinuité culturelle et discrimination systémique*, in "Revue française de pédagogie", 191, 11-27.

6 Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Addison-Wesley Publishing, Cambridge MA.

7 Wiewiorka M. (ed.) (1993), *Racisme et modernité*, La Découverte, Paris; Schnapper D. (2007), "Lutte contre les discriminations et lien social", in Paugam S., *Repenser la solidarité*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 511-526; Fassin D., Fassin E. (eds.) (2010), *De la question sociale à la question raciale?*, La Découverte, Paris.

8 Bergamaschi A. (2013), *Jeunes Français et Italiens face à l'immigration. Les deux facettes d'un même préjugé*, L'Harmattan, Paris; Bergamaschi A. (2013), *Adolescents and prejudice: A comparative study of the attitudes of two European adolescent populations regarding the issues that are raised by increasing cultural and religious pluralism*, in "International Journal of intercultural relations", 37(3), pp. 302-312; Bergamaschi A., Santagati M. (2019), *When friendship is stronger than prejudice. Role of intergroup friendships among adolescents in two distinct socio-cultural contexts of immigration*, in "International Review of Sociology", 29(1), pp. 36-57.

9 Ambrosini M. (2010), *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna.

versità emerge egualmente in ambito educativo e la scuola italiana può essere considerata il sistema d'insegnamento dove i principi interculturali hanno ricevuto la maggiore attenzione a livello europeo¹⁰.

In Francia, invece, la preoccupazione per la salvaguardia delle proprie tradizioni culturali è un imperativo onnipresente nelle decisioni politiche in materia di immigrazione, sia per quanto riguarda le popolazioni neoarrivate sia le popolazioni ormai di seconda generazione. L'assimilazionismo, inoltre, per decenni è stata (ed è ancora oggi) la regola d'oro per la gestione della diversità nello spazio pubblico, affinché l'espressione delle diversità culturali sia possibile nella sola sfera privata. Fatta eccezione per alcune lingue locali (bretona e corso) e per alcune tradizioni regionali (Alsace-Moselle), la Francia non riconosce nessun particolarismo linguistico-culturale, ma solo cittadini posti, almeno in termini di principio, su un piano di uguaglianza. In questa prospettiva, la scuola è l'attore chiave per veicolare questo modello di integrazione, la cui funzione civica è incessantemente ribadita nelle circolari del Ministère de l'Education Nationale.

Per quanto riguarda le politiche migratorie e la loro implementazione a livello locale, il ruolo degli attori associativi è nettamente più ridotto rispetto al panorama italiano e la presenza dello stato è decisamente più importante¹¹.

Si tratta quindi di due contesti migratori significativamente differenti e, per tale ragione, una comparazione delle modalità di interazione tra giovani maggioritari e minoritari può essere molto interessante. Per tale obiettivo, è stata realizzata un'indagine quantitativa su un campione rappresentativo di studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, selezionati nella regione Provence-Alpes-Côte d'Azur per la Francia e nella regione Lombardia per l'Italia. Con l'obiettivo di mostrare il ruolo delle interazioni intergruppo tra adolescenti maggioritari e minoritari per la riduzione delle ostilità, si presenteranno di seguito i principi chiave della teoria del contatto in sintesi e la ricerca comparata realizzata in Francia ed in Italia.

3. Il contatto intergruppo

Nell'ambito delle analisi sulle interazioni intergruppo, gli studi si sono occupati a lungo del ruolo delle relazioni amicali fra popolazione maggioritaria e gruppi minoritari al fine di ridurre i pregiudizi dei primi nei confronti dei secondi. È nell'ambito di questo filone di studi che si è sviluppata la teoria del contatto di Allport¹², secondo la quale è possibile che l'ostilità sia sostituita da atteggiamenti reciprocamente positivi e supportivi, se sono presenti alcune condizioni socio-strutturali.

Tali relazioni, infatti, devono svilupparsi: a) fra individui con simile status, b) in un contesto caratterizzato dall'assenza di competizione, c) con lo scopo di collaborare verso fini comuni, d) devono essere soggette a controllo istituzionale, con eventuali sanzioni per i comportamenti devianti. Tale teoria è stata approfondita in seguito da Pettigrew¹³, che si è focalizzato sui contatti amicali. Se il contributo di Allport si è "limitato" a identificare le condizioni strutturali e situazionali che facilitano

10 Santagati M. (2016), *Interculturalism, education and society: education policies for immigrant students in Italy*, in "Australia and New Zealand Journal of European studies", 8(2), pp. 6-20.

11 Rea A., Tripier M. (2003), *Sociologie de l'immigration*, La Découverte, Paris.

12 Allport G.W. (1954), cit.

13 Pettigrew T.F. (1997), *Generalized intergroup contact effects on prejudice*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", 23(2), pp. 173-185.

il rispetto reciproco, Pettigrew nel suo approccio fa un passo in più e mette a fuoco i meccanismi socio-cognitivi soggiacenti allo sviluppo di atteggiamenti inclusivi. Secondo Pettigrew, infatti, le relazioni amicali con membri di gruppi minoritari favorirebbero lo sviluppo di “un’empatia trans-grup-pale”, il “desiderio di conoscere meglio [le minoranze]” e la “deprovincializzazione” della propria mentalità¹⁴.

Le amicizie intergruppo generano, secondo Pettigrew, un processo generalizzante e cumulativo: generalizzante perché la nascita di relazioni amicali favorisce lo sviluppo di visioni positive verso membri del gruppo minoritario; cumulativo perché tali nuove rappresentazioni positive motivano membri del gruppo maggioritario a ricercare ulteriori amici dei gruppi minoritari. Pettigrew sostiene poi che gli effetti dell’amicizia siano validi soprattutto per i membri del gruppo maggioritario e che abbiano importanti implicazioni sociali, migliorando l’empatia verso i gruppi minoritari e, di conseguenza, contrastando discriminazioni e rischi di esclusione sociale¹⁵.

In sintesi, nella teoria interculturale di Pettigrew troviamo i quattro principi socio-strutturali di Allport, più un quinto elemento che è rappresentato dall’opportunità del contatto¹⁶. Dal momento che l’origine degli atteggiamenti positivi è da ritrovarsi nella possibilità di interagire concretamente con membri dei gruppi minoritari, per promuovere la coesione sociale è necessario sviluppare progetti educativi che facilitino lo sviluppo di contatti intergruppo positivi o, meglio ancora, finalizzati al costruire relazioni amicali fra membri del gruppo maggioritario e dei gruppi minoritari.

La teoria delle amicizie intergruppo è diventata rilevante a partire dalla metà degli anni Novanta: le ricerche sono state condotte principalmente sui giovani, ovvero una popolazione che sta attraversando una fase della vita in cui rappresentazioni e atteggiamenti prendono forma e si stabilizzano in vista dell’età adulta¹⁷; gli studi in cui è stata applicata considerano i contatti amicali come un predittore importante del livello di pregiudizio¹⁸.

Fra le evidenze empiriche prodotte, si elencano le seguenti:

- secondo la ricerca di Hamberger e Hewstone¹⁹, i contatti amicali riducono le manifestazioni xenofobe, soprattutto nelle forme più violente ed evidenti, quali per esempio il “pregiudizio *blatant*”.
- Berge, Lancee e Jasper²⁰ hanno mostrato che la presenza di amicizie intergruppo è correlata a livelli inferiori di pregiudizio sia per i membri adolescenti del gruppo di maggioranza che per quelli dei gruppi di minoranza.

14 Ibidem, p. 174.

15 Pettigrew T.F., Tropp L.R. (2011), *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*, Psychology Press, New York NY.

16 Pettigrew T.F., Tropp L. R. (2008), *How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators*, in “European Journal of Social Psychology”, 38(6), pp. 922-934.

17 Hooghe M. (2004), *Political socialization and the future of politics*, in “Acta Politica”, 39, pp. 331-341; Hooghe M., Wilkenfeld B. (2008), *The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries*, in “Journal of Youth and Adolescence”, 37(2), pp. 155-167.

18 Turner R.N., Cameron L. (2016), *Confidence in contact: A new perspective on promoting crossgroup friendship among children and adolescents*, in “Social Issues and Policy Review”, 10(1), pp. 212-246.

19 Hamberger J., Hewstone M. (1997), *Inter-ethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice: Tests of a model in four west European nations*, in “British Journal of Social Psychology”, 36(2), 173-190.

20 Berge J.B., Lancee B., Jaspers E. (2017), *Can interethnic friends buffer for the prejudice increasing effect of negative interethnic contact? A longitudinal study of adolescents in the Netherlands*, in “European Sociological Review”, 33(3), pp. 423-435.

- Diversi studiosi sostengono che gli effetti positivi non si limitano alle sole rappresentazioni dello scenario sociale²¹. Per esempio, gli adolescenti che hanno sviluppato amicizie intergruppo si caratterizzano per competenze sociali più sviluppate e riportano una maggiore soddisfazione nei confronti della scuola.
- Vervoort, Scholte e Scheepers²², studiando un campione di adolescenti olandesi, evidenziano la necessità di distinguere gli effetti dei contatti intergruppi dagli effetti di un contatto anonimo o semplicemente aleatorio. Se il primo è sistematicamente associato a una riduzione del pregiudizio, i potenziali contributi di un'interazione anonima sono nulli. Questo corrobora l'impatto dei condizionamenti socio-strutturali, che furono proposti da Allport e ulteriormente indagati da Pettigrew.
- Lo studio longitudinale svolto da Hooghe, Meeusen e Quintelier²³ su un campione di adolescenti di età compresa fra i 16 e i 21 anni, infine, evidenzia l'importanza del fattore età: gli autori sostengono che gli effetti delle amicizie intergruppo siano particolarmente importanti all'inizio dell'adolescenza e che poi diminuiscano con l'avanzare dell'età.

In Francia e in Italia gli studi sulle relazioni interetniche che partono dalle ipotesi di Allport e Pettigrew sono piuttosto recenti. Ad oggi, esiste un solo studio comparato che prende in considerazione gli effetti del contatto amicale sui livelli di xenofobia di una popolazione di adolescenti²⁴. Gli autori dello studio hanno dimostrato che, nonostante l'ostilità nei confronti del fenomeno migratorio si riferisca a questioni differenti – socio-economiche per i giovani italiani e identitarie per i giovani francesi –, gli effetti positivi del contatto amicale sono simili e trasversali a entrambe le popolazioni. Per quanto riguarda gli studi francesi, alcune ricerche si sono focalizzate sull'effetto delle relazioni fra pari in ambito scolastico. Le ricerche di Debarbieux²⁵ sul bullismo scolastico hanno mostrato che fra le scuole con un alto tasso di studenti di origine immigrata, alcune si caratterizzano per un grado elevato di violenza, altre per interazioni positive e collaborative.

Questo suggerisce la probabile presenza di un "effetto istituto" e il fatto che la qualità delle interazioni fra giovani maggioritari e minoritari sia influenzata dal modo in cui la differenza è gestita a livello di ciascun istituto. Una rassegna critica delle relazioni interetniche nelle scuole francesi è stata svolta da Ichou e van Zanten²⁶: negli studi presi in esame, un alto grado di eterogeneità etnica è correlato a una minore integrazione scolastica e a una preferenza per amici provenienti da gruppi di minoranze etniche. In Italia ricerche recenti hanno iniziato ad analizzare la discriminazione et-

21 Lease A.M., Blake J.J. (2005), *A Comparison of majority-race children with and without a minority-race friend*, in "Social development", 14(1), pp. 20-41; Pica-Smith C., Poynton T. (2017), "Supporting interethnic and interracial friendships among youth to reduce prejudice and racism in schools: The role of the school counselor", in Remley T.P. Jr., Rock W.D., Reed R.M. (eds.), *Ethical and legal issues in school counseling*, American School Counselor Association, Alexandria VA, pp. 378-392.

22 Vervoort M.H., Scholte R.H., Scheepers P.L. (2011), *Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands*, in "Journal of Adolescence", 34(2), pp. 257-267.

23 Hooghe M., Meeusen C., Quintelier E. (2013), *The impact of education and intergroup friendship on the development of ethnocentrism. A latent growth curve model analysis of a five-year Panel study among Belgian Late Adolescents*, in "European Sociological Review", 29(6), pp. 1109-1121.

24 Bergamaschi A., Santagati M. (2019), cit.

25 Debarbieux E. (ed.) (2003), *L'oppression quotidienne: enquête sur une délinquance des mineurs*, La Documentation Française, Paris.

26 Ichou M., Van Zanten A. (2014), "France", in Stevens P.A., Dworkin G.A. (eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave MacMillan, Cham, pp. 328-364.

nica, il contatto interetnico e i conflitti in contesti educativi multiculturali²⁷. Uno studio esplorativo, condotto in alcune scuole secondarie del Nord Italia²⁸ dimostra che le tensioni fra coetanei maggioritari e immigrati sono più frequenti in classi con un grado più elevato di problemi individuali e laddove l'interazione tra pari è problematica e limitata (scarso aiuto reciproco e contatto fuori dalla scuola). Studi psicologici su studenti della scuola secondaria²⁹ hanno riscontrato che la quantità dei contatti migliora gli atteggiamenti intergruppo sia per gli studenti dei gruppi maggioritari sia per quelli dei gruppi minoritari. In sintesi, la ricerca empirica ha raccolto molte evidenze a sostegno degli effetti positivi delle relazioni intergruppo e, in particolare, dei contatti amicali sul livello di intolleranza etnica. Il punto che va evidenziato è che queste ricerche sono state condotte su singoli campioni.

Al contrario, pochi sono gli studi che hanno comparato gli effetti delle amicizie intergruppo su popolazioni in contesti nazionali differenti, dove la presenza di gruppi minoritari è associata a diverse caratteristiche sociali, politiche e culturali.

4. Una ricerca fra gli studenti di scuola secondaria

Questo studio è stato condotto mediante un'indagine quantitativa realizzata tra ottobre e novembre 2017, interrogando con un questionario strutturato 2.906 studenti frequentanti le scuole secondarie nella regione Provence-Alpes-Côte d'Azur nel Sud della Francia e 2.280 studenti in scuole secondarie della Lombardia³⁰.

Le scuole sono state selezionate in maniera aleatoria: per quanto riguarda il campione francese, il 36,6% dei giovani è iscritto a scuole secondarie di primo grado e il 65,4% frequenta scuole secondarie di secondo grado. L'età media è di 15,8 anni e le ragazze rappresentano il 49,5% del campione. Nel campione italiano, il 48,1% degli studenti frequenta le scuole secondarie di primo grado e il 51,9% le scuole secondarie di secondo grado. Il 57,1% dei partecipanti è rappresentato da ragazze e l'età media è di 16,2 anni.

La densità del contatto intergruppo è stata misurata mediante tre *item* elaborati da Pettigrew (1997):

Oggi in [Italia / Francia], ci sono persone di differenti nazionalità, culture e religioni.

Potresti dirmi se...

- 1) tra i tuoi amici/amiche hai molte, alcune o nessuna di tali persone?
- 2) nel quartiere dove abiti ci sono molte, alcune o nessuna di tali persone?
- 3) il tempo che trascorri a scuola o a casa per studiare lo condividi con molte, alcune o nessuna di tali persone?³¹

27 Santagati M. (2015), *Researching integration in Multiethnic Italian schools: A Sociological review on educational inequalities*, in "Italian Journal of Sociology of Education", 7(3), pp. 294-334; Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), "Italy. Four Emerging traditions in immigrated education studies", in Stevens P.A., Dworkin G.A. (eds.), cit., pp. 697-747.

28 Colombo M., Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.

29 Vezzali G., Giovannini D., Capozza D. (2010), *Longitudinal effects of contact on intergroup relations*, in "Journal of Community and Applied Social Psychology", 20(6), pp. 462-479.

30 In Lombardia, la versione italiana dell'indagine e la rilevazione sul campo sono state coordinate da Maddalena Colombo e Mariagrazia Santagati dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

31 Gli *item* sono ben correlati e l'alpha di Cronbach è di .71 per il campione italiano e .73 per il campione francese.

Per la misura del livello di ostilità nei confronti del fenomeno migratorio abbiamo utilizzato il questionario che Pettigrew e Meertens³² hanno creato per lo studio delle manifestazioni di intolleranza dette *blatant* e *subtle*³³. Le prime sono atteggiamenti che esprimono una xenofobia esplicita e particolarmente aggressiva, mentre le seconde si caratterizzano per un'ostilità più velata, indiretta e in apparenza più in sintonia con i valori universalisti. Le scale *blatant* e *subtle* concepite da Pettigrew e Meertens sono costituite da dieci domande ciascuna. Un esempio di item per l'intolleranza *blatant* è il seguente: "la maggior parte degli immigrati è meno competente degli italiani/francesi"; e per l'intolleranza *subtle*: "gli immigrati insegnano ai loro figli valori e competenze che non sono utili per riuscire nella società italiana/francese"³⁴.

4.1 Livello di interazione con persone di origine minoritaria

In primo luogo, soffermiamoci sulla densità delle interazioni intergruppo in funzione del paese di residenza e dell'origine maggioritaria e minoritaria degli studenti del campione.

Per quanto riguarda le interazioni a carattere amicale, la grande maggioranza degli adolescenti italiani e francesi coinvolti in questo studio dichiara di avere amici di altre nazionalità, culture e religioni (Tab. 1). L'origine maggioritaria o minoritaria non esercita effetti degni di nota in nessun sotto-campione. In entrambi i casi, il possesso di tali amicizie è preponderante e l'origine genera poche differenze.

Tabella 1. "Oggi in [Italia/Francia] ci sono persone di differenti nazionalità, culture e religioni. Potresti dirti se tra i tuoi amici/amiche hai molte, alcune o nessuna di tali persone?"

	Adolescenti maggioritari ($X^2 \leq .05$)		Adolescenti minoritari (NS)	
	Campione italiano	Campione francese	Campione italiano	Campione francese
Nessuno/a	332 (17,1%)	260 (14,2%)	38 (11,3%)	98 (9,5%)
Alcuni/e + Molti/e	1604 (82,9%)	1577 (85,8%)	298 (88,7%)	935 (90,5%)

$X^2 \leq .001, p \leq .01, p \leq .05, NS$ (relazione statisticamente non significativa)

Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions? (Fondi della Caisse Nationale des Allocations Sociales, Paris)

Per quanto riguarda le percezioni in merito alla diversità etnico-culturale che caratterizza il proprio quartiere di residenza, più del 70% dei giovani italiani e oltre l'80% dei giovani francesi affermano di abitare in contesti urbani culturalmente eterogenei (Tab. 2). Questa proporzione è ancora più alta fra i giovani dei gruppi minoritari.

32 Pettigrew T.F., Meertens R.W. (1995), *Subtle and blatant prejudice in Western Europe*, in "European Journal of social psychology", 25(1), 57-75.

33 Pettigrew T.F. (1997), cit.

34 Si tratta di scale Likert a quattro modalità di risposta da 1 (disaccordo) a 4 (accordo). L'alpha di Cronbach è solido per entrambi i campioni: per le scale *blatant* .77 per il campione italiano e .84 per il campione francese, mentre per le scale *subtle* .69 per il campione italiano e .75 per il campione francese.

Tabella 2. “Oggi in [Italia/Francia] ci sono persone di differenti nazionalità, culture e religioni. Potresti dirmi se nel quartiere dove abiti ci sono molte, alcune o nessuna di tali persone?”

	Adolescenti maggioritari ($X^2 \leq .001$)		Adolescenti minoritari ($X^2 \leq .01$)	
	Campione italiano	Campione francese	Campione italiano	Campione francese
Nessuno/a	548 (28,5%)	295 (16,4%)	56 (16,9%)	111 (10,9%)
Alcuni/e + Molti/e	1374 (71,5%)	1506 (83,6%)	276 (83,1%)	912 (89,1%)

$X^2 \leq .001, p \leq .01, p \leq .05, NS$ (relazione statisticamente non significativa)

Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions?

Infine, per quanto riguarda il tempo condiviso nell’ambito scolastico o extrascolastico per realizzare i compiti quotidiani, i giovani sia di origine maggioritaria sia di origine minoritaria e di entrambi campioni si comportano in linea di massima allo stesso modo.

Circa i $\frac{3}{4}$ degli adolescenti maggioritari italiani e francesi, nonché degli studenti italiani di origine minoritaria, dichiarano relazioni intergruppo con alcuni/molti durante il tempo dedicato allo studio.

Tabella 3. “Oggi in [Italia/Francia] ci sono persone di differenti nazionalità, culture e religioni. Potresti dirmi se il tempo che trascorri a scuola o a casa per studiare lo condividi con molte, alcune o nessuna di tali persone?”

	Adolescenti maggioritari ($X^2 \leq .05$)		Adolescenti minoritari (NS)	
	Campione italiano	Campione francese	Campione italiano	Campione francese
Nessuno/a	470 (24,4%)	384 (21,4%)	74 (22,4%)	143 (14,2%)
Alcuni/e + Molti/e	1458 (75,6%)	1408 (78,6%)	256 (77,6%)	864 (85,8%)

$X^2 \leq .001, p \leq .01, p \leq .05, NS$ (relazione statisticamente non significativa)

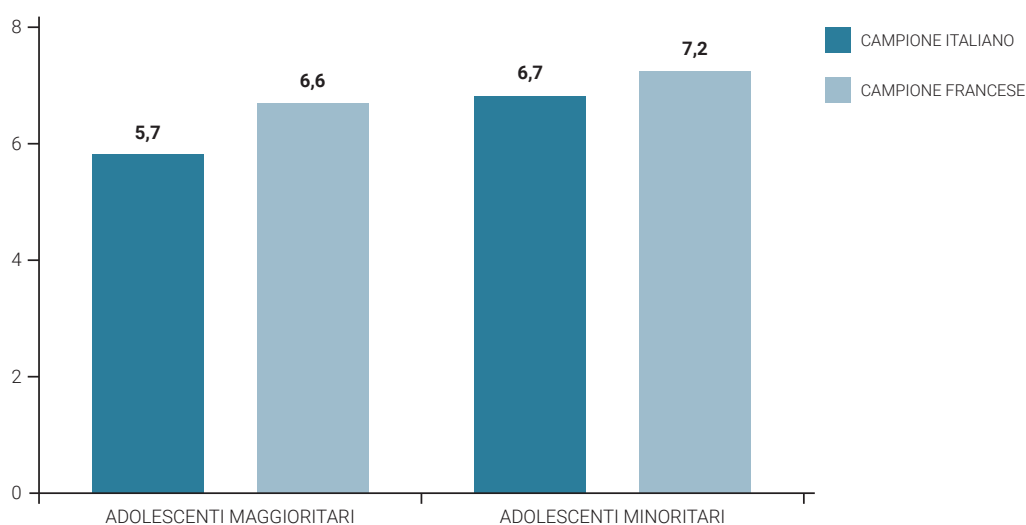
Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions?

Questa prima visione d’insieme suggerisce che il livello di interazione è alto, nonostante le differenze contestuali e la proporzione maggioranza-minoranze che caratterizza i due campioni di adolescenti.

Tuttavia, benché a prima vista le differenze siano ridotte, la densità delle interazioni è sempre maggiore per il gruppo francese, sia per quanto riguarda i giovani di origine maggioritaria sia minoritaria. Infatti, se fondiamo i tre *item* in un indice che riassume le risposte a ciascun *item*, le differenze tra i due campioni diventano più evidenti.

La figura 1 suggerisce anche che, per quanto riguarda l’origine in entrambi i contesti, i giovani minoritari hanno più contatti rispetto ai giovani maggioritari, anche se solo in un *item* ci si riferisce a interazioni di tipo amicale.

Figura 1. Livello globale di interazione con persone di origine minoritaria



ANOVA – adolescenti maggioritari : $X^2 \leq .001$; adolescenti minoritari : $X^2 \leq .001$

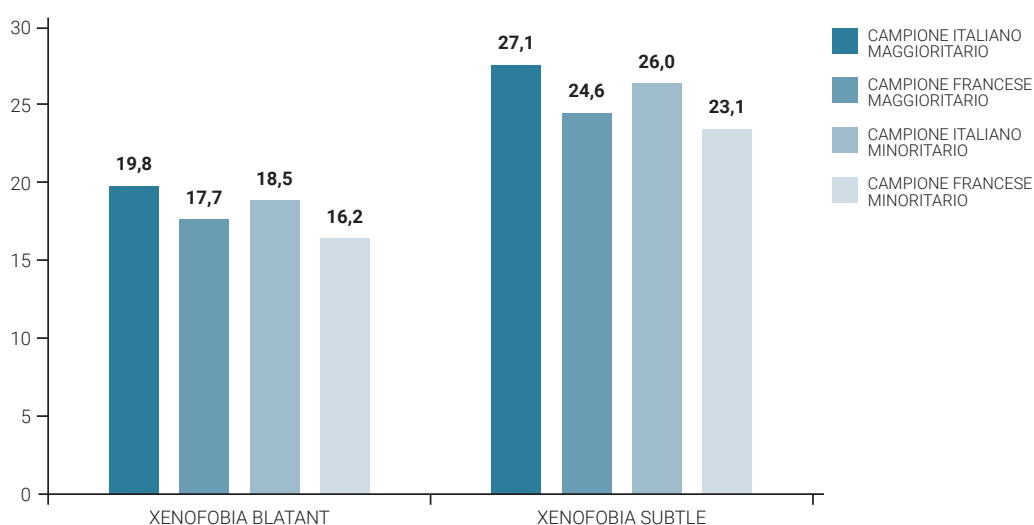
Nota: più i valori medi sono alti, maggiore è l'interazione con persone minoritarie.

Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions?

4.2 Ostilità nei confronti dell'immigrazione e amicizie intergruppo

Dopo aver analizzato i contatti intergruppo nei due contesti, possiamo esaminare le opinioni degli studenti e gli atteggiamenti nei confronti del fenomeno migratorio. Si prendono in considerazione, in particolare, due forme di intolleranza/xenofobia, *blatant* – esplicita e aggressiva –, e *subtle* – implicita e velata. Come per l'analisi precedente, anche in questo caso si distinguono i campioni in funzione dell'origine maggioritaria e minoritaria dei partecipanti. La figura 2 riassume i risultati.

Figura 2. Distribuzione dell'intolleranza *blatant* e *subtle* nel campione italiano e francese



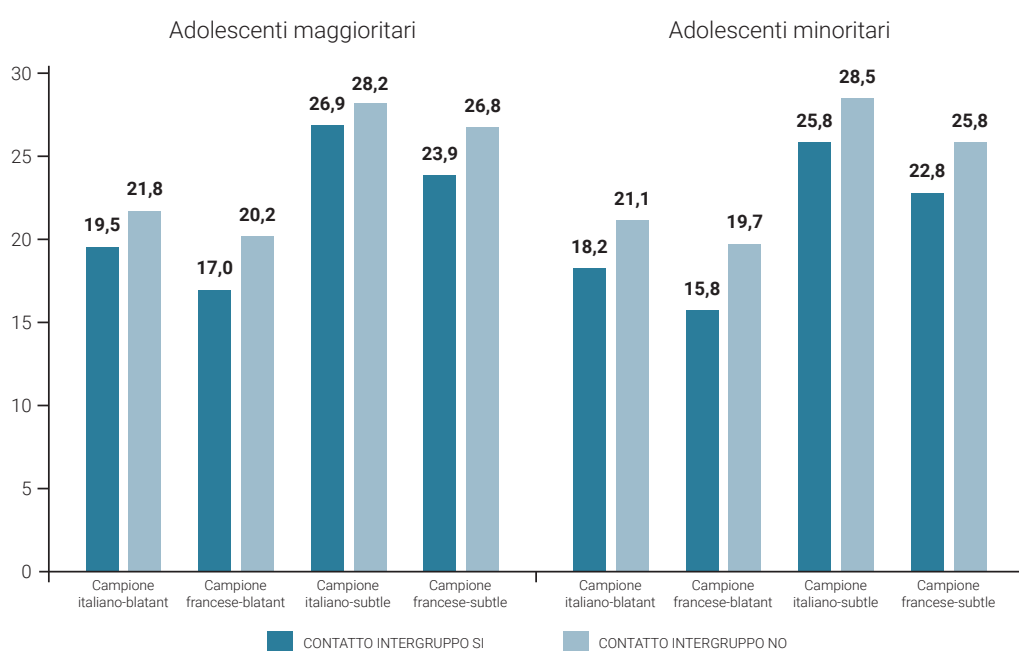
ANOVA – blatant X^2 sempre $\leq .001$, subtle X^2 sempre $\leq .001$)

Nota: più i valori medi sono alti, maggiore è l'intolleranza.

Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions?

Per entrambi i tipi di intolleranza, è il campione dei giovani italiani che si contraddistingue per un livello di intolleranza maggiore rispetto al campione dei giovani francesi: questo risultato riguarda sia il sottocampione di giovani maggioritari sia il sottocampione di giovani minoritari. Detto altrimenti, per entrambe le forme di intolleranza, sono i giovani italiani ad avere manifestazioni più acute di xenofobia implicita e, su livelli inferiori, esplicita, a prescindere dallo status maggioritario o minoritario. Notiamo inoltre che, per tutti i sottocampioni, l'intolleranza *subtle* è decisamente più rilevante rispetto all'intolleranza *blatant*. Possiamo ora soffermarci sugli effetti del contatto intergruppo sugli atteggiamenti nei confronti del fenomeno migratorio³⁵. Come si evince nella figura 3, per entrambi i campioni i giovani che intrattengono delle relazioni intergruppo con persone di origine immigrata manifestano un livello di intolleranza inferiore rispetto a coloro che non ne frequentano.

Figura 3. Effetti del contatto intergruppo sugli atteggiamenti *blatant* e *subtle* degli adolescenti maggioritari e minoritari



ANOVA – X2 sempre $\leq .001$

Nota: più i valori medi sono alti, maggiore è l'intolleranza.

Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions?

Gli effetti dell'origine vi sono, benché modesti. Sulle forme più esplicite di xenofobia come per quelle più velate, le differenze tra giovani italiani maggioritari e minoritari sono minime. Un quadro simile si profila per il campione francese. Nel complesso, è possibile affermare che sui livelli di xenofobia l'aver o meno delle amicizie intergruppo sia un fattore discriminante più importante, rispetto all'appartenenza dei giovani alla società maggioritaria o alle minoranze immigrate. Si constata che l'intolleranza *subtle* è più marcata rispetto alle forme *blatant* e che, in entrambi i casi, è il campione italiano che si caratterizza per i livelli di ostilità più marcati.

35 Sia per quanto riguarda il contatto intergruppo sia per l'intolleranza *blatant* e *subtle*, abbiamo utilizzato indici basati sulla somma dell'insieme degli *item*; per la variabile sul contatto ci siamo limitati a utilizzare l'*item* sulle relazioni amicali e l'*item* sulle interazioni strumentali e, per facilitare la lettura dei dati, la nuova variabile è stata dicotomizzata (contatto intergruppo: sì - no).

4.3 Fattori socio-demografici e scolastici esplicativi del contatto intergruppo

Questa sezione è dedicata all'analisi dei fattori esplicativi delle relazioni intergruppo tra giovani maggioritari e minoritari. A tale scopo, è stata realizzata un'analisi multivariata mediante modelli di regressione lineare multipla. Si tratta di una tecnica di analisi che permette di isolare la probabilità che un fattore specifico sia correlato con un secondo fattore – nel nostro caso le relazioni intergruppo –, tenuto conto degli effetti esercitati dagli altri fattori esaminati congiuntamente. I modelli di regressione sono organizzati in due blocchi di variabili: un primo blocco di variabili relative al profilo socio-demografico dei giovani (sesso, età, status socio-economico dei genitori, origine maggioritaria/minoritaria) e un secondo blocco relativo a variabili riguardanti il percorso scolastico (secondaria di primo grado o di secondo grado, indirizzi degli istituti di secondo grado, percentuale di studenti di origine straniera frequentanti l'istituto, rendimento scolastico, livello di apertura multiculturale degli insegnanti). La presentazione dei risultati è fatta in parallelo per i due campioni; le tabelle 4 e 5 dettagliano i risultati delle regressioni per il campione italiano e per il campione francese.

Tabella 4. Regressione lineare multipla - campione italiano

		<i>Errore standard</i>	<i>Beta</i>	<i>Sig.</i>
<i>Blocco 1 Profilo sociodemografico</i>	(Costante)	,206		,000
	Sesso***	,056	,096	,000
	Età***	,013	,154	,000
	Status socio-economico_basso_vs_alto	,072	,014	,616
	Status socio-economico_intermedio_vs_alto	,073	,007	,782
	Origine***	,080	-,137	,000
<i>R², 15</i>				
<i>Blocco 2 Profilo sociodemografico + Variabili scolastiche</i>	(Costante)	,382		,000
	Sesso***	,056	,077	,000
	Età***	,025	,271	,000
	Status socio-economico_basso_vs_alto	,072	,020	,474
	Status socio-economico_intermedio_vs_alto	,074	,016	,559
	Origine***	,084	-,148	,000
	Livello scolastico**	,102	-,120	,002
	Indirizzo scuola secondaria 2° grado*	,062	-,052	,021
	Percentuale studenti stranieri	,000	,040	,088
	Rendimento scolastico	,038	,037	,150
Apertura multiculturale degli insegnanti*	,018	,043	,039	
<i>R², 21</i>				

Livelli di significatività delle relazione tra variabili: relazione statisticamente significativa *p ≤.05, **p ≤.01, ***p ≤.001; relazione statisticamente non significativa p ≥.05

Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions?

Per quanto riguarda il blocco di variabili sul profilo socio-demografico, le ragazze italiane hanno una maggiore probabilità di possedere delle relazioni con persone di origine minoritaria rispetto ai

ragazzi ($p \leq .001$), mentre la relazione non è significativa per il campione francese. Inoltre, per entrambi i campioni, più l'età aumenta e maggiori sono le probabilità di avere tali contatti (IT $p \leq .001$; FR $p \leq .001$). Per quanto riguarda l'origine, i giovani italiani e francesi di origine immigrata hanno delle reti di relazione più eterogenee rispetto ai coetanei maggioritari (IT $p \leq .001$; FR $p \leq .001$).

Il blocco delle variabili relative alla situazione scolastica presenta i seguenti risultati. I giovani italiani frequentanti le scuole secondarie di secondo grado sono inseriti in reti etnicamente più eterogenee rispetto a quelli iscritti alle secondarie di primo grado ($p \leq .01$), ma la relazione non è significativa per il campione francese. Per entrambi i gruppi, gli iscritti nei licei classici, scientifici o linguistici hanno una maggiore probabilità di avere tali contatti rispetto ai pari che frequentano degli istituti professionali o tecnologici (IT $p \leq .001$; FR $p \leq .05$).

Infine, quando gli studenti percepiscono che gli insegnanti si dimostrano attenti alla diversità, alle questioni poste dalla società multietnica e che discutono in classe di problematiche quali le discriminazioni, la xenofobia e la diversità di usi e costumi, la probabilità di possedere delle relazioni intergruppo è maggiore rispetto agli studenti i cui insegnanti si dimostrano meno sensibili a tali questioni (IT $p \leq .01$; FR $p \leq .05$). Per entrambi i gruppi di giovani, i livelli di ostilità si riducono quando gli insegnanti affrontano in classe le questioni legate alla mobilità umana (discriminazioni, multiculturalismo, etc.). Lo status socio-economico e la percentuale di studenti stranieri iscritti nell'istituto non paiono esercitare, per nessuno dei due campioni, effetti significativi.

Tabella 5. Regressione lineare multipla - campione francese

		<i>Errore standard</i>	<i>Beta</i>	<i>Sig.</i>
<i>Blocco 1 Profilo sociodemografico</i>	(Costante)	,287		,000
	Sesso*	,080	,059	,013
	Età***	,016	,097	,000
	Status socio-economico_basso_vs_alto	,095	,013	,624
	Status socio-economico_intermedio_vs_alto	,099	,009	,733
	Origine***	,122	-,143	,000
<i>R², 13</i>				
<i>Blocco 2 Profilo sociodemografico + Variabili scolastiche</i>	(Costante)	,422		,000
	Sesso	,081	,044	,066
	Età***	,018	,095	,000
	Status socio-economico_basso_vs_alto	,098	-,004	,885
	Status socio-economico_intermedio_vs_alto	,101	-,009	,735
	Origine***	,187	-,223	,000
	Livello scolastico	,110	-,044	,119
	Indirizzo scuola secondaria 2° grado***	,086	-,142	,000
	Percentuale studenti stranieri	,001	-,036	,306
	Rendimento scolastico	,045	-,027	,273
Apertura multiculturale degli insegnanti**	,026	,061	,010	
<i>R², 19</i>				

Livelli di significatività delle relazione tra variabili: relazione statisticamente significativa * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$; relazione statisticamente non significativa $p \geq .05$

Fonte: Ricerca Interactions entre jeunes: lien social, relations amicales et confiance envers les institutions?

5. Conclusioni e prospettive. L'azione degli insegnanti

I risultati di questo studio si prestano a diverse considerazioni. In primo luogo, entrambi i gruppi di adolescenti del campione francese e italiano si trovano in reti etnicamente eterogenee, in particolare i giovani di origine minoritaria. La più alta densità delle interazioni tra giovani maggioritari e minoritari che caratterizza i giovani del Sud della Francia è probabilmente il risultato di fattori contestuali. La Francia vanta un'esperienza migratoria più antica rispetto all'Italia e, inoltre, la regione Provence-Alpes-Côte d'Azur è il secondo polo migratorio dopo l'Île de France (la regione di Parigi). Le città in cui l'indagine è stata svolta – Marsiglia, Tolone e Nizza – sono importanti destinazioni per i flussi migratori internazionali, sin dalla fine dell'Ottocento e, successivamente nelle varie ondate del Novecento. In Lombardia, che è comunque la regione con il numero più elevato di immigrati in Italia, il fenomeno migratorio ha avuto una crescita significativa dall'inizio degli anni Novanta: tre decenni sono ancora un'esperienza limitata rispetto a un processo lungo più di un secolo per la Francia. Fatta questa premessa, tuttavia, i livelli di interazione intergruppo sono piuttosto alti anche fra il campione italiano: ciò indica che i contatti e le esperienze tra adolescenti maggioritari e minoritari avanzano a ritmi sostenuti.

In secondo luogo, la questione della natura e della diffusione di atteggiamenti ostili e intolleranti è molto importante. I risultati mostrano che le forme indirette e implicite di intolleranza (*subtle*) sono più diffuse rispetto alle manifestazioni più flagranti e dirette (*blatant*). Questo può voler dire che, nonostante la giovane età degli intervistati, si tratta pur sempre di soggetti che sono già in possesso degli strumenti argomentativi necessari per mascherare l'ostilità meno *politically correct*. Sono i giovani italiani che si distinguono per un'intolleranza più marcata su entrambi i registri, probabilmente alla luce di un clima politico, mediatico e sociale orientato a posizioni ostili nei confronti della mobilità umana. Quanto ai coetanei d'Oltralpe, la maggiore prudenza nell'esprimere ostilità è dettata forse dalla maggiore familiarità con il fenomeno migratorio. Le seconde e le terze generazioni sono ormai un dato strutturale della società francese e l'immigrato è un elemento costante del paesaggio sociale repubblicano: e, nella maggior parte dei casi, è anche un/a cittadino/a francese con origini immigrate, ovvero nato all'estero e in seguito naturalizzato o nato sul suolo francese da genitori a loro volta immigrati e naturalizzati. Tuttavia, sarebbe ingenuo pensare che la maggiore familiarità attenui in modo automatico la xenofobia, grazie a un semplice effetto di osmosi: anche in Francia le posizioni anti-immigrazione sono presenti nello spazio politico e hanno avuto un peso rilevante nei discorsi delle ultime battaglie elettorali.

Per quanto riguarda l'appartenenza alla maggioranza o alle minoranze immigrate, ci saremmo aspettati degli effetti più significativi sui livelli di xenofobia da parte degli studenti maggioritari di entrambi i campi, mentre gli effetti di questa variabile non sono così rilevanti. Probabilmente, questo risultato si spiega con la domanda di assimilazione degli usi e costumi della società d'accoglienza che si ritrova in termini più o meno espliciti nelle politiche pubbliche di integrazione degli immigrati, promosse dalla maggioranza dei paesi europei tra cui l'Italia e, in particolare, la Francia. Un'assimilazione voluta e perseguita da giovani il cui obiettivo è di con-fondersi nella società maggioritaria, evitando etichette, stereotipi e stigmi che possano categorizzarli come differenti rispetto ai loro coetanei di origine italiana e francese. Gli effetti dei contatti intergruppo sono invece importanti e, per tutti i sottocampioni, i giovani che intrattengono tali legami si caratterizzano per livelli di intolleranza *blatant* e *subtle* più bassi. Tuttavia, nonostante gli effetti positivi del contatto, anche in questo caso i pregiudizi più velati e indiretti rimangono più importanti rispetto a quelli più espliciti e flagranti, segno

della difficoltà a decostruire le forme più implicite dell'intolleranza. Quali sono, infine, i fattori predittivi di questi contatti? Le analisi multivariate condotte propongono il quadro seguente. In primo luogo, per quanto riguarda i fattori socio-demografici, l'origine maggioritaria e minoritaria è il fattore con più forza esplicativa: i giovani di origine immigrata hanno maggiore probabilità di avere contatti con soggetti delle minoranze, rispetto ai coetanei di origine italiana e francese, indicatore del fatto che le reti relazionali degli studenti di origine immigrata sono segmentate secondo l'appartenenza etnica.

Per entrambi i campioni, la frequenza delle relazioni intergruppo cresce all'aumentare dell'età. Questo è probabilmente un risultato legato alla maggiore autonomia nella gestione del tempo libero di cui dispongono gli adolescenti rispetto ai preadolescenti. La più ampia libertà di cui dispongono permette di sottrarsi più facilmente ai controlli familiari ed essere più selettivi nelle scelte delle proprie relazioni. Gli effetti della socializzazione di genere, inoltre, sono evidenti per il gruppo italiano: le ragazze italiane intrattengono maggiori contatti intergruppo rispetto ai ragazzi, dando prova di una maggiore empatia, capacità di ascolto e minori pregiudizi rispetto ai coetanei maschi, questi ultimi maggiormente socializzati a ruoli conflittuali volti a proteggere il proprio territorio. In Francia, non emergono invece differenze rispetto alla socializzazione di genere.

Per quanto riguarda le variabili scolastiche, in primo luogo emergono gli effetti del fattore indirizzo della scuola secondaria di secondo grado, riassunto nella dicotomia istituti professionali/tecnici e licei scientifici/classici. Sono gli allievi delle filiere scientifiche/classiche a distinguersi per una più alta probabilità di avere reti di relazioni etnicamente eterogenee rispetto ai coetanei degli istituti professionali/tecnici. Diverse spiegazioni possono essere avanzate. Le filiere scientifiche/umanistiche propongono una maggiore formazione allo spirito critico che, almeno in linea di principio, permette di superare più agevolmente luoghi comuni e stereotipi. Si tratta di un effetto relativo alla "cultura della filiera scolastica" già documentato da altri studi³⁶. Inoltre, è anche possibile evocare un secondo fattore latente relativo al differente clima scolastico che caratterizza questi due percorsi. Gli istituti professionali/tecnici si caratterizzano per una popolazione più problematica da un punto di vista sociale e scolastico e da una più alta concentrazione di studenti di origine immigrata. Si tratta di fattori che contribuiscono a generare delle relazioni tra pari più tese e conflittuali in cui le opposizioni tra "noi" e "loro" diventano salienti e maggiore è la separazione fra gruppi di maggioranza e minoranza³⁷. Inoltre, legato a quest'ultimo aspetto è bene notare che gli atteggiamenti di ostilità sono maggiormente sentiti da coloro che sono inseriti negli strati sociali più deboli rispetto alle persone di classe media e medio-alta. Si tratta di una considerazione suggerita dalla teoria del conflitto, secondo la quale i pregiudizi nei confronti delle minoranze immigrate sono il riflesso della volontà di proteggersi rispetto alla distribuzione delle risorse sociali ed economiche. In tal senso, non è sorprendente che i pregiudizi più forti siano appannaggio dei giovani degli istituti professionali e tecnici, delle filiere la cui popolazione è mediamente meno agiata rispetto alla popolazione delle filiere scientifiche e classiche³⁸.

36 Hello E., Scheepers P., Slegers P. (2006), *Why the more educated are less inclined to keep ethnic distance, an empirical test of four explanations*, in "Ethnic and Racial Studies", 29(5), pp. 959-985; Bergamaschi A., Blaya C., Cartaut S. (2016), *Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des "lycées des métiers"*, in "Orientation Scolaire et Professionnelle", 45(1), disponibile online in <http://journals.openedition.org/osp/4731>.

37 Ibidem.

38 Blumer H. (1958). *Race Prejudice as a Group Position*, in "Pacific Sociological Review", 1(1), pp. 3-7; Bobo L. (1988), cit.; Scheepers P., Merove, G. Coenders M. (2002). *Ethnic Exclusion in European Countries: Public Opposition to Civil Rights for Legal Migrants as a Response to Perceived Ethnic Threat*, in "European Sociological Review", 18(1), pp. 17-34.

La distinzione fra livello scolastico, ovvero secondarie di primo grado versus secondarie di secondo grado, è un fattore esplicativo pertinente per il solo gruppo italiano (e anche intrecciato con il fattore età), in cui sono i più grandi ad aver maggiori interazioni intergruppo. Infine, è opportuno sottolineare l'effetto dell'azione degli insegnanti: più affrontano la "questione migratoria" in classe, minori sono le ostilità dei giovani del campione rispetto agli immigrati.

I risultati presentati in questo capitolo mostrano alcune differenze fra i sotto-campioni francese e italiano, sia per quanto riguarda la densità delle interazioni, sia per quanto riguarda il livello di intolleranza espresso dai giovani, che potrebbero connettersi all'esperienza nazionale, regionale e locale in materia di immigrazione. Il punto di congiunzione è che, in entrambi i casi, sia le relazioni intergruppo sia l'azione degli insegnanti attenuano l'ostilità, soprattutto nelle forme più esplicite e flagranti. Benché al momento non sia chiara la relazione causale tra intolleranza e relazioni intergruppo – l'intolleranza è bassa perché si intrattengono relazioni con persone minoritarie o, invece, si intrattengono tali relazioni perché alla base il livello di pregiudizio è basso? – non si potrebbe escludere un effetto positivo dell'azione educativa, che è ancora da indagare e approfondire. I risultati di questa indagine hanno evidenziato che l'azione pedagogica degli insegnanti nell'affrontare paure e pregiudizi può contribuire alla creazione di legami intergruppo (e amicali) tra giovani appartenenti alla maggioranza e giovani delle minoranze immigrate, permettendo di conseguenza di ridurre ulteriormente i livelli di ostilità verso gli immigrati e l'avversione nei confronti della società multietnica e multiculturale. E questo effetto positivo dell'educazione è stato riscontrato a prescindere dalle differenze socio-culturali dei due contesti in cui lo studio è stato condotto.



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.

via Copernico 1 – 20125 Milano (Italia)
tel. +39 02 6787791 – ismu@ismu.org
www.ismu.org

ISBN 9788831443012