

# LA FORMAZIONE DEI RIFUGIATI E DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

## UNA REALTÀ NECESSARIA

a cura di Maddalena Colombo e Fausta Scardigno



VITA E PENSIERO

Quaderni **CIRMiB** Inside Migration  
Collana diretta da Maddalena Colombo e Mariagrazia Santagati

2

*Comitato scientifico:* Elena Besozzi, Anna Casella, Marco Caselli, Vincenzo Cesareo, Monica Martinelli, Mario Taccolini, Laura Zanfrini (Università Cattolica del Sacro Cuore).

Marzia Barbera (Università degli Studi di Brescia), Edoardo Barberis (Università Carlo Bo di Urbino), Alessandro Bergamaschi (Università di Nice-Sophia Antipolis), Rita Bertozzi (Università di Modena e Reggio Emilia), Giancarlo Blangiardo (Università Bicocca Milano), Roberta Bosisio (Università di Torino), Luca Ciabbari (Università degli studi di Milano), Liana M. Daher (Università di Catania), Don Gianni De Robertis (Fondazione Migrantes), Jordi Garreta Bochaca (Università di Lleida), Giuseppe Giordan (Università di Padova), Francesco Lazzari (Università di Trieste), Vera Lomazzi (GESIS – Köln), Fabio Massimo Lo Verde (Università di Palermo), Karin Luttermann (Università Cattolica di Eichstätt), Nicola Montagna (Università Middlesex di London).

*Comitato redazionale:* Paolo Barabanti, Michela Capra, Valerio Corradi, Antonio Cuciniello, Guia Gilardoni, Tiziana Giudice, Diego Mesa, Emanuela Rinaldi.

La collana si avvale di un sistema di selezione e valutazione delle proposte editoriali con *referee* anonimi *double blind*.

# LA FORMAZIONE DEI RIFUGIATI E DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI UNA REALTÀ NECESSARIA

a cura di Maddalena Colombo e Fausta Scardigno

Quaderni **CIRMiB 2-2019**





UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del Sacro Cuore

CIRMiB

Centro di Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni - Brescia

© 2019 Vita e Pensiero – Largo Gemelli 1 – 20123 Milano

[www.vitaepensiero.it](http://www.vitaepensiero.it)

ISBN edizione cartacea: 978-88-343-4020-2

ISBN edizione digitale (Formato PDF): 978-88-343-4009-7

In copertina: Franco Rinaldi, *L'architetto dei sogni*, 2014

[www.rinaldifranco.it](http://www.rinaldifranco.it)

Progetto: studio grafico Andrea Musso

Questo e-book contiene materiale protetto da copyright e non può essere copiato, riprodotto, trasferito, distribuito, noleggiato, licenziato o trasmesso in pubblico, o utilizzato in alcun altro modo ad eccezione di quanto è stato autorizzato dall'editore, ai termini e alle condizioni alle quali è stato acquistato, o da quanto esplicitamente previsto dalla legge applicabile. Qualsiasi distribuzione o fruizione non autorizzata di questo testo così come l'alterazione delle informazioni elettroniche sul regime dei diritti costituisce una violazione dei diritti dell'editore e dell'autore e sarà sanzionata civilmente e penalmente secondo quanto previsto dalla Legge 633/1941 e successive modifiche.

## INDICE

Prefazione <i>di Stefania Giannini</i>	7
---	---

Introduzione. La sfida dell'integrazione culturale per i rifugiati, i richiedenti asilo e i minori stranieri non accompagnati <i>di Maddalena Colombo e Fausta Scardigno</i>	11
--	----

### PARTE PRIMA Le policy

1. La necessità di formare le persone migranti. La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo dell'università <i>di Maddalena Colombo</i>	19
2. Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia <i>di Marco Pitzalis</i>	37

### PARTE SECONDA I soggetti: minori stranieri

3. L'agency dei minori stranieri non accompagnati nell'accesso all'istruzione. Alternative possibili nel viaggio dal Sud al Nord Italia <i>di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi, Erica Colussi</i>	49
4. I CPIA come potenziali eterotopie. Docenti e giovani migranti tra sguardo coloniale e riconoscimento reciproco <i>di Tindaro Bellinvia</i>	61
5. L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati. Una sfida accolta dai Centri per l'istruzione della Sicilia <i>di Roberta Teresa Di Rosa e Gaetano Guicciardo</i>	73

6. Decisioni e responsabilità educative del tutore volontario.  
Riflessioni da uno studio in Sicilia  
*di Liana M. Daher e Anna Maria Leonora* 89
7. La formazione dei minori e giovani stranieri nelle carceri.  
Percorsi di successo e fattori di criticità  
*di Adriana Valente e Silvia Caravita* 99

## PARTE TERZA

## I soggetti: migranti adulti e rifugiati

8. *Open Educational Resources* per l'accoglienza dei rifugiati  
*di Rita Bertozzi* 115
9. L'integrazione accademica dei rifugiati tra credenzialismo  
e valorizzazione dell'*informal education*  
*di Fausta Scardigno* 125
- Abstracts 137
- Authors 143
- La collana *Quaderni CIRMiB Inside Migration* 147
- Book series *CIRMiB Inside Migration* 149

# Prefazione

di Stefania Giannini<sup>1</sup>

Il presente volume, dal titolo *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati: una realtà necessaria*, tratta di un tema che rappresenta una delle sfide più importanti e ‘urgenti’ del nostro tempo. Il tema delle migrazioni e degli spostamenti forzati è una questione di giustizia sociale e di dignità umana in ogni società nella storia dell’umanità. L’educazione non è la soluzione, ma certamente rappresenta oggi più che mai lo strumento più efficace per l’integrazione necessaria. In misura variabile, il tema migratorio interessa tutti i Paesi e attesta la nostra capacità di costruire società che apprezzano l’inclusione e valorizzano la diversità.

Gli esempi e i casi trattati in questo volume lo dimostrano. In Italia ci sono città e regioni realmente all’avanguardia, che promuovono politiche innovative ed efficaci di integrazione dei rifugiati e dei migranti e che rispecchiano l’impegno istituzionale e civico per l’inclusione e la diversità.

Il punto di partenza per l’UNESCO è chiaro: l’educazione non è un lusso, è un diritto umano fondamentale ed è responsabilità politica degli stati e dei governi garantire tale diritto a tutti i cittadini, inclusi i rifugiati e le persone costrette a migrare. Ciò significa, in altri termini, non lasciare indietro nessuno come chiaramente evidenziato dall’OSS (SDG) 4. *No one left behind* è il principio guida dell’Agenda 2030 e la missione racchiusa nell’obiettivo 4 (*quality inclusive education*).

Il recente Rapporto mondiale di monitoraggio dell’educazione 2019 dell’UNESCO (GEMR, 2019) dal titolo evocativo *Migrazioni, spostamenti forzati e educazione*<sup>2</sup>, presenta dati che illustrano la portata della sfida. Si stima che nel mondo i rifugiati abbiano perso 1,5 miliardi di giorni di scuola dal 2016 a quando è stata adottata la dichiarazione di New York per rifugiati e migranti, diventata successivamente punto di riferimento per lo sviluppo dei successivi *Global Compacts*. Essi sono stati approvati, non senza polemiche e aspra discussione fra gli Stati Membri, nel di-

---

<sup>1</sup> Assistant Director-General for Education, settore Education dell’UNESCO, Parigi.

<sup>2</sup> UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education – Building Bridges not Walls*, Paris 2018.

cembre del 2018 a Marrakech. Globalmente, quattro milioni di bambini e giovani profughi, tra i 5 e i 17 anni, non frequentano la scuola e il numero di bambini migranti e rifugiati in età scolare nel mondo è aumentato del 26% dal 2000.

Dietro questi numeri ci sono persone, lo sappiamo bene, spesso vite straziate dai conflitti, dalle catastrofi naturali e segnate da tragiche perdite dei genitori, dei familiari e, più in generale, dalla forzata e drammatica separazione dalla propria comunità. Non possiamo permettere che questi bambini, adolescenti e giovani non ricevano l'istruzione e la formazione di cui necessitano per il loro presente e per il loro (e il nostro) futuro.

Osserviamo quotidianamente la realtà attraverso i titoli dei giornali. Gli spostamenti forzati sono diventati un fenomeno comune in Africa e in Europa, con movimenti di popolazione su larga scala, in parte determinati dalle crisi prolungate nella Repubblica Centrafricana, in Nigeria, nel Sud Sudan e in Siria. Inoltre, gli sviluppi politici e l'evoluzione economica delle regioni limitrofe all'Italia hanno portato grandi flussi di richiedenti asilo e migranti da paesi vicini e lontani – tra cui l'Europa dell'Est, l'Africa sub-sahariana, il Medio Oriente e l'Asia.

Senza dubbio, questi spostamenti su larga scala rappresentano vere e proprie sfide per i sistemi educativi. In Europa, così come in Africa, in Medio Oriente e in America Latina, le classi sovraffollate e i doppi turni sono solo alcuni esempi di politiche che, in definitiva, generano esclusione nella classe. Gli insegnanti subiscono una pressione inedita, sia per la grave carenza di personale, sia, soprattutto, per la necessità di una preparazione adeguata e tecnicamente aggiornata ai bisogni di un contesto di apprendimento multilingue e culturalmente molto diversificato. Le soluzioni rapide a cui sono costretti sfociano spesso in incarichi d'insegnamento di breve durata, non regolamentati, che, a loro volta, compromettono la qualità dell'istruzione.

Sappiamo che si può costruire e raccontare un'altra storia. Sappiamo che si può costruire un discorso positivo sull'immigrazione, non basato su una vuota retorica umanitaria ma fondato sull'evidenza dei dati scientifici. Il Rapporto GEM 2019 affronta questa sfida – descrivendo su scala globale le iniziative che garantiscono l'inclusione di migranti e dei rifugiati nei sistemi educativi nazionali. Apprendiamo dal Rapporto che è possibile sviluppare in questi sistemi nazionali la capacità e gli strumenti per rendere la diversità un valore. Questo è l'obiettivo dell'UNESCO in merito al tema dell'educazione per migranti e rifugiati: migliori dati per poter costruire migliori politiche inclusive e sostenere i governi nel difficile e complesso esercizio dell'accoglienza e dell'integrazione.

Le politiche di formazione presentate in questo volume rispondono allo stesso imperativo di inclusione nei sistemi di istruzione e forma-

zione. Esse coincidono con la prima delle 7 raccomandazioni contenute nel Rapporto GEM 2019, con particolare riferimento ai rifugiati: l'accesso all'istruzione dei rifugiati è ostacolato da barriere note e specifiche, fra le quali vi è la mancanza di documenti ufficiali che dimostrino il grado di competenze acquisite. Per superare questo ostacolo, l'UNESCO, in collaborazione con i propri partner e in particolare con il Consiglio d'Europa, sta elaborando sistemi di riconoscimento e certificazione dei titoli di studio per l'insegnamento superiore e la formazione tecnica e professionale. Insieme a Grecia, Norvegia e Regno Unito, l'Italia sta sperimentando un nuovo sistema per riconoscere le qualifiche anteriori dei rifugiati attraverso un *Passaporto Europeo delle Qualifiche*. Questo progetto pilota rappresenta un passo cruciale in vista della Convenzione Globale per la mobilità e il riconoscimento dei titoli di studio che sarà presentata e auspicabilmente approvata dalla 40esima Conferenza Generale dell'UNESCO nel novembre 2019.

Il 2018 è stato un *annus mirabilis* nella storia della cooperazione internazionale sulle migrazioni e gli spostamenti forzati. L'adozione di due Patti Globali per i migranti e i rifugiati rappresenta un momento di svolta per la comunità internazionale. I paesi che li hanno ratificati si sono impegnati anche per un maggiore riconoscimento del diritto all'educazione di tutti coloro che nel mondo si spostano dai loro paesi di origine.

Ma, oltre a fare, è necessario disseminare l'informazione sulle buone politiche educative in favore dei bambini e dei giovani più vulnerabili delle società. Questo è ciò che l'UNESCO fa quotidianamente, ed è anche quello a cui gli autori degli articoli presenti in questo Quaderno aspirano.

Garantire il diritto all'educazione è una responsabilità politica e sociale collettiva, una sfida etica che richiede cooperazione e solidarietà a livello nazionale, regionale e continentale.

La Conferenza Globale per l'Educazione (*Global Education Meeting*), organizzata da UNESCO e Unione Europea nel dicembre 2018, è stata un chiaro esempio del crescente senso di responsabilità collettiva che la comunità internazionale ha assunto per assicurare che i sistemi educativi diventino più reattivi, flessibili e inclusivi. I governi nazionali e le istituzioni regionali e transnazionali, fra cui l'Unione Europea *in primis*, devono essere all'altezza di questa gigantesca responsabilità: garantire i diritti fondamentali a tutti i cittadini e riconoscere che il diritto all'educazione è sicuramente uno dei pilastri di questa visione e supporta l'ambizione per una società più giusta, più prospera e sostenibile. Non dimentichiamo che dietro il volto di ogni migrante, profugo o rifugiato, c'è la storia di una persona. Spesso una storia di avversità, ma necessariamente anche una storia di coraggio e di speranza da disseminare e condividere.

Parigi, 15 agosto 2019

## INTRODUZIONE

# La sfida dell'integrazione culturale per i rifugiati, i richiedenti asilo e i minori stranieri non accompagnati

*di Maddalena Colombo e Fausta Scardigno*

Il secondo Quaderno CIRMIB della Collana Inside Migration raccoglie alcuni dei papers presentati nel corso della sessione di Sociologia dell'Educazione *Rifugiati e minori stranieri non accompagnati di fronte al sistema scolastico e formativo in Italia* (Catania, 5 ottobre 2018), nell'ambito della Mid-term Conference della Associazione Italiana di Sociologia (AIS) su *La sociologia e le società europee: strutture sociali, culture e istituzioni*. L'opera nasce dal bisogno di mettere al centro del dibattito pubblico la necessità di garantire l'istruzione e la formazione (come opportunità sia di accesso all'istruzione che di riuscita scolastica) al target dei minori stranieri non accompagnati e dei titolari e richiedenti protezione internazionale e sussidiaria (rifugiati), attraverso la valorizzazione di percorsi che ne favoriscano una reale integrazione. Gli ambiti toccati da questa rassegna di studi e riflessioni sono svariati: le scuole secondarie, i CPIA (Centri provinciali per l'istruzione degli adulti), le università, per citare quelli formali, ma anche altri ambiti formativi informali e non formali (associazioni, centri giovani, oratori, doposcuola, attività online, ecc.) vi sono coinvolti.

Il processo di integrazione delle persone di provenienza migratoria, indubbiamente lungo e complesso, diventa sempre più bisognoso di *meccanismi intermedi di innovazione e dinamismo*, che possano offrire un contributo al benessere dell'intera collettività e al contempo ridurre lo spreco di capitale culturale della risorsa migrante, a favore di una piena partecipazione e di una maggiore autonomia e consapevolezza decisionale dei migranti stessi. Quali sono questi dispositivi? E come possono funzionare di fronte alle molteplici difficoltà e alle resistenze interne ed esterne all'integrazione dei migranti, spesso in attesa di regolarizzazione? I diversi saggi contenuti in questo volume tentano di scandagliare le realtà già operative in diverse aree d'Italia, soprattutto quelle più toccate dal bisogno (come la Sicilia o la Puglia), per capire se e come il sistema scolastico, accademico e formativo possa contribuire ad una integrazione più attiva, alla luce di una comune intenzionalità formativa e del riconoscimento del diritto universale alla alfabetizzazione e alla cultura. Tutti i contributi utilizzano uno sguardo sociologico al problema e sug-

geriscono possibili soluzioni che possono essere condivise anche da altre prospettive disciplinari (scienze politiche, scienze dell'educazione, ecc.).

Il volume è articolato in tre sezioni: la prima sviluppa la riflessione sulle policy da attuare per promuovere opportunità reali di successo nei contesti della formazione, attraverso i contributi di Maddalena Colombo (Università Cattolica di Milano) e di Marco Pitzalis (Università di Cagliari). In particolare, Maddalena Colombo parte dallo studio dei migranti come *displaced people* (sfollati, senza casa) per definire una condizione originaria in cui vivono milioni di rifugiati, che inseguono migliori opportunità di vita, talvolta anche senza attraversare i confini di stato. Da questa condizione di partenza, il contributo porta a riflettere su come la relazione tra *displacement* e *education* costituisca oggi una leva fondamentale per promuovere un destino diverso per le persone migranti (come dimostra altresì il Rapporto GEM 2019 dell'Unesco).

L'accesso e il successo formativo, dunque, offrono a minori o giovani-adulti migranti la possibilità di diventare protagonisti attivi nell'esercizio dei diritti di cittadinanza, perseguendo così l'intento di favorire la propria inclusione a tutti i livelli, anche nell'istruzione accademica. Non vanno tralasciate tuttavia le sostanziali difficoltà di impostazione assimilazionistica nell'accompagnamento e nell'offerta di formazione *on the job*, che talvolta frenano il raggiungimento degli obiettivi di successo formativo per chi è in condizione migratoria.

Marco Pitzalis offre un'analisi del quadro delle politiche nazionali di formazione degli adulti in Italia, ed in particolare delle politiche formative e di inclusione a favore di minori stranieri non accompagnati (MSNA) e titolari o richiedenti protezione internazionale. Nel suo contributo vengono analizzate alcune criticità diffuse nel nostro Paese in materia di inclusione sociale e di integrazione dei migranti, e ci si sofferma sul legame tra le questioni riguardanti le competenze degli adulti *low-skilled* e le politiche di integrazione presenti in Italia. Un'attenzione particolare è rivolta ad alcuni aspetti rilevanti della politica nazionale di alfabetizzazione degli adulti (basata sui CPIA) nel tentativo di conoscere le sfide organizzative e istituzionali che tali realtà devono affrontare in virtù dei cambiamenti in atto degli indirizzi politici esistenti in materia di immigrazione.

La seconda parte del volume focalizza l'attenzione sul target dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) e sui processi di integrazione all'interno dei contesti d'istruzione e formazione. Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzagli ed Erica Colussi illustrano il percorso di accesso all'istruzione dei MSNA, che spesso vengono trasferiti dalle regioni di approdo (sud) a quelle di inserimento (nord). Richiamando la questione delle pari opportunità di accesso all'istruzione pubblica, il saggio presenta i risultati di una ricerca esplorativa promossa da Fondazione ISMU

di Milano, che si è posta l'obiettivo di ricostruire le traiettorie formative e biografiche dei MSNA e il ruolo degli adulti significativi (educatori, dirigenti scolastici, insegnanti, ecc.) nel negoziare il loro inserimento nel sistema di istruzione e formazione italiano. Esso risulta garantito, in alcuni casi, solo sul piano teorico-normativo ma piuttosto problematico nella operatività. I MSNA accedono raramente al contesto scolastico diurno, dove studiano i loro coetanei, mentre risultano prevalentemente inseriti nei CPIA, che offrono corsi pomeridiani e serali con discendenti adulti e/o anziani. Le autrici si interrogano sui meccanismi di orientamento forzato e sui margini di agency che vengono lasciati ai minori stranieri in questi casi.

Tindaro Bellinva (Università di Messina e Oxfam) si interroga invece sulle potenzialità dei CPIA come luoghi di contestazione (per la forte concentrazione di soggetti considerati ai margini) e di pluralismo culturale. Nei CPIA è possibile intravedere ampie potenzialità innovative ma poca capacità realizzativa concreta. Per divenire 'luoghi di innovazione' occorrerebbe superare l'ordinarietà del fare scuola e promuovere processi radicali di sperimentazione didattica, mettendo in discussione i luoghi comuni dell'insegnare. Attraverso l'osservazione partecipante presso una struttura di seconda accoglienza per MSNA di Barcellona Pozzo di Gotto (Messina), l'autore mostra come le relazioni didattiche e sociali in tali contesti siano fortemente condizionate dalle disuguaglianze sociali e culturali tra allievi, e tra docenti e allievi.

Roberta Teresa Di Rosa e Gaetano Gucciardo, dell'Università di Palermo, hanno realizzato una ricerca per analizzare, attraverso le voci degli attori principalmente coinvolti in tali realtà, le caratteristiche sociali, il retroterra socio-culturale e il percorso migratorio dei MSNA che frequentano i corsi scolastici nei CPIA della Sicilia. La ricerca mette in risalto punti di forza e vistose debolezze nella formazione erogata ai MSNA, tra cui quello della preparazione dei docenti, dato che, secondo la normativa vigente, non è necessario avere una formazione certificata per esercitare la docenza nei CPIA. La ricerca testimonia come i percorsi formativi nei CPIA riservati ai minori stranieri non vengano definiti a priori, ma lasciati molto spesso alla libera iniziativa dei docenti (e talvolta all'improvvisazione), sebbene però si rivelino determinanti nei processi di inclusione e integrazione sociale dei MSNA, anche per effetto di un lavoro in rete che i docenti fanno con i servizi territoriali.

Liana M. Daher e Anna Maria Leonora dell'Università di Catania presentano una riflessione sulle decisioni e responsabilità educative del tutore volontario dei MSNA, istituito con la legge 47/2017 (Zampa). Dopo aver illustrato sinteticamente il nuovo ordinamento legislativo sulla tutela dei MSNA in Italia, le autrici si soffermano sulla figura del tutore volontario e in specifico il suo ruolo educativo come accompagnato-

re del minore verso una matura inclusione sociale. Da alcune interviste fatte a tutori volontari in Sicilia, le autrici delineano le risorse necessarie per una tutela a 360°: abilità, talento personale e sensibilità verso i bisogni del minore (spesso già 'adulto di fatto'), ma anche costante presenza nel cogliere in tempo possibili disagi, aspirazioni e richieste di autonomia. Risorse che il tutore dovrebbe già possedere, oppure potrebbe acquisire con l'esperienza e con una preparazione adeguata, svolta da professionisti diversi della tutela e della formazione.

La seconda parte del volume si conclude con il contributo di Adriana Valente del CNR-IRPPS e di Silvia Caravita, che riportano i risultati di uno studio realizzato nel 2016-17 relativo alle caratteristiche del percorso educativo dei/delle giovani ospiti stranieri/e presso alcuni istituti penitenziari minorili (IPM). Per le particolari condizioni di vita della gioventù straniera in carcere, occorre ripensare al concetto di successo scolastico, mettendolo in relazione diretta con la costruzione (o ricostruzione) della propria identità personale e sociale, che sarà messa alla prova una volta usciti dal carcere. Ciò impone di considerare la scuola o il carcere, o la scuola nel carcere, non come mondi chiusi e distanti, ma come agenti di rinnovamento sociale e culturale, basandosi sui fattori che maggiormente possono determinare un esito positivo di inclusione e accoglienza a favore dei giovani stranieri che hanno vissuto la devianza e l'esperienza del carcere.

La terza parte del volume analizza il tema della accoglienza e integrazione formativa nei confronti dei migranti adulti e richiedenti asilo. Rita Bertozzi dell'Università di Modena e Reggio Emilia si focalizza sulle risorse professionali necessarie alla accoglienza dei rifugiati, spesso poco coltivate tra gli operatori sul campo (orientati a offrire risposte emergenziali piuttosto che a strutturare *skills* per un intervento più sistematico). A partire dagli esiti del progetto Erasmus plus *ReCULMUpskilling Cultural Mediators*, finalizzato alla predisposizione di materiali formativi open access e alla creazione di un MOOC, il contributo riflette sul ruolo che possono assumere le *Open Educational Resources* nel qualificare le competenze dei professionisti dell'accoglienza, anche connettendo mondi ed attori diversi della formazione, quali Università, enti di formazione professionale, scuole e agenzie di terzo settore. Una maggiore professionalizzazione dei 'mediatori interculturali' potrebbe garantire capacità di interazione con i rifugiati sin dalle prime fasi dei loro percorsi di inserimento, e soprattutto far maturare competenze differenti rispetto alla propria appartenenza culturale e alla propria professione (diventando quindi più profondamente 'interculturali').

Nel contributo finale, Fausta Scardigno dell'Università di Bari affronta il tema del riconoscimento del capitale culturale dei rifugiati al fine di permettere loro il proseguimento degli studi nel sistema universita-

rio italiano. Tutto ciò si basa sul ‘credenzialismo educativo’ cioè sul valore non solo formale, ma anche sostanziale, dei titoli di studio acquisiti in patria (qualifiche diplomi, lauree), necessari per inserirsi in corsi di laurea, master e corsi di perfezionamento. Presso il CAP (Centro di Servizio per l’apprendimento permanente) dell’Università di Bari è già in atto una esperienza di riconoscimento dei titoli e di certificazione delle competenze acquisite in ambito *formale, non formale e informale* di giovani migranti e dei titolari o richiedenti asilo. E vi sono altre università italiane (di cui si riporta una breve rassegna) che negli ultimi anni hanno attivato progetti e misure di inclusione e partecipazione dei rifugiati alla vita accademica, preludio di una partecipazione anche sociale e culturale nel Paese.

Il filo rosso che collega i diversi saggi di questo volume è la convinzione che il capitale umano rappresenti una risorsa primaria per la promozione della cittadinanza; una risorsa individuale ma anche un patrimonio collettivo. La persona migrante, adulto o minore che sia, non ha diretta responsabilità se si trova in condizioni di ‘scarsità’ di istruzione e alfabetizzazione, pertanto il gap tra istruzione desiderata e istruzione posseduta chiama in causa la diretta responsabilità dello Stato e della comunità di accoglienza nel fornire con ogni mezzo la cultura ‘mancante’ ai soggetti fortemente deprivati (si pensi, ad esempio, a MSNA in carcere o in strutture di prima accoglienza in attesa di essere trasferiti altrove, ecc.). Ma – a ben vedere – poiché ciascun migrante porta con sé un proprio capitale culturale, al di là di ogni presunta classificazione tra saperi alti-bassi, o tra competenze scarse-elevate, e possiede un proprio bagaglio etnico-territoriale che non può essere negato né neutralizzato, è corretto pensare che l’accesso e il successo formativo di queste persone possa (e debba) diventare un valore aggiunto per i sistemi formativi nazionali e locali.

Come si sa, questo capitale non viene convertito automaticamente in valore aggiunto ma richiede l’esistenza di intermediazioni e di adeguate capacità di conversione, da parte del soggetto in primis, ma anche da parte delle strutture e dei sistemi scolastici-formativi. Non è certo ricorrendo a politiche di chiusura, o a tradizioni didattiche consolidate, o alla stretta osservanza della disciplina normativa, che si può affrontare e vincere questa difficile sfida; è evidente dai casi esaminati che viene richiesto ai singoli professionisti della scuola di lanciarsi in un ‘salto qualitativo’, spingendo in avanti: il lavoro in rete, la sperimentazione didattica, l’approccio interculturale e interdisciplinare, la cultura del riconoscimento delle credenziali educative e l’internazionalizzazione dei curricula scolastici ed accademici.

PARTE PRIMA

# Le policy

## La necessità di formare le persone migranti

### La dimensione internazionale, gli attori in gioco e il ruolo dell'università

di Maddalena Colombo

#### 1. *'Displaced people': partire da zero*

*Displaced people* (sfollati, senza casa, migranti ecc.) è un termine inglese carico di significati che non trovano in italiano una singola traduzione; viene utilizzato sempre più spesso nei documenti internazionali sulla questione migratoria, per designare non tanto una categoria quanto una condizione: l'essere privi di un 'posto' (*place*), cioè di una residenza stabile, spesso a causa delle proprie origini o di fattori traumatici che colpiscono il luogo di origine. Il 'posto' viene dunque abbandonato, temporaneamente o per sempre, volontariamente o per forza; il processo di sviluppo personale, si può dire, ricomincia da capo, ovvero dai bisogni primari e dalla mera sopravvivenza. L'integrazione sociale, per chi ricade in tale condizione, è solo una conseguenza: non può essere alla portata di chi non ha un posto nel quale integrarsi.

Quante persone a livello globale si trovano in questa condizione? La mobilità umana, come è noto, non è solo internazionale, non porta necessariamente all'espatrio – in questo caso si parla di emigranti/imigrati – ma anche allo spostamento interno ad una nazione. Molte persone, native o immigrate, si sradicano o si spostano continuamente per inseguire migliori opportunità, pur senza attraversare i confini di stato: si parla allora di *internal displaced people* (IDP). L'International Organization of Migration (IOM, 2018, 2019) stima che nel 2017 si sono state nel mondo 258 milioni di persone migranti, tra i quali 50 milioni di migranti irregolari e 25,4 milioni di rifugiati, cioè migranti che hanno ricevuto lo status legale. Ma le persone che ne avrebbero diritto, in quanto 'migranti forzati', sarebbero molte di più: 68,5 milioni. L'Ufficio delle Nazioni Unite per il coordinamento degli aiuti umanitari (UNOCHA) ha stimato invece che i migranti 'interni' sono 40 milioni<sup>1</sup>, un fenomeno che vede ai primi posti le aree di conflitto (Syria, Congo, Iraq) ma anche le zone più colpite da disastri: Cina, Filippine, Cuba, USA, India, Ban-

---

<sup>1</sup> <https://www.unocha.org/es/themes/internal-displacement>

gladesh (IDMC, 2018). Si stima inoltre che nei prossimi anni, in previsione di ulteriori disastri ambientali (creati dal cambiamento climatico e dal *land grabbing*), in ogni continente, e soprattutto in Africa, si avranno aumenti quantitativi di *displaced people*. La previsione di quanta mobilità umana provocheranno i conflitti nei prossimi anni è invece assai più ardua e inattendibile.

In tutte le zone del mondo, dunque, a cominciare da quelle più sviluppate, abbiamo ed avremo a che fare con una domanda di aiuto umanitario che tenderà a crescere. Malgrado le paure dei cittadini verso le persone migranti – e a dispetto delle politiche restrittive e sovraniste – questa domanda sarà assorbita (in misura variabile) da ogni settore delle società verso cui i migranti sono diretti, fra cui i servizi scolastici e formativi. Non si tratta di una previsione, bensì del riconoscimento di un'evidenza che già è presente nella trasformazione multiculturale e globalizzata delle città, dei luoghi che abitiamo e dei servizi locali. Di multiculturalismo e di convivenza interetnica, in Europa, si parla da molto tempo, in relazione alle diverse 'ondate migratorie' che hanno investito le nazioni europee (anni 50-70; 70-90; anni 1990-2000; crisi economica; crisi siriana; emergenza Nord-Africa; ecc.); ma occorre ricordare che i migranti sono stati visti generalmente come forza-lavoro, e dunque accolti in funzione di tale utilità (Penninx et al., 2006; De Mol, de Valk, 2016). La storia della Comunità Europea testimonia come l'importazione di forza lavoro abbia da sempre costituito il fattore trainante dei flussi immigratori; essi provengono non solo dalle frontiere esterne, ma anche, come avveniva prima della costituzione dell'Unione, tra le nazioni europee da cui arrivavano i *gastarbeiter* (movimenti che risultano presenti ancora oggi, cfr. Lafleur, Stanek, 2017).

## 2. *'Displaced people': incontrare l'educazione come diritto e come dovere*

In questa visione, il sistema educativo è da sempre ritenuto – e con ottime ragioni – una leva fondamentale delle politiche di 'incorporazione' degli immigrati con una forte centratura assimilativa: alfabetizzazione, istruzione di base, educazione civica e, quando serve al sistema produttivo, formazione *on the job*. Vi sono numerose evidenze che il diritto all'istruzione, tra i fondamentali della persona umana, è generalmente garantito nei paesi europei ai figli di migranti, almeno in termini di accesso<sup>2</sup>. Molti sforzi vengono inoltre compiuti dalle agenzie di Life Long Le-

---

<sup>2</sup> Se l'accesso ai servizi educativi è ampio e abbastanza ben monitorato, il successo formativo è in molti casi tutto da dimostrare: cfr. ECD/EACEA/Eurydice, 2019 e, per quanto riguarda l'Italia, Santagati, Colussi, 2019.

arning per alfabetizzare i migranti adulti nella lingua del paese di accoglienza, sia come obbligo per il permesso di soggiorno<sup>3</sup>, sia come formazione volontaria: l'impatto reale di questa formazione è tuttavia ancora da calcolare, dato che gli adulti stranieri - in molti paesi dell'OCSE - mostrano un gap di apprendimento notevole rispetto agli adulti nativi (OECD, 2016).

A noi, come sociologi dell'educazione, questo approccio appare riduttivo; i motivi che possono 'legare' una persona in condizioni migratorie alla formazione (scolastica, accademica o professionale che sia), indipendentemente dall'età e dalla situazione di partenza o di arrivo, possono essere molteplici, articolati e non necessariamente funzionali ad una prospettiva lavorativa. E' merito del Rapporto 2019 dell'Unesco (GEMR, 2018) aver fatto luce sulla relazione tra *displacement* e *education*, seguendo un criterio analitico ampio, che guarda cioè sia agli effetti dell'istruzione su chi decide di partire (e su chi resta), sia agli effetti della migrazione sui sistemi formativi che accolgono (o perdono) le persone migranti. Secondo il GEMR, «le migrazioni e gli spostamenti di massa si intrecciano con il sistema formativo in una complessa relazione bidirezionale, che coinvolge chi parte, chi resta in Patria e chi accoglie, o potrebbe accogliere, migranti e rifugiati» (Ibidem, p. 11). Tale complessa relazione è visualizzata in Tabella 1.

Per capire meglio l'ecosistema *displacement-education* descritto in Tabella 1, basterà ricordare che l'istruzione (da quella infantile alla quella specialistica e adulta):

1) è un *diritto-dovere per ciascuno*: il diritto è legato alle necessità di conoscenza, di uso delle competenze di base, di partecipazione sociale, per poter raggiungere gli obiettivi di felicità e libertà che ogni persona umana, dignitosamente, si dà<sup>4</sup>. Il dovere è ugualmente legato all'obbligo di essere informati, competenti e consapevoli delle proprie azioni, per costruirsi una vita autonoma e contribuire attivamente alla società cui si appartiene. La persona migrante, quindi, possiede tale diritto indipendentemente dal luogo in cui sviluppa il suo progetto (è la cosiddetta 'portabilità' dell'educazione), anche se spesso tale diritto non viene sfruttato appieno, perché essa è «così presa dagli impegni lavorativi e familiari da avere opportunità veramente residuali per dedicarsi alla frequenza di una formazione superiore e ciò denota una mortificazione delle opportunità formative» (ENM, 2013, p. 111). D'altro canto, chi emigra spesso assolve gli obblighi formativi nel paese di arrivo, ma è in un certo senso legato a doppio filo con il luogo di origine. Se parten-

---

<sup>3</sup> Si veda, ad es. Il caso della Germania in: Lutterman, 2018.

<sup>4</sup> Cfr. i concetti di *agency*, *capability* e *well-being* in Nussbaum, Sen, 1993.

Tabella 1 – Relazioni bidirezionali tra sistema formativo e migrazioni (esempi)

<i>Effetti delle migrazioni/degli spostamenti di massa sull'istruzione</i>	<i>Effetto dell'istruzione sulle migrazioni/sugli spostamenti di massa</i>
<i>Su chi parte</i>	<p>Più alto è il livello di istruzione, più è probabile che una persona scelga di partire.</p> <p>D'altro canto, se una famiglia aspira a una buona istruzione per i figli, la mancanza di scuole può diventare un <i>push factor</i>.</p>
<i>Luogo di origine</i>	<p>Fuga di cervelli: conseguenze negative sullo sviluppo delle aree interessate.</p>
<i>Su chi rimane ('left behind')</i>	<p>I sistemi educativi vengono destabilizzati dai flussi di partenza.</p> <p>I sistemi formativi devono sapersi adattare ai bisogni delle popolazioni che si spostano seguendo modelli stagionali o circolari.</p> <p>Le prospettive di emigrazione disincentivano gli investimenti nell'educazione locale.</p> <p>Le migrazioni spopolano le aree rurali e mettono a rischio l'offerta educativa.</p> <p>Le rimesse posso migliorare il tenore di vita e il livello d'istruzione delle comunità di origine.</p> <p>L'assenza di uno o di entrambi i genitori ha ricadute negative sui bambini che rimangono in patria.</p> <p>I nuovi programmi formativi preparano gli aspiranti migranti.</p>

(segue)

<p><i>Effetti delle migrazioni/degli spostamenti di massa sull'istruzione</i></p>	<p><i>Effetto dell'istruzione sulle migrazioni/sugli spostamenti di massa</i></p>
<p><i>Sugli immigrati</i></p> <p>Il diritto all'istruzione dei migranti e dei rifugiati deve essere garantito. I rifugiati devono essere inclusi nei sistemi educativi nazionali in condizioni di parità coi nativi. Il rendimento scolastico e i risultati conseguiti dagli immigrati e dai loro figli sono in genere inferiori a quelli delle popolazioni native. I contesti formativi non sanno come valorizzare il capitale culturale e linguistico dei migranti.</p>	<p>I migranti sono, tendenzialmente, sovra-qualificati, con competenze non pienamente riconosciute o utilizzate per migliorare le opportunità di lavoro e guadagno. Alcuni migranti provengono da aree con forti tassi di analfabetismo e non hanno conseguito nessun titolo. Il processo di internazionalizzazione dell'istruzione terziaria incoraggia la mobilità della popolazione studentesca. Il capitale culturale di partenza e le elevate aspirazioni sociali aumentano le probabilità di successo formativo.</p>
<p><i>Sui residenti, nativi e immigrati</i></p> <p>La presenza di classi eterogenee sul piano culturale, linguistico, sociale. Possibili relazioni interetniche difficili. L'istruzione, formale e non, richiede insegnanti preparati e programmi mirati a favorire l'inclusione dei neo-arrivati e prevenirne l'isolamento. Possibili dinamiche di segregazione scolastica, che rendono necessarie misure di de-segregazione.</p>	<p>L'istruzione formale e informale contribuisce a costruire società resilienti, contrastando la diffusione di pregiudizi e discriminazioni su base etnica.</p>

Fonte: ns. rielaborazione da GEMR, 2018, p. 11.

do ha portato con sé un determinato background scolastico<sup>5</sup>, frutto di quelle origini, è possibile che verso tale luogo si senta idealmente in debito: ad esempio, quando migranti di prima e seconda generazione aspirano a tornare e - grazie alle qualifiche raggiunte - fare qualcosa di importante per il proprio Paese. Ciò è vero per *skilled* e *non-skilled migrants* (cfr. Besozzi, Colombo, Santagati, 2009. p. 173, Ceravolo, 2016, p. 48), come anche per i cervelli in fuga dalle aree occidentali a seguito della crisi (Coccia, Pittau, 2016).

2) Formare le persone è altresì un *diritto-dovere per tutti gli Stati*: porre in essere un'istruzione di base e specialistica per tutti coloro che si trovano in un determinato territorio, a prescindere dalle origini e dalle differenze sociali, è un impegno dello Stato. Sul piano contingente, è una voce fondamentale della spesa pubblica (e da essa purtroppo dipende, nella sua qualità e prossimità, l'offerta formativa reale) che non tollera selezione all'ingresso, in quanto bene universale. L'*Education for all* trova legittimazione nel principio internazionale, riconosciuto nelle Costituzioni di 155 Paesi, del diritto allo studio, per cui è lo Stato stesso che tutela la garanzia che il singolo (soprattutto se è minore) possa accedere alla scuola, frequentarla e raggiungere gli obiettivi educativi ritenuti indispensabili per una vita dignitosa all'interno di quel territorio. La cultura, attraverso il curriculum scolastico e le competenze collegate, è il bene collettivo che rappresenta idealmente lo Stato e viene distribuito per poter essere, a sua volta diffuso e fruito dalla più ampia base sociale. La persona migrante, al di là della traiettoria di vita e di lavoro che seguirà, è inserita in questa 'catena di distribuzione' se e in quanto potrà ricevere, e a sua volta distribuire, la cultura ricevuta. Se non vi è trasmissione, non vi è inserimento sociale a nessun livello; se il rapporto con le agenzie formative non sarà di reciproco impegno (con l'ambizione al successo), non vi è solo il mancato raggiungimento degli obiettivi, e il mancato assolvimento del dovere di inclusione da parte dello Stato, ma si è in presenza di un vero e proprio spreco di capitale umano e sociale, e in prospettiva anche economico, a danno di tutti. Ciò è vero per qualsiasi cittadino che si 'disperde' nel/dal sistema formativo (Colombo, 2010), ma è molto più probabile per un cittadino straniero, dati i vincoli specifici della sua condizione: difficile dimostrare i titoli di studio pregressi, molti ostacoli impediscono di arrivare al traguardo formativo, molti sono i rischi di subire discriminazioni nell'accesso e di fronte al successo formativo, ecc.

---

<sup>5</sup> «Nel 2000, a livello mondiale, i tassi di emigrazione erano del 5,4% tra coloro con un'istruzione di livello terziario, 1,8% tra coloro che possedevano un'istruzione secondaria e 1,1% tra quelli con un'istruzione primaria» (GEMR, 2019, p. 19).

### 3. Attori in gioco: primo-migranti e sistemi formativi in Italia

#### 3.1. Capacity e incapacity dei migranti di fronte alla formazione

L'accesso e il successo formativo, come già ricordato, dipendono dalla condizione umana e sociale del soggetto in formazione. È opportuno pertanto distinguere – nel nostro caso - due diversi pattern legati alla fruizione formativa, quello dei primo-migranti e quello delle seconde generazioni o, più in generale, dei figli/discendenti di migranti.

I molti studi svolti in Italia, nelle scuole di ogni ordine e grado, hanno contribuito a evidenziare che non vi sono fenomeni gravi di esclusione scolastica delle *seconde generazioni*, avendo il sistema pubblico adottato – pur nella varietà delle situazioni – un modello di integrazione universalistico basato sulle classi comuni e non sull'educazione speciale o separata<sup>6</sup>. Dagli anni Novanta ad oggi il trend delle iscrizioni dei figli degli immigrati nelle scuole risulta costantemente in crescita<sup>7</sup>, e ciò porta ad escludere fenomeni consistenti di evasione dall'obbligo formativo o di rinuncia agli studi da parte dei minori. Gli stranieri residenti hanno da tempo mostrato un vivo interesse per la scuola dei propri figli: si pensi solo che nell'a.s. 2016/17, a fronte di un'incidenza della popolazione straniera sugli iscritti in anagrafe in Italia dell'8,4%, l'incidenza degli allievi di nascita o origine straniera risultava del 9,4%, una sovrastima che conferma quanto essi investono sulla promessa di un futuro migliore per i figli a partire dall'istruzione. Vi è poi un aumento crescente di stranieri nei percorsi liceali e universitari: tra questi ultimi, vi sono molte ragazze, che vanno meglio a scuola rispetto ai connazionali maschi. Lo possiamo considerare un indicatore di una progressiva 'normalizzazione' delle seconde generazioni nel sistema scolastico, poiché si tratta dello stesso trend che interessa gli alunni autoctoni. Anche nei corsi di formazione professionale iniziale, la presenza di giovani di origine immigrata è consistente e in crescita<sup>8</sup>.

Vi sono tuttavia ostacoli, evidenti e latenti, alla completa parità di risultati tra studenti nativi e di origine immigrata, dovuti – come la letteratura ben segnala (Santagati, 2015a) - al ritardo scolastico (studenti iscritti in classi inferiori all'età; ripetenze) e all'orientamento al ribasso (Molina, 2014). In particolare, una condizione che ostacola la piena in-

<sup>6</sup> Cfr. MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni*, 2014.

<sup>7</sup> Sebbene negli ultimi anni i valori siano più stabili e la crescita annuale – sia in valori assoluti che in incidenza percentuale - si sia ridotta per effetto della diminuzione dei nuovi arrivati, del rientro in patria di famiglie colpite dalla crisi e della ridotta fertilità delle donne straniere residenti da più lungo tempo.

<sup>8</sup> Cfr. ad esempio il rapporto Orim sulla FP in Lombardia in Colombo, Barabanti, 2017.

tegrazione dei figli di immigrati è il fenomeno della segregazione scolastica nei cicli di base dell'istruzione: singole scuole in periferia o in piccoli comuni, singole classi o filiere formative dentro gli istituti (es. corsi serali, corsi di formazione professionale iniziale, corsi in istituti di pena, ecc.) frequentate in maggioranza o interamente da stranieri. In questi istituti si assiste a una polarizzazione tra chi mostra maggiore impegno e investimento nello studio (si tratta di nativi, ma anche di figli di immigrati, nati in Italia)<sup>9</sup> e chi raggiunge scarsi risultati, confermando traiettorie disagiate e rischio di drop out (tra i quali vi sono gli italiani provenienti da ceti sociali precari e de-privilegiati e giovani immigrati nati all'estero, cfr. Colombo, Santagati, 2014).

Un ulteriore ostacolo all'esercizio del diritto-dovere di formazione è l'abbandono degli studi da parte di giovani stranieri per volontà della famiglia (vengono segnalati casi di ragazze pakistane), una volta compiuto l'obbligo a 16 anni. L'ordine dei genitori, quando rispondono a norme di matrice patriarcale (non necessariamente legate all'osservanza di precetti religiosi), sembra essere quello di recarsi nei paesi di origine per acconsentire a matrimoni combinati, anche prima della maggiore età<sup>10</sup>.

Per quanto riguarda, invece, i *migranti adulti* e i *minori primo-migranti* (cioè MSNA, giunti in Italia senza famigliari) è difficile considerare sia il loro capitale umano di 'partenza' (che scolarizzazione di base hanno ricevuto? Che titoli hanno conseguito? Cosa sanno e sanno fare?), sia il loro investimento in formazione, dal momento che pochi hanno le condizioni di stabilità residenziale o di progettualità a lungo termine per definire adeguatamente un percorso formativo. In generale, guardando alla Lombardia, regione dove abita il 25% degli residenti stranieri in Italia) si può dire che il capitale umano degli stranieri adulti sia mediamente

<sup>9</sup> Cfr. Santagati, 2018.

<sup>10</sup> Cfr. il caso della 23enne pakistana che ha scritto alla Preside della scuola che aveva frequentato, in provincia di Monza. «Mi hanno preso tutti i documenti e mi hanno lasciata qui. Mio padre mi ha impedito di terminare la quarta superiore, so che una delle professoressa chiedeva che fine avessi fatto, poi mi hanno portata via». <https://www.avenire.it/attualita/pagine/costretta-a-tornare-in-pakistan-scrive-alla-vecchia-scuola-aiutatemi> (retrieved 1.6.19). Oppure il caso di Farah, la giovane pakistana (maggiorrenne) residente a Verona, che aveva iniziato una relazione con un compagno di classe, poi accortasi di essere incinta aveva chiesto aiuto alla scuola per poter anticipare gli esami di maturità prima del part. Invece, portata con l'inganno dalla famiglia nella zona di Islamabad è stata costretta ad abortire; si è rivolta allora ad una chat di compagne di classe, poi liberata grazie a un intervento della polizia locale è in coordinamento con le autorità italiane. [https://www.repubblica.it/cronaca/2018/05/17/news/farah\\_18\\_anni\\_riportata\\_in\\_pakistan\\_da\\_verona\\_e\\_costretta\\_ad\\_abortire-196613957/?awc=15069\\_1559378611\\_cc21124cfe739f7f1312c483e55b2278&source=AWI\\_DISPLAY](https://www.repubblica.it/cronaca/2018/05/17/news/farah_18_anni_riportata_in_pakistan_da_verona_e_costretta_ad_abortire-196613957/?awc=15069_1559378611_cc21124cfe739f7f1312c483e55b2278&source=AWI_DISPLAY) (retrieved 1.6.19).

cresciuto negli anni, per effetto dei mutamenti nella composizione della compagine straniera. Infatti, con l'arrivo delle migrazioni femminili dall'Est Europa e dei profughi con permessi umanitari da Siria o Iran, i titoli di studio già posseduti dai migranti risultano più elevati rispetto al passato (Colombo, Barabanti, 2016). Anche a Brescia, dove l'incidenza degli stranieri residenti è del 13%, si è osservato che - se nel 2001 gli stranieri presenti in provincia che dichiaravano di avere titoli di scuola dell'obbligo (o nessun titolo) erano oltre il 57% - nel 2016 si fermavano al 43%; di conseguenza, i diplomati o laureati sono passati dal 43% (2001) al 57% (2016) sul totale degli stranieri residenti<sup>11</sup>.

Ma questo non rappresenta un risultato 'di integrazione', poiché si tratta di capire se e in che misura i migranti in arrivo valorizzano e incrementano tale capitale umano, attraverso il *matching* con il sistema formativo e occupazionale. Innanzitutto vi sono percentuali significative (rispetto ai nativi) di cittadini stranieri analfabeti, anche tra i lungosoggiornanti e richiedenti la cittadinanza italiana, per i quali non è certo sufficiente il monte ore obbligatorio per ottenere il livello A2, che viene erogato dalle Regioni tramite i centri di istruzione per adulti (CPIA), per parlare di accesso pieno alla istruzione di base e al patrimonio culturale italiano ed europeo (ASGI, 2014). Sono svariate le sperimentazioni che vengono intraprese dai CPIA e dagli SPRAR<sup>12</sup> per aggredire il fenomeno dell'analfabetismo e del basso livello di competenza orale e scritta dei migranti, anche nella lingua madre (ASGI, 2014; Fondazione ISMU, 2014; Floreancig et al., 2018). Si tratta indubbiamente di uno dei principali ostacoli alla cittadinanza consapevole, di cui soffrono soprattutto i MSNA e i giovani richiedenti asilo che provengono da realtà rurali e contesti sociali marginali.

I contesti scolastici, come CPIA e corsi serali negli istituti di istruzione secondaria, sono indubbiamente sfidati dalla presenza di questi studenti 'stra-ordinari': minori, giovani e adulti in situazione di prima o seconda accoglienza, lavoratori stranieri, giovani appena ricongiunti, madri, ecc. con basse competenze alfabetiche, linguistiche, e/o informatiche, che non hanno come priorità quella di ottenere un titolo di studio, bensì quella di inserirsi al più presto in un campo lavorativo, per poi ricominciare a pianificare la propria vita. Essi esprimono bisogni a 360°, spesso impliciti, che possono essere in contraddizione tra loro: se pensiamo alla condizione dei minori non accompagnati, da un

---

<sup>11</sup> Si vedano le diverse edizioni dell'Annuario CIRMIB sulla popolazione straniera in <https://centridiricerca.unicatt.it/cirmib-pubblicazioni-annuari-cirmib#content>

<sup>12</sup> I servizi di accoglienza, organizzati dal Ministero dell'Interno attraverso una unità centrale, con il concorso dei Comuni e delle cooperative appaltanti il servizio, per i richiedenti asilo (cfr. Servizio Centrale SPRAR, 2017).

lato, portano necessità legate all'essere già pienamente adulti, dall'altro, bisogni infantili insoddisfatti (attenzione, cure, affetto, conferme psicologiche, ecc.) (Grigt, 2017). Se sono in attesa del permesso, o dei risultati di un ricorso, questi studenti hanno inoltre, molto probabilmente, un registro temporale corto, non adatto per il raggiungimento di qualifiche o certificati di studio (Vezzoli, 2018). La funzione di tutela, che i corsi di formazione possono svolgere, in maniera preventiva ma anche riparativa, è fornire competenze alfabetiche/cognitive (*compito istituzionale*) assieme alle competenze sociali (*compito relazionale*), per rinforzare l'idea di sé e i comportamenti positivi nella sfera sociale, utili ad inserirsi anche lavorativamente in una società basata su presupposti valoriali talvolta in linea, talvolta no, con quelli ricevuti nella prima socializzazione.

Il tempo di permanenza nei corsi formativi però è ridotto, e i minori o giovani-adulti migranti esprimono un concentrato di fattori di vulnerabilità, che non è solo la scuola a doversi/potersi prendere in carico, bensì esige un trattamento anche a livello di servizi di accoglienza, tutela legale, presidio socio-sanitario, ecc.<sup>13</sup>. Tuttavia, il fatto che una parte rilevante di MSNA risulti priva di una scolarizzazione compiuta, abbia un grado troppo basso di alfabetizzazione nella lingua madre, e talvolta non abbia mai vissuto l'esperienza dello 'stare a scuola', quindi non possieda i *soft skills* associati al ruolo di studente<sup>14</sup>, rende necessario per ognuno di loro un multiplo adattamento all'attività di apprendimento: al *cosa* e al *come* della formazione dentro una struttura. E, cosa da non trascurare perché fonte di maggiore criticità, adattamento al *con chi* si viene formati: vi è in questi studenti è la necessità primaria di trovare nel docente una reale figura di appoggio (vale per i docenti di qualsiasi tipo e livello, incluso il volontario del doposcuola) e di scoprire nel gruppo di apprendimento un modo di cooperare.

### 3.2. Rigidità e creatività dei sistemi formativi e dei docenti

Le scuole e i corsi di formazione, per la loro natura di istituzioni, possiedono un aspetto burocratico che pertiene alla socializzazione formale. La 'burocrazia della scuola' si occupa di: verifica dei requisiti di accesso, controllo della frequenza, valutazione delle competenze, ri-

<sup>13</sup> La cosiddetta «accoglienza integrata» secondo Servizio Centrale SPRAR, 2017, p. 120.

<sup>14</sup> Le indagini socio-demografiche sui MSNA in Italia hanno spesso indicato che circa 1 su 3 è in situazione di mancata scolarizzazione o aveva abbandonato la scuola o non studiava al momento della partenza (Melossi, Giovannetti, 2003; Giovannetti, 2014, Di Rosa et al., 2019).

spetto del contratto formativo. Non si tratta di funzioni secondarie, bensì co-essenziali a quella cognitivo-didattica, implicate nell'essere istituzione universalistica e non solo servizio o comunità (Colombo, 2001). Solo rispettando tali requisiti, da parte di tutti allo stesso modo, si può parlare correttamente di diritto allo studio e di successo formativo: la difficoltà di chi opera nelle scuole (apparato tecnico-amministrativo, docenti e dirigenza) è appunto quella di far funzionare i diritti-doveri in modo egualitario, per ottenere, per/da ciascuno studente, il successo che merita. Di fronte alle biografie fratturate, prive di memoria storica, incerte e (talvolta) rischiose, dei migranti, ci si domanda come concedere deroghe – sul piano burocratico - venendo incontro alle esigenze individuali<sup>15</sup> con interpretazioni larghe delle regole scolastiche, senza però fare sconti sul piano meritocratico, ossia pedagogico. Occorre una certa dose di flessibilità, creatività e ottimismo, da parte del personale scolastico, per inventare soluzioni sempre nuove, per raggiungere obiettivi sempre *in progress*, ma il tema è come combinare queste doti tecniche con la necessaria autorevolezza di fronte ai discenti.

Malgrado la lunga tradizione di integrazione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali (BES), in Italia ci sono ancora molte aree di impreparazione del corpo docente e del personale ATA di fronte ai bisogni individuali di specifiche categorie o persone (Colombo, 2006). Anche la ridotta dimensione dell'Istruzione per gli adulti (scuole in carcere, scuole serali e CPIA), fa sì che non vi sia una cultura professionale consolidata, e condivisa tra i docenti, a supporto dell'intervento didattico su misura. Anzi vi è sovente una sottile ma diffusa resistenza alla messa in pratica 'radicale' del principio di inclusione (Booth, Ainscow, 2008). Nel caso dei migranti adulti e MSNA, talvolta le figure che condividono la presa in carico sono già tra loro in rete, utilizzando un *modus operandi* collaborativo e di reciproco sostegno e 'copertura'. Ma molte volte si tratta per loro di una nuova esperienza organizzativa, che magari non sarà mai consolidata dentro a questo o quell'istituto, perché il caso (ogni caso) è unico. Facilmente gli operatori perdono la motivazione iniziale, di fronte a difficoltà di vario tipo.

I problemi di inserimento dei migranti adulti o dei MSNA, che poi portano alle difficoltà di accompagnamento al successo formativo, sono dati inoltre dalla eterogeneità e «superdiversità» (Vertovec, 2007) in aula, che si scontrano con la impreparazione dei docenti al *cultural diversity management*. Il gap è sia nella loro formazione iniziale, quindi nella

---

<sup>15</sup> Es. legate ai requisiti per l'iscrizione ai corsi, alla difficoltà di frequenza regolare alle lezioni, ai trasferimenti, ai compiti non portati a termine, ecc..

cultura della accoglienza che non riesce a scalfire l'impostazione ancora elitaristica e assimilazionistica della scuola italiana, sia nella mancanza di opportune formazioni *on the job* in ambito interculturale (Colombo, 2013; 2016). Di fronte alla varietà delle storie personali di questi alunni, ai livelli di partenza diseguali o alle carenze strutturali e infrastrutturali (le scuole a volte hanno ben poche risorse aggiuntive da destinare a chi 'non ha nulla'), i docenti provano un senso di spaesamento, tendono a vedere più vincoli che risorse, più impedimenti che opportunità, nel compito non ordinario che viene loro affidato (Italiano come L2, alfabetizzazione numerica o informatica, ecc.).

Nello stesso tempo, però, è ormai noto che molti istituti si sono riorganizzati a partire dalla domanda, e alcuni docenti si sono messi profondamente in discussione, facendo pressione sugli apparati amministrativi e sui servizi complementari per ottenere l'esercizio del diritto allo studio e al successo formativo per studenti migranti anche in particolari condizioni di difficoltà. Hanno svolto cioè quel ruolo di *intermediari dell'integrazione*, in nome della autorità scolastica che li rappresenta di fronte al contesto locale, pur sfidando malumori e avversità degli altri studenti o dei colleghi.

Cosa riserverà il prossimo futuro? Ai problemi organizzativi degli studenti (accesso, frequenza e adattamento del curriculum scolastico) e alla scarsa sensibilità interculturale dei docenti e degli apparati, a mio avviso, sarà possibile rispondere in modo sempre più adeguato, perché la cultura dell'accoglienza in Italia ha già percorso una via maestra (tracciata dal MIUR e largamente condivisa dal corpo insegnante) e non potrà che maturare. La zona d'ombra, che sembra costituire un ostacolo più forte da superare, è invece l'incapacità di raccogliere e valorizzare il capitale culturale, linguistico, umano dei migranti che entrano nel sistema formativo, sia pure per brevi percorsi, cosicché prevale il tentativo di 'assistere' l'immigrato anziché di costituire idealmente uno *scambio* fra la sua realtà culturale e quella della scuola (vero punto di arrivo dell'approccio interculturale, cfr. Cantle, 2015). Vi sono alcune ottime sperimentazioni di utilizzo del bilancio di competenze –soprattutto nel sistema della formazione professionale regionale –per ricostruire il portfolio degli apprendimenti e delle capacità già acquisite del migrante (Santagati, 2015b), ma molto spesso questo lavoro di ricucitura biografica è complicato, costoso in termini di tempo e si scontra con la non volontà di ricordare del soggetto interessato (specialmente se ha vissuto situazioni traumatiche). Dedicare tempo e risorse a comprendere i saperi dei primo-migranti e il loro capitale simbolico dovrebbe comunque essere visto come una opportunità straordinaria per 'ibridare' il curriculum scolastico, a beneficio di tutti.

#### 4. *L'inclusione dei primo-migranti nell'università: uno sforzo strategico*

La sfida maggiore che i sistemi formativi si trovano davanti è costituita dalla integrazione dei migranti adulti, non solo per ridurre il gap di alfabetizzazione e di conoscenze di base con i nativi, ma anche per aprire il segmento più elevato della formazione (formazione tecnica superiore e Università) alla presenza di un nuovo soggetto (la persona migrante) che sempre più è parte costituente della società civile, come lavoratore e come membro di comunità locali connotate da pluralismo culturale e linguistico. Si tratta di offrire i livelli più alti della cultura sia ai figli che ai genitori migranti, perché possano formarsi come quadri della società in trasformazione fornendo il loro apporto multi- o inter-culturale. In questo ambito l'Italia è ai primi passi, con un tasso di internazionalizzazione ancora ridotto e una forte connotazione elitaria dell'università.

Le università, attraverso le tre missioni della didattica, della ricerca e del rapporto con la società civile (terza missione), possono fare molto per far avanzare questa strategia di educazione interculturale, nel senso lato sopra menzionato. In Tabella 2 ho sintetizzato i compiti di varia natura e le aree di intervento che possono essere toccate da questo intento.

In quanto agenzia apicale nel sistema stratificato della cultura, l'università costituisce un modello esemplare per le agenzie poste ai livelli precedenti (scuole, istituti, ecc.): per questo, è importante che un segnale di rotta venga fornito dalle organizzazioni accademiche, così da aprire la strada a sperimentazioni che possono essere ripetute altrove. Molte attività vengono già messe in opera a livello di singoli atenei (cfr. ad esempio, Scardigno, Manuti, Pastore, 2019) o con progetti di rete inter-accademici o con altri partenariati, locali, nazionali o internazionali. Occorre allora che si compongano in un quadro unitario, per sortire un effetto strategico complessivo, andando ad incidere anche sulla popolazione universitaria (studenti e personale accademico) in modo profondo e sistematico. La formazione delle persone in migrazione è una necessità primaria delle società di accoglienza, di quelle originarie dei migranti e dello sviluppo umano globale.

Tabella 2 – *Mission dell’università italiana e compiti di supporto verso i migranti adulti*

<i>Mission</i>	<i>Compiti</i>	<i>Area intervento</i>
<i>Didattica (versante interno)</i>	Favorire al massimo l’iscrizione ai corsi di laurea, master e dottorati da parte di chi è in situazione migrante (richiedenti asilo o asilanti), con riconoscimento dei diplomi esteri anche senza equipollenza, posti riservati e collegamento con Ministero dell’Interno e SPRAR per organizzare la loro frequenza regolare e accompagnarli al traguardo.	Accoglienza
	Permettere ai propri laureati di nazionalità straniera provenienti da Paesi in via di sviluppo (PVS) di utilizzare ogni possibile ‘ponte’ ( <i>agreements, networks</i> , reti accademiche) per riconvertire le conoscenze apprese in Italia in programmi di sviluppo per il proprio Paese.	Restituzione
	Istituire corsi di preparazione per i docenti e formatori che operano coi migranti adulti (CPIA), nelle strutture temporanee (SPRAR, CAS), presso le ONG e nei campi profughi o nelle aree di confine (Ventimiglia, Gorizia, Lampedusa ecc.).	<i>Training</i>
	Istituire corsi di aggiornamento professionale per i mediatori interculturali che affiancano le scuole, i centri formativi e di orientamento dei rifugiati e dei migranti adulti.	<i>Training</i>
	Erogare corsi universitari, validi in termini di CFU, presso altre Università/Ong dei Paesi di provenienza (con riguardo ai paesi africani).	<i>Distance learning</i>
<i>Ricerca (versante interno- esterno)</i>	Inserire nei programmi di internship / stage all’estero per gli studenti di Scienze umanistiche e sociogiuridiche, delle esperienze dirette <i>on the spot</i> in campi profughi o presso ONG all’estero, in aree di confine o in corsi a distanza per rifugiati – validi ai fini del curriculum regolare.	Intercultura
	Impiegare nei propri team di ricerca persone con background migrante/rifugiato, dimostrando che chi ha raggiunto i massimi livelli di competenza può dare una mano alla causa attraverso l’università stessa.	<i>Multiethnic research staff</i> , intercultura
	Fare monitoraggio e analisi di ciò che funziona di più (nella formazione dei migranti) per le varie tipologie di migranti e rifugiati.	Raccolta dati, <i>what works</i>
	Far circolare le buone pratiche in contesti accademici internazionali.	Disseminazione

(segue)

<i>Mission</i>	<i>Compiti</i>	<i>Area intervento</i>
	Dimostrare, attraverso la convalida scientifica, che il capitale umano dei migranti è un valore aggiunto sia per la crescita delle società europee/occidentali sia per i PVS, quindi determina il successo della migrazione come strategia di riequilibrio del differenziale economico globale.	Giustizia sociale
<i>Terza missione (versante esterno)</i>	Partecipare a <i>networks</i> e <i>lobbies</i> a sostegno della integrazione sociale e culturale dei migranti.	<i>Public engagement</i>
	Supportare le ONG che si occupano di realizzare programmi educativi/formativi per migranti adulti e rifugiati, direttamente ( <i>partnership</i> ) e indirettamente (farle conoscere tra studenti e professori).	<i>Partnership</i>
	Ospitare eventi a favore della promozione della figura del migrante/rifugiato.	Dibattito pubblico
	Far conoscere le storie, le biografie, dei migranti/rifugiati, dedicando spazio nelle pubblicazioni accademiche ecc.	Archivi e costruzione della memoria collettiva

Fonte: ns. elaborazione.

## BIBLIOGRAFIA

- ASGI, *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale. Sintesi della normativa vigente e delle indicazioni ministeriali*, Ires Piemonte, Torino 2014 [www.piemonteimmigrazione.it/mediato](http://www.piemonteimmigrazione.it/mediato)
- BESOZZI E. - COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- BOOTH T. - AINSCOW M., *L'INDEX PER L'INCLUSIONE. PROMUOVERE L'APPRENDIMENTO E LA PARTECIPAZIONE NELLA SCUOLA*, Erickson, Trento 2008.
- CANTLE D., *Interculturalism: 'Learning to Live in Diversity'*, «Ethnicity», 1 (2015), pp. 2-10.
- CERAVOLO F., *Cervelli in transito. Altri giovani che non dovremmo lasciarci scappare*, Carocci, Roma 2016.
- COCCIA B. - PITTAU F. (a cura di), *Le migrazioni qualificate in Italia. Ricerche, statistiche, prospettive*, IDOS, Roma 2016.
- COLOMBO M., *Scuola e comunità locali. Un'introduzione sociologica*, Carocci, Roma 2001.

COLOMBO M., *Diversabilità, capacità personale e uguaglianza nei processi educativi*, in Colombo M., Landri P., Giovannini G. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano 2006, pp. 167-198.

COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Erickson, Trento 2010.

COLOMBO M., *Working in mixed classrooms: teachers' reactions and new challenges for pluralism*, «Italian Journal of Sociology of Education», 5, 3 (2013), pp. 17-45.

COLOMBO M., *Cultural diversity management nella scuola: come vengono preparati gli insegnanti italiani?*, «Oppinformazioni», 121 (2016), pp.10-21.

COLOMBO M. - BARABANTI P., *Il capitale culturale degli stranieri in Lombardia e la partecipazione al sistema formativo – Anno 2014/15*, in V. CESAREO (a cura di), *Gli immigrati in Lombardia*, Rapporto Orim Eupolis Lombardia 2015, Milano 2016, pp. 47-66 <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/Rapporto%202015%20gli%20immigrati%20in%20Lombardia.pdf>

COLOMBO M. - BARABANTI P., *Educazione e multietnicità: scuola, formazione e università in Lombardia. Anno 2014/15*, in CESAREO V., BLANGIARDO G. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Lombardia. Rapporto 2016*, Fondazione Ismu, Milano, 2017 pp. 135-176: [http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2017/02/RapportoORIM2\\_016.pdf](http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2017/02/RapportoORIM2_016.pdf)

COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli studenti stranieri*, FrancoAngeli, Milano 2014.

DE MOL C. - DE VALK E., *Migration and Immigrants in Europe: A Historical and Demographic Perspective*, in GARCÉS-MASCAREÑAS B., PENNINX, R. (Eds.), *Integration Processes and Policies in Europe*, IMISCOE Research Series, Genève 2016, pp. 31-54.

DI ROSA R.T. - GUCCIARDO G. - ARGENTO G. - LEONFORTE S., *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2019.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union. Luxembourg 2019.

ENM - EUROPEAN MIGRATION NETWORK ITALIA, *Sesto Rapporto EMN Italia Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, IDOS, Roma 2013.

FLOREANCIG P. - FUSCO F. - VIRGILIO F. - ZANON F. - ZOLETTO D., *Tecnologie, Lingua, Cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, FrancoAngeli, Milano 2018.

FONDAZIONE ISMU, *Certifica il tuo italiano. Dall'alfabetizzazione alla certificazione delle competenze linguistiche dei migranti secondo gli standard europei. Un'esperienza di rete in Lombardia*, Orim, Milano 2014. [http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2014/04/vol-intero\\_Certifica-il-tuo-italiano.pdf](http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2014/04/vol-intero_Certifica-il-tuo-italiano.pdf)

GEMR (Global Education Monitoring Report) 2019, *Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*, Unesco, Paris, 2018.

GIOVANNETTI M. (a cura di), *I minori stranieri non accompagnati in Italia*, V Rapporto ANCI-Cittalia, Roma 2014.

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

IDMC (Internal Displacement Monitoring Centre), *Global Report on Internal Displacement 2018*, Oslo 2019. <http://www.internal-displacement.org/global-report/grid2018/>

IOM, *World Migration Report 2018*, Geneva 2018. <https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018>

IOM – GMDAC (Global Migration Data Analysis Centre), *Global Migration Indicators 2018*, Berlin 2019. <https://migrationdataportal.org>

LAFLEUR J.-M., STANEK M. (eds.), *South-North Migration of EU Citizens in Times of Crisis*, IMISCOE Research Series, Springer Open, 2017.

LUTTERMANN K., *Mediazione linguistica e interculturale. L'accoglienza dei neo-arrivati provenienti da Medio Oriente e Nord Africa: misure recenti ed esperienze pratiche in Germania*, in COLOMBO M. (a cura di), *Cirmib MigrAREport 2018*, Vita e Pensiero, Milano 2018, pp. 133-150.

MELOSSI D. - GIOVANNETTI M., *I nuovi sciuscià. Minori stranieri in Italia*, Donzelli, Bari 2003.

MOLINA S., *Seconde generazioni e scuola italiana: come procede l'integrazione dei figli degli immigrati?*, in CENTRO STUDI CONFINDUSTRIA (a cura di), *People First. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese*, S.I.P.I., Roma 2014, pp. 73-97.

NUSSBAUM M. - SEN A., *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford 1993.

OECD, *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris 2016.

PENNINX R. - BERGER M. - KRAAL K. (Eds.), *The dynamics of international migration and settlement in Europe: A state of the art*, IMISCOE Joint studies, Amsterdam 2006.

SANTAGATI M., *Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities*, «Italian Journal of Sociology of Education», 7, 3 (2015a), pp. 294-334.

SANTAGATI M. (a cura di), *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, «Quaderni Ismu», 2 (2015b). [http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/05/QuadernoIsmu\\_Una\\_Diversa\\_Opportunita\\_L.pdf](http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/05/QuadernoIsmu_Una_Diversa_Opportunita_L.pdf)

SANTAGATI M., *Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background*, «Revista de Sociología de la Educación», 11, 2 (2018), pp. 615-334.

SANTAGATI M. - COLUSSI E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Tra emergenze e traguardi*, Report ISMU/FAMI, 1/2019, Fondazione ISMU, Milano.

SCARDIGNO F. - MANUTI A. - PASTORE F., *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*, FrancoAngeli, Milano 2019.

SERVIZIO CENTRALE SPRAR, *Rapporto Annuale SPRAR*, Roma 2017. [https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/11/Atlante-Sprar-2017\\_Light.pdf](https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/11/Atlante-Sprar-2017_Light.pdf)

VERTOVEC S., *Super-diversity and its implications*, «Ethnic and Racial Studies», 30, 6 (2007), pp. 1024-1054.

VEZZOLI M., *Valutare nell'extrascuola: un doposcuola per i migranti*, «Oppinformazioni», 124 (2018), pp. 129-137. [http://oppi.it/wp-content/uploads/2019/01/oppinfo124\\_079-087\\_vezzoli.pdf](http://oppi.it/wp-content/uploads/2019/01/oppinfo124_079-087_vezzoli.pdf)

## Una sfida per la scuola

### I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia

di Marco Pitzalis

#### 1. Una duplice criticità del quadro nazionale

L'Italia del dopo-crisi è chiamata ad affrontare una duplice emergenza sociale: da una parte, detiene ampie fasce di popolazione residente (nativa e non nativa) con bassi livelli di scolarizzazione e, dall'altra, registra un flusso immigratorio caratterizzato da livelli bassi di competenze (specialmente se confrontato con l'immigrazione verso: Regno Unito, Irlanda, Germania e Francia, cfr. De Paola, Brunello, 2016). La compresenza di tali caratteristiche socioculturali tenderebbe a far emergere, da una parte, una *sottoclasse* di nativi, potenzialmente esclusi dal mercato del lavoro o comunque fragili, dall'altra parte, una polarizzazione tra persone con istruzione minima e persone con livelli molto elevati di scolarizzazione (anche come prodotto dei meccanismi di scelta ed esclusione/autoesclusione scolastica).

In particolare, flussi consistenti di immigrazione in certe aree possono produrre un *peer effect* negativo e fenomeni di segregazione scolastica, laddove – ad esempio nelle periferie urbane o nei piccoli comuni rurali – vanno a concentrarsi insediamenti di stranieri. In queste condizioni aumentano le probabilità di *underachievement* dei residenti immigrati, di esiti negativi dei nativi di classe popolare, nonché di concentrazione scolastica e segregazione sociale (Ibidem).

Per quanto concerne specificatamente l'integrazione degli immigrati, gli studiosi hanno messo in luce la relazione tra immigrazione e capitale umano: si segnala che alcune diseguaglianze tendono a riprodursi tra la prima e la seconda generazione, malgrado gli esiti positivi per alcuni giovani di 2G (Santagati, Colussi, 2019; Santagati, Ongini, 2015, p. 131; Azzolini, Ressa, 2015; Azzolini, Barone, 2013) e che comunque l'integrazione degli immigrati è messa in pericolo dall'entità dei flussi, specialmente se non governati. In particolare, un fenomeno incontrollato di immigrazione può arrivare a determinare la crisi del sistema di welfare e acute condizioni di conflitto (Bertozzi, Consoli, 2017). È logico dunque che debba crearsi un intreccio virtuoso tra le due politiche, quella rivolta alla popolazione residente a basso capitale umano e quella rivolta agli immigra-

ti non residenti, sebbene ciò ponga al sistema scolastico (e in particolare ai CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) delle sfide professionali e organizzative estremamente importanti.

## 2. *Il nesso tra politiche dell'istruzione e politiche di inclusione a livello europeo*

Questa doppia linea di policy è presente anche nel quadro comunitario. Per quanto riguarda le politiche formative relative alla popolazione adulta, il Consiglio dell'Unione Europea (2002) ha affermato il principio dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita. In particolare, la Strategia Europa 2020 ha riconosciuto che l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze sono elementi chiave per rispondere all'attuale crisi economica e all'invecchiamento demografico e su questi elementi chiave si basa la più ampia strategia economica e sociale dell'Unione Europea che si articola intorno a tre assi principali:

Il primo asse è rappresentato dall'istruzione permanente degli adulti e costituisce un dispositivo di attuazione delle policy educative europee in cui si intrecciano la dimensione della *governance* nazionale, con quella europea. In questo modo, l'educazione degli adulti è diventata a tutti gli effetti un tassello che integra il «regime globale di life long learning» (Milana, Holford, 2014).

Il secondo asse è rappresentato dalla crescita delle competenze. Il Consiglio dell'Unione Europea nel novembre 2011 ha adottato l'Agenda Europea per l'Apprendimento per gli Adulti (EAAL), i cui obiettivi principali sono: occupabilità, inclusione sociale, cittadinanza attiva e sviluppo personale. In questo quadro, il *main focus* della policy è posto sulle competenze definite nel quadro della New skills agenda (2016) e preceduto dalle competenze chiave (*key competences for all*) del 2006. I cardini di questo programma sono:

1) portare gli adulti in difficoltà ad acquisire un livello minimo di alfabetizzazione, di alfabetizzazione numerica e di competenze informatiche;

2) favorire la progressione verso l'acquisizione di una qualificazione di scuola superiore (livello 3 o 4 dell'European Qualifications Framework - EQF).

In questo quadro, le tre modalità fondamentali di sostegno agli adulti sono rappresentate da: la valutazione delle competenze (*skills audit*); una formazione diretta ad aumentare le competenze in termini di alfabetizzazione linguistica, alfabetizzazione numerica e competenze informatiche di base; la validazione e il riconoscimento delle competenze acquisite. Quest'ultimo elemento ci conduce dunque al terzo asse:

3) La convalida e il riconoscimento delle qualifiche formali e dell'apprendimento non formale e informale<sup>1</sup>.

La policy europea è stata preceduta (o accompagnata) dal programma PIAAC-OCSE (*Programme for the International Assessment for Adult competences*; PIAAC-2008) che ha coinvolto 24 Paesi in Europa, Asia ed America, con un target di popolazione tra i 16 ed i 65 anni. Tale programma ha svolto un ruolo strategico per la rappresentazione efficace dell'istruzione degli adulti come problema a livello europeo, e specificamente per l'Italia, dove ha contribuito a rafforzare la mobilitazione intorno alle politiche di istruzione degli adulti. L'indagine ha, infatti, messo in risalto il forte ritardo in questa fascia della popolazione rispetto agli standard di competenze raggiunti nei principali paesi europei (Di Francesco *et al.*, 2015).

Per quanto riguarda invece le politiche di integrazione degli immigrati (richiedenti asilo e minori non accompagnati), seppur brevemente ricordiamo che in Italia – con l'introduzione dell'Accordo di integrazione (L. 94/09) – il migrante è tenuto a conseguire dei crediti formativi (in particolare, per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana L2) al fine di ottenere il permesso di soggiorno e il rinnovo dello stesso. L'Unione Europea continua, inoltre, a rappresentare la cornice in cui si pongono in essere le politiche di integrazione attraverso un sistema di finanziamenti per la realizzazione di specifici obiettivi. Il FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione) – istituito con regolamento comunitario n. 516/2014 – e il successivo Programma nazionale per l'Italia del FAMI<sup>2</sup>, costituiscono, oggi, il quadro nel quale si esplicano le politiche nazionali. Il Programma nazionale (Ministero dell'Interno, 2015, p. 6) ha individuato nei CPIA gli enti competenti per l'erogazione dei servizi di una formazione civico-linguistica, in collaborazione con le Prefetture, ai cittadini di nuovo ingresso che hanno sottoscritto l'Accordo d'integrazione di cui al DPR 179/2011. Per tali utenti, i CPIA sono chiamati ad organizzare percorsi di Alfabetizzazione e di Apprendimento della Lingua Italiana (AALI), finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa, divenendo, di

---

<sup>1</sup> Cfr. CONSIGLIO D'EUROPA, Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

<sup>2</sup> Cfr. <http://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>

fatto, enti certificatori dell'acquisizione delle competenze linguistiche (De Luca Picione, 2014).

Il nesso tra la gestione dei flussi di immigrazione, la certificazione linguistica (in accordo con le Prefetture) e i restanti compiti di formazione permanente è, dunque, cruciale per il potenziale di rischio che i due elementi di criticità – evidenziati nel par. 1 – comportano. Come vedremo, il sistema dei CPIA – tanto a livello nazionale (rapporti tra i ministeri e tra i funzionari ministeriali e la politica) quanto a livello locale (rapporti con le Prefetture e con enti del terzo settore che collaborano nella gestione del flusso degli immigrati) – è soggetto a rischi, incertezze e tensioni, dovuti ai cambiamenti di quadro politico e agli indirizzi del Ministero dell'Interno.

### *3. La strategia italiana per l'apprendimento degli adulti e l'utenza migrante*

La politica italiana per l'istruzione degli adulti ha una lunga storia che mette in luce, però, un elemento continuo di incertezza e un disegno debole di policy. L'elemento di maggiore debolezza è rappresentato dalla centralità dell'istituzione scolastica formale e dalla scarsa connessione con la formazione professionale (Marescotti, 2017).

La costituzione dei CTP (Centri territoriali per l'istruzione e la formazione in età adulta, corsi pomeridiani e serali associati alle scuole medie) nel 1997, attraverso l'Ordinanza ministeriale n. 455, costituì il punto di arrivo di un dibattito decennale sviluppatosi in Europa e in Italia (Colosio, 2015) sulla necessità del life long learning. Il progetto dei CTP contiene numerosi elementi (tratti dal quadro comunitario) che saranno sviluppati, in seguito, con l'istituzione dei CPIA nel 2014, come: le finalità di orientamento, la valorizzazione delle competenze di base e trasversali, l'apertura a popolazioni fragili, come quella carceraria, nonché il proporsi come incontro tra scuola primaria e scuola secondaria inferiore. Inoltre, nell'atto costitutivo dei CTP, vi era già la dimensione della ricerca e della documentazione che sarà poi enfatizzata per i CPIA.

Per quanto riguarda i migranti adulti, i CTP, a partire dal 2010, vengono arruolati all'interno del dispositivo di gestione dei flussi migratori (D.M. 4 giugno 2010 del Ministero dell'Interno), in particolare per la certificazione delle competenze linguistiche necessarie per l'ottenimento del permesso di soggiorno. All'epoca, infatti, circa l'80% dell'utenza era costituita da stranieri (Associazione TREELE, 2010): questo cambiamento di utenti, avrebbe, secondo Cornacchia (2013), accelerato la crisi dei CTP in ragione del fatto che anche i loro obiettivi hanno dovuto subire una profonda modificazione (Marescotti, 2017). Colosio

(2015) individua altri due elementi di debolezza dei CTP: in primo luogo, uno scarso investimento finanziario da parte dei governi che si sono succeduti; in secondo luogo, il fatto di essere stati aggregati agli istituti scolastici diurni (Scuole secondarie di primo grado o Istituti comprensivi) ha costituito motivo di subordinazione alle dirigenze scolastiche e scarsa rilevanza<sup>3</sup>.

In ogni caso, la nuova strategia inizia a prendere forma con la Finanziaria del 2007 e conclude la prima fase di 'progettazione' con la promulgazione del D.P.R. 263/2012. I nuovi centri provinciali per l'istruzione degli adulti saranno caratterizzati dalla dimensione provinciale e dall'autonomia. I CPIA, infatti, vengono dotati di un proprio organico, distinto rispetto a quello delle autonomie scolastiche, e costituiscono quindi un ampliamento dell'offerta formativa a livello intercomunale. Inoltre, essi dovrebbero costituire il fulcro di reti territoriali per l'apprendimento permanente entro le quali i diversi attori dovrebbero essere connessi in un unico sistema di governance. A tutt'oggi tali reti non hanno preso concretamente avvio (cfr. più avanti, par. 4).

La prima fase di attuazione della trasformazione dei CTP in CPIA ha dato un ruolo attivo ad alcune regioni (Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia e Sicilia) con progetti indirizzati verso target specifici: disoccupati, persone con bassi livelli di scolarità, stranieri, detenuti. Nel corso dell'anno scolastico 2014/15 hanno dunque preso avvio i CPIA assumendo le funzioni dei precedenti Centri Territoriali Permanenti e delle Istituzioni scolastiche sede di corsi serali. La principale caratteristica dei CPIA è di essere aperti a un pubblico molto differenziato: i reclusi, gli immigrati, gli adulti italiani e i giovani sopra i 16 anni che non possono frequentare i corsi diurni tradizionali.

Nel corso dei primi tre anni, inoltre, la rete dei CPIA ha conosciuto un forte sviluppo. La distribuzione nel territorio nazionale, tuttavia, non appare bilanciata poiché emerge una maggiore concentrazione nelle regioni del Nord, con il 47% dei CPIA, mentre nel Sud e Isole si trova il 33% dei CPIA.

Secondo i dati INDIRE, nell'a.s. 2016/17, l'utenza dei CPIA, era composta da 108.500 studenti iscritti, con un incremento del 18% rispetto all'anno scolastico 2015/16<sup>4</sup>. L'incremento riguarda anche gli studen-

---

<sup>3</sup> I CPIA sembrano, almeno in parte, costituire una risposta ad alcune criticità emerse nell'esperienza dei CPT (anche se - come ha sottolineato Cornacchia, 2013 - non è stata mai realizzata una valutazione dell'esperienza e la riforma sembra essere motivata da esigenze di contenimento della spesa).

<sup>4</sup> <http://www.indire.it/2018/05/29/pubblicata-ricerca-indire-viaggio-nellistruzione-degli-adulti-in-italia/>

ti stranieri. Nei percorsi di I livello (relativi alla scuola dell'obbligo) risultavano iscritti circa 14.000 stranieri, con un incremento del 14,1% sull'anno precedente, mentre gli iscritti stranieri a percorsi di II livello (per il diploma di istruzione secondaria tecnica, professionale e artistica) hanno registrato un incremento di circa il 17%<sup>5</sup>. Aumentano anche i percorsi organizzati in carcere, sia per il I livello, che per i corsi di secondo II livello (+ 20%), all'interno dei quali è possibile ritrovare una cospicua percentuale di utenti stranieri<sup>6</sup>.

Tabella 1 - *Distribuzione dei CPIA nelle macroaree del territorio nazionale. A.s. 2016-17*

<i>Ripartizione territoriale</i>	<i>N. CPIA</i>	<i>Percentuale sul totale</i>
Nord ovest	37	28,9
Nord est	23	18,0
Centro	25	19,5
Sud	28	21,9
Isole	15	11,7
<i>Totale</i>	<i>128</i>	<i>100,0</i>

*Fonte:* MIUR 2017.

Gli studenti stranieri e i richiedenti asilo hanno continuato a rappresentare una porzione sempre più importante dell'utenza dei CPIA e l'obiettivo della loro formazione linguistica in L2, così come accaduto per i CTP, ha pesato fortemente sulla funzione e la pratica formativa di un'istituzione (il centro di istruzione per adulti), il cui obiettivo centrale sarebbe invece dovuto essere quello dell'inclusione sociale di una popolazione residente (nativa e non nativa), in una prospettiva di apprendimento permanente.

Nel corso del 2018-2019, in ragione delle mutate strategie politiche in materia di accoglienza degli immigrati, la composizione dell'utenza dei CPIA è cambiata. Benché non siano disponibili dati ufficiali, sembra esservi una diminuzione generale della presenza di studenti richiedenti asilo. Ciononostante, secondo informazioni raccolte presso testimoni privilegiati, tale numero sarebbe ancora elevato in alcune regioni meridionali, arrivando a un totale di circa 13.000 richiedenti asilo, di cui 5.000 nella sola Sicilia.

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> <https://ec.europa.eu/epale/it/content/pubblicata-ricerca-indire-viaggio-nellistruzione-degli-adulti-italia>

Alla luce di tali mutamenti, due sono gli elementi di difficoltà, se non di crisi, che caratterizzano l'esperienza attuale dei CPIA. Il primo è rappresentato da una compresenza di target differenziati, potenzialmente confliggenti nella concreta esperienza scolastica. Secondo alcuni testimoni, la presenza di richiedenti asilo avrebbe un impatto negativo sulla frequenza ai corsi da parte di residenti (sia italiani, sia stranieri). Un'altra difficoltà è costituita dal fatto che questa utenza è particolarmente fluttuante e instabile nel tempo. Tale difficoltà è accresciuta dalle 'nuove' politiche restrittive sui richiedenti asilo, che indubbiamente mirano a limitare l'accoglienza e l'integrazione di questi ultimi<sup>7</sup>. Per esempio, il minore non accompagnato viene accolto dal CPIA fino al raggiungimento della maggiore età, quando potrà essere ricollocato in un centro SPRAR, anche di altra regione, perdendo quindi la continuità didattica e rendendo infruttuoso il lavoro di integrazione fin qui compiuto. Anche questi aspetti costituiscono una sfida per la scuola, sia dal punto di vista gestionale, sia da quello pedagogico.

#### *4. Sfide, problemi e potenzialità per i CPIA*

La sfida principale con cui si confrontano gli insegnanti dei CPIA è, innanzitutto, di natura professionale. Essi, infatti, non hanno ricevuto una specifica formazione per svolgere attività con questo tipo di discenti, per cui non sono necessariamente preparati e motivati. Tale condizione potrebbe favorire il turn-over dei docenti nei CPIA.

Un'altra sfida metodologica e professionale è rappresentata dalla definizione dei fabbisogni formativi di un'utenza così variegata. La diversità culturale nel gruppo dei discenti pone, inoltre, il problema del loro trattamento e della convivenza interetnica (prevenzione della xenofobia, dinamiche interculturali ecc.). Così come l'eventuale accertamento e certificazione delle competenze pregresse dei migranti adulti e MSNA

---

<sup>7</sup> Nello specifico, il primo articolo del DDL 113/2018, Decreto sicurezza del Min. Interno Salvini, contiene nuove disposizioni in materia della concessione dell'asilo e prevede di fatto l'abrogazione della protezione per motivi umanitari che era prevista dal Testo unico sull'immigrazione. Con il Decreto sicurezza, tale tipo di permesso di soggiorno non potrà più essere concesso dalle questure e dalle commissioni territoriali, né dai tribunali in seguito a un ricorso per un diniego. Sarà introdotto, invece, un permesso di soggiorno per alcuni casi 'speciali', cioè precise categorie di persone: vittime di violenza domestica o grave sfruttamento lavorativo, per chi ha bisogno di cure mediche perché si trova in uno stato di salute gravemente compromesso o per chi proviene da un paese che si trova in una situazione di «contingente ed eccezionale calamità». È previsto infine un permesso di soggiorno per chi si sarà distinto per «atti di particolare valore civile».

costituisce per gli insegnanti un problema specifico di aggiornamento professionale.

Tali sfide lasciano però intravedere importanti potenzialità sia per la scuola, sia per il suo pubblico: la scuola, infatti, può esperire un'apertura professionale e culturale verso un'utenza fino ad oggi esclusa. Sotto il profilo dell'inclusione sociale, l'integrazione all'interno di un'istituzione scolastica costituisce un elemento che può favorire i processi di coesione. Potenzialità che ricalcano la più ampia vocazione del policy-making educativo all'istituzione di reti territoriali eterarchiche: configurazioni porose, caratterizzate da un numero sempre crescente di individui ed organizzazioni, tra loro eterogenei ed interconnessi (Ball *et al.*, 2017).

La diversità dei compiti attribuiti mette comunque in luce la vastità della sfida che investe la strategia italiana dell'apprendimento degli adulti, con particolare enfasi sull'integrazione degli immigrati: a partire dall'apprendimento della lingua italiana (L1, L2) fino alla certificazione delle competenze (incluse le competenze chiave di cittadinanza) e all'orientamento al mondo del lavoro. Questa vastità di compiti e il processo di governance sembrano configurare una sorta di «anarchia organizzata» (Cohen *et al.*, 1988) che però presenta al ricercatore (e al policy maker) importanti dilemmi. La strategia non sembra, infatti, costruita secondo un chiaro disegno di policy, ma piuttosto per prove e errori: ne è testimone il gran numero di circolari, direttive e strumenti contingenti, che sintetizzano e aggiustano il tiro di una policy costruita secondo un modello centralistico-democratico, cioè caratterizzato da una decisa direzione ministeriale, che dovrebbe avvalersi di un fitto coinvolgimento delle *reti regionali* dei CPIA, ad oggi non operative, che a loro volta richiederebbero la costruzione di linguaggi condivisi e di una comunità di pratiche attiva a livello nazionale.

I CPIA rappresentano, dunque, una sfida rispetto alla forma scolastica considerata sotto i diversi assetti e dimensioni (organizzativi, territoriali, istituzionali, inter-istituzionali e processuali), ma tale sfida non risulta ancora assunta pienamente, tanto meno risulta evidente – agli attori in campo – ciò che queste agenzie formative possono ricavare dalla attuale contingenza storica (stare al crocevia tra politiche migratorie e politiche di LLL).

## 5. Conclusioni

La scuola costituisce un dispositivo essenziale nelle politiche per l'integrazione degli studenti immigrati adulti e dei richiedenti asilo. Questo fatto muta, almeno parzialmente, la funzione e la pratica di un'isti-

tuzione (come l'Istruzione per Adulti) pensata nel quadro di una strategia di inclusione sociale di una popolazione residente stabile, con bassi livelli di scolarità ma senza particolari specificità culturali. A partire, innanzitutto, dalla trasmissione di competenze di base nella lingua italiana, i CPIA possono rappresentare un antidoto per affrontare e superare le paure alimentate dall'incomprensione e dall'ostilità nei confronti di chi emigra nel nostro Paese, paure veicolate e rafforzate dalle più recenti politiche sui richiedenti asilo, situandosi al crocevia tra politiche scolastiche e politiche migratorie. Ciononostante, la cronica debolezza di questi servizi, autonomi (i CPIA) nel disegno delle policy educative, e la loro dipendenza dalle scelte relative all'immigrazione e all'accoglienza, costituiscono un rischio per la tenuta stessa dei CPIA, che potrebbe ricadere – anche negativamente – sulla sua utenza tradizionale, caratterizzata da fasce deboli e da bisogni educativi speciali.

Nel quadro delle politiche nazionali di istruzione degli adulti, i CPIA costituiscono uno sviluppo importante rispetto alla fase di policy precedente. L'autonomia conferisce loro, infatti, uno statuto organizzativo e istituzionale più rilevante. La dimensione di rete, che ne contraddistingue la governance, a livello regionale e nazionale, rappresenta un elemento di novità che favorisce la costruzione di un quadro comune di idee e di progetti. Ciononostante, persistono molte debolezze.

In primo luogo, l'incertezza del quadro politico rischia di riflettersi sulla continuità dell'azione amministrativa. Il rischio concreto (e attualmente percepibile) è che i mutati orientamenti politici nell'azione di governo possano portare a un nuovo rallentamento nella costruzione della policy.

In secondo luogo, i CPIA dovrebbero essere al centro di un sistema di formazione permanente strutturato e ben rodato. Al contrario, manca ancora, a distanza di anni, un progetto credibile relativo alla costruzione delle reti per l'apprendimento permanente. In questo modo i CPIA finiscono con l'agire in una quasi totale solitudine istituzionale.

In terzo luogo, i CPIA sono caricati di compiti molto differenti che implicano una relazione con una pluralità di utenti che tendono a escludersi a vicenda. Gli immigrati di vecchia data tendono a scomparire all'arrivo dei richiedenti asilo e diverse fasce di nativi sono scarsamente sovrapponibili tra loro e con la popolazione non-nativa. Nella fase attuale, sembra che si stia perdendo il contatto con la popolazione adulta nativa, che costituisce uno dei pilastri centrali della policy. Questo genere di problemi richiederebbe una progettazione precisa in termini di organizzazione e di governance e una maggiore continuità nelle policy pubbliche, la quale imporrebbe una maggiore autonomia dell'amministrazione dalla politica.

## BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIAZIONE TREELE, *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*, G. Lang, Genova 2010.
- AZZOLINI D. - BARONE C., *Do they progress, or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: the role played by generational status, country of origin and social class*, «Research in Social Stratification and Mobility», 31 (2013), pp. 82-96.
- AZZOLINI D. - RESS A., *Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore*, «Quaderni di Sociologia», 67 (2015), pp. 9-27.
- BALL S. - JUNEMANN C. - SANTORI D., *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility*, Taylor & Francis, London 2017.
- BERTOZZI R. - CONSOLI M.T., *Flussi migratori, nuove vulnerabilità e pratiche di accoglienza*, «Autonomie Locali e Servizi Sociali», 3 (2017), pp. 3-16.
- COHEN M.D. - MARCH J.G. - OLSEN, J. P., *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, in MARCH J.G. (Ed.), *Decisions and Organizations*, Basil Blackwell Ltd., Oxford 1988.
- COLOSIO O., *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Loescher, Torino 2015.
- CORNACCHIA, M., *Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 5 (2013), pp. 68-76.
- DE PAOLA M. - BRUNELLO G., *Education as a Tool for the Economic Integration of Migrants*, «IZA Discussion Paper», n. 9836 (2016). <https://ssrn.com/abstract=2757926>;
- DE LUCA PICIONE G.L., *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente: attori e utenti dei CPIA nei contesti locali*, Giappichelli, Torino 2014.
- DI FRANCESCO, G. - ROMA F. - GIANCOLA O. - MINEO S. - BASTIANELLI M. - FRACCAROLI F., *The relationship between competences and non-cognitive dimensions. The experience of the PIAAC Italia survey*, «Osservatorio Isfol», V, 3 (2015), pp. 123-144.
- MARESCOTTI E., *Storia ed evoluzione del sistema formale di educazione degli adulti in Italia: contesti, provvedimenti, ratio formativa*, «Lifelong, Lifewide, Learning», 13, 1 (2017), pp.5-21.
- MILANA M. - HOLFORD J. (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union Theoretical and Methodological Perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam 2014.
- MINISTERO DELL'INTERNO, *Programma nazionale Fami. Identificazione delle autorità designate*, Roma 2015. [http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/programma\\_nazionale\\_fami\\_2014-2020\\_0.pdf](http://www.interno.gov.it/sites/default/files/allegati/programma_nazionale_fami_2014-2020_0.pdf)
- SANTAGATI, M. - ONGINI, V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*, Rapporto nazionale a.s. 2013/14, Fondazione ISMU, Milano 2015.
- SANTAGATI, M. - COLUSSI E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Rapporto nazionale 1/19, Fondazione ISMU, Milano 2019.

PARTE SECONDA

# I soggetti: minori stranieri

## L'agency dei minori stranieri non accompagnati nell'accesso all'istruzione Alternative possibili nel viaggio dal Sud al Nord Italia

di Mariagrazia Santagati, Alessandra Barzaghi, Erica Colussi<sup>1</sup>

### 1. Premessa

Negli ultimi anni l'arrivo crescente di minori stranieri non accompagnati (MSNA) sul territorio italiano, in particolare con l'incremento degli sbarchi in Sicilia, ha spesso portato i *policymakers* a concentrarsi sull'accoglienza e sulla tutela che essi necessitano di ricevere in quanto minori. Nello stesso tempo, scarso interesse è stato rivolto all'accesso e alla frequenza di istruzione e formazione, diritto umano fondamentale sancito dal diritto internazionale, europeo e italiano, ma considerato un problema secondario nei percorsi di soggetti giuridicamente minori che hanno un progetto di migrazione 'adulto'.

Anche sul fronte della ricerca, gli studi sui MSNA – e sui minori rifugiati o richiedenti asilo –, hanno prestato particolare attenzione al viaggio, agli eventi traumatici vissuti nel lungo percorso dal paese di origine a quello di arrivo, all'approdo nel nuovo paese, con l'intenzione di analizzare le esperienze relative all'accoglienza e alle circostanze connesse alla concessione del permesso di soggiorno o dello status di rifugiato (Wang et al., 2019). Solo in tempi più recenti, si è considerata l'agency di questi minori, discutendo delle loro complesse identità, esperienze, aspirazioni, e richiamando la questione delle pari opportunità di accesso all'istruzione pubblica (De Haene et al., 2018). Alcuni studi sottolineano l'urgenza sociale e politica di dare voce a questi soggetti, per contrastare una narrativa prevalente che li considera deficitari in termini di capitale economico, sociale, culturale, linguistico, anche quando rivelano molteplici risorse e abilità nei loro percorsi di apprendimento formale e informale (Shapiro et al., 2018; Santagati, 2018). Queste ricerche, consentendo ai MSNA di esprimere i loro bisogni, suggeriscono che ciò consente di rispondere alle loro richieste e rispettare i loro diritti fonda-

---

<sup>1</sup> Il testo è frutto di un'elaborazione condivisa tra le autrici. A titolo di attribuzione scientifica, Santagati ha scritto i par. 1 e 3, Barzaghi e Colussi hanno scritto il par. 2.

mentali, agendo in un'ottica lungimirante che si propone il loro positivo inserimento nella società (Bosisio, 2011).

All'interno di questo focus sul protagonismo dei minori più vulnerabili, il capitolo presenta i risultati di una ricerca esplorativa promossa da Fondazione ISMU<sup>2</sup>, che si è posta l'obiettivo di ricostruire le traiettorie formative e biografiche dei MSNA e il ruolo di educatori, dirigenti scolastici, insegnanti nel negoziare il loro inserimento nel sistema di istruzione e formazione italiano, garantito sul piano teorico-normativo, ma piuttosto problematico in pratica. Le poche ricerche realizzate finora in Italia, infatti, ribadiscono che i MSNA difficilmente approdano alla scuola secondaria di primo o secondo grado (Asnada, 2018), mentre sono in prevalenza inseriti nei corsi di alfabetizzazione o per l'ottenimento della terza media dei CPIA, ovvero i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (Grigt, 2017). Le proposte educative a loro rivolte si scontrano con i progetti di rapido inserimento socio-professionale dei ragazzi, spesso vicini al raggiungimento della maggiore età (CNR-IRPPS, 2017), e con i molteplici bisogni che essi esprimono (assistenza, tutela, accrescimento delle conoscenze e delle competenze, autonomia, realizzazione del proprio progetto di vita), che richiedono interventi integrati (Augelli, Lombi, Triani, 2017). Proprio per tali motivi, una prassi diffusa è quella di procedere all'iscrizione presso i CPIA, per apprendere l'italiano o acquisire la licenza media, però all'interno di un ambiente frequentato da adulti o da altri MSNA e luogo separato dall'esperienza scolastica dei loro coetanei nativi.

## 2. *Un puzzle di dati sull'inserimento scolastico-formativo*

In Italia non si dispone di dati specifici relativi all'inserimento scolastico dei MSNA, pur in presenza di una lunga tradizione di studi di «political arithmetic» sugli alunni con background migratorio (Azzolini *et al.*, 2019), comprendenti report annuali di descrizione statistica di questi studenti sulla base di fonti amministrative e istituzionali. Manca un meccanismo sistematico di raccolta dei dati, in grado di evidenziare in quali aree geografiche e istituti scolastici si concentrino questi minori. Com'è noto sono disponibili i dati generali sulla distribuzione regionale dei MSNA, raccolti regolarmente dalla Direzione Generale dell'immi-

---

<sup>2</sup> Fondazione ISMU da diversi anni ha una linea strategica di intervento e studio sui MSNA: nel 2008, il Settore Educazione, all'interno del progetto europeo YEAD (*Young European Cultural Audience Development*), ha promosso un workshop di poesia e di film making, coinvolgendo un gruppo di 15 MSNA provenienti da diverse aree del mondo e studenti di un liceo milanese.

grazione e delle politiche di integrazione (Valtolina, Pavesi, 2018); continua l'analisi costante dell'andamento degli alunni neo-entrati nel sistema scolastico italiano (Santagati, Colussi, 2019); mentre si sta avviando ed implementando l'anagrafe nazionale degli iscritti ai CPIA. Tuttavia, la raccolta dei dati è frammentata e non sempre coerente, anche a causa delle distinzioni tra i diversi gruppi di minori (MSNA presenti sul territorio italiano, talvolta irreperibili; minori stranieri richiedenti asilo e vittime di tratta; minori stranieri non richiedenti asilo e titolari di permesso di soggiorno: cfr. Valtolina, 2016).

Dal 2015 si è registrato un aumento di interesse rispetto ai MSNA a scuola, reso evidente dallo stanziamento di risorse economiche *ad hoc* da parte del Ministero dell'Istruzione per iniziative e progetti di accoglienza e integrazione scolastica di questi minori. 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 locali. Nel 2015 l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana rilevava 112 MSNA iscritti in prevalenza nelle secondarie di primo (75) e secondo grado (31); l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, nello stesso periodo, identificava 281 MSNA nel Comune di Milano, soprattutto ultrasedicenni e concentrati in un CPIA cittadino (Colussi, Ongini, 2016, p. 36). Nelle azioni di accoglienza e sostegno psicolinguistico promosse dall'Ufficio Scolastico per l'Emilia Romagna, nel 2016 123 MSNA risultavano coinvolti nei progetti, 73 dei quali erano inseriti nei CPIA (Augelli, Lombi, Triani, 2018).

Al Sud, il rapporto sull'istruzione degli adulti 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 di essi, la predominanza di giovani e giovanissimi è accertata dal fatto che il 50% degli iscritti stranieri ha non più di 25 anni e che l'età più frequente fra gli iscritti è 18 anni (Fortini, 2017, pp. 365-366).

Anche Fondazione ISMU nel 2016-17 ha realizzato un monitoraggio esplorativo sulle presenze dei MSNA nei CPIA di Sicilia e Lombardia, 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<sup>3</sup>. 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 Sicilia (Santagati, Colussi, 2019, pp.

---

<sup>3</sup> Il report di monitoraggio sui MSNA in Italia del 31.12.2016, prodotto dalla DG Immigrazione, segnalava la presenza di 7mila minori in Sicilia (il 40% circa del totale dei MSNA in Italia) e di mille minori in Lombardia (il 6% dei presenti a livello nazionale). Cfr. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre2016-31122016.pdf>

24-25)<sup>4</sup>: questa utenza è prevalentemente al maschile ed è composta in grande maggioranza da ultra-sedicenni, 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 media. Oltre che nell'entità delle presenze, una differenza fra le due regioni si evince 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.

Una ulteriore traccia dei percorsi formativi dei MSNA, infine, emerge dai dati sui pareri emessi dalla DG Immigrazione per la conversione del permesso di soggiorno al compimento della maggiore età ai MSNA affidati o sottoposti a tutela, verificando il possesso del requisito della partecipazione per almeno due anni a un progetto di integrazione sociale e civile.

Tabella 1 – *Pareri emessi per la conversione dei permessi di soggiorno dei MSNA sulla base dei percorsi di integrazione nella scuola. Anni 2014-2018*

	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
2014 – Totale pareri rilasciati	2.188	100
<i>Di cui per percorsi di integrazione nella scuola</i>	<i>1.672</i>	<i>76,4</i>
2015 – Totale pareri rilasciati	2.685	100
<i>Di cui per percorsi di integrazione nella scuola</i>	<i>1.898</i>	<i>70,7</i>
2016 – Totale pareri rilasciati	2.246	100
<i>Di cui per percorsi di integrazione nella scuola</i>	<i>1.200</i>	<i>53,4</i>
2017 – Totale pareri rilasciati	2.092	100
<i>Di cui per percorsi di integrazione nella scuola</i>	<i>1.136</i>	<i>54,3</i>
2018 – Totale pareri rilasciati	2.344	100
<i>Di cui per percorsi di integrazione nella scuola</i>	<i>1.142</i>	<i>48,7</i>

*Fonte:* nostre elaborazioni su dati DG Immigrazione.

<sup>4</sup> La ricerca è stata condotta grazie a collaborazioni istituzionali consolidate di Fondazione ISMU con l'USR Lombardia, i CPIA della Lombardia (in particolare il CPIA 5) e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania.

I dati rilevati dal 2014 al 2018 mettono in evidenza che, annualmente, sono stati rilasciati oltre 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. D'altro canto, anche le riflessioni che emergono nel recente *Atlante* di Save the Children (2018) confermano i crescenti problemi relativi all'iscrizione scolastica di minori che hanno più di quindici anni, ovvero la maggioranza dei presenti in Italia<sup>5</sup>. I quindicenni difficilmente vengono inseriti nelle scuole secondarie di primo grado, perché ritenuti troppo grandi, non entrando però neanche nelle secondarie di secondo grado, perché non considerati in grado di sostenere questo tipo di percorso di istruzione. Fino ai 16 anni, in teoria, non potrebbero neanche entrare nei CPIA<sup>6</sup>: questo mancato accesso all'istruzione è confermato dalla notevole differenza fra i dati dei MSNA presenti sul territorio italiano rispetto al numero di coloro che risultano inseriti in qualche percorso scolastico-formativo. La formazione linguistica (e culturale) è, nei casi migliori, offerta informalmente dal privato sociale (ONG, associazioni di volontariato, ecc.), in attività in cui ci si occupa soprattutto di insegnamento della lingua (EU Agency for Fundamental Rights, 2016).

Migliore sembra essere la situazione di coloro che sono inseriti nel sistema SPRAR (ora SIPROIMI), che riescono ad accedere al sistema di istruzione e formazione professionale, anche se molti sono a rischio di dispersione (Huddleston, Wolffhardt, 2016): sempre nel 2016, gli oltre 600 progetti SPRAR hanno previsto l'iscrizione di 1.310 minori nel sistema scolastico e di 595 minori nei corsi di formazione professionale. In alcuni casi, appena ottenuto l'esame di terza media, i ragazzi si iscrivono a corsi di formazione professionale e, in specifici contesti, stanno nascendo convenzioni tra CPIA e formazione professionale, per la realizzazione di percorsi paralleli e contemporanei (alfabetizzazione, licenza media, formazione e orientamento professionale). Gli operatori che seguono questi minori hanno rilevato gli effetti positivi dell'inserimento scolastico sui ragazzi, a livello cognitivo e relazionale, nel processo di

<sup>5</sup> Ad esempio, si tratta di problemi quali l'inserimento in corso d'anno, l'esaurimento dei posti disponibili nelle classi delle diverse istituzioni scolastiche, la non semplice gestione delle situazioni a cavallo tra obbligo di istruzione e obbligo formativo, la scarsa conoscenza della lingua italiana e anche l'analfabetismo diffuso fra i MSNA, nonché lo scarso tempo a disposizione per la progettazione del passaggio all'autonomia prima del diciottesimo anno d'età (Surian *et al.*, 2018).

<sup>6</sup> Anche se alcuni CPIA possono accogliere i 15enni sulla base di specifiche convenzioni territoriali tra Uffici Scolastici Regionali e CPIA, come accade ad esempio in Lombardia.

integrazione sul territorio di residenza (Save The Children, 2018), confermando quanto emerge da altre ricerche internazionali che enfatizzano il ruolo positivo della scuola per l'apprendimento e il benessere sociale, ma anche per la salute mentale di MSNA e minori richiedenti asilo (Pastoor, 2017).

### 3. *Negoziare l'iscrizione dei MSNA alla scuola dell'obbligo. Una ricerca nell'area milanese*

Il quadro dei dati sull'inserimento scolastico dei MSNA evidenzia paradossi e contraddizioni della situazione italiana: da un lato, la legge 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. Tuttavia, la fruizione di questo diritto di fatto non è garantita per la maggior parte dei MSNA, come emerge dai dati sui contesti locali presentati in precedenza. Gli interrogativi che si aprono sono molteplici: come si configura la presenza dei MSNA nel sistema formativo italiano? perché, anche se ne hanno il diritto, molti minori non riescono accedere all'istruzione, neanche nell'età dell'obbligo? qual è il processo per cui si approda al CPIA, ma anche cosa succede nei casi in cui si riesce, in maniera inattesa, ad inserirsi 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 lombardo, dal punto di vista dei molteplici attori coinvolti nel processo di inserimento scolastico e formativo, in particolare sul territorio metropolitano milanese<sup>7</sup>. Il titolo dell'indagine si riferisce al fatto che istruzione e formazione si presentano nella doppia natura di diritto e di dovere, sia 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 an-

---

<sup>7</sup> Nel 2017 sono 499 i minori stranieri non accompagnati 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. Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2017.

che 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 scolastici.

Partendo dall'ipotesi del difficoltoso e mancato accesso dei MSNA alla scuola secondaria, la ricerca si è posta obiettivi di tipo conoscitivo per indagare un fenomeno ancora non molto approfondito, 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: da un lato, come i MSNA vivono la loro esperienza scolastico-formativa in Italia? dall'altro, come il sistema scolastico-formativo li accoglie? Qual è il ruolo dei principali attori in gioco (minori e adulti) in questo processo di inserimento?

La ricerca si è basata su interviste semi-strutturate con MSNA (6), referenti di istituzioni pubbliche e private che si occupano dei minori (6), dirigenti scolastici (4) e insegnanti (4) che lavorano nel contesto milanese. Nel complesso sono state realizzate 20 interviste, nonché numerosi colloqui informali con minori e adulti. Per i minori, l'intervista ha preso avvio dall'esperienza del ragazzo nel presente (la giornata tipo, la scuola e la formazione, le scelte e le persone, i bisogni, i diritti e i doveri a scuola), per ritornare al passato (la scelta di partire, le aspettative e il viaggio) e infine proiettarsi sulle prospettive per il futuro (i progetti, la visione del successo). Nello stesso tempo, si sono ricostruiti con educatori, insegnanti, dirigenti, i vissuti scolastici dei ragazzi e il ruolo degli adulti nell'orientare o incoraggiare i MSNA a intraprendere e proseguire un percorso di studi in Italia.

Dall'analisi delle interviste, i *testimoni privilegiati* presentano una sorta di 'modello Milano' per l'accoglienza dei MSNA, fondato su un accordo inter-istituzionale e un investimento significativo sull'integrazione dei servizi, che si traduce nella stretta collaborazione fra servizi sociali (pronto intervento/area emergenze) e servizi educativi sul fronte dei neoarrivati. Anche per tale motivo, la città costituisce un territorio attrattivo per molti minori che arrivano in Sicilia e, poi, passano da centri e comunità di varie zone d'Italia, arrivando a Milano come ultima tappa del loro viaggio in Italia<sup>8</sup>. Dal punto di vista dell'inserimento scolastico però emergono le responsabilità dei diversi attori nella tutela del diritto all'istruzione dei MSNA: i referenti sottolineano che a Milano ci so-

---

<sup>8</sup> L'attenzione nei confronti di questi minori è anche testimoniata dalla recente apertura del Welcome Center, uno spazio protetto per la prima accoglienza, con personale esperto e formato che supporta e orienta nella fase dell'approdo in città verso centri educativi e SPRAR.

no esperienze consolidate e protocolli strutturati per l'accoglienza dei neoarrivati a scuola, che si possono applicare anche ai MSNA. Tuttavia, gli istituti scolastici sono autonomi e non hanno obblighi ad accettare i MSNA: molto dipende dalla disponibilità, attenzione, volontà del singolo dirigente, di uno specifico collegio docenti o del referente dell'accoglienza degli allievi stranieri. A fronte di una normativa complessa e contraddittoria, anche di fronte a minori in età di obbligo scolastico, non esiste un'autorità che possa imporre ad un dirigente «questo minore tu lo devi prendere»<sup>9</sup>. La normativa prevede inoltre che «il dirigente che non accogliesse il minore, per vari motivi, dovrebbe attivarsi presso le scuole vicine per garantire l'accoglienza. E questo non sempre accade»: pertanto, a fronte del rifiuto all'iscrizione, nessuna alternativa viene indicata. All'USR Lombardia è ben presente il fatto che vi è una sorta di stratificazione degli istituti con scuole per i più svantaggiati e vulnerabili, come i minori stranieri o i MSNA, e scuole maggiormente selettive nei confronti della loro utenza. Riferisce un testimone: «Alcune scuole diventano una sorta di *refugium peccatorum*, mentre altre tendono a non accettare facilmente i MSNA».

I *dirigenti* di alcuni CPIA milanesi sottolineano la sfida dell'offrire corsi nell'arco di tutti i 12 mesi dell'anno, in un tempo a disposizione piuttosto ristretto e con scadenze più pressanti rispetto a quelle relative agli altri minori. Essi esplicitano inoltre che «i CPIA non hanno un particolare mandato istituzionale sui MSNA: si tratta di sensibilità del corpo docente o almeno di un gruppo limitato di docenti», che con interesse, passione, esperienza professionale e competenze specifiche, portano avanti iniziative con questi giovani. Questi docenti spesso sono in grado di rispondere a molteplici bisogni dei MSNA (come già emerso in altre ricerche, cfr. Bertozzi, 2018): 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». I *docenti dei CPIA* si occupano anche di riconoscere le competenze pregresse di questi ragazzi: «l'esperienza forte attraverso cui sono passati può diventare motivazione, desiderio di rinascere con un progetto di vita e un'energia che possa essere trasformata per migliorare il proprio destino», anche attraverso la scuola. Capaci di affrontare questa sfida impegnativa, tuttavia, i dirigenti percepiscono i CPIA da loro diretti come «l'ultimo posto in cui mandano qualcuno, quando non sanno dove mandarlo ... e noi non vorremmo essere considerati solo come l'ultimo posto dove mandare gli studenti». Se da un lato emerge una grande apertura e accoglienza per quest'utenza in una struttu-

<sup>9</sup> Tra virgolette sono inserite alcune brevi citazioni dalle interviste.

ra per adulti che si è adattata anche ai più giovani, dall'altro lato il CPIA pare assumere un ruolo di supplenza di scuole secondarie che «non vogliono o non possono più occuparsi di un'utenza particolarmente vulnerabile e svantaggiata».

Per quanto riguarda gli *educatori*, essi considerano i CPIA un punto di riferimento per l'istruzione dei MSNA, anche per un'esperienza di collaborazione ampia con le comunità. Lottando contro il tempo e la burocrazia e con il desiderio di agire al meglio per l'autonomia dei ragazzi, essi spesso portano direttamente i ragazzi ai CPIA, non prendendo in considerazione altre opzioni, anche per non creare illusioni ed eccessive aspettative nei minori. D'altro canto, spesso l'istruzione e la formazione non sono considerate molto importanti da questi minori, che mostrano altre priorità: si tratta, al massimo, di ambienti da frequentare in attesa di andare a lavorare e di acquisire il permesso di soggiorno. L'educatore che li segue, inoltre, non è sempre sufficientemente preparato sul fronte dell'integrazione, piuttosto «viene formato dai primi minori che incontra sulla sua strada professionale», così come non è adeguatamente supportato nel ruolo di negoziazione dell'accesso e dell'iscrizione del minore a scuola (Malaspina, Isa, 2018). In genere, l'inserimento scolastico-formativo non viene considerato un'opzione di scelta o un'alternativa possibile, immaginando sia impossibile o non sostenibile nelle traiettorie biografiche di questi minori, che hanno l'urgenza di essere autonomi a livello economico. Tuttavia – in presenza di accordi positivi fra istituti comprensivi, CPIA, organizzazioni del privato sociale, comunità di accoglienza –, i minori riescono ad acquisire la licenza media e ad andare avanti negli studi nella formazione professionale, lavorando di giorno e frequentando percorsi di istruzione di secondo livello (ex scuole serali).

Dalle esperienze dei *minori stranieri soli* intervistati, infine, si evince che essi hanno livelli di istruzione piuttosto bassi, anche quando sono stati scolarizzati nel paese d'origine per qualche anno: il loro rapporto con l'istruzione è spesso molto problematico, non c'è abitudine alla scuola e allo studio. Nello stesso tempo, i ragazzi si mostrano capaci di resistere alle difficoltà e a situazioni problematiche, di stare da soli, di imparare diverse lingue e hanno un certo spirito di indipendenza e intraprendenza (Valtolina, 2017). Gli intervistati raccontano di essere stati inseriti all'arrivo in Italia in corsi di lingua, spesso svolti all'interno delle comunità di accoglienza, talvolta in contesti di isolamento e segregazione, spazi senza adeguati supporti educativi: i ragazzi ne hanno girate molte di comunità, prima di arrivare a Milano, passando sempre per la Sicilia. Solo dopo molto tempo dall'ingresso in Italia sono approdati ai CPIA, vivendo la fase della prima accoglienza come un limbo e un'esperienza sospesa «con tante persone, tanta gente, sen-

za scuola, senza niente». Talvolta hanno scoperto molto tardi di «poter frequentare la scuola italiana con gli italiani», mentre il bisogno di conoscere e confrontarsi con ragazzi della propria età è rimasto per lo più non soddisfatto. I CPIA sono stati presentati loro come unica alternativa possibile, anche perché «quando la situazione non è buona, non si può andare a scuola». Questi minori hanno mostrato una profonda fiducia negli educatori di riferimento che «sanno cosa è buono per noi»: così i CPIA sono diventati uno spazio e un tempo di vita sempre più importante per loro.

In generale, il complesso processo di negoziazione dell'integrazione scolastico-formativa dei MSNA, che si delinea nelle interviste realizzate, rilancia l'importanza della partecipazione a contesti formativi capaci di ampliare le opportunità di apprendimento e le possibilità di scelta formativa dei MSNA. Per tali motivi è necessario mettere in luce, con ricerche più sistematiche e con tecniche qualitative e quantitative, il ruolo cruciale e la discrezionalità esercitati da operatori sociali e educativi nel negare, ritardare e favorire il diritto all'istruzione dei MSNA (UNESCO, 2018), al fine di rendere evidenti le alternative possibili per lo sviluppo del loro potenziale a livello formativo, sociale e professionale.

## BIBLIOGRAFIA

- ASNADA, *Lettera alla scuola pubblica*, 2018 [online]: <http://www.asnada.it/2018/06/06/lettera-alla-scuola-pubblica>
- AUGELLI A. - LOMBI L. - TRIANI P., *La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa in relazione a bisogni e risorse dei MSNA*, in TRAVERSO A. (a cura di), *Infanzie movimentate*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 144-158.
- AUGELLI A. - LOMBI L. - TRIANI P., *Unaccompanied Minors: Exploring Needs and Resources to Plan Socio-educational Programs into School Settings*, «Italian Journal of Sociology of Education», 10, 1 (2017), pp. 43-61.
- AZZOLINI D. - MANTOVANI D. - SANTAGATI M., *Italy. Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies*, in STEVENS P.A., DWORKING G.A. (Eds.), *The Palgrave handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave MacMillan, Cham (CH) 2019, Vol. 2, pp. 697-747.
- BERTOZZI R., *Le (in)certezze nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, in SEGATTO B. - SURIAN A. - DI MASI D. (a cura di), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei MSNA dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 55-72.
- BOSISIO R., *Diritti e bisogni dei giovani migranti. Una ricerca empirica sulle opinioni e le percezioni dei minori stranieri non accompagnati*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», 1 (2011), pp. 235-249.
- COLUSSI E. - ONGINI V., *Quadro generale sugli alunni con cittadinanza non italiana*, in SANTAGATI M. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale*

nei contesti locali. *Rapporto nazionale A.s. 2014/15*, Fondazione ISMU-MIUR, Milano 2016, pp. 17-44.

CNR-IRPSS, *Sperduti. Storie di minorenni arrivati soli in Italia*, Unicef Italia, Roma 2017.

DE HAENE L. - NEUMANN E. - PATAKI G., *Refugees in Europe: Educational policies and practices as spaces of hospitality?*, «European Educational Research Journal», 17, 2 (2018), pp. 211-218.

EU UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS, *Thematic focus: Children*, Brussels 2016.

FORTINI L., *La base sociale dell'istruzione degli adulti nei diversi contesti territoriali della Campania*, in DE LUCA PICIONE G.L. - MADONIA E. (a cura di), *L'istruzione degli adulti nei CPIA in Campania*, Guida Editori, Napoli 2017, pp. 359-406.

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

HUDDLESTON T. - WOLFFHARDT A., *Back to School: Responding to the needs of newcomer refugee youth*, Migration Policy Group, Brussels 2016.

MALASPINA R. - ISA L. R., *Il bianco e i neri. Educhiamoli a casa nostra*, Amazon, Poland 2018.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *La presenza dei migranti nella città metropolitana di Milano*, Roma 2017.

PASTOOR L., *Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement*, «Intercultural Education», 28, 2 (2017), pp. 143-164.

SANTAGATI M., *Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background*, «Revista de Sociología de la Educación», 11, 2 (2018), pp. 615-334.

SANTAGATI, M. - COLUSSI E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/19*, Fondazione ISMU, Milano 2019, pp. 11-32.

SAVE THE CHILDREN, *Atlante dei minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, Roma 2018.

SHAPIRO S. - FARRELLY R. - CURRY M.J., *Educating Refugee-background Students. Critical Issues and Dynamic Contexts*, Multilingual Matters 2018.

SURIAN A. - SEGATTO B. - DI MASI D., *Le multiple transizioni dei MSNA. Un'indagine nella Provincia di Padova*, in TRAVERSO A. (a cura di), *Infanzie movimentate*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 41-52.

UNESCO, *Riassunto del Rapporto Mondiale di Monitoraggio dell'Educazione 2019. Migrazioni, spostamenti forzati e educazione. Costruire ponti, non muri*, Parigi 2018.

VALTOLINA G.G., *Migrant children and resilience*, «Studi Emigrazione», 205 (2017), pp. 41-50.

VALTOLINA G.G., *Tra rischio e tutela: i MSNA*, «Studi Emigrazione», 201 (2016), pp. 81-95.

VALTOLINA G.G. - PAVESI N., *I minori stranieri non accompagnati*, in Fondazione ISMU, *Ventitreesimo Rapporto sulle migrazioni 2017*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 181-197.

WANG C. - STREKALOVA-HUGHES E. - CHO H., *Going Beyond a Single Story: Experiences and Education of Refugee Children at Home*, «Journal of Research in Childhood Education», 33, 1 (2019), pp. 1-5.

## CAPITOLO QUARTO

# I CPIA come potenziali eterotopie

## Docenti e giovani migranti tra sguardo coloniale e riconoscimento reciproco

di *Tindaro Bellinvia*

### 1. *Premessa e posizione del ricercatore nel campo di osservazione*

In questo contributo, sulla base di un'osservazione partecipante, si cercherà di rispondere ad una domanda che si ritiene alquanto interessante: i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) possono essere considerati, in senso foucaultiano, eterotopie e quindi dei luoghi di contestazione di tutti gli altri spazi? Il concetto di Foucault sembra molto attinente proprio perché i luoghi liminari e abitati da soggetti considerati dai più problematici e marginali possono diventare in qualche modo luoghi privilegiati. Foucault contrappone le utopie alle eterotopie: le prime sono «spazi privi di un luogo reale» perché fondamentalmente rappresentano un'idea di società perfezionata o il suo contrario quindi «spazi fondamentalmente ed essenzialmente irreali», mentre le seconde sono definite da Foucault:

luoghi reali, dei luoghi effettivi, dei luoghi che appaiono delineati nell'istituzione stessa della società, e che costituiscono una sorta di contro-luoghi, specie di utopie effettivamente realizzate nelle quali i luoghi reali, tutti gli altri luoghi reali che si trovano all'interno della cultura vengono al contempo rappresentati, contestati e sovvertiti; una sorta di luoghi che si trovano al di fuori di ogni luogo, per quanto possano essere effettivamente localizzati (Foucault, 2011, pp. 23-24).

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, accogliendo studenti italiani che non sono riusciti a completare gli studi di scuola media e soprattutto, come è successo negli ultimi anni, minori stranieri non accompagnati e migranti adulti con esigenze di alfabetizzazione, possono rappresentare luoghi di concentrazione di soggetti considerati ai margini, più che luoghi formativi semplicemente pluralistici. Questo può essere percepito dagli insegnanti come un limite oppure come una sfida stimolante e gratificante, di cui è data testimonianza in una ricca filmografia: da *Dangerous Minds* di John N. Smith, a *Freedom Windows* di Richard LaGravenese, al capolavoro *Precious* di Lee Daniels, ecc. vi sono film in

cui sono state messe in scena esperienze educative didattiche in contesti di grave disagio sociale e di deficit formativi che conducono a risultati insperati. Nel caso dei minori stranieri non accompagnati, il bagaglio di partenza culturale e formativo è profondamente diverso tra uno studente e l'altro. Si possono trovare sugli stessi banchi di scuola dei soggetti con gravi carenze formative e altri con un buon livello di istruzione già acquisito e, quindi, è fondamentale la capacità e la motivazione degli insegnanti nel trovare strumenti didattici flessibili e aperti alle varie situazioni.

Il presente saggio illustra gli esiti di un'osservazione partecipante svolta da chi scrive grazie al doppio ruolo di coordinatore di una struttura di seconda accoglienza per minori stranieri non accompagnati sita a Barcellona Pozzo di Gotto (Messina) (dal 2017 al 2019) e ricercatore accademico. In tale cittadina, nel plesso centrale di una scuola media superiore, c'è un CPIA che conta un discreto numero di iscritti stranieri, grazie alla presenza di uno SPRAR per migranti ordinari richiedenti protezione internazionale dal 2014 e di un FAMI/SPRAR per MSNA, in funzione dalla primavera del 2017.

La scelta dell'oggetto di ricerca e l'accessibilità del campo sono, dunque, strettamente legati all'attività lavorativa svolta. Ad oggi non c'è stato, nel mio caso, quel «distacco» che alcuni consigliano (Semi, 2010) per meglio rielaborare con la giusta prospettiva ciò che sul campo è avvenuto<sup>1</sup>. D'altra parte, si può affermare che non c'è stata una particolare «perturbazione del campo» (Cardano, 2011, p. 113) dovuta alla presenza del ricercatore, perché nel contesto descritto la mia persona aveva una legittimazione preliminare, al di là degli scopi di ricerca sociale. Gli informatori istituzionali e non istituzionali in tale ricerca sono stati rappresentati, da un lato, dagli insegnanti e, dall'altro, dagli studenti stessi, stranieri e italiani: i loro racconti contrastanti circa i fatti avvenuti in aula o nei corridoi della scuola hanno suggerito, direttamente o indirettamente, modalità di rappresentazione delle loro interazioni quotidiane.

Certo hanno avuto un ruolo importante anche altri attori, come gli operatori della comunità e, nell'ultimo anno, i tutori volontari. I primi spesso si sono trovati nello scomodo ruolo di dover stimolare ad andare a scuola i beneficiari più riottosi o periodicamente in crisi per varie questioni (da preoccupazioni per i familiari lontani a difficoltà nella regolarizzazione). I tutori sono stati nominati dal Tribunale dei minori se-

---

<sup>1</sup> L'ultima volta che ho avuto modo di scrivere su un'esperienza di lavoro nel sociale sono riuscito ad immergermi nella scrittura solo dopo aver abbandonato il campo (Bellinvia, 2014, scritto dopo aver finito di lavorare in una comunità terapeutica socio-assistenziale).

condo un albo, costituito a seguito dell'applicazione della legge Zampa (Legge 47/2017)<sup>2</sup>, che prevede non più di tre minori tutelati per ogni tutore e con l'obbligo di monitorare e seguire legalmente e amministrativamente la vita dei minori nelle comunità, nelle scuole e nel territorio e riferire periodicamente ai giudici. I tutori volontari in alcune occasioni sono andati personalmente a iscrivere i ragazzi al CPIA e hanno incontrato i docenti per informarsi dell'andamento scolastico dei loro tutelati o per discutere di problematiche emerse a scuola. Altri si sono limitati a fare delle deleghe per l'iscrizione e ricevere da me le notizie rispetto al profitto e al comportamento dei ragazzi a scuola. La diversità di comportamento dei tutori può essere legata a difficoltà logistiche (lontananza dal luogo della comunità e della scuola dalla loro residenza), ma anche ad una diversa concezione nello svolgere il delicato incarico assunto. Nell'ultimo periodo per uno dei minori ha assunto un ruolo importante un potenziale genitore affidatario. Infatti, la presenza di una persona interessata con esclusività al suo percorso di vita lo ha incoraggiato a raggiungere i suoi obiettivi formativi e proiettarsi con positività sul suo futuro, superando i tanti momenti di scoramento dovuti anche alle pretese di aiuto economico dei familiari e alle non chiare prospettive di lavoro.

Alcune volte si è potuto svolgere osservazioni di persona: ad esempio, quando in momenti successivi all'emergere di conflitti tra docenti e studenti, è stato richiesto uno specifico intervento in qualità di coordinatore. Altre osservazioni sono state possibili durante le visite collegate a problemi burocratici da risolvere, come inserimenti di nuovi studenti o completamento dei fascicoli personali dei minori stranieri iscritti.

Nel complesso, il posizionamento all'interno del sistema di rapporti tra insegnanti e studenti, e con gli altri attori in campo, si è basato su una tacita ambivalenza. L'incarico di coordinatore di una comunità per minori stranieri non accompagnati ha consentito, infatti, un facile accesso al campo senza dover dichiarare l'intenzione di utilizzare la presenza e le relazioni anche per una ricerca etnografica. Tutto ciò è comunque compatibile con un disegno metodologico corretto, perché - come scrive Cardano - le ricerche coperte possono realizzarsi in due modi o infiltrandosi espressamente per condurre la ricerca oppure «piegando alle proprie finalità di ricerca un evento di vita (...) non cercato» (Cardano, 2011, p. 114). Trattandosi di uno studio di caso di carattere prettamente qualitativo e circoscritto si è consapevoli della scarsa generalizzabilità degli esiti e delle interpretazioni proposte in conclusione al presente contributo di ricerca.

---

<sup>2</sup> Si veda più avanti, in questo volume, il capitolo 6 sulla figura del tutore volontario (N.d.C.)

## 2. *Il discorso interculturale alla prova dei fatti*

La composizione multi-etnica e multi-età dei gruppi classe nei CPIA rappresenta di per sé un terreno privilegiato di sperimentazione del cosiddetto «discorso interculturale» (Grimaldi, Sarpieri, 2013). Santerini in un suo testo riporta una significativa definizione contenuta in uno studio commissionato dal Parlamento Europeo:

L'educazione è interculturale quando tiene conto della pluralità /diversità linguistica e socio-culturale a livello dell'organizzazione, dei contenuti del programma di studio e dei metodi di insegnamento. In tutte le materie, vengono adottate differenti prospettive, confrontate e analizzate in modo critico (...). Indipendentemente dalla presenza fisica delle persone di origine socioculturale differente, l'idea essenziale è di rispettare ogni espressione socioculturale e linguistica (Santerini, 2012, p. 120).

Ciò significa che ogni docente in una situazione multiculturale fa i conti con l'eterogeneità da gestire, da un lato, e con il principio di parità e di rispetto reciproco, dall'altro, se vuole adottare un approccio didattico interculturale.

Nel caso descritto (il CPIA di Barcellona P.G.) la presenza di studenti con cittadinanza italiana è stata nell'ordine di 2 o 3 unità su una trentina di iscritti suddivisi in 3 classi per l'anno scolastico 2017-18 e circa una ventina suddivisi in due classi nel 2018-19. Sin dalle prime visite si è potuta notare una scarsa interazione tra studenti di diversa provenienza (soprattutto Bangladesh, Costa D'Avorio, Egitto, Gambia, Guinea, Mali, Marocco, Nigeria, Senegal, Sierra Leone): per lo più gli studenti in aula si vedevano disposti nei banchi per gruppi etnico-nazionali o per precedenti suddivisioni dovute alle diverse strutture di accoglienza da cui provenivano. Un simile setting non pare, in prima istanza, favorevole ad applicare un discorso interculturale. C'è da domandarsi allora: come hanno 'agito' nella situazione quotidiana l'interculturalismo i docenti e il personale del CPIA?

In questi due anni si è più volte rilevato quanto la quotidianità sia spesso lontana dalle dichiarazioni di principi e dagli esercizi retorici. Anzi, malgrado una volontà di fondo di accogliere e integrare, la situazione è apparsa molte volte decisamente conflittuale, toccando sia il piano istituzionale-didattico, sia quello relazionale-sociale (Colombo, Santagati, 2014).

I maggiori conflitti, ad esempio, sono nati con la docente di francese. Il francese è stato previsto come prima e unica lingua straniera per i corsi di licenza media della sede di CPIA di Barcellona P.G., come anche in altre sedi vicine. Le lezioni di francese, che avrebbero potuto rappre-

sentare momenti di più facile interazione e scambio culturale tra i docenti e i MSNA – essendo questi in maggioranza provenienti da paesi di colonizzazione francofona – si sono rivelate invece le più conflittuali. La questione è semplice e paradossale allo stesso tempo: essendo i ragazzi abbastanza avanti nell'utilizzo della lingua orale, e spesso anche di quella scritta, non accettavano per lo più le proposte didattiche della docente che apparivano noiose e poco istruttive per quella parte della classe che si riteneva già esperta della lingua. Sul versante della docente, vi era un atteggiamento di scarsa flessibilità o di vera e propria chiusura, che causava uno scontro continuo e, in alcuni casi, ha portato al rifiuto dei ragazzi stranieri di partecipare alle sue lezioni. La richiesta – reiterata più volte – era che l'insegnante cambiasse metodologia di insegnamento, mentre l'insegnante pretendeva che rimanessero in classe anche senza fare nulla, dal momento che erano loro a non voler svolgere compiti troppo elementari. Quindi non vi era la disponibilità della docente a ripensare la sua didattica e a valorizzare la formazione linguistica pregresa di una parte importante della sua classe. Perché e come si è arrivati ad uno scontro esplicito? Il docente non dovrebbe, a prescindere dalle sue convinzioni in materia di intercultura, comunque rispettare le Indicazioni nazionali (MIUR, 2018) che parlano di dare «diritto di parola» allo studente, e di «valorizzare gli idiomi nativi e le lingue comunitarie»? Quali ostacoli hanno impedito in questa situazione di optare per una linea più morbida: ostacoli personali? Culturali? O politici?

L'ipotesi di fondo è che l'approccio didattico seguito dall'insegnante di francese, nel cui orizzonte culturale e professionale non rientrava il tema della parità e del rispetto reciproco, non sia un caso specifico dovuto all'età avanzata della docente in questione, ma si inquadri in un limite al discorso interculturale, dato dai rischi di un etnocentrismo profondo, se non di uno sciovinismo, incentrato sull'idea fondamentale di minorità e subalternità dell'*altro*, nonché sulla soggezione dell'altro rispetto a colui che – pur lavorando in una professione di servizio agli altri – si pone inconsapevolmente in una posizione di superiorità culturale (Baroni, 2010, p. 66). Ciò è possibile in un contesto formativo, anche considerato lo stress che viene subito dai docenti in situazione di veloce cambiamento dell'utenza e in un contesto ad elevata multiculturalità (Santagati, 2012, p. 50). L'osservazione delle interazioni tra docenti e studenti dei due anni scolastici in questione ha portato a riflettere sui 'giusti' tempi per costruire un rapporto di fiducia e, quindi, superare le reciproche diffidenze. 'Giusti' tempi che non possono coincidere facilmente con i programmi scolastici ministeriali da sviluppare, ma che avrebbero bisogno di un orizzonte temporale più ampio affinché le complessità sociali, culturali e generazionali si possano dipanare.

Che lavorare secondo i principi dell'intercultura, in una realtà com-

plexa come il CPIA, sia una sfida permanente, lo dimostra anche il secondo caso, opposto al precedente.

La professoressa di italiano, coordinatrice del CPIA di Barcellona e dotata di capacità di mediazione tra i ragazzi e gli insegnanti, si trovava talvolta in conflitto con gli studenti per il problema opposto. Infatti, all'inizio dell'anno scolastico, pretendeva dai ragazzi, che avevano appena iniziato a frequentare la scuola, che la seguissero nelle sue lezioni, pur non adatte a dei principianti. I ragazzi, essendo ai primi stadi di scrittura e comprensione, si lamentavano perché non riuscivano a tenere il passo. Questo è dovuto, in parte, ad un'asincronia nel processo didattico, imposta dal modello organizzativo dei CPIA: le lezioni delle materie per conseguire la licenza media (italiano, matematica e scienze, storia e geografia, francese, tecnologia), infatti, sono erogate contemporaneamente all'alfabetizzazione di base (che viene svolta sempre nella stessa scuola ma da un'altra insegnante che lavora solo con chi è madrelingua non italofono). In questo caso, però, non si è arrivati a uno scontro tra MSNA e docente: con il crescere della comprensione e capacità di scrittura (nel caso dei nostri beneficiari, grazie anche al supporto di volontari e operatori della struttura), le tensioni si sono attenuate con la professoressa di italiano (con espliciti apprezzamenti dei ragazzi per le sue lezioni) e gradualmente c'è stato un processo di accoglienza e di riconoscimento reciproco dei rispettivi bisogni.

Un terzo caso di conflitti docenti-studenti stranieri merita attenzione. Nell'anno scolastico 2017-18 il docente di tecnologia è riuscito a creare un clima di intesa con gran parte dei ragazzi. L'esito di questa diversità nel costruire rapporti con i ragazzi ha avuto delle interessanti ricadute. Un episodio esplicativo è legato ad uno dei ragazzi più vulnerabili che, dopo aver frequentato assiduamente le lezioni dell'anno scolastico 2017-18, non intendeva sostenere gli esami finali, ed è stato persuaso da questo docente, che per tutti i tre giorni di esami lo ha prelevato in comunità per accompagnarlo a scuola, riuscendo a infondergli quella fiducia come nessuno (staff della comunità, allenatore della squadra di calcio con cui era tesserato ed equipe del servizio psichiatrico che lo seguiva) era stato in grado di fare. Lo stesso docente ha poi partecipato ad alcune feste di compleanno dei ragazzi in comunità e altri momenti di convivialità, rafforzando un rapporto di empatia e fiducia con molti di loro.

Sicuramente i fattori che hanno portato al dialogo con gli allievi stranieri sono stati, oltre alla minore importanza delle barriere linguistiche per questa materia, oltre all'insussistenza di barriere di genere (i beneficiari erano tutti maschi), anche una certa predisposizione culturale e disponibilità da parte del docente a costruire un rapporto paritario senza temere il confronto critico con l'altro. L'insegnante, inoltre, si è servito delle buone relazioni instaurate con una parte dell'equipe della struttu-

ra di accoglienza che lo aiutavano a conoscere meglio esigenze e aspettative non verbalizzate dai ragazzi. Il docente-architetto, infine, ha messo a disposizione il suo tempo per impartire lezioni integrative in comunità a uno studente particolarmente appassionato di disegno tecnico per arredamenti in legno, dimostrando un coinvolgimento che andava oltre i compiti istituzionali e contribuendo così a diffondere un senso di fiducia e riconoscimento reciproco anche fra gli altri corsisti.

In sintesi, i tre casi dimostrano che certamente le relazioni didattiche e le relazioni sociali dipendono da differenze di età, di genere o di materia di insegnamento tra i docenti, ma possono anche derivare da un uso più o meno consapevole dell'approccio interculturale all'educazione. I punti chiave di questo approccio: 1) gestione della eterogeneità, 2) messa in pratica di parità e rispetto reciproco, 3) uso del pensiero critico.

Il docente-architetto è riuscito a rendere operativi tutti e tre i punti chiave dell'approccio interculturale: 1) ha saputo gestire le diversità culturali-formative-linguistiche tanto che nessuno si è mai sentito escluso o messo ai margini nelle sue lezioni, 2) ha fatto sentire tutti i ragazzi rispettati ed egualmente capaci di avanzare nello studio, 3) ha creato degli spazi di elaborazione critica degli argomenti e concetti presentati. Delle mancanze ha mostrato la professoressa di italiano perché ha con difficoltà gestito la diversa preparazione linguistica iniziale dei ragazzi e forse poteva dare più spazio all'elaborazione critica dei ragazzi. Sicuramente ha mancato completamente l'approccio interculturale la prof. di francese perché non ha centrato nessuno dei tre punti chiave. Dall'analisi di questi tre casi emerge che sicuramente una formazione specifica degli insegnanti sull'educazione interculturale è utilissima, ma rimane il dubbio che sia indispensabile una formazione culturale di lungo periodo dei docenti aperta al pensiero critico e a processi di meticcio.

### *3. La scuola e la burocrazia dei documenti*

Purtroppo il 'miracolo', realizzato a fine anno scolastico 2017-18 dal docente 'amico' con il minore che non voleva fare gli esami finali, non si è realizzato quando, durante l'anno scolastico, per quasi tre mesi, due ragazzi si sono assentati da scuola come forma di protesta per la mancata consegna del permesso di soggiorno elettronico da parte della Questura, circostanza che ha costituito una lacerante sconfitta per tutti coloro che hanno provato a far capire ai due ragazzi il danno a sé stessi di tale comportamento. Per loro era una forma di protesta non violenta inevitabile, non risolta neanche con l'intervento di mediatori e le numerose spiegazioni del funzionario del commissariato, inerme rispetto ai ritardi incomprensibili della Questura.

Tale episodio dovrebbe far riflettere sull'assurdità di un modello di governance burocratica che permette agli uffici delle questure di avere dei tempi indefiniti tra una richiesta di permesso di soggiorno elettronico e la sua effettiva consegna. Ormai con il Decreto sicurezza del Min. Interno Salvini del 4 ottobre 2018 n. 113 (convertito nella legge n. 132 dell'1 dicembre 2018) sembrano questioni lontane anni luce, ma i tempi di consegna del permesso di soggiorno elettronico per umanitaria (che aveva validità biennale) erano biblici. Infatti, ai destinatari poteva essere consegnato anche nove mesi dopo la richiesta e ad un anno dal riconoscimento dell'umanitaria (forma di protezione residuale -rispetto al riconoscimento pieno dello status di rifugiato e della sussidiaria - che veniva quasi sempre riconosciuta ai MSNA per la loro vulnerabilità dovuta all'età, ma anche come forma di riconoscimento dei loro percorsi di integrazione). Dopo l'entrata in vigore del Decreto Salvini, le Commissioni Territoriali non hanno concesso più la protezione umanitaria come previsto dalla nuova normativa, ma coloro a cui era stata assegnata precedentemente hanno continuato ad aspettare mesi e mesi prima di ricevere il permesso di soggiorno elettronico (che riporta la nuova dicitura 'casi speciali' ma conserva la validità biennale). Gli stessi ragazzi oggi si trovano in gravi difficoltà per convertire nelle modalità previste il permesso di soggiorno per protezione umanitaria, che si illudevano fosse la soluzione quasi definitiva ai loro problemi nel mettersi in regola.

Perché i MSNA sono arrivati a questo gesto estremo? Riflettendo su quella protesta, quasi autolesionista, non si può che pensare a l'ennesima prova di una vera e propria feticizzazione dei documenti<sup>3</sup>, che diventano per i giovani migranti quasi una prova di esistenza in vita: esisti se hai i documenti, non esisti, sei solo un'ombra, se non hai dei documenti che possano legittimare la tua presenza sul territorio del paese ospitante. L'etichetta di 'clandestino' (Raimondi, 2016; Di Cesare, 2017), oltre a fomentare con efficacia la paura (e in alcuni casi l'odio) del migrante, crea negli stessi soggetti potenziali destinatari un'ansia straordinaria di potersi trovare veramente in tale infamante condizione. I giovani mi-

---

<sup>3</sup> «Se il documento legittima la presenza del migrante sul territorio nazionale, centrale è l'impatto di questa logica documentale sulla percezione di sé e della propria collocazione sulla società di accoglienza. Di conseguenza, viene facilmente sovrastimato l'impatto del documento nella vita di tutti i giorni, come se quel foglio di carta indicasse l'avvento di una nuova identità personale sorretta da rinnovate e più felici relazioni sociali. È nella complessa intersezione tra politiche migratorie comunitarie, recepimenti dell'ordinamento nazionale e prassi burocratiche-amministrative locali – combinazione tutt'altro che scontata od omogenea e contenente più d'una contraddizione – che si produce la feticizzazione del documento: è questo a creare la persona, e non il contrario» (Cordova, 2018, p. 161).

granti, dopo aver rischiato la vita in vari modi (su un camion nel deserto, piuttosto che in un carcere libico o su un gommone alla deriva nel Mediterraneo) prima di riuscire a sbarcare in Italia, hanno due obiettivi irrinunciabili: ottenere documenti validi per la permanenza in Europa e un decente lavoro per costruirsi un futuro (e possibilmente in tal modo magari aiutare i parenti rimasti nel paese di origine).

L'episodio dimostra che, di fronte a queste due priorità, il titolo di studio, o il rapporto con la scuola (compreso il rapporto umano che si instaura con gli operatori scolastici) passano in secondo piano. Ciò fa riflettere sulla mancanza di potere che le scuole (istituzioni statali esse stesse, al pari delle Questure) hanno sulle vite di questi minori, pur presi in carico ma con una soglia molto bassa di successo, specialmente di fronte alle controversie normative.

#### 4. Conclusioni

Nel complesso il CPIA, osservato dalla nostra particolare angolatura, è sembrato caratterizzato da dinamiche di conservazione e di timida innovazione (anche legate all'età e alla composizione del corpo docente), da cui si evince un vecchio modo di fare formazione (una visione etnocentrica e tradizionale dell'adulto non alfabetizzato come marginale, povero, appunto 'analfabeta' o 'illetterato'). Solo in alcuni casi si è riscontrato un interesse per il nuovo tipo di utenza, ma solo da parte del personale precario, quindi poco proiettato a costruire un nuovo approccio formativo. Tale stato di cose è difficilmente compatibile con i bisogni individuali e le aspettative formative dei giovani migranti beneficiari, mentre sarebbe più rispondente un tipo di didattica aperta continuamente alle richieste e agli interessi degli studenti a livello singolo e di gruppo (Pertosa, 2014).

Si ritiene infatti che il maggiore ostacolo verso tale approccio sensibile all'interculturalità portata da questo target sia la persistenza nel corpo docente di uno sguardo coloniale (Siebert, 2012; Avallone, 2018; Avallone, Torre, 2018; Mellino, 2019) sugli studenti giovani migranti. Ciò non permette di aprirsi a un nuovo tipo di didattica basata su un autentico e profondo scambio di saperi e di conoscenza in cui, a partire dalla ricchezza linguistica, si possano creare dei contro-luoghi.

A conclusione di questo breve contributo come rispondere alla iniziale domanda: i CPIA possono essere considerati in senso foucaultiano eterotopie e quindi dei luoghi di contestazione di tutti gli altri spazi? La risposta non può che essere incerta, oltre che circoscritta ai casi condotti. Essi potenzialmente contengono in nuce delle caratteristiche di contro-luoghi, perché concentrano ciò che tanto spaventa la società attua-

le, marginali e migranti, lavoratori poveri e giovani appena sbarcati. Essi però per diventare «specie di utopie realizzate» o «luoghi di contestazione» dovrebbero superare davvero l'ordinarietà del fare scuola, rompere i normali schemi di relazione tra docenti e discenti, diventare luoghi di vera sperimentazione didattica per mettere in discussione i luoghi comuni dell'insegnare. Rispetto a questo si intravedono solo delle potenzialità, e ancora poca realtà.

## BIBLIOGRAFIA

AVALLONE G. - TORRE S., *Prefazione*, in BELLIN VIA T. - POGUISCH T. (a cura di), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*, Mimesis, Milano 2018, pp. 153-172.

BARONI W., *Sul discorso interculturale*, in PALIDDA S. (a cura di), *Il «discorso» ambiguo sulle migrazioni*, Mesogea, Messina 2010, pp. 39-66.

BELLIN VIA T., *Comunità terapeutiche o piccole istituzioni totali? La riabilitazione psichiatrica e le sue contraddizioni*, «Studi sulla questione criminale», 3 (2014), pp. 7-25.

COCHRAN-SMITH M. - POWER C., *Preparing teachers for diversity: a global issue*, «Mondi Migranti», 2 (2012), pp. 87-104.

COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni*, FrancoAngeli, Milano 2014.

COLOMBO M., *Relazioni scolastiche nelle classi ad elevata concentrazione di alunni di origine immigrata. Riflessioni su un'indagine in Lombardia*, «Mondi Migranti», 2 (2012), pp. 149-165.

CORDOVA G., *Costruire marginalità, fabbricare identità*, in BELLIN VIA T. - POGUISCH T. (a cura di), *Decolonizzare le migrazioni. Razzismo, confini, marginalità*, Mimesis, Milano 2018, pp. 153-172.

DI CESARE D., *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2017.

FOUCAULT M., *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, in VACCARO S. (a cura di) Mimesis, Milano 2011.

GRIMALDI E. - SERPIERI G., *Che razza di scuola: praticare l'educazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2013.

MELLINO M., *Governare la crisi dei rifugiati. Sovranismo, neoliberalismo, razzismo e accoglienza in Europa*, DeriveApprodi, Roma 2019.

PERTOSA E., *Alfabetizzazione: attività didattica per l'integrazione*, in ZAMARCHI M. (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli educativi e strategie educative: il caso Venezia*, Guerini e associati, Milano 2014, pp. 157-162.

RAIMONDI F., *Migranti e stato. Saggio su Abdelmalek Sayad*, Ombre corte, Verona 2016.

SANTAGATI M., *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, «Mondi Migranti», 2 (2012), pp. 41-85.

SANTERINI M., *La formazione dell'identità tra uguaglianza e differenza: per una intercultura 'di seconda generazione' nella scuola*, in CACCIATORE G. - D'ANNA G. - DIANA R. - SANTOIANNI F. (a cura di), *Per una relazionalità interculturale*, Mimesis, Milano 2012, pp. 113-122.

SEMI G., *L'osservazione partecipante*, il Mulino, Bologna 2010.

SIEBERT R., *Voci e silenzi postcoloniali. Frantz Fanon, Assia Djebar e noi*, Carocci, Roma 2012.

## L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati

### Una sfida accolta dai Centri per l'istruzione della Sicilia

di Roberta Teresa Di Rosa e Gaetano Gucciardo<sup>1</sup>

#### 1. *Premessa*

L'approdo e la presenza dei minori stranieri non accompagnati (da qui MSNA) nel territorio italiano continua a sollecitare una profonda riflessione sugli strumenti utilizzati per la loro formazione di base e professionale. Frequentare la scuola per i MSNA significa, di fatto, avere accesso ad una esperienza indispensabile per il successivo percorso di inclusione, formale e informale. Da un lato, infatti, il conseguimento del certificato di conoscenza della lingua italiana di livello A2 è essenziale per il rilascio del permesso di soggiorno UE e, d'altro canto, l'apprendimento della lingua italiana concorre a rafforzare il processo di definizione della propria identità all'interno del contesto di accoglienza e a ricucire la «lacerazione culturale» subita da questi giovani (Bichi, 2008), oltre ad aiutarli a superare lo stato di «provvisorietà» (Sayad, 2002) sul piano relazionale, affettivo e culturale.

La Sicilia, regione fortemente implicata nell'accoglienza dei MSNA, offre la possibilità di un'analisi su tali esperienze scolastiche: è qui, infatti, che risultano ospitati il 38% dei MSNA accolti in Italia (dati al 31/12/2018, in Greco, Tumminelli, 2019, p. 40). Circa un terzo dei MSNA presenti in Sicilia frequenta percorsi scolastici (Di Rosa *et al.*, 2019, p. 52) presso i CPIA, cioè i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, corsi con orari pomeridiani e serali per l'ottenimento di licenza media e diploma, che, di conseguenza, diventano oggi un luogo significativo, un «soggetto culturale e presidio educativo nel territorio» (Florescig, 2018, p. 15). È, dunque, sui CPIA, e su questo specifico segmento di popolazione scolastica, che si è concentrata la nostra attenzione. Ciò nella consapevolezza che l'inclusione di questi utenti nei CPIA non è privo di criticità, dal momento che comporta uno sforzo notevole di

---

<sup>1</sup> Il testo è frutto di un'elaborazione condivisa tra gli autori. A titolo di attribuzione scientifica, Di Rosa ha scritto i parr. 1, 4, 5; Gucciardo ha scritto i parr. 2, 3.

comprensione e di reciproco adattamento, sia da parte dei neoarrivati sia da parte delle strutture scolastiche (Grigt, 2017, p. 28).

Per prepararsi a questa sfida, è sembrato importante esplorare i profili di questi alunni: chi sono, da dove provengono, cosa si aspettano dalla scuola e come vengono accolte le loro aspettative, quali e quante risorse vengono attivate per loro. Questi profili, insieme all'analisi del vissuto degli adulti deputati alla loro istruzione rispetto al compito che si trovano ad affrontare, sembra un passaggio essenziale per pensare dinamiche, strategie e strumenti didattici adeguati a percorsi di istruzione che sono anche, prima di tutto, la 'porta di accesso' a percorsi di inclusione.

## 2. *La ricerca nel CPIA siciliani*

Nell'ambito del progetto *Italiano lingua seconda in soggetti migranti a bassa alfabetizzazione. Ricerca, formazione, didattica*, finanziato con fondi FFO 2015 e diretto da Mari D'Agostino, abbiamo realizzato un'indagine a campione con l'obiettivo di mettere a fuoco le caratteristiche sociali, il retroterra socio-culturale e il percorso migratorio di questa popolazione dentro un progetto di ricerca più ampio sui bisogni formativi dei minori migranti in Italia (Di Rosa *et al.*, 2019). Ciò nella consapevolezza nel fatto che

una pluralità di aspetti si intreccino fra loro nei percorsi biografici e formativi degli apprendenti: aspetti culturali e aspetti sociali, aspetti legati al genere e aspetti legati all'età, senza trascurare le peculiarità dei vissuti biografici, e le diversità di capitale sociale e culturale a cui possono attingere i diversi soggetti in formazione (Zoletto, 2018, p. 32).

Si voleva dunque indagare in quale misura le strutture scolastiche riuscissero a prendere in carico la complessità di questi soggetti e dei loro bisogni normativi.

Rispetto alla metodologia adottata, sono stati intervistati 503 minori che frequentano corsi presso i CPIA, selezionati in base alla numerosità della componente straniera nella sede di riferimento<sup>2</sup>. Nella selezione dei casi, si è tenuto conto della loro distribuzione nei CPIA, lasciando tutta-

---

<sup>2</sup> I CPIA sono presenti con almeno una sede in tutte le province siciliane, mentre a Palermo e Catania ce ne sono due. La ricerca pertanto si è svolta in 11 CPIA. Non disponendo di un elenco nominativo completo e unitario dei minori iscritti ai CPIA, e ignorando la frequenza di qualsiasi caratteristica socio-demografica di questa popolazione, il campione è stato stratificato in base all'unica informazione ufficiale disponibile e cioè il numero, la distribuzione per genere e i CPIA di iscrizione. Cfr nota metodologica a pag. 159 in Di Rosa *et al.*, 2019.

via libere le intervistatrici di selezionare gli intervistati in base alle reali disponibilità. Il campione definitivo conserva una ripartizione proporzionale dei minori, equivalente alla loro incidenza nei diversi CPIA siciliani ed alla loro ripartizione per genere. Il campione rappresenta circa un quarto del totale dei minori stranieri non accompagnati frequentanti i CPIA siciliani. Tutti i questionari sono stati somministrati mediante intervista diretta, la maggior parte in italiano (oltre il 70%) e la parte rimanente in francese, in inglese o con l'aiuto di un mediatore linguistico. Oltre al profilo socio-culturale degli intervistati, le domande hanno riguardato i motivi della emigrazione, i tempi e i modi dell'accoglienza, la presenza di relazioni con parenti, amici, conoscenti già emigrati.

La dimensione dell'inclusione è stata indagata con domande sui corsi frequentati, sulle occasioni di apprendimento dell'italiano, sull'impiego del tempo libero. Infine sono state indagate le competenze possedute, (in particolare quali e quante lingue parlano) e l'uso di dispositivi tecnologici, (in particolare la frequenza dell'uso dello smartphone).

Parallelamente, sul versante delle strutture di accoglienza, sono stati intervistati i dirigenti dei CPIA e alcuni docenti, con interviste semi-strutturate (dieci) e focus group (quattro)<sup>3</sup>. Ai dirigenti scolastici abbiamo chiesto di mettere in luce bisogni, problemi, potenzialità dei minori stranieri frequentanti, le competenze attivate e i problemi incontrati dal personale docente. Nei focus group coi docenti si è discusso dei bisogni dei minori, delle competenze necessarie per l'insegnamento a minori stranieri e delle strategie didattiche adottate. Nei prossimi paragrafi, vengono sintetizzati i principali risultati dell'indagine sui minori (par. 3) e sui CPIA siciliani (par.4).

### *3. I minori stranieri non accompagnati nei CPIA siciliani: profili e competenze*

Il 99% dei minori intervistati è giunto via mare e si tratta in grande prevalenza di maschi (95,4%). Per entrambi i generi, la fascia di età dominante è quella dei 17 anni (60,3%), i sedicenni costituiscono poco più di un quinto del totale, il 9,6% dei minori ha 15 anni e il 6,7% ha meno di 15 anni.

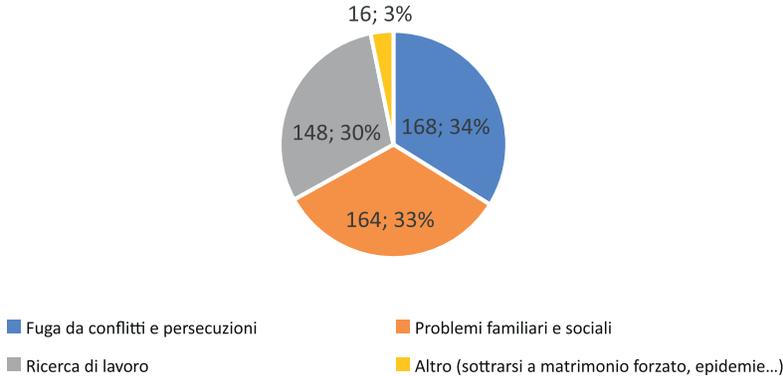
Dalle storie raccolte si delineano, in base alle motivazioni addotte, diversi tipi di migrazione: vi sono minori che fuggono da situazioni di guerre, conflitti o persecuzioni; minori spinti dalla destrutturazione fa-

---

<sup>3</sup> Il punto di vista degli insegnanti è stato indagato attraverso quattro focus group in quattro diversi CPIA (Siracusa, Ragusa, Catania 1 e Catania 2) con un numero complessivo di partecipanti pari a trentasei.

miliare e sociale (orfani o minori il cui gruppo dei pari è stato progressivamente assottigliato dall'emigrazione) e minori alla ricerca di nuove prospettive lavorative (Fig. 1).

Figura 1 - *Motivazioni della migrazione dei MSNA intervistati in Sicilia (2017)*



Fonte: Di Rosa *et al.*, 2019.

Rispetto alle provenienze, il 92,7% degli intervistati viene da Paesi dell'Africa (settentrionale, occidentale e subsahariana); il 5,8% dall'Asia. Le prime cinque nazionalità (per numerosità) nel campione sono: Gambia (133), Senegal (71), Nigeria (54), Mali (52) e Costa D'Avorio (52).

Il 72,4% ha dichiarato di aver frequentato la scuola pubblica, il 14,1% la scuola privata e il 7,6% la scuola religiosa, ossia quella coranica<sup>4</sup>. Nel campione complessivo, è importante sottolineare che solo uno su dieci è andato a scuola per più di dieci anni, e che uno su cinque non è mai andato a scuola (Tab. 1). La gran parte dei minori del campione proviene da paesi dell'Africa occidentale e, in base a questi numeri, i minori che risultano complessivamente avere frequentato più anni di scuola rispetto agli altri sono quelli provenienti dall'Africa del Nord.

Quasi la metà del campione ha dichiarato che prima di migrare lavorava (48,9%); il 30,4% studiava ed il 16,7% non lavorava né studiava. Quelli che lavoravano erano prevalentemente impegnati in attività del settore primario e secondario. I mestieri più diffusi sono: pastore, contadino, muratore, carpentiere, meccanico.

Rispetto alla famiglia d'origine, oltre la metà dei casi ha risposto che il padre è deceduto (53,3%), mentre quelli in vita sono: contadini, ope-

<sup>4</sup> Non è da escludere che molti MSNA omettano questa informazione per timore di essere sospettati di legami con le correnti dell'integralismo islamico.

rai, artigiani, piccoli commercianti o non lavorano. Le madri decedute sono circa un terzo (32%) e quelle in vita lavorano, per metà, a casa. La perdita della madre di frequente si traduce nell'allontanamento del ragazzo dal nucleo e talvolta anche nella rottura del legame con i membri restanti della famiglia. Dalle interviste emergono diversi casi di minori, la cui scelta migratoria è maturata in conseguenza delle incomprensioni con la nuova famiglia del padre, in particolare per via delle relazioni con la nuova moglie.

Tabella 1 - Area di provenienza e anni di frequenza scolastica dei MSNA intervistati in Sicilia (2017)

		Per quanti anni					Totale
		Mai andato	Da 1 a 5 anni	Da 6 a 8 anni	Da 9 a 13 anni	Oltre 13 anni	
Area di provenienza	Nord Africa	0 0,0%	6 37,5%	5 31,3%	5 31,3%	0 0,0%	11 100%
	Africa occidentale	99 22,2%	140 31,5%	125 28,1%	80 18,0%	1 0,2%	445 100%
	Africa orientale	2 66,7%	1 33,3%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 100%
	Asia	2 6,1%	13 39,4%	17 51,5%	1 3,0%	0 0,0%	33 100%
	<i>Totale</i>	103 20,7%	160 32,2%	147 29,6%	86 17,3%	1 0,2%	503 100%

Fonte. Di Rosa *et al.*, 2019.

Gli effetti della perdita del padre sembrano avere un diverso carattere. I MSNA si ritrovano investiti di un mandato familiare che li chiama a provvedere alle necessità economiche della famiglia; i contatti con la famiglia in patria però sono sporadici: infatti, malgrado quasi tutti dichiarino di usare lo smartphone (96,2%) e per più ore al giorno (il 31,8% da due a quattro ore e addirittura il 39,4% per più di cinque), le telefonate a casa non sono frequenti. Solo tre su dieci sentono i familiari più volte al mese mentre la metà li sente al massimo una volta al mese e addirittura uno su cinque non li sente mai. Su questi numeri incidono i numerosi casi di orfani o di ragazzi che hanno rotto con la famiglia ma possiamo anche pensare che la relativa scarsità delle chiamate alla famiglia sia condizionata dalla ritrosia a dover dire ai genitori che non lavorano, non guadagnano e non sono ancora nelle condizioni neanche di cominciare a ripagare il debito contratto dalla famiglia per pagare loro il viaggio.

Con quali risorse i MSNA si presentano nella nuova realtà di immigrazione? Innanzitutto le lingue: sappiamo che «in tutta l'Africa subsahariana [è] molto diffusa una situazione di plurilinguismo e multilinguismo» (D'Agostino, 2017, pp. 143-5), ed in effetti abbiamo riscontrato che oltre la metà dei ragazzi conosce almeno tre lingue ed è molto diffusa la conoscenza di almeno una lingua veicolare. Praticamente nove ragazzi su dieci (1'86,1%) conoscono o il francese o l'inglese (47,9% ha dichiarato di conoscere l'inglese, il 45,3% il francese, il 7,2% conosce sia l'inglese sia il francese). Mentre, per quanto riguarda l'italiano, un terzo dei ragazzi lo comprende poco o per nulla e oltre l'80% dichiara di parlarlo poco o così così<sup>5</sup>. Come abbiamo visto, la scolarizzazione è bassa e anche piuttosto scadente: chi non è mai andato a scuola (20,5%) è da ritenersi analfabeta e a questi devono aggiungersi quelli che hanno frequentato solo scuole religiose (7,6%). Un ulteriore quinto ha abbandonato la scuola senza conseguire un titolo (il 23,6% si è fermato a 5-6 anni di frequenza scolastica).

Oltre la metà, dunque, dei minori intervistati è sostanzialmente privo delle competenze di base: come fare per recuperare queste skills? L'84,7% dei MSNA intervistati segue o ha seguito corsi di italiano nella struttura di accoglienza, esperienza che ha consentito loro un primo apprendimento, almeno a livello di comprensione, che in qualche modo può avere semplificato il loro impatto con il sistema scolastico. Ma, anche potendo seguire un corso di alfabetizzazione in Italia, la mancata frequenza scolastica nel paese di origine incide significativamente sulla comprensione della lingua (Tab. 2).

Per esaminare le competenze possedute dai minori (Augelli, Lombi, Triani, 2017), è stato costruito un Indice di competenza, grazie al quale possiamo avere una informazione sintetica delle caratteristiche relative alle competenze linguistiche e di formazione dei MSNA. L'indice è costruito in base a: a) numero delle lingue che il minore dichiara di parlare; b) competenza, dichiarata dall'intervistato, relativamente alla comprensione dell'italiano parlato; c) competenza, dichiarata dal minore, relativamente alla capacità di parlare in italiano; d) competenza relativa alla capacità di scrivere in italiano; e) la valutazione, fatta dall'intervistatore, relativamente a quanto bene l'intervistato comprende l'italiano. Il punteggio massimo teorico nell'indice è pari a 5. In dettaglio, il punteggio medio è pari a 3,1. Non c'è differenza nella media dei punteggi fra ragazzi e ragazze. Con l'età il punteggio sale: i quattordicenni hanno un indice pari a 2,3, i quindicenni a 3, sedicenni e diciassetenni hanno un valore pari a 3,1. Quelli che sono andati a scuola hanno un punteg-

<sup>5</sup> Curiosamente, però, l'87,5% del campione ha dichiarato di essere capace di scrivere in italiano.

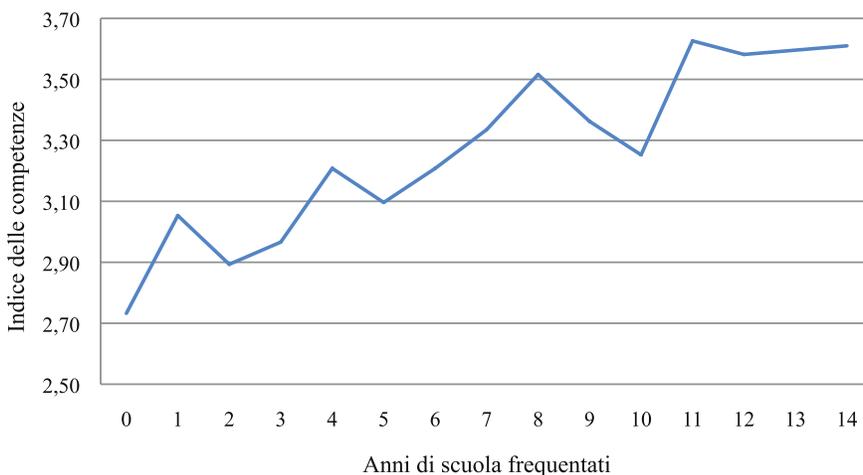
gio significativamente più alto di chi non c'è andato (3,2 contro 2,7) e più anni hanno frequentato, più alto è il punteggio sulle competenze.

Tabella 2 - *Comprensione dell'italiano e frequenza a scuola dei MSNA intervistati in Sicilia (2017)*

	<i>Sei andato a scuola nel tuo paese</i>		<i>Totale</i>	
	<i>Sì</i>	<i>No</i>		
Quanto capisci l'italiano?	Per niente	3 42,9%	4 57,1%	7 100,0%
	Poco	120 72,3%	46 27,7%	166 100,0%
	Quanto basta	165 82,1%	36 17,9%	201 100,0%
	Molto	113 87,6%	16 12,4%	129 100,0%
	<i>Totale</i>	<i>401</i> <i>79,7%</i>	<i>102</i> <i>20,3%</i>	<i>503</i> <i>100,0%</i>

Fonte: Di Rosa *et al.*, 2019.

Figura 2 - *Indice delle competenze linguistiche (0-5) per anni di scuola frequentati dei MSNA intervistati in Sicilia (2017)*



Fonte: Di Rosa *et al.*, 2019.

L'indice è più alto se i ragazzi sono inseriti in livelli del percorso di studi più alti (e questo dato serve anche come conferma della validità dell'indice costruito) e sono in Italia da più tempo (Tab. 3). Non vi sono differenze di competenze linguistiche in base alla religione del Paese di provenienza.

Tabella 3 - *Indice delle competenze linguistiche (0-5) per livello di inserimento del percorso di studi dei MSNA intervistati in Sicilia (2017)*

<i>Livello del percorso di studi in cui è inserito</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>
A1	201	2,81	0,78
A2	145	3,38	0,52
B1	21	3,41	0,48
B2	2	3,69	0,11
Terza media	112	3,41	0,61
Non risponde	22	2,70	0,59
<i>Totale</i>	<i>503</i>	<i>3,13</i>	<i>0,72</i>

Fonte: Di Rosa *et al.*, 2019.

Tabella 4 - *Indice delle competenze linguistiche (0-5) per durata della permanenza in Italia dei MSNA intervistati in Sicilia (2017)*

<i>Da quanti mesi sei in Italia?</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Deviazione std.</i>
Da 1 a 2 mesi	10	1,96	1,02
Da 3 a 4 mesi	32	2,79	0,82
da 5 a 6 mesi	53	2,94	0,69
Da più di 6 mesi	408	3,21	0,67
<i>Totale</i>	<i>503</i>	<i>3,13</i>	<i>0,72</i>

Fonte: Di Rosa *et al.*, 2019.

Rispetto alla nazionalità, i ragazzi provenienti da Paesi asiatici (Afghanistan, Bangladesh, Pakistan) hanno riportato punteggi più alti di coloro che provengono da Africa (fra i quali, i più competenti risultano provenire da: Camerun, Liberia, Libia, Tunisia).

#### 4. I CPIA tra sfide didattiche ed organizzative

Investiti del mandato di formazione dei giovani-adulti, i CPIA risultano al centro del processo di inclusione sociale dei MSNA. Ma le difficoltà cui devono far fronte sono innumerevoli, legate alla peculiarità dei loro bisogni formativi, alla precarietà e al turn over degli stessi frequentanti, alla formazione degli insegnanti e infine alla insufficienza delle strutture. Ricordiamo che l'utenza dei CPIA comprende una varietà di condizioni anagrafiche e sociali: gli stranieri che si trovano in Italia da tempo, quelli del circuito dell'accoglienza, gli adulti italiani per lo più provenienti da situazioni di marginalità sociale e i MSNA. E' facile supporre le difficoltà pratiche delle strutture formative: infatti, dalle interviste ai dirigenti e dai focus group con gli insegnanti, risulta che i CPIA devono gestire la disomogeneità di preparazione e l'eterogeneità culturale dei minori, approntare strategie di coinvolgimento dei minori che siano efficaci, reperire occasioni di formazione per i docenti che siano specifiche rispetto alle esigenze della utenza, affrontare il problema della precarietà delle strutture nonché il turn over degli stessi insegnanti. Come vedremo, il filo conduttore è che i CPIA 'navigano a vista', sperimentando in autonomia le soluzioni, adattandosi alle situazioni, sfruttando le risorse che il contesto e le occasioni offrono.

##### a. La gestione della disomogeneità e della eterogeneità culturale

I MSNA rappresentano per gli operatori una complessa sfida educativa: in alcune sedi CPIA, dirigenti e docenti sperimentano l'apprendimento per competenze e per compiti di realtà, la didattica per unità modulari, il ricorso a tecniche didattiche creative, alla musica e al teatro.

Il gruppo classe ha un livello della lingua eterogeneo... [è] una difficoltà che come insegnanti superiamo attraverso la messa in atto di strategie di peer education: il ragazzo più spigliato, che conosce già meglio la lingua, aiuta il ragazzino che non conosce ancora l'alfabeto (Focus group insegnanti Ragusa).

Le classi sono interamente formate da MSNA e il vero peccato è che nella loro mescolanza multietnica mancano gli adolescenti italiani. Anche a livello didattico, *avere amici italiani è importante perché costringe il MSNA a parlare in lingua italiana* (Focus group insegnanti Ragusa).

Gli insegnanti parlano di ragazzi che si devono:

osservare come le piante per capire se stanno crescendo bene e se si ribellano, se sembrano demotivati è perché portano un inferno dentro... la nostalgia dell'infanzia, la lontananza degli affetti più cari, il peso delle aspettative di chi

hanno lasciato e a chi devono il loro sogno verso una vita migliore (Focus group insegnanti Ragusa).

I MSNA analfabeti vengono indirizzati al percorso di pre-A1, che non è previsto a livello ministeriale, ma realizzato nell'ambito dei progetti con fondi FAMI.

Alcuni... sono non alfabetizzati, con problemi anche nel muovere la mano per tenere la penna (Focus group insegnanti CPIA CT2).

Un grave vulnus è l'assenza della figura del mediatore che non è prevista nell'organico dei CPIA, i quali fanno sostanzialmente ricorso ai minori che hanno raggiunto un buon livello di comprensione della lingua italiana (CPIA Agrigento). I mediatori sono inseriti solo tramite progetti FAMI (CPIA Palermo 2, Ragusa, Catania 1) o sono messi a disposizione dalle strutture di accoglienza dei MSNA (CPIA Messina). Sul piano dell'insegnamento c'è il problema della gestione della eterogeneità culturale in quanto vi è differenza da etnia a etnia.

I nigeriani, per esempio, sono molto rispondenti così come i senegalesi, anche se fra questi trovi le persone non scolarizzate. Si può dire che con chi proviene dal centro Africa si lavora molto meglio rispetto ai nord africani. Con questi ultimi non si lavora bene neanche se hanno studiato nel loro paese (Focus group insegnanti Ragusa).

Quali strategie adottare allora? Con una utenza così particolare, nei CPIA si lavora per 'classi aperte:

Le strategie didattiche devono adattarsi a seconda della lingua ponte dell'alunno, solitamente inglese o francese; d'altra parte è impossibile tenere insieme chi è già scolarizzato... con chi... non è mai entrato in una classe (Dirigente CPIA Caltanissetta/Enna).

La didattica passa attraverso la relazione educativa e il ricorso a tecniche nuove che prescindono dai libri:

Il primo approccio è sempre ... un momento di rassicurazione per far sì che il ragazzo si senta sicuro ... si incoraggia con un sorriso e poi si parte con la presentazione gestuale... l'unico linguaggio possibile è quello del corpo, quello mimico (Focus insegnanti CPIA Ragusa).

Se un ragazzo non mi guarda negli occhi, io come docente ho l'obbligo di chiedermi il perché.... Quando io imparo a conoscere meglio questo ragazzo... scopro, per esempio, che è una questione di tipo culturale, perché in molti Paesi africani guardare negli occhi un adulto, specie se si tratta di una figura che rap-

presenta comunque l'autorità... vuol dire porsi in atteggiamento di sfida... io credo che il primo scoglio con questi ragazzi non è tanto comunicativo quanto relazionale (Intervista Insegnante CPIA Catania 2)

Molte volte la qualità dell'insegnamento dipende anche dalla collaborazione con le strutture di accoglienza che a volte c'è e a volte manca:

L'anno scorso, per esempio, abbiamo fatto un progetto di fotografia con i MSNA del CPIA e tale mostra è stata svolta presso una comunità di seconda accoglienza di questi ragazzi. (Intervista Insegnante CPIA TP)

Certe strutture, invece, non forniscono il corredo scolastico, e talvolta si rifiutano di versare la quota per l'assicurazione (Dirigente CPIA Trapani). Secondo le testimonianze degli insegnanti, le classi di MSNA sono molto numerose (Focus CPIA CT2) e le classi troppo affollate rappresentano un problema. Alcune interviste però testimoniano un clima d'aula positivo:

I ragazzi sono veramente affettuosi. Se ci sono problemi, interloquiamo con i responsabili delle comunità, come se fossero i loro genitori (Focus group CPIA CT2).

La maggior parte sono molto interessati... Sono molto volenterosi e vogliosi di apprendere. Anche chi è a volte più esuberante, crea più vivacità in classe, allegria (Focus group CPIA Siracusa).

In effetti, non mancano comportamenti problematici, dietro a cui i docenti colgono un disagio:

C'è una parte di alunni che sono disinteressati e che sono iscritti dalle comunità solo per passare tempo, non disturbano, ma nemmeno si applicano (Focus group CPIA Siracusa).

Qualche ragazzino supponente usa questo atteggiamento per compensare il fatto che si sente molto indietro (Focus group CPIA Ragusa).

In merito alle strategie didattiche, in linea generale, l'uso degli strumenti tecnologici è considerato dai docenti molto funzionale.

Insieme alla LIM... usiamo molto il cellulare. Gli strumenti tecnologici sicuramente aiutano (Focus group CPIA Siracusa).

In secondo luogo, ricorre l'uso del *cooperative learning* o di un suo adattamento:

Cerco di farmi aiutare dai compagni perché poi tra di loro quando riescono a fare gruppo sono molto altruisti l'uno con l'altro (Focus group CPIA Ragusa).

Per i minori analfabeti le strategie, difficili da trovare, sono pure difficili da attuare:

Si inizia con il far capire che esiste un alfabeto e poi si fanno dei lavori di gruppo sulle sillabe. Si parte con il pre-grafismo (Focus group CPIA CT2).

Si fa lezione in piedi per aumentare l'attenzione, perché spesso non riescono a stare seduti per molto tempo (Focus group CPIA CT2).

Una regola ferrea, che tutti gli insegnanti condividono, è chiedere agli alunni di non parlare in classe nelle loro lingue, ma in italiano. Ogni CPIA ha sperimentato autonomamente delle progettazioni didattiche specifiche, come: realizzazione di un giornalino di istituto, realizzazione di cortometraggi; cineforum; attività canore; laboratorio di ceramica; laboratori di gioco su aree specifiche come il cibo; video pubblicati sulla rete; laboratori basati sull'uso della musica e del teatro; laboratori artigianali, di pasticceria integrate con lo studio della matematica; laboratori di sartoria, per la realizzazione di tamburi e percussioni per poi suonarli in una manifestazione aperta al territorio.

#### b. La formazione dei docenti

Eravamo interessati, in particolare, a verificare se e in che misura gli insegnanti impegnati nei CPIA avessero una formazione pregressa specifica per la didattica rivolta a stranieri, in termini di competenze linguistiche e interculturali (Arcuri, Mocciaro, 2014). L'indagine ha mostrato che i docenti che insegnano presso i CPIA siciliani non hanno alle spalle percorsi di formazione ad hoc rispetto al fenomeno migratorio, pertanto hanno dovuto compensare velocemente: in alcuni casi sono gli stessi CPIA che attivano percorsi di formazione A2 (CPIA Caltanissetta/Enna). In certi CPIA sono stati organizzati corsi non solo di francese ed inglese, ma anche di arabo. Alcuni docenti hanno una formazione specifica ITALS (Italiano Lingua Seconda e straniera). Inoltre, sin dalla nascita dei CPIA, sono stati previsti momenti di formazione e confronto (progetto PAIDEIA). Diversi docenti hanno acquisito dei titoli specifici per l'insegnamento dell'italiano L2 presso la Scuola di Siena (Focus group CPIA Siracusa). Tuttavia, essi esprimono il bisogno di integrare le loro competenze sui temi specifici dell'immigrazione, nonché di acquisire conoscenze sui Paesi di origine di questi nuovi alunni (Focus group CPIA CT2).

### c. L'insufficienza delle strutture

Al momento della loro istituzione, il 1° settembre 2015, i CPIA in Sicilia si sono trovati nelle condizioni di dover organizzare sedi in comune con altre scuole, nelle parrocchie, nei locali di associazioni, sedi improvvisate, spesso prive delle attrezzature di base.

Era solo un'idea che abbiamo trasformato nei fatti noi operatori della scuola... non avevamo le sedi su cui lavorare, né attrezzature; noi avevamo soltanto degli appoggi in stanze di alcune scuole (Focus group CPIA Palermo 2).

Qui è tutto da costruire, è una scommessa, ma nonostante le difficoltà si va avanti (Focus group CPIA Siracusa).

Il CPIA è una scuola da inventare. A volte mi chiedono: ma perché non fai domanda di trasferimento? Io rispondo: io sono felice e spero sempre di più di portare avanti questa scuola perché io ci credo nel CPIA (Dirigente CPIA Ragusa).

Questo comporta una difficoltà quotidiana, sia a livello materiale, sia nella percezione di scarsa dignità del lavoro scolastico:

Abbiamo bisogno di sedi che... abbiano la dignità di scuole e non stanzette di fortuna ritagliate qua e là (Focus group CPIA Caltanissetta/Enna).

Non possiamo fare nemmeno un'attività che prevede l'uso di cartelloni, perché poi questi cartelloni i ragazzi non hanno nemmeno il piacere di vederli appesi alle pareti, perché non sono aule loro e le devono lasciare per come le trovano. Questi ragazzi sono ospiti ovunque! (Focus group CPIA Palermo 1).

Ai problemi si aggiunge la questione della stabilità dei docenti. Infatti, sebbene la scuola si impegni a formarli, nel volgere di breve tempo, gli insegnanti vengono trasferiti e sostituiti da altri docenti, che necessitano a loro volta di essere formati (CPIA Caltanissetta/Enna).

### 5. Conclusioni: potenzialità e prospettive

Dai dati emersi, è chiaro che questi ragazzi e queste ragazze lasciano un contesto familiare e sociale disgregato e marginale. In diversi casi sono orfani di uno o di entrambi i genitori, nel paese d'origine non studiavano o facevano lavori per lo più marginali e precari. Hanno fatto un lunghissimo viaggio, pieno di insidie, assolutamente insicuro, nel quale hanno, con ogni probabilità, subito angherie, violenze e magari periodi di prigionia, se non addirittura di asservimento lavorativo, o peggio,

sessuale, e possono avere assistito alla tortura o morte dei propri compagni di viaggio. Per via dell'età, ma anche delle condizioni stesse, che li hanno indotti a scegliere l'impervia via della migrazione, i minori hanno una scarsa, se non scarsissima, scolarizzazione. Tuttavia oltre la metà si destreggia in almeno tre lingue.

Naturalmente il loro bisogno formativo immediato è l'apprendimento dell'italiano e le testimonianze di dirigenti e insegnanti ci dicono quanto complicata può essere la didattica in classi con studenti di età, lingue e preparazione diverse: tuttavia non emerge una «riottosità all'apprendimento» (D'Agostino, 2017). Piuttosto i problemi si presentano per via della irregolarità della presenza; inoltre, vi è un accesso limitato e diseguale: da un lato, i CPIA non sono in condizione di accogliere tutti i MSNA e, dall'altra, non a tutti i minori stranieri è data la possibilità di frequentarli. Analogamente a quanto si osserva in altre ricerche (Grigt, 2017, p. 35), l'analisi dei dati ottenuti attraverso questa ricerca sul campo evidenzia le sfide che il sistema scolastico italiano deve ancora affrontare per soddisfare il diritto all'istruzione dei bambini rifugiati e dei minori non accompagnati, e per offrire loro un'istruzione di qualità. In questa direzione, il confronto con i più recenti studi sul tema (Santagati, Colussi, 2019; Traverso, 2018) mostra come sia indispensabile un maggiore investimento nella formazione degli insegnanti. Con tutti i limiti che possiamo mettere in luce ed immaginare, tuttavia, l'esperienza dell'inserimento dei MSNA nei CPIA si presenta come cruciale per le strategie e i percorsi di integrazione; il che avrebbe potuto far sperare nella diffusione di una attenzione specifica sia a livello scientifico che politico, sulla scorta delle Linee Guida pubblicate nel 2017 (Autorità Garante Infanzia, 2017), se non fosse poi sopraggiunta un'altra stagione politica di segno opposto. Al di là, dunque, degli scenari che si intravedono, la ricerca sulla realtà siciliana mostra come i CPIA si sono rivelati contesti educativi in grado di essere inclusivi malgrado le limitazioni strutturali e culturali: in quanto capaci, di fatto, di «ampliare il nesso freireano fra lingua e processi di emancipazione» (Zoletto, 2018, p. 36) e dunque di concorrere alla promozione di percorsi effettivi di inclusione e cittadinanza dei MSNA.

## BIGLIOGRAFIA

ARCURI A. - MOCCIARO E., *Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili*, in ARCURI A. - MOCCIARO E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Modelli di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna* (Strumenti e ricerche 4), Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Palermo 2014, pp. 89-108.

AUGELLI A. - LOMBI L. - TRIANI P., *Unaccompanied Minors: Exploring Needs and Re-*

*sources to Plan Socio-educational Programs into School Settings*, «Italian Journal of Sociology of Education», 10, 1 (2017), pp. 43-61.

AUTORITÀ GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, Roma 2017.

BARTOLI C. - CARSETTI M. - MAMMARELLA C., *Integrazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingui e multiculturali*, in TURRISI M. R. (a cura), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Dipartimento di Scienze umanistiche Università di Palermo, Palermo 2013, pp. 57-75.

BICHI R., *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2008.

D'AGOSTINO M., *L'Italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati*, in S. LUBELLO (a cura), *L'Italiano migrante*, «Testi e linguaggi» (numero monografico), 2017, pp.141-156.

DI ROSA R.T. - GUCCIARDO G. - ARGENTO G. - LENFORTE S., *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi ed educativi*, FrancoAngeli, Milano 2019.

FLOREANCIG P., *I CPIA: sfide organizzative per l'educazione degli adulti*, in FLOREANCIG P., FUSCO F. - VIRGILIO F. - ZANON F. - ZOLETTO D. (a cura di), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 15-19.

GRECO S. - TUMMINELLI G. (a cura di), *Migrazioni in Sicilia 2018*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2019.

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

SANTAGATI M. - COLUSSI E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale 1/19*, Fondazione ISMU, Milano 2019, pp. 11-32.

SAYAD A., *La doppia assenza*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

TRAVERSO A. (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano 2018.

ZOLETTO D., *Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti*, in FLOREANCIG P., FUSCO F. - VIRGILIO F. - ZANON F. - ZOLETTO D. (a cura di), *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 32-41.

## Decisioni e responsabilità educative del tutore volontario

### Riflessioni da uno studio in Sicilia

di *Liana M. Daher e Anna Maria Leonora*<sup>1</sup>

#### 1. *Il nuovo ordinamento sulla tutela dei MSNA in Italia*

La legge del 29 marzo 2017 n. 47 (Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati), dopo anni di attesa, dirime in modo coordinato e sinergico rispetto a tutti i provvedimenti precedenti, la materia dei minori stranieri che arrivano in Italia senza genitori o figure adulte di riferimento. La cosiddetta “Legge Zampa” costituisce un sistema di protezione organico che, consolidando le tutele nei confronti dei MSNA presenti in Italia secondo norme applicate uniformemente (Micela, 2018), sancisce innanzitutto per i MSNA il primato della condizione di minorenni su quella di stranieri.

Nello specifico, l’originale e innovativo apporto della legge può essere evidenziato attraverso alcuni punti cardine dell’operazione di riordino normativo rispetto ai procedimenti previsti per i MSNA. Essa, infatti, ribadisce il diritto precipuo del minore ad essere accolto, vietandone in ogni caso il respingimento e riaffermando il suo diritto di ottenere un permesso di soggiorno valido sino alla maggiore età. La normativa predispone al tempo stesso l’interlocuzione diretta con strutture dedicate alla prima accoglienza e identificazione dei minori e un opportuno successivo trasferimento in strutture che assicurino servizi specifici per i minori, orientate all’inserimento scolastico e formativo in senso professionale.

Resta evidente che il legislatore promuove l’affido familiare come modello principale e più idoneo all’accoglienza dei MSNA e, in assenza di questo, la sua *assegnazione* a un tutore. L’interesse specifico per il minore e la sua tutela individuano, in questo senso, due criteri fondamentali: uno istituzionale e l’altro più di natura civile. Innanzitutto, è chiarita la competenza del Tribunale per i minorenni, in quanto organo costituzionalmente dedicato alla determinazione dell’interesse del minore,

---

<sup>1</sup> Sebbene il presente articolo rappresenti l’esito di una riflessione comune fra le autrici, Liana M. Daher ha curato i paragrafi 1 e 4; Anna Maria Leonora i paragrafi 2 e 3.

anche rispetto a temi contigui alle politiche migratorie, come il rimpatrio assistito; il precedente organo competente era la Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche d'integrazione del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (*Ibidem*, 2018). Secondariamente, e in stretta relazione a quanto sopra, si riconosce al MSNA il diritto ad aver garantito l'individuazione e l'indicazione certa di figure adulte di riferimento, come i tutori volontari, soprattutto grazie all'istituzione di regole più chiare per la loro nomina con l'istituzione dell'Albo dei tutori volontari a cura dei Tribunali per i minorenni. Entro questo riferimento normativo, la formazione di volontari civili in grado di rafforzare le garanzie istituzionali esistenti sul territorio diviene il cardine intorno al quale lo Stato manifesta compiutamente l'ampiezza del suo mandato, fulcro organizzatore e realizzatore dei bisogni e degli interessi di tutti i suoi membri e cittadini (Durkheim, 1950 [2016], p.132; Borghini, 2017). Lo Stato coordina così diverse funzioni intorno ad un unico interesse: l'opportunità per un minore di inserirsi in un contesto di relazioni sociali dove esprimersi compiutamente con pari dignità, diritti e doveri, attivando un percorso attivo e morale di inclusione sociale.

In particolare, l'espressione MSNA intercetta «soggetti estremamente vulnerabili» che la condizione di stranieri minorenni e soli non esime dal dover essere attori del proprio processo di emancipazione nel percorso di riconoscimento e di esercizio dei propri diritti (Long, 2018). La tutela di questi soggetti in età evolutiva, pur avendo già storie lunghe e complicate alle spalle, descrive una costellazione di bisogni in cui, per tracciare una rotta e un punto di arrivo, è necessario individuare dei punti di riferimento. Tali riferimenti sono rappresentati da soggetti istituzionali, ordini professionali e organizzazioni del terzo settore insieme a privati cittadini impegnati in compiti di cittadinanza attiva.

Ed è proprio il tutore volontario a mettere in pratica quanto appena delineato, impegnandosi in un ruolo educativo e di tutela, come descritto dalla seguente testimonianza:

L'integrazione è un'integrazione tra pari, sicuramente. Poi per quel che riguarda l'integrazione presso gli uffici pubblici, la scuola, tutto questo, il tutore, nello specifico io, sono presente e mi spendo, ma faccio anche un'altra cosa nel mio piccolo, che è quella di svolgere un lavoro, a mio modesto dire, di educazione del contesto. Io per esempio di questa esperienza parlo, parlo con le amiche, con le persone con le quali mi trovo ad interagire, racconto che sono tutore e che questo lavoro è un lavoro importante e spesso mi trovo qualcuno che mi dice: «questi che vengono a fare, ci rubano i soldi...» cioè mi scontro con gli stereotipi che vengono poi fomentati da una certa informazione scorretta e per esempio l'altro giorno una mia amica mi ha detto: «sai che ti dico, mi spieghi come si fa a diventare tutore, se ci vuole una laurea, qualcosa...» ed io ho detto

«no ci vuole solo un po' di disponibilità e di cuore», quindi le ho dato le indicazioni... (Tutore volontario, donna, anni 68).

Gli ambiti specifici in cui gli adulti di riferimento offrono un supporto operativo essenziale sono certamente quelli relativi al percorso evolutivo e identitario che, nel caso dei MSNA, risulta ancora più complesso. Per ciascun minore, protagonista di un percorso migratorio, l'obiettivo principale è tentare concretamente di migliorare le proprie opportunità di vita, sia relativamente alle condizioni economiche che a quelle di sicurezza, rispetto a quanto disponibile nei loro paesi d'origine (Melossi, Giovanetti, 2002). Di conseguenza, maturare un percorso identitario attraverso un 'progetto personale individualizzato' non sempre è per loro una priorità.

In questo senso, la condizione giuridica di straniero incide sulla determinazione personale verso un processo di maturazione sociale allorché le scelte personali sono messe alla prova dalla precarietà dello status giuridico stesso. È ovvio che le opportunità di formazione offerte dal sistema di accoglienza risultano determinanti in questo processo e richiedono una riflessione più ampia, rispetto ai concetti di "superiore interesse del minore" e di "sicurezza e tutela del minore", perché rimandano a differenti rappresentazioni dell'infanzia e a percorsi biografici e formativi intermittenti. Il tutore volontario si profila così come ruolo a 360° che lo vede protagonista nel superare problemi burocratici relativi all'accesso dei MSNA alle opportunità d'istruzione e formazione professionale, ma anche guida nella transizione dei minori all'età adulta acquisendo una posizione fondamentale nel percorso del minore verso una matura inclusione sociale<sup>2</sup>.

## *2. Il tutore volontario come figura di supporto: una rotta, una bussola e un porto sicuro*

Il tutore volontario è un privato cittadino che decide di rappresentare legalmente il MSNA, facendo sì che i suoi diritti siano riconosciuti e, più ancora, vigilando sulle opportune condizioni di accoglienza tali che siano sempre volte a promuovere il suo benessere psico-fisico e il suo percor-

---

<sup>2</sup> Al fine di argomentare attraverso riferimenti empirici, seppur con intenti non rappresentativi, questa figura di recente introduzione legislativa, si riportano nel testo alcune tranches di interviste non direttive rivolte a cinque tutori volontari condotte sul territorio di Catania nel 2018 all'interno di uno spazio di approfondimento della ricerca e del progetto Erasmus+ *Multicultural Schools - Enhancing Cultural and Linguistic Treasure of Europe through Teachers* dedicato ai minori stranieri non accompagnati a scuola. Le interviste sono state sottoposte ad analisi ermeneutica.

so di educazione/formazione e integrazione (Lio, 2018). Tale figura scaturisce in realtà da precedenti sperimentazioni e buone pratiche messe in atto autonomamente in alcune regioni d'Italia (Pavesi, 2018, p. 86); queste esperienze di successo hanno principalmente evidenziato quanto la funzione di cura, normalmente ricoperta dai genitori, non possa ritenersi compresa ed esaurita nel ruolo burocratico-amministrativo del tutore legale. La dimensione della cura, infatti, pertiene a uno stato di preoccupazione per la situazione di una persona, che è seguita con sollecitudine, sensibilità, costanza e impegno dedicato al suo interesse specifico (Colombo, Cocever, Bianchi, 2004).

Oggi in Italia il sistema di tutela dei Minori Stranieri non Accompagnati e Separati presenta tre figure predominanti: il *tutore legale istituzionale professionista*, il *tutore legale privato professionista* e il *tutore volontario*. Le prime due figure si concentrano prevalentemente sull'assistenza legale del MSNA, laddove il tutore volontario, per sua propria vocazione, si dedica con altrettanta enfasi agli altri aspetti della quotidianità, della crescita e dell'integrazione sociale del MSNA. Appartiene alla *mission* civile e partecipativa del tutore volontario il carattere di cura verso qualcuno che implica una relazione aperta alla conoscenza reciproca e richiede che chi fornisce la cura si lasci interrogare e mettere in discussione da colui/colei di cui ha cura, disponendosi a un dialogo/ascolto reciproco che, come un radar, permette un processo decisionale e condiviso tra minore e adulto di riferimento (De Martis, 2012).

Il tutore diventa quell'accompagnatore umano a tutti gli effetti, cioè quell'adulto significativo per un minore in difficoltà e potrebbe essere un italiano o potrebbe essere uno straniero, in questo caso è uno straniero dove c'è anche quella cosa di non sapere la lingua e non capire assolutamente il contesto dove si trova (Tutore volontario, uomo, anni 57).

Rispetto a queste coordinate, l'azione di tutela legale verso il MSNA può, invece, avvenire anche senza che vi sia alcuna cura, alcun dialogo costruttivo, avendo come unico obiettivo il mantenimento di standard di diritto uniformi e funzionali a uno stato democratico.

Mi sono resa conto di chi sono quelli che collaborano, che tengono all'aspetto relazionale, coloro che hanno fatto il corso, i tutori legali non l'hanno fatto. Loro sono importanti però siamo noi che dobbiamo incitare. Perché poi il tuo tutore legale dice ai ragazzi: «io sono il tuo tutore legale chiama quando vuoi», però lui non ti chiama quando vuole se tu non dai il modo di creare questa situazione (Tutore volontario, donna, anni 34).

La figura del tutore volontario, invece, si distingue dal tutore legale perché: a) si concentra sull'assumere il ruolo di punto di riferimento fon-

damentale rispetto al MSNA, facilitando la sua crescita nella società di accoglienza, vigilando sulla tutela dei suoi diritti, ma al tempo stesso informandolo sui suoi doveri; e b) si specializza nella dimensione relazionale, specificamente rivolta alla maturazione personale (Save the Children, 2018):

Io personalmente non delego mai nessuno per accompagnarlo alla questura, per l'iscrizione scolastica, perché questo secondo me è quello che aiuta l'apertura di un dialogo col minore, quindi se bisogna andare in questura a fare la richiesta dei documenti, io vado con lui, se bisogna andare alla commissione lavoro per ottenere la borsa lavoro, quindi l'iscrizione a queste liste, c'è una burocrazia (Tutore volontario, donna, anni 68).

Ciò che dunque contraddistingue le differenti figure, normativamente individuate, è più la pratica che la definizione legislativa: questo però evidenzia, come bene rivelato dal Garante regionale per i diritti dei minori della Sicilia, quanto le Regioni italiane mostrino differenti gradi di maturità e di partecipazione al progetto tutore volontario come forma di cittadinanza attiva (Bordonaro, 2017). Tale maturità di partecipazione ha un risvolto ulteriore: la necessaria coordinazione con le altre figure predisposte dal sistema di accoglienza dei MSNA, come educatori, assistenti sociali, psicologi e medici. Come già anticipato, per il Tribunale per i minorenni la nomina di un tutore volontario (adeguatamente formato), rispetto all'indicazione di una tutela legale o professionale, è volta a moltiplicare l'efficacia dell'assistenza legale senza tralasciare l'obiettivo, di lungo termine, di un rapporto personale con il MSNA.

### *3. Voci dal campo d'indagine: il mandato istituzionale e le responsabilità educative del tutore volontario*

Le sostanziali differenze tra i diversi approcci alla tutela del MSNA, rispetto al tutore legale per esempio, sono evidenziate non solo dalla letteratura in materia (Drigo, Santamaria, 2009), sono anche vissute. Le prime criticità legate alla dimensione relazionale sono rinvenibili nel processo fin dall'inserimento scolastico e dall'apprendimento della lingua italiana da parte del MSNA che frequenta uno dei corsi predisposti presso i CPIA che non sono sufficienti a fornire una risposta mirata ai bisogni comunicativi del minore.

La possibilità/capacità di comunicare efficacemente in L2 per il MSNA ha una duplice importanza: certamente migliora la qualità delle sue relazioni ma, soprattutto, garantisce un percorso scolastico più efficace e dunque proiettato verso un futuro d'inclusione professionale e sociale. Le difficoltà legate a questo primo impegno sono concrete: l'i-

diosincrasia tra il processo amministrativo (identificazione-accertamento età-permesso di soggiorno per minore età) e il percorso biografico (raggiungimento della maggiore età) gioca a sfavore della relazione tra il MSNA e il suo tutore volontario perché la relazione di fiducia, necessaria alla costruzione di un progetto condiviso, comporta una tempistica estranea alla burocrazia.

Il tutore non può entrare con l'apri-scatola nella persona, deve creare le condizioni perché quella persona se lo ritiene si apra al dialogo e tiri fuori le proprie problematiche che spesso sono molto dolorose, a volte sconvolgenti. Ma per fare questo ci vuole un po' di tempo, cioè bisogna aspettare che la persona, come dire, che quella persona ti dia la sua fiducia (Tutore volontario, donna, anni 68).

Inoltre, molti MSNA arrivano in Italia con l'idea di lavorare e guadagnare velocemente realizzando un progetto di vita immaginato al di fuori del contesto nazionale di accoglienza e senza informazioni concrete in merito. Questi soggetti condividono con i coetanei adolescenti italiani incertezza e confusione sul futuro, misurandosi con attese non di rado irrealistiche o sganciate dal capitale culturale e sociale necessario per realizzarle. Le aspettative d'indipendenza economica spesso sono ancorate ad un'idea stereotipata di vita occidentale (Daher, 2015), che solo nell'ingresso dentro il sistema di accoglienza dispiega tutti i suoi limiti (amministrativi e finanziari) rispetto alle opportunità veramente accessibili e rispetto al livello di scolarizzazione e formazione concretizzabile in un PEI (Progetto Educativo Individualizzato).

Sebbene al tutore sia affidata una funzione di «vettore di cambiamento» (Defence for Children, 2012, p.8), accompagnando il minore nella determinazione di scelte coerenti per la costruzione di un percorso educativo individuale, la possibilità di interfacciarsi con tutte le altre figure di supporto dipende soprattutto dalle sue personali disponibilità e dalle sue capacità che non possono essere prescritte dalla legge. Infatti, il compito del tutore si pone trasversalmente rispetto al modello ispiratore e al supporto tecnico. Tale particolare condizione può essere determinante rispetto ad alcuni aspetti cruciali del MSNA.

Per esempio, quando ha cominciato a frequentare la scuola aveva questa paura, perché non capiva e io gli ho detto: “piano, piano”, ho portato dei libri della scuola elementare dei miei figli, in modo che lui potesse ripassare, anche se la scuola poi lo ha aiutato, quindi sì, penso che è diverso proprio perché è come se fosse un intermediario tra la vita precedente del minore (Tutore volontario, donna, anni 42).

Superare i limiti dell'inserimento scolastico e formativo entro il siste-

ma di accoglienza istituzionale, e conciliare i tempi burocratici con la 'lentezza' di elaborazione delle esperienze del percorso migratorio, è un compito latente ma essenziale del tutore e costituisce, come testimonianza diretta, un *processo* educativo dentro il percorso formativo.

Problemi non mi sembra ne abbia avuto nella scuola. Ha una buona accoglienza, gli insegnanti sono attenti, insomma...lo aiutano perché certo c'è un'incompetenza lessicale, linguistica rispetto ad altri quindi hanno bisogno di un pizzico di supporto in più ma lui è entusiasta della scuola, gli piace da morire, la frequenta con molto entusiasmo [...] poi sa, anche lì, nei contesti educativi dipende molto dal clima che l'insegnante riesce a creare (Tutore volontario, uomo, anni 57).

La presa in carico del minore è, dunque, molto complessa, articolata, sicuramente non 'a senso unico' ma richiede un reciproco rapporto di responsabilità. La conoscenza dei diritti/doveri del MSNA è funzionale alla composizione di soluzioni ai problemi sostenibili, che configurano una 'parità ideale' tra tutore volontario e MSNA: sia che riguardino l'integrazione nel paese in cui si trova o il trasferimento in un altro paese o il ritorno nel paese di origine. Occorre far sì che il minore eserciti il più attivamente possibile questi diritti/doveri. In questo senso, alcuni dei momenti chiave del rapporto tutore-MSNA rappresentano l'occasione per un confronto diretto e sincero per affrontate obiettivamente i percorsi di educazione e integrazione, vigilando che siano sempre presenti le condizioni di rispetto del minore.

Lui mi dice io parlo solo con te, mi chiama sempre quando deve prendere una decisione ma è un lavoro dal mio punto di vista molto delicato perché il tutore non è un genitore, il tutore è come dire un genitore senza diritto di intrusione (Tutore volontario, donna, anni 68).

#### 4. *Funzione educativa del tutore volontario: fare rete opportunamente preparati*

L'innovativa introduzione e implementazione del ruolo del tutore volontario sembrerebbe trovare la sua ispirazione nelle indicazioni del progetto *Closing a Protection Gap* e negli *standard* di riferimento proposti attraverso il progetto (Defence for Children, 2012): per adempiere alla condizione di tutela a tutto tondo, confacente ai bisogni del minore non accompagnato residente in Italia.

Come rilevato da Save the Children (2018), sono stati finora circa 4.000 i cittadini italiani che si sono dichiarati disponibili a ricoprire questo ruolo. Si tratta soprattutto di donne tra i 40 e i 50 anni, laureate in

materie umanistiche, giuridiche o sanitarie. L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza ha attestato che quasi 2.800 candidati hanno partecipato ai corsi (anche se è ancora da verificare il numero di persone che successivamente alla formazione hanno effettivamente rivestito il ruolo di tutore). Si tratta pertanto di numeri rilevanti, anche se non sufficienti a coprire il fabbisogno nazionale poiché, secondo il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, si registra sul nostro territorio la presenza di 13.151 MSNA, di cui solo il 60,2% risulta avere 17 anni (dati al 31 dicembre 2018, si veda *Report di monitoraggio*).

In questo contesto, la figura del tutore volontario, disegnata dalla normativa, si concreterebbe in un ruolo pseudo-genitoriale, una sorta di "genitorialità civica", declinandosi come punto di riferimento educativo e relazionale per i MSNA. Rispetto all'esecuzione del mandato giocano senz'altro le informazioni materiali e tecniche ricevute nei corsi di formazione, perché pragmaticamente fruibili al momento della tutela, sono però le doti umane e relazionali ad essere centrali, poiché ogni MSNA è unico ed ogni esperienza presenta delle specificità proprie. Sulla rilevanza degli aspetti relazionali, prima ancora che quelli legali, pesa la concreta possibilità di operare in maniera efficace e in concordanza con gli altri attori che s'inseriscono nel processo di transizione all'età adulta del minore, ritagliando al tutore volontario un ruolo di *coordinamento*.

Come dichiarato dalle narrazioni degli stessi tutori, l'esperienza è tanto più positiva quanto più riesce a coinvolgere e attivare diversi soggetti, pubblici e privati nell'accoglienza, ospitalità e tutela. Come prevedibile, molto è demandato alle abilità e al talento personale del tutore stesso, alla sua disponibilità di tempo, di essere costantemente presente nella quotidianità del MSNA per poter cogliere in tempo i segnali di disagio o le sotterranee richieste rispetto ai momenti decisivi del suo percorso di maturazione e autonomia relazionale ed economica. Anche esercitando l'arte dell'ascolto e dell'attesa:

Però io sono entrata molto in punta di piedi [...] è un processo, non puoi arrivare e chiedere al minore: «allora dimmi, quali sono le tue difficoltà?», [...] sia perché non ti conosce sia perché ci vuole del tempo e non ti direbbe mai: «sì, io ho trascorso questo». Io ho saputo dopo quali sono stati i suoi trascorsi. (Tutore volontario, donna, anni 34).

Al tutore volontario sono richieste dedizione e costanza, continuo aggiornamento e stabilità morale, caratteristiche che affondano nella motivazione personale, da cui è impossibile prescindere. Grazie alla regia del tutore l'azione di cura da parte di soggetti qualificati (psicologi, pedagogisti, mediatori culturali, assistenti sociali e avvocati) offre maggiori

garanzie nella guida alla transizione dei minori all'età adulta, acquisendo così una posizione fondamentale nell'educazione del MSNA (Lio, 2018). Per adempiere efficacemente tale delicata e primaria funzione i tutori impegnati nei suddetti percorsi andrebbero però essi stessi supportati da opportunità di coordinamento e di monitoraggio del loro operato<sup>3</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- BORDONARO L., *Il Garante Regionale per i Diritti dei Minori*, «Incontri», Lussografica, Caltanissetta, n.u. (2017), pp. 20-21.
- BORGHINI A., *Le radici durkheimiane della nozione di Stato in Bourdieu*, in «Società mutamento e politica», 8, 16 (2017), pp. 223-247.
- COLOMBO G. - COCEVER E. - BIANCHI L., *Il lavoro di cura*, Carocci, Roma 2004.
- DAHER L.M., *Local integration process: exploring experiences and dilemmas*, in CONSOLI M.T. (a cura di), *Migration towards Southern Europe. The case of Sicily and the Separated children*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 84-109.
- DEFENCE FOR CHILDREN INTERNATIONAL ITALIA, *Closing a protection gap. Standard di riferimento per i tutori di minori non accompagnati*, Roma 2012. <https://www.assemblea.emr.it/garanti/i-garanti/difensorecivico/doc/07%20Standard%20Closing%20a%20protection%20gap.pdf>.
- DE MARTIS M.R., *L'aiuto professionale nel servizio sociale. Teorie e pratiche*, FrancoAngeli, Milano 2012, p.127-132.
- DRIGO C. - SANTAMARIA F. (a cura di), *Tutori volontari e bambini. L'esperienza del Garante per l'infanzia nel Veneto*, Guerini Studio, Milano 2019.
- DURKHEIM É. (1950), *Lezioni di sociologia*, a cura di Callegaro F. e Marcucci N., Orthotes edizioni, Napoli-Salerno 2016.
- LIO R.A., *Minori stranieri non accompagnati e tutori volontari: un progetto pilota Unicef a Palermo*, in «Minori Giustizia», 3, 2 (2018), pp. 176-183.
- LONG J. (a cura di), *Tutori volontari per minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, Wolters Kluwer – CEDAM, Milano 2018.
- LONG J. (a cura di), *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*, Wolters Kluwer – CEDAM, OER, Milano 2018.
- MELOSSI D., GIOVANETTI M., *I nuovi sciuscià. Minori stranieri in Italia*, Donzelli Editore, Roma 2002.

---

<sup>3</sup> Si veda l'esempio di monitoraggio presentato in Garante infanzia adolescenza, Comune di Palermo, *Il Modello Palermo. La presa in carico delle ragazze e dei ragazzi stranieri non accompagnati*, 10 luglio 2018.

MICELA F., *I tutori volontari: il senso di un ruolo*, in «Minori Giustizia», 3, 2 (2018), pp. 136-147.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, DIREZIONE GENERALE DELL'IMMIGRAZIONE E DELLE POLITICHE DI INTEGRAZIONE, *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Report di Monitoraggio*, Dati al 30.6.2019. <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Report%20di%20monitoraggio%20I%20semestre%202019%20-%20I%20Minori%20Stranieri%20Non%20Accompagnati%20MSNA%20in%20Italia/Report-di-monitoraggio-MSNA-I-semestre-2019-30062019.pdf>.

PAVESI N., *Pratiche innovative di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, in SEGATTO B., DI MASI D., SURIAN A. (a cura di), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, Franco-Angeli, Milano 2018, pp. 73-90.

SAVE THE CHILDREN, *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, Roma 2018. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/guida-i-tutori-volontari-di-minori-stranieri-non-accompagnati\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/guida-i-tutori-volontari-di-minori-stranieri-non-accompagnati_0.pdf)

## La formazione dei minori e giovani stranieri nelle carceri

### Percorsi di successo e fattori di criticità<sup>1</sup>

*di Adriana Valente e Silvia Caravita*

#### 1. *Premessa: successo formativo, carcere e identità*

In questo lavoro prendiamo in considerazione due elementi peculiari che caratterizzano il contesto degli istituti penitenziari minorili italiani (IPM) e la situazione soggettiva dei e delle giovani<sup>2</sup> ospiti: questi, oltre a essere detenuti, in quanto accusati o imputati di aver rotto il patto sociale in seguito al reato, si trovano in una ulteriore situazione di esclusione e marginalizzazione in quanto stranieri o straniere. Questi due elementi possono condizionare pesantemente anche i loro percorsi educativi e i rischi di insuccesso, se è vero che il processo educativo avviene entro un paradigma epistemologico che, per dirla con Bateson (1993), non scinde la persona dall'ambiente e guarda alla complessità dell'una e dell'altro secondo una logica sistemica.

La nostra riflessione si basa sullo studio realizzato nel 2016-17 relativo alle caratteristiche del percorso educativo dei/delle giovani ospiti stranieri/e, composto da due parti: una indagine sull'offerta formativa nei 16 IPM attivi in Italia nel 2016<sup>3</sup> con domande chiuse e aperte; un'in-

---

<sup>1</sup> Questo saggio si basa sui dati dello studio già pubblicato in Caravita, Valente, 2017a, 2017b. Il presente testo è frutto di un'elaborazione condivisa tra le autrici. A titolo di attribuzione scientifica, Valente ha scritto i par. 1-3; Caravita ha scritto il par. 2. Il par. 4 è di entrambe le autrici.

<sup>2</sup> Parliamo anche di 'giovani' e non solo di 'minori', in quanto includiamo i giovani fino a 25 anni che, qualora abbiano commesso il reato quando erano minorenni, sono ospitati negli IPM accanto ai minori da 14 a 18 anni. Utilizziamo il termine 'stranieri' in quanto ci occupiamo non solo di migranti ma anche di persone nate sul territorio italiano ma prive della cittadinanza italiana, come accade per molte persone che appartengono a gruppi Rom e Sinti, le quali anche se nate in Italia non sempre sono in grado di dimostrare la continuità della loro presenza sul territorio o sono prive di documenti; spesso si trovano in uno stato che è stato definito apolidia di fatto.

<sup>3</sup> Si tratta degli IPM di Acireale, Airola, Bari, Bologna, Cagliari-Quartucciu, Caltanissetta, Catania, Catanzaro, Milano, Nisida (NA), Palermo, Pontremoli, Potenza, Roma, Torino, Treviso. L'IPM di Firenze nel 2016 non era operativo.

dagine qualitativa presso l'Istituto di Casal del Marmo (Roma), uno dei due IPM che ospitano giovani di entrambi i sessi, con interviste in profondità a docenti, educatori, responsabili degli uffici di giustizia minorile del territorio<sup>4</sup>.

Il tema chiave dell'indagine era la scoperta dei fattori di successo del percorso educativo della gioventù straniera in carcere: data la peculiarità della condizione di questi allievi, ciò ha portato a ripensare al concetto di successo scolastico per adattarlo al caso. A. Ravecca (2009) lo definisce «una frequenza attiva all'interno di un percorso di studi consapevolmente scelto, che conduca al conseguimento di un titolo di studio con una votazione corrispondente alle (...) potenzialità cognitive». In effetti, la letteratura sociologica fa frequentemente riferimento agli *achievements* o *attainments*, nel significato di risultati o di partecipazione scolastica in senso formale. Tuttavia, considerando la crescente differenziazione tra gli studenti, oggi il successo scolastico viene sostituito da quello più ampio di successo formativo (Colombo M., 2010). Anche Cole (1990) aveva notato che l'*achievement* è qualcosa che «cambia nel tempo, è influenzato da molti fattori e assume forme differenti per persone differenti».

In ambito pedagogico, invece, il successo formativo è inteso «come il raggiungimento del pieno sviluppo della persona umana, (...) un obiettivo e un bene per l'intera società» (Montalbetti, Lisimberti, 2015, p. 79): un simile approccio, pur avvicinando la complessità del concetto di successo educativo, non dissimula ma neanche interviene criticamente sulla concezione dell'educazione come fatto sociale, come variabile dipendente della società, evidenziata a partire da Durkheim: in breve, si può raggiungere solo quei risultati che l'ambiente, da un lato, e le soggettività, dall'altro, possono concedere. Nel nostro caso, cosa possiamo ragionevolmente intendere per successo formativo in un carcere minorile? Il processo formativo non solo avviene *dentro* il carcere, ma passa *attraverso* il carcere, saturandosi dei fattori spirituali e materiali che fanno parte dell'ambiente carcerario e scontando –più che per la scuola fuori dal carcere - la difficoltà di configurare un obiettivo concreto di lungo periodo per il futuro dei e delle giovani ospiti.

Circa l'apprendimento dei minori stranieri, è stato notato come la «negoiazione tra un passato (esperienza della migrazione, retroterra familiare, vissuti personali) e un futuro (integrazione socio-professionale, progetto di inclusione individuale e familiare)» sia parte fondamentale della loro esperienza di crescita (Colombo, Santagati, 2010). Se

---

<sup>4</sup> Abbiamo intervistato gli operatori e educatori dell'area romana indicati nei ringraziamenti. Le frasi riportate testualmente dalle trascrizioni delle interviste sono virgolettate, senza indicazione del nominativo per preservare al massimo l'anonimato.

si trovano poi all'interno del carcere, dovranno fare i conti col concetto di ri-educazione, stabilito dall'articolo 27 della Costituzione e declinato soprattutto in termini di riabilitazione. Coerentemente, documenti normativi e giurisprudenziali ribadiscono l'essenziale finalità di «recupero del minore deviante mediante la sua rieducazione e il suo reinserimento sociale» (Corte Costituzionale, 1992) e de «la progettazione e l'attivazione di progetti individualizzati volti alla rieducazione e al reinserimento sociale e lavorativo dei minorenni entrati nel circuito penale, promuovendo i valori della convivenza civile» (Circ. DGMC, 2013).

Si legge in questi testi la richiesta di un rafforzamento del nesso tra formazione dell'individuo e istanza sociale. Si è obiettato (Ciappi, Coluccia, 1997) che, se il crimine è frutto di una società criminogenetica, prima di risocializzare chi delinque bisognerebbe cambiare la società. In effetti, nel contesto carcerario si ripropongono, in misura amplificata, gli interrogativi relativi al rapporto tra individuale e sociale nel percorso educativo. «Il processo di riabilitazione rischia quindi di essere minato da un meccanismo che cerca di suscitare risposte socialmente accettabili (...) indipendentemente dal fatto che ci sia stata o meno una autentica crescita» e rischia di attuare un processo di rieducazione del tipo 'prima decostruire, poi ricostruire', tendente a smantellare gli elementi che costituiscono la storia soggettiva del minore (Barone, 2018, p. 76) come passaggio obbligato per un processo di ricostruzione, lasciando aperta la questione di come possa ricomporsi la stessa identità del soggetto. E la costruzione dell'identità, come nella 'normalità' esterna al carcere, è centrale nell'adesione al percorso educativo.

Nel costruire il frame dell'identità, diversi ambiti disciplinari hanno posto l'accento sulla crisi (Erikson, 1968), sulla solidarietà con il gruppo di appartenenza (Sciolla 1983, p. 110), sui vincoli che ne derivano, sul processo comunicativo e relazionale «che consente agli individui di percepirsi e di comprendersi come soggetti autonomi nel momento in cui sono così percepiti e compresi dagli altri» (Colombo E., 2007, p. 15). Calhoun (1994) ha sottolineato l'elemento dinamico, definendo la conoscenza di sé un processo in continua costruzione. In queste ricostruzioni si incrocia una sintesi tra almeno due tensioni: quella tra i diversi sé, dispersi nel tempo, nello spazio e nel proprio inconscio, e quella tra l'individuo e la sfera esterna, che ha come tratti essenziali l'appartenenza, il riconoscimento, la relazione.

## 2. *Giovani stranieri e straniere in IPM e titoli di studio conseguiti*

I minori e giovani stranieri, maschi e femmine, negli IPM erano 203 al 31 dicembre 2018, 196 al 31 gennaio 2017 (Tab.1); nel 2018 essi rappre-

sentano quasi la metà degli ospiti (46%), un punto percentuale in più rispetto al 2017, due rispetto al 2016.

Tabella 1 – *Minori e giovani adulti presenti negli IPM (31.1.2017 – 31.1.2018) per genere. Valori assoluti*

Tab.1 Minori e giovani adulti presenti negli IPM alle date del 31 gennaio 2017 e del 31 dicembre 2018 per genere:						
	2017			2018		
	MASCHI	FEMMINE	TOTALE	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
Italiani	249	7	256	224	13	237
Stranieri	169	27	196	167	36	203
<b>Totale generale</b>	<b>418</b>	<b>34</b>	<b>452</b>	<b>391</b>	<b>49</b>	<b>440</b>

Fonte: elaborazioni CNR-IRPPS su dati del Ministero della Giustizia

Se la presenza di giovani stranieri negli IPM è elevata rispetto alla loro marginalità numerica sul territorio italiano, va considerato che il periodo medio di permanenza negli IPM da parte dei giovani stranieri è più basso di quello degli italiani, in quanto più frequentemente ai primi viene applicata una misura detentiva (trasferimento in carcere) a fronte di reati minori o di esigenze cautelari. Ciò è dovuto al fatto che frequentemente i giovani stranieri non hanno in Italia una famiglia o una figura adulta di riferimento che consenta l'applicazione di misure non detentive. A gennaio 2017, sul totale degli ospiti stranieri (maschi e femmine) negli IPM, solo meno del 16% risultavano di seconda generazione<sup>5</sup>, dunque con una famiglia accanto.

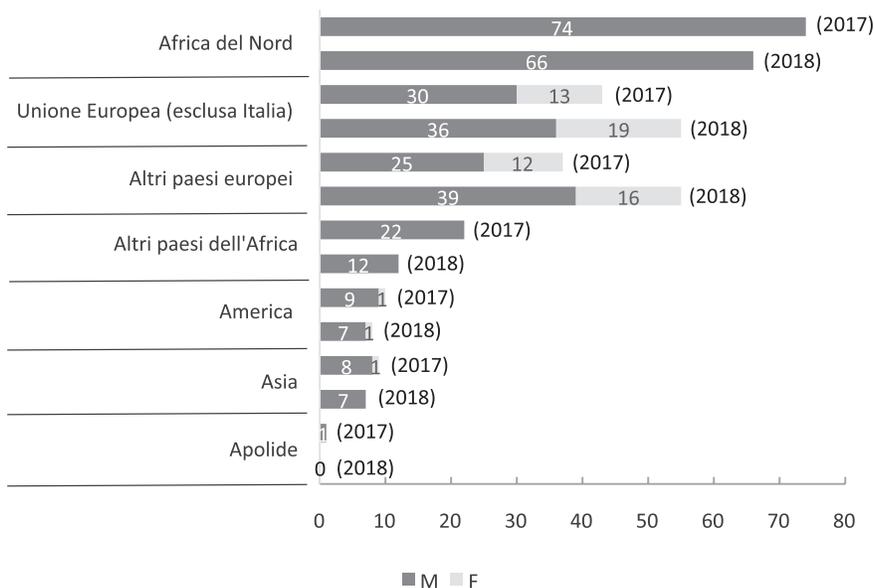
Rispetto alla provenienza di giovani stranieri e straniere in IPM, il quadro al 31 dicembre 2018 (Fig.1) non è molto dissimile da quello del 31 gennaio 2017. Tuttavia, si può notare il calo di ingressi dalla principale area di provenienza, l'Africa del Nord - soprattutto Marocco, Egitto e Tunisia - e dagli altri paesi africani. Fa da contraltare il leggero incremento di ospiti che provengono da paesi dell'Unione Europea - per i quali si contano specialmente presenze dalla Romania e dalla Croazia - e dagli altri paesi d'Europa - tra questi, la Bosnia-Erzegovina conta presenze sia maschili che femminili; altre presenze maschili importanti sono quelle provenienti da Albania e Serbia.

La presenza in IPM di ospiti maschi provenienti dall'Africa del Nord va di pari passo con la presenza sul territorio italiano di minori stranieri non accompagnati (MSNA) che «si trovano nel nostro paese in situazione di estrema vulnerabilità, con alte percentuali di irreperibilità e facile preda di organizzazioni criminali» (Caravita, Valente, 2017a, p. 271). Riguardo ai Rom, non è possibile individuare quan-

<sup>5</sup> Per seconda generazione si fa riferimento a una varietà di situazioni in cui il minore straniero, nato o meno in Italia, è presente sul territorio con i genitori, anche a seguito di ricongiungimento.

ti siano negli IPM perché gli ospiti sono registrati secondo la nazionalità e non il gruppo etnico<sup>6</sup>.

Figura 1 - *Ospiti stranieri presenti negli Istituti penali per i minorenni al 31 gennaio 2017 e al 31 gennaio 2018 per genere e paese di provenienza. Valori assoluti*



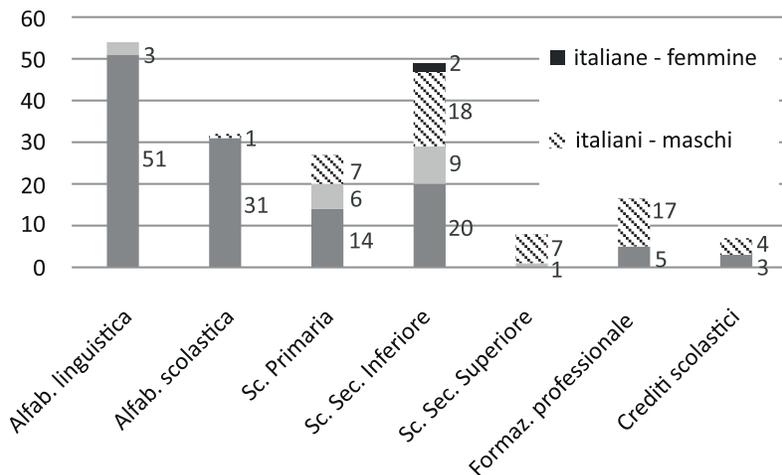
Fonte: elaborazioni CNR-IRPPS su dati del Ministero della Giustizia

Tale vulnerabilità provoca effetti negativi diretti sulla probabilità di conseguire certificati di studio. Talvolta, le aspettative familiari su questi adulti cresciuti in fretta possono essere causa diretta o indiretta della devianza e della difficoltà di pensare, prima ancora che di praticare, un proprio percorso educativo. Inoltre, il breve periodo di permanenza in IPM limita il numero dei diplomi conseguiti rispetto ai corsi seguiti. Nell'a.s. 2015-16 sono stati 209 i giovani transitati in 14 dei 16 IPM che hanno conseguito un diploma. Se contiamo anche gli attestati relativi a corsi di sartoria, cucina, falegnameria e pizzeria, il totale dei diplomi conseguiti da giovani stranieri nel 2016 sale a più di

<sup>6</sup> La presenza di giovani Rom è stata segnalata come consistente in gran parte dell'utenza femminile di Casal del Marmo.

300. Il dato va letto considerando che non può tener conto del turnover negli IPM<sup>7</sup>.

Figura 2 - *Minori e giovani, italiani e stranieri, che hanno conseguito un certificato o un diploma nell'anno scolastico 2015-16 per genere. Valori assoluti.*



Fonte: indagine CNR-IRPPS Minori e giovani stranieri negli Istituti Penitenziari Italiani: elementi di vita intorno al percorso educativo<sup>8</sup>

La possibilità di portare a termine il percorso di studi dipende, oltre che da fattori motivazionali individuali, anche dal fatto che l'IPM abbia potuto attivare o meno il corso richiesto – specialmente per i corsi di secondaria superiore –, e dalla durata di permanenza dell'ospite in IPM. Non di rado le giovani ospiti hanno figli con sé, il che rientra fra le cause di esonero dalla frequenza ai corsi.

I diplomi di alfabetizzazione linguistica e scolastica sono i più numerosi fra i maschi stranieri. Le ospiti straniere conseguono soprattutto diplomi di scuola secondaria inferiore e di scuola primaria, seguiti da diplomi di alfabetizzazione linguistica e di secondaria superiore. I diplomi scolastici di secondaria superiore sono conseguiti soprattutto da ospiti italiani. Oltre ai diplomi scolastici e linguistici, sono stati conseguiti 55 certificati di sartoria nella quasi totalità da ragazze straniere, oltre a cer-

<sup>7</sup> Gli ingressi di giovani stranieri sono stati 567 nel 2016, 562 nel 2015.

<sup>8</sup> Due IPM non hanno fornito risposta ai quesiti relativi ai diplomi conseguiti.

tificati di falegnameria (maschi sia italiani che stranieri) e di cucina e pizzeria (femmine sia straniere che italiane).

Dodici IPM su 16 (75%) hanno anche attivato percorsi di lavoro, apprendistato e tirocinio. Per tutti, italiani e stranieri, maschi e femmine, la maggior parte dei percorsi di lavoro attivati è avvenuta all'interno dell'IPM (220 su 262 totali). La percentuale di attività lavorativa svolta all'esterno sul totale del lavoro svolto dentro e fuori dagli IPM varia, attestandosi su circa il 20% per i maschi italiani, 18% per le femmine italiane, 14% per i maschi stranieri e solo 6 % per le femmine straniere.

Una volta terminato il periodo detentivo, normalmente agli IPM non viene comunicata l'eventuale prosecuzione di un corso intrapreso all'interno dell'istituto o di un percorso lavorativo, né è agevole verificare se giovani e minori abbiano potuto spendere all'esterno il titolo conseguito e quanto siano stati considerati i crediti acquisiti. È dunque impraticabile al momento un monitoraggio su larga scala degli effetti della frequenza scolastica dentro l'IPM sui percorsi educativi e lavorativi dopo il carcere.

### *3. La ricerca: fattori di successo e insuccesso formativo in carcere*

Sebbene vi siano diversi modi di intendere il successo formativo (Erickson F., 1978), anche nella letteratura che si occupa della sua misurazione (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017), un aiuto a comprendere i fattori determinanti (attraverso le risposte fornite dagli intervistati) ci viene dalle categorie di LeCompte e Dworkin (1991). Questi, nell'analizzare i fattori di rischio di abbandono scolastico, hanno elaborato quattro categorie, spostando l'attenzione dal centro - il percorso educativo in situazioni di eccellenza o di normalità - al margine, cioè al percorso educativo in situazioni di disagio.

#### *a. Fattori relativi ai discenti*

Le esperienze pregresse e le identità, le appartenenze familiari, e lo status socio-economico e altri tratti del contesto culturale, tra cui la pressione tra pari (che possono indurre a considerare più interessanti attività che spingono fuori dal percorso educativo). Sono fattori su cui la scuola ha poco controllo (LeCompte, Dworkin, 1991, p. 56); nel nostro studio, sono i fattori maggiormente sottolineati dagli educatori.

Rientrano in questa categoria i fattori connessi a specifici background migratori. Ad esempio, un peso negativo sulla motivazione di MSNA ad aderire a progetti individuali è esercitato dal mandato ricevuto dalla famiglia:

L'aiuto economico alle loro famiglie porta a tentare di accumulare denaro in poco tempo.

E ciò è evidentemente incompatibile con l'offerta in IPM.

Nel caso di molte ragazze Rom, è quasi impossibile sottrarsi alle richieste della cultura patriarcale della famiglia e del «campo»<sup>9</sup>.

È uno sforzo immane reggere alla pressione dei compagni del campo (...), il che le porta a ritenere che ci sia una «unica identità possibile». Eppure «a volte alcune ragazze chiamano ancora (gli uffici di giustizia minorile), sono le prime volte che sentono parlare di diritti».

Anche le vicende riguardanti il procedimento penale in corso, o la mancanza di documenti, generano instabilità emotiva e non favoriscono una partecipazione attiva e continuativa alle attività scolastiche. Per chi ha famiglia e amici lontani, la difficoltà di contattarli – difficoltà anche materiale, dato che le connessioni internet sono raramente autorizzate negli IPM e le linee telefoniche sono utilizzabili solo sotto controllo – è un peso notevole che porta grande tristezza nei giovani ospiti. Queste componenti, accompagnate alla percezione di «flagrante fallimento delle prove compiute per definire una propria identità» (Rossolini, 2002, p. 134), producono sentimenti di vergogna e di disistima, e trattengono i giovani dal contattare la famiglia; ciò comporta anche fenomeni depressivi che facilitano atteggiamenti devianti e autodistruttivi, tra cui l'assunzione di sostanze psicotrope, fenomeno che risulta in crescita nei nuovi ingressi negli IPM.

Sebbene la famiglia possa essere parte integrante del percorso delinquenziale dei ragazzi, tutti concordano sulla centralità del sostegno affettivo per l'avvio e il buon esito di ogni percorso educativo. La famiglia può essere «*punto di riferimento stabile*», sostegno psicologico e supporto materiale, aiuto a sviluppare «*progettualità all'esterno del carcere*» (testimone di IPM Palermo) e soprattutto fattore centrale affinché si possano attuare percorsi alternativi alla detenzione.

b. Fattori legati alla scuola e alla struttura carceraria, inclusa l'offerta formativa effettiva

Se non è sempre possibile attivare con tempestività i percorsi scolastici necessari in IPM, per i e le giovani stranieri/e è anche complesso,

---

<sup>9</sup> Naturalmente, se alcune famiglie di origine Rom vivono in campi, altre vivono in appartamenti, e spesso ciò è in relazione con la provenienza geografica e col gruppo culturale di appartenenza.

nonostante gli sforzi degli educatori, fruire di un insegnamento individualizzato, che possa rispondere alle specificità culturali e scolastiche di ciascuno. Da più intervistati è stato evidenziato che i brevi tempi di permanenza in istituto – legati all’aver commesso reati di piccola entità o anche al trasferimento a singhiozzo tra comunità e carcere – contribuiscono a rendere frammentario e poco efficace il percorso educativo. La modularità nel percorso educativo, che pur si cerca di perseguire, dovrebbe giungere fino alla presa in carico individuale, ma ciò è difficilmente attuabile dato lo sbilanciamento tra necessità e risorse disponibili.

Per stimolare le motivazioni degli e delle ospiti, gli intervistati hanno osservato che:

Occorrerebbe trovare più tempi e spazi per valorizzare culture diverse.

Condividere con gli insegnanti gli eventuali trasferimenti di istituto dei giovani.

Acquisire insegnanti di sostegno per i disturbi d’apprendimento.

Operare una valutazione didattica che tenga conto delle specificità.

Ed infine, sostenere una formazione *ad hoc* degli insegnanti. Anche il rapporto a volte conflittuale tra ragazzi provenienti da culture diverse può rendere il clima di classe poco sereno.

Tra i problemi specifici di tipo strutturale, per l’utenza femminile il concentramento in tre soli IPM sul territorio nazionale, e in generale la marginalità geografica degli IPM, assieme ai limiti del trasporto pubblico, impediscono o contengono fortemente le visite di amici e parenti, ampliando il senso di isolamento e la cesura col mondo esterno.

c. Interazioni tra i fattori sopra elencati, incluso gli atteggiamenti e le percezioni che educatori e discenti hanno reciprocamente

Si arriva così alla questione centrale della relazione tra educatore e discente. La privazione di legami affettivi, la difficoltà di relazione con la famiglia all’estero o altrimenti assente, generano un senso di solitudine che è difficile da sostenere per gli educatori, dato che i «*I ragazzi non si raccontano volentieri*». In particolare, i MSNA non parlano del loro viaggio e se lo fanno è per estemporaneità: i giorni del viaggio, i morti, il costo del viaggio, cosa si aspettavano ma non hanno trovato. Solo se si crea un certo contesto di comunicazione è possibile ascoltare quel che i ragazzi vogliono dire. L’emergere di fatti positivi nei percorsi educativi può essere messo in relazione con cambiamenti nell’interiorità dei ragazzi, nei sistemi che li circondano; probabilmente è l’interazione for-

tunata tra più elementi che produce differenza e perciò sfugge all'analisi. Concisamente, viene menzionata la costruzione di un clima positivo.

Creare un clima di serenità, fare in modo che si sentano a loro agio contesto percepito come favorevole nei confronti del mondo giovanile, delle sue aspettative.

Tornano più volte nelle risposte degli operatori di IPM i fattori interpersonali, quali l'abbandono di atteggiamenti di sfiducia, il recupero dell'autostima, la progettualità.

È importante il rapporto di fiducia, creare la relazione è il primo punto.

Tutto si appoggia sul rapporto che si stabilisce, principalmente sulla fiducia che ci si guadagna. I ragazzi all'inizio ti mettono alla prova, ti sfidano.

Alla base della fiducia ci sono relazioni umane che danno senso alle esperienze a cui si partecipa. Anche la richiesta di partecipare a un patto formativo segnala che si è meritevoli di fiducia.

Le ragazze Rom sono più motivate, più dei ragazzi perché lo vedono (il patto formativo) come un riscatto personale.

Tra i problemi culturali della relazione tra docenti e discenti, che richiederebbero maggiore presenza di mediatori culturali, sono stati evidenziati: la mancanza di autorevolezza riconosciuta da parte di alcuni studenti alle docenti in quanto donne, o la barriera che si pone quando in classe vengono trattati argomenti considerati diversamente da diverse culture, quale l'omosessualità.

#### d. Fattori relativi ai macrosistemi

Overo le caratteristiche del contesto sociale, politico, ed economico attuale, in cui sono calate le vite dei e delle giovani, malgrado la loro condizione ristretta. Il mercato del lavoro assume particolare rilievo, e con questo un insieme di disposizioni e normative, quali l'età minima per iniziare a lavorare. Nella congiuntura economica occorre inserire anche le risorse lavorative esterne al carcere, i corsi professionali con stage e tirocini, le borse-lavoro, che possono scarseggiare, e i limiti che vengono anche dalla posizione giuridica dei giovani ospiti, essendo queste misure riservate a chi ha una condanna definitiva. È necessario anche confrontarsi con fattori di sicurezza: non è sempre disponibile sufficiente personale addetto al controllo durante le attività svolte da più giovani e all'accompagnamento in percorsi lavorativi individuali. Incide infine negati-

vamente la scarsa sensibilità del territorio ad accogliere giovani dell'area penale. Se in assoluto la possibilità di convertire le credenziali educative in reddito è inferiore per gli immigrati, la condizione di precarietà non solo economica che si trovano ad affrontare i giovani una volta usciti dall'istituzione penale è solo relativamente modificabile dalle politiche messe in atto dai servizi sociali.

#### 4. *Discussione dei risultati e prospettive riflessive*

La riflessione sulla formazione dentro il carcere ci ha consentito di cogliere aspetti comuni con quella fuori dal carcere. Gli obiettivi formativi identificati dalla circolare del 2013 sono conformi alle competenze chiave per l'apprendimento permanente promosse a livello europeo, in particolare, «lo sviluppo di un sentimento di fiducia in sé», «vedere accolta la propria dimensione personale, esprimere interessi ed esperienze» e «acquisire un saper essere cooperativo in una dimensione sociale» (Consiglio d'Europa, 2018).

Tuttavia, se queste competenze sono difficilmente acquisibili e valutabili in molti contesti educativi 'fuori' del carcere, 'dentro' il carcere diventano traguardi ancora più ardui per difficoltà nel processo di costruzione di identità, perdita di autostima, deresponsabilizzazione, isolamento affettivo. A volte può sembrare, usando le parole di Ciappi e Coluccia (1997), che si chieda «al detenuto di credere in ciò che non potrà mai sperimentare».

Il successo educativo all'interno di un IPM è una ricerca continua, un obiettivo con diaframma aperto, utile a cogliere qualsiasi opportunità per conseguire ogni più piccolo risultato come un traguardo in sé.

D'altro canto, dall'indagine e dalle interviste in profondità, emergono anche risultati positivi ascrivibili a una traiettoria di successo, in una gamma variabile di potenzialità. Oltre al conseguimento di un diploma, un credito formativo o un attestato, un risultato è anche riuscire a seguire e a non abbandonare, nei limiti della presenza in carcere, il percorso scolastico o formativo; il che implica vincere la *tristezza*, *l'angoscia*, il senso di *isolamento* e di *fallimento*<sup>10</sup> che l'ingresso in carcere porta con sé o tende ad acuire. Ma tra i risultati - ci è stato evidenziato frequentemente nel corso delle interviste - vanno anche annoverati semplicemente il recupero di momenti di serenità e la sperimentazione

---

<sup>10</sup> Tristezza, angoscia, senso di isolamento e fallimento, sono connotazioni ricorrenti nelle interviste.

tazione di situazioni di interesse, come anche «*la percezione di essere stati bravi*», «*lo sperimentarsi competente in ambienti formativi*» capaci di realizzare qualcosa per sé e per gli altri, stupire un familiare o gli educatori con la realizzazione di un prodotto finito, di una performance. Riuscire a motivare i ragazzi è il principale fattore di successo, sottolineano gli educatori intervistati, come anche scoprire attitudini e passioni. E questo permette di non negare più le proprie aspirazioni ma di immaginarsi in progetti di una vita 'altra'.

Se il risultato più ambito è mettere a frutto la propria esperienza nel mondo del lavoro, i vincoli strutturali, culturali e individuali, i limiti di tempo e di risorse spesso rendono difficile conseguirlo, come anche monitorarne l'esito. Eppure in alcuni casi è stato possibile verificare come il frutto di un percorso educativo si sia manifestato nella generazione successiva, rafforzando nelle madri la consapevolezza di poter trasmettere ai propri figli anche la prospettiva di cambiare vita.

In conclusione, ricordando le affermazioni di Erickson, per cui il successo scolastico è usato anche in un senso riflessivo, a indicare ciò che fanno tutti gli attori, individui e istituzioni, l'innovazione nelle pratiche educative non può essere separata dalla ricerca del cambiamento nella società e dalla considerazione del collegamento tra sviluppo della persona e richieste del sistema sociale. Se 'il carcere è nudo', se «porta con sé il peso di un segreto, il segreto del suo fiasco» (Mathiesen, 1996, p. 174), ci si domanda se la scuola nel carcere possa generare «sottoinsiemi educativi in grado di costruire percorsi di professionalità educativa e non più di sola e semplice rieducazione sociale» (Germano, 2001, p.130). Ciò è possibile, considerando la scuola, o il carcere, o la scuola nel carcere, non come mondi chiusi e distanti, ma come agenti di rinnovamento sociale e culturale, capaci di portare avanti una riflessione autentica sulle componenti ambientali dei sistemi di apprendimento, sul ruolo della famiglia, sul sostegno ai nuclei e ai minori soli, sull'inclusione e l'accoglienza, sul significato stesso di successo per l'individuo e per la società, proprio a partire dal rischio di insuccesso che essi per primi si assumono.

*Le autrici ringraziano D. Caponetti, Dip. Di Giustizia Minorile; R. Rossolini, A. Bortone, educatori Cpa; F. Zizza, operatrice servizi sociali; L. Giambartolomei, responsabile Casal Del Marmo; E. Ferrari – educatrice Casal del Marmo; A. Maurizio, dir. scol. CPIA 3; M. Panicali, A. Patea, C. Pernice, docenti Casal del Marmo; E. Falchetti, ECCOM per il bagaglio di esperienze di cui ci hanno rese partecipi nel corso delle interviste; gli Istituti Penitenziari Minorili per le risposte fornite e il tempo dedicato; il Dipartimento di Giustizia Minorile, per aver autorizzato l'indagine e per i dati aggregati forniti; l'Associazione Antigone per i confronti in fase di impostazione del lavoro; C. Crescimbeno, CNR-IRPPS per l'elaborazione dei dati; R. Ruggieri, CNR-IRPPS per la revisione della bibliografia.*

## BIBLIOGRAFIA

- ALIVERNINI F. - MANGANELLI S. - LUCIDI F., *Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 15 (2017), pp. 21-52. Doi: 10.7358/ecps-2017-015-aliv
- BARONE P., *The contemporary relevance of 'ragazzi difficili'*, «Educational dispositives and rehabilitation practices», 13, 2 (2018), p. 75-87. <http://rpd.unibo.it/article/view/8588>
- BATESON G., *Mente e natura: un'unità necessaria* (trad. di LONGO G.), Adelphi, Milano 1993.
- CALHOUN C. J., *Social theory and the politics of identity*, Blackwell, Oxford-Cambridge 1994.
- CARAVITA S. - VALENTE A., *Minori e giovani stranieri negli Istituti Penitenziari Italiani: elementi di vita intorno al percorso educativo*, in C. BONIFAZI (a cura di), *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi*, CNR IRPPS Monografie, Roma 2017a, pp. 267-280.
- CARAVITA S. - VALENTE A., *Adolescenti in trappola. Stranieri nel circuito della Giustizia minorile*, in S. MARIETTI - SCANDURRA A. (a cura di), *Guardiamo oltre. Quarto Rapporto sugli Istituti Italiani di Pena per Minorenni*, Rapporto Antigone, Roma 2017b, pp. 50-59.
- CIAPPI S. - COLUCCIA A., *Giustizia criminale: retribuzione, riabilitazione e riparazione: modelli e strategie di intervento penale a confronto*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- COLE N. S., *Conceptions of educational achievement. Educational researcher*, 19(3), Princeton, New Jersey, 1990.
- DIPARTIMENTO PER LA GIUSTIZIA MINORILE E DI COMUNITÀ, *Modello d'intervento e revisione dell'organizzazione e dell'operatività del Sistema dei Servizi Minorili della Giustizia*, Circolare n. 1 del 18 marzo 2013.
- COLOMBO E., *Decostruire l'identità. Individuazione e identificazione in un mondo globale*. Culture, 2007 <http://www.club.it/culture/culture2005-2006/02culture.pdf>
- COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Interpreting social inclusion of young immigrants in Italy*, «Italian Journal of Sociology of Education», 2, 1 (2010), pp. 9-48.
- COLOMBO M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.
- CONSIGLIO D'EUROPA, Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- CORTE COSTITUZIONALE, sentenza n. 125 del 1992.
- ERICKSON E. H., *Identity: Youth and crisis*, Norton Company, N.Y. 1968.
- ERICKSON F., *Transformation and school success. The politics and culture of educational achievement*, «Anthropology & Education Quarterly», 18, 4 (1987), pp. 335-356. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>

LECOMPTE M. D. - DWORKIN A.G., *Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts*, Corwin Press, Inc., Newbury Park, CA 1991.

GERMANO I., *Scuola e carcere, sottoinsiemi comunicativi*, in MANCUSO (a cura di), *Scuola e carcere. Educazione, organizzazione e processi comunicativi*, FrancoAngeli, Milano 2001, pp. 101-132.

MATHIESEN T., *Perché il carcere?*, Gruppo Abele, Torino 1996. [http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/perche\\_il\\_carcere.pdf](http://www.ristretti.it/areestudio/cultura/libri/perche_il_carcere.pdf)

MONTALBETTI K. - LISIMBERTI C., *Oltre il successo scolastico, verso il successo formativo. Presentazione di una ricerca empirica*, «Giornale Italiano della Ricerca educativa», 12 (2015), pp. 79-95. <http://hdl.handle.net/10807/72074>

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, DGM Circolare n. del 12 aprile 2013.

RAVECCA A., *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano 2009.

ROSSOLINI R., *Minori immigrati in istituto penale: proposte educative ispirate al principio dell'ibridazione culturale*, «MinoriGiustizia», 3-4 (2002), DOI: 10.1400/71769

SCIOLLA L., *Il concetto di identità in sociologia*, in AA.Vv., *Complessità sociale e identità*, FrancoAngeli, Milano 1993, pp. 101-131.

PARTE TERZA

I soggetti: migranti adulti e rifugiati

## *Open Educational Resources* per l'accoglienza dei rifugiati

di Rita Bertozzi

### 1. *Introduzione*

La rapida crescita degli arrivi di richiedenti asilo, rifugiati e minori stranieri non accompagnati in Italia, negli ultimi anni ha modificato le necessità di intervento dei servizi, sia per l'incremento repentino delle persone da accogliere sia per la peculiarità delle situazioni da affrontare, legate spesso a percorsi di sradicamento e sofferenza traumatica.

Il fenomeno si ripercuote anche sul sistema formativo che assume una rilevanza specifica sia nel supportare l'aggiornamento delle competenze degli operatori dell'accoglienza sia nella costruzione dei percorsi di integrazione degli adulti e dei minori. Se alcune esigenze dei beneficiari, come quelle linguistiche, possono trovare risposte in interventi esistenti destinati ad una utenza più ampia<sup>1</sup> (pur se non prive di difficoltà, anche in relazione alle risorse necessarie), i portati dei vissuti migratori e le modifiche dei sistemi d'accoglienza rendono evidente una necessità di aggiornamento e formazione specifica degli operatori sociali e dei formatori attivi in questo ambito, per avere la sensibilità e gli strumenti adeguati ad accompagnare questi percorsi. Tra queste figure professionali può essere interessante quella del mediatore interculturale, sia per le esigenze formative che presenta, sia perchè è una figura cruciale nelle prassi d'accoglienza, auspicata anche nelle politiche socio-educative, oltre che essere un possibile sbocco lavorativo per i migranti.

A partire dagli esiti di un progetto Erasmus plus *ReCULM Upskilling Cultural Mediators*, finalizzato alla predisposizione di materiali formativi open access e alla creazione di un corso online multilingue per i mediatori che si occupano di richiedenti asilo e rifugiati, il saggio riflette sul ruolo che possono assumere le Open Educational Resources nel qualificare le competenze di questi professionisti, anche connettendo mondi

---

<sup>1</sup> Se è vero che i corsi di italiano sono una delle tipologie di intervento più diffuse per i neoarrivati, spesso strutturate anche all'interno dei sistemi formativi, è altrettanto vero che i vissuti migratori, i livelli di alfabetizzazione e le diverse lingue di origine dei rifugiati possono richiedere degli adattamenti curricolari.

ed attori diversi della formazione, quali Università, enti di formazione professionale, scuole e terzo settore, attraverso un lavoro di ricerca sul campo dal carattere comparativo e internazionale.

## *2. L'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo e il ruolo dei mediatori interculturali*

La figura del mediatore interculturale non è di certo nuova ed è stata spesso richiamata nelle politiche di accoglienza degli immigrati ma, ciononostante, permane una figura a statuto debole (Luatti, Torre, 2012). Le ricerche comparate rivelano l'incertezza nella definizione di questo profilo professionale a livello europeo: come dimostrano Casadei e Franceschetti (2009) analizzando diversi paesi europei, vi sono differenze e analogie sia nella concezione del dispositivo, che nella formazione e reclutamento, nonché nel livello di normazione e di risorse dedicate. In alcuni contesti la mediazione coincide con l'azione di una figura terza mentre in altri è concepita come funzione diffusa tra gli operatori sociali; in alcuni contesti territoriali prevale il ruolo di interprete (Grecia, Spagna), in altri di mediatore sociale (Regno Unito, Francia, Germania). Nonostante le differenze, vi è convergenza rispetto ad alcune competenze importanti di tale figura: la conoscenza della legislazione e delle istituzioni; la capacità di ascoltare attivamente, comprendere gli altri, risolvere problemi ed essere flessibile; il cooperare, l'attenzione agli altri, l'iniziativa, l'affidabilità.

In generale, nel suo ruolo professionale di interfaccia tra gruppi, ma anche interprete culturale tra diverse appartenenze, nonché risolutore di incomprensioni (Belpiede, 2002), il mediatore interculturale si trova a gestire le pressioni derivate dai bisogni posti dai migranti e quelle legate al contesto giuridico e di welfare che sottende l'organizzazione dei servizi di accoglienza e integrazione.

Se questo è vero in generale, la questione diventa ancora più rilevante se guardiamo all'accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo, dove è più recente il loro coinvolgimento ma anche il contesto istituzionale è più fragile.

Considerando il sistema italiano di accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo è nota l'ambivalenza con cui storicamente è stato gestito il fenomeno e le logiche emergenziali prevalenti che hanno impedito la definizione di politiche organiche e non discrezionali per lungo tempo (Ambrosini, 2012; Marchetti, 2014; Bertozzi, Consoli, 2017). Con la progressiva contrazione dei sistemi di welfare, l'accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo è poi entrata conflittualmente nelle agende politiche e la rapida escalation delle posizioni di rifiuto ha avuto ripercussioni sul

sistema di ricezione nazionale, mettendo in discussione il modello stesso di accoglienza degli SPRAR che stava affermandosi come riferimento sia per l'accoglienza dei profughi (D.Lgs 142/2015) che dei minori stranieri non accompagnati (L.47/2017): in questo modello, la mediazione interculturale era inserita tra gli standard di qualità da garantire e questo stava positivamente contaminando anche altri livelli di accoglienza<sup>2</sup>.

Pur non potendo ad oggi misurare gli effetti di questi cambiamenti di orientamento politico, nella pratica i mediatori interculturali rimangono figure necessarie per poter interagire con i rifugiati sin dalle primissime fasi, e assumono una rilevanza anche in momenti successivi dei percorsi di integrazione. Tuttavia, essendo uno dei più recenti ambiti di intervento, emerge quanto sia non scontata né diffusamente adeguata la preparazione professionale di queste figure (Bertozzi, Saruis 2018; Esposito, Vezzadini 2011; Berbeglia, Bico, 2010). Prime evidenze empiriche di monitoraggio della mediazione negli SPRAR mostrano chiaramente come il dispositivo di mediazione funzioni basandosi su «meccanismi di auto-assessment spontaneo» (Esposito, Vezzadini 2011, p. 74) derivati dall'impegno degli operatori e dei mediatori e dalla tolleranza degli utenti, i rischi di burn-out, lo scarso riconoscimento professionale e il bisogno di formazione e di aggiornamento in riferimento allo specifico ambito di intervento con rifugiati e richiedenti asilo, adulti e minorenni (Berbeglia, Bico, 2010).

### 3. *Le competenze richieste e il gap formativo*

Nel quadro descritto si colloca il progetto Erasmus plus *ReCULM Upskilling Cultural Mediators*<sup>3</sup>, finalizzato alla predisposizione di risorse formative (materiali e strumenti didattici, corso online multilingue) volte a rafforzare le competenze dei mediatori interculturali che si occupano di richiedenti asilo e rifugiati. Il progetto ha coinvolto quattro Paesi - Italia, Grecia, Spagna, Inghilterra- dal 2016 al 2018. Nella prima fase, il progetto ha approfondito il profilo professionale dei mediatori che lavorano con rifugiati e richiedenti asilo e i fabbisogni formativi. La ricerca si è basata su un'analisi documentale di sfondo e una rilevazione sul campo svolta tramite interviste semi-strutturate a mediatori e altre figure esperte di mediazione: 25 in Grecia, 17 in Italia, 16 in Spagna e 19 in Inghil-

<sup>2</sup> Questo si può evincere dal fatto che, a partire dal 2017, con il Decreto del Ministero dell'Interno del 7 marzo 2017, la fornitura della mediazione è stata inserita nel capitolato delle gare di appalto per la gestione anche dei centri di prima accoglienza.

<sup>3</sup> <http://www.reculm.eu/>.

terra. Dai materiali raccolti in questa prima fase di ricerca è possibile ricavare una riflessione sulle competenze richieste al mediatore interculturale che lavora con richiedenti asilo e rifugiati, sulla loro specificità e diffusione e pertanto questo contributo si basa su tale analisi.

Un primo dato da evidenziare è che vi sono delle competenze basilari richieste al mediatore in quanto fondative del suo ruolo professionale, già analizzate in altri studi (Baraldi, 2015; 2012; Santagati, 2004; Belpiede, 2002) e confermate anche dagli esiti di questo progetto, quali la conoscenza della lingua dell'utenza, la conoscenza dell'organizzazione dei servizi e della legislazione, la capacità di analisi dei bisogni e il supporto alla riprogettazione dei servizi, il possesso di prerequisiti relazionali. Al mediatore spettano infatti funzioni di interpretariato linguistico e culturale, di informazione sui diritti e doveri per facilitare l'uso dei servizi, di informazione agli operatori e di supporto alla comprensione dell'universo culturale dell'utente, di accompagnamento all'inserimento sociale degli immigrati e nella mediazione con le istituzioni e la società d'accoglienza. Soprattutto le competenze più relazionali rendono evidente come non tutti gli immigrati possano essere mediatori, né come le competenze richieste possano essere acquisite solo attraverso i corsi di formazione. La professione di mediatore interculturale richiede infatti di saper gestire le proprie molteplici identità, richiede umiltà e pazienza, di saper creare relazioni e la capacità di leggere l'implicito, di rielaborare e interpretare le informazioni ottenute<sup>4</sup>. Molti esperti intervistati sottolineano il necessario lavoro riflessivo che il mediatore deve fare rispetto alla propria appartenenza culturale e alla propria professione, lavorando su di sé per sviluppare capacità di ascolto, disponibilità verso gli altri, pazienza di comprendere il contesto in cui è inserito, per cogliere i collegamenti tra culture diverse e capire come agire strategicamente.

Allo stesso tempo, le interviste condotte richiamano delle criticità ormai note su questa figura professionale, come il problema dei confini di ruolo rispetto ad altre figure professionali o rispetto agli utenti, la responsabilità dell'intervento specie in situazioni delicate, la definizione di un'etica professionale che garantisca la giusta distanza e un bilanciamento tra i principi di imparzialità e neutralità e il ruolo di *advocacy* e, infine, i problemi legati alla precarietà delle condizioni di lavoro dei mediatori, così come l'esigenza di una professionalità e di una "educazione della committenza" (Barberis, Boccagni, 2017) rispetto all'utilizzo dei mediatori.

Il lavoro con i rifugiati e i richiedenti asilo però richiede anche alcu-

---

<sup>4</sup> Santagati (2004) richiama la complessità di tale figura che si occupa di tradurre, di creare relazioni, di leggere l'implicito, di rielaborare e interpretare.

ne competenze specifiche, rilevate dal progetto ReCULM: si tratta di conoscenze strettamente connesse alle procedure di accoglienza o alle caratteristiche del fenomeno, così come di declinazioni particolari di competenze generali.

Un *primo set* di conoscenze dichiarate come necessarie e desiderate dai mediatori intervistati è relativo alla legislazione internazionale e nazionale in materia d'asilo, comprensiva del linguaggio tecnico fondamentale ma specifico, ai diritti e doveri derivati dallo status di rifugiato, alle procedure amministrative e ai percorsi di accoglienza dei rifugiati e richiedenti asilo, quindi l'organizzazione delle strutture e dei servizi, il loro funzionamento, le fasi, le opportunità e i limiti dello SPRAR e degli altri servizi ai quali possono accedere questi utenti. Ugualmente importante viene considerata una conoscenza dei contesti di partenza dei migranti, soprattutto in termini di aggiornamento sulle crisi e i problemi che stanno attraversando i paesi di provenienza, per comprendere meglio le situazioni anche ai fini della mediazione durante la raccolta delle testimonianze per la richiesta di protezione internazionale.

La rilevanza di queste conoscenze si connette al ruolo che possono giocare i mediatori nel favorire o meno la conoscenza e l'accesso alle informazioni, opportunità, risorse e servizi; allo stesso tempo, è evidente la crucialità dei mediatori nel tradurre e interpretare i significati delle informazioni raccontate dai rifugiati. In tale dinamica si evincono le questioni delicate dell'asimmetria di potere (Sorgoni, 2013) e della discrezionalità nell'agire del mediatore, che possono essere governate solo se vi è una consapevolezza rispetto al proprio posizionamento.

Un *secondo set* di competenze attiene alle abilità relazionali del mediatore, da declinare nel lavoro con persone/gruppi vulnerabili e nel contatto con racconti di sofferenza spesso elevata. L'empatia è una delle competenze richieste ai mediatori ma, soprattutto in casi di storie traumatiche, richiede la padronanza di strategie relazionali che aiutino ad affrontare le proprie reazioni legate all'esposizione prolungata a vissuti di sofferenza. Se il burn-out è un rischio a cui sono esposte tutte le professioni d'aiuto, nel lavoro con i rifugiati questo sembra acuirsi e riguarda soprattutto i mediatori poichè 'tramite' principale attraverso i quali le sofferenze e i traumi vengono narrati, di solito senza nessuna informazione preventiva. Ecco dunque l'importanza di prestare attenzione agli aspetti emotivi, di riconoscere i segnali di stress e burn-out per tutelarli e di possedere strumenti professionali che permettano di rielaborare le conseguenze sui propri vissuti e di sostenere il lavoro di mediazione.

Il coinvolgimento è forte soprattutto in una fase particolare del lavoro con i rifugiati, ovvero la fase di raccolta delle storie di vita che vanno a supportare la richiesta di protezione. Questo è forse uno degli aspetti più peculiari del lavoro di mediazione con i richiedenti asilo nel quale si

intrecciano competenze di ascolto attivo ed empatia con quelle di interpretazione, la conoscenza della legislazione e delle procedure con quella della situazione dei paesi di origine, la neutralità e imparzialità con la comunicazione non verbale. In tali situazioni infatti conoscere le dinamiche di un colloquio di ascolto, la posizione da tenere, il tono di voce appropriato, la modalità di porsi con gli interlocutori e la capacità di gestire le proprie ed altrui emozioni in estemporanea sono competenze importanti che possono influire sulla creazione di un ambiente favorevole alla narrazione di questioni personali e dolorose e possono supportare il beneficiario.

In questo passaggio, poi non è da sottovalutare il fatto che il ruolo del mediatore si inserisce in contesti istituzionali modellati su un'idea di colloquio-interrogatorio che lascia poco spazio alle incoerenze delle esperienze vissute e che può renderli complici di quel processo di selezione e filtro delle storie stesse in virtù delle attese del sistema. La scelta del mediatore di cosa e come tradurre rivela perciò la sua posizione di potere e pertanto deve essere oggetto di considerazione. E di nuovo, il ruolo del mediatore si gioca in un equilibrio non scontato tra le aspettative del richiedente e quelle dell'istituzione, con il rischio di produrre "etichette" de-capacitanti, di rafforzare la cultura del sospetto, di esaltare il distacco e la differenziazione tra sé e l'utente (identificandosi maggiormente con i servizi) o, viceversa, di assumere una funzione di advocacy della parte più debole.

Un terzo set di competenze riguarda la capacità di accompagnare i percorsi individuali ma anche di lavorare sulle comunità ospitanti, facilitando i percorsi di inclusione sociale, di attivazione, e contrastando stereotipi e pregiudizi, specie in contesti di conflittualità sociale elevata.

Rispetto a queste competenze desiderate e richieste, la ricerca ha evidenziato il gap formativo che non permette ai mediatori che lavorano in questo ambito di corrispondere ai profili professionali delineati.

Molti dei mediatori intervistati hanno infatti iniziato a lavorare privi di una formazione specifica, coinvolti nell'emergenza, e solo in alcuni casi si sono qualificati successivamente. Il rapido cambiamento dei paesi di provenienza dei migranti obbliga poi spesso i servizi ad attivare dei mediatori 'naturali' per riuscire a comunicare in lingue poco diffuse, facendo prevalere l'improvvisazione. In ogni caso, dalla ricerca nei quattro paesi emerge che spesso i mediatori non hanno una preparazione adeguata e questo rischia di compromettere il livello e la qualità degli interventi. Anche in Italia, dove il riconoscimento della qualifica di mediatore interculturale si è spinto più avanti (è infatti inserita nella classificazione delle professioni ISFOL), i percorsi di formazione sono spesso basati sulla volontarietà, sono frammentati e diversificati e, soprattutto, incorporano a stento un'attenzione mirata a queste nuove caratteri-

stiche dei percorsi migratori. E anche coloro che hanno avuto accesso alla professione in seguito a un percorso formativo più strutturato, dichiarano la necessità di aggiornarsi rispetto all'accoglienza di rifugiati e richiedenti asilo.

#### 4. *Risorse per la formazione e percorsi flessibili*

I dati raccolti con la ricerca esplorativa hanno permesso ai partner del progetto ReCULM di strutturare delle risorse formative gratuite per incentivare la formazione e autoformazione dei mediatori, fruibili da parte di un pubblico differenziato. Se i mediatori sono stati pensati come utenti primari, in realtà i materiali prodotti sono ad uso anche di enti di formazione, cooperative o servizi che impiegano i mediatori nell'accoglienza dei rifugiati, di studenti o istituzioni accademiche che formano queste professionalità, così come di rifugiati che desiderano avvicinarsi al lavoro di mediazione o che si trovano coinvolti come mediatori 'naturali' in situazioni d'emergenza.

I fabbisogni formativi rilevati trovano corrispondenza in sei moduli tematici, tradotti nelle quattro lingue (italiano, inglese, spagnolo, greco) e strutturati in contenuti teorici (slides), casi studio che stimolano la riflessione a partire da situazioni concrete o dilemmi pratici, e domande di autovalutazione. L'articolazione dei moduli restituisce la complessità degli argomenti trattati<sup>5</sup>: 1. Elementi di base sulle migrazioni, sui rifugiati e quadro legislativo nazionale e internazionale. 2. Diversità culturale e relazioni interetniche. 3. Gestione del conflitto. 4. Elementi sul benessere psicologico e la salute socio-emotiva dei rifugiati. Strategie di supporto ai gruppi e la cura di sé dei mediatori. 5. Comunicazione e interpretariato nei contesti della mediazione interculturale. 6. La pratica della mediazione interculturale con i rifugiati.

Oltre a questi materiali didattici, il progetto ha realizzato un MOOC dal titolo *Working Supportively With Refugees: Principles, Skills and Perspectives*, al quale hanno partecipato 3843 persone, delle quali 251 dall'Italia<sup>6</sup>. In questo caso la risorsa online è stata particolarmente gradita per la facile accessibilità, l'interattività, lo scambio generatosi tra i partecipanti, e la presenza di strumenti differenti (video, analisi di casi, forum, quiz di autovalutazione). Il corso ha approfondito la situazione dei rifugiati, le barriere culturali e i pregiudizi che si generano nelle comunità ospi-

<sup>5</sup> [www.reculm.eu/it](http://www.reculm.eu/it)

<sup>6</sup> Dei 3843 corsisti che hanno partecipato alle due edizioni del MOOC, provenienti da 125 paesi, si sono avuti da UK (1419), Spagna (299), Italia (251) e Grecia (128).

tanti, le situazioni di stress che i rifugiati vivono durante la procedura di richiesta d'asilo che si sommano ai dolori del passato, il carico emotivo degli operatori che accompagnano queste persone, i significati attribuiti ai comportamenti altrui in virtù del proprio background culturale, le ricadute di stereotipi e pregiudizi, gli usi propri e impropri della lingua nella comunicazione interculturale, i principi alla base della mediazione interculturale. Anche gli incontri di disseminazione del progetto nella fase conclusiva hanno confermato l'esigenza di formazione su queste tematiche per una qualificazione dei percorsi d'accoglienza e hanno permesso di valutare i materiali prodotti.

Chiaramente la formazione dei mediatori interculturali è solo un tassello della complessiva formazione per l'accoglienza degli adulti rifugiati e dei minori non accompagnati che però, come anticipato, impatta necessariamente sull'efficacia dei percorsi attivati. Da un lato il tema può interessare tutti i mediatori interculturali, sia perché attivabili in questo settore sia perché le carenze formative di queste figure professionali sono note (Luatti, 2010).

Su questo tema possono convergere una pluralità di agenzie formative. Solo dal 2015 è stato definito, a livello nazionale, il profilo del mediatore interculturale (decreto 30/6/15) e questo è entrato nell'ambito dei repertori delle qualificazioni regionali, ma ciò non ha chiarito né superato le ambiguità connesse alla formazione e al reclutamento dei mediatori. Le Regioni rivestono un ruolo particolare e fondamentale, ma la definizione e il riconoscimento delle qualifiche è diversificato, così come lo sono i corsi formativi. Il privato sociale svolge un ruolo importante, poiché spesso forma i mediatori che impiega, spesso valorizzando il *learning by doing*, anche se vi è una forte eterogeneità. Le università hanno attivato corsi sulla mediazione linguistica culturale e master universitari, ma non risulta esserci un'attenzione mirata alle esigenze poste dal lavoro con i rifugiati, oltre al fatto che uno dei limiti richiamato a più voci è il carattere molto teorico di questi percorsi. D'altro canto, pur non alludendo alla necessità di una formazione esclusiva su questo tema né di una specializzazione (perché è noto quanto i mediatori lavorino trasversalmente in vari ambiti), è evidente l'importanza di un aggiornamento continuo sul tema, stante il rapido cambiamento dei flussi migratori e l'instabilità delle politiche d'accoglienza. Tale aggiornamento può trovare un supporto in materiali didattici flessibili *open access* che possono essere adattati a diverse esigenze formative, possono essere utilizzati in corsi di formazione in presenza o alternando lezioni a distanza con momenti *face to face*, così come possono rappresentare un'occasione di autoformazione per coloro che non hanno le risorse (materiali o di tempo) per partecipare a percorsi più strutturati, oppure si prestano per stimolare una riflessione sul ruolo del mediatore interculturale

nei servizi e all'attivazione consapevole del dispositivo (Bertozzi, Saruis, 2018; Luatti, Torre, 2012).

Certamente permane una ambivalenza di fondo tra il riconoscimento dell'importanza della mediazione per l'accoglienza e l'integrazione dei migranti e l'assenza di una formazione specialistica per i mediatori, ambivalenza che legittima il ricorso a 'mediatori naturali' o a persone poco qualificate e, allo stesso tempo, relativizza l'importanza di una qualificazione professionale per chi svolge questo compito. Il tentativo di predisporre risorse condivise tra i quattro Paesi mirava anche a contribuire al riconoscimento di una qualifica professionale a livello europeo. Ciononostante, i temi della formazione e del riconoscimento professionale dei mediatori interculturali sembrano tuttora controversi e destinati a rimanere politicamente irrisolti; nel frattempo gli operatori e i mediatori operano da «burocrazie spicciole», o *street level bureaucrats* (Lipsky, 1980), cioè trovano quotidiani compromessi tra le indicazioni generali e le pratiche locali, agendo nei margini di discrezionalità consentiti.

Spostandosi poi dalla mediazione ad un discorso più ampio sul lavoro educativo con le persone migranti, i materiali predisposti possono essere una risorsa anche per insegnanti e operatori interessati all'accoglienza di adulti o minori richiedenti asilo, poiché alcune sfide affrontate dai mediatori sono le stesse del lavoro sociale e di molte professioni d'aiuto e quindi possono essere utilizzati per aprire degli spunti di riflessione all'interno di équipes multiprofessionali o per attivare pensieri riflessivi nei servizi socio-sanitari e nelle scuole.

## BIBLIOGRAFIA

- AMBROSINI M., *Rifugiati: accoglienza all'italiana*, «Aggiornamenti Sociali», 5 (2012), pp. 386-396.
- BARALDI C., *Comprensione, empowerment e narrazione nella mediazione sanitaria*, «Mondi Migranti», 1 (2012), pp. 49-70.
- BARALDI C., *I fondamenti sociologici dell'analisi della mediazione*, «Rassegna Italiana di Sociologia», LVI, 2 (2015), pp. 205-231.
- BELPIEDE A. (a cura di), *Mediazione culturale. Esperienze e percorsi formativi*, Utet, Torino 2002.
- BERBEGLIA P. – BICO D. (a cura di), *Ricerca sulla strutturazione e l'impatto della mediazione linguistico-culturale all'interno dei progetti integrati nello SPRAR*, SPRAR - CIES, Roma 2010. [http://www.migrantitorino.it/wp-content/uploads/2011/05/Monitoraggio\\_mediazione\\_Cies\\_SPRAR-2010.pdf](http://www.migrantitorino.it/wp-content/uploads/2011/05/Monitoraggio_mediazione_Cies_SPRAR-2010.pdf)
- BERTOZZI R. - CONSOLI T. (a cura di), *Flussi migratori, nuove vulnerabilità e pratiche di accoglienza*, «Autonomie locali e servizi sociali», 1 (2017), pp. 3-16.

BERTOZZI R. - SARUIS T., *I mediatori interculturali nel lavoro con richiedenti asilo e rifugiati in Italia*, «Studi di Sociologia», 1 (2018), pp. 1-16.

BARBERIS E. - BOCCAGNI, P., *Il lavoro sociale con le persone immigrate*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2017.

CASADEI S. - FRANCESCHETTI M., *Il mediatore culturale in sei paesi europei*, ISFOL, Roma 2009.

ESPOSITO M. - VEZZADINI S., *La mediazione interculturale come intervento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2011.

LIPSKY M., *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russel Sage Foundation, New York 1980.

LUATTI L., *Quali prospettive per la mediazione linguistico-culturale? Retoriche, paradossi e trasformazioni di una professione in cerca di futuro*, in ALBERTINI V., CAPITANI G., *La mediazione linguistico-culturale. Stato dell'arte e potenzialità*, Cesvot, Firenze 2010, pp.125-201

LUATTI L. - TORRE A.T., *Introduzione: sulla mediazione culturale*, «Mondi Migranti», 1 (2012), pp. 29-37.

MARCHETTI C., *Rifugiati e migranti forzati in Italia. Il pendolo tra 'emergenza' e 'sistema'*, «REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», 22, 43 (2014), pp. 53-80. <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n43/v22n43a04.pdf>

SANTAGATI M., *Mediazione e integrazione. Processi di accoglienza e d'inserimento dei soggetti migranti*, FrancoAngeli, Milano 2004.

SORGONI B., *Chiedere asilo. Racconti, traduzioni, trascrizioni*, «Antropologia», 15 (2013), pp.131-151.

# L'integrazione accademica dei rifugiati tra credenzialismo e valorizzazione dell'*informal education*

di Fausta Scardigno

## 1. Introduzione

In Italia l'accesso all'università dei migranti adulti è ancora minoritario, mentre si osserva una crescente popolazione di origine migratoria immatricolarsi dopo aver compiuto gli studi secondari in Italia. Studi recenti di Bertozzi (2018) e Bozzetti (2018) dimostrano infatti come le scelte in uscita al termine della frequenza alle scuole secondarie di secondo grado, si rivelino determinanti nella costruzione di un profilo futuro di successo formativo (Fondazione ISMU, 2019). «Esistono numerosi studi sulla partecipazione dei figli di immigrati alle scuole primarie e secondarie, che evidenziano la persistenza di disuguaglianze tra figli di immigrati e italiani, soprattutto negli esiti, ritardi e abbandoni, peraltro confermati dalle indagini PISA<sup>1</sup>, nelle quali l'Italia risulta uno dei Paesi con un divario più accentuato» (INVALSI, 2013; Santagati, Ongini, 2015). «La situazione italiana, anche a confronto con altri Paesi OCSE<sup>2</sup>, si caratterizza per una ridotta distanza fra resilienti autoctoni (27%) e non (23,7%), a dimostrazione di un sistema scolastico che è in grado di sostenere gli studenti nei processi di apprendimento, a fronte di diversi tipi di svantaggio (socio-economico, culturale, etnico, ecc.)» (Santagati, 2019, p. 29).

Il caso dei giovani rifugiati e richiedenti asilo è peculiare perché essi hanno, talvolta, un capitale umano pregresso che potrebbe essere capitalizzato per il proseguimento degli studi in Italia, ma molto spesso non viene considerato. L'accesso all'università, inoltre, potrebbe favorire il loro processo di integrazione nella società, in quanto consente l'esercizio dei fondamentali diritti di cittadinanza. Infatti, «un migrante che usufruisce pienamente dei servizi disponibili ha una maggiore possibilità di progredire sulla strada dell'integrazione nel territorio ospitante, ri-

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment.

<sup>2</sup> Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico.

spetto ad uno che non accede, o che accede in misura minore, pur avendone bisogno/diritto» (Berti, Valzania, 2011, p. 83).

Questo saggio si focalizza sul tema dell'integrazione dei rifugiati nel contesto accademico italiano per cercare di comprendere come potenziare la capacità inclusiva dell'università, anche attraverso l'estensione dei servizi di accompagnamento, riconoscimento, orientamento e placement, oltre che di *diversity management* nella riorganizzazione di tali servizi<sup>3</sup>.

Un aspetto determinante è legato al riconoscimento dei titoli culturali e professionali acquisiti dai rifugiati nel Paese di origine, che raramente può essere realizzato avvalendosi delle tradizionali procedure di equipollenza, mentre può essere realizzato attraverso la valorizzazione dell'*informal education* (Manuti *et al.*, 2015). A tale scopo ci si soffermerà su alcune esperienze realizzate dal Centro per l'Apprendimento Permanente dell'Università di Bari (CAP), che hanno consentito la sperimentazione di pratiche di validazione e riconoscimento dei titoli di studio e delle competenze di studenti rifugiati titolari di protezione internazionale (Scardigno *et al.*, 2019), anche allo scopo di innescare meccanismi di contrasto allo «sviluppo professionale bloccato» (Correra, 2015) che rischia di limitare il processo di integrazione dei giovani, rifugiati e non solo. Infine, verranno presentati i primi esiti esplorativi (parziali) del monitoraggio avviato dall'Università degli Studi di Bari sui processi di integrazione accademica di giovani studenti rifugiati, realizzati in alcune università italiane.

## 2. *Le credenziali educative e le procedure di riconoscimento dei titoli di studio dei rifugiati*

La valutazione e il riconoscimento dei titoli culturali dei rifugiati costituisce una sfida strategica per la sociologia dell'educazione se pensiamo alla rilevanza del credenzialismo educativo (Collins, 1979) e della *cross border education*<sup>4</sup> (UNESCO, 2016), oltre che alle implicazioni operative che il riconoscimento ha nelle strategie di internazionalizzazione delle università. Come sappiamo, credenziali educative più alte possono aumentare solo in linea teorica «le probabilità dei figli di accedere ad oc-

<sup>3</sup> Cfr. a tal proposito l'esperienza del progetto DIVERSE: Diversity Improvement as a Viable Enrichment Resource for Society and Economy coordinato in Italia da Laura Zanfrini (Università Cattolica di Milano, Fondazione Ismu).

<sup>4</sup> Per *Cross Border Education* si intende un sistema centrato sulla valorizzazione della dimensione di internazionalizzazione dell'istruzione superiore, collegato a progetti di cooperazione allo sviluppo o programmi di scambio accademico.

cupazioni migliori, per reddito e per prestigio, con ricadute positive sulle famiglie di origine» (Besozzi *et al*, 2009, p. 179), perché poi, in pratica non sempre si verifica una spendibilità diretta del proprio titolo di studio in termini di possibilità di accesso alle occupazioni professionali desiderate. Tuttavia, in base alle condizioni politico-istituzionali presenti nel proprio Paese e in quello che li ospita, i giovani rifugiati «possono essere o meno in grado di documentare i risultati dei loro studi precedenti» (European Commission, Eacea, Eurydice, 2019, p. 13), il che mostra come siano le variabili contestuali ad assumere un peso specifico in termini di attivazione di reali chance di successo formativo e occupazionale. C'è ragione di ritenere, quindi, che i percorsi scolastici e formativi rappresentino «una buona *chance* per avviare il processo di modificazione delle condizioni iniziali» (Colombo, 2012, p. 99) anche per i rifugiati, purché essi siano in grado di esercitare una significativa agency. «I migranti sono attori sociali, che tra serie difficoltà e molteplici condizionamenti, assumono decisioni ed elaborano progetti» (Ambrosini, 2010, p. 51), che possono determinare le loro scelte future, se liberati da condizionamenti che diventano, come troppo spesso accade, effetti di predestinazione sociale. Anche per questi motivi, è fondamentale lavorare in termini di valorizzazione ed accrescimento del capitale culturale della risorsa migrante, attivando percorsi formativi che favoriscano il riconoscimento reale del capitale umano in loro possesso.

È con il CIMEA - Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche (che in Italia costituisce il nodo della rete internazionale ENIC-NARIC) che dal 1984 è possibile per le università italiane essere supportate nei processi di messa in trasparenza dei percorsi di studio di studenti provenienti da altri Paesi, anche attraverso specifiche dichiarazioni di equiparabilità del titolo di studio (oggi il rilascio di tale dichiarazione è gratuito per i rifugiati che ne facciano richiesta). Applicata all'ambito di tali riconoscimenti, il CIMEA recentemente ha introdotto anche l'innovativa tecnologia del *blockchain*<sup>5</sup>, mediante cui sarà sviluppato il servizio «*diplome*», un portafoglio per ogni possessore di titoli, dove sarà possibile caricare le proprie qualifiche, anche non accademiche, per consentire una verificabilità diretta dell'autenticità del titolo di studio del giovane migrante che diventa anche il titolare delle proprie dichiarazioni, riducendo così in qualche modo il rischio di produzioni mendaci o non autentiche di titoli<sup>6</sup>.

Nell'ambito del riconoscimento delle qualifiche accademiche dei be-

---

<sup>5</sup> Il *blockchain* è un servizio digitale aperto, in grado di memorizzare dati in modo sicuro, verificabile e permanente.

<sup>6</sup> Cfr. [www.cimea.it](http://www.cimea.it).

neficiari di protezione internazionale, inoltre, il CIMEA ha coinvolto gran parte delle università italiane ad aderire al Coordinamento Nazionale sulla Valutazione delle Qualifiche dei Rifugiati (CNVQR)<sup>7</sup>, una rete informale di esperti di riconoscimento delle qualifiche operanti all'interno di istituzioni di formazione superiore, alla quale aderiscono ad oggi, su base volontaria e autofinanziata, 27 istituzioni di istruzione superiore in Italia, tra cui l'Università di Bari, attraverso il CAP. Oltre questo importante strumento di valutazione, il CIMEA ha promosso la diffusione del *Qualifications Passport for Refugees*<sup>8</sup>, una procedura valutativa a cui le realtà accademiche possono ricorrere in caso di assenza o scarsa documentazione delle qualifiche dei giovani rifugiati. Le Università di Cagliari, Catania, Sassari, Torino, Trento e Trieste - che aderiscono al CNVQR - sono state tra le prime nel 2017 e nel 2018 ad aver avviato in Italia la sperimentazione del *Pass Accademico delle Qualifiche dei Rifugiati*<sup>9</sup>.

### 3. *Certificare le credenziali educative dei rifugiati: l'esperienza dell'Università di Bari*

Nata ad inizio 2016 come iniziativa di internazionalizzazione fortemente voluta dall'Ateneo di Bari, che ha istituzionalizzato la procedura del «riconoscimento finalizzato» (in alternativa all'equipollenza *tout court* come già previsto dalla riforma del mercato del lavoro), l'esperienza di inclusione accademica dell'Università di Bari ha promosso la messa in trasparenza e il riconoscimento delle competenze acquisite in ambito *formale, non formale e informale* (Manuti *et al.*, 2015) di giovani migranti che si rivolgevano allo sportello CAP per riprendere gli studi interrotti nel proprio Paese. La procedura prevede, tramite un processo che si articola in diverse fasi, di arrivare alla iscrizione ad uno dei corsi di laurea dell'Ateneo, valorizzando i percorsi di studio precedenti o tramite abbreviazione di corsi, o riconoscimenti di crediti, o anche attraverso l'equiparabilità dei titoli dichiarati dai rifugiati (ottenuta con il ricorso al CIMEA).

La *prima fase* di riconoscimento è definita *pre-diagnostica* e coincide

---

<sup>7</sup> IL CNVQR è il Coordinamento Nazionale sulla Valutazione delle Qualifiche dei Rifugiati, nato su iniziativa del CIMEA. Cfr. <http://cimea.it/valutazione-qualifiche-rifugiati/>.

<sup>8</sup> Cfr. <https://www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>.

<sup>9</sup> Inoltre si segnala il Progetto ESPaR –European Skills Passport for Refugees, promosso dall'Università Cattolica di Milano, che si è proposto di attivare un percorso di bilancio di competenze e orientamento alla carriera con rifugiati e richiedenti asilo, [www.espar.it](http://www.espar.it).

con il primo contatto e l'accoglienza, per individuare lo specifico bisogno espresso dall'utente. Nel caso in cui sia stata rilevata l'aspirazione e la possibilità di iscriversi ad un corso di laurea, l'utente può intraprendere il percorso di riconoscimento dei titoli di studio, finalizzato all'iscrizione all'università. La *seconda fase* è detta *diagnostica*, in cui l'utente può usufruire di un percorso di bilancio delle competenze e di *soft skills* (anche) informalmente acquisite attraverso esperienze formative e/o professionali. Infine, nella *terza fase* è previsto un colloquio di *feedback* che restituisce all'utente gli esiti del percorso, concretamente riassunti nel folder delle competenze, un dossier finale di sintesi sui punti di forza e debolezza dell'utente, utile a supportarlo nella definizione di un progetto formativo e/o professionale, anche in collaborazione con i servizi di placement dello stesso Ateneo.

Nel 2018, a seguito della sperimentazione avviata per il riconoscimento delle competenze informali e non formali per due rifugiati afgani utenti del servizio CAP, è stata certificata la qualifica di «tecnico della mediazione interculturale»<sup>10</sup>, nell'ambito della attuazione del Sistema Regionale di Validazione e Certificazione delle Competenze (SRVCC). Tale processo costituisce un precedente di rilievo, poiché inaugura una stagione molto importante per i servizi accademici di internazionalizzazione e di certificazione, in quanto consente alle università di divenire soggetti titolati al riconoscimento dei bisogni formativi di utenti 'speciali' (come i rifugiati), privi di evidenze originali e credenziali formali.

Si tratta, quindi, di mettere a valore una metodologia di lavoro che possa garantire realmente (al di là delle pure dichiarazioni di principio), l'accesso a pieno titolo di studenti internazionali; allo stesso tempo risulta anche «molto promettente in termini di democratizzazione delle opportunità e valorizzazione del capitale umano, in un'ottica di Life-Long Learning» (Sarli, 2018, p. 15).

#### 4. *Un'indagine esplorativa sulle esperienze di integrazione delle università italiane.*

Alla luce delle opportunità d'istruzione e formazione rivolte ai giovani rifugiati, come quella del finanziamento delle Borse di Studio erogate nel triennio 2016-19 dal Ministero dell'Interno-CRUI, in collaborazione con l'ANDISU (Ente Nazionale per il Diritto allo Studio), l'Università di

---

<sup>10</sup> Figura professionale codice 432, gruppo Livello B. Classificazioni: Repertorio ISCO 2008: 3412 – Social work associate professionals; ISTAT Professioni 2011: 3.4.5.2.0. Tecnici del reinserimento e dell'integrazione sociale; ATECO 2007 88.99.00: Altre attività di assistenza sociale non residenziale.

Bari (che conta ad oggi 17 studenti borsisti rifugiati) ha avviato un monitoraggio sugli esiti di integrazione accademica, ricostruendo le esperienze realizzate in diverse università italiane che hanno aderito e beneficiato di borse di studio finanziate per l'accesso agli studi accademici da parte di studenti internazionali. Nell'a.a. 2018-19, l'Università di Padova ha iscritto al proprio Ateneo due studenti rifugiati (attualmente frequentanti) e beneficiari di una Borsa di Studio CRUI, che però hanno deciso di rinunciare a favore di una Borsa di Studio Regionale. Presso l'Università di Genova si sono iscritti invece nel 2018-19 tre studenti rifugiati che frequentano con assiduità i propri corsi di studio. L'Università di Genova garantisce l'accesso agli studi accademici anche ai titolari di protezione umanitaria e ai richiedenti asilo, che attualmente risultano iscritti con altre borse di studio, anche in assenza di documentazione completa dei titoli. L'Università di Catania, tra le prime università ad aver avviato la sperimentazione del *Pass Accademico*, ha iscritto tre studenti rifugiati, offrendo anche la possibilità di accesso agli studi ai titolari di protezione umanitaria.

L'Università di Trieste ha rilasciato due *Pass Accademici* nell'ultimo triennio: si sono iscritti 11 studenti rifugiati, alcuni dei quali beneficiano della borsa di studio. Anche all'Università di Trieste possono accedere titolari di protezione umanitaria, a cui viene riconosciuto il diritto dell'esonero delle tasse di iscrizione, mentre per i richiedenti asilo viene effettuata una pre-valutazione di ammissione.

L'Università di Trento conta 11 studenti rifugiati e richiedenti asilo. Insieme all'Università di Trento e all'Università di Genova, anche l'Università di Sassari ammette, oltre ai titolari di protezione umanitaria, anche i richiedenti asilo, che, sebbene non possano beneficiare di una borsa di studio, vengono comunque esonerati dal pagamento delle tasse universitarie. A partire dall'a.a. 2016-17, l'Università di Sassari ha concesso ben 20 *Pass Accademici* a studenti titolari di protezione internazionale e richiedenti asilo; 11 studenti si sono immatricolati ad un Corso di Studio Universitario. L'Università di Torino vanta oggi iscritti ben 27 studenti rifugiati titolari di uno status giuridico, alcuni dei quali usufruiscono delle Borse di Studio CRUI e altri delle Borse Regionali. L'Università di Torino ha anche rilasciato nel 2017 due *Pass Accademici* a studenti internazionali, in possesso di un dottorato di ricerca e del diploma di scuola superiore, per proseguire il percorso di studi interrotto nel proprio Paese. Anche l'Università di Cagliari ha promosso la prima implementazione dell'EPQR – *European Qualifications Passport for Refugees*. Su 16 candidati che hanno presentato domanda, 12 sono risultati idonei e sono stati formalmente ammessi alla concessione del *Pass Accademico*. Infine l'Università del Salento ha iscritto al proprio Ateneo dieci studenti rifugiati ancora attualmente frequentanti. Alcuni di essi sono studenti

beneficiari delle Borse di Studio CRUI, ma anche studenti che si avvalgono di altre agevolazioni economiche promosse dall'Università.

Alla luce delle informazioni raccolte, emerge come le principali problematiche riscontrate dalle università siano legate alla complessa gestione amministrativa dei finanziamenti. Le Università fanno emergere la difficoltà a garantire una gestione economica diretta dei fondi della borsa di studio, poiché, come previsto dal Bando CRUI, può essere erogata esclusivamente in servizi. Altri referenti istituzionali si soffermano anche su altri aspetti, come la difficoltà di garantire i crediti formativi necessari per il rinnovo della borsa di studio e gli ostacoli legati al superamento dei test di ammissione-esami previsti nel corso di studi prescelto dagli studenti. Altri ancora ritengono fondamentale garantire servizi di tutoraggio e supporto pedagogico-didattico, e quindi la possibilità di gestire direttamente alcune problematiche legate alla carriera di studi (appelli, iscrizioni on-line ai corsi, ecc.). Un fattore di integrazione importante per le Università è rappresentato dal servizio di supporto e mediazione linguistica. L'Università di Sassari, ad esempio, propone di potenziare dei corsi di lingua italiana già esistenti nella propria Università, estendendoli anche agli studenti internazionali, soprattutto nel momento dell'accesso all'Università – come afferma l'Università di Trento; mentre secondo l'Università di Genova è fondamentale attivare un corso di italiano gratuito per tutti gli studenti internazionali, con il conseguimento di un titolo di idoneità. L'Università di Trento, inoltre, suggerisce di potenziare anche le conoscenze informatiche degli studenti e strutturarle per il target specifico dei rifugiati, avvalendosi di laboratori già esistenti nel contesto universitario. Oltre alle difficoltà linguistiche, l'Università di Trento sostiene che, soprattutto per gli studenti rifugiati iscritti a facoltà scientifiche, i programmi di studio risultano piuttosto complessi e articolati.

Interessanti proposte giungono dall'Università di Catania e Trieste, secondo cui è importante, dall'ammissione formale in poi, creare occasioni di partecipazione alla vita accademica per i rifugiati, come le associazioni studentesche.

Tra le interessanti iniziative proposte invece dall'Università di Torino, è meritevole di attenzione *UNITO for Refugee Students and Scholars Turin*, che si inserisce nell'ambito dell'esperienza avviata durante l'a.a. 2015-16 dal Progetto pilota promosso dalla Rete UNRESST<sup>11</sup>, attraverso cui sono state offerte a dieci studenti e studentesse rifugiati/e iscritti/e a diversi Corsi di Laurea un percorso volto a garantire il diritto allo studio e il sostegno abitativo ed educativo (es. supporto psico-pedagogi-

---

<sup>11</sup> UNITO for REFugee Students and Scholars Turin.

co-didattico, tirocini extra-curricolari, servizi di mediazione linguistica). Sebbene l'iniziativa sia stata interrotta nel 2018-19, l'Università di Torino si è proposta di riattivarla in futuro.

Nel quadro delle diverse esperienze di integrazione multiculturale attuate nei contesti accademici, una particolare attenzione riveste il lavoro avviato dall'Università di Messina, che si è distinta nel 2016 per l'istituzione di un Centro interdipartimentale di Ateneo per la migrazione, l'integrazione sociale e la comunicazione interculturale (CEMI), rivolto a soggetti titolari di asilo, protezione internazionale, sussidiaria e umanitaria, interpretando la *mission* istituzionale anche in chiave di Terza Missione e *public engagement* e sviluppando una serie di attività per l'integrazione dei migranti che, dall'ascolto del suo referente istituzionale, sono a tutti gli effetti *studenti internazionali dell'università*, quasi a voler superare quei meccanismi di «stratificazione civica» (Zanfrini, 2015) che la sociologia delle migrazioni ha da tempo sottolineato nelle sue ricerche empiriche.

Un'altra realtà universitaria che si è posta come luogo di accoglienza, incontro e dialogo interculturale è l'Università di Pavia (anch'essa aderente al CNVQR). A partire dall'anno accademico 2015-16 questo ateneo ha accolto un numero significativo di rifugiati, offrendo loro l'opportunità di frequentare un corso di studi di primo o secondo livello, con esonero totale dei contributi universitari, il soggiorno gratuito presso i Collegi EDISU e altri Collegi di merito della città lombarda e l'accesso gratuito ai servizi accademici per la durata legale del percorso (ad es. corsi di italiano e servizi di tutoraggio didattico). Avvalendosi dei contatti con il servizio centrale SPRAR<sup>12</sup>, l'Università ha offerto ad oltre 15 studenti rifugiati la possibilità di immatricolarsi, garantendo loro l'inserimento nella comunità studentesca e cittadina. Con la finalità di perseguire tali obiettivi, il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università degli Studi di Pavia è entrato quindi a far parte di due importanti partenariati per la realizzazione di interventi a favore di richiedenti asilo e rifugiati. Nell'ambito del Tema Strategico di Ateneo «MIGRAT.IN.G. – Towards an Interdisciplinary Governance Model - Verso una governante del fenomeno migratorio», è stato realizzato tra il 2015 e il 2018 il progetto *Out-Side-In – Inclusive Adult Education for Refugees*, finanziato nell'ambito del programma Erasmus+, che si è posto come principale obiettivo l'impegno da parte delle realtà educative di favorire una maggiore inclusione dei richiedenti asilo e rifugiati nelle società ospitanti, offrendo «al personale docente di tali realtà nuove opportunità di inte-

---

<sup>12</sup> Sistema di protezione richiedenti asilo e rifugiati del Ministero dell'Interno e ANCI.

razione e canali di comunicazione con questi gruppi, nel tentativo di ridurre i pregiudizi e promuovere consapevolezza e rispetto reciproci»<sup>13</sup>. A partire dal 2017, l'Università di Pavia in partenariato con la Prefettura collabora inoltre al progetto *Daraja* («Ponte» in lingua kiswahili) – «Dall'individuazione del rischio psicopatologico nei migranti ospiti dei Centri di Accoglienza Straordinaria in Provincia di Pavia», con l'intento di «favorire una maggiore comprensione da parte degli operatori delle strutture e della Prefettura dei bisogni e dei disagi dei richiedenti protezione internazionale» (Dal Zotto, 2018, p. 162).

## 5. Conclusioni

Il quadro emerso sulle esperienze di attivazione delle università italiane per l'integrazione di studenti rifugiati ci riconduce all'immagine di vere e proprie organizzazioni generative (Cappelletti, 2015; Magatti, 2017) che, alla luce di un bisogno emergente divenuto rilevante per la sua incidenza (oltre che per la sua valenza sociale), decidono di riorganizzare i propri servizi dando delle risposte istituzionali a tale target, contribuendo di fatto a migliorare i processi di inclusione e partecipazione dei rifugiati non solo alla vita accademica, ma anche a quella sociale e culturale del Paese. Il target dei rifugiati costituisce un'occasione importante per i sistemi educativi di messa in discussione dei meccanismi che regolano l'accesso, ovvero degli strumenti tradizionali di valutazione delle competenze di istruzione, formazione e lavoro.

Ci si è posti, quindi, nel complesso, obiettivi strategici a più livelli: 1) formalizzazione delle procedure di riconoscimento dei titoli e delle competenze, 2) internazionalizzazione del sistema, 3) interculturalismo nell'approccio alla diversità culturale rappresentata dai rappresentanti di altre culture. In concreto, l'obiettivo di condividere misure a sostegno dell'istruzione terziaria, garantendo nello stesso tempo il riconoscimento di studi e competenze pregresse acquisite dagli studenti internazionali, valorizzando in particolar modo l'*informal education* e le competenze acquisite in contesti anche non formali. Riconoscere e validare il titolo di studio pregresso significa in qualche modo valorizzare il capitale culturale e innescare un circuito virtuoso che porterà lo studente a sentirsi più valorizzato anche sul piano personale e identitario. Una volta affermata la cultura del riconoscimento delle credenziali educative, la sfida più grande per le organizzazioni accademiche resta, tuttavia, quella di considerare queste persone una risorsa in più per l'internazionaliz-

---

<sup>13</sup> Cfr. <http://news.unipv.it>.

zazione accademica, una vera e propria leva di sviluppo, nello spirito del Processo di Bologna, di cui quest'anno ricorre il ventennale e che per molti versi appare ancora un processo incompiuto.

## BIBLIOGRAFIA

AMBROSINI M., *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia. Come e perché*, Il Saggiatore, Milano 2010.

BERTI F. - VALZANIA A. (a cura di), *Le dinamiche locali dell'integrazione. Esperienze di ricerca in Toscana*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

BERTOZZI R., *Studenti di origine immigrata che accedono all'università. Il ruolo del background migratorio e delle scelte scolastiche*, «Scuola democratica», 1 (2018), pp. 5-22.

BESOZZI E. - COLOMBO M. - SANTAGATI M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano 2009.

BOZZETTI A., *Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa*, «Sociologia italiana» – AIS Journal of Sociology», 11 (2018), pp. 77-99.

CAPPELLETTI P., *L'Italia generativa. Logiche e pratiche del Paese che genera valore*, Erickson, Trento 2015.

COLOMBO M., *Gli alunni stranieri di fronte alle scelte scolastico-formative: una cittadinanza negata?*, in DAHER L. M. (a cura di), *Migranti di 2<sup>a</sup> generazione. Nuovi cittadini in cerca di un'identità*, Aracne, Roma 2012, pp. 109-140.

COLLINS R., *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York 1979.

CORRERA M., *L'integrazione degli immigrati stranieri nel mercato del lavoro e le prospettive di intervento dei servizi all'impiego*, 2015.

COTESTA V., *Sociologia dello straniero*, Carocci, Roma 2012.

DAL ZOTTO E., *'Out-Side-In' e 'Daraja': il coinvolgimento del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Pavia in due progetti in favore di richiedenti asilo e rifugiati*, in

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE E SOCIALI, CENTRO DI RICERCA INTERDIPARTIMENTALE E STUDI DI GENERE (a cura di), *Master in Immigrazione genere, modelli familiari e strategie di integrazione. Quaderno n. 5*, Ledizioni, Milano 2018, pp. 160-162.

DERELI B., *Refugee Integration through Higher Education: Syrian Refugees in Turkey. Policy Report 2018*, United Nations University UNU-GCM-Institute on Globalisation Culture and Mobility, 2018. [https://i.unu.edu/media/gcm.unu.edu/publication/4405/Final\\_Begu%CC%88m-Dereli\\_Policy-Report.pdf](https://i.unu.edu/media/gcm.unu.edu/publication/4405/Final_Begu%CC%88m-Dereli_Policy-Report.pdf)

EUROPEAN COMMISSION – EACEA - EURYDICE, *Integrating Asylum Seekers and Refugees into Higher Education in Europe: National Policies and Measures*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.

FONDAZIONE ISMU, *Ventiquattresimo Rapporto sulle migrazioni 2018*, FrancoAngeli, Milano 2019.

MAGATTI M., *Cambio di paradigma. Uscire dalla crisi pensando il futuro*, Feltrinelli, Milano 2017.

MANUTI A. - PASTORE S. - SCARDIGNO A.F. - GIANCASPRO M.L. - MORCIANO D., *Formal and informal learning in the workplace: a research review*, «International Journal of Training and Development», 19, 1 (2015), pp. 1-17.

SANTAGATI M. - COLUSSI E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenza e traguardi. Rapporto Nazionale*, Report ISMU 1/2019, Fondazione ISMU, Milano 2019.

SARLI A., *Nuove metodologie per la valutazione delle qualifiche accademiche dei beneficiari di protezione internazionale in Italia*, Fondazione ISMU, Milano 2018.

SANTAGATI M. - ONGINI V. (a cura di), *Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà e successi*, Rapporto nazionale a.s. 2013/2014, Fondazione ISMU, Milano 2015

SCARDIGNO F. - MANUTI A., PASTORE S., *Migranti, rifugiati e Università*, FrancoAngeli, Milano 2019.

UNESCO and COUNCIL OF EUROPE, *Monitoring the Implementation of the Lisbon Recognition Convention, Final Report*, Paris 2016. [http://www.enicnarc.net/fileusers/Monitoring\\_the\\_Implementation\\_of\\_the\\_Lisbon\\_Recognition\\_Convention\\_2016.pdf](http://www.enicnarc.net/fileusers/Monitoring_the_Implementation_of_the_Lisbon_Recognition_Convention_2016.pdf)

UNHCR, *Left Behind: Refugee Education in Crisis*, 2017. <https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>

ZANFRINI L., *The Diversity Value. How to Reinvent the European Approach to Immigration*, McGraw-Hill Education, Maidenhead, UK 2015.

## ABSTRACTS

COLOMBO MADDALENA

*The need to train displaced people: international frame, social actors at play, and the role of universities*

The essay aims at illustrating the connections between displaced people and educational system. The need to foster basic and specialized education for migrants, children and adults, forced or voluntarily displaced, is emphasized by several international organizations (UNHCR, UNESCO, WORLD BANK) and it is a duty of the States that receive migrants as workers and asylum seekers. After a brief definition of who are – and how many are - displaced people, I underline the multiple ties they need to have with the education system, in order to succeed in their migration project. States have also the duty to respect the fundamental right of literacy and studying for anyone (and especially for children), but provision of *Education for all* could not be sufficient to succeed in schools, due to the several impediments they meet. Referring to Italy the main social actors in this frame are, on the one hand, second generations immigrants, newly arrived adults and unaccompanied foreign children and, on the other hand, schools and VET centers for youngsters and adults; they perform different patterns in educational integration or exclusion, due to some hampering factors (bureaucratic rigidity, unprepared teachers, difficult recognition of previous skills of migrants). Lastly I call for a major commitment of universities in opening new lines of teaching, research and third mission in favor of refugees and migrants' education.

PITZALIS MARCO

*A challenge for schools: The Provincial Centers for Adult Education (CPIA) as meeting points between educational and immigration policies in Italy*

The aim of this essay is to analyze the development of training and inclusion policies for unaccompanied foreign minors (UASCs) and applicants for international protection, within the framework of adult education policies in Italy. The first paragraph outlines some problems concerning social inclusion of natives and integration of immigrants. The second paragraph analyses the link between European policies and their national translation. The third paragraph analyses some central aspects of the national adult literacy policy in Italy

(based on CPIAs, settled by the State in each province). The conclusion shows the organizational and institutional challenges and uncertainties that CPIAs must face, for example the contradiction between their high importance for migrants' social integration and their weak institutional status (and social consideration), which exposes the training centers to the never-ending change of immigration policies.

SANTAGATI MARIAGRAZIA, BARZAGHI ALESSANDRA, COLUSSI ERICA  
*Agency of unaccompanied foreign minors and access to education. Possible alternatives moving from Southern to Northern Italy*

Some studies and researches have dealt with the agency of unaccompanied and separate children (UASCs) recently, focusing on their right to education, that was previously considered a secondary issue for minors with a migration project similar to the one of adults. Within this interpretative framework, the agency of minors shows that they bear many resources and skills in the learning path. The essay presents the results of a qualitative research promoted by the ISMU Foundation in 2018. The research aims at reconstructing the biographical and educational trajectories of the UASCs and their journey to and through Italy, from Sicily to Milan. These pathways intersect with the participation of children in different training contexts (welcoming centers, CPIAs, VET centers, secondary schools). The crucial role of educators, school leaders, and teachers emerges. School professionals are involved in a sort of negotiation process during the educational integration and they mediate the right to education for these minors, even outlining possible alternatives to develop their potentials.

BELLIN VIA TINDARO  
*The Provincial Centres for Adult Education (CPIA) in Italy as potential heterotopias. Teachers and young migrants between a colonial point of view and mutual recognition*

Based on participant observation, this article aims at answering to this question: can CPIAs (Provincial Centres for Adult Education) be considered heterotopias in a Foucaultian sense, that is, places that can put under discussion all other spaces? Foucault's concept is pertinent precisely because the border spaces that are inhabited by the subjects we consider most problematic and marginal, can become, to some extent, privileged places. They potentially contain, in essence, some of the characteristics of counter-sites, because they concentrate what contemporary society fears most, marginal and migrant people, poor workers and newly-arrived young immigrants. Though participant observation a number of accounts of school life have been collected. What emerges from this essay are the difficult relationships between teachers and foreign students, and this calls for serious reflection on how to apply the principles of inter-culturalism in this type of school. Teachers tend to look at unaccompanied minors through a su-

periority view (colonial) and often they have no means enough to manage the classroom's cultural heterogeneity. They are also unprepared to apply critical thinking in the school activity, that instead turns out to be a valid tool to cope with cultural and social hyper-diversity among students.

DI ROSA ROBERTA TERESA, GUCCIARDO GAETANO

*The inclusion of unaccompanied foreign minors in Sicily: a challenge met by Provincial Centers for Adult education (CPIA)*

Sicily is an Italian region that has been heavily involved in the reception of unaccompanied and separate children (UASCs) during the last years; the essay offers a wide analysis of minors profiles and of the local system activated for their basic and professional training. Almost a third of UASCs in Sicily attend literacy courses at the Provincial Centers for Adult Education (CPIAs). Here we present in brief the main results of a survey (carried out in 2017) on 503 foreign CPIA students, interviewed with questionnaires; and of a series of in-depth interviews with Sicilian CPIA executives and focus groups with CPIA teachers in all areas of Sicily. The vast majority of the minors escaped from desperate family situations and did little (or none) schooling experience in the origin country. Sicilian CPIAs are coping with serious structural and cultural limitations of the reception system (and the school inclusion as well). Despite this, they respond by 'browsing on sight', experimenting *in situ* new methods and techniques aimed at involving and enhancing the skills available to children, in search of an efficacy that is both educational and social.

DAHER LIANA M., LEONORA ANNA MARIA

*Decisions and responsibilities of the voluntary guardian for unaccompanied minors. A case study in Sicily*

According to Italian law n°47/2017 (the so-called Law Zampa), the voluntary guardian emerges as a leading actor in overcoming bureaucratic issues related to the access of the UASC (Unaccompanied and Separate Children) to education and professional training opportunities, but also as a guide in the transition to adulthood, acquiring a fundamental position in the minor's pathway towards a mature social inclusion. For these reasons it deserves to be investigated. A group of voluntary guardians (new for Italy) are explored through qualitative, non-representative interviews to people living in Sicily, which reconstruct the experiential traits of their work, revealing practical and relational criticalities. This figure seems to take the form of a pseudo-parental role, a sort of 'civic parenting', becoming the reference person of the UASC in coordinating and managing the daily life and his/her insertion in schools and VET centres. The essay argues the possibility that voluntary guardians should be properly prepared at playing the role of 'care manager', as the individual skills and their goodwill could be not enough in facing such a delicate task.

VALENTE ADRIANA, CARAVITA SILVIA

*Educational paths of young migrants in the Juvenile Justice Institutes (IPM). Success factors and criticalities*

The focus of our work are the factors of success in the educational path of foreign youngsters in prison, starting by rethinking the very concept of educational success and considering that their education not only takes place *inside* the prison, but also *through* prison, saturating with the immaterial and material factors that are part of it. The essay shows data coming from a survey on the educational offer in the 16 IPMs operating in Italy in 2016; in-depth interviews with professors and educators at the Casal del Marmo Institute (Rome), as well as with managers of the juvenile justice offices, have been administered. Data show that for many of foreigners the goals look hard to be reached, due to difficulties in the process of identity building, loss of self-esteem, de-responsibilization, and emotional isolation. However, innovation in educational practices, and the attempt to overcome structural, cultural and individual constraints, (i.e. the time and resources limits) cannot be separated from a wider search for a change in society, which should connect both the personal development and the needs of social system.

BERTOZZI RITA

*Open Educational Resources for the refugees' welcoming*

The increase in the number of asylum seekers, refugees and unaccompanied foreign minors in Italy represents a challenge for social services and makes clear the need for updating and specializing the training of all operators involved in them. The changes also have an impact on the education and training system, which has a specific relevance in the construction of integration paths, both for adults and minors. An example is the case of intercultural mediators, considered much important in social and educational policies but not yet fully recognized at professional level. Starting from an Erasmus plus project, called *ReCULM Upskilling Cultural Mediators* (2016-18), aimed at providing open access and multilingual training materials for mediators dealing with asylum seekers and refugees, the paper presents the skills required to mediators working in such contexts and the challenges for training system, together with the role that an Open Educational Resources platform can play, connecting different actors within the educational process.

SCARDIGNO FAUSTA

*The refugees' integration at the University between credentialism and valorization of informal education*

The essay reports the experience of the CAP (Centre of lifelong learning) at the University of Bari (Italy) and its activities in validation and certification of the

learning competences, acquired in formal and informal contexts by those refugees and asylum seekers who have chosen to continue the *curriculum studiorum* interrupted in the country of origin. The CAP's experience highlights how, for the refugee, the informal education is crucial within the processes of academic integration. For the University, this program represents an attempt to internationalize the academic system and to institutionalize the 'finalized recognition' procedure, through comparability of qualifications and skill balance. The paper presents the state of art of the university integration of refugees, describing in brief the main projects carried out by Italian higher education institutions over the last years.

## AUTHORS

### BARZAGHI ALESSANDRA

Graduated in Cultural Anthropology, she is a researcher and trainer in the Department for Education at the ISMU Foundation, in Milan (Italy). Her research interests focus on schooling students with a migrant background, welcoming and integrating UASCs, asylum seekers and refugees. She also works in public services for foreign citizens, where she offers assistance for the legal procedure of receiving a residence permit in Italy and submitting application for citizenship. Last publication on the topic: (with G. Banzi, A. Cuciniello, G. Pastori, Open Sesame, in C. Aguiar, C. S. Silva (eds.), Case studies on curriculum, pedagogy, and school climate interventions tackling inequalities, ISOTIS project, 2018.

### BELLINVIA TINDARO

Phd in Pedagogy and Intercultural Sociology, he has taught Sociology of Law, Principles and Foundations of Social Services and Sociology of Deviance and Changes at the University in Messina (Italy). He published articles for several Italian journals both in the field of Sociology and Criminology. He has recently published: *Xenofobia, sicurezza, resistenze. L'ordine pubblico in una città 'rossa'. Il caso Pisa* (2013), and: *Lasciar morire. Burocrazie minime, ambiente, territorio e lavoro in Sicilia* (2016). He has worked as a coordinator in a community for unaccompanied foreign minors at the organization Oxfam Italy in Sicily.

### BERTOZZI RITA

Assistant Professor of Sociology of Education, in the Department of Education and Humanities, at the University of Modena and Reggio Emilia (Italy). Her main research studies and publications focus on immigrant pupils in schools, unaccompanied minors, migrant working children, intercultural competence in cross-cultural settings and child-centered research approaches. On the topic, she recently published: *University students with migrant background in Italy. Which factors affect opportunities?* In *Italian Journal of Sociology of Education*, (1) 2018.

### CARAVITA SILVIA

Biologist of the CNR (National Research Council), she started her career at the Neurobiology Centre, then worked at the Institute of Cognitive Sci-

ences and Technologies. She investigated the cognitive mechanisms in the context of organizational learning and knowledge creation. She has also an expertise in teaching methods and learning environments in formal and non-formal contexts. She has been an associate fellow of the Institute of Researches on Population and Social Policies (CNR-IRPPS), where she collaborated to investigations on science communication and analysis of textbooks. She was also a volunteer for the Antigone Association (Rome) and, in 2017, she took part in the research activities of the Observatory on the Juvenile Justice Institutes in Italy.

#### COLOMBO MADDALENA

Full Professor in Sociology of Cultural and Communicative processes; she teaches Sociology of Education, Sociology of Educational Policy and Sociology of Inequalities and Differences at the Faculty of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore in Milan and Brescia (Italy). She is the Director of the CIRMiB (Centre of Initiatives and research on Migration –Brescia) and the Laris (Laboratory of Research and Intervention on Society). She is a member of the Scientific Board of several journals in Italy. She co-ordinates the AIS-Education section. At the Milan campus of UCSC, she co-ordinates the Jean Monnet Module IDEAL -Intercultural Dialogue in Europe and Active poLicies (a.y. 2016/2019). Last publication on the topic: The impact of ethnicity on school life: a cross-national post-commentary, in: Italian Journal of Sociology of Education, (3) 2018.

#### COLUSSI ERICA

Graduated in Cultural Anthropology with a specialization in Chinese language and culture. She is researcher, trainer and coordinator in the Department for Education at the ISMU Foundation, in Milan (Italy). Her research interests focus on intercultural education, multilingualism and teaching Italian as a second language. She has recently published, with M. Santagati: *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Report ISMU n.1, Fondazione Ismu, Milano, 2019.

#### DAHER LIANA M.

Associate Professor of Sociology, in the Department for Education, at the University in Catania (Italy). Her main research fields deal with social movements and collective behaviour, migration and multicultural citizenship. She took part, in several national and international research projects. She is the President of the RC48 Committee Board of the ISA and Member of RN25 Committee Board of the ESA. Last publication on the topic: *Local integration process: exploring experiences and dilemmas* (in Consoli M.T. ed., *Migration towards Southern Europe*, Milano, 2015).

#### DI ROSA ROBERTA TERESA

Researcher and Aggregate Professor of Sociology of Migration and International Social Work at the University in Palermo (Italy), she studies: identity

and gender issues in migration; reception and integration practices for unaccompanied minors and second generations; educational innovation on the cross-cultural competence of social workers. Recent publications: Policies, services and migrants: open questions on integration (*La Rivista delle Politiche Sociali*, 1, 2017); *Leggere, scrivere, esserci*, (con G. Gucciardo, G. Argento, S. Leonforte), Milano 2019.

#### GAETANO GUCCIARDO

Researcher and Aggregate Professor of General Sociology at the University in Palermo (Italy). In the last few years he worked on immigration, inequality and his consequences on the trust and social capital. His recent publications are: *L'uguale e il diverso*, Torino 2017; *Leggere, scrivere, esserci*, (with R. Di Rosa, G. Argento, S. Leonforte), Milano 2019.

#### GIANNINI STEFANIA

Full Professor of Linguistics and former Dean of the University for Foreigners in Perugia (Italy) (2004-2012). She has been appointed in March 2018 as UNESCO Assistant Director-General for Education. Previously she was Senator of the Italian Republic (2013-2018) and Minister of Education from 2014 to 2016. Since October 2017, she was adviser to the European Commissioner for Research and Innovation, Carlos Moedas. Author of over fifty scientific and educational publications, which appeared in specialized journals of linguistics and multilingualism.

#### LEONORA ANNA MARIA

Researcher of Sociology, in the Department of Education, at the University in Catania (Italy). Her main research interests focus on solidarity and socialization processes; the connections between socialization and educational practices in postmodern society applying mixed method approaches. She is a member of the International Research Group SocialOne about the Agapic Action and sociological theoretical challenges. Since 2010, she works as a senior researcher for three Erasmus+ funded research projects: NORADICA, Multicultural Schools, and SMILEY. Recent publication on the topic: (with Daher L. M., and Gamuzza A.), *Bisogni e competenze degli insegnanti in una società multireligiosa*, in *Scuola democratica*, 2017.

#### PITZALIS MARCO

Full professor of Sociology of Education at the University in Cagliari (Italy). He is the Director of Inter-University Center for Educational Studies and member of the Scientific Board of several journals in Italy. He is a foreign member of the Centre of European Sociology (EHESS – Paris). Among his recent works: (with Porcu M.), *Cultural Capital and educational strategies. Shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours*, in *British Journal of Sociology of Education* (2016); (with De Feo A.) *Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2017.

**SANTAGATI MARIAGRAZIA**

Assistant Professor of Sociology of Education at the Faculty of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore, in Milan (Italy); at the Brescia campus she is scientific secretary of the CIRMiB. She also manages Department for Education at the ISMU Foundation and, since 2010, she has been the editor of the annual Report on students with non-Italian citizenship, promoted by MIUR and ISMU. Her main scientific interests deal with (ethnic inequalities; successful students with an immigrant background; interethnic and interreligious relationships; intercultural policies). Last publication on the topic: The (im)possible success of disadvantaged students. Reflections on education, migration and social change, in *Arxius de Ciències Socials*, (40) 2019.

**SCARDIGNO FAUSTA**

Assistant Professor of Sociology of Education in the Department of Education Psychology and Communication at the University in Bari (Italy). She is a member of the Scientific Board of AIS – EDU (Educational Section of Italian Association of Sociology) and of RUIAP (Italian Network of Universities for Life Long Learning). She also manages the CAP (Center for Lifelong Learning for refugees). Her main scientific interest focus on the connections between education and migration, inequalities and recognition of educational credentials (formal and informal) of refugees. Last publication on the topic: (with Manuti A. and Pastore S.) *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*, Milano 2019.

**VALENTE ADRIANA**

Jurist and sociologist, Director of research at the CNR (National Research Council), Institute of Researches on Population and Social Policies (CNR-IRPPS) in Rome (Italy). She coordinates the research group Social Studies on Science, Education and Communication, which includes national and international projects on science-society-politics, education and participation, and social representations of migrant people. She recently published (with Tudisca V. and Pelliccia A.), *Imago Migrantis*, CNR-Irpps, Roma 2019.

## La collana *Quaderni CIRMiB Inside Migration*

Nasce dall'esperienza ventennale del CIRMiB, il Centro di Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni di Brescia (già Osservatorio Provinciale sull'Immigrazione) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che si occupa di indagare il fenomeno migratorio e le sue implicazioni nei contesti locali. Il CIRMiB nasce nel 1998 su iniziativa di alcuni docenti dell'Università Cattolica di Brescia dell'area socio-antropologica; nel 2006 il Centro assume la denominazione attuale e nel 2012 rinnova il proprio statuto. Dal 2008 pubblica l'*Annuario CIRMiB Immigrazione e contesti locali*, che dal 2018 è diventato il *CIRMiB MigraREport*.

Consapevoli che le migrazioni caratterizzano tutte le epoche storiche, consideriamo la mobilità un fondamentale diritto umano, una leva di sviluppo socio-economico e un valore aggiunto dal punto di vista culturale. Tuttavia, in una società globalizzata e iperconnessa, dove la digitalizzazione e la scomparsa di molte barriere fisiche portano a una iper-mobilità, le migrazioni rappresentano anche un emblema dei rischi e delle potenzialità connesse con il mutamento sociale. I fondamenti del vivere comune sembrano messi in discussione dai flussi migratori e le istituzioni non paiono in grado di governarli efficacemente. Le persone che intraprendono una migrazione, vivono esperienze dirompendi che sfuggono alla pianificazione sociale, fino a condurre a esiti di integrazione imprevisi. Per chi e in quali condizioni si produce l'inserimento nelle società di accoglienza? A quali costi e con che perdite? Di fronte alle paure che agitano il mondo occidentale nella sua crisi, alle perduranti conflittualità e disuguaglianze, oggi alle scienze umane e sociali spetta il compito di dimostrare come i migranti possano apportare un contributo allo sviluppo umano globale.

Gli studi e le ricerche ospitati nella collana *Inside Migration* si pongono l'obiettivo di facilitare una comprensione dei processi migratori, per far riflettere sul presente e sul futuro delle società multiculturali. Leggere dentro le migrazioni significa non solo seguire le tradizioni teoriche ed empiriche più consolidate ma anche sviluppare nuovi metodi e approcci nella ricerca sul campo. La collana ospita volumi di sociologia e altre discipline politico-sociali ed umanistiche. Temi specifici riguardano ad esempio: diversità, differenze e disuguaglianze; mutamento culturale e interculturalità; relazioni tra residenti e immigrati; processi di integrazione sociale, lavorativa, scolastica, politica, ecc.; strutture familiari e reti sociali; rappresentazioni sociali del fenomeno migratorio; politiche migratorie su scala locale, regionale, globale; *governance* dei flussi migratori e dinamiche economiche, cittadinanza e partecipazione civica, plurilinguismo e incontro tra religioni, transnazionalismo e cooperazione internazionale, ed altri.

## Book series *Issues CIRMiB Inside Migration*

*Issues CIRMiB Inside Migration* is the result of a 20-year research activity conducted by the CIRMiB (Centre of Initiatives and Research On Migration - Brescia) at the Università Cattolica del Sacro Cuore in Brescia UCSC (Italy), focusing on the phenomenon of migration and its impacts on local contexts. The Centre CIRMiB was founded in 1998 by some professors in Sociology and Cultural Anthropology; in 2006 it took the current denomination and was established in 2012 by the Rector as a research centre at UCSC. Since 2008 CIRMiB publishes the yearbook: *Annuario CIRMiB Migrations and local contexts*, that in 2018 received the new title: *CIRMiB MigraREport*.

Given that migrations are as old as human history, we consider the free mobility of people one of the most important human rights and a great driver of socio-economic progress and cultural enrichment. However, in a fast changing and hyperconnected society, migration can also represent the risk of social transformation in terms of disruption of the norm and serious changes in the way of thinking, lifestyle and beliefs. In addition to that, the governance of immigration flows doesn't seem to be really effective. Migrant people experience lots of changes in their lives and different kinds of feelings. The way in which migrants rethink their identities, beliefs and lifestyles is unpredictable and can lead to different integration forms or isolation in the host society. Does migration imply a loss or a benefit? For whom and in which way? Social sciences must find an answer to these questions. They must be able to demonstrate how immigrants change society for the better.

Books, research papers and theoretical studies collected in this book series aim to provide a deeper and better understanding of the phenomenon of migration and of multicultural society. Reading *Inside Migration* means not only following consolidated interpretive traditions but also to develop new research approaches and methods. In the series different contributions are collected on migration in the field of sociology, socio-political and human sciences, addressed to the university students, professors, policy makers, administrators and general audience. Specific topics are the following: diversity, differences and inequality; cultural transformation and interculturality; interaction between the natives and the immigrants; social – economic – political – educational integration; migration impacts on family life; social perception of the phenomenon of migration; migration policies; governance of migration flows, citizenship and civic participation, plurilingualism and inter-religious dialogue, transnationalism and international cooperation, and others.

# Collana *Quaderni CIRMiB Inside Migration*

## VOLUMI PUBBLICATI

1-2019

*Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*,  
di Mariagrazia Santagati

2-2019

*La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*,  
a cura di Maddalena Colombo e Fausta Scardigno