

# La sociologia e le società europee: strutture sociali, culture e istituzioni

## Conferenza AIS di metà mandato

Catania, 5-6 ottobre 2018 - Università di Catania - Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche  
(Via V. Emanuele II, n. 49 – Palazzo Pedagaggi)



### RIFUGIATI E MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI DI FRONTE AL SISTEMA SCOLASTICO-FORMATIVO ITALIANO

Sezione Sociologia dell'Educazione, 5 ottobre, ore 16.30-19.00, Aula I, terzo piano

16.30 INTRODUZIONE E CHAIR:

**Fausta Scardigno**, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Consiglio Scientifico della Sezione AIS-EDU*

16.45 RELAZIONI:

**Pitzalis M.**, *CIRD, Università di Cagliari, referente per l'Università nel CTS dei CPIA presso il MIUR*

**"Le policy formative per i richiedenti protezione internazionale e minori stranieri non accompagnati in Italia"**

**Santagati M.** (*Università Cattolica del Sacro Cuore*), **Barzaghi A.**, **Colussi E.** (*Fondazione ISMU*)

**"I MSNA e la scuola pubblica in Italia. Problemi e sfide dal Sud al Nord"**

**Consoli T.**, **Daher L.**, **De Felice D.**, *Università di Catania*

**"Decisioni e responsabilità educative sui MSNA in Sicilia dopo la legge 47/2017. Sistemi, percorsi e interrogativi aperti"**

**Bellinvia T.**, *Università di Messina, FAMI Utopia- Oxfam*

**"Desiderio di futuro: esperienze formative di MSNA in Sicilia. Il Progetto Barcellona Pozzo di Gotto"**

**Di Rosa R.**, **Gucciardo G.**, **Argento G.**, **Leonforte S.**, *Università di Palermo*

**"Bisogni formativi ed educativi dei MSNA: una ricerca nei CPIA siciliani"**

**Severino S.**, **Cascino G.**, *Università degli Studi di Enna – Kore*

**"La rappresentazione sociale dell'esperienza migratoria e i bisogni formativi per l'integrazione: alcuni dati dalla ricerca Stop Tratta!"**

**Bertozi R.**, *Università di Modena Reggio Emilia*

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

**Scardigno F.**, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

**"Prove tecniche di certificazione: riconoscere le credenziali educative dei rifugiati nell'Università di Bari"**

18.45 CONCLUSIONI:

a cura di **Maddalena Colombo**, *Università Cattolica di Milano. Coordinatrice della Sezione AIS-EDU*

## Le policy formative per i richiedenti protezione internazionale e minori stranieri non accompagnati in Italia

**Marco Pitzalis**

CIRD, Università di Cagliari, referente per l'Università nel CTS dei CPIA presso il MIUR  
pitzalis@unica.it

In Italia, il recente sviluppo dell'offerta formativa nel campo dell'istruzione degli adulti è legata alle policy europee d'inclusione degli adulti e alle strategie per l'incremento del capitale umano o la lotta all'analfabetismo di ritorno. Queste politiche sono motivate, come mostrano le indagini PIAAC, dalla persistente difficoltà nel conservare e raggiungere un livello soddisfacente di competenze nella popolazione adulta in Italia. Per quanto, negli anni recenti, si registrino dei miglioramenti, continuano a persistere le notorie disuguaglianze territoriali, in particolare con il persistere dell'opposizione tra regioni settentrionali e regioni meridionali. I Centri per l'Istruzione degli Adulti rappresentano dunque una risposta, in termini di politiche educative, alle sollecitazioni provenienti dalle agenzie internazionali.

Tale strategia è stata intrapresa dalla Finanziaria del 2007 e successivamente messa in campo con decreto del Miur che individua due obiettivi centrali: il *"conseguimento di titoli scolastici e delle certificazioni"*, la *"creazione di reti territoriali"*.

Un aspetto cruciale è il fatto che i CPIA sono stati dotati di un proprio organico distinto rispetto a quello delle autonomie scolastiche e corrisponde a un obiettivo di ampliamento dell'offerta formativa, conseguibile attraverso accordi con gli enti locali o con enti privati di formazione professionale.

La prima fase di attuazione ha dato un ruolo attivo da alcune regioni (Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia e Sicilia) con progetti "assistiti" indirizzati verso target specifici: disoccupati, persone con bassi livelli di scolarità, stranieri, detenuti.

Il D.P.R. n. 263/2012 indica gli elementi centrali e costitutivi dei CPIA in particolare emerge che l'offerta formativa è diretta a una pluralità di pubblici.

I CPIA costituiscono quindi un prototipo di istituzione scolastica flessibile che si rivolge a un pubblico eterogeneo, con metodi e obiettivi diversificati e con un corpo docente non omogeneo (docenti provenienti dalla scuola primaria o secondaria). Nel corso degli ultimi tre anni corso degli anni recenti, inoltre, la rete dei CPIA ha conosciuto un forte sviluppo. La distribuzione nel territorio nazionale non appare bilanciata e emerge una maggiore concentrazione nelle regioni del Nord con il 47% dei CPIA, mentre nel sud e isole si trova il 33% dei CPIA.

Zona	Valore	Percentuale
NORD OVEST	37	28,9%
NORD EST	23	18,0%
CENTRO	25	19,5%
SUD	28	21,9%
ISOLE	15	11,7%
TOTALE	128	100,0%
CPIA – Italia . Dati Miur 2017		

Per quanto riguarda l'utenza, secondo i dati Indire, nell'anno scolastico 2016/2017 risultano essere iscritti circa 108.500 studenti con un incremento del 18% rispetto all'anno scolastico 2015/2016 <sup>1</sup>. L'incremento

<sup>1</sup> <http://www.indire.it/2018/05/29/pubblicata-ricerca-indire-viaggio-nellistruzione-degli-adulti-in-italia/>

riguarda anche gli studenti stranieri che costituiscono uno dei target principali della policy. Nei percorsi di I livello (relativi alla scuola dell'obbligo) risultano iscritti circa 14.000 iscritti con un incremento del 14,1% mentre gli iscritti a percorsi di II livello hanno avuto un incremento di circa il 17% (corsi diretti all'acquisizione del diploma di istruzione secondaria tecnica, professionale e artistica)<sup>2</sup>. Aumentano anche i percorsi organizzati in carcere, disia per il I livello (che per i corsi di secondo II livello (+ 20%), all'interno dei quali si trova una cospicua percentuale di utenti stranieri.<sup>3</sup>

Gli studenti stranieri costituiscono dunque una porzione importante dell'utenza dei CPIA.

L'integrazione degli studenti immigrati di recente arrivo muta, almeno parzialmente, la funzione e la pratica di un'istituzione inizialmente pensata nel quadro di una strategia di inclusione sociale di una popolazione residente.

Nello stesso tempo se ne intravedono le potenzialità sia per la scuola che per i suoi pubblici: la scuola, infatti, può esperire un'apertura professionale e culturale verso pubblici fino ad oggi esclusi.

Sotto il profilo dell'inclusione sociale, l'integrazione all'interno di un'istituzione scolastica costituisce un elemento che può favorire i processi di coesione e integrazione sociale.

Per quanto riguarda, gli studenti stranieri – e specialmente i richiedenti asilo – si tratta innanzitutto di trasmettere competenze di base nella lingua italiana, in secondo luogo si tratta di definire i fabbisogni formativi dell'utenza, fare il bilancio delle competenze, orientare sotto un punto di vista della formazione e dell'inserimento lavorativo.

Questo genere di utenza costituisce dunque una sfida per gli insegnanti di scuola che non sono formati per questo tipo di attività e non sono necessariamente motivati a lavorare con questo tipo di utenza, condizione che può incidere sul turn-over dei docenti.

Un'altra difficoltà è costituita dal fatto che questa utenza è particolarmente fluttuante e instabile nel tempo. Anche questo aspetto costituisce una sfida per la scuola, sia sotto il punto di vista amministrativo sia sotto il punto di vista pedagogico.

---

<sup>2</sup> Ibidem

<sup>3</sup> <https://ec.europa.eu/epale/it/content/pubblicata-ricerca-indire-viaggio-nellistruzione-degli-adulti-italia>

## **I minori stranieri non accompagnati e la scuola pubblica in Italia. Problemi e sfide dal Sud al Nord**

**Mariagrazia Santagati**

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

*mariagrazia.santagati@unicatt.it*

**Alessandra Barzagli, Erica Colussi**

*Fondazione ISMU*

*a.barzagli@ismu.org, e.colussi@ismu.org*

“Secondo l’articolo 34 della Costituzione italiana tutti i ragazzi minori di 16 anni devono andare alla scuola pubblica statale. Noi vediamo però che non è così. Tanti ragazzi minori di 16 anni non vanno alla scuola pubblica”. Così si apre la “Lettera alla scuola pubblica”, stampata nel giugno 2018 e nata all’interno della scuola per adolescenti di origine immigrata che l’associazione Asnada gestisce a Milano, frequentata da MSNA e da minori ricongiunti che si sono interrogati sulle difficoltà e, spesso, sull’impossibilità per molti di loro di accedere alla scuola pubblica statale, anche quando in età dell’obbligo.

Se ci concentriamo sui MSNA accolti all’interno del sistema SPRAR, la maggior parte di essi ha potuto frequentare corsi di alfabetizzazione nelle strutture di accoglienza o sono stati iscritti ad un corso esterno: d’altro canto, l’apprendimento della lingua italiana rappresenta un intervento previsto nel progetto educativo individualizzato che dovrebbe essere predisposto nel momento di ingresso nel centro d’accoglienza, che deve garantire accesso e frequenza di corsi di lingua per un numero minimo di 10 ore settimanali.

Una situazione più problematica è invece quella relativa all’accesso al sistema dell’istruzione pubblica per l’assolvimento dell’obbligo scolastico. Non si dispone di dati specifici relativi all’inserimento scolastico dei MSNA: manca un meccanismo sistematico di raccolta dei dati in grado di evidenziare in quali istituti scolastici (e di quali aree geografiche) si concentra il maggior numero di questi minori. Anche il monitoraggio di Save the Children (2018) conferma che i problemi più frequenti riguardano l’iscrizione alla scuola pubblica dei minori che hanno più di quindici anni, ovvero la maggioranza dei presenti in Italia, problematica soprattutto per motivi burocratici e amministrativi (arrivo in corso d’anno, esaurimento dei posti disponibili, scarsa conoscenza della lingua italiana all’arrivo, analfabetismo diffuso, scarso tempo a disposizione per la progettazione prima del 18° anno d’età, ecc.). I quindicenni, difficilmente, vengono inseriti nelle scuole secondarie di primo grado, perché ritenuti troppo grandi, non entrando però neanche nelle scuole 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 (Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti). La formazione linguistica (e culturale) è, nei casi migliori, offerta informalmente dal privato sociale (ONG, volontariato, ecc.), in attività in cui ci si occupa soprattutto di insegnamento della lingua (EU Agency for Fundamental Rights, 2016).

Anche nel campo dell’istruzione, migliore è la situazione di coloro che sono inseriti nel sistema SPRAR, che riescono ad accedere al sistema di istruzione e formazione professionale, anche se molti sono a rischio di dispersione (Huddleston, Wolffhardt, 2016): 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. Gli operatori che seguono questi minori hanno rilevato gli effetti positivi dell’inserimento scolastico sui ragazzi, a livello cognitivo e relazionale, nel processo di integrazione sul territorio di residenza (Save The Children, 2018). 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).

Le poche ricerche realizzate sul tema finora ribadiscono che i MSNA sono in prevalenza inseriti nei corsi di alfabetizzazione o per l'ottenimento della terza media dei CPIA (Grigt, 2017). I progetti educativi a loro rivolti spesso si scontrano con i progetti di rapido inserimento socio-professionale dei ragazzi (CNR-IRPPS, 2017) e con i molteplici e contraddittori bisogni che essi esprimono (assistenza, tutela, accrescimento delle conoscenze e delle competenze, autonomia, realizzazione del proprio progetto di vita), che richiedono necessariamente interventi integrati (Augelli, Lombi, Triani, 2017). Proprio per questo, la prassi diffusa è quella di procedere indiscriminatamente 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, non sempre adatto didatticamente alla loro età e, soprattutto, separato dai loro coetanei e dal contesto della scuola ordinaria. Scrivono proprio di questi problemi i ragazzi di Asnada: "Noi vogliamo la scuola aperta a tutti i minorenni, anche se non sei italiano, anche se non sai leggere e scrivere ... Aperta per noi vuol dire che tutti possono non solo entrare, ma anche studiare dentro con successo ... vuol dire non essere appartato dal gruppo, avere uguali possibilità, essere coinvolto e fare attività con tutti gli studenti. Aperta vuol dire che noi possiamo stare con i nostri compagni perché così possiamo capire un po' di più la lingua e fare amicizia. Stare in una classe italiana con i ragazzi italiani rende più facile l'apprendimento alla nostra età".

La situazione italiana si configura come una sorta di caso paradossale: da un lato, la legge italiana appare tutelante nei confronti dei MSNA, ancor di più dopo l'approvazione della legge Zampa n. 47/2017 e con le ultime linee guida del 2017 (Miur, Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2017), rispetto al loro diritto all'istruzione nella fase dell'obbligo. Tuttavia, la fruizione di questo diritto di fatto non è tutelata e garantita per la maggior parte di questi MSNA. A fronte di questa realtà, le domande da cui si sviluppa la nostra riflessione sono molteplici: come si configura la presenza dei MSNA nei CPIA in Italia? perché, anche se ne hanno il diritto, molti minori non riescono accedere alla scuola pubblica, neanche nella fascia 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? quale il punto di vista dei diversi attori coinvolti in questo processo (minori, insegnanti, dirigenti, educatori, ecc.) di fronte a possibilità, opportunità e ostacoli che si verificano nell'accesso e nella frequenza della scuola pubblica italiana?

Per rispondere a tali domande, è stata avviata una ricerca, promossa dal Settore Educazione della Fondazione Ismu, "Tra obbligo e diritto. MSNA nel sistema di istruzione e formazione", studio condotto con finalità esplorative, attraverso collaborazioni istituzionali consolidate (USR Lombardia e CPIA della Lombardia, Università degli Studi di Catania, USR Sicilia, ecc.). La ricerca è uno studio autofinanziato che ha visto come prima attività la raccolta dei dati sulle presenze dei MSNA nei CPIA di Lombardia e Sicilia nell'A.S. 2016/2017, con l'intento di proseguire in futuro con una ricognizione dei dati più aggiornata in altre regioni e in diversi ordini di scuola (secondaria di primo e secondo grado e formazione professionale). A questa prima fase di ricerca quantitativa, si è affiancata una seconda fase qualitativa che si pone l'obiettivo di approfondire il tema della relazione dei MSNA con il sistema di istruzione e formazione in Lombardia (il loro percorso, le loro scelte, le aspettative e i bisogni di cui sono portatori), dal punto di vista dei molteplici attori coinvolti nel processo di inserimento scolastico e formativo.

Nella prima fase di ricerca, dopo un seminario di avvio della riflessione (novembre 2017) in cui si sono condivise prospettive sul problema da parte dei maggiori interlocutori interessati alla questione in Lombardia, si è proceduto a raccogliere i dati relativi alle presenze dei MSNA nei CPIA nell'a.s. 2016/2017, mappando attraverso un questionario compilato dai referenti dei singoli CPIA la situazione delle due Regioni del Nord e del Sud (Lombardia e Sicilia) che ospitano il maggior numero di MSNA.

Nei 19 CPIA lombardi e nei 10 CPIA siciliani sono risultati iscritti rispettivamente quasi 800 MSNA in Lombardia e 4500 circa in Sicilia (quindi 5 volte quelli presenti nei centri lombardi): si tratta di un'utenza prevalentemente al maschile (6-9% di femmine), con una quota considerevole di under16 in Sicilia (quasi il 18% dei MSNA iscritti) e con numeri significativi di neomaggiorenni (usciti di recente dalla condizione di MSNA): 400 circa in Lombardia e quasi 3500 in Sicilia.

**MSNA iscritti nei CPIA di Lombardia e Sicilia, a confronto con gli altri tipi di utenza. A.s. 2016/17, V.a.**

	Lombardia	Sicilia
MSNA iscritti ai CPIA	789	4532
<i>Di cui femmine</i>	53	419
<i>Di cui sotto i 16 anni</i>	49	881
Neomaggiorenni iscritti ai CPIA	414	3458
MSNA iscritti ai corsi di alfabetizzazione	526	2756
<i>Di cui di livello Pre A1</i>	259	501
Minori cni iscritti ai CPIA	1804	1669
Minori italiani iscritti ai CPIA	370	305
Minori italiani iscritti ai corsi di primo livello	253	297
Adulti stranieri iscritti ai CPIA	29655	9506
Adulti stranieri iscritti ai corsi di alfabetizzazione	24048	5589
Adulti italiani iscritti ai CPIA	4810	1956
Adulti italiani iscritti ai corsi di primo livello	340	1721
Adulti italiani iscritti ai corsi modulari	4097	30

Fonte: dati ISMU

Nei CPIA lombardi sono presenti 18 nazionalità, in particolare del Nord Africa e dell’Africa subsahariana: fra le più rappresentate Egitto (oltre 200 minori), Gambia (90 minori circa), Guinea, Albania, Senegal e Somalia (dalle 30 alle 50 presenze). Nei CPIA siciliani, i referenti elencano 9 nazionalità: fra i gruppi più numerosi quelli provenienti dal Gambia (oltre 1200 minori), Nigeria e Senegal (circa 450 ragazzi), Guinea e Costa d’Avorio (intorno ai 300 minori), Bangladesh (poco meno di 150 minori), Mali (quasi 70 ragazzi).

Per quanto riguarda la distinzione dei MSNA per tipologia di corsi frequentati, i minori soli sono inseriti in prevalenza nei corsi di alfabetizzazione, rispettivamente il 66% del totale in Lombardia e il 60% in Sicilia, con ampi numeri di studenti frequentati i corsi di livello preA1, pertanto con livelli linguistici piuttosto bassi (soprattutto in Lombardia). La restante quota di MSNA (intorno al 40%) si concentra soprattutto nei corsi di primo livello (prevalentemente nel modulo per l’ottenimento della licenza media).

Rispetto al totale dei minori stranieri (soli e con la famiglia) iscritti ai CPIA, i minori soli rappresentano il 30% dell’utenza nei CPIA lombardi, ma addirittura il 73% degli iscritti nei CPIA siciliani. I minori stranieri presenti con la famiglia e frequentati i CPIA, a differenza dei MSNA, inoltre, sono distribuiti piuttosto uniformemente fra i corsi di primo livello e i corsi di alfabetizzazione nelle due regioni considerate.

In aggiunta, dei 2963 minori (stranieri e italiani) frequentanti i CPIA in Lombardia, i MSNA rappresentano il 26% (gli italiani circa il 12%), mentre fra i 6506 ragazzi utenti dei CPIA siciliani, i MSNA si attestano quasi al 70% (4,6% gli italiani): fra gli italiani molto più cospicua è la quota di minori frequentati i corsi di primo livello (quasi la totalità in Sicilia, ad esempio). Un altro tassello per ragionare sull’entità di questa utenza nelle due principali regioni italiane riguarda la comparazione con l’utenza adulta: gli adulti stranieri, prevalentemente frequentanti i corsi di alfabetizzazione, raggiungono numeri elevati soprattutto in Lombardia (quasi 30mila corsisti stranieri) dove l’utenza minorile è più limitata, mentre in Sicilia gli adulti sono circa 9500 a fronte di 6mila minori stranieri.

La realtà rilevata dalla raccolta dati nei CPIA ci mostra dunque la significativa presenza di MSNA nei CPIA, che accolgono spesso anche i 15enni sulla base di specifiche convenzioni territoriali. Sappiamo anche che, in molti casi, i minori rischiano di trovarsi in un limbo e a essere esclusi dai diversi livelli di istruzione secondaria (a discrezione delle scuole). Alcune difficoltà si verificano per esempio nel far rispettare l’effettivo inserimento scolastico dei minori anche quando sono nella fascia d’età 14-15 anni: sono già considerati grandi per rientrare nelle secondarie di primo grado, ma ancora troppo piccoli per i CPIA.

Alcuni nodi critici legati all'inserimento scolastico dei MSNA sono direttamente connessi alle più ampie politiche migratorie e al funzionamento del sistema di accoglienza italiani. Tra questi possiamo sottolineare la mancanza di sufficienti strutture d'accoglienza per questo target: ai sensi della normativa italiana, i minori stranieri godono di un regime di protezione specifico, secondo il quale non possono essere accolti nelle stesse strutture di accoglienza degli adulti. Nel 2014 le autorità italiane hanno introdotto un nuovo sistema di accoglienza per i MSNA, articolato in due fasi. Con questo sistema, tutti i minori accolti in strutture di prima accoglienza devono essere trasferiti entro 60 giorni (30, secondo la legge approvata nel 2017) in comunità di seconda accoglienza del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR). Nonostante ciò, la mancanza di posti nelle strutture di lungo termine, ha costretto molti MSNA a rimanere oltre il termine previsto, in strutture governative inadeguate per soggiorni estesi, causando un impatto negativo sul loro processo di integrazione.

Un altro problema è rappresentato dai ritardi amministrativi. Considerato il grande afflusso di MSNA in alcune aree del territorio italiano, le procedure amministrative per il rilascio dei documenti d'identità possono subire seri ritardi. In alcune città, per la nomina di un tutore per il minore, possono volerci anche 11 mesi. Tali ritardi impediscono ai minori di poter godere del diritto all'istruzione, in assenza di un tutore legale. Le nuove norme adottate nel 2017 dovrebbero consentire un consistente passo avanti, in quanto prevedono la possibilità di avanzare la richiesta di permesso di soggiorno o di protezione internazionale ancor prima della nomina di un tutore legale.

Uno dei problemi più seri riguarda poi i minori che arrivano in Italia solo qualche mese prima del compimento del diciottesimo anno d'età: in pochi mesi è infatti difficile riuscire a intraprendere un percorso per l'ottenimento della licenza media o professionalizzante. Tra coloro che hanno i requisiti per iscriversi a una scuola secondaria superiore, l'ostacolo maggiore è proprio la cessazione del "sistema di protezione" per MSNA al compimento della maggiore età, salvo qualche eccezione. Il fatto che debbano lasciare le strutture di accoglienza al compimento dei 18 anni (se non viene approvato un prosieguo amministrativo fino ai 21 anni) non è compatibile con il completamento di un corso di tre o cinque anni. In linea teorica potrebbero proseguire il proprio percorso di studi, ma dovendo diventare autonomi, legalmente ed economicamente, non hanno la possibilità di farlo, o comunque è molto difficile che succeda. Al compimento dei 18 anni devono lasciare l'accoglienza e devono avere un lavoro, oltre che per mantenersi, per poter convertire il proprio permesso di soggiorno.

Accanto alla prima fase di ricerca sui CPIA, si è sviluppata una ricerca qualitativa (ancora in corso), in cui ci si è posti l'obiettivo di approfondire la natura della relazione fra MSNA e sistema scolastico-formativo in Italia. La domanda principale di ricerca è stata posta da un duplice punto di vista: come i MSNA vivono la "scuola" in Italia? ma anche come il sistema scolastico-formativo li accoglie (o non li accoglie) oggi? Qual è il ruolo dei principali attori in gioco (dirigenti scolastici, insegnanti, amministratori locali, educatori, ecc.) nell'accompagnamento verso la scuola pubblica?

Partendo dall'ipotesi (verificata) del difficoltoso e mancato accesso alla scuola secondaria di secondo grado (o primo grado), così come ai corsi di secondo livello del CPIA, gli scopi di questa fase di ricerca sono di tipo: 1) conoscitivo, per indagare un fenomeno ancora non troppo studiato ed approfondito, dal punto di vista dei principali attori in gioco; 2) e anche pratico, in quanto si tratta di ambito privilegiato di intervento per Fondazione Ismu, in cui proporre e attivare strategie, interventi per agire sulla questione in maniera positiva e trasformativa<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Fondazione ISMU, oltre ad avere una linea strategica di intervento e studio sui MSNA, in campo educativo ha promosso nel 2018 un workshop di poesia e di film-making negli spazi della Biblioteca Affori - Villa Litta di Milano, in cui un gruppo di 15 giovani (ragazzi e ragazze italiani di un liceo milanese e MSNA provenienti da diverse aree del mondo: Albania, Bangladesh, Costa d'Avorio, Egitto, Gambia, Kosovo, Marocco) ha esplorato e documentato in un video l'intreccio fra vissuti personali e patrimoni letterari. Il workshop è stato realizzato in collaborazione con la Biblioteca Affori, l'Associazione Sheb Sheb e l'Associazione La Tenda, e si colloca all'interno del progetto quadriennale europeo "YEAD (Young European (Cultural) Audience Development" (2015 - 2019).

Questa parte della ricerca si è basata sulla realizzazione di interviste semi-strutturate, con MSNA, educatori, amministratori, insegnanti, dirigenti che lavorano nel contesto milanese (o lombardo). Finora sono state realizzate una quindicina di interviste a minori e adulti. Per i minori, l'intervista semi-strutturata è partita dal presente del ragazzo (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 proiettarsi sulle prospettive e i progetti 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 ad intraprendere un percorso di studi in Italia.

Dall'analisi delle interviste, i referenti milanesi riportano l'esistenza di un accordo inter-istituzionale territoriale di rete, con una forte collaborazione fra politiche sociali, servizio minori e servizi educativi sul fronte dei MSNA neoarrivati. Da un lato, tuttavia, ci sono i protocolli strutturati, dall'altro le scuole sono autonome e quindi molto dipende dalla disponibilità, attenzione, volontà del dirigente, del collegio docenti o del referente dell'accoglienza. A fronte di una normativa complessa e contraddittoria, nessuno ha l'autorità di dire ad una scuola "no, questo lo devi prendere"<sup>5</sup>, anche nei casi di minori in obbligo scolastico. Inoltre, la normativa prevede 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". All'USR è ben presente il fatto che vi è una sorta di stratificazione fra scuole, in cui "alcune scuole diventano una sorta di refugium peccatorum, mentre altre tendono a non accettare facilmente".

I dirigenti dei CPIA di Milano e provincia sottolineano la sfida dell'offrire nell'arco di tutti i 12 mesi dell'anno (nonostante si sia comunque all'interno di una scuola che ha un "normale" calendario scolastico), in un tempo a disposizione piuttosto ristretto e con scadenze più pressanti rispetto a quelle relative agli altri minori. I dirigenti dichiarano 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 ai bisogni dei MSNA: 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 CPIA milanesi, dove si concentra la maggior parte dell'utenza in Lombardia, si presentano inoltre in grado di riconoscere le competenze 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 CPIA si sentono come "l'ultimo posto in cui mandano qualcuno quando non sanno dove mandarlo ... non vorremmo essere considerati solo come l'ultimo posto dove mandare gli studenti". Da un lato, c'è una grande apertura e accoglienza per quest'utenza in una struttura per gli adulti che si adatta ai ragazzi, dall'altro lato il CPIA non può sostituire le scuole, gli istituti comprensivi in attività che "non vogliono o non possono più fare" con un'utenza particolarmente vulnerabile e svantaggiata.

Per quanto riguarda gli educatori, essi considerano i CPIA un punto di riferimento per l'istruzione dei MSNA. Gli educatori, lottando contro il tempo e la burocrazia, con il desiderio di agire al meglio, spesso portano direttamente i ragazzi ai CPIA, non prendendo in considerazione altre opzioni e non essendo sufficientemente preparati e supportati in questo ruolo (Malaspina, Isa, 2018). D'altro canto, spesso l'istruzione e la formazione sono per questi minori superflue e non necessarie: si tratta, al massimo, di ambienti da frequentare in attesa di andare a lavorare e di acquisire il permesso di soggiorno. Come sottolineano i ragazzi di Asnada, "l'educatore in comunità dice "vai a scuola" una volta, due volte e poi basta. I genitori sono diversi dagli educatori. I genitori vogliono di più per i loro figli. Gli educatori non ci hanno mai detto "vai alla scuola pubblica". Forse perché abbiamo già 16 anni. Forse perché non parliamo bene l'italiano. Forse perché sanno già che le scuole non accetteranno la nostra iscrizione". L'educatore non sembra sempre cogliere il suo ruolo importante nel negoziare l'accesso del minore nella scuola pubblica, da cui potrebbe dipendere, in presenza di impegno e motivazione, il futuro del ragazzo in Italia. In alcuni casi, tuttavia, in presenza di accordi positivi

---

<sup>5</sup> Tra virgolette sono inserite citazioni dalle interviste.



fra istituti comprensivi, CPIA, privato sociale, comunità di accoglienza, i minori riescono ad acquisire la licenza media e poi andare avanti negli studi (con il biennio del CPIA, oppure nella formazione professionale, ecc.).

Dalle storie dei ragazzi raccolte finora, infine, si evince che questi minori hanno livelli di istruzione piuttosto bassi, anche quando sono stati scolarizzati nel paese d'origine: il rapporto con l'istruzione è molto problematico, non c'è l'abitudine a "stare a scuola". In Italia l'avvicinamento con il mondo scolastico è avvenuto per molti con corsi di lingua all'interno delle comunità, talvolta in contesti di isolamento e segregazione: i ragazzi ne hanno girate molte, prima di arrivare a Milano, passando spesso per la Sicilia. Solo successivamente e dopo diverso tempo dall'ingresso in Italia sono arrivati ai CPIA. Talvolta hanno scoperto molto tardi "di poter frequentare la scuola italiana con gli italiani". Il bisogno di poter conoscere e confrontarsi con ragazzi della propria età rimane non soddisfatto nella maggior parte dei casi. I CPIA sono stati presentati loro, spesso, come unica alternativa possibile. Dopodiché sono diventati nel tempo uno spazio di vita importante per loro, che impegna gran parte della loro giornata: ma la possibilità di instaurare legami con gli autoctoni è scarsa, trattandosi di corsi frequentati prevalentemente da altri minori e adulti stranieri. Nel complesso, però, come testimoniamo queste poesie composte dai ragazzi nell'ambito del progetto YEAD – citato in precedenza –, la voglia di partire e viaggiare per conoscere, sapere, apprendere, imparare, è presente anche in questi minori. È necessario però ancora approfondire quali sono le strade, le misure, il ruolo degli adulti significativi perché questo atteggiamento sia riconosciuto e accolto anche dalla scuola pubblica, e trasformato positivamente in progetto formativo e biografico.

*Ah ah ah il viaggio  
questo mi ha permesso di scoprire il mondo:  
di conoscerla storia  
di conoscere le differenze culturali di diversi paesi  
di vedere le belle ragazze (Fallou, 2018).*

*Viaggio nel mondo  
ho viaggiato sul mare  
sono arrivato in Sicilia  
l'anno scorso  
durante le vacanze.  
Ho viaggiato per sapere  
cos'è il mondo (Ousman, 2018).*

## **Riferimenti bibliografici**

Asnada. Una scuola per il mondo (2018), *Lettera alla scuola pubblica*, [online] testo disponibile in: <http://www.asnada.it/2018/06/06/lettera-alla-scuola-pubblica>.

Augelli A., Lombi L., Triani P. (2017), *Unaccompanied Minors: Exploring Needs and Resources to Plan Socio-educational Programs into School Settings*, "Italian Journal of Sociology of Education", 10(1), pp. 43-61.

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

EU Union Agency for Fundamental Rights (2016), *Thematic focus: Children*, EU, Brussels.

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

Huddlestone T., Wolffhardt A. (2016), *Back to School: Responding tot he needs of newcomer refugee youth*, Migration Policy Group, Brussels.

Malaspina R., Isa L. R. (2018), *Il bianco e i neri. Educhiamoli a casa nostra*, Amazon, Poland.

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

## **Decisioni e responsabilità educative sui MSNA in Sicilia dopo la legge 47/2017 Sistemi, percorsi e interrogativi aperti**

**Teresa Consoli, Liana Maria Daher, Deborah De Felice**

*Università di Catania*

consoli@unict.it, daher@unict.it, defelice@unict.it

Dal 29 marzo dello scorso anno, in forza della legge n. 47, i minori stranieri che arrivano in Italia senza genitori o figure adulte di riferimento sono inseriti in un sistema di protezione e di inclusione “uniforme”. La legge 47 del 2017, nota più comunemente come DDL Zampa, ha l’obiettivo, infatti, di consolidare le tutele nei confronti dei MSNA presenti sul territorio italiano, ma soprattutto di garantire che l’accoglienza sia svolta secondo norme applicate uniformemente sul territorio italiano.

La legge Zampa proibisce esplicitamente il respingimento di MSNA e riafferma il loro diritto di ottenere un permesso di soggiorno valido sino alla maggiore età. Tale legge prevede la formazione di volontari in grado di rafforzare le garanzie esistenti sul territorio e, come peraltro già in precedenza affermato, la nomina di un tutore adeguatamente formato per ogni bambino non accompagnato, non solo per fornire assistenza legale, comprese le domande di protezione internazionale, ma anche al fine di sostenerli nel loro processo d’inclusione sociale, assistito da soggetti qualificati (psicologi, pedagogisti, mediatori culturali, assistenti sociali e avvocati). Il ruolo del tutore è pertanto pensato non solo e non più come “tutore legale”, che emergeva come risultato di precedenti ricerche (Consoli 2015), ma è dotato di un ruolo a 360° che lo vede protagonista nel superare problemi burocratici relativi all’accesso dei MSNA alle opportunità di istruzione e formazione professionale, ma anche guida nella transizione dei minori all’età adulta acquisendo così una posizione fondamentale nell’educazione del minore.

Inoltre la nuova legge prevede la possibilità che, una volta raggiunta la maggiore età, il minore, se ha avviato un percorso d’inclusione sociale, possa continuare a beneficiare del sostegno fino a 21 anni ed è proprio il tutore a prendersi cura del processo di ampliamento del supporto e a giudicare inizialmente se tale percorso è stato concretamente avviato, si prende cura peraltro del suo percorso scolastico al fine di rendere possibile il suo completamento certificato. Come rilevato da Save the Children, sono stati 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 comunque non sufficienti a coprire il fabbisogno nazionale poiché, secondo dati trasmessi dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dati al 30 giugno 2018 (Report di monitoraggio), si registra sul nostro territorio la presenza di 13.151 MSNA, di cui solo il 58,7% risulta avere 17 anni.

La legge Zampa nasce per livellare in senso positivo, come si è detto, il sistema di accoglienza dei MSNA e si propone sostanzialmente di uniformare e di facilitare i percorsi di inclusione dei minori che giungono nel nostro paese. Rispetto a tale ultimo fondamentale proposito un primo gruppo di considerazioni sembrano emergere relativamente ai soggetti coinvolti e alle loro aspettative, soprattutto focalizzando tali considerazioni sui MSNA e sulle previsioni relative al loro progetto migratorio. Non possono inoltre non essere considerati alcuni elementi che potrebbero essere definiti “strutturali”, relativi pertanto alle concrete possibilità di inclusione sociale dei MSNA nel nostro paese. Come si sposano i più recenti orientamenti di lettura dell’infanzia e della condizione di minore età (sintetizzabili nel passaggio da oggetti invisibili a soggetti visibili e partecipativi) rispetto a condizioni di estrema vulnerabilità quale quella dei minori stranieri non accompagnati? Cosa significa essere “soggetti estremamente vulnerabili” e al tempo stesso “attori del

proprio processo di emancipazione” nel percorso di riconoscimento e di esercizio dei propri diritti (Qvortrup 1995; Torrioni 2013: 116)?

In quest’ultima tranche di considerazioni non sono da trascurare considerazioni relative all’organizzazione scolastica e alle interazioni con le figure di supporto.

Tali interrogativi vanno inquadrati relativamente a soggetti, i MSNA, dalle motivazioni frammentate, improntate sull’inquietudine generazionale che li spinge verso la sperimentazione di nuovi modelli di vita (e di consumo), ispirati soprattutto dai media, e orientate, spesso confusamente, dall’esempio di amici o parenti che prima di loro avevano abbandonato il paese. I desideri e le aspettative dei minori incarnano soprattutto le tradizionali attese di qualsivoglia progetto migratorio: lavorare, guadagnare, crearsi una vita in Italia (o in Europa) e aiutare la famiglia nel Paese d’origine. Tutti vedono il loro futuro vincolato alla possibilità di ottenere un permesso di soggiorno che gli consenta di rimanere in Italia (ma anche di viaggiare) e non vanificare gli eventuali percorsi formativi intrapresi; per tutti 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 (Daher, in Consoli 2015).

Tracciato un tale identikit del MSNA, soprattutto se vicino alla maggiore età, il suo interesse rispetto a un percorso d’inclusione scolastica se non strettamente focalizzato a un inserimento lavorativo apparirà pertanto lontano dalle sue aspettative rispetto all’evoluzione del progetto migratorio. Quali possibilità offre oggi il sistema d’inclusione italiano a tali minori e quanto tale offerta corrisponde ai loro bisogni, in termini di attese e di progettualità pregressa? I CPIA istituiti a tal uopo dall’anno scolastico 2014/2015 sono in grado di rispondere ai loro bisogni formativi e di avviamento al lavoro, quantomeno da un punto di vista ideale/strutturale? E quanto la nuova legge contribuisce a delineare un tale tipo di risposta mirata?

Ricordiamo che la formazione e il lavoro rappresentano aspetti cruciali nei loro percorsi, sia perché essendo minorenni sono soggetti all’obbligo scolastico e formativo sia per accrescere le loro possibilità di inserimento nella società italiana. Essendo minori, la proposta che ricevono dalle istituzioni italiane è l’inserimento in percorsi formativi che permettano di acquisire le competenze necessarie per un futuro ingresso nel mercato del lavoro. Tuttavia, molti MSNA arrivano in Italia con l’aspettativa di poter lavorare e guadagnare rapidamente al fine di inviare alla famiglia del paese di origine una somma sufficiente a soddisfare le aspettative di riuscita del progetto migratorio; alcuni inoltre desiderano lavorare per essere autonomi o per raggiungere gli standard di vita occidentale (Ibidem). Ciò richiede dunque una riflessione più ampia, rispetto ad un terreno, scivoloso, in cui i concetti di “superiore interesse del minore” e di “sicurezza e tutela del minore” rimandano a differenti rappresentazioni dell’infanzia e ad eterogenee e spesso non assimilabili storie di vita (De Felice, in Consoli 2015).

Il percorso d’inclusione del MSNA in Italia sembra inoltre, come sopra evidenziato, ancor più strettamente legato al nuovo ruolo del tutore volontario, è chiaro che una seria e obbligatoria formazione non potrà che condurre a una presa in carico del minore molto più articolata e dunque responsabile. Dal punto di vista normativo, la figura del tutore avrebbe già dovuto essere il tramite fondamentale per veicolare la conoscenza dei diritti/doveri, al fine di salvaguardare il principio di non discriminazione di questi soggetti rispetto ai minori italiani oltre che in ragione della minore età. Oggi dovrebbe rappresentarsi come uno degli attori centrali nella vita del minore, svolgere la funzione chiave nell’assisterlo in tutto il processo teso a costruire per lui e con lui soluzioni e condizioni sostenibili, sia che riguardino l’integrazione nel paese in cui si trova, il trasferimento in un altro paese o il ritorno nel paese di origine. Si è riusciti formalmente a passare da un ruolo quasi esclusivamente giuridico – prima della legge Zampa i tutori nominati erano quasi esclusivamente avvocati e si assumevano principalmente la responsabilità di ottenere per il minore il permesso di soggiorno, per motivi aderenti alla loro condizione sul territorio e per un periodo più lungo possibile, così da consentirgli di essere libero sul territorio europeo e di lavorare sul territorio italiano – a un ruolo basato su capacità prioritariamente “relazionali” piuttosto che “professionali”, come si può desumere da qualche prima testimonianza (si veda [www.vita.it](http://www.vita.it)). Tale fondamentale cambiamento potrà essere utile a indirizzare i MSNA residenti sul nostro territorio verso percorsi educativi inclusivi? Approfondendo le su elencate criticità si cercherà di ipotizzare possibili traiettorie d’inclusione favorite da tale cambiamento legislativo.

## **Desiderio di futuro: esperienze formative di MSNA in Sicilia. Il progetto Barcellona Pozzo di Gotto**

**Tindaro Bellinvia**

*Università di Messina – FAMI Utopia-Oxfam*

tindaro.bellinvia@oxfam.it

La presenza di minori stranieri non accompagnati nel popoloso comune di Barcellona Pozzo di Gotto in provincia di Messina (secondo per abitanti solo al capoluogo) è recente - risale al maggio 2017 - ed è dovuta alla nascita della comunità di seconda accoglienza "La Casa di Ismail". Tutto ha origine da un progetto presentato dal medesimo Comune nel settembre del 2016 con la partecipazione ad un bando dell'autorità del Fondo Asilo Migrazioni e Integrazioni del Ministero dell'Interno. A gestire la struttura e l'intero progetto è l'ATS costituita da: Utopia (cooperativa sociale dalla storia più che trentennale del vicino comune di Milazzo) e da Oxfam Italia Intercultura (branca dell'ong Oxfam Italia a sua volta erede dell'ong di Arezzo UCODEP). Il progetto nasce anche dall'impulso del parroco della parrocchia Santa Maria Assunta che già da anni seguiva con interesse tutte le iniziative socio-culturali riguardanti una maggiore partecipazione dei migranti alla vita della città e il progetto SPRAR avviato in città già da alcuni anni. L'appartamento predisposto per ospitare 12 beneficiari è collocato nella parte più antica della città a pochi passi da una scuola primaria e dall'oratorio della stessa parrocchia. Sin da subito sono stato nominato coordinatore della struttura e responsabile del progetto e da questa prospettiva etnografica proverò a contribuire a questa sessione di AIS-EDU.

L'esperienza di Casa Ismail è stata sin dall'inizio fortemente intrecciata con il punto di erogazione di Barcellona Pozzo di Gotto del CPIA di Messina. Il primo approccio lo abbiamo avuto nel maggio 2017 grazie ai primi due ospiti assegnati dal servizio centrale dello Sprar. I due durante la permanenza nel centro FAMI di prima accoglienza di Pozzallo avevano frequentato il corso di alfabetizzazione per l'apprendimento della lingua italiana organizzato dal CPIA di Ragusa 2016-17, poi giunti a Barcellona hanno continuato a frequentare il corso di alfabetizzazione qui erogato dal CPIA di Messina e così conseguito il Certificato di Competenza in Lingua Italiana A2. In questa occasione sono nati i rapporti con il gruppo dei docenti del CPIA che poi si sono maggiormente consolidati con l'anno scolastico 2017/2018 con l'iscrizione di tutti i 12 ragazzi a partire dal settembre 2018 per il conseguimento della Licenza Media.

Sin dal primo periodo dell'anno scolastico 2017/2018 ho avuto modo di registrare un difficile rapporto tra i nostri beneficiari e alcuni membri del gruppo docenti. Alla base del rapporto problematico da un lato le attese dei ragazzi presto deluse per alcune materie e le stesse modalità di insegnamento, dall'altro la poca flessibilità di alcuni insegnanti. I ragazzi per metà francofoni non hanno ad esempio gradito la scelta del francese come lingua straniera da imparare. Nelle ore di francese si sono registrati i momenti di tensione più alti. In sostanza i ragazzi si rifiutavano di partecipare a lezioni che ritenevano inutili e diverse volte ad essi non si offrivano alternative per cui gli stessi volevano allontanarsi dalla scuola, con conseguenti scontri verbali con l'insegnante. In questi come in altri casi il nostro è stato un lavoro di mediazione delicato, poiché da ambedue le parti veniva richiesto il nostro intervento ma con obiettivi ben diversi. Trovare un punto di incontro è stato davvero difficile per l'irrigidimento dell'una e dell'altra parte. Meno problemi si sono registrati con altre materie ed altri docenti vedi la matematica e la tecnologia. Sia con l'una che con l'altro docente si è creato un clima di intesa con gran parte dei ragazzi. In alcune circostanze sono stati loro stessi a fare da ponte tra corpo docente e discenti. Sicuramente in tutto questo contava la minore importanza delle barriere linguistiche per materie come la matematica e l'educazione tecnica, ma anche una certa predisposizione culturale e disponibilità da parte dei docenti anche a costruire un rapporto maggiormente paritario senza temere di comprometersi troppo. L'esito di queste 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, non voleva presentarsi agli esami finali e ci ha ripensato grazie ad uno dei docenti in questione. Il docente di educazione tecnica per tutti i tre giorni di esami ha prelevato in comunità il beneficiario per accompagnarlo a scuola e soprattutto il primo giorno con fare amichevole è

riuscito dove nessuno (staff della comunità, allenatore della squadra di calcio con cui era tesserato ed equippe del servizio psichiatrico progetto Silver) era riuscito.

Purtroppo lo stesso non è avvenuto durante l'anno scolastico con quei ragazzi che come forma di protesta per la mancata consegna del pds elettronico da parte della questura si sono assentati da scuola per diverse settimane. La mancata frequentazione del CPIA come forma di protesta per la mancata consegna dei documenti purtroppo è stata una lacerante sconfitta per tutti coloro che hanno provato a far capire ai due ragazzi il danno a sé stessi di tale comportamento. Però il caso 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 pds e la sua effettiva consegna. I tempi di consegna possono davvero allungarsi all'infinito e un PDS elettronico per umanitaria (che ha validità biennale) può essere consegnato anche 9 mesi dopo dalla stessa richiesta e ad un anno dal riconoscimento dell'umanitaria. Dall'altro lato è l'ennesima prova di una vera e propria feticizzazione dei documenti, 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 successo di "clandestino" 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 migranti 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 dei 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). Giovani non così diversi dai migranti raccontati da Abdelmalek Sayad alla fine del Novecento, ma con tattiche di resistenza adeguate alla contemporaneità, al quadro legislativo esistente e alle prassi burocratiche amministrative.

Nel complesso i CPIA visti dalla mia particolare angolatura mi sono sembrati attraversati da dinamiche di conservazione e di timida innovazione molto legati all'età e alla composizione del corpo docente in questione. Corpo docente o di età avanzata e legato quindi ad un vecchio modo di fare formazione per adulti solo in alcuni casi rinvigorito dall'interesse per il nuovo tipo di utenza, o precario e quindi di passaggio e poco proiettato a costruire un nuovo modello di Cpia. Tutto questo difficilmente compatibile con i bisogni individuali e le aspettative formative dei giovani migranti beneficiari a cui si può rispondere solo con una più specifica preparazione del corpo docente.

## **Bisogni formativi ed educativi dei MSNA: una ricerca nei CPIA siciliani**

**Roberta Teresa Di Rosa, Gaetano Gucciardo, Gabriella Argento, Silvana Leonforte**

*Università di Palermo*

roberta.dirosa@unipa.it, gaetano.gucciardo@unipa.it, gabriella.argento01@unipa.it, silvana.leonforte@unipa.it

L'accesso alla conoscenza della lingua italiana, soprattutto per i Minori Stranieri Non Accompagnati è la chiave per acquisire diritti di partecipazione alla vita pubblica da nuovi cittadini di un paese che prova ad accoglierli. Da questa consapevolezza, prende spunto la nostra indagine sui minori migranti non accompagnati presenti in Sicilia e frequentanti i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (da ora in poi CPIA) nell'anno scolastico 2016-17 con l'obiettivo di rilevarne le competenze linguistiche e le condizioni socio-familiari.

Quella dei minori stranieri non accompagnati in Sicilia è una popolazione particolarmente significativa rappresentando, secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, circa il 41% dei minori stranieri registrati nelle strutture di accoglienza in Italia. È una popolazione eterogenea, proveniente da un numeroso gruppo di paesi asiatici ed africani, composta da minori che hanno fatto migliaia di chilometri con mezzi di fortuna in una condizione di estrema vulnerabilità.

Il piano di lavoro ha previsto, tra le altre cose, una indagine a campione (in proporzione al numero degli iscritti per singolo CPIA nel periodo oggetto di indagine) con interviste a cinquecento minori migranti impegnati nell'anno scolastico 2016/17 in corsi di alfabetizzazione.

Tra i minori incontrati all'interno dei corsi di lingua italiana nell'anno scolastico 2016/17, più della metà proviene dall'Africa occidentale e rispetto alle motivazioni della scelta migratoria, essi descrivono problemi familiari, persecuzioni, povertà, guerra; mentre sono marginali i ricongiungimenti familiari, lo studio e l'obbligo di arruolamento.

I MSNA incontrati sono per lo più ragazzi prossimi alla maggiore età che hanno una scarsa se non scarsissima scolarizzazione. Tuttavia sono in condizione di comunicare in più lingue, oltre la metà conosce almeno tre lingue e solo il 7,8 % ne conosce una sola.

Essi sono in contatto con la famiglia di origine e con la parentela allargata. I contatti sono favoriti dalla diffusione dei social e degli altri strumenti applicativi dedicati alla comunicazione. Abbiamo, infatti, rilevato una amplissima diffusione dell'uso dello smartphone. L'accesso ai social e a internet sembra essere un fattore determinante in tutte le fasi della migrazione: quando si raccolgono informazioni prima di partire, quando si devono reperire le figure di snodo durante il viaggio, per dare notizie a casa.

Il profilo più diffuso di MSNA è quello di un maschio prossimo alla maggiore età, che proviene da nuclei familiari numerosi, nei quali spesso non sono presenti i genitori, con un'estrazione sociale bassa, legata ad un retroterra culturale rurale. E si riscontra anche un notevole tasso di abbandono scolastico già al Paese di origine, per problemi economici, dopo la morte di uno o di entrambi i genitori; per guerre e persecuzioni; ma anche per la chiusura della scuola ed il trasferimento della stessa in luoghi troppo distanti, difficilmente raggiungibili.

Abbiamo costruito un "indice delle competenze", che ci ha restituito un quadro che documenta come l'apprendimento dell'italiano proceda a passi relativamente rapidi anche se i ragazzi intervistati hanno una scarsa scolarità. D'altra parte, l'apprendimento della lingua si presenta, ai loro occhi, come la porta principale di accesso a una condizione di vita che non può che essere migliore di quella che hanno lasciato.

In alcune sedi CPIA, dirigenti e docenti sperimentano metodi nuovi, l'apprendimento per competenze e per compiti di realtà, la strutturazione della didattica per unità modulari, la progettazione di esperienze didattiche basate su tecniche creative, sulla musica e sul teatro.

I docenti assegnati al CPIA non lo sono a seguito di una formazione specifica, né viene offerto loro un percorso di aggiornamento all'ingresso. Determinanti è la loro capacità di adattamento e la volontà di cercare

occasioni di formazione.

Un altro tema rilevante è la carenza di relazione e di collaborazione tra insegnanti e referenti del minore (tutori o responsabili di comunità). Soprattutto dagli insegnanti viene avvertita la mancanza di continuità tra l'attività scolastica e il tempo fuori dalla scuola.

La presenza dei MSNA dei CPIA richiede, oggi, un doppio investimento: sulla formazione degli insegnanti su metodologie didattiche specifiche e sull'affiancamento dell'azione educativa con interventi psicosociali e transculturali. Parallelamente è necessaria una riqualificazione del tempo trascorso dal minore in accoglienza attraverso la progettazione congiunta di attività extra-didattiche che diano senso compiuto all'accoglienza e la rendano processo autentico di integrazione.

# La rappresentazione sociale dell'esperienza migratoria e i bisogni formativi per l'integrazione

**Sergio Severino, Giada Cascino**

Università degli Studi di Enna Kore

sergio.severino@unikore.it, giada.cascino@unikore.it

L'interesse sociologico per la mobilità umana si è dispiegato soprattutto dagli anni Ottanta anche attraverso lo studio delle determinanti delle migrazioni (Zanfrini, 2016<sup>6</sup>). Come delineato da Zanfrini (*ibid.*), sono diversi gli approcci teorici causali sistematizzati nel tempo: da un lato, troviamo quelli che pongono l'accento sulle logiche dello sviluppo capitalistico - annoverando fattori di espulsione (*push*) del contesto di origine, nonché fattori di attrazione (*pull*) di quelli di destinazione; dall'altro, approcci che gettano luce sulla capacità di *agency* dei soggetti e tra questi quelli che pongono l'accento sulla natura relazionale delle migrazioni, secondo cui l'insieme delle relazioni e delle istituzioni sociali, nel contesto di origine e di destinazione, rappresenta la loro forza autopropulsiva.

Oltre ai diversi - ma complementari - approcci teorici causali disponibili, troviamo due intuizioni sociologiche che esaltano la rilevanza della mobilità umana quale oggetto di studio: la natura di "azione collettiva" (Castles e Miller, 2012<sup>7</sup>) e l'essere "contagiosa" (Sayad, 1999; trad.it. 2002<sup>8</sup>). La prima restituisce l'immagine di un processo che va oltre le scelte individuali, generandosi nel processo di mutamento sociale, tanto della società di origine, quanto quella di accoglienza, e a sua volta alimentandolo. La seconda delinea un processo sociale che, secondo un meccanismo di inarrestabile generazione di cause ed effetti, si autoalimenta.

La ricerca che presentiamo - denominata *Stop tratta!* - converge verso questo *framework* e, adottando una prospettiva micro sociologica, assume quale fondamento del progetto migratorio l'azione di una determinata rappresentazione sociale dell'esperienza migratoria, condivisa nei Paesi da cui i flussi migratori originano.

In tale direzione rintracciamo il valore esplicativo del concetto di rappresentazione sociale per lo studio della mobilità umana nella sua definizione, poiché esse sono "un modo specifico di comprendere e di comunicare ciò che già sappiamo" (Moscovici, 1989: 38<sup>9</sup>) e si connotano per la loro plasticità, ossia il loro "carattere mobile e circolante" (*ibid.*). Veicolando sistemi di classificazione, immagini, descrizioni proprie di una società, orientano l'azione di una collettività (*ivi*: 40). La loro azione si esplica, infatti, attraverso una *convenzionalizzazione* di oggetti, persone ed eventi e attraverso una azione prescrittiva per la nostra mente. Come evidenziato da Moscovici, esse "ci guidano verso ciò che è visibile e dobbiamo rispondere, oppure [...] collegano l'apparenza con la realtà, oppure ancora [...] definiscono tale realtà." (*ivi*: 25).

Posto che la rappresentazione sociale dell'esperienza migratoria abbia una valenza positiva, probabilmente filtrata di quella negativa, lo studio ha avuto lo scopo di "scoprire e rendere esplicita una certa rappresentazione" (*ivi*: 29) che costituisce il motore dei flussi migratori provenienti dal continente africano.

In occasione della Conferenza AIS di metà mandato, all'interno della Sessione AIS-EDU che ci ospita, parte dei risultati della nostra ricerca si mostra feconda ai fini conoscitivi, poiché getta luce su una parte della fenomenologia empirica delle migrazioni africane, che coinvolge migranti sia in regime di protezione internazionale, sia richiedenti tale *status*. Altresì, i risultati si prestano per una riflessione volta alle sfide che le migrazioni pongono per un'accoglienza sostenibile.

---

<sup>6</sup> L. Zanfrini (2016). *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Bari-Roma: Laterza.

<sup>7</sup> S. Castles, M.J. Miller (2012). *The Age of migration. International population movements in the modern world*. London: MacMillan.

<sup>8</sup> A. Sayad (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris: Seuil (trad. it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina, 2002).

<sup>9</sup> S. Moscovici (1989). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R.M. Farr e S. Moscovici, a cura di, *Rappresentazioni sociali*, Bologna: Il Mulino.



Riguardo a quest'ultima, pertanto, decidiamo di interpretare le evidenze emerse alla luce del concetto di integrazione proposto da Cesareo e Blangiardo (2009<sup>10</sup>), seppur il nostro studio non sia stato diretto a rilevare il livello di integrazione dei migranti nella società italiana.

Adottando *ex post* alcuni indicatori di integrazione proposti dagli autori, i risultati del nostro studio consentono di delineare aree di bisogno formativo, che si configurano quale premessa per favorire il processo di integrazione. Nello specifico, tra le dimensioni in cui si declina il processo di integrazione, i nostri risultati forniscono informazioni riconducibili a quelle culturale ed economica, con particolare riferimento ad alcuni indicatori: conoscenza della lingua italiana e benessere auto-percepito per la dimensione culturale; condizione lavorativa per quella economica. Considerata la bi-direzionalità del processo di integrazione, che è funzione di atteggiamenti e scelte tanto delle comunità ospitate, quanto di quella ricevente, le aree di bisogno formativo individuate chiamano in causa la responsabilità del sistema scolastico-formativo italiano. Tale consapevolezza collima con la Legge 6 marzo 1998, n. 40, *Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (Titolo V, Capo II, art. 36) che affida all'istituzione scolastica, di concerto con Regioni ed Enti locali, l'istruzione e la formazione degli adulti stranieri.

La ricerca *Stop tratta!* è stata commissionata dalla ONG VIS - Volontariato Internazionale per lo Sviluppo, dalla Onlus Missioni Don Bosco e dall'Associazione Don Bosco 2000 all'Università degli Studi di Enna "Kore", nell'ambito della prima fase della Campagna Anti-tratta *Azioni di prevenzione e contrasto al traffico di esseri umani e alla migrazione illegale*, promossa dal VIS nel 2015.

La ricerca, iniziata nel febbraio 2017 e conclusa nel maggio 2018, è stata realizzata dal Gruppo di ricerca Interdisciplinare *Stop tratta!* costituito presso l'Università degli Studi di Enna "Kore" (S. Severino, M. Muscarà, A. Schimmenti, F. Aiello, T. Ramaci, G. Cascino, L. La Marca).

Lo studio, al fine di ricostruire la rappresentazione sociale dell'esperienza migratoria, ha assunto due dimensioni di analisi: rappresentazione sociale del *viaggio migratorio* e rappresentazione sociale del *Paese meta di destinazione*. Esso si è proposto di verificare lo scostamento della loro valenza - da positiva a negativa - confrontando ciascuna dimensione secondo una duplice articolazione temporale: condivisa prima di iniziare l'esperienza migratoria, ricostruita in retrospettiva (*pre*); sviluppata dopo aver affrontato il viaggio migratorio, in riferimento al tempo presente (*post*).

In tale direzione, la ricerca ha avuto l'obiettivo di rilevare i fattori *push* e *pull* che hanno generato la scelta di lasciare il proprio Paese di origine e la rappresentazione sociale quale "*ambiente reale*" che alimenta il *progetto migratorio*.

Lo studio ha coinvolto n. 73 soggetti ospiti di centri di seconda accoglienza (SPRAR, CAS) presenti sul territorio siciliano (in provincia di Trapani, Enna e Catania).

I soggetti, provenienti per lo più dall'Africa occidentale (95.8%), hanno un'età media di 21.10 (*sd*=3.98) anni; 66 (90.4%) di questi sono maschi, in media di 21.12 (*sd*=3.99) anni di età, e 7 sono femmine (9.6%), in media di 20.86 (*sd*=4.26) anni di età.

I partecipanti sono presenti sul territorio italiano in media da 17.96 (*sd*=11.59) mesi, con un periodo minimo di permanenza pari a 4 mesi e uno massimo pari a 60 mesi. Al tempo della ricerca il 56.2% di essi dichiara di essere in regime di protezione internazionale (protezione umanitaria: 35.6%; rifugiato: 13.7%; protezione sussidiaria: 6.8%) e il 43.8% è richiedente protezione internazionale.

La raccolta dei dati è stata realizzata attraverso il *QRSEM - Questionario sulla Rappresentazione Sociale dell'Esperienza Migratoria*. Il questionario *self-report* è stato costruito *ad hoc*, in lingua inglese e francese, sulla base dei risultati della fase pilota della ricerca, il cui obiettivo è stato l'individuazione delle dimensioni dell'esperienza migratoria secondo il punto di vista di testimoni privilegiati, limitando l'influenza di categorie pre-costituite dai ricercatori sul fenomeno oggetto di studio.

---

<sup>10</sup> V. Cesareo e G.C. Blangiardo (a cura di) (2009). *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*. Milano: FrancoAngeli.

Ai dati è stata applicata una analisi statistica descrittiva uni-variata e bi-variata.

Riguardo alla base motivazionale del progetto migratorio, i risultati emersi evidenziano l'azione di dinamiche di tipo *push*: rischio di morte (24.7%), persecuzione (19.1%) e guerra (12.4%) sono quelle riferite in misura maggiore. Il viaggio migratorio sembra orientato a concludersi in una terra lontana dalla propria, poiché il 61.6% dichiara di non volere ritornare nel Paese di origine, soprattutto per problemi di sicurezza personale (72.1%). Una parte cospicua di essi (32.9%), tuttavia, non riesce ad assumere una prospettiva futura a riguardo.

Nonostante la natura forzata della scelta migratoria, i soggetti sembrano seguire una linea progettuale: l'83.3% di essi dichiara di aver scelto l'Italia come Paese di destinazione.

Tuttavia, a fronte di tale scelta, alcuni risultati, letti assumendo alcuni indicatori di integrazione proposti da Cesareo e Blangiardo, denuncerebbero la presenza di bisogni formativi in vista del processo di integrazione nella società italiana.

Riguardo all'area culturale, il primo bisogno formativo concerne la conoscenza e l'uso della lingua italiana. Nonostante l'Italia sia il Paese scelto in cui vivere, emerge che, a fronte di una provenienza linguistica prevalentemente basata su dialetti africani (79.5%), soltanto il 31.5% dichiara di conoscere anche la lingua italiana.

Inoltre, mancanza di informazioni, aspettative deluse e connotazione negativa dell'esperienza migratoria, vissuta fino al momento della nostra rilevazione, denuncerebbero l'assenza di un benessere auto-percepito. Infatti, nell'ambito della rappresentazione sociale del *viaggio migratorio*, a fronte di una percentuale di soggetti (91.8%) ignara delle leggi di immigrazione dei paesi che avrebbe attraversato, soltanto l'8.2% dichiara che ne aveva conoscenza prima di partire; tra questi, alcuni (33.3%) dichiarano di non aver riscontrato ciò di cui erano a conoscenza, altri (33.3%) non hanno contezza della (s)correttezza delle informazioni possedute.

Per quanto concerne la rappresentazione sociale del *Paese di destinazione*, a fronte del 9.6% dei soggetti che possedeva informazioni sul sistema di accoglienza per immigrati in Italia (riscontrate nel 71.4% dei casi), il 90.4% dichiara di non possedere informazioni a riguardo prima di partire. La condizione di ignoranza prima di partire connota la sfera delle opportunità di istruzione e formazione (80.8%) e di lavoro (83.6%) in Italia. La quota di soggetti informata su tali opportunità prima del viaggio soltanto in parte registra la correttezza delle informazioni possedute: opportunità di istruzione e formazione corrispondono nel 57.1% dei casi; opportunità di lavoro nel 41.7% dei casi. Tali aree, bersaglio di investimento e/o di aspettative, sono soddisfatte soltanto nel 15.2% dei casi relativamente alla possibilità di studiare, nel 5.5% dei casi riguardo alle opportunità di lavoro. Il conseguente vissuto di insoddisfazione in tali aree è ulteriormente denunciato dalle aspettative circa il proprio futuro, orientate sulla possibilità di studiare (27.6%) e ottenere un lavoro (27.6%), sulla possibilità di migliorare le condizioni di vita (25.2%) e di raggiungere la propria indipendenza/autonomia (15%).

La condizione di disagio, fino a ora dedotta, relativa alla mancata conoscenza di diversi aspetti dell'esperienza migratoria, emerge palesemente nella sfera del bilancio personale sull'intera esperienza migratoria: da un lato, il vissuto emotivo legato al vivere in un Paese diverso dal proprio si mostra prevalentemente positivo in associazione al senso di sicurezza (35.6%), alla gioia (26%) e al senso di rispetto (17.8%); dall'altro, tuttavia, nella ipotetica possibilità di modificare l'esperienza vissuta, è manifestata la necessità di acquisire maggiori informazioni sulle condizioni di viaggio (21.1%) e sull'Europa (15.8%), così come un ripensamento sull'intero progetto migratorio (35.5%).

Per quanto concerne la dimensione economica dell'integrazione, il bisogno formativo rintracciato rinvia al capitale umano dei soggetti coinvolti. Infatti, il livello di istruzione dichiarato nella maggior parte dei casi (80.3%) dei casi è medio-basso (ISCED 0: 5.6%; ISCED 1: 32.4%; ISCED 2: 14.1%; ISCED 3: 28.2%).

In conclusione, i risultati emersi evidenziano aree di bisogno formativo che pongono sfide e rinviano alla necessità di interventi in tema di a) alfabetizzazione, b) orientamento e formazione, c) istruzione.

Nella consapevolezza che le aree individuate coincidano con quelle già previste dal quadro normativo e dai vari servizi per l'integrazione negli anni istituiti, riteniamo che essi e, a monte, la prospettiva di studio adottata, pongano l'accento sulla necessità di conoscere le reali aspettative e il patrimonio esperienziale dei soggetti beneficiari di interventi volti all'integrazione, mettendo in guardia dall'incappare nell'errore di una programmazione fondata sul senso comune.

## Open Educational Resources per l'accoglienza dei rifugiati

**Rita Bertozzi**

Università di Modena Reggio Emilia  
rita.bertozzi@unimore.it

La rapida crescita degli arrivi di richiedenti asilo, rifugiati e minori stranieri non accompagnati in Italia negli ultimi anni, legata alle crisi umanitarie in atto in vari Paesi, ha modificato le necessità di intervento dei servizi, sia per l'incremento imprevisto delle persone da accogliere sia per l'urgenza delle situazioni da affrontare, legate spesso a percorsi di sradicamento e sofferenza traumatica. I ben noti dati su questo fenomeno lasciano intuire la dimensione delle problematiche emergenti (SPRAR e Cittalia, 2017), che si vengono a scontrare con una crisi generalizzata delle risorse - concrete, ma anche simboliche - che ha investito l'economia, la politica, il welfare e l'Europa.

Il fenomeno si ripercuote anche sul sistema scolastico-formativo che assume una rilevanza specifica nella costruzione dei percorsi di integrazione. I percorsi scolastico-formativi permettono ai minori stranieri non accompagnati e/o rifugiati di terminare i percorsi di studio, di qualificarsi ai fini di un inserimento lavorativo e di fruire di occasioni quotidiane di socializzazione. Però la particolarità dei vissuti e dell'esperienza migratoria di questi soggetti introduce degli elementi che richiedono un'attenzione specifica da parte degli attori coinvolti. Come in altri settori del welfare, anche nel sistema scolastico-formativo è possibile l'attivazione (o si auspica il coinvolgimento) di mediatori interculturali che, tra le altre figure, dovrebbero accompagnare e aiutare nella costruzione della relazione d'aiuto. La figura del mediatore interculturale non è nuova nel panorama delle politiche, ma nonostante ciò è ancora molto debole, sia dal punto di vista del riconoscimento professionale che della sua formazione. E' però proprio alla luce dei recenti flussi migratori globali e delle politiche di accoglienza configurate per i rifugiati e i richiedenti asilo che tale figura assume un ruolo cruciale, anche se non viene sempre considerata adeguatamente la capacità dei mediatori di fronteggiare queste nuove situazioni.

A partire da un progetto Erasmus + *ReCULM Upskilling Cultural Mediators*<sup>11</sup>, 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, l'intervento rifletterà sulle esigenze formative degli operatori che lavorano con questa utenza e sul ruolo che possono assumere le Open Educational Resources, anche connettendo mondi ed attori diversi della formazione (Università, enti di formazione professionale, scuole). A partire dai bisogni formativi dei mediatori interculturali rilevati attraverso una ricerca esplorativa nella prima fase del progetto, si ragionerà sulle aree tematiche e sulle competenze che i percorsi formativi possono promuovere, anche con modalità di formazione a distanza, presentando gli outputs del progetto europeo. Dagli stimoli emersi da questo progetto, specifici sulla figura del mediatore interculturale che lavora con rifugiati e richiedenti asilo in vari ambiti (tra cui il sistema formativo), si possono ricavare delle riflessioni utili anche per i formatori e gli educatori che incontrano questi soggetti nei percorsi formativi.

---

<sup>11</sup> <http://www.reculm.eu/>. Il progetto Erasmus + ReCULM ha coinvolto quattro Paesi Europei - Grecia, Italia, Spagna e Regno Unito - e si è basato su un'analisi documentale di sfondo per ricostruire le condizioni professionali, i percorsi formativi e i compiti del mediatore nei 4 contesti e una rilevazione sul campo svolta tramite interviste semi-strutturate che hanno coinvolto mediatori e altri esperti in ambito formativo.

## Riferimenti bibliografici

Baraldi, C. 2015, *I fondamenti sociologici dell'analisi della mediazione*, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, LVI, 2, aprile-giugno 2015, pp. 205-231.

Barberis, E. e Boccagni, P., 2017, *Il lavoro sociale con le persone immigrate*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN).

Bertozzi, R. e Consoli, T. (a cura di) 2017 *Flussi migratori, nuove vulnerabilità e pratiche di accoglienza*, in *Autonomie locali e servizi sociali*, 1, aprile 2017.

Bertozzi, R. e Saruis, T., 2018, *I mediatori interculturali nel lavoro con richiedenti asilo e rifugiati in Italia*, in *Studi di sociologia*, 2, pp.1-16.

Casadei, S. e Franceschetti, M., 2009, *Il Mediatore Culturale in Sei Paesi Europei*, Isfol, Roma. Gruppo di Lavoro Istituzionale sulla Mediazione Interculturale, 2014, *La Qualifica del Mediatore*

*Interculturale*, [goo.gl/Rmgx5h](http://goo.gl/Rmgx5h) (30/11/2016). Luatti, L. e Torre, A.T., 2012, *Introduzione: sulla mediazione culturale*, in «Mondi Migranti», 1, pp. 29-37.

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

SPRAR e CIES, 2010, *Ricerca sulla strutturazione e l'impatto della mediazione linguistico- culturale all'interno dei progetti integrati nello SPRAR*, [goo.gl/Ymfvhe](http://goo.gl/Ymfvhe) (17/11/2016).

SPRAR e Cittalia, 2017, *Rapporto sulla Protezione Internazionale in Italia 2017*, [goo.gl/mjXEXY](http://goo.gl/mjXEXY) (08/01/2018).

## **Prove tecniche di certificazione: riconoscere le credenziali educative dei rifugiati nell'Università di Bari**

**Fausta Scardigno**

*Università degli studi di Bari*

fausta.scardigno@uniba.it

Il contributo presenta una esperienza di sperimentazione del legame tra ricerca sociale e pratiche contestuali di inclusione e di integrazione accademica di giovani adulti titolari di protezione internazionale, rifugiati in Italia per motivi umanitari, religiosi, etc. L'esperienza è stata condotta da un gruppo di ricercatori afferenti al Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione di tre differenti settori disciplinari (sociologia dei processi culturali, psicologia del lavoro, didattica) nell'ambito delle attività e dei servizi di valorizzazione degli apprendimenti acquisiti in contesti formali, informali e non formali promossi dal CAP (Centro per l'Apprendimento Permanente - afferente alla rete RUIAP Rete delle Università Italiane per l'Apprendimento Permanente). Il Centro per l'Apprendimento Permanente opera ad oggi in applicazione del combinato disposto dell'art. 22 e 25 della Convenzione di Ginevra, della procedura prevista dal Testo Unico in materia di immigrazione (D.lgs. n. 286/98, dalla direttiva 2011/95/UE - D.Lgs 16/2014 - riconoscimento dei titoli in assenza dei documenti originali), della procedura prevista per legge n. 148/2002 – e della Convenzione di Lisbona. In base a tale quadro normativo, il CAP si propone di valorizzare le credenziali educative formali e non formali di cittadini (comunitari e non) operando su almeno tre livelli di valutazione e certificazione all'interno di un quadro unico di sistema formativo integrato:

1. il riconoscimento dei titoli di studio pregressi finalizzato all'integrazione accademica
2. il riconoscimento degli apprendimenti (anche informali e non formali) on the job finalizzato alla certificazione delle qualifiche professionali riconosciute dal sistema regionale di formazione professionale
3. il riconoscimento vocazionale/attitudinale in relazione alla messa in trasparenza delle soft skills per il miglioramento del Placement.

La pratica di "riconoscimento finalizzato" (ai sensi dell'art.2 della legge 148/2002) consente ad un rifugiato (ma anche ad un richiedente asilo con regolare permesso di soggiorno) di ottenere l'equiparabilità del percorso di studi pregresso finalizzata all'accesso ai percorsi universitari o alla prosecuzione degli studi interrotti nel proprio Paese di origine. Secondo questo dispositivo uno studente internazionale (accezione che preferiamo a quella di straniero!) che ha ottenuto lo status di rifugiato politico o risulta titolare di protezione e che non possiede documentazione originale del proprio titolo di studio conseguito nel Paese di origine può rivolgersi al Cap, che avvalendosi della rete internazionale Enic-Naric e della collaborazione con il Cimea, con il Ministero dell'Interno e con il MIUR provvede a far ottenere "a titolo gratuito" per lo studente la re-iscrizione ai percorsi accademici e l'eventuale abbreviazione di corso o riconoscimento di specifici CFU, sulla base della valutazione preventiva da parte delle Giunte didattiche dei Corsi di Studio. Tale riconoscimento è finalizzato alla immatricolazione da parte dello studente ad uno dei corsi di studio Uniba. Ad oggi 16 rifugiati politici hanno ottenuto tale riconoscimento e sono regolarmente iscritti ad uno dei corsi dell'offerta accademica dell'Università di Bari, usufruendo di una borsa di studio del Ministero dell'Interno cui hanno avuto accesso attraverso i servizi di accoglienza e messa in trasparenza delle competenze del CAP. Si tratta di un primato nazionale che vede Bari in vetta alle università italiane per numero di studenti titolari di protezione internazionale regolarmente iscritti e frequentanti corsi accademici.

Il Riconoscimento degli apprendimenti acquisiti «on the job» e la traduzione in qualifiche professionali riconosciute dalla Regione Puglia è un servizio invece che mette in atto il complesso quadro delle cosiddette valutazioni degli apprendimenti informali e non formali. Il Cap attua in tal senso una proficua collaborazione con il Tavolo Regionale in materia di Apprendimento Permanente grazie ad un Protocollo di Intesa tra Regione Puglia e Università Pugliesi per la costruzione e attuazione Sistema Regionale di Validazione e

Certificazione delle Competenze (SRVCC) che si sostanzia nella individuazione e validazione delle esperienze formative e professionali e nella conseguente traduzione delle stesse esperienze in Unità di Competenze attinenti alle qualifiche previste dal Repertorio Regionale. Il lavoro istruttorio realizzato dal CAP consente agli utenti di decidere se proseguire nel percorso di certificazione operato dalla Regione, sottoporsi ad una prova tecnica e/o teorica che consenta loro di colmare eventuali lacune riscontrate nel curriculum ed ottenere la qualifica professionale in relazione a specifici progetti professionali. Il quadro di riferimento regionale per la parte di valutazione delle qualifiche professionali richiama l'Atto dirigenziale n. 756 del 13/06/2017 con cui è stata approvata la metodologia sperimentale, elaborata dal CAP per l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali ed informali da due utenti rifugiati. Esito di tale sperimentazione è la certificazione delle competenze professionali acquisite in contesti informali e non formali a due studenti di origine afgana del Servizio CAP, rifugiati in Italia da alcuni anni che hanno ottenuto la qualifica professionale di tecnico della mediazione interculturale. Si tratta di un riconoscimento unico in Italia che per la prima volta è stato ottenuto da due rifugiati che hanno accumulato esperienze non formali e informali di mediazione interculturale mai riconosciute, fino ad oggi, come credenziale educativa formale.

Il terzo ed ultimo piano di certificazione e di valorizzazione delle credenziali educative si riferisce alla pratica di valutazione e messa in trasparenza delle soft skills acquisite nell'esperienza formativa e/o professionale formale e informale. Questo servizio viene offerto a tutti gli utenti del CAP, cittadini comunitari e non, che ne fanno richiesta al momento dell'accoglienza. La valutazione e messa in trasparenza delle soft skills, ovvero di quelle competenze trasversali (es. capacità di comunicare, capacità di lavorare in gruppo, capacità di prendere decisioni, ecc.) acquisite in contesti formativi e professionali sia attraverso i canali formali che informali, avviene attraverso due fasi. Una prima fase è orientata all'autovalutazione, ovvero si invita l'utente ad utilizzare un questionario *self-report* attraverso il quale indicare utilizzando una scala da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo) quanto si riconosce alcune abilità. Una seconda fase, invece, utilizza la metodologia della *leaderless group discussion* per osservare in una dinamica di gruppo gli utenti (minimo 5 massimo 7) impegnati in un compito di *problem solving*, al fine di rintracciare da parte di osservatori esperti le stesse abilità rilevate nella fase di autovalutazione. Al termine del percorso gli operatori effettuano un *matching* tra queste due rilevazioni e stilano un profilo di competenza che viene restituito all'utente in un colloquio finale di feedback. Considerata la specifica expertise richiesta per questa fase di *assessment* nella costruzione degli strumenti e nella valutazione dei profili, tali attività sono realizzate attraverso il contributo dei consulenti psicologi in servizio presso l'Agenzia per il Placement dell'Università di Bari e sono coordinate sul piano scientifico da un ricercatore di Psicologia del Lavoro afferente al CAP e delegato del Rettore al Placement (prof.ssa Amelia Manuti) e da un Ricercatore di Didattica esperto in formative assessment (prof.ssa Serafina Pastore). Nell'ambito di due precedenti progetti FAMI (dal 2015 ad oggi) l'Università di Bari ha erogato oltre 300 percorsi di valutazione delle soft skills non solo a rifugiati ma anche a Cittadini di Paesi Terzi con regolare permesso di soggiorno.

Perché valorizzare le credenziali educative dei rifugiati nell'ambito delle università italiane? Sul piano delle politiche europee si sono cercate negli ultimi anni soluzioni che hanno tentato di superare la prospettiva assimilazionistica semplicistica negli obiettivi e inefficace nei risultati, nonché quella utilitaristica, che considera i movimenti migratori in termini di funzionalità ai bisogni del sistema economico e demografico della società di arrivo, puntando invece a valorizzare le implicazioni culturali ed etiche delle migrazioni e tenendo conto delle dinamiche per cui chi arriva subisce un naturale processo di marginalizzazione sia in termini di esposizione al rischio di esclusione sociale, sia come condizione di messa in discussione identitaria (Dryden-Peterson, S. 2011). Rispetto alla società liquida della contemporaneità, le tradizionali categorie di immigrato ed emigrante risultano di fatto superate "di fronte alla capacità di molti migranti di sviluppare reti sociali, stili di vita e modelli culturali che riflettono le caratteristiche sia della società ospitante, sia del contesto di origine" (Ambrosini, 2011) ed alla natura transnazionale delle migrazioni odierne (Zanfrini, 2016). Una leva importante per un giro di boa nelle politiche per l'inclusione e l'integrazione dei soggetti migranti nell'Europa Mediterranea è proprio costituita dalla ricerca sociale accademica che soprattutto a livello internazionale si è messa a disposizione delle politiche pubbliche per l'inclusione, attivando processi di sostegno e accompagnamento all'inserimento e all'integrazione culturale di giovani rifugiati (McBrien J., Dooley K, Birman D., 2017).

L'Università nella propria autonomia ha infatti il dovere di utilizzare le forme che meglio garantiscono da un lato il diritto allo studio e dall'altro l'autenticità e la veridicità della documentazione prodotta da parte di chi chiede il riconoscimento soprattutto quando di tale documentazione non è possibile procurarsi la copia originale. In questo senso la sociologia dell'educazione, nella sua dimensione di ricerca sociale applicata allo studio dei processi educativi, può essere di forte supporto alle politiche di inclusione e di integrazione dell'Europa del Sud, soprattutto nell'ambito di esperienze attivate in contesti di inclusione locali e micro territoriali. Il contributo infatti intende mettere in evidenza come i risultati della ricerca sociologica in chiave interdisciplinare possano essere utili strumenti per la messa in trasparenza dei percorsi di studio pregressi di persone e studenti rifugiati, arrivando sino alla produzione di outcome considerabili quali vere e proprie pratiche di valorizzazione culturale necessarie per riprogrammare le politiche europee di inclusione e per rovesciare la prospettiva delle migrazioni come problema a possibili chance e opportunità di produzione di nuovo capitale umano, in un'ottica di riduzione dello spreco e dell'erosione della "risorsa migratoria".

Sul piano metodologico il Servizio quindi sin dalla sua fase di avvio, ha utilizzato gli strumenti della ricerca etnografica soprattutto nella prima fase di accoglienza degli utenti rifugiati, con particolare riferimento alla ricostruzione della storia di vita attraverso la tecnica dell'intervista semi-strutturata (Moro, Jacobone, Scardigno, 2009) per raccogliere, con una modalità dialogica ed empatica, le informazioni utili a ricostruire il bagaglio di esperienze, le sensazioni, i vissuti che caratterizzano la difficile transizione del rifugiato fino alla decisione di radicarsi in un'altra cultura. In particolare, le aree tematiche indagate nelle storie di vita sono: il progetto d'espatrio, la situazione attuale, le condizioni di integrazione, il bilancio della propria esperienza di migrazione, le aspettative di integrazione. Ciascuna intervista viene svolta individualmente, per garantire le condizioni di intimità utili ad esplicitare vissuti particolarmente salienti delle storie, ed ha una durata media di un'ora. Il protocollo prevede che le interviste siano sottoposte ad analisi tematica del contenuto attraverso l'interrogazione del testo del report di intervista trascritto parola per parola dal ricercatore. La corrispondenza tra la registrazione e i contenuti della trascrizione viene verificata indipendentemente da due autori membri del gruppo di ricerca responsabili dell'analisi dei dati. L'analisi qualitativa del contenuto basata sui dati narrativi permette di comprendere a fondo l'influenza dell'esperienza sui percorsi di studio dei rifugiati e sulla tipologia di servizio di riconoscimento (dei titoli, delle competenze professionali e/o delle soft skills) più utile al tipo di bisogno emerso nell'intervista. Nello specifico, dopo un'attenta lettura di tutto il trascritto raccolto nella fase 1, il contenuto di ciascun'intervista viene analizzato (fase 2) al fine di mettere in luce elementi riferibili alle tre categorie semantiche collegate alla tipologia di servizio più coerente con il bisogno espresso nella fase di accoglienza e di ricerca etnografica.

Parallelamente al lavoro di estrazione delle aree tematiche caso per caso, il primo ricercatore (ambito della sociologia dei processi culturali) crea il report di ciascuna intervista che in secondo momento viene riletto dai due ricercatori esperti in certificazione (ambito della psicologia del lavoro e ambito della didattica e del formative assessment), i quali verificano la presenza di aree comuni nelle diverse interviste esaminate e integrano quelle categorie che, sebbene espresse con differenze lessicali, possano essere attribuite allo stesso costrutto semantico rispetto alla esigenza specifica di certificazione espressa dal rifugiato che si avvale del nostro servizio. Nella fase terza i tre ricercatori (di sociologia, di psicologia del lavoro e di didattica/formative assessment) comparano differenze e similarità tra le rappresentazioni espresse dagli intervistati. Le differenze vengono discusse e riviste e il processo di riflessione è frutto del risultato nell'accordo rispetto alle categorie identificate che ricostruiscono il bisogno di certificazione. Al di là della comparazione effettuata, ciascun caso esaminato è per noi ricercatori (e in particolare per la fase di ricerca prettamente sociologica) una storia unica e singolare, sia per la ricchezza dell'esperienza narrata sia per la possibilità di trarre lezioni apprese e suggerimenti globali per il miglioramento del servizio di certificazione. Il gruppo di rifugiati coinvolti attualmente dal Servizio CAP è costituito da 16 utenti provenienti da Paesi in stato di crisi, di guerra, di povertà estrema (Iraq, Iran, Pakistan, Yemen, Camerun, Gambia, Palestina). L'analisi dei trascritti delle interviste rivolte a tutti i 16 utenti del servizio nella fase in cui si sono rivolti allo sportello di consulenza dell'Università di Bari ha consentito di organizzare i contenuti emersi rispetto ai temi salienti indagati nell'intervista. In particolare, il focus dell'attenzione si è concentrato sulla motivazione dell'espatrio e sulle condizioni che possono facilitare i processi di integrazione economica, culturale e sociale. Rispetto a questa area tematica, i partecipanti intervistati hanno dichiarato una certa omogeneità sulle motivazioni



della scelta dell'espatrio. La maggior parte di loro ha dichiarato come motivazione predominante nel progetto di espatrio una precisa volontà di migliorare la propria condizione culturale, economica e lavorativa. Solo due partecipanti hanno ricondotto la motivazione dell'espatrio a elementi strettamente familiari e personali di cui facevano veramente fatica a parlare.

Tutti hanno espresso il desiderio di restare in Italia, pur manifestando la volontà di poter tornare nel proprio paese. Tuttavia, all'interno della categoria dei soggetti che hanno espresso il desiderio di restare in Italia è possibile identificare una diversificazione tra coloro che esprimono aspetti positivi della propria permanenza e chi, invece, ne identifica alcuni fortemente negativi riconducibili essenzialmente a due meccanismi: le difficoltà linguistiche e la ricerca del lavoro. L'analisi dei dati narrativi raccolti in questa fase di ricerca sul campo attraverso lo strumento della storia di vita si è rivelata particolarmente preziosa per ricostruire le condizioni entro cui i giovani rifugiati nel nostro paese vivono questa esperienza di difficile transizione. A prescindere dalla motivazione, intrinseca o estrinseca, che ha guidato la scelta di ripensare il proprio progetto di vita in un contesto culturale diverso, le storie hanno messo in evidenza il grande travaglio vissuto dai giovani rifugiati a livello personale, familiare, professionale ma anche la ricchezza delle esperienze formative e di studio pregresse, un capitale che rischia di essere sprecato se non del tutto eroso in assenza di una fase successiva a quella di ricerca sociale. La ricognizione delle esperienze formative e professionali, dei titoli culturali ed accademici dei giovani intervistati ha mostrato infatti la ricchezza del patrimonio culturale posseduto da questi soggetti, un prezioso tesoro potenzialmente disponibile per valorizzare i contesti nei quali essi sono inseriti.

La pratica (interdisciplinare) di supporto alle politiche pubbliche di inclusione, riguarda quindi specificatamente il riconoscimento e la valutazione delle credenziali educative formali e informali delle persone titolari di asilo politico, rifugiati o titolari di protezione umanitaria e sussidiaria internazionali, casi in cui diventa un "obbligo morale ed etico" (Trimble & Fishe, 2005), consentire di ottenere una valutazione preventiva da parte dell'università ospitante sulla equivalenza del proprio titolo di studio conseguito nel Paese di origine e di cui non si possiede copia originale. Visto che i rifugiati hanno fondato timore di persecuzione e non possono rivolgersi alle autorità del proprio paese, comprese le rappresentanze consolari all'estero, lo Stato in cui il rifugiato risiede è tenuto ad occuparsi della loro situazione, ad attivare tutte le procedure necessarie e sostitutive per comprendere lo status giuridico della persona e la condizione formativa e scolastica da cui proviene, sia per accedere a nuove transizioni scolastiche sia per ottenere l'equipollenza/equiparabilità del proprio percorso accademico precedente. Ad oggi, il riconoscimento formale dei titoli di studio esteri prevede una procedura molto complessa, difficilmente praticabile per i titolari di protezione internazionale: la lunghezza, i costi e i complessi passaggi burocratici, sono in molti casi fattori fortemente disincentivanti.

In tal senso il Piano Nazionale per l'integrazione (2017) auspica il potenziamento delle misure a supporto della prosecuzione degli studi superiori e universitari, diffondendo le iniziative positive in atto in diverse Università e valutando la possibilità di potenziare i corsi di scuola secondaria di I e II grado per stranieri, di uniformare le procedure per il riconoscimento e la valorizzazione dei titoli e delle qualificazioni pregresse, standardizzando metodi di valutazione alternativi in caso d'irreperibilità dei documenti ufficiali. L'esperienza maturata dal CAP dell'Università di Bari rientra infatti nelle recenti indicazioni della Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore del Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca, relativamente alle Procedure per l'accesso degli studenti stranieri richiedenti visto ai corsi di formazione superiore del 2017-2018 che richiama la necessità per le università di porre in essere *"tutti gli sforzi necessari per predisporre procedure e meccanismi interni per valutare le qualifiche dei rifugiati e dei titolari di protezione sussidiaria, anche nei casi in cui non siano presenti tutti o parte dei relativi documenti comprovanti i titoli di studio"*. Nel report finale del Focus Group sul tema dell'integrazione di aprile 2017, l'UNHCR segnala tuttavia come tali normative, potenzialmente di grande impatto, siano ancora frammentarie e sporadiche.

## Riferimenti Bibliografici

- Ambrosini M. (2011) *Sociologia delle migrazioni*, Il Mulino, Bologna
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno A.F., Giancaspro, M.L., & Morciano, D., (2015). *Formal and informal learning in the workplace: a research review*, in "International Journal of Training and Development 19 (1): 1-17
- McBrien J., Dooley K, Birman D., (2017) *Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue*, Elsevier (<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.07.001>)
- McBrien, J. L. (2016). Refugees and asylum seekers. In A. Peterson, R. Hattam, M. Zembylas, & J. Arthur (Eds.), *The Palgrave international handbook of education for citizenship and social justice* (pp. 143–162). London: Palgrave MacMillan.
- Mongelli A., Morciano D., Jacobone V., Manuti A., Pastore S., Scardigno A.F. (2016), *Il CAP – Centro per l'apprendimento permanente: una ricerca-intervento "con e per" i cittadini dei Paesi Terzi*, In "Sociologia Online" n°10, p. 161-181, ISSN 16473337
- Moro, G., Jacobone, V., Scardigno, F. (2012) *Storie (dis)integrate. Studio sul processo d'integrazione degli immigrati a Bari*, Milano: Franco Angeli.
- Scardigno A.F, Manuti A., Girolamo E (2017), *Promoting lifelong learning: certification and accreditation of skills acquired in formal and informal contexts*, *Intercultural Pedagogy and Migration*, p. 97-101, Vol.6 n°1/2017, ISSN 22852689
- Trimble, J. E., & Fisher C. B. (2005) *Handbook of ethical research with ethnocultural populations and communities*, Sage
- Zanfrini, L. (2015) *Sociologia delle migrazioni*, Bari: Laterza.