

Roberta T. Di Rosa
Gaetano Gucciardo
Gabriella Argento
Silvana Leonforte

LEGGERE, SCRIVERE, ESERCIZI

Bisogni formativi e processi
di inclusione dei minori stranieri
non accompagnati

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



OPEN

SOCIOLOGY

Open Sociology

Direzione scientifica

Linda Lombi, Michele Marzulli
(Università Cattolica di Milano)

OPEN
SOCIOLOGY

Open Sociology è una collana che si propone di raccogliere contributi, sia di taglio teorico che empirico, sui temi chiave della sociologia. Open significa innanzitutto la scelta di un modello editoriale di condivisione del sapere (*open access*), ma anche un'idea di conoscenza aperta e interdisciplinare, in cui la sociologia non rinuncia a sconfinamenti, scambi e confronti con le altre scienze umane. L'apertura si riferisce anche alla possibilità concreta data a giovani studiosi e ricercatori di proporre iniziative editoriali e progetti culturali innovativi. Infatti, la collana è guidata da un Comitato scientifico e una Direzione giovane, ma non rinuncia al confronto con un comitato internazionale e al supporto di un Comitato di saggi che garantisce della validità delle proposte.

La rivoluzione digitale degli ultimi anni, insieme a molti altri cambiamenti che hanno investito la società contemporanea, ha comportato la possibilità di comunicare in maniera aperta i contenuti del sapere che tradizionalmente erano rimasti chiusi nell'accademia. In quanto *open access*, la collana mira a diffondere la conoscenza sociologica attraverso un orientamento di apertura e accessibilità, favorendo la spendibilità del sapere in tutti i contesti, istituzionali e non, in cui questa forma di pubblicazione rappresenta un requisito indispensabile.

Tematiche privilegiate della collana sono quelle connesse alla sociologia generale; sociologia dei processi culturali e comunicativi; sociologia dei processi economici, del lavoro, dell'ambiente e del territorio; sociologia dei fenomeni politici e giuridici.

Comitato scientifico

Biagio Aragona (*Università di Napoli*), **Davide Arcidiacono** (*Università Cattolica di Milano*), **Charlie Barnao** (*Università di Catanzaro*), **Davide Bennato** (*Università di Catania*), **Alessia Bertolazzi** (*Università di Macerata*), **Elena Besozzi** (*Università Cattolica di Milano*), **Silvia Cervia** (*Università di Pisa*), **Romina Deriu** (*Università di Sassari*), **Raffaella Ferrero Camoletto** (*Università di Torino*), **Angela Genova** (*Università di Urbino*), **Fabio Introini** (*Università Cattolica di Milano*), **Cristina Lonardi** (*Università di Verona*), **Roberto Lusardi** (*Università di Bergamo*), **Elena Macchioni** (*Università di Bologna*), **Natalia Magnani** (*Università di Trento*), **Stefania Meda** (*Università Cattolica di Milano*), **Beba Molinari** (*Università di Catanzaro*), **Luca Mori** (*Università di Verona*), **Paolo Parra Saiani** (*Università di Genova*), **Nicola Pasini** (*Università Statale di Milano*), **Nicoletta Pavesi** (*Università Cattolica di Milano*), **Marco Pedroni** (*Università eCampus*), **Annamaria Perino** (*Università di Trento*), **Alessandra Sannella** (*Università di Cassino*), **Mariagrazia Santagati** (*Università Cattolica di Milano*).

Comitato dei saggi

Natale Ammataro (*Università di Salerno*), **Andrea Bixio** (*Università "La Sapienza" di Roma*), **Bernardo Cattarinussi** (*Università di Udine*), **Alessandro Cavalli** (*Università di Pavia*), **Vincenzo Cesareo** (*Università Cattolica di Milano*), **Costantino Cipolla** (*Università di Bologna*), **Roberto Cipriani** (*Università Roma Tre*), **Pierpaolo Donati** (*Università di Bologna*), **Renzo Gubert** (*Università di Trento*), **Clemente Lanzetti** (*Università Cattolica di Milano*), **Alberto Marradi** (*Università di Firenze*), **Rosanna Memoli** (*Università "La Sapienza" di Roma*), **Everardo Minardi** (*Università di Teramo*), **Mauro Niero** (*Università di Verona*), **Nicola Porro** (*Università di Cassino*), **Giovanna Rossi** (*Università Cattolica di Milano*), **Ernesto Savona** (*Università Cattolica di Milano*), **Antonio Scaglia** (*Università di Trento*), **Raimondo Strassoldo** (*Università di Udine*), **Willem Tousijn** (*Università di Torino*).

Comitato internazionale

Ilona Biernacka-Ligieža (*University of Marie Curie-Sklodowska - Polonia*), **Carlos Gallegos Elías** (*Unam - Universidad Nacional Autónoma de México*), **Carlos Gutiérrez Rohàn** (*Universidad de Sonora - Mexico*), **Juan Ignacio Piovani** (*Universidad Nacional de La Plata - Argentina*), **Ericka Johnson** (*Linköping University - Svezia*), **Victoria Robinson** (*York University - Regno Unito*), **Karen Willis** (*La Trobe University - Australia*).

Roberta T. Di Rosa
Gaetano Gucciardo
Gabriella Argento
Silvana Leonforte

LEGGERE, SCRIVERE, ESSERCI

Bisogni formativi e processi
di inclusione dei minori stranieri
non accompagnati



Il volume è pubblicato nell'ambito della ricerca intitolata "Percorsi di inclusione dei minori migranti: nuovi bisogni e prassi di accoglienza a confronto", promossa dall'Ateneo di Palermo su finanziamento MIUR a seguito della richiesta di contributo ai sensi dell'art. 11 del DM 335 del 08/06/2015, trasmessa con nota del Magnifico Rettore prot. n° 63660 del 28/09/2015 e relativa alla realizzazione, presso la sede di Agrigento, di un "Centro studi in materia di migrazioni e di valorizzazione delle culture mediterranee", nell'ambito del progetto "Italiano lingua seconda in soggetti migranti a bassa scolarizzazione. Ricerca, formazione, didattica", coordinato dalla Scuola di Lingua Italiana per Stranieri dell'Università degli Studi di Palermo e diretto dalla prof.ssa Mari D'Agostino.

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.it>

Indice

| | | |
|--|------|-----|
| Prefazione , di <i>Mari D'Agostino</i> | pag. | 7 |
| Introduzione , di <i>Roberta T. Di Rosa</i> | » | 11 |
| 1. Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati: dalla prima accoglienza ai percorsi di integrazione , di <i>Roberta T. Di Rosa</i> | » | 13 |
| 1.1 Dati sulla presenza dei MSNA in Italia | » | 14 |
| 1.2 Minori all'interno del sistema di accoglienza | » | 17 |
| 1.3 Aspetti salienti del fenomeno | » | 20 |
| 1.4 "Smart migration": il web come risorsa e rischio | » | 27 |
| 1.5 Le specificità educative nei percorsi di vita individualizzati | » | 30 |
| 2. I luoghi significativi del sistema di protezione: strutture di accoglienza e CPIA in Sicilia , di <i>Gabriella Argento, Roberta T. Di Rosa e Silvana Leonforte</i> | » | 37 |
| 2.1 Un sistema, più percorsi... | » | 37 |
| 2.2 Il Sistema di accoglienza per MSNA in Italia | » | 38 |
| 2.3 Le strutture di accoglienza nella Regione Sicilia | » | 45 |
| 2.4 I MSNA all'interno dei CPIA siciliani | » | 50 |
| 2.5 L'impatto della presenza dei MSNA nell'organizzazione dei CPIA | » | 55 |
| 2.6 Le mappe per provincia | » | 71 |
| 3. I minori stranieri non accompagnati in Sicilia , di <i>Gabriella Argento</i> | » | 83 |
| 3.1 Livello di istruzione nel Paese di origine | » | 85 |
| 3.2 Percorso migratorio | » | 92 |
| 3.3 Percorso di accoglienza | » | 98 |
| 3.4 Aspirazioni per il futuro | » | 102 |

| | | |
|--|------|-----|
| 4. MSNA: abilità, risorse e competenze , di <i>Gaetano Gucciardo</i> | pag. | 105 |
| 4.1 Bisogni formativi e linguistici | » | 105 |
| 4.2 L'uso dello smartphone | » | 110 |
| 4.3 Competenze dei MSNA | » | 112 |
| 4.4 Indice delle competenze | » | 118 |
| 5. Italiano via dell'inclusione: il punto di vista degli educatori nei CPIA , di <i>Silvana Leonforte</i> | » | 127 |
| 5.1 Il punto di vista dei Dirigenti | » | 130 |
| 5.2 Lo sguardo degli insegnanti sui MSNA | » | 140 |
| 5.3 Guardando avanti... | » | 147 |
| 6. Obiettivo inclusione , di <i>Roberta T. Di Rosa</i> | » | 151 |
| 6.1 La risorsa CPIA tra teoria e pratica | » | 152 |
| 6.2 Italiano via per l'inclusione | » | 156 |
| Nota metodologica | » | 159 |
| Il campione | » | 159 |
| Il questionario | » | 160 |
| Interviste ai dirigenti | » | 162 |
| I focus group | » | 162 |
| Le mappe | » | 164 |
| Bibliografia di riferimento | » | 165 |
| Riferimenti on line | » | 172 |
| Notizie sugli autori | » | 173 |

Prefazione

Il lavoro che qui si presenta ha preso avvio e si è sviluppato all'interno di un più ampio progetto di durata triennale su "Italiano lingua seconda in soggetti migranti a bassa alfabetizzazione. Ricerca, formazione, didattica". Finanziato con fondi FFO 2015, e diretto da chi scrive, il programma è stato articolato in più direzioni di indagine: dalla ricerca in campo acquisizionale, alla didattica della lingua, alla sociolinguistica, alla sociologia delle migrazioni e dell'educazione. Oltre a questa ricerca quali-quantitativa sui percorsi scolastici dei minori stranieri non accompagnati in Sicilia, sono frutto di questo progetto: un ampio corpus di racconti di migranti neoarrivati e accolti in comunità; una indagine, la prima in Italia, e fra le poche in ambito internazionale, sulle specificità acquisizionali dei migranti adulti poco o nulla alfabetizzati; un innovativo modello sia di formazione degli insegnanti e che di didattica rivolto a questo profilo di apprendenti che ha prodotto, fra l'altro, *Ponti di Parole*, un intero corso multimediale per l'apprendimento dell'italiano da parte di analfabeti (si veda anche il sito www.pontidiparole.com). I risultati parziali di questo insieme di aree di ricerca sono stati presentati in un gran numero di Convegni e pubblicazioni nazionali e internazionali e, in ultimo, in diverse sessioni del XV Congresso dell'Associazione internazionale LESLLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*) che si è svolto a Palermo a ottobre del 2018.

Si è trattato di un impegno notevole che ha coinvolto una ventina di studiosi e ricercatori (in massima parte giovani)¹ ed ha avuto protagonisti, sia come depositari di saperi ed esperienze sia come portatori di bisogni linguistici.

¹ L'intero progetto coordinato da Mari D'Agostino, è stato diretto nelle diverse sezioni da Roberta T. Di Rosa e Gaetano Gucciardo, Luisa Amenta, Chiara Amoruso, Marcello Amoruso, Adriana Arcuri, Egle Mocciano, Adele Pellitteri che hanno guidato il lavoro di Gabriella Argento, Lorena Baldi, Maria Belbruno, Laura Di Benedetto, Silvana Leonforte, Alessia Maria Musso, Marianna Ingrassia, Florinda Pecoraro, Alessandra Saitta, Chiara Tiranno.

stici e sociali a cui rispondere, più di duemila migranti neo-arrivati, in gran parte minorenni giunti sulle coste siciliane da soli. Molto si dirà di questo nuovo profilo di migrante nelle pagine seguenti dove verrà presentato un gran numero di dati di grande rilevanza sia per l'ampiezza del campione, sia per il rigore metodologico con il quale sono stati raccolti, sia per le domande conoscitive che stanno alla base della ricerca. Per la prima volta in forma organica, si mettono a fuoco alcuni elementi chiave di questa nuova forma di migrazione, caratterizzata dalla giovane età e dall'assenza di reti familiari con cui condividere l'esperienza migratoria sia durante il viaggio che all'arrivo. Sono pagine molto dense e ricche, oltre che di dati raccolti tutti quanti direttamente sul campo, anche di osservazioni e di riflessioni sui punti di forza e di debolezza del tessuto scolastico siciliano che si è trovato ad accogliere da un giorno all'altro, e senza alcuna preparazione specifica, migliaia di giovani migranti appena sbarcati e inseriti nelle strutture dell'intera isola.

A questa stessa situazione di impreparazione da una parte e di scelta di accoglienza dall'altra, si deve l'intero progetto di ricerca a cui si è fatto cenno all'inizio di queste pagine. Esso infatti ha preso avvio dall'inserimento nei corsi della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Ateneo di Palermo, a partire dall'estate del 2012, di un gran numero di giovani migranti neo-arrivati in Sicilia risultati ai test di ingresso, per circa un terzo, incapaci di leggere e scrivere. È stato quindi necessario costruire per loro un percorso speciale, supportato da una ampia ricerca in campo acquisizionale e glottodidattico, in cui apprendimento della lingua e alfabetizzazione camminassero insieme.

Fin dall'inizio di questa esperienza che è nata e si è svolta all'interno delle aule universitarie, si è ritenuto fondamentale, così come richiesto da molti insegnanti dei CPIA nei focus group di cui si dà conto in questo volume, fare rete con altri soggetti: non solo istituzioni scolastiche, ma anche altre realtà formative, come il sistema della formazione e, più in generale, il mondo del volontariato. La scelta operata da ItaStra è stata quella di collocare la dimensione dell'educazione linguistica, secondo una idea che ha radici profonde nella storia italiana, in un campo largo e non claustrofobicamente ristretto alla classe. Tale prospettiva è particolarmente necessaria quando ci si occupa di migranti neo-arrivati che vivono realtà sociali di profonda segregazione. Minori ed adulti sono infatti accolti per periodi anche molto lunghi all'interno di strutture di prima e seconda accoglienza con pochi rapporti con la realtà ospitante, quindi con poca possibilità, non solo di praticare la nuova lingua, ma anche di utilizzare la realtà come ambiente di apprendimento sociale nel suo complesso. Indispensabile è dunque che

gli attori in campo siano capaci di lavorare insieme costituendo circuiti virtuosi di pratiche di accoglienza e di inclusione. E questa stessa necessità, credo che emerga chiaramente dalle parole dei docenti e dirigenti intervistati nella ricerca che qui si presenta.

Una ultima considerazione riguarda proprio i giovani migranti entrati nelle aule universitarie, non clandestinamente ma alla luce del sole, anzi con tutta l'attenzione mediatica che in questi anni siamo riusciti a suscitare. Essi hanno preso parte a momenti diversi di ricerca in parecchi paesi e città dell'intera Sicilia, hanno compilato questionari, hanno partecipato a test, ci hanno raccontato la loro storia. Molti di essi non si sono fermati nell'Isola: non era questa la meta oppure sono stati spinti ad andare via dagli stessi motivi che spingono i nostri figli. Desiderio di provare altre esperienze, mancanza di lavoro, un amore, un amico che chiama.

Chi è andato, e chi è ancora qui, è riuscito, in poco tempo, a contaminare spazi e realtà le più diverse, ma soprattutto ad arricchire il nostro sguardo sul mondo. Noi tutti che in questi anni abbiamo lavorato gomito a gomito con questi giovani uomini e donne, abbiamo imparato da loro quali sono le condizioni nelle quali versano intere aree del continente africano, sappiamo ciò che succede ogni giorno in Libia, abbiamo avuto raccontato di prima mano l'orrore dei naufragi nel Mediterraneo. Sappiamo che, insieme a ripensare modelli didattici e formativi per renderli capaci di rispondere a nuovi bisogni, è nostro compito dare la parola, in questa parte di mondo, a chi ha visto e ha vissuto, alle narrazioni che non ammorbano l'aria, che non fomentano odio, ma che invece aiutano a mettere ordine nei pensieri, consentono di capire e schierarsi.

Mari D'Agostino

Direttrice della "Scuola di Lingua italiana per Stranieri", Università di Palermo

Introduzione

di *Roberta T. Di Rosa*

Il fenomeno migratorio del periodo contemporaneo ripropone la questione dell'integrazione, della parità dell'accesso ai diritti fondamentali e ai diritti sociali. Per i migranti che arrivano nel nostro Paese pone altresì la questione dell'accesso alla conoscenza della lingua italiana come presupposto di integrazione. Esiste, infatti, una relazione tra conoscenza della lingua ed inclusione sociale: le parole che abbiamo, ma soprattutto le parole che ci mancano, sono la misura della nostra capacità di essere cittadini. Le capacità di leggere e scrivere possono essere considerate le competenze minime necessarie per poter intraprendere un percorso di inclusione sociale (Favaro, 2011). Le parole che si conoscono, quindi, ma soprattutto quelle che non si conoscono, definiscono il campo di opportunità che ogni individuo ha a disposizione per far valere i propri diritti e doveri (De Mauro e Camilleri, 2014). La conoscenza della lingua diventa uno strumento con cui decifrare la realtà circostante, traslando la grammatica dal campo della nozione a quello dell'opportunità democratica. Per tale ragione, l'alfabetizzazione alla lingua italiana è condizione di possibilità per l'inclusione sociale, non solo perché condiziona l'accesso all'istruzione e al lavoro, ma soprattutto perché vincola le possibilità di esercitare pienamente i propri diritti civili, politici e sociali, ovvero di essere inclusi a pieno titolo all'interno della società (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2016); ciò vale per tutti i migranti, ma soprattutto per coloro che tra costoro sono i più vulnerabili, i *Minori Stranieri Non Accompagnati* (d'ora in poi denominati con l'acronimo *MSNA*).

L'accesso a percorsi scolastici si considera, dunque, lo snodo attraverso cui i minori hanno la possibilità di acquisire diritti di partecipazione alla vita pubblica da nuovi cittadini di un Paese che prova ad accoglierli (Augelli, Lombi e Triani, 2018). Perché ciò si traduca in reale opportunità di integrazione si rende necessario garantire loro una esperienza di apprendi-

mento in un contesto di istruzione pronto ad accogliere la sfida della loro presenza e ad offrire percorsi adeguati ai loro profili sociolinguistici. È questo il focus della ricerca condotta in Sicilia nel 2017, da parte dell'Università di Palermo e del Polo Territoriale Universitario di Agrigento, nell'ambito delle attività di ItaStra, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri all'interno del Dipartimento di Scienze Umanistiche: nel dettaglio, si è voluto perseguire l'obiettivo di descrivere gli aspetti salienti della presenza dei MSNA nelle strutture scolastiche nelle quali sono stati accolti per i percorsi di alfabetizzazione e di istruzione previsti per loro.

L'indagine sui profili dei minori frequentanti ha permesso di ricostruirne le situazioni familiari e sociali di partenza dei MSNA, le condizioni di permanenza in Italia, le aspettative e i progetti per il futuro, per poi arrivare alla costruzione di un indice di competenze nel quale riassumere competenze linguistiche, tecnologiche e lavorative. Questi elementi sono stati offerti come contributo alla riflessione sui temi dei bisogni formativi e linguistici specifici di questo tipo di discenti, nella prospettiva di contribuire all'implementazione di una offerta formativa capace di colmare le loro lacune e di valorizzare le competenze pregresse, rivolgendo particolare attenzione agli individui a bassa e bassissima scolarizzazione, profilo diffuso fra i MSNA, molti dei quali non hanno alle spalle alcuna frequenza scolastica regolare, che tuttavia posseggono un bagaglio linguistico notevole acquisito nel corso delle loro peregrinazioni verso l'Europa.

I risultati relativi ai minori sono stati letti, inoltre, nella loro interrelazione con quelli provenienti dalla parallela indagine su quella parte del sistema di istruzione pubblico (i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, da qui CPIA), dove è invalso l'uso di iscrivere i MSNA; e, allo stesso tempo, sulle dinamiche che intercorrono tra CPIA e Centri/Comunità di accoglienza, dall'osservazione delle quali emerge, come si vedrà in seguito, la necessità di indirizzare gli stessi verso prassi di collaborazione e di integrazione delle funzioni formative della scuola.

La lettura del quadro complessivo derivante da queste traiettorie di ricerca mette in luce le dimensioni dell'inclusione dei MSNA più strettamente connesse all'alfabetizzazione e all'istruzione, rimarcando l'importanza di dare centralità, nei percorsi di accoglienza, alle istanze formative presentate dai minori, se davvero si intende costruire un processo di inclusione che trasformi in risorsa ciò che invece è visto come problema.

1. Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati: dalla prima accoglienza ai percorsi di integrazione

di *Roberta T. Di Rosa*

Il numero dei MSNA in arrivo in Italia, e in tutto il territorio europeo, ha avuto negli ultimi anni un incremento significativo, caratterizzandosi come un fenomeno peculiare che ha richiesto al sistema di accoglienza e, più in generale, al sistema di welfare una decisa riorganizzazione.

La caratteristica che contraddistingue questi minori – e che li connota con specifici bisogni e aspettative – è il fatto di sperimentare l’esperienza migratoria da soli, senza famiglia o adulti di riferimento come compagni di viaggio. Si tratta di minori che lasciano il loro Paese per sfuggire da situazioni di guerre e persecuzioni o perché alla ricerca di nuove prospettive lavorative inviati dalle famiglie o per una scelta autonoma, per inseguire il mito degli stili di vita occidentali o a causa della destrutturazione familiare e del gruppo dei pari conseguente agli elevati tassi di emigrazione del loro Paese (Giovannetti, 2016).

Di fronte a questa categoria di migranti, particolare per il loro dover essere tutelati prima di tutto in quanto minori, l’Italia ha implementato un sistema di accoglienza specifico¹, definendo anche una normativa relativa alla tutela dei MSNA², con la quale si sono volute integrare le istanze presentate dai MSNA all’interno di un sistema di servizi a misura dei loro particolari bisogni, dei loro progetti di vita e delle aspettative per il futuro.

¹ Cfr. paragrafo 2.1.

² Legge 47 del 7 aprile 2017 - Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati. GU Serie Generale n. 93 del 21-04-2017.

1.1 Dati sulla presenza dei MSNA in Italia

Se i primi minori soli iniziarono ad arrivare alla fine degli anni Ottanta, la prima ondata numericamente significativa si ebbe a cavallo tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del secondo millennio, costituita da minori provenienti dall'Albania e dal Marocco.

Negli ultimi anni, è stato registrato un sostanziale incremento della presenza dei MSNA in Italia:

Pur tenendo presente che i dati disponibili sottostimano il fenomeno sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, perché, ad esempio, sfuggono le vittime di *trafficking*, e tutti quelli che non sono mai entrati in contatto con il sistema istituzionale di accoglienza, l'analisi dei dati disponibili mostra come siano costantemente aumentati gli arrivi, passando dai 4.438 del 2010 ai 17.373 del 2016 (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017).

Altresì, si osserva, negli stessi anni, l'aumento costante del numero di minori rimasti all'interno del sistema di accoglienza italiano.

Dal Report annuale 2017 del Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali si osserva che, al 31 dicembre 2017, risultavano presenti in Italia 18.303 MSNA, con un incremento del 5,4% rispetto allo stesso periodo di rilevazione dell'anno precedente e del 53,5% rispetto alle presenze del 2015 (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2018a).

Nel 2018, si è invertita la tendenza rispetto agli arrivi: al 30 giugno 2018 risultavano presenti in Italia 13.151 MSNA, con un decremento del 26,4% rispetto allo stesso periodo di rilevazione dell'anno precedente; si mantiene elevato il tasso di permanenza all'interno del sistema, che registra anzi un incremento del 7,4% (Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, 2018b).

Rispetto alle nazionalità di provenienza si è registrato un mutamento radicale: mentre in passato prevalevano i MSNA originari di Paesi dell'est Europa – Albania e Romania – e del Marocco, all'inizio del 2000 sono aumentate le presenze dei minori provenienti dal Marocco e dall'Albania e sono iniziati ad arrivare minori dall'Afghanistan, da alcuni Paesi dell'area sub-sahariana del continente africano. Con l'inizio della cosiddetta “emergenza Nord Africa”, nel 2010, prima, e con la “Primavera araba” nel 2012, poi, si è registrato un forte incremento dei MSNA provenienti dall'area del Maghreb, sbarcati sulle coste siciliane o recuperati in mare aperto nell'ambito delle operazioni di salvataggio “Mare Nostrum”.

Rispetto alle motivazioni, complessivamente risultava maggioritaria la tipologia di MSNA che emigra per motivi economici, nella cornice di un

progetto lavorativo molto spesso condiviso dai genitori, e che talora prevedeva anche una prima fase dedicata allo studio. A seguito, però, delle mutate condizioni geopolitiche di molti paesi del Medio Oriente, come la Siria e l'Iraq, nei numerosi – e sempre più massicci – sbarchi/arrivi degli ultimi anni è aumentato il numero di minori richiedenti asilo.

Dal 2015 ad oggi si registra un incremento di minori provenienti dal Corno d'Africa e dall'Africa subsahariana, così come da varie zone dell'Asia centrale. Egitto, Eritrea, Gambia, Nigeria, Somalia e Siria sono stati i paesi di origine più rappresentati tra i MSNA giunti in Italia via mare nel corso degli ultimi 6 anni. Considerando il totale di quelli arrivati nel periodo 2011-2016, il gruppo più numeroso è infatti quello di origine eritrea (17,8%), seguito da egiziani (13,2%), gambiani (10%), somali (9,1%), nigeriani (7,9%) e siriani (5,2%), mentre altri paesi dell'Africa occidentale, come Guinea (4,7%), Mali (4,3%), Costa d'Avorio (3,6%), Senegal (3,3%) e Ghana (1,8%), e del Medio Oriente come Afghanistan (2,8%) e Palestina (1,7%), o dell'Asia (Bangladesh, 2,8%), mostrano percentuali più contenute (Save the Children, 2017a).

Al 30 giugno 2018, i principali Paesi di provenienza dei MSNA sono l'Albania (1.517), il Gambia (1.353), l'Egitto (1.225), la Guinea (1.153), la Costa d'Avorio (1.081) e l'Eritrea (953). Considerate congiuntamente, queste sei cittadinanze rappresentano più della metà dei MSNA presenti in Italia (55,3%). Le altre cittadinanze maggiormente rappresentate sono quella nigeriana (879), quella maliana (748), senegalese (624), somala (542) e tunisina (441).

Quanto al confronto con la distribuzione di queste cittadinanze nello stesso periodo di rilevazione dei due anni precedenti, e in particolare del 2016, si osserva un incremento notevole di minori provenienti dalla Guinea, dalla Costa d'Avorio e dalla Tunisia. Incrementi più contenuti riguardano i MSNA provenienti da Mali, Albania ed Eritrea, mentre per le restanti cittadinanze si nota un decremento nel periodo considerato. In particolare, si registra un decremento molto consistente di minori provenienti dall'Egitto: in valore assoluto, gli egiziani presenti nel mese di giugno 2018 sono la metà dei presenti nello stesso periodo del 2016.

I MSNA sono in prevalenza di genere maschile (93,5% al 30 giugno 2018). La distribuzione di genere è rimasta negli anni fundamentalmente maschile; tuttavia, sebbene la presenza delle ragazze resti molto contenuta, si registra comunque un incremento costante negli ultimi anni, passando dal 4,6% del 2015 al 7,5% del 2018.

Per entrambi i generi, invece, la fascia di età dominante è quella dei 17 anni (60,3%), i sedicenni costituiscono poco più di un quinto del totale, il

9,6% dei minori ha 15 anni e il 6,7% ha meno di 15 anni. Rispetto allo stesso periodo dei due anni precedenti, prosegue il trend di aumento dell'età dei MSNA, con l'incremento della quota dei diciassettenni (+6,3% rispetto al 2015) e una diminuzione della quota di minori con meno di 15 anni. Dal 2015 al 2017 la presenza dei MSNA di queste fasce d'età in Italia è aumentata, passando dal 55,8% del 2015 al 60,6% del 2017 (Ministero Lavoro e Politiche Sociali, 2018a).

Si osserva che le caratteristiche individuali rispetto all'età e al sesso sono abbastanza costanti nel tempo, mentre l'aspetto che varia è quello della nazionalità dei minori migranti: il quadro delle nazionalità in arrivo cambia anno dopo anno, in risposta alle contingenze storico-sociali dei Paesi di provenienza (Save the Children, 2017b).

Sino a pochi anni fa, l'Italia si differenziava dagli altri Paesi europei in quanto risultava scarsa la presenza dei minori richiedenti asilo – invece rilevante in alcuni altri Stati dell'Unione Europea –, mentre si rivelava prevalente la presenza di minori venuti in Italia con l'unico esplicito obiettivo di trovarvi un lavoro. Paradigmatico risulta il caso dei minori siriani, che negli anni 2010 e 2011 erano in numero talmente esiguo da essere inseriti nella categoria generale “altre nazionalità”, dal momento che risultava statisticamente irrilevante (nel 2012 arrivarono 29 minori siriani). Immediatamente dopo, il numero ha subito una crescita esponenziale, tanto che dai dati di Save the Children risulta che il numero complessivo dei minori siriani arrivati dal 2011 al 2016 è stato di 2.927, per effetto della guerra in corso nel loro Paese.

Complessivamente, resta incerto, in Italia, il diritto all'asilo dei minori provenienti da Paesi caratterizzati da una situazione di “invivibilità”, legata a fattori solo in parte differenti tra essi: come descritto nel report di Save the Children del 2017, i MSNA provenienti dal Corno d'Africa fuggono da condizioni di povertà estrema o epidemie, a cui si aggiungono, in Eritrea, violenze e torture, mancanza di libertà civili e obbligo di leva militare a vita per ragazzi e ragazze, e in Somalia le conseguenze dei continui conflitti armati per il controllo dei territori e una grave crisi alimentare a un passo dalla carestia. Dall'Egitto, l'elemento determinante è la grave crisi economica e agricola che ha impoverito gravemente una parte consistente delle famiglie, che si ritrovano prive dei mezzi primari di sussistenza tanto nelle aree rurali, come nei grandi centri urbani. Condizione condivisa anche dalle famiglie di provenienza dei minori soli originari del Bangladesh che nel 2017 erano 860. La povertà estrema e le epidemie sono alla base della determinazione alla partenza dei MSNA originari dell'area dell'Africa occidentale, troviamo cause comuni per quelli proveniente da Costa d'Avorio

(povertà estrema 73,8%), Guinea (59,3%), Nigeria (il 50,9% della popolazione vive in povertà estrema). Povertà che in alcuni casi, come in quello della Nigeria, si somma con uno stato prolungato di conflitto in alcune aree del Paese (Save the Children, 2017a).

Riguardo alla cittadinanza, il continente africano si conferma la principale area di provenienza dei MSNA richiedenti protezione internazionale (2.409). Il primo Paese di origine è il Gambia (531 minori, pari al 18,6%) seguito da Nigeria (307 minori, pari al 10,7%) e Mali (284 minori, pari al 9,9%). Il dato relativo al genere evidenzia la netta prevalenza della componente maschile (2.637, pari al 92% del totale).

In riferimento alle tipologie di decisioni adottate dalle Commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale nei confronti dei MSNA richiedenti asilo, dall'osservazione del grafico seguente emerge la prevalenza del riconoscimento della protezione umanitaria, che rappresenta il 75% circa delle decisioni adottate nel corso del primo semestre del 2018 (Ministero dell'Interno – Commissione Nazionale per il diritto di asilo, Primo Semestre 2018).

1.2 Minori all'interno del sistema di accoglienza

I MSNA presenti in Italia sono tutti inseriti in strutture residenziali di diverso tipo; al 30 aprile 2017, periodo di riferimento della nostra ricerca, il 65,8% dei MSNA risultava accolto nel sistema di secondo livello, mentre il 26,1% era inserito nel circuito della prima accoglienza (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017). I 13.151 minori presenti in Italia al 30 giugno 2018 sono accolti per l'88,7% presso strutture di accoglienza, mentre il 3,9% dei minori segnalati alla Direzione Generale risulta collocato presso privati (connazionali, parenti, altro). Per il restante 7,4%, non è enucleabile la tipologia di collocamento, in quanto le segnalazioni pervenute erano prive di tale informazione.

Relativamente al 2018, si osserva che i MSNA accolti in strutture di seconda accoglienza sono 7.190 e rappresentano il 54,7% dei minori presenti sul territorio italiano. Il 34% dei minori è accolto in strutture di prima accoglienza³.

³ All'interno delle strutture di prima accoglienza rientrano i centri governativi di prima accoglienza finanziati con risorse a valere sul fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione), le strutture ricettive temporanee attivate dai Prefetti sulla base dell'art. 19, comma 3-bis del d.lgs 142/2015 (c.d. "CAS minori"), le strutture di prima accoglienza accreditate/autorizzate dai Comuni o dalle Regioni competenti e, infine, quelle a carattere emergen-

Si riscontra il permanere di una situazione di disomogeneità rispetto alla normativa vigente ed una sorta di sovrapposizione tra le finalità ed il raggio d'azione delle strutture di primo livello e quelle di secondo; va precisato che, al di là della tipologia di struttura, è centrale tenere presente che le situazioni personali dell'utenza in questione sono fortemente diversificate tra loro e pertanto le strutture sarebbero tenute ad adottare una certa flessibilità ed individualizzazione di principi e valori degli interventi realizzati. Campesi (2015), a tal proposito, sostiene che molte volte i centri di accoglienza si trasformano in una vera e propria trappola da cui risulta difficile fuggire, poiché si attuano processi di riproduzione della dipendenza che rinforzano un processo denominato *psychological confinement*. I MSNA vengono trattati come pazienti in ospedale o persone non autosufficienti, alimentando processi di forte regressione che fanno sì che tali soggetti si adagino sul semplice soddisfacimento dei bisogni primari. In altri termini, un approccio di tipo assistenziale rischia di interrompere i percorsi di autonomizzazione che questi minori hanno avviato e sperimentato già nel Paese di origine, quando hanno compiuto la scelta migratoria.

Di contro, si è osservato come altre soluzioni, come per esempio l'affidamento familiare di tipo "classico" o "omoculturale", benché espressamente previste dalla legge 47/2017, sono previste solo in un ristretto numero di territori, e in ogni caso l'investimento delle politiche e dei servizi sociali in questa direzione è stato davvero ridotto. Nonostante sia stato presentato come possibile alternativa già un decennio fa (Fornari, Scivoletto, 2007), e sia poi stato previsto espressamente dalla normativa di riferimento, l'affidamento familiare ad oggi permane una alternativa poco esplorata nella maggior parte del territorio nazionale. I progetti di promozione e sostegno di questa forma di accoglienza dei minori sono stati implementati a macchia di leopardo all'interno dei sistemi di welfare regionali, e in generale l'assenza di investimenti di ampio raggio in questa direzione fa sì che il numero di famiglie disponibili sia ancora basso e che manchi il più delle volte l'attivazione di reti familiari di riferimento.

In linea generale, i MSNA rimangono nelle strutture di accoglienza per periodi diversi, in relazione alla loro età e fino al compimento della maggiore età; ne deriva che mentre i MSNA di 17 anni dovrebbero uscire dal

ziale e provvisorio. Nella seconda accoglienza rientrano invece le strutture afferenti alla rete SPRAR, le strutture di seconda accoglienza finanziate con fondo FAMI e tutte le strutture di secondo livello accreditate/autorizzate a livello regionale o comunale. Al 30 giugno 2018 risultano finanziati in totale 3.488 posti SPRAR dedicati ai MSNA, mentre i posti in seconda accoglienza finanziati dal fondo FAMI sono in totale 389 (Banca Dati Servizio Centrale SPRAR).

circuito dell'accoglienza entro l'anno successivo, i minori di età inferiore rimangono all'interno di tale circuito per più tempo. Tuttavia, si osserva come le fasi del percorso di accoglienza non rispettino né i tempi né gli spazi previsti dalla normativa in materia.

Uno degli esiti negativi di tali criticità è l'allontanamento volontario dei minori dai centri o dalle comunità di accoglienza: un numero significativo di MSNA abbandona il percorso entro i tre mesi dall'arrivo (Mordeglia, Storaci e Di Rosa, 2018).

Dai report periodici del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali è possibile monitorare l'andamento del fenomeno degli allontanamenti: nel periodo 2010/2017 è stato stimato che 5.252 minori abbiano abbandonato le strutture, specie quelle di prima accoglienza, dopo essere stati registrati all'arrivo, per continuare il loro viaggio in Europa o per spostarsi in altro luogo. Nel corso dell'anno 2017 il dato relativo agli allontanamenti è pari a 2.440 MSNA. Le tre nazionalità più rappresentate tra gli allontanamenti sono quella guineana (14,3%), quella ivoriana (9,7%) e quella somala (9,3%). Per quanto riguarda il primo semestre del 2018, si osserva che i MSNA irreperibili al 30/06/2018 sono stati complessivamente 4.677⁴. Fra questi, le cittadinanze più numerose sono rappresentate dall'Eritrea (14,6%), dalla Somalia (11,9%) e dall'Afghanistan (10%). A partire dal 2017, anno di istituzione del SIM, è possibile fornire anche il dato relativo agli allontanamenti nel corso dell'anno che, per i primi 6 mesi del 2018, è pari a 1.179 MSNA, dei quali il 24,9% è di cittadinanza tunisina, il 22,1% di cittadinanza eritrea e il 6,2% di cittadinanza afgana.

In genere, si può ipotizzare che i MSNA interrompano il percorso di accoglienza nel tentativo di attraversare le frontiere con i Paesi europei confinanti, dove trovano ad attenderli membri dello stesso nucleo familiare o persone conoscenti, che esercitano sui minori un forte potere di attrazione. Tuttavia da esperienze di monitoraggio di progetti di accoglienza (Mordeglia, Storaci, Di Rosa, 2018) si osserva che intervengono nella scelta altri fattori di "espulsione" o di "mancato aggancio" dei minori, legati ai limiti del nostro sistema di accoglienza (Unicef, 2017b) e, in generale, alla carenza di informativa legale rispetto alle procedure per regolarizzare la propria

⁴ A partire dalla attivazione del SIM è possibile avere il dato certo e non più stimato sui minori irreperibili (MSNA per i quali è stato segnalato un allontanamento dalle autorità competenti a alla Direzione Generale del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali). L'allontanamento viene censito nel SIM fino al compimento della maggiore età o a un nuovo eventuale rintraccio del minore. Il numero complessivo dei MSNA irreperibili sopra citato rappresenta lo stock degli allontanamenti registrati negli anni e relativi a soggetti ancora minorenni (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Giugno 2018).

posizione dal punto di vista giuridico, alla lentezza nelle procedure per accedere ai documenti, alle condizioni generali delle strutture, al limitato accesso alle cure mediche ed ai percorsi educativi, tutti fattori che generano e alimentano la sfiducia dei minori nei confronti del sistema italiano e ne motivano l'allontanamento (Oxfam, 2016).

1.3 Aspetti salienti del fenomeno

Parallelamente all'evoluzione della tutela sul piano normativo e all'implementazione del sistema di accoglienza, di cui si tratterà nel capitolo seguente, si è sviluppato un filone di studi specifico sul fenomeno, alimentato, oltre che dalle Autorità competenti (Ministero Lavoro e Politiche Sociali e Autorità Garante per l'Infanzia e Adolescenza), da varie organizzazioni internazionali e nazionali (UNICEF, Save the Children, M.S.F., Istituto degli Innocenti) e dai contributi offerti da studiosi di più discipline alla letteratura scientifica in materia (alcuni tra i più recenti: Attanasio, 2016; Accorinti, 2014; Anzaldi e Guarnier, 2014; Bertozzi, 2013; Bianchi, 2016; Bonifazi e Demurtas, 2017; Bracalenti e Saglietti, 2011; Consoli, 2015; Pesce e Bianchi 2017; Rozzi e Console, 2014; Segatto, Di Masi e Surian, 2018; Traverso, 2018; Triestina, 2017; Valtolina, 2015), studi che confermano la spiccata caratteristica di mutevolezza del fenomeno tanto negli aspetti quantitativi quanto nelle specificità fenomenologiche.

Pur nella consapevolezza, dunque, del fatto che si assiste ad una rapida obsolescenza di articoli, libri, ricerche sul tema, volendo offrire al lettore elementi di riflessione e chiavi di lettura dei capitoli seguenti, si è ritenuto di selezionare tre questioni rilevanti e di esplorare il loro sviluppo, ricorrendo tanto alla reportistica che alla letteratura scientifica dedicata ai MSNA negli ultimi anni: le motivazioni sottostanti le scelte migratorie; l'impatto della esperienza migratoria sulle dimensioni di identità e appartenenza; l'informazione e la comunicazione tramite social ormai parte integrante delle strategie migratorie.

Questa focalizzazione vuole costituire una base di riflessione su focus rilevanti e pertinenti rispetto alla questione più specifica inerente la ricerca, vale a dire la specificità dei bisogni educativi di questi minori e la sfida che pongono al sistema in termini di offerta di percorsi socio-educativi, questione che si è scelto di trattare in relazione al contesto generale di accoglienza, alle criticità del percorso di inserimento nel tessuto sociale e alle strategie ancora da implementare per accogliere in termini di reale integrazione.

1.3.1 Ragioni della scelta migratoria

Rispetto alla scelta migratoria, le ragioni ricostruite dalla documentazione esaminata sono di tipo personale e/o professionale e non sempre risulta possibile una distinzione, in quanto spesso sono interconnesse tra loro: sovente i minori lasciano il proprio Paese alla ricerca di una vita migliore oppure fuggono da situazioni critiche di guerre, povertà estrema, disastri ambientali, etc. Per la maggioranza dei minori, l'obiettivo è infatti quello di trovare subito un lavoro per pagare il debito di viaggio e aiutare le loro famiglie (Save The Children, 2017b).

Una spinta a migrare diffusa è la condizione di insicurezza, pericolo e degrado che il giovane stava vivendo nel Paese d'origine ed in questi casi la famiglia svolge, in genere, un ruolo strategico, in quanto spesso è l'artefice dell'organizzazione del viaggio del minore all'estero. Si osserva, tuttavia, che le motivazioni della scelta migratoria si caratterizzano per un elevato livello di complessità e di interdipendenza; a monte nella stessa scelta coesistono diverse ragioni, che si pongono in una sorta di continuum e non in schemi rigidi e tra loro escludenti.

Oltre alla dimensione economica esiste, infatti, un'altra forma di povertà insidiosa che riguarda la povertà educativa, definita come "la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014, p. 4), essa costituisce una forma di deprivazione di competenze in termini cognitivi, considerate strategiche per crescere nella società contemporanea, sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dell'informazione, comportando un forte rischio di esclusione ed emarginazione. Un tipo di povertà che si riscontra fra i MSNA in arrivo da situazioni di forte deprivazione culturale e che tentano il viaggio periglioso alla ricerca di uno spiraglio di speranza per una vita diversa.

Accanto agli aspetti di natura personale e sociale, che indubbiamente agiscono da spinta ad emigrare, non indifferente è il ruolo delle rappresentazioni diffuse nell'immaginario collettivo dei contesti di origine dei MSNA, che fanno dell'Italia una realtà capace di offrire grandi opportunità di svolta del proprio futuro. Alla diffusione di tali opinioni contribuiscono soprattutto le esperienze riportate come positive di amici e parenti che hanno già abbandonato il Paese di origine e l'azione di media che offrono immagini del mondo occidentale, come luoghi di benessere e di facili guadagni, sottovalutando le effettive condizioni ed i rischi che implica la scelta migratoria, già a partire dal viaggio stesso.

Per i MSNA quest'ultimo presenta, infatti, aspetti, traiettorie e tempi molto diversificati in base al Paese di origine. Ne consegue che il minore proveniente dall'Afghanistan che fugge dal campo profughi dove è nato, farà esperienza di un percorso migratorio lungo, che lo ha portato ad attraversare numerosi Paesi e la sua esperienza sarà nettamente differente dal giovane tunisino che raggiunge le coste italiane in meno di due giorni ed ha preso tale scelta spinto dalla famiglia di origine oppure in totale autonomia mosso dall'esperienza del gruppo dei pari, che hanno lasciato il Paese già da tempo. Inoltre, le stesse rotte mutano notevolmente nel tempo in relazione alle politiche repressive dei Paesi di transito e di destinazione. L'attraversamento del mare, sebbene denso di rischi e pericoli, costituisce la parte conclusiva di un viaggio che spesso si protrae per mesi, ed in molti casi per anni. In genere sono tre le rotte impiegate: la rotta migratoria orientale, quella centrale e quella occidentale. Ciascuna di esse si articola in varie tappe che corrispondono spesso all'arrivo in città di raccolta da cui proseguire e ad ogni rotta sono riconducibili diverse nazionalità di provenienza. Nel dettaglio, la rotta migratoria orientale vede protagonisti i MSNA originari da Eritrea, Egitto, Somalia e Sudan; i MSNA di Niger, Nigeria e Ghana percorrono invece la rotta migratoria centrale ed infine la rotta migratoria occidentale rappresenta lo spazio attraversato dai giovani migranti provenienti da Senegal, Gambia, Costa d'Avorio e Mali. La realizzazione del viaggio comporta costi onerosi, specie se si considera la condizione di povertà diffusa in questi Paesi, che in molti casi superano anche i 5.000 dollari, corrisposti il più delle volte dalle famiglie di origine. Sebbene tali traiettorie presentino specificità differenti in termini di tempi e Paesi attraversati, si registra una certa congruenza rispetto ai rischi, le brutalità e le difficoltà incontrate dai giovani migranti: durante tale viaggio, infatti, i minori sono spesso venduti, reclusi dai trafficanti e da bande criminali che estorcono ulteriore denaro per poi chiedere il riscatto alle famiglie in patria (Save the Children, 2017b).

I MSNA possono anche arrivare accompagnati da parenti che poi possono far perdere le loro tracce sfruttando anche visti temporanei per turismo, oppure giungere in Italia utilizzando varie strategie: via mare, via terra, a piedi, nascosti sui traghetti, camion e autobus, in macchina accompagnati da *passeur* che falsificano i documenti di viaggio. A tal proposito, una prima distinzione si può fare tra i minori stranieri noti come *self-made travel*, ossia quelli che compiono il viaggio in autonomia ed in piena autogestione senza il pagamento di alcun servizio, e i MSNA che si avvalgono di servizi offerti da organizzazioni specializzate nell'immigrazione irregolare. In quest'ultimo caso è possibile effettuare un'ulteriore distinzione tra le or-

ganizzazioni che offrono un “pacchetto viaggio” completo, dal luogo di partenza al luogo di destinazione, facendosi carico di tutti gli aspetti del viaggio, e organizzazioni mono-servizio, quali gli scafisti, che offrono un servizio di trasporto attraverso una specifica frontiera (Melossi, Giovannetti, 2002).

L’approdo in Italia per il MSNA è spesso casuale e dettato da fattori esterni, specie quando l’emigrazione è una fuga per scampare a situazioni di conflitti e di persecuzioni. Altre volte, l’arrivo in Italia è frutto di continue rimodulazioni che si presentano nel corso del viaggio, e che ad ogni modo fanno dell’Italia la porta per accedere al mondo occidentale. Al desiderio di fuggire da contesti sociali ed economici molto precari, si associa spesso la volontà di mettersi alla prova: curiosità e voglia di “tentare la fortuna”, in quanto elementi tipici all’età adolescenziale (Ibidem). La scelta tra le strade da percorrere dipende da numerosi fattori, ed un peso non marginale è svolto dalle stesse famiglie di appartenenza. Questi legami con la famiglia lasciata alle spalle la rendono una assenza/presenza, che continua ad influire sulle scelte e sugli atteggiamenti nei confronti del presente. Spesso, infatti, sono proprio le famiglie d’origine a finanziare il viaggio dei minori per offrire loro l’opportunità di migliorare le proprie condizioni di vita; se invece si tratta di una scelta individuale, effettuata perfino tenendone la famiglia all’oscuro, ne discenderà un percorso più complicato, un viaggio senza supporti economici e senza alcun tipo di sostegno psicologico-emotivo. È pur vero che il più delle volte i minori hanno dei contatti e sono inseriti in reti di connazionali o di familiari che facilitano il loro arrivo e il loro inserimento in Italia, o che seguono a distanza le tappe del loro viaggio (Salmieri e Peris Ciancio, 2015).

Dalle storie degli MSNA si delineano diverse tipologie di minori, in base alle motivazioni sottese alle scelte migratorie, tra le quali si possono individuare – integrando le tipologie individuate da Giovannetti (2008) ma consapevoli che anche questa elencazione non possa risultare esaustiva alla luce della pluralità dei progetti di vita dei minori – le seguenti:

- Minori richiedenti asilo, o per i quali sono previste misure di protezione temporanea per motivi umanitari, che fuggono da situazioni di guerre, conflitti o persecuzioni, provenienti per lo più da Paesi come Siria, Gambia e Somalia. Significativo appare il caso dei minori africani che sono fuggiti dalla Libia a causa del conflitto iniziato nella primavera del 2011, o quello dei minori provenienti da Paesi subsahariani caratterizzati da un forte livello di instabilità politica;

- Minori che emigrano alla ricerca di nuove prospettive lavorative e sono mandati dalla famiglia di appartenenza, come per esempio i giovani provenienti dalla Tunisia;
- Minori attratti dagli stili di vita occidentali, e ciò spesso è anche l'esito della comunicazione virtuale facilitata soprattutto da internet;
- Minori spinti dalla destrutturazione sociale ossia minori appartenenti a contesti in cui il gruppo dei pari è stato progressivamente assottigliato dall'emigrazione;
- Minori sfruttati dai malavitosi;
- Minori che giungono in Italia per ricongiungersi ai propri genitori o altri parenti, i quali però non hanno i requisiti per poter avviare le procedure per un ricongiungimento familiare regolare;
- Minori – in prevalenza maschi di età superiore ai 14 anni – che giungono in Italia attraverso organizzazioni illegali per poi cercare un lavoro.

Oltre alle motivazioni più strettamente connesse alla ricerca della sopravvivenza, sembra, inoltre, particolarmente rilevante, ai fini della riflessione sui risultati della ricerca condotta, uno studio sui minori subsahariani che tentano l'accesso in Europa attraverso il Marocco (Graw e Schielke, 2012), che mostra come, per i minori, viaggiare, guadagnare e avere qualcosa risultano passaggi fondamentali nel processo di affermazione personale in quanto “uomini adulti” e la migrazione appare fortemente influenzata dalle aspettative sociali e familiari (incrementate dall'esempio di coloro che hanno avuto successo grazie all'emigrazione). Tuttavia, se l'emigrazione giovanile risulta legata a norme sociali e collettive vissute come vincolanti, lo studio evidenzia come paradossalmente il progetto migratorio è raramente condiviso con i genitori ed è spesso interpretato dai protagonisti in termini di “avventura”. Inoltre, un ruolo fondamentale nella decisione di partire è giocato dagli immaginari relativi all'Europa, nutriti dai flussi di informazioni e beni che ragazze e ragazzi ricevono attraverso le rimesse dei migranti, la televisione e i social media. Secondo questo studio, Facebook rappresenta la fonte primaria di diffusione di immaginari che, per utilizzare le parole dei giovani intervistati fanno “sognare di essere lì” e “impediscono di dormire quando vediamo i nostri amici che sono già lì”. Per comprendere le ragioni dell'incremento contemporaneo delle migrazioni dal Sud del mondo in uno scenario in cui viaggiare implica l'assunzione di rischi tremendi, è necessario guardare secondo Graw e Schielke (2012) alle aspettative in una prospettiva globale.

Nella contemporaneità globalizzata il mondo che sta al di là dell'esperienza quotidiana di ognuno non è più distante ed esotico, ma è continuamente pre-

sente, attraverso il ritorno dei migranti, il commercio globale delle merci, i media, le mode. In altre parole, il resto del mondo è divenuto un elemento costitutivo della vita quotidiana e delle speranze soprattutto delle nuove generazioni, modellando quello che Graw e Schielke (2012) definiscono un “orizzonte globale di aspettative”. Ed è proprio questo orizzonte di aspettative, la bruciante sensazione di essere contemporaneamente incluso ed escluso dal benessere globale, ossia di sentirsene parte e di non potervi partecipare, a togliere il sonno ai giovani guineani e ad alimentare i desideri migratori (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018a, p. 9).

Nell’immaginario pre-migratorio per i MSNA l’Italia costituisce la terra capace di offrire grandi opportunità; tale rappresentazione deriva da un lato dai feed-back trasmessi dalla famiglia e dalla rete di conoscenze che prima di loro hanno sperimentato esperienze migratorie di tipo positivo; dall’altro lato, come già sottolineato, centrale è il ruolo dei media e soprattutto delle nuove tecnologie che fanno dell’Italia una sorta di El Dorado europeo. Le notizie giunte da parenti e conoscenti di ritorno, però, non sempre sono obiettive, e le difficoltà sono spesso taciute.

Accanto a tali elementi, massiva è l’influenza delle immagini giunte dai canali satellitari, specie dai telefilm e soap opera, da Facebook, ed in misura minore dai notiziari. Si tratta di fattori “ideativi e rappresentazionali”, che riescono ad condizionare le scelte migratorie degli adolescenti in questione (Taliani, Vacchino, 2006). In sostanza, sebbene la scelta di emigrare sia di frequente assunta in maniera consapevole, le aspettative che i giovani MSNA hanno costruito sull’Italia spesso sono distanti dalla realtà, sia rispetto alla situazione socio-economica sia sulle opportunità lavorative che offre (Quiroga, Chagas e Palacin, 2018, p. 40). Nel complesso, la migrazione che coinvolge questi giovani protagonisti è per lo più dettata dalla crescente aspirazione alla mobilità ovvero a porre fine al cosiddetto circuito dello svantaggio che caratterizza gran parte dei giovani che intraprendono da soli il viaggio verso l’Occidente.

1.3.2 Identità e appartenenze in migrazione

L’esperienza migratoria richiede ai MSNA non soltanto uno spostamento geografico, un cambiamento importante che necessita una rimodulazione tanto della propria identità quanto dei legami affettivi e familiari, che per ciò stesso genera conflitti di lealtà e sentimenti contraddittori che si ripercuotono sulla rappresentazione di sé dei minori e sul modo di porsi sia ver-

so il Paese ospite, sia verso la propria cultura di appartenenza (Saglietti, Zucchermaglio, 2010).

I traumi a cui sono esposti i minori (tanto nel Paese di origine, quanto nel viaggio e nel Paese di arrivo) sono più facilmente comprensibili facendo riferimento alla classificazione di Helfter, riportata da Finco e Jacoub (2018, p. 92), elaborata tenendo conto dell'insieme delle dimensioni che determinano il rischio per i minori e delle relazioni con gli adulti che sono all'origine del viaggio, o che si sviluppano nel corso dello stesso e che determinano i percorsi di arrivo: nella definizione apparentemente chiara di "non accompagnato", infatti, non va trascurato il ruolo degli adulti, che possono essere la causa della necessità di fuga dei minori, per il loro impegno politico, ad esempio, o possono essere il miraggio che muove i giovani a partire, come nel caso dei minori che sperano di ricongiungersi ai genitori emigrati prima, anche senza avere notizie sull'esito del loro viaggio; adulti sono anche i soggetti a cui si affidano o vengono affidati per compiere il viaggio come pure gli sfruttatori che li rapiscono per venderli al mercato del lavoro in nero o alla prostituzione. Una presenza, fisica o simbolica, quella di questi adulti, che non rende questi minori meno soli, né facilita la continuità con la cultura di appartenenza.

Il carico di queste sfide si rivela non di rado superiore alle forze emotive di questi adolescenti adultizzati, che trovandosi a dover elaborare allo stesso tempo il distacco dalla sfera degli affetti familiari e l'impatto con modi di vivere e pensare differenti, sviluppano sentimenti di estraneità, di chiusura, e talvolta di aggressività, nei confronti del contesto di inserimento.

Del resto, al minore che intraprende il viaggio migratorio vengono meno non solo i canoni della comunità etnica di appartenenza ma anche tutti quegli elementi sui quali potrebbe fondare la propria autorappresentazione ed autoidentificazione, che difficilmente si ricreano nella comunità ospitante, all'interno della quale spesso la rappresentazione diffusa dell'adolescente straniero è negativa, innescando nel minore straniero una minaccia per la rappresentazione del sé e dando luogo a stati di ansia e di conflittualità (Pesce e Bianchi, 2017). Dietro alla resilienza attivata, sono frequenti condizioni di fragilità e di vulnerabilità, riconducibili all'esperienza del viaggio ed al vissuto antecedente nel Paese di origine (Bastianoni e Taurino 2009).

Per i MSNA, il viaggio rappresenta senza dubbio una prova ardua e dagli esiti incerti, da superare in vista della realizzazione di un progetto importante: per la gran parte di loro, inoltre, il viaggio costituisce una sorta di "rito di passaggio" verso l'età adulta e molti di loro, indipendentemente dall'età anagrafica, si percepiscono come adulti. Del resto così sono percepiti e si percepiscono nelle realtà di provenienza, dove il passaggio

dall'infanzia all'età adulta avviene in maniera più rapida rispetto a quanto accade nel mondo occidentale, lasciando poco spazio per la fase dell'adolescenza. A maggior ragione, una volta intrapresa la traversata migratoria, e fatti i conti con la durezza del viaggio e la molteplicità delle situazioni emotive connesse (la separazione dal proprio contesto di origine, le violenze subite durante il viaggio, il senso di colpa per essere sopravvissuti di chi ha perso i compagni di viaggio, ecc.) questa auto-percezione di essere adulti, di autonomia, di auto sufficienza si rafforza, anche attraverso la negazione dei bisogni tipici dell'età. Allo stesso tempo, pressati dall'urgenza di inserirsi rapidamente nei contesti di accoglienza, devono elaborare prima possibile un nuovo senso di identità compatibile con i canoni previsti dalla società di arrivo (UNICEF Italia/CNR-Irpps 2017). Ne deriva uno stato di tensione costante che si manifesta soprattutto in un atteggiamento di diffidenza generalizzata; in altri termini, questi giovani oscillano tra la necessità di dimostrare a se stessi un'autonomia totale e la necessità, spesso inconsapevole, di dare voce alle paure ed ai timori che vivono dentro (Terre des hommes, 2015).

In particolare nel caso dei minori mandati dalla famiglia, ma seppur in forma diversa nel caso di tutti gli altri minori, il legame a distanza tra i MSNA e la famiglia (Saglietti, Zucchermaglio, 2010) costituisce una fase evolutiva fondamentale, caratterizzata dalla tensione tra la proiezione verso il futuro, manifestata come spinta ad acquisire atteggiamenti e competenze favorevoli alla mobilità sociale, ed il senso di responsabilità di rimanere fedeli ai codici comportamentali ed ai valori morali tradizionali. Il dislocamento rispetto alla famiglia di origine comporta una ridefinizione significativa della frequenza e della qualità delle relazioni transnazionali che oltrepassano i confini, in cui la componente emotiva ed esistenziale continua ad avere un ruolo marcato, malgrado la separazione (Ambrosini, 2007), in un legame che si mantiene e si alimenta attraverso i contatti con la famiglia (o quello che ne resta) al Paese di origine o nei Paesi dove gli altri membri sono migrati. Ove esso si interrompa, quali che siano le ragioni perché ciò accada, questa frattura costituisce un elemento ulteriore di vulnerabilità per i minori, che perdono con esso i riferimenti di senso rispetto alla esperienza e rendono più confusa la progettualità futura.

1.4 “Smart migration”: il web come risorsa e rischio

I contatti sono favoriti dall'espandersi delle opportunità di comunicazione digitale, dalla diffusione dei social e degli altri strumenti applicativi

dedicati alla comunicazione. La scelta dei mezzi è, come vedremo dai risultati della ricerca presentati nei capitoli successivi, diversa a seconda della collocazione geografica degli altri membri della famiglia e delle opportunità e delle competenze degli stessi nell'utilizzo nei nuovi strumenti di comunicazione. La permanenza di un ampio e diffuso utilizzo del telefono per comunicare con la famiglia di origine può essere considerato anche conseguenza del fenomeno comunemente noto come *digital divide*, che caratterizza gran parte delle aree dei Paesi in via di sviluppo, per ragioni strutturali non in condizioni di servirsi degli strumenti di comunicazione più avanzati (Sartori, 2006).

Tuttavia, schede telefoniche e telefoni cellulari si stanno diffondendo in maniera capillare anche nelle aree del Sud del mondo, grazie proprio alle esigenze comunicative poste dai fenomeni migratori. Dal punto di vista tecnico, altresì, si osserva che proprio tali periferie sono entrate direttamente nella fase della comunicazione wireless, saltando la fase della telefonia fissa, il cui accesso presenta maggiori difficoltà (Vertovec, 2004; Aker & Mbiti, 2010; Pew Research center, 2015). Dal punto di vista micro-sociale, il maggiore accesso alla telefonia a basso costo genera variazioni non solo in termini quantitativi, ma anche nella qualità delle relazioni con la famiglia di origine: anche le discussioni importanti che un tempo si svolgevano attorno ad un tavolo, adesso possono essere svolte tramite telefono, che agirebbe dunque da collante (Ambrosini, 2007).

Oltre alla funzione di mantenimento dei contatti con la famiglia, l'accesso ai mezzi digitali, in particolare allo smartphone, rappresenta per i MSNA un elemento vitale (come si vedrà dai risultati della ricerca) per soddisfare altre esigenze, che vanno da quelle più strettamente materiali, come costruire la logistica delle tappe successive del viaggio attraverso contatti con connazionali in Italia e in Europa, a quelle di tipo più identitario/culturale/religioso: sullo smartphone si ascolta la musica preferita, si contattano amici in tutto il mondo tramite i social, si rimanda l'immagine di sé che si vuole trasmettere alla famiglia e agli amici lontani, si accede alle applicazioni dedicate alla spiritualità, che sostengono i credenti nell'osservanza delle pratiche religiose a prescindere dalla loro collocazione geografica e che in qualche modo compensano la mancanza di una comunità di riferimento. Questo vale per i MSNA di tutte le religioni non diffuse in Italia, o i cui punti di aggregazione sono scarsamente distribuiti nei territori dell'accoglienza. Vale anche per i credenti dell'Islam (credo religioso prevalentemente diffuso tra i MSNA), che pure possono contare su una diffusione un po' più ampia di luoghi di culto, ma che – per la dislocazione dei centri di accoglienza in luoghi isolati o mal collegati (come si ve-

drà in seguito) – non sono al riparo dalle difficoltà a frequentare i luoghi di culto ed a seguire i precetti previsti (Palmeri, Licari e Ciccia, 2011).

L'uso dello smartphone, dunque, costituisce un elemento rilevante nella tempistica e nelle modalità in cui i minori vivono la complessa e continua rivisitazione della rappresentazione di sé tipica della migrazione, in parte perché agisce compensando, seppur in modo virtuale, la perdita di tutti quei riferimenti concreti e quotidiani che fino alla partenza hanno costituito il proprio mondo e il proprio sé; in parte perché, allo stesso tempo, facilitano l'acquisizione di nuovi e differenti codici di comunicazione e di relazione. Rispetto agli usi “relazionali” dello smartphone, sembra interessante riprendere, come chiave di lettura di quanto sarà osservato nel capitolo di presentazione dei dati, la distinzione operata tra le interconnessioni sociali e relazionali intessute dai migranti (Lo Verde, 2018): come strumento di *social bonds*, ovvero per mantenere i legami con le comunità di appartenenza, come *social bridges*, come mezzo per costruire e mantenere contatti con altre comunità; come *social links*, nel senso stavolta di strumenti di scambio e connessione con le istituzioni locali. Altresì, sarà utile tenere presente i mutamenti nel bilanciamento tra queste tre funzioni, a seconda dei momenti diversi del percorso migratorio (uso nella fase pre-migratoria, strumentale all'acquisizione di informazioni e di contatti con persone e risorse essenziali per la riuscita del viaggio; uso nella fase di arrivo e adattamento per orientarsi e riprogrammare le tappe seguenti; uso successivo al completamento del percorso di inserimento, come momento espressivo del livello di inclusione raggiunto) (Kozachenko, 2013).

Tuttavia, non si possono trascurare i rischi insiti in questa dipendenza dal mondo virtuale, come emerge dal Report di Save the Children del 2016 (p. 9) dedicato proprio ai rischi e alle opportunità che i MSNA incontrano sul web:

Le tecnologie digitali e in particolare internet rappresentano per i ragazzi stranieri non accompagnati una fonte importante di opportunità, poiché consentono di soddisfare bisogni affettivi, di socialità e di integrazione. Le ricerche, tuttavia, dimostrano come spesso i soggetti più vulnerabili siano quelli maggiormente esposti ai rischi associati a un utilizzo non consapevole della Rete. Da questo punto di vista, i MSNA sono soggetti particolarmente vulnerabili, poiché sono soli, non supportati dalla presenza di riferimenti adulti e spesso senza una rete di relazioni sul territorio; questi ragazzi hanno spesso aspettative irrealistiche che vogliono soddisfare (non solo di tipo economico), una scarsa se non assente conoscenza della lingua e sono privi di conoscenze e competenze digitali in grado di guidarli nel loro utilizzo della Rete. È inoltre da scongiurare il rischio, per loro, di un “uso sostitutivo” della rete e dei social network in particolare, che li porti ad isolarsi

rispetto al rapporto con i coetanei nel paese di arrivo, rimanendo esclusivamente in contatto con le reti di relazioni del paese di origine, limitando dunque anche l'apprendimento della lingua e, in senso più generale, rallentando il processo di integrazione. La consultazione evidenzia come il rischio di adescamento (ad esempio attraverso la richiesta di materiale fotografico in cambio di denaro) e/o di sfruttamento è particolarmente alto tra questi ragazzi.

Il web costituisce, infatti, una fonte di informazione non controllata, di facile accesso ma non di facile decodifica per minori, che diventano doppiamente a rischio, da un lato in quanto poco informati e consapevoli dei rischi, dall'altro perché, nella assoluta determinazione nel raggiungimento dei loro obiettivi, questi mezzi possono rendere più agevole l'esplorazione indiscriminata di strategie e percorsi "altri" che appaiano utili alla realizzazione dei loro progetti, facilitando però il loro contatto con aree sommerse, nelle quali sono maggiormente esposti al rischio di sfruttamento o di accesso a percorsi di reclutamento in attività illegali.

Infine, non si può trascurare che

È sempre attraverso i mezzi digitali che si costruisce il più delle volte il proselitismo jihadista. Ed è sempre attraverso i social media che ci si può mantenere ancorati a forme di radicalismo identitario autoescludente (Lo Verde, 2018, p. 109).

1.5 Le specificità educative nei percorsi di vita individualizzati

I MSNA, soprattutto nella prima fase di arrivo, non dispongono di strumenti linguistici adeguati per chiedere, esprimere incertezze, comprendere parole, sperimentando uno stato di disagio che, se non adeguatamente affrontato, può sfociare in casi di mancato adattamento e inficiare la riuscita del progetto migratorio stesso.

I molteplici usi dell'italiano spesso coesistono tra loro, talvolta s'intrecciano o si succedono, in una sequenza temporale articolata strettamente legata alle storie, alle traiettorie migratorie e alle esperienze individuali, assumendo significati diversi (Favaro 2016, p. 1): lingua della sopravvivenza per i neoarrivati adulti in Italia; lingua del lavoro e degli scambi per chi risiede qui da più tempo; lingua da certificare e oggetto di test per chi chiede il rilascio del permesso di soggiorno di lunga durata ed adempiere al "contratto di integrazione"; lingua "filiale" per le famiglie straniere, i cui figli nella quotidianità si fanno portatori di nuovi termini e nuovi significati; lingua di comunicazione quotidiana e di scolarità per i

minori che crescono e apprendono insieme ai coetanei italiani attraverso le parole “basse” e le parole “alte”, proprie dei contenuti curricolari; lingua adottiva, quasi una seconda lingua madre che permea e struttura la storia e accompagna il percorso di cittadinanza e di appartenenza per i nuovi e futuri cittadini immersi fin da subito nei suoi suoni e nei suoi accenti; lingua di narrazione meticciasca per coloro che scrivono in italiano e hanno vissuto una storia di esilii e di migrazione.

In una prima fase, per i MSNA, e per tutti gli immigrati in genere, la lingua italiana è principalmente la lingua della “sopravvivenza” (D’Agostino, 2017b, p. 142): lo è già al momento dello sbarco, quando ha luogo la compilazione del foglio notizie, ossia del breve formulario che include le principali informazioni anagrafiche, quali età, nazionalità, luogo di partenza e così via. Nel medio periodo, per i MSNA l’italiano è destinato ad assumere altre sfaccettature: italiano come lingua del lavoro, poiché per lavorare è richiesta tale competenza; ma anche italiano come condizione essenziale per aderire al “contratto di integrazione” e dunque come lingua da certificare, essenziale per ottenere la titolarità per una regolare permanenza sul territorio nazionale. Infine, per i migranti in quanto soggetti con storie di esilio e di migrazione in genere, l’italiano diventa la lingua con la quale scrivere la propria narrazione, fatta di intrecci di tipo meticciasco, ovvero la lingua con la quale ridefinire la propria identità.

Per i minori stranieri, l’apprendimento dell’italiano concorre a creare un ambiente di contatto, all’interno del quale si costruisce e si ridefinisce la loro identità, principalmente quella di tipo linguistico; l’italiano diventa non solo lingua di contatto ma anche fonte identitaria (Vedovelli, 2010) e la scolarizzazione risulta un elemento fondamentale per sostenere i minori nella necessaria ridefinizione in termini di autorappresentazione e autoidentificazione (Biagioli, 2015), nella transizione da una condizione di condivisione dei codici simbolici culturali, al confronto con una realtà nuova e sconosciuta della società di accoglienza, ovvero un contesto di frontiera disseminato di fratture identitarie, frustrazioni e rappresentazioni disattese (Moro, 2006).

L’apprendimento della lingua italiana, difatti, non è solo strumentale alla riuscita del progetto migratorio, ma concorre anche a rafforzare il processo di definizione della propria identità all’interno del contesto di accoglienza ed allo stesso tempo concorre a rinsaldare quella che viene definita la “lacerazione culturale” di questi giovani protagonisti (Bichi, 2008), a superare lo stato di “provvisorietà” (Sayad 2002) non solo in termini spaziali, ma sul piano relazionale, affettivo e culturale.

La deprivazione linguistica è uno dei principali indicatori di povertà che si manifesta in un contesto di emarginazione e che si ritrova come ostacolo al processo di inserimento in accoglienza. Tra i numerosi passaggi previsti dall'inserimento dei MSNA nel contesto di accoglienza (riconoscimento, foto-segnalamento, inserimento nei centri di accoglienza, ecc.), la partecipazione ai percorsi per l'apprendimento della lingua italiana assolve ad un triplice ruolo: di tipo legale, in quanto conoscere la lingua è condizione essenziale per ottenere e rinnovare il permesso di soggiorno; funzionale, poiché consente di prendere parte in maniera attiva ed autonoma alla quotidianità della società ospite ed, infine, ha un ruolo etico, nel senso che il Paese di accoglienza deve essere capace di garantire le condizioni per la realizzazione di una nuova cittadinanza (Bianchi, 2016).

L'arrivo non più sporadico di MSNA chiama in causa innanzitutto la capacità del sistema scolastico di mettere in atto quei dispositivi che dovrebbero ormai essere prassi consolidata e strutturale per l'integrazione degli alunni stranieri. Qualunque didattica orientata a rispondere a un bisogno educativo speciale chiede innanzitutto una buona didattica generale, attuata sui principi dell'inclusività; ugualmente gli interventi formativi a favore dei MSNA richiedono innanzitutto alle scuole di essere ordinariamente capaci di attuare pratiche di accoglienza, di alfabetizzazione e potenziamento linguistico, di partecipazione alla vita delle classi ordinarie (Triani, 2016, p. 3).

Le competenze linguistiche già acquisite costituiscono punti di forza, chance da valorizzare e non elementi che ostacolano o rallentano l'apprendimento della lingua del Paese ospite (Favaro, 2011). È riconosciuto, infatti, che il plurilinguismo favorisca i processi di interazione, la reciprocità degli scambi, lo sviluppo di competenze interculturali. In generale, e non solo per i MSNA, il plurilinguismo, a prescindere dal livello di competenze, è considerato una libertà fondamentale così come è una libertà il pieno possesso della lingua madre, e la garanzia di poterla conservare all'interno del territorio di accoglienza (Consiglio d'Europa, 2002).

1.5.1 Aspirazioni lavorative, rischio di abbandono scolastico e responsabilità del sistema di accoglienza

Se, per i minori stranieri, arrivare nel territorio italiano appare inizialmente un'ancora di salvezza, la lentezza dei procedimenti burocratici che portano alla protezione e all'ottenimento dei documenti li costringe in una

sorta di limbo. In questo contesto, la soddisfazione di standard minimi d'assistenza e l'accesso al percorso formativo sono essenziali per garantire l'acquisizione di competenze necessarie volte a offrire un futuro a questi giovani.

Parlare di questi minori significa anche affrontare programmi di vita segnati da progetti migratori non sempre compiuti e spesso "sospesi" fra le aspettative della famiglia, l'interazione con l'inedito contesto di accoglienza e le sue molte facce, la difficoltà nel mettere a fuoco desideri e priorità e nel fare i conti con le limitazioni e gli ostacoli amministrativi e giuridici che riguardano anche la continuazione dell'eventuale percorso migratorio (Surian et al., 2018, p. 128).

Una ulteriore criticità è quella relativa all'offerta di percorsi socioeducativi. I MSNA, al pari di tutti i loro coetanei, infatti, possiedono desideri, bisogni e prospettive, insieme ad un significativo livello di risorse personali e competenze di fronte ai quali l'accompagnamento educativo richiesto alla scuola non è solo quello del 'traghettaggio' del minore tra culture e luoghi differenti, ma è anche quello reale e metaforico verso l'adulità, verso compiti di sviluppo più impegnativi rispetto all'età anagrafica (Bracalenti, Saglietti, 2011, p. 12).

Una volta giunti in seconda accoglienza, in previsione di permanenze stabilizzate, diventa essenziale garantire l'accesso alla scuola pubblica, passaggio indispensabile per creare le premesse per poi costruire quei percorsi integrati, di formazione e inserimento lavorativo, che sono previsti per accompagnare i minori verso l'autonomia.

Molti di loro arrivano in Italia con una formazione pregressa ottenuta nel Paese d'origine, altri arrivano con bassi livelli di scolarizzazione. Tutti sono inseriti tempestivamente nella scuola dell'obbligo ma pochi continuano il percorso di studi e purtroppo non sempre la possibilità di accesso ai corsi professionali può essere garantita per via della mancanza di documenti. Tutti aspetti su cui ancora si sta cercando di intervenire.

La finalità del percorso di inserimento nel tessuto sociale del Paese ospite è rappresentato dal raggiungimento di un adeguato livello di integrazione dei minori in questione, e ciò comporta una specifica attenzione a partire dai primissimi momenti dell'arrivo dei MSNA sul territorio italiano. Il percorso educativo non può prescindere dalla offerta di esperienze volte all'acquisizione di competenze di vita attraverso processi di formazione formale e informale che vadano al di là del mero curriculum scolastico (UNICEF, 2017b).

La centralità del percorso d'integrazione socio-economica degli adolescenti viene confermata anche nella parte del Piano Nazionale di integrazione dei titolari di protezione internazionale, dedicata al rafforzamento del sistema di accoglienza dei minori del 2017, nella quale viene ribadita l'importanza del dialogo tra le istituzioni ospitanti, le reti di istruzione sul territorio per stranieri (CPIA), i centri per l'impiego e gli altri enti predisposti.

1.5.2 L'accesso al mondo del lavoro

Per i MSNA il lavoro assume ad un ruolo centrale ed è connesso alla realizzazione del mandato migratorio, elemento fondamentale nell'orizzonte più ampio della vita stessa dei migranti. Del resto, la precarietà economica, che connota le condizioni antecedenti alla scelta di emigrare, spinge questi giovani ad una forma di responsabilizzazione prematura, in quanto si sentono obbligati a contribuire a sostenere la famiglia già in tenera età (Bichi, 2008).

Sono persone da tutelare in quanto minori, senza tuttavia sottovalutarne la capacità di esprimere una propria progettualità in quanto attori consapevoli del proprio percorso nella migrazione. Sono adolescenti non solo da assistere e proteggere, ma anche da accompagnare verso la piena autonomia, aiutandoli a essere indipendenti e consapevoli dei propri diritti/doveri. Si tratta anche di ragazzi già precocemente adulti, con esperienze lavorative, responsabilizzati da un 'mandato familiare' per il quale si impegnano a dare alla loro vita una prospettiva migliore, aiutando la famiglia e la comunità di origine. Pur essendo minorenni, sovente sono simili agli immigrati adulti, con i quali condividono l'esigenza di lavorare e di costruirsi un futuro (Pizzi, 2016, p. 257).

Se è comprensibile che il loro desiderio principale sia quello di consolidare la propria situazione lavorativa (e solo in un secondo momento e non necessariamente proseguire negli studi), resta tuttavia il fatto che, in quanto minorenni, non è consentita loro la possibilità di intraprendere un lavoro: la prospettiva immediata che si propone loro è quella di apprendere l'italiano e solo in seguito pensare ad un inserimento di tipo lavorativo. Il tempo limitato di permanenza nelle strutture rende fondamentale potenziare il più possibile tale apprendimento durante il periodo di permanenza presso il circuito dell'accoglienza. La motivazione ad apprendere la nuova lingua, sebbene sia forte, tende a ridursi nel tempo, tant'è che al compimento del diciottesimo anno di età, e in ogni caso all'uscita dal circuito dell'accoglienza, si registra una diffusa tendenza ad abbandonare gli

studi o i percorsi formativi in genere, per accedere al mondo del lavoro, compreso quello offerto dai circuiti irregolari.

La necessità di disporre di un lavoro trova la sua ragion d'essere nell'urgenza che il viaggio diventi per la famiglia del migrante rimessa economica e strumento con cui sanare il debito contratto. Si rileva, dunque, una predominanza del pragmatismo e la consapevolezza di non poter affrontare percorsi di studio troppo impegnativi, sia per ragioni di ordine economico che per ragioni di ordine pratico (Bichi, 2008).

I cambiamenti in atto nel percorso di accoglienza, nella direzione di progetti di integrazione, coinvolgono dunque a pieno titolo la scuola, proprio per il ruolo che può esercitare nel proporre percorsi di crescita individualizzati che tengano conto dei bisogni specifici di alunni con vissuti che richiedono una particolare attenzione alla personalizzazione degli interventi educativi, attraverso azioni di accoglienza e di sostegno linguistico e psicologico.

In sintesi, si può affermare che la qualità del percorso di accoglienza risulta fondamentale per avere esiti di successo nell'intero percorso di integrazione: per i MSNA la possibilità di coniugare insieme spazi personali e le necessità di socialità, agisce in maniera positiva per il mantenimento e lo sviluppo di competenze sociali, per il potenziamento di forme di resilienza e per evitare in tal modo condizioni di *disempowerment*. La loro condizione di partenza di frequente è di ostacolo, tuttavia il futuro, se guardato con speranza e sostenuto adeguatamente dagli attori sociali competenti, diventa il tempo in cui poterli concretizzare (Bichi, 2008), uno spazio "nuovo", che si pone in discontinuità rispetto a quello della famiglia di origine.

2. I luoghi significativi del sistema di protezione: strutture di accoglienza e CPIA in Sicilia

di Gabriella Argento, Roberta T. Di Rosa e Silvana Leonforte

2.1 Un sistema, più percorsi...

La risposta ai bisogni formativi ed educativi dei minori è stata caratterizzata negli anni da un lato, a livello nazionale, dallo sviluppo della normativa in tema di accoglienza e, dall'altro, dalle declinazioni regionali derivanti dalle specificità territoriali. La breve rassegna dei più recenti passaggi normativi che segue mostra come il sistema di accoglienza per MSNA si sia implementato nel tempo attraverso una serie di adattamenti normativi e sperimentazioni dei servizi presenti sul territorio. Si sono poste le basi per superare, dunque, la situazione iniziale di continua emergenza che non permetteva di promuovere interventi di tipo programmatico.

La Sicilia, in quanto regione a statuto speciale, e in quanto regione fortemente implicata nell'accoglienza dei MSNA, offre la possibilità di un'analisi su come gli approcci per l'accoglienza implementati a livello nazionale abbiano trovato applicazione in contesti territoriali specifici.

Per questa ragione, all'interno del percorso di ricerca si è ritenuto di sviluppare – in parallelo alla somministrazione dei questionari ai minori iscritti ai CPIA – una mappatura delle strutture di accoglienza e dei punti di erogazione CPIA, nell'anno 2017, provvedendo al contempo a verificarne la prossimità o la distanza (tanto territoriale quanto professionale) esistente tra essi¹. Ciò al fine di verificare se e in che misura, nel territorio oggetto di

¹ La mappatura delle strutture di accoglienza in Sicilia e del sistema dei CPIA è stata realizzata tra gennaio e febbraio 2017. Si presenta in questa sede come insieme di dati di sfondo della ricerca sulla presenza dei MSNA nei CPIA siciliani svolta da marzo a settembre 2017 – pur evidenziando che i cambiamenti avvenuti nella normativa nazionale, nelle disposizioni regionali in materia, come pure i progetti di prima accoglienza finanziati con fondo FAMI, hanno modificato nel corso dei mesi successivi l'offerta di posti in accoglienza. In particolare, nella seconda metà del 2018 si osservano gli effetti degli accordi con la Libia del 2017; la politica di gestione dei flussi migratori sta modificando in modo significativo

indagine, fossero presenti significative differenze nell'applicazione dei dettati normativi relativamente al riconoscimento e alla tutela del diritto allo studio dei MSNA.

L'esplorazione delle relazioni tra strutture di accoglienza e CPIA si ritiene utile sia per riflettere sulle difficoltà e sulla tempistica di messa in opera del dettato normativo in realtà concrete, come pure per acquisire elementi ulteriori di comprensione rispetto ad elementi meso, relativi al contesto, che interagiscono con le traiettorie di integrazione (o di emarginazione) dei MSNA, e non di rado sfuggono alle analisi più centrate su aspetti più individuali o piuttosto su dinamiche di tipo politico.

2.2 Il Sistema di accoglienza per minori stranieri non accompagnati in Italia

Dal punto di vista della normativa, il sistema di accoglienza dei MSNA in Italia si è posto, fino al 2017, anno di emanazione della specifica normativa in materia, nel punto di intersezione tra l'ambito della tutela dei minori – considerati come soggetti deboli ai quali fornire protezione e sostegno – e quello della normativa relativa alla presenza degli immigrati che, avendo come priorità beni giuridici pubblici, quali l'integrità dei confini nazionali e l'ordine pubblico, restava, invece, focalizzata sui principi di controllo e difesa (Tarzia, 2008). Per lunghi anni nel nostro Paese i MSNA, proprio in conseguenza di questa loro posizione “di confine”, si sono trovati coinvolti – fino all'emanazione della legge Zampa nel 2017 – in uno “scontro tra le ideologie d'infanzia e di migrazione”: da un lato erano visti come immigrati irregolari e dunque da rimpatriare, ma allo stesso tempo in qualità di minore veniva loro riconosciuta la necessità di protezione dello Stato e la titolarità del diritto irrinunciabile di protezione sociale (Seeberg et al, 2009). Tuttavia, le diverse normative che intervenivano nella disciplina della presenza dei MSNA in Italia prima della Legge Zampa convergevano rispetto ad un aspetto fondamentale, rappresentato dal superiore interesse del minore; per effetto del riconoscimento di tale principio, il minore straniero giunto da solo in Italia aveva comunque una posizione specifica, in nessun caso “irregolare” (Barberis, Boccagni, 2017).

tanto la domanda di posti di accoglienza (ridotta drasticamente a causa del blocco delle partenze dalla Libia) quanto l'offerta di posti e servizi, che risente gravemente delle scelte politiche e delle contrazioni dei fondi destinati all'accoglienza e alla ridefinizione (al ribasso) degli standard dei servizi destinati ai migranti.

Entrando nel merito della strutturazione del sistema di accoglienza, si possono registrare due fasi: una precedente e una successiva all’emanazione della L. 47/17. Nella fase pre-2017, la regolamentazione del sistema di accoglienza era centrata su aspetti più di tipo organizzativo. Nel Piano Nazionale del 2014, il Ministero dell’Interno ha previsto l’accoglienza dei MSNA in due fasi: primissima accoglienza, con funzioni di identificazione, eventuale accertamento dell’età e dello status, e seconda accoglienza di tutti i MSNA nell’ambito dello SPRAR, adeguatamente potenziato e finanziato. Anche nel Decreto Accoglienza, disciplinato dall’art. 19 D.lgs 142/2015, si è distinto tra prima e seconda accoglienza. In esso, inoltre, si è stabilito che l’accoglienza avvenisse attraverso l’istituzione di strutture governative di prima accoglienza, attivate dal Ministero dell’interno in accordo con gli enti locali, atte a rispondere alle esigenze di soccorso e protezione immediata di tutti i MSNA (Centri governativi di prima accoglienza finanziati con i fondi FAMI- Fondo Asilo Migrazione ed Integrazione). In tali strutture, è stato previsto di accogliere i minori per un tempo limitato all’identificazione, l’eventuale accertamento dell’età, nonché a ricevere tutte le informazioni sui diritti del minore, compreso quello di chiedere la protezione internazionale. Nella prima accoglienza, in questo periodo storico, l’attenzione è stata, dunque, prevalentemente orientata ai bisogni più urgenti, di carattere medico o fisiologico, a cui si aggiungeva uno spazio formativo finalizzato all’acquisizione di una primaria forma di competenza linguistica di base.

La limitata capacità ricettiva di questi nuovi centri, rispetto al flusso di arrivi, ha fatto sì però che ad essi si affiancassero strutture temporanee o straordinarie, spesso non in grado di garantire condizioni adeguate di accoglienza e protezione con gravi conseguenze per i minori stessi in termini di discriminazione nell’accesso ai servizi e di trattamento, a seconda del luogo di collocamento. Fra le strutture di affiancamento attivate in questo periodo si trovano: a) i cosiddetti “CAS Minori”, ossia i centri di accoglienza straordinari per minori stranieri istituiti con D. Lgs. 142/2015 art. 19, comma 3 bis; b) le strutture di prima accoglienza accreditate ed autorizzate dai Comuni e dalle Regioni ed infine c) le strutture a carattere provvisorio ed emergenziale. In tutti e tre i casi, si trattava di strutture deputate all’identificazione, all’eventuale accertamento dell’età e dello status, anche al fine di individuare le prassi di ricongiungimento con la rete familiare presente sul territorio nazionale o in altri Stati europei, che avevano, in teoria, gli stessi obiettivi principali: garantire misure di assistenza e di protezione, favorire il percorso di integrazione sociale e la (ri)conquista della propria autonomia. Sono state rilevate, comunque, significative differenze fra le diverse soluzioni, misurabili soprattutto in termini qualitativi: ad

esempio, mentre all'interno del sistema SPRAR si prevede l'accoglienza di numeri ridotti di persone, i CAS hanno accolto anche duecento ospiti.

Per la seconda accoglienza, invece, si è previsto che i minori venissero inseriti in comunità, in condizioni diverse sia sotto il profilo numerico che sul tipo di servizi disponibili, o in strutture autorizzate/accreditate dalle Regioni e dagli enti comunali, nel sistema SPRAR o presso famiglie individuate e selezionate secondo criteri prestabiliti. In tale fase per i minori sono state previste una serie di azioni volte a garantire un adeguato inserimento sociale, quali per esempio: iscrizione al Servizio Sanitario Nazionale (SSN), supporto di mediatori linguistico-culturali, definizione di un progetto socio-educativo aggiornato costantemente, apertura della tutela, insegnamento di base della lingua italiana, definizione dell'inserimento scolastico e professionale, ecc. (Giovannetti, 2016).

In questa fase, nonostante il progressivo sviluppo di un modello di accoglienza nazionale, si osservano ancora un quadro di interventi ancora molto frammentato, la cui variabilità territoriale è legata alle differenze locali tra risorse e di politiche sociali regionali (Di Rosa, 2017), che rendono il sistema di accoglienza per i MSNA ancora poco orientato a gestire il fenomeno nella sua portata strutturale.

Il 2017 è stato un anno decisivo per l'implementazione del sistema di tutela dei MSNA. Innanzitutto per l'emanazione della Legge 7 aprile 2017, n. 47 "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati" (cd. "Legge Zampa") che – per la prima volta in Italia e in Europa – mette a sistema la tutela dei MSNA, introducendo una serie di modifiche alla normativa vigente al fine di definire una disciplina organica in materia e di assicurare maggiore uniformità nell'applicazione a livello nazionale.

La legge 47/17 ha unificato tutte le normative inerenti la protezione dei MSNA, introducendo peraltro importanti innovazioni riguardanti specifici aspetti quali: accertamento dell'età, censimento e monitoraggio delle presenze, rilascio dei permessi di soggiorno, nomina del tutore e affido familiare, istruzione e assistenza sanitaria, strutture di accoglienza, ritorni volontari assistiti e tutela dei minori vittime di tratta. L'aspetto più rilevante riguarda il riconoscimento della titolarità, da parte dei MSNA, dei diritti in materia di protezione dei minori a parità di trattamento con i minori di cittadinanza italiana o dell'Unione europea; viene posto in essere, in tal modo, proprio il principio della parità di trattamento e del diritto alla protezione e alla tutela di tutti i minori, indipendentemente dalla loro nazionalità ed etnia di appartenenza, così come sancito dalla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo e in ragione della loro condizione di maggiore vulnerabilità.

Altro elemento di innovazione significativa è l'individuazione dell'affido familiare come strategia prioritaria per l'accoglienza rispetto a quella in strutture pubbliche e private.

Relativamente all'identificazione e all'accertamento dell'età, vengono superate le difformità territoriali e si prevede che il provvedimento di attribuzione dell'età sia reso noto al minore e al suo tutore provvisorio, assicurandone così anche la possibilità di ricorso; ed inoltre, è prevista la presenza dei mediatori culturali durante tutta la procedura (Triestina, 2017).

Rispetto al sistema di accoglienza, la legge 47/2017 prevede tre livelli: negli hotspot, strutture governative nei luoghi di approdo finalizzate alla primissima assistenza; nelle strutture di prima accoglienza – i cosiddetti *hubs* – che si collocano come passaggio intermedio verso la tappa successiva; nelle strutture di seconda accoglienza, finalizzate a garantire, oltre all'ospitalità, percorsi di integrazione sociale dei richiedenti e/o dei titolari di protezione internazionale.

La legge prevede anche una maggiore integrazione tra le strutture di prima accoglienza per MSNA, all'interno delle quali i minori stranieri possono risiedere non più di 30 giorni, e il sistema di protezione per richiedenti asilo e MSNA, con le varie strutture diffuse a livello nazionale. Il sistema SPRAR, con la legge Zampa, diventa Sistema di protezione per richiedenti asilo, rifugiati e minori stranieri non accompagnati.

Sembrano così superate le criticità descritte in precedenza, derivanti dalla difformità tra sedi di accoglienza e tra condizioni di trattamento nei diversi centri. L'attenzione prioritaria al percorso di integrazione si evince dalle disposizioni riguardanti altri due aspetti fondamentali: il permesso di soggiorno e la nomina di un tutore.

Rispetto al primo punto, l'ottenimento del permesso di soggiorno², viene riconosciuto come elemento determinante rispetto al percorso di inserimento del minore, sia in quanto titolo giuridico che permette di intraprendere percorsi educativi all'interno della comunità ospite, sia come risposta

² La precedente legislazione in questa materia, disciplinata da T.U. 286/98, prevedeva per i MSNA la possibilità di ottenere il permesso di soggiorno per motivi familiari, per protezione sociale, oltre a quello per minore età. La legge 47/2017 semplifica questo assetto e ammette due tipologie di permesso di soggiorno: per minore età e per motivi familiari. È inoltre prevista una nuova disposizione ossia l'affidamento ai servizi sociali, fino al ventesimo anno di età, per quei minori che hanno intrapreso un percorso di integrazione ma che, raggiunta la maggiore età, necessitano di un supporto prolungato di assistenza. Per i MSNA disporre di un regolare provvedimento di soggiorno risulta fondamentale, in quanto garanzia per il pieno esercizio di diritti, quali disporre di un medico di base, proseguire gli studi superiori o i corsi professionali oppure lavorare regolarmente; inoltre, la possibilità di ottenere il permesso di soggiorno quando si è ancora minorenni facilita il successivo ottenimento al compimento della maggiore età.

ad un bisogno del minore di altra natura, che riguarda la ridefinizione della propria identità:

il permesso di soggiorno assolve un profondo significato simbolico come strumento in grado di soddisfare quel bisogno di riconoscimento, condizione ineludibile per l'accettazione di se stessi (...) sancisce l'appartenenza dell'immigrato al nuovo gruppo umano, permettendogli di sentirsi riconosciuto (Orlandi, 2011, p.105).

Inoltre, la legge Zampa ribadisce la possibilità di avvalersi del cosiddetto "Prosieguo amministrativo" per assistere i neomaggiorenni fino al compimento dei 21 anni di età, nei casi si renda necessario un percorso di integrazione più lungo in Italia.

Rispetto, invece, al secondo punto, la Legge 47/17 introduce inoltre la nuova figura del tutore volontario³, una figura che incarna una nuova idea di tutela legale: non solo rappresentanza giuridica, ma figura attenta alla relazione con i bambini e i ragazzi che vivono nel nostro Paese senza adulti di riferimento, capace di farsi carico dei loro problemi, ma anche di farsi interprete dei loro bisogni e garante dei loro diritti. In questa direzione si è assistito ad un forte investimento dell'Autorità Garante per l'Infanzia in tutto il Paese, che sta iniziando a dare i primi frutti, pur non senza incontrare ostacoli e resistenze.

Accanto alla tutela, la legge in questione introduce maggiori garanzie in materia di diritto all'istruzione e alla salute; in particolare, sono introdotte misure che facilitano l'iscrizione al Servizio Sanitario Nazionale, anche in assenza di nomina del tutore e l'attivazione di precise forme di apprendistato e la possibilità di acquisire titoli conclusivi dei corsi di studio, anche nei casi in cui a compimento della maggiore età, non si possieda il permesso di soggiorno.

Tra i molteplici decreti, i Protocolli e gli Atti di più Amministrazioni competenti (contenenti indicazioni sugli adempimenti applicativi del dettato normativo della L. 47/17) si sottolinea la rilevanza, in materia di diritto allo studio, delle "Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine", adottate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e l'Autorità garante per l'infanzia e

³ A decorrere dal 2 marzo 2018, è operativo presso ogni Tribunale per i minorenni il registro delle tutele dei minori, conformemente a quanto disposto dalla Circolare del 27 febbraio 2018 del Ministero della Giustizia,⁴ in cui si prevedeva che, a seguito del trasferimento di competenze in materia di tutela dei MSNA (art. 19, comma 5 del d.lgs. 142/2015, come modificato dal d.lgs. 220/2017), tale registro, già istituito presso il Giudice tutelare, fosse attivato anche presso il Tribunale per i minorenni.

l'adolescenza l'11 dicembre 2017. Il documento riguarda gli alunni in affidamento familiare, gli alunni ospiti delle strutture dei sistemi di protezione, gli alunni stranieri non accompagnati e gli alunni in comunità sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile in ambito penale. Le linee guida intendono offrire strumenti adeguati anche al fine di evitare l'interruzione del percorso scolastico e ogni altro pregiudizio. Viene previsto che il fascicolo personale del ragazzo lo accompagni nei differenti passaggi in modo da garantire continuità al suo percorso.

A partire dall'emanazione della L. 47/2017 si sono innescati diversi percorsi di cambiamento della normativa relativa alla tutela dei MSNA. Rispetto ad esempio alla tutela per i minori richiedenti asilo, è stato fatto riferimento specifico anche all'interno del Piano Nazionale per l'integrazione dei titolari di protezione internazionale del 2017⁴, un paragrafo del quale è dedicato ai MSNA e ad alcune azioni da intraprendere per rafforzare il sistema di accoglienza rivolto ai minori.

Segni di questa centralità riconosciuta al tema della tutela dei MSNA si ritrovano anche in disposizioni seguenti, quali il d.lgs. 220/2017⁵ che apporta alcune novità inerenti le competenze del Tribunale per i minorenni (con specifico riferimento alla nomina dei tutori volontari e all'accertamento dell'età del minore), al Sistema Informativo Minori (SIM) istituito presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, al monitoraggio dello stato di attuazione dell'art. 11 della l. n. 47/2017 concernente i tutori volontari; o la previsione di alcune disposizioni volte a consentire il pieno ed effettivo esercizio del diritto di accesso alla pratica sportiva all'interno della legge 27 dicembre 2018, n. 205 sul bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e sul bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. Come pure vi sono state pronunce giurisprudenziali in materia di MSNA che ne hanno rafforzato la tutela.

Tuttavia, le misure previste da tale legge hanno riscontrato fin da subito grandi difficoltà sul piano della concreta applicazione. Le suddette complessità, peraltro, risultano incrementate in primo luogo dalla clausola di "invarianza finanziaria" prevista, la quale non introduce quelle risorse finanziarie essenziali alla concreta applicazione delle previsioni normative,

⁴ Piano Nazionale per l'integrazione dei titolari di protezione internazionale, approvato il 27 settembre 2017, previsto dall'art. 1, comma 3, del D.lgs. 21 febbraio 2014, n. 18.

⁵ Decreto legislativo 22 dicembre 2017, n. 220 recante "Disposizioni integrative e correttive del decreto legislativo 18 agosto 2015, n. 142, di attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale nonché della direttiva 2013/32/UE recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale", entrato in vigore il 31 gennaio 2018.

specie con riferimento all'approccio di tipo olistico delle procedure di identificazione e la transizione da un sistema di accoglienza di tipo emergenziale, i cd. CAS, ad uno strutturato sui centri SPRAR per minori e sulla valorizzazione dell'affido familiare. In secondo luogo, tali difficoltà sono riconducibili allo sbilanciamento delle manovre successive verso gli aspetti di pubblica sicurezza, che hanno posto in posizione gregaria l'effettiva salvaguardia del superiore interesse del MSNA; pertanto le funzioni e le competenze relative ai MSNA sono rimaste concentrate prevalentemente agli organi di polizia e di controllo e non agli enti locali ed alle organizzazioni non governative, con gravi ripercussioni specie in tema di negazione dei diritti fondamentali riconosciuti dalla legge. Appare evidente che l'attuale sistema di governo sta rischiando di sprecare, se non di escludere e talvolta criminalizzare, il potenziale umano rappresentato dai MSNA, senza considerare che gli errori e le mancanze di oggi, domani potrebbero tramutarsi in fattori di pesanti lacerazioni del tessuto sociale oltre che fattori di instabilità generale, tanto per i migranti quanto per gli autoctoni (Vassallo Paleologo, 2018).

Nell'attuale sistema, permangono significative criticità, soprattutto nelle prime fasi dell'accoglienza. I giorni immediatamente successivi all'ingresso in Italia, infatti, costituiscono un momento critico dell'intera esperienza migratoria, in cui i giovani migranti realizzano per la prima volta lo scarto tra le rappresentazioni ideali che furono decisive nella scelta di partire e la realtà concreta con la quale si imbattono nel Paese di accoglienza. Le rappresentazioni che i MSNA costruiscono durante i primi mesi e la possibilità che il percorso di integrazione sia di successo, dipendono anche dalle caratteristiche del luogo di arrivo e dalle modalità in cui sono strutturate le prime tappe relative all'accoglienza (Giovannetti, 2016).

La questione chiama in causa il sistema di accoglienza, le sue finalità e la sua tempistica. Come pure pone degli interrogativi relativi alle funzioni e alle competenze delle comunità per minori, che con i MSNA sono state chiamate a cambiare l'assetto ed il mandato, ed ancora non sono in condizioni di garantire l'applicazione delle nuove regole del sistema di accoglienza (come vedremo più in dettaglio). L'iter d'intervento, dunque, appare oggi più uniforme, in termini di immediato "ricovero", richiesta di nomina del tutore (i principali strumenti di protezione e tutela), segnalazioni alle autorità competenti, richiesta del permesso di soggiorno, accertamento dell'età ed attivazione di un contatto con la famiglia di origine; tuttavia, su altri fronti, si osserva la persistenza di un percorso di accoglienza con ancora troppi margini di variabilità. Dall'osservazione della realtà, si riscontra l'opportunità dell'ulteriore ridimensionamento della durata della prima ac-

coglienza (durante la quale si manifesta la più alta quota di allontanamenti volontari) e della garanzia di una seconda accoglienza adeguata, che coinvolga il MSNA nella definizione del proprio progetto di vita, al fine di concorrere al conseguimento del suo superiore benessere.

Esistono oggi chiari segnali di un cambio di direzione nell'accoglienza dei MSNA, verso forme di moderazione della standardizzazione delle prestazioni attraverso l'ascolto del minore con le sue specificità e il sostegno all'inserimento educativo e sociale come fulcro del processo di accoglienza (De Marchi, 2016); tuttavia, la forte eterogeneità tutt'ora esistente, in termini di politiche sociali e strategie socio educative, continua ad avere ripercussioni sulla qualità del sistema di accoglienza e della tutela del diritto allo studio dei MSNA nelle varie realtà locali.

2.3 Le strutture di accoglienza nella Regione Sicilia

La Sicilia ha costituito, nel periodo 2015/2018, un osservatorio privilegiato sulle strutture di accoglienza per MSNA dal momento che è stata, ed è ad oggi, la Regione che accoglie il maggior numero di MSNA. Al 31 dicembre 2017 ne ospitava il 43,6% del totale (corrispondenti a 7988), seguita dalla Calabria (7,9%), dalla Lombardia (6,6%), dal Lazio (5,7%), dall'Emilia Romagna (5,6%) e dalla Puglia (5%). Comparando la quota di minori accolti nelle diverse Regioni italiane al 31 dicembre 2017 con quella delle due rilevazioni del medesimo periodo per gli anni 2015 e 2016, si evidenzia che le Regioni con la maggiore consistenza di minori stranieri in accoglienza sono rimaste sostanzialmente le stesse; vale, inoltre, la pena di sottolineare un aumento del peso relativo dei minori ospitati in Sicilia dal 2015 al 2017, con un numero di presenze quasi raddoppiato, e la speculare diminuzione del peso dei minori ospitati in gran parte delle altre Regioni (ad eccezione di Sardegna, Basilicata, Marche, Abruzzo, Molise) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018).

In sostanza, quasi la metà dei MSNA accolti in comunità nel periodo si è concentrata in Sicilia, nel cui territorio ha luogo il 33,9% della complessiva accoglienza in comunità dei MSNA. Ciò deriva dalla circostanza che ben 8 dei 15 porti italiani maggiormente interessati nel corso del 2015 dagli arrivi di migranti sono situati sulle coste siciliane tra i quali, in particolare, spicca il primato dei porti di Lampedusa e di Augusta (ANCI, 2016).

A fronte del recente sviluppo di un modello di accoglienza nazionale, si sono rilevate, nel periodo di riferimento, significative differenze nelle politiche regionali: il quadro attuale vede, al contrario, una contrazione signifi-

cativa sia del numero di posti in accoglienza, sia delle risorse e dei servizi finanziati.

Contrariamente a quanto in corso a livello nazionale, le previsioni della normativa regionale più recente in materia sembrano mettere in secondo piano il bisogno di tutela e di integrazione dei minori stranieri, riducendo drasticamente gli standard di qualità dei servizi e di protezione tanto dei migranti accolti quanto degli operatori⁶.

Allo stesso tempo, si rende opportuno precisare che l'analisi dei dati e la ricerca in oggetto sono stati realizzati in concomitanza all'introduzione della legge ad hoc sui MSNA (Legge 47/2017), oltre che risentire dei riflessi delle oscillazioni degli arrivi dei MSNA che inevitabilmente influenzano il numero e la geografia delle stesse strutture.

Nel monitoraggio delle strutture di accoglienza per MSNA in Sicilia effettuato nel 2017, la prima immediata difficoltà riscontrata è stata quella di pervenire ad una elencazione esaustiva delle strutture distribuite nella regione; questa difficoltà è sorta, innanzi tutto, a causa del dinamismo che, in Sicilia, investe questo settore e che vede spesso l'apertura/chiusura e talvolta cambio di denominazione delle stesse strutture; si è osservata, inoltre, una certa dose di resistenza da parte delle istituzioni preposte a fornire informazioni e dati di questo genere (es. Prefetture, Comuni, ecc.), superate le quali ci si è trovati a fare i conti con significative incongruenze tra gli elenchi reperiti presso i diversi Enti.

Le informazioni che si presentano, dunque, sono il risultato della collazione e dell'integrazione di due specifici elenchi di strutture – quello relativo solo a MSNA e quello relativo a tutte le strutture ospitanti minori – disponibili presso la banca dati del Dipartimento della Famiglia e delle Politiche Sociali della Regione Sicilia.

La prima fonte, relativa alle strutture esclusivamente per MSNA, distingue tra strutture di primissima accoglienza ed accoglienza di secondo livello. Le strutture di "primissima accoglienza" per l'anno 2016 sono pari a 44 e prevedono una capienza di 1655 posti, mentre le strutture denominate di "accoglienza di II livello" sono stimate in 40, per una capienza totale di 472 posti. Le specificità di questa seconda tipologia di strutture sono state previste ai sensi del D. P. 513 del 18 gennaio 2016 che ha introdotto gli standard strutturali e organizzativi per le strutture di accoglienza di secondo livello dei MSNA, modificando i precedenti standard.

⁶ D.P. 513/16 che ha istituito i nuovi standard organizzativi per l'accoglienza dei MSNA.

Le strutture di accoglienza di secondo livello per i MSNA sono strutture residenziali, in genere a carattere familiare, destinati a tutti quei minori che giungono sul territorio siciliano in condizioni di emergenza e dopo aver trascorso un periodo iniziale presso i centri di prima accoglienza, in via transitoria. Obiettivo delle strutture di secondo livello è garantire al MSNA un opportuno accompagnamento in un percorso di crescita orientato verso il raggiungimento dell'autonomia (D. P. 503/16).

Nel dettaglio, la classificazione per provincia secondo questa prima fonte vede una maggiore presenza di strutture nel territorio di Palermo (27,38%), seguono poi Trapani (21,43%), Catania e Ragusa (14,29%), Agrigento (13,10%), Caltanissetta e Siracusa (3,57%) ed infine Enna (2,38%).

Tab. 2.1 – Strutture di Accoglienza per soli MSNA, per provincia e tipologia

| Provincia | Struttura di primissima accoglienza (%) | Accoglienza 2° liv. (%) | Totale complessivo (%) |
|---------------|---|-------------------------|------------------------|
| Agrigento | 11,36 | 15,00 | 13,10 |
| Caltanissetta | 6,82 | 0,00 | 3,57 |
| Catania | 20,45 | 7,50 | 14,29 |
| Enna | 0,00 | 5,00 | 2,38 |
| Palermo | 20,45 | 35,00 | 27,38 |
| Ragusa | 20,45 | 7,50 | 14,29 |
| Siracusa | 2,27 | 5,00 | 3,57 |
| Trapani | 18,18 | 25,00 | 21,43 |
| Totale | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Dipartimento della Famiglia e delle Politiche Sociali della Regione Siciliana, 2017. Elaborazione propria.

Consapevoli della limitatezza delle liste relative alle strutture riservate ad MSNA e dell'uso invalso nei periodi di emergenza di collocare i minori in altre strutture con posti disponibili, si è scelto di verificare se vi fossero minori stranieri in strutture di altro genere, per inserire le stesse nella mappatura. Si sono, dunque, prese in considerazione anche le "comunità alloggio", iscritte all'Albo Regionale e/o autorizzate ai sensi della L.R. 22/86, le quali hanno garantito una risposta all'emergenza, fin dall'inizio della diffu-

sione della presenza dei MSNA nel territorio siciliano, in termini di accoglienza⁷.

Dal lavoro di collazione delle strutture riscontrate in questi elenchi, emerge che la disponibilità complessiva di posti in accoglienza risulta non commisurata all'entità degli arrivi, ai quali si sommano MSNA già presenti sul territorio. Di conseguenza, si può dedurre che si è spesso fatto ricorso al collocamento immediato in circuiti esterni a quelli istituzionali, previsti dalla normativa vigente, da parte delle Prefetture o dei Comuni dei luoghi di sbarco.

Per il periodo in esame, infatti, non sono mancati casi di MSNA che, a causa dell'elevato numero agli sbarchi, sono stati trattenuti a lungo presso i centri di prima accoglienza (CPA) delle località di arrivo, in attesa di essere trasferiti in strutture loro dedicate. Così come, molto spesso, è stata segnalata la presenza di MSNA all'interno dei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) per adulti, ossia di collocamenti fuori dall'ordinario che comportano il rischio di ritardare gli interventi di tutela e protezione, soprattutto quando tali strutture sono collocate sul territorio di piccoli Comuni, le cui capacità di ricezione non risultano commisurate alla complessità delle circostanze che si presentano, specie quando si tratta di numeri elevati inseriti in strutture inadatte (Giovannetti, 2016).

Nel dettaglio, rispetto alla concentrazione delle strutture di accoglienza, si evidenzia che le province siciliane con un tasso più elevato sono quelle di Palermo (27,35%), Agrigento (17,94%) e Catania (17,07%); dall'aggregazione dei dati riguardanti queste tre province, infatti, si rileva che le stesse comprendono il 62,36% di tutte le strutture presenti a livello regionale.

La quarta posizione della graduatoria, invece, è rappresentata dalla provincia di Trapani (12,47%), seguono: Siracusa (8,53%), Caltanissetta (5,47%), Messina e Ragusa (4,38%) ed infine Enna (2,41%). Rispetto alla disponibilità di posti in accoglienza, la classificazione delle province presenta lievi variazioni, e nello specifico: Palermo (26,48%), Agrigento e Catania (17,47%), Trapani (13,40%), Siracusa (7,75%), Ragusa (5,41%), Caltanissetta (5,16%), Enna (3,45%) e Messina (3,41%).

⁷ La scelta metodologica compiuta è stata di escludere le strutture unicamente dedicate alla prima infanzia (es. asili nido, micro-nido, ecc.), i servizi di tipo non residenziali (es. assistenza domiciliare) e quelle dalla destinazione incerta ed il più delle volte di tipo non residenziale; tra quest'ultime sono state escluse quelle denominate "istituti di ricovero", che sebbene comprendano realtà dedicate alla minore età, non sono deputate all'accoglienza dei MSNA, ma comprendono scuole, oratori, associazioni sportive, scuole materne, ecc., e i cui numeri relativi alla capienza ricettiva sono molto variabili, e tendenzialmente elevati, fino ad un massimo di 250.

Tab. 2.2 – Strutture di accoglienza per MSNA in Sicilia al 30/11/2016

| Provincia | N. strutture residenziali per MSNA (%) | Stima posti in accoglienza (%) |
|---------------|--|--------------------------------|
| Palermo | 27,35 | 26,48 |
| Agrigento | 17,49 | 17,47 |
| Catania | 17,07 | 17,47 |
| Trapani | 12,47 | 13,40 |
| Siracusa | 8,53 | 7,75 |
| Caltanissetta | 5,47 | 5,16 |
| Messina | 4,38 | 3,41 |
| Ragusa | 4,38 | 5,41 |
| Enna | 2,41 | 3,45 |
| Totale | 100,00 | 100,00 |

Fonte: Dipartimento della Famiglia e delle Politiche Sociali della Regione Siciliana. Elaborazione propria.

All'interno del quadro della seconda accoglienza dei MSNA, un focus specifico va fatto per l'accoglienza dei MSNA all'interno del sistema SPRAR. Nel corso degli anni, si è registrato un incremento progressivo dei MSNA richiedenti protezione internazionale, in genere noti con l'acronimo MSNARA (Minori Stranieri Non Accompagnati Richiedenti Asilo),

Dal punto di vista quantitativo, sempre per l'anno 2016, in Italia, sono stati finanziati in tutto 652 progetti SPRAR (508 ordinari, 99 per MSNA e 45 per persone con disagio mentale o disabilità), e sono stati coinvolti 1000 comuni, per un totale di 26012 posti stanziati, e di questi un numero pari a 2039 i posti destinati ai MSNA.

Per la regione Sicilia, i posti finanziati per i MSNA nella rete SPRAR sono stati 595, pari al 29,18% dei posti previsti a livello nazionale, dei quali 151 posti finanziati con fondi del FAMI. In altri termini, in Sicilia l'8,43% del totale dei MSNA presenti nelle diverse province sono rappresentati da quelli inseriti nella rete SPRAR.

I progetti SPRAR destinati ai MSNA per la regione Sicilia sono stati nel complesso 28. Catania (38,82%) è la provincia con la capienza più elevata di posti SPRAR per MSNA, seguono Agrigento (12,10%), Siracusa e Trapani (10,59%), Ragusa (9,75%) Caltanissetta (7,73%), Palermo (7,39%) ed infine Messina (3,03%).

Oltre alle criticità relative alla individuazione delle strutture esistenti ai fini di una elencazione esaustiva, sono state rilevate criticità significative, relativamente al periodo dell'indagine, in merito alla offerta di servizi e alle condizioni interne alle comunità e ai centri intercettati: si è osservato che non tutte le strutture presentavano un'organizzazione di tipo familiare/comunitaria, per come previsto dalla normativa nazionale e regionale, ed

inoltre gli operatori impiegati al loro interno non sono sempre risultati persone adeguatamente qualificate. Si è, inoltre, riscontrata la coincidenza dei risultati della nostra osservazione con quanto descritto nel report di Save the Children per lo stesso periodo, vale a dire una diffusa condizione di sovraffollamento delle strutture e, in genere, uno scarso lavoro di pianificazione dell'accoglienza (Save The Children, 2017b). Questa situazione si è aggravata a seguito dei cambiamenti introdotti sul piano normativo a livello regionale: i nuovi standard organizzativi per l'accoglienza dei MSNA, stabiliti nel D. P. 513/16, infatti, vedono una contrazione delle risorse assegnate all'accoglienza che si ripercuote sulla qualità dei percorsi offerti, in termini di risorse umane e di servizi a disposizione dei minori.

Per di più, si è evidenziata la mancanza di spazi di formazione ed aggiornamento previsti per tali operatori, così come non sono previste occasioni di scambio di informazioni e collaborazione tra gli operatori facenti capo alle varie realtà che si occupano della protezione dei MSNA (Di Rosa, Gucciardo e Argento, 2017).

2.4 I minori stranieri non accompagnati all'interno dei CPIA siciliani

I CPIA (Centri per l'istruzione degli adulti) sono presenti in tutte le nove province siciliane con numero di sedi e di punti di erogazione proporzionato alla popolazione di riferimento. La finalità prioritaria del CPIA è quella di migliorare la conoscenza del mondo del lavoro ed una maggiore consapevole partecipazione alla vita civile e sociale. Altri obiettivi fondamentali sono la personalizzazione dei percorsi, il riconoscimento dei crediti e la progressiva realizzazione del sistema integrato di certificazione, lo sviluppo di attività di orientamento, informazione e consulenza in collegamento con i servizi offerti dal sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro, la formazione e l'aggiornamento degli operatori e l'adozione di misure di accompagnamento per facilitare il conseguimento degli obiettivi fissati.

In linea generale, i CPIA si configurano come reti territoriali di servizio articolate in unità amministrative, caratterizzate da una sede centrale e dai vari punti di erogazione; a quest'ultimi punti, inoltre, fanno riferimento altre sedi collegate, attivate nei diversi territori in itinere e con una certa flessibilità. Dal punto di vista organizzativo, il CPIA è pertanto un'unità amministrativa, didattica e formativa⁸.

⁸ Il livello amministrativo comprende la sede centrale e i principali punti di erogazione di primo livello, dove si realizzano i percorsi di primo livello, l'alfabetizzazione e

Con riferimento alla regione Sicilia, delle 75 sedi CPIA presenti nel territorio, il più alto numero si registra presso il CPIA di Catania 2 (16,00%), a seguire Palermo 2 (13,33%), Messina (12,00%), Agrigento, Caltanissetta-Enna e Catania 1 (10,67%), Palermo 1 e Trapani (8,00%) ed infine Siracusa (6,67%) e Ragusa (4,00%).

Le province di Palermo e Catania, per la loro estensione territoriale per il relativo bacino di utenza, sono organizzate per gruppi di due: Palermo 1 e Palermo 2 e CPIA Catania 1 e Catania 2: Palermo 1 e Catania 1 coprono l'ambito territoriale cittadino e/o alcuni comuni adiacenti, mentre Palermo 2 e Catania 2 rispondono ai territori limitrofi dei restanti Comuni delle province.

Per quanto riguarda gli uffici amministrativi, come si evince dalle tabelle, Palermo e Catania hanno 2 sedi amministrative di cui una per distretto CPIA e Caltanissetta ed Enna sono accorpate in un'unica provincia.

Come meglio descritto nella tabella 2.3, i CPIA che, nella loro strutturazione, prevedono il maggiore numero di sedi collegate ai principali punti di erogazione sono quelli di Catania 1 e Caltanissetta-Enna (19,74%), Agrigento (11,84%), Palermo 2 e Siracusa (10,53%), Palermo 1 (9,21%), Catania 2 (7,89%) e Ragusa e Trapani (3,95%).

Si è osservato che l'entità del numero di tali sedi è piuttosto fluttuante, in quanto varia in relazione a più fattori:

- la domanda di erogazione del servizio CPIA in diversi periodi dell'anno (legata alla fluttuazione dell'offerta di posti in accoglienza nei territori di riferimento),
- la presenza di strutture di accoglienza in determinati territori,
- la disponibilità dell'ente comunale o di altri enti pubblici o privati (parrocchie, associazioni) ad offrire la disponibilità di locali per i corsi,
- la disponibilità del corpo docente a raggiungere anche zone periferiche.

l'apprendimento della lingua italiana; in genere i punti di erogazione sono individuati con competenza esclusiva dalle Regioni.

Nel secondo livello sono comprese le unità didattiche, ossia accordi di rete tra i CPIA e le istituzioni scolastiche, che realizzano percorsi di secondo livello, ossia punti di erogazione di secondo livello che sono incardinati nelle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado a tal fine individuate nell'ambito della competenza esclusiva delle Regioni. Infine, l'unità formativa, ossia il terzo livello, comprende gli accordi finalizzati all'ampliamento dell'offerta formativa, attraverso accordi con gli Enti locali ed altri soggetti della rete pubblica e privata, quali università, associazioni, ecc.

Tab. 2.3 – Numero altre sedi collegate ai principali punti di erogazione CPIA

| CPIA in Sicilia | Altre sedi collegate punti di erogazione (v.a) | Altre sedi collegate punti di erogazione (%) |
|--------------------|--|--|
| Agrigento | 9 | 11,84 |
| Caltanissetta-Enna | 15 | 19,74 |
| Catania 1 | 15 | 19,74 |
| Catania 2 | 6 | 7,89 |
| Messina | 2 | 2,63 |
| Palermo 1 | 7 | 9,21 |
| Palermo 2 | 8 | 10,53 |
| Ragusa | 3 | 3,95 |
| Siracusa | 8 | 10,53 |
| Trapani | 3 | 3,95 |
| Totale | 76 | 100,00 |

Fonte interviste dirigenti. Rielaborazioni proprie

I MSNA iscritti ai percorsi ordinamentali previsti dai CPIA, nell'anno 2016/17, sono pari a 3174 (URS, 2017), distribuiti all'interno dei CPIA della Sicilia. Al primo posto figura il CPIA di Messina (28,36%), seguono Palermo 2 (25,27%), Agrigento (11,78%), Siracusa (9,92%), Trapani (8,76%), Catania 2 (4,73%), Catania 1 (3,31%), Caltanissetta-Enna (2,84%) e Ragusa (1,07%).

Rispetto alla distribuzione per età, emerge come significativa la presenza di MSNA di 17 anni. Si tratta di giovani prossimi al raggiungimento della maggiore età, che hanno, quindi, la necessità di accedere al diritto all'istruzione in tempi piuttosto ristretti. I MSNA iscritti al CPIA di età pari a 15 anni sono presenti in quattro dei CPIA siciliani ed in particolare: Caltanissetta-Enna (56,52%), Trapani (30,43%), Catania 2 (14,35%) e Agrigento (8,70%).

Diversa è la situazione dei MSNA iscritti ai CPIA che hanno compiuto il 16esimo anno di età; essi sono prevalentemente presenti presso il CPIA di Messina (41,28%), Siracusa (19,82%), Agrigento (13,94%) e Palermo 1 (11,56%). Rispetto invece ai MSNA di età pari a 17 anni, la loro presenza è distribuita in tutti i CPIA della regione, ad eccezione del CPIA Palermo 1, presso il quale tale presenza sembrerebbe nulla; al contrario, sono significative le percentuali registrate presso le altre sedi CPIA, con una maggiore presenza nel caso del CPIA Palermo 2 (38,91%), Messina (21,83%), Agrigento (10,67%), Trapani (10,14%), Catania 1 (6,55%), Siracusa (4,80%), Caltanissetta-Enna (3,06%), Catania 2 (2,72%) ed infine Ragusa (1,31%).

Tab. 2.4 – Numero totale iscritti MSNA percorsi ordinamentali per età

| Denominazione CPIA | di cui [hanno 15 anni] (v.a.) | di cui [hanno 16 anni] (v.a.) | di cui [hanno 17 anni] (v.a.) |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Agrigento | 8,70 | 13,94 | 10,67 |
| Caltanissetta-Enna | 56,52 | 1,28 | 3,06 |
| Catania 1 | 0,00 | 1,38 | 6,55 |
| Catania 2 | 14,35 | 4,40 | 2,72 |
| Messina | 0,00 | 41,28 | 21,83 |
| Palermo 2 | 0,00 | 0,00 | 38,91 |
| Palermo 1 | 0,00 | 11,56 | 0,00 |
| Ragusa | 0,00 | 0,64 | 1,31 |
| Siracusa | 0,00 | 19,82 | 4,80 |
| Trapani | 30,43 | 5,69 | 10,14 |
| Totale | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

Fonte dati USR Sicilia 2017. Rielaborazioni proprie

Rispetto al genere, il 90,68% dei MSNA iscritti ai CPIA siciliani per l'a.s. 2015/2016 è di genere maschile e solo il 9,32% di genere femminile.

La distribuzione dei MSNA di genere maschile iscritti ai CPIA riflette per lo più quello sopradescritto per la presenza generale degli stessi minori, ed in particolare al primo posto figura il CPIA di Messina (27,80%), seguono il CPIA Palermo 2 (23,63%), Agrigento (12,72%), Siracusa (10,95%), Trapani (9,28%), Palermo 1 (23,63%), Agrigento (12,72%), Siracusa (10,95%), Trapani (9,28%), Catania 1 (4,03%), Catania 2 (3,30%), Caltanissetta-Enna (3,13%) e Ragusa (0,80%).

Tab. 2.5 – MSNA iscritti percorsi ordinamentali CPIA per genere

| Denominazione CPIA | Femmine (v.a.) | Femmine (%) | Maschi (v.a.) | Maschi (%) |
|-----------------------|-------------------|----------------|------------------|---------------|
| Agrigento | 8 | 2,70 | 366 | 12,72 |
| Caltanissetta-Enna | 0 | 0,00 | 90 | 3,13 |
| Catania 1 | 34 | 11,49 | 116 | 4,03 |
| Catania 2 | 10 | 3,38 | 95 | 3,30 |
| Messina | 100 | 33,78 | 800 | 27,80 |
| Palermo 1 | 0 | 0,00 | 126 | 4,38 |
| Palermo 2 | 122 | 41,22 | 680 | 23,63 |
| Ragusa | 11 | 3,72 | 23 | 0,80 |
| Siracusa | 0 | 0,00 | 315 | 10,95 |
| Trapani | 11 | 3,72 | 267 | 9,28 |
| Totale | 296 | 100,00 | 2878 | 100,00 |

Fonte dati USR Sicilia. Rielaborazioni proprie

La presenza di MSNA di genere femminile, invece, mostra risultati più significativi presso il CPIA Palermo 2 (41,22%), seguono Messina (33,78%), Catania 1 (11,49%), Ragusa e Trapani (3,72%), Catania 2

(3,38%) ed Agrigento (2,70%). Nulla invece è la presenza femminile di MSNA presso i CPIA di Palermo 1, Caltanissetta-Enna e Siracusa.

Prendendo in esame il numero di frequentanti nello stesso periodo, si evince una flessione: i MSNA iscritti ai percorsi ordinamentali ammontano a 3174: il 34,90%, tuttavia, non risulta frequentante. Il tema della frequenza si rivela essere, come sarà sviluppato in seguito, una questione rilevante in termini di valutazione dei percorsi di accoglienza.

Rispetto agli esiti, si osserva che dei MSNA che invece hanno frequentato i percorsi offerti dai CPIA, il 75,61% ha conseguito i percorsi di alfabetizzazione, il 22,60% i percorsi di I livello del I periodo didattico e l'1,79% i percorsi di I livello del II periodo didattico.

2.4.1 Distribuzione territoriale di sedi CPIA e strutture di accoglienza

Dal confronto dei dati relativi agli iscritti ai percorsi ordinamentali promossi dai CPIA e quelli relativi alla presenza dei MSNA all'interno dei territori delle diverse province siciliane, si evidenzia uno scarto tra iscritti e frequentanti, dato che lascia ipotizzare una difficoltà del sistema di accoglienza nel garantire la piena attuazione del diritto fondamentale allo studio.

Esiste uno scarto altrettanto significativo tra il numero dei minori presenti nelle singole province (stimato sul numero di posti di accoglienza disponibili nello stesso periodo di riferimento) e il numero dei MSNA frequentanti i CPIA; tale trend si riscontra in tutte le province, ad eccezione della provincia di Messina (v.a. -1), dove si registra il quasi completo allineamento tra i due dati. Nello specifico la differenza più elevata riguarda la provincia di Palermo (v.a. -894), seguita da Catania (v. a. -706), Agrigento (v. a. -605), Trapani (v.a. -483), Caltanissetta-Enna (v.a. -394), Ragusa (v.a. -268) e Siracusa (v.a. -120).

L'esistenza di tale scarto trova peraltro conferma in quanto emerso dalle interviste ai docenti e ai dirigenti CPIA, che unanimemente riscontrano un reale problema di continuità della frequenza e di interruzione dei percorsi scolastici da parte dei MSNA. Tale fenomeno non è, a parere loro, riconducibile ad una bassa motivazione dei minori, bensì dipende da una serie di fattori sfavorevoli, quali, per esempio, i frequenti trasferimenti dei minori da una comunità all'altra, o i problemi di collegamento tra le strutture e i punti di erogazione.

Tab. 2.6 – MSNA frequentanti CPIA, ricettività posti in accoglienza e scarto per provincia

| Provincia- Denominazione CPIA | MSNA frequentanti CPIA (v.a.) | Posti stimati in accoglienza ordinaria (v. a) | Scarto (%) |
|-------------------------------------|-------------------------------------|--|---------------|
| Palermo | 576 | 1.483 | - 25,75 |
| Agrigento | 374 | 979 | -17,45 |
| Catania | 219 | 979 | -20,33 |
| Trapani | 268 | 751 | -13,93 |
| Siracusa | 315 | 435 | -3,45 |
| Caltanissetta-Enna | 90 | 484 | -11,35 |
| Ragusa | 35 | 303 | -7,72 |
| Messina | 190 | 191 | -0,02 |
| Totale | 2067 | 5605 | -100,0 |

Fonti: Dati USR Sicilia e Dipartimento della Famiglia e delle Politiche Sociali della Regione Siciliana. Elaborazione propria.

2.5 L'impatto della presenza dei MSNA nell'organizzazione dei CPIA

A seguire, si presentano le informazioni raccolte sui singoli territori, integrate con le informazioni fornite dai Dirigenti nel corso della intervista (periodo di riferimento aprile–maggio 2017), con l'obiettivo di dare uno spaccato della situazione, presentando le peculiarità locali.

In particolare, si è scelto di riportare le informazioni relative alla collocazione delle sedi e alle problematiche ad essa connesse, alle relazioni con le strutture di accoglienza e alle sfide didattiche ed organizzative che i MSNA pongono al sistema scolastico.

2.5.1 Agrigento

L'area d'intervento del CPIA di Agrigento si identifica con tutto il territorio della stessa provincia, isole comprese. Dal punto di vista strutturale si distingue una rete interna, rappresentata dall'associazione degli ex CTP e sedi associate della provincia, e da una rete esterna, costituita dagli Istituti superiori di secondo grado che, pur rimanendo incardinati agli istituti superiori di appartenenza, concorrono ad incrementare l'offerta formativa del CPIA, mediante l'erogazione dei corsi di studio di II livello.

Rispetto alle sedi, si osserva che il CPIA di Agrigento è strutturato in 8 punti di erogazione e altre 17 sedi, alcune delle quali senza codice meccanografico. Ad eccezione di due Comuni, nei quali i corsi sono rispettiva-

mente collocati presso la sede del Comune e la sede dell'oratorio, in tutte le altre sedi i corsi sono stati realizzati presso istituti scolastici.

Questa è una fase sperimentale e noi ci siamo fermati a quelle che erano le sedi istituzionalizzate, fermo restando che però ci siamo allargati: c'è stata un'esigenza a Siculiana e l'abbiamo fatta, c'è stata un'esigenza a Grotte l'anno scorso e quest'anno a Racalmuto e l'abbiamo fatta, c'è stata un'esigenza a Santa Margherita Belice ed a Casteltermini e l'abbiamo fatta; quindi non ci siamo fermati alle 8 sedi, ma ci siamo allargati ulteriormente, fermo restando che l'anno prossimo e poi con il 2018-2019 avremo una rete più rispondente ai bisogni del territorio (Intervista Dirigente CPIA Agrigento).

Relativamente allo scarto tra posti in accoglienza e iscritti/frequentanti si rileva che non tutti i MSNA presenti nel territorio della provincia di Agrigento abbiano avuto la possibilità di accedere ai percorsi offerti dal CPIA.

Per coloro che sono stati iscritti, si registra un alto tasso di conclusione del percorso, possibile effetto delle buone forme di collaborazione costruite con le strutture di accoglienza dei MSNA. In tale direzione, emerge un attivo sforzo da parte del dirigente e del corpo docenti di interloquire in maniera costante con i referenti delle strutture di accoglienza, oltre che con gli stessi ragazzi:

Noi abbiamo adottato dei criteri per coinvolgere le comunità dei ragazzi. Facciamo dei ricevimenti a metà percorso, infra quadrimestrale o quadrimestrale, perché anche la comunità va responsabilizzata, deve farsi carico, rappresenta un po' quella che è la famiglia (...); cioè anziché essere due cose a parte, del tipo noi diamo la scuola ai ragazzi e loro ci danno i ragazzi, vogliamo che noi ci prendiamo in carico l'alunno e loro devono prendere in carico il ragazzo e seguirlo come fosse un figlio, nella logica della responsabilità che dobbiamo condividere. Strutturalmente noi gli incontri li facciamo almeno tre volte l'anno, però poi vi sono altri motivi di incontri: se vediamo che il ragazzo fa molte assenze noi li convochiamo. Dunque, facciamo almeno 5 incontri ed in genere le comunità sono presenti (Intervista Dirigente CPIA Agrigento).

Di contro, elementi di criticità rilevati sono lo scarso riconoscimento del CPIA, e talvolta il disinteresse, da parte degli enti comunali della provincia, i quali non sempre mettono a disposizione spazi adeguati per lo svolgimento dei percorsi, malgrado le numerose attività di promozione svolte in tale direzione; allo stesso tempo, viene evidenziato come elemento negativo il

fatto di tenere le lezioni, specie per i MSNA, nelle ore pomeridiane, dal momento che si dispongono per lo più solo di sedi condivise:

Secondo me bisognerebbe arrivare a fare le attività di mattina, perché l'alunno di mattina è più fresco, mentre poi durante la giornata si stanca e quindi il pomeriggio quando dovrebbe apprendere magari può essere stanco. Ma questo dipende dalle amministrazioni locali, perché se la disponibilità degli spazi all'interno delle scuole non la danno di mattina non è possibile fare diversamente. A questo proposito vi è una lettera di richiamo ai sindacati da parte del Prefetto, perché noi abbiamo i protocolli con gli istituti scolastici, ma non abbiamo ancora i protocolli con i Comuni. Ad oggi il CPIA non ha ancora raggiunto un reale riconoscimento (Intervista Dirigente CPIA Agrigento).

Altro fattore di segno sfavorevole è l'assenza di continuità tra il CPIA e gli altri istituti scolastici, soprattutto si sottolinea l'opportunità di prevedere maggiori scambi e collegamenti con gli istituti superiori, per consentirne l'accesso ai ragazzi che concludono la scuola media.

Rispetto all'attività didattica, si osserva che, pur se all'interno del CPIA, sussistono elementi che necessitano inevitabili aggiustamenti, vi è un considerevole investimento dello staff nella sperimentazione didattica, insieme ad un impegno costante di sviluppo delle potenzialità e delle opportunità di questo tipo di scuola, specie con riferimento al suo ruolo in termini sociali, tanto per i migranti quanto per gli autoctoni:

Questa scuola, infatti, ha un ruolo sociale: va a recuperare tutti coloro che per un motivo o un altro sono usciti dalla scuola; (...) e ci fa rendere conto del livello di analfabetismo che c'è tra i nostri; per questo noi abbiamo un ruolo anche sociale di recupero degli emarginati, recupero di coloro che sono andati via dalla scuola.

Alzare il livello di istruzione vuol dire migliorare le condizioni sociali di una nazione: (...) più sei istruito, più hai conoscenza, più sei un uomo libero, più sei capace di pensare con propria testa ed essere una persona che nel sociale può dare il proprio contributo (Intervista Dirigente CPIA Agrigento).

2.5.2 Caltanissetta ed Enna

Il CPIA di Caltanissetta copre il territorio delle province di Caltanissetta ed Enna. Esso è strutturato in una Rete Territoriale di Servizio, articolata come unità amministrativa, in una sede centrale situata a Caltanissetta ed in 8 punti di erogazione di primo livello, rispettivamente 4 per la provincia di Enna e 4 per la provincia di Caltanissetta. A tali punti, fanno riferimento

altre sedi collegate, che per l'anno oggetto di indagine sono state circa 23. Anche qui si riscontrano criticità rispetto la disponibilità di sedi.

Di queste sedi la maggior parte sono quelle previste dal piano di ridimensionamento (decreto dell'Assessorato Regionale n. 1041 del 2015) ed in parte nuovi locali messi a disposizione dagli enti locali dove sono presenti strutture per immigrati. La scelta di fondo è di rispondere alle necessità che, con un certo dinamismo, si presentano rispetto alle presenze dell'utenza del CPIA, compresi i MSNA e quindi di rendere fruibile l'offerta; allo stesso tempo, si ritiene essenziale disporre di locali ad hoc dove tenere le lezioni, che non siano le stesse strutture di accoglienza, affinché si dia una configurazione di scuola a tutti gli effetti, come spazio fisico e mentale. In genere, ad eccezione di quella centrale situata a Caltanissetta in viale Regina Margherita e dove gli iscritti frequentano la mattina, si tratta di sedi condivise e pertanto presso tutte le altre sedi le lezioni si tengono nelle ore pomeridiane (Intervista Dirigente CPIA Caltanissetta ed Enna).

La situazione logistica, la precarietà di alcune sedi e in genere le difficoltà legate ai contesti richiedono ai docenti un notevole spirito di adattamento; allo stesso tempo, questa variabilità di sedi comporta una difficoltà nel garantire ovunque il rispetto degli stessi standard.

La collaborazione con le strutture di accoglienza viene descritta di segno positivo, ma ancora in fase di costruzione e in continua ridefinizione:

Con tali strutture noi abbiamo sottoscritto un protocollo d'intesa diversi mesi fa, al quale hanno aderito quasi tutte; questo protocollo prevede che la prima fase di accoglienza anche in termini di primi rudimenti di lingua italiana venga fatta presso le strutture, per cercare di andare incontro alla differenziazione che c'è. Se io ho un target molto vario ed ho difficoltà a costruire opportunità formative che siano efficaci, devo lavorare per come prevede la normativa per gruppi di livello. Tuttavia il gruppo di livello deve essere capace di affrontare il percorso ordinamentale A1 o A2, ma se il gruppo di livello è di analfabeti, io non ho strumenti. Pertanto, l'idea è che se ho finanziamenti per fare sperimentazione vengono accolti e l'indagine di monitoraggio che stiamo facendo in questi giorni ha proprio questa finalità: capire in tutte le comunità del territorio che tipo di persone ci sono, numero, composizione, ecc., l'obiettivo è capire dove c'è maggiore bisogno e quindi quando c'è la possibilità di realizzarlo andiamo a realizzarli. L'idea è che dovendo selezionare un numero ristretto di persone in base agli organici che abbiamo ed agli spazi, selezioniamo quelli che sono pronti ad affrontare lo studio. Chi li fa diventare pronti? Quelli delle comunità. E dunque si crea un rapporto di collaborazione di questo tipo. Naturalmente il tutto è nelle idee: lo abbiamo scritto e condiviso, ma ci vuole un po' di tempo affinché queste cose entrino a regime (Intervista Dirigente CPIA Caltanissetta ed Enna).

2.5.3 Catania

Il CPIA Catania 1 comprende in tutto 8 punti di erogazione e altre 15 sedi collegate: sono collocate in varie sedi, non tutte in istituti scolastici, a partire da una scelta di flessibilità per incontrare la domanda dell'utenza. Questo potrebbe essere anche un fattore rilevante rispetto al fatto che il dato dei frequentanti appare ben allineato con quello degli iscritti, pertanto sembrerebbero non registrarsi significative ipotesi di abbandono del percorso di istruzione.

(...) nel corso dell'anno scorso e anche in itinere, i CPIA possono chiedere di usufruire anche di altre sedi, l'importante è che queste ultime siano all'interno di un'istituzione scolastica statale (...). In realtà, noi abbiamo aperto dove era necessario perché c'era un'affluenza maggiore di persone che hanno bisogno del servizio. Per esempio abbiamo una sede sindacale, tipo la CGIL, che ha espresso questa necessità e poiché non avevamo delle sedi da poter utilizzare nella zona in cui è stata fatta la richiesta che è proprio il cuore del centro storico catanese, in via San Giuliano, abbiamo lì un punto di erogazione del servizio tre volte la settimana per cui i nostri docenti vanno là, abbiamo fatto un protocollo di intesa. Presso un'altra scuola dove c'era già un punto di erogazione, noi abbiamo ampliato con un altro plesso che faceva parte di quella scuola, quindi se prima ne avevamo due, ci stiamo appoggiando anche ad un altro plesso di una scuola che fa rete sempre con noi. Sempre per venire incontro all'utenza, perché abbiamo soprattutto diverse comunità che chiedono di erogare il servizio la mattina e quindi non sempre questo è possibile e allora dobbiamo trovare delle alternative laddove ci sono delle scuole che possono essere utilizzate la mattina perché non è affatto facile (Intervista Dirigente CPIA Catania 1).

Le relazioni con i comuni del territorio sembrano essere proficue, specie per la realizzazione dei progetti afferenti al Fondo FAMI.

Lo scorso anno, alcuni Comuni hanno chiesto dei partenariati anche attraverso delle associazioni o degli assessorati che lo hanno richiesto, quindi di fatto abbiamo diversi partenariati con quelli che sono stati gli avvisi sul Fami. Siamo in attesa di tutta questa faccenda mentre i protocolli di intesa con le scuole ci sono e poi facciamo le convenzioni con le associazioni (...)
(Intervista Dirigente CPIA Catania 1).

Criticità, al contrario, vengono ricondotte ai rapporti con i contesti territoriali delle istituzioni scolastiche esistenti, non sempre disposte a dialogare ed a collaborare, a causa di un atteggiamento di scarsa apertura con la realtà CPIA e soprattutto per le resistenze nei riguardi dell'utenza:

(...) c'è da gestire una mentalità che non accetta, come viene spesso detto, "la commistione" con questi ragazzi ... non si può fare commistione. Questa è una frase che riporto perché è carica di tutto un significato. S'intende dunque che i bambini non possono andare in "commistione" con i ragazzi stranieri o extracomunitari, perché non ci dimentichiamo che questa è una scuola aperta agli stranieri, non solo agli extracomunitari (Intervista Dirigente CPIA Catania 1).

Con le strutture di accoglienza di appartenenza dei MSNA frequentanti il CPIA Catania 1, sono stati effettuati dei protocolli di intesa, dove sono indicati gli obiettivi, la formalizzazione del piano didattico che si intende adottare, nonché le attività previste di tipo ricreativo, di organizzazione di eventi insieme. Nel complesso l'esperienza del CPIA Catania 1 viene descritta come realtà dotata di ampie potenzialità, e capace di generare cambiamento:

Noi, come CPIA, siamo una scuola che potrebbe essere ed è rivoluzionaria in questo senso, e non dobbiamo vederla solo come un luogo dove si certifica la lingua italiana dal punto di vista tecnico, o che ha accordi con la Prefettura per gli stranieri e basta; questo, infatti, sarebbe limitante. Questa scuola ci permette di avere contatti con il territorio da tutti i punti di vista (Dirigente CPIA Catania 1).

Il CPIA Catania 2 si articola in 12 punti di erogazione, che coprono invece il territorio della Provincia di Catania. Nella esperienza di questo CPIA, sembra di rilievo la prassi di stipulare accordi in rete con le istituzioni scolastiche di secondo grado nell'ambito dei quali vengono costituite le Commissioni per la definizione del Patto Formativo Individuale, con l'intento di favorire raccordi tra i percorsi di primo livello e quelli di secondo livello.

Come CPIA cerchiamo, come da mandato, di realizzare percorsi formativi che raggiungano un numero di persone sempre maggiore, sia italiane che straniere, e con l'intento di concorrere alla riduzione dell'esclusione ed a realizzare percorsi di integrazione. A tal fine cerchiamo di partire dalla valorizzazione della persona e delle sue caratteristiche (Dirigente CPIA Catania 2).

In merito alle sedi, in questo caso si osserva la scelta di offrire corsi solo all'interno di istituti scolastici.

In quasi tutti i punti abbiamo i corsi di alfabetizzazione, non in tutti, perché siamo a corto di organico e abbiamo richiesto pertanto undici docenti in più, il doppio. In ogni punto di erogazione aumenta il numero di MSNA, anche dove non se ne trovavano prima. Abbiamo aperto a dicembre del 2016 nuo-

vi punti di erogazione, ne ho chiusi quattro e aperti sei in base alle esigenze del territorio, al fine di estendere il CPIA dove prima non c'era, per esempio Randazzo, Misterbianco centro. Ad Adrano, vi è una buona pratica, perché avremo una sede autonoma: era una scuola abbandonata, ristrutturata per il CPIA proprio al centro della città. La scelta dirigenziale è quella di non aprire presso parrocchie o sedi non scolastiche (Intervista Dirigente CPIA Catania 2).

Rispetto all'offerta dei corsi, la flessibilità relativa all'apertura e chiusura di sedi in risposta alle esigenze del territorio si presenta come una opportunità per i minori di ricevere istruzione anche in località isolate, ma allo stesso tempo è da sottolineare come tale scelta richieda un forte spirito di adattamento al corpo docente e una rielaborazione continua delle strategie e dei programmi didattici.

Rispetto invece alle relazioni con il territorio, emerge che con i diversi comuni del territorio è stata svolta un'attenta attività di promozione del CPIA, anche attraverso Conferenze di servizio specifiche. Altrettanto risulta che con le strutture di accoglienza dei MSNA i rapporti sono buoni e frequenti sono i contatti con i referenti degli stessi centri di accoglienza.

2.5.4 Messina

Il CPIA di Messina comprende in totale 11 punti di erogazione ministeriali, ma è prevista l'apertura di altre sedi collegate ai punti di erogazione. Alcune di queste sedi di erogazione sono state create ad hoc, a seguito dell'aumento consistente dei flussi migratori, in particolare di MSNA, ospiti di vari centri di accoglienza della provincia, al fine di rispondere alle pressanti richieste delle varie istituzioni operanti sul territorio; nello specifico, il punto di erogazione di Fondachelli Fantina è stato aperto dal CPIA per andare incontro alle esigenze del centro di accoglienza locale, considerata la collocazione dello stesso in una zona isolata, priva dei collegamenti necessari agli spostamenti dei MSNA per raggiungere la scuola.

Rispetto alle sedi, la scelta dirigenziale è stata di aprire punti di erogazione solo nelle scuole e non in strutture o altri siti, ritenendo di fondamentale importanza, infatti, la scelta di spazi adeguati all'apprendimento capaci di garantire pertanto un assetto di vera e propria istituzione scolastica:

Io non sono d'accordo per esempio con il fatto che questi ragazzi studiano, mangiano, dormono nello stesso ambiente. Io per questo mi sono battuta, loro devono venire a scuola: dove mangiano non possono studiare, non esiste per me, tanto che io ho solo punti di erogazione nelle scuole. Io non fac-

cio che i miei docenti vanno nelle comunità, ci sono le scuole. Per me non esiste perché è capitato che i ragazzi scendevano per fare scuola con il pigiama e le ciabatte, poi si dovevano ancora alzare, mangiare...ma che stiamo scherzando?! (Intervista Dirigente CPIA Messina).

Con i diversi istituti scolastici presso i quali si concretizzano le azioni del CPIA, in genere sono segnalati rapporti fondati su confronto e su collaborazioni positive, tuttavia non mancano elementi di criticità riguardanti il più delle volte le difficoltà di riconoscimento del ruolo e delle funzioni svolte dallo stesso CPIA:

Presso le scuole dove siamo presenti come CPIA, noi non siamo ospiti, ma a volte c'erano dei colleghi che hanno chiesto (...) ai miei docenti di non fare lezione un giorno perché avevano corsi o per altre ragioni; io, in questi casi, suggerisco ai miei docenti di farselo mettere per iscritto che io lo mando all'USR e alla Procura della Repubblica, in maniera chiara. Loro devono capire che non siamo ospiti, ma condividiamo degli spazi, ma lì pecca molto il Comune e la Provincia, perché questi dovrebbero prendere delle posizioni chiare. D'altronde la scuola non è mia, non posso fare quello che mi pare e piace, proprietario è il Comune e pertanto deve prendere una posizione e dire con forza che assegna al CPIA questo spazio e che lo utilizza nel pomeriggio e che non è dell'altra scuola (Intervista Dirigente CPIA Messina).

Per quel che riguarda la qualità delle relazioni con i referenti delle strutture di accoglienza dei MSNA iscritti al CPIA, si riporta che in alcuni casi i referenti delle strutture sono molto presenti e attenti all'andamento ed al rendimento dei MSNA; di contro vi sono poi casi in cui si rende necessario attivare strategie più direttive ed autorevoli con i referenti delle stesse strutture.

A volte qualcuno pretende di effettuare le iscrizioni in qualsiasi momento e ho messo un limite perché non possono venire a iscriverli in qualsiasi momento dell'anno, il limite è entro dicembre, perché questi ragazzi sbarcano sempre dunque i centri nemmeno arrivano che li vogliono già iscrivere a scuola, ma non è possibile questa cosa (...). Dunque ci devono essere delle regole, perché tra l'altro avendo sei docenti soltanto per ciascun punto di erogazione non sono messa in condizione di prendere nuovi alunni. (...) Noi siamo un'istituzione scolastica, non siamo un centro di accoglienza. Questo vorrei far capire loro. Noi abbiamo delle regole e sono le regole della scuola (Intervista Dirigente CPIA Messina).

L'esperienza del CPIA viene descritta come sfida impegnativa in cui gioca un ruolo strategico l'investimento e l'impegno da parte del personale docente, con una rilevanza particolare alla cooperazione ed allo spirito di squadra:

All'inizio ero un po' spaesata (...). Però come sempre il valore aggiunto sono i colleghi e se hai una buona relazione con i colleghi, questi ti supportano, ti aiutano. Anche con l'USR (...) si è instaurato un rapporto molto bello, di aiuto e condivisione: ho sentito che non ero mai sola (Intervista Dirigente CPIA Messina).

2.5.5 Palermo

Il CPIA Palermo 1 è costituito da 13 punti di erogazione. Le sedi dei punti di erogazione sono tutte ad uso condiviso, ad eccezione della sede Scuola Madre Teresa di Calcutta che è ad uso esclusivo e nella quale sono concentrati otto corsi la mattina e otto nelle ore pomeridiane. Le scelte rispetto alle sedi vengono operate in risposta alla lettura costante del territorio, in modo da adattarsi alle nuove richieste.

La scuola ex-Pertini che nel tempo era stata una delle più antiche sedi di scuole per adulti... Con il passare degli anni in varie periferie, nella fattispecie a Brancaccio, si è notevolmente assottigliata l'utenza fino a ridursi ai minimi termini; (...). Io mi sono ritrovata con pochissimi alunni, sproporzionati al numero di docenti ed anche con problematiche dal punto di vista logistico per cui ho dovuto spostare quella sede che non utilizzavo più e cercare altre sedi nel centro storico ed a Partinico, dove si allocano la maggior parte degli stranieri e dei MSNA. A Partinico, infatti, ci sono tante comunità nate da poco e lì c'è una richiesta di iscrizioni veramente abnorme, che io non riesco ad assolvere, perché i professori non bastano; in questo momento mi ritrovo con una serie di alunni in standby *che non posso inserire* (Intervista Dirigente CPIA Palermo 1).

I percorsi di alfabetizzazione sono in genere svolti attraverso la proficua collaborazione con l'Università degli studi di Palermo (ITASTRA) e soprattutto nell'ambito del progetto "Poli Polis":

Si tratta di un progetto a costo zero che è venuto fuori dalla volontà di sei docenti e consiste in un modulo per la gestione della classe in maniera diversa. Si parte dall'accoglienza in maniera diversa, si fanno laboratori anche in orario curricolare, si parte dalla conoscenza del sé, dalla narrazione, ecc. Queste docenti hanno avuto la bravura di mettere in discussione il loro metodo e di cercare di interagire tra loro non in virtù delle discipline insegnate da ciascuno, ma di fare cose anche a prescindere dalla loro materia di insegnamento. Hanno seguito dei percorsi psicosociali (Intervista Dirigente CPIA Palermo 1).

Le relazioni con le strutture ospitanti dei MSNA sono descritte come diversificate e spesso complesse; mancano infatti contatti frequenti con molti referenti delle strutture ospitanti i MSNA, come conseguenza del fatto che essendo per lo più situate in città, i ragazzi non necessitano di essere accompagnati, in quanto raggiungono le sedi CPIA con i mezzi pubblici o a piedi.

Come CPIA abbiamo a che fare con molte comunità. L'anno scorso per una serie di motivi ho avuto poche occasioni di parlare con le comunità. Quest'anno sin dall'inizio ho voluto cercare un dialogo più metodico, ma è sempre difficile: vuoi perché sono tante ed ognuno ha delle problematiche diverse, vuoi perché i referenti cambiano dall'oggi al domani; insomma, ci stiamo lavorando ma non è facile. In genere non sono presenti, tranne una piccola percentuale. Quest'anno abbiamo fatto due incontri generali: al primo hanno partecipato l'80% dei referenti delle comunità, e poi via via c'è un colloquio diretto e continuo soprattutto con i referenti del plesso per varie ragioni (spostamenti, iscrizioni, problematiche dell'alunno perché magari vive un disagio psicologico, i permessi del venerdì per la preghiera, ecc.). In genere i contatti cerchiamo di averli sempre, ma è piuttosto complicato (Intervista Dirigente CPIA Palermo 1).

Rispetto alle altre realtà istituzionali e non, vengono riferite poche forme di collaborazioni, a causa della mancata disponibilità di spazi propri, ad uso esclusivo:

Il fatto che il CPIA (non per demerito del CPIA) non abbia potuto risolvere il problema logistico, fa sì che non porti ad interessarmi dello sport che invece mi interesserebbe tantissimo. Ma se prima io non ho un edificio dove il CPIA può agire autonomamente, come faccio? Né lo sport, né la musica si praticano qua, perché non ci sono nell'ordinamento, ma se io avessi una scuola mia, dei locali miei dove so che non arreco danni a nessuno, a me piacerebbe fare questi percorsi. Invece in questo modo, noi siamo molto limitati. Nelle scuole noi dobbiamo entrare in punta di piedi, perché è come se arrecassimo fastidio: la nostra è una presenza ingombrante. Se lei pensa che mentre per le altre scuole attivare dei progetti è una cosa normale, per noi non è così. Se io devo attivare un progetto in orario extracurricolare e devo proporlo ad un mio collega quando glielo devo dire? Di mattina no perché ha gli alunni suoi, il sabato no perché in genere sono chiuse le scuole e non c'è la disponibilità a concederci i locali. Per fortuna alcune scuole ci stanno dando la disponibilità e quindi alcuni progetti stanno partendo grazie al fatto che ci stanno dando la disponibilità proprio il sabato (Intervista Dirigente CPIA Palermo 1).

Infine, una questione riportata come problematica riguarda i MSNA che durante i mesi di frequenza presso il CPIA compiono la maggiore età:

Una cosa che abbiamo notato l'anno scorso è che molti alunni quasi arrivati alla fine del percorso, al compimento del 18° anno sono stati letteralmente sbattuti fuori dalle strutture e non hanno potuto sostenere l'esame per pochissimo tempo. Solo adesso le comunità singolarmente si stanno smuovendo, io stessa ho scritto delle sollecitazioni, ma secondo me la Prefettura dovrebbe dare una deroga e far concludere il percorso ai ragazzi che si trovano in questa situazione. Tanti ragazzi che erano già quasi alla fine e questi non si sa dove sono, non hanno chiesto il nulla osta: è stato tempo perso per i docenti, perché potevano avere il titolo ufficiale e invece non ce l'hanno (Intervista Dirigente CPIA Palermo 1).

In altri termini i MSNA neo maggiorenni, non essendo più inseriti nel sistema dell'accoglienza per minori, escono di conseguenza anche dal circuito dell'istruzione, correndo così il rischio di vanificare il lavoro svolto dai docenti ed anche gli sforzi, gli investimenti e le aspettative posti in essere dagli stessi ragazzi.

Il CPIA Palermo 2 comprende un ampio territorio di circa 65 comuni. Nel complesso, le sedi presso le quali sono realizzate le attività del CPIA Palermo 2, compresi i punti di erogazione principali, sono 18. Si tratta prevalentemente di sedi condivise all'interno di istituzioni scolastiche, e laddove ciò non è possibile le attività si tengono all'interno di locali messi a disposizione dai Comuni o presso le sedi delle stesse strutture di accoglienza.

Come CPIA abbiamo ereditato i punti di erogazione degli ex CTP, ma non tutti i territori ci richiedono l'istruzione per adulti. Pertanto, laddove necessario, ci siamo anche spostati ed abbiamo raggiunto noi quelle aree dove c'è la maggiore presenza di domande, spesso anche nelle strutture di accoglienza. Anche se io ritengo che la scuola vada fatta a scuola, nel luogo deputato, perché per i ragazzi è molto più produttivo in quanto escono dal centro di accoglienza. Le strutture di accoglienza, infatti, spesso sono luoghi che vivono male, (...). Lo scorso anno questi ragazzi venivano due volte a settimana mentre quest'anno abbiamo trovato il modo per farli frequentare ogni giorno; sta funzionando molto bene perché loro hanno bisogno di questo rapporto regolare con il mondo scolastico. Purtroppo però le scuole dove ci troviamo non sempre ci mettono a disposizione i loro locali: vuoi perché ci sono sindaci che hanno forti resistenze nei confronti degli stranieri, vuoi perché ci sono dirigenti che considerano le scuole proprietà privata e quindi non mettono a disposizione la scuola del territorio. Incontriamo oltre a questo anche atteggiamenti di discriminazione: fanno puzza, vanno a pregare, hanno paura. Mentre noi in questi due anni non abbiamo mai avuto esperienze negative, anzi sono ragazzi molto rispettosi che ringraziano i docenti

per l'insegnamento e le conoscenze che loro danno. I docenti non erano più abituati ad essere ringraziati per il loro intervento didattico (Intervista Dirigente CPIA Palermo 2).

Con le strutture di accoglienza le collaborazioni sono favorevoli ed in divenire, e viene sottolineata l'importanza del confronto e degli scambi costanti con tali realtà:

Le strutture di accoglienza dei MSNA si rapportano con il CPIA in maniera eccellente, c'è un clima di collaborazione, e si lavora insieme a vantaggio dei ragazzi e di questa gente che ha veramente bisogno di assistenza a 360 gradi. Io riunisco i referenti delle strutture ad inizio d'anno in tutti i punti della provincia, o li faccio venire qua, e devo dire che non si assenta nessuno in quanto nessuno sottovaluta il ruolo del CPIA, oppure organizzo gli incontri per punto di erogazione e loro partecipano, stabiliamo le regole da seguire da una parte e dall'altra e si procede con molto ordine, legalità e rispetto delle regole (Intervista Dirigente CPIA Palermo 2).

Con il mondo istituzionale, e soprattutto con i Comuni afferenti al territorio di pertinenza del CPIA in questione, vengono riferite forme di collaborazioni eterogenee, talvolta proficue ed altre volte meno; nel dettaglio presso alcuni Comuni, alcune strutture si sono mobilitate per procurare spazi adeguati dove organizzare i percorsi di livello del CPIA.

Per esempio a San Cipirello ci hanno messo a disposizione dei locali di alcuni enti. Stessa cosa a Bolognetta, dove non c'è il punto di erogazione ma ci sono 2 centri di accoglienza, e ci hanno detto che se noi mandiamo il servizio di istruzione, pensano loro a recuperare i locali, il personale di sorveglianza e di pulizia. Devo dire che c'è un buon dialogo con il CPIA (...). L'unico problema che ho in questo CPIA è stato solo per delle situazioni createsi tra il sindaco ed il responsabile delle strutture di accoglienza (...). Noi abbiamo tentato di tutto, ma con un funzionamento pessimo (Intervista Dirigente CPIA Palermo 2).

2.5.6 Ragusa

Il CPIA Ragusa comprende 3 sedi principali e 3 sedi periferiche. La scelta di dare priorità ai bisogni del territorio si rivela ancora una volta impegnativa soprattutto per la classe docente.

(...) Tre sono ministeriali, gli altri tre sono frutto dei bisogni del territorio dove erogiamo il servizio grazie ai docenti della sede di Modica e Ragusa

che si spostano, a loro spese, e vanno presso delle scuole e dall'anno prossimo ne dovremmo avere sette (Intervista Dirigente CPIA Ragusa).

Rispetto alle sedi, queste sono collocate sia presso istituti scolastici che all'esterno, una sede è stata aperta all'interno di una comunità di accoglienza.

A Ispica ad esempio siamo presso il Leonardo da Vinci, a Pozzallo siamo all'istituto nautico La Pira e a Chiaramonte siamo alla comunità Foco, presso la stessa comunità (Intervista Dirigente CPIA Ragusa).

In riferimento alla convenzioni e ai protocolli, il CPIA ha stabilito contatti con altre scuole in relazione alle esigenze specifiche dell'utenza:

(...) Dove abbiamo avuto necessità di un'utenza che ha bisogno noi abbiamo attivato protocolli con le scuole: ad esempio a Chiaramonte Gulfi, abbiamo una classe di 23 ragazzi che sosterranno l'esame conclusivo del primo ciclo quindi conseguiranno la cosiddetta ex terza media. Lo stesso abbiamo a Pozzallo: abbiamo tre classi di alfabetizzazione dove abbiamo diversi MSNA e a Ispica abbiamo una dimensione molto piacevole di alunni, cioè donne, donne adulte. Dunque i criteri sono relativi a esigenze numeriche, numero di iscritti (Intervista Dirigente CPIA Ragusa).

Altre convenzioni, inoltre, sono state stipulate in ragione di progetti specifici educativi, ludico-didattici, di orientamento al lavoro, ovvero di condivisione di spazi:

(...) Comuni, ufficio del lavoro, territorio in genere, associazioni come la Misericordia, sicuramente con le comunità che ci stanno anche coinvolgendo in un Erasmus per scambi. Vedremo questa esperienza come va. Associazioni sportive no purtroppo benché faccio fare educazione fisica ai MSNA grazie a questo docente che mi permette di fare dei percorsi perché anche questo è importante per i ragazzi perché socializzano, sperimentano delle regole (Intervista Dirigente CPIA Ragusa).

Rispetto ai rapporti con le strutture di accoglienza di provenienza dei MSNA, si rilevano scambi e forme di collaborazioni eterogenee: accanto alle esperienze positive con referenti delle strutture presenti e partecipi agli incontri bimestrali promossi dal CPIA e rispondenti alle collaborazioni proposte, non mancano i casi di strutture poco in sintonia con la *mission* perseguita dall'istituzione scolastica.

Alcuni dei ragazzi che frequentano il CPIA vengono da comunità distanti dal centro e gli operatori hanno problemi ad accompagnarli, per cui spesso

vengono in orari diversi da quelli stabiliti dal patto formativo; ciò per noi è un disagio ai fini della didattica perché magari inizi l'attività e poi ti arrivano alle 17,00 i ragazzi quando magari l'attività è cominciata alle 15,30, e quindi occorre ripetere tutto o magari non vengono; ed inoltre non mancano i casi di MSNA che frequentano solo 2 volte a settimana, e solo perché si sentono richiamati e sollecitati alla frequenza, perché non ha senso usufruire dell'istruzione quando non c'è l'impegno a favorire la frequenza, anche portandoli loro a scuola (Intervista Dirigente CPIA Ragusa).

2.5.7 Siracusa

Il CPIA Siracusa è articolato in 7 punti di erogazione e 6 sedi distaccate, collocati prevalentemente in istituzioni scolastiche (tranne uno presso la sede di un Comune e un altro presso un altro istituto educativo).

In riferimento alle convenzioni ed ai protocolli di intesa, emerge una notevole ricchezza di collaborazioni:

Con le scuole ci sono convenzioni ministeriali, con Comuni e associazioni, con Enti di formazione, c'è la rete regionale dei CPIA, ma siamo organizzati anche in microrete, con l'università (Intervista Dirigente CPIA Siracusa).

Ciò ha prodotto numerose iniziative di didattica alternativa, con laboratori di teatro, musica, cucina, eventi aperti alla cittadinanza al fine di sensibilizzare la popolazione del siracusano alla presenza dei MSNA, alla valorizzazione delle culture di provenienza dei minori e così via. In quanto a buone prassi di collaborazione e lavoro di rete, emerge l'esperienza di scambio con una scuola di italiano presso cui i docenti si trovano a collaborare anche per la parte didattica.

In riferimento alle strutture di accoglienza si osserva una situazione caratterizzata da un buon livello di relazione, pur nella consapevolezza dei limiti di risorse delle comunità e dei conseguenti ostacoli alla frequenza dei minori:

(...) Abbiamo una buona collaborazione. Intanto perché loro sono obbligati a fare in modo che i MSNA siano scolarizzati e per questo si attivano. A volte si hanno problemi dovuti al fatto che le comunità hanno spesso problemi di trasporto, spese per permettere ai MSNA di frequentare, gli orari e così via, però in linea generale in questo territorio i casi di buona pratica sono maggiori di quelli di inadempienza e dunque la collaborazione è abbastanza stretta (Intervista Dirigente CPIA Siracusa).

2.5.8 Trapani

Il CPIA di Trapani si articola in 6 punti di erogazione, allocati tutti presso istituti scolastici. I 6 punti di erogazione sono fissi, poi in base alle necessità, durante l'anno, possono essere attivati i punti associati, i quali valgono per uno specifico periodo di tempo, al fine di rispondere alla domanda manifestata.

Le attività si svolgono per tutte le sedi nelle ore pomeridiane, sia per esigenza dell'utenza che in gran parte dei casi lavora la mattina, sia per ragioni logistiche, poiché si tratta di sedi condivise e non di tipo esclusivo. Tale aspetto costituisce una criticità:

Può succedere che la scuola ospitante abbia delle attività didattiche o dei progetti che si espletano nel pomeriggio e dunque questa contemporaneità di impegni didattici fa sì che noi abbiamo assegnati con convenzioni determinati ambienti. Ovviamente si tratta sempre di un accomodamento perché la scuola per crescere ha bisogno sempre più di locali specifici, e non solo le aule didattiche; noi, infatti, come scuola partecipiamo a progetti, partecipiamo ai FSE e acquistiamo strumenti che dobbiamo collocare in ambienti idonei ad ospitare laboratori precisi di linguistica, informatica o di altro genere dal momento che noi dobbiamo offrire un ampliamento dell'offerta formativa e introdurre persone nel mondo del lavoro (Intervista Dirigente CPIA Trapani).

Con riferimento alle collaborazioni con realtà del mondo istituzionale e non, viene riportato un lavoro *in progress*:

Come CPIA siamo chiamati a creare reti con le scuole, comprese quelle secondarie di secondo grado, oltre che con i Comuni e con le istituzioni del territorio. Noi siamo già in cammino per la costruzione di questa terza rete, ma dobbiamo ancora formalizzarla. Fra le priorità noi abbiamo quella di coinvolgere i Comuni, i quali hanno degli obblighi nei nostri confronti, ma non ci vogliono sentire. C'è stato un solo Comune che ad oggi si è fatto sentire e che ha capito che c'è questa realtà nel territorio (...), ma dovrebbero porsi tutti gli altri comuni sede dei punti di erogazione (...). Morale? Se non ci siamo noi a fare pressione, nessuno si attiva! Per cui tra tutte le cose che deve fare il docente c'è pure quella di andare in giro per i comuni, per smuovere qualcuno... (Intervista Dirigente CPIA Trapani).

Le strutture di accoglienza di appartenenza dei MSNA che frequentano il CPIA in questione vengono descritte nella loro elevata eterogeneità:

Per noi le comunità è come se fossero i genitori di questi ragazzi, la nostra interfaccia sono loro. Adesso sono più collaborativi di prima. Quando era-

vamo CTP, quindi eravamo delle entità più deboli perché eravamo delle costole all'interno di una scuola, notavo che le comunità non erano molto interessate; adesso che invece hanno capito che siamo un'unità, un punto di riferimento, un centro dove possiamo progettare, ecc., ho notato che ci chiamano, ci vengono a trovare di più. L'anno scorso, per esempio, abbiamo fatto un progetto di fotografia con una mostra finale, dove sono state esposte anche foto appese in questa sede ed anche in altre scuole e le comunità hanno avuto un ruolo centrale (Intervista Dirigente CPIA Trapani).

Pertanto se da un lato si riportano realtà attente e presenti nella vita dei MSNA e nelle relazioni con la scuola, all'altra estremità non mancano le ipotesi di strutture poco vigili sulla vita dei ragazzi ospitati:

(...) Una cosa che lamentiamo è che le comunità, che dovrebbero anche assistere i MSNA anche dal punto di vista dei sussidi didattici (fornire quaderni, matite, colori, album da disegno, ecc.), spesso non hanno nulla ed è la scuola che, nei limiti delle possibilità, acquista materiale di questo tipo. Vengono totalmente sguarniti e mi riferisco proprio alle cose essenziali, non dell'acquisto di libri, anche perché noi non abbiamo l'obbligo dei libri di testo, da noi non esiste questo adempimento ed è sempre la scuola che provvede a fornire il tutto (Intervista Dirigente CPIA Trapani).

Infine, viene riportata una particolare attenzione rispetto al riconoscimento dei livelli conseguiti dai MSNA al fine di consentire loro continuità e spendibilità futura:

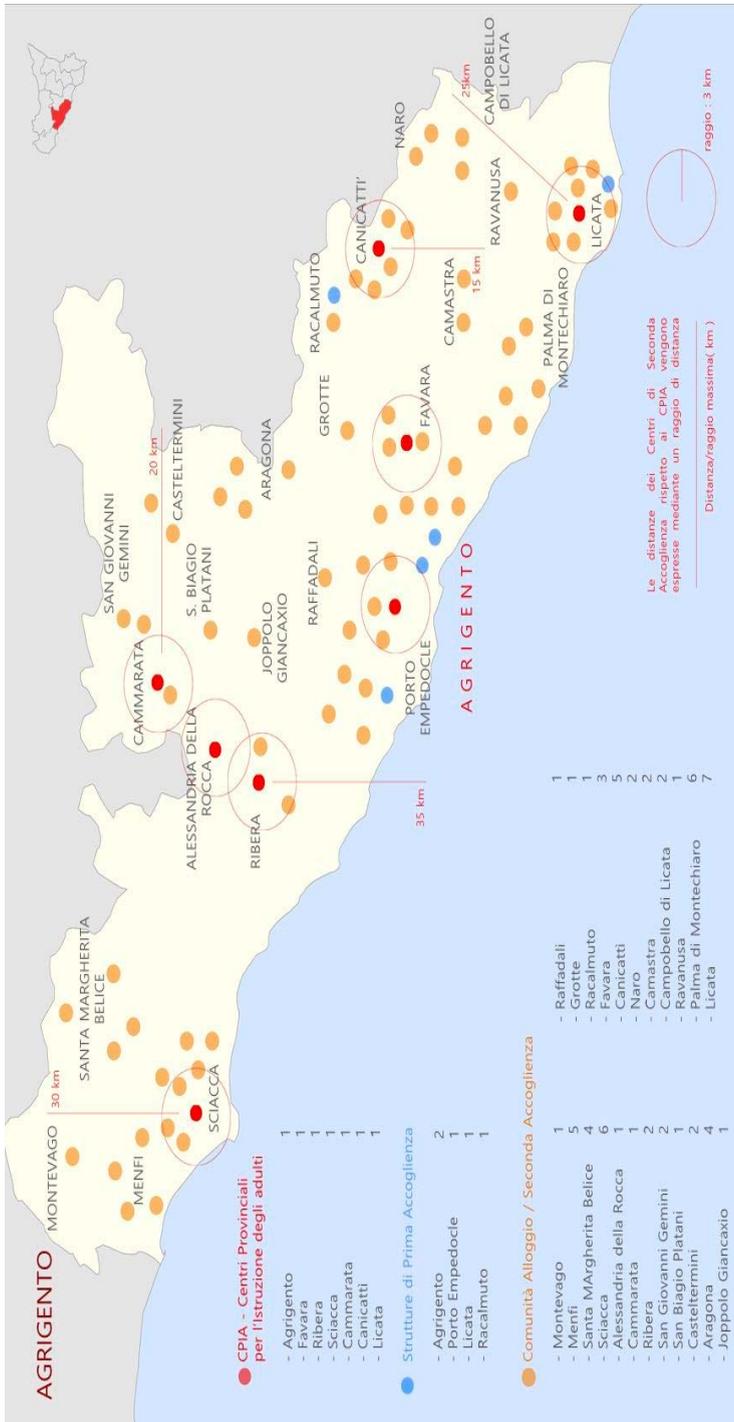
nei casi di trasferimenti o al compimento della maggiore età dei MSNA per noi è importante che siano rilasciati gli attestati delle competenze. In altre parole, noi rilasciamo un certificato dell'iscrizione e frequenza, con quale profitto ha concluso o almeno ha frequentato fino a quel momento, con il numero delle ore, o se ha o meno superato il livello A1, A2, con il risultato del livello conseguito ecc. Il tutto in modo che il titolo diventa spendibile sia per la prosecuzione degli studi che nel mondo del lavoro (Intervista Dirigente CPIA Trapani).

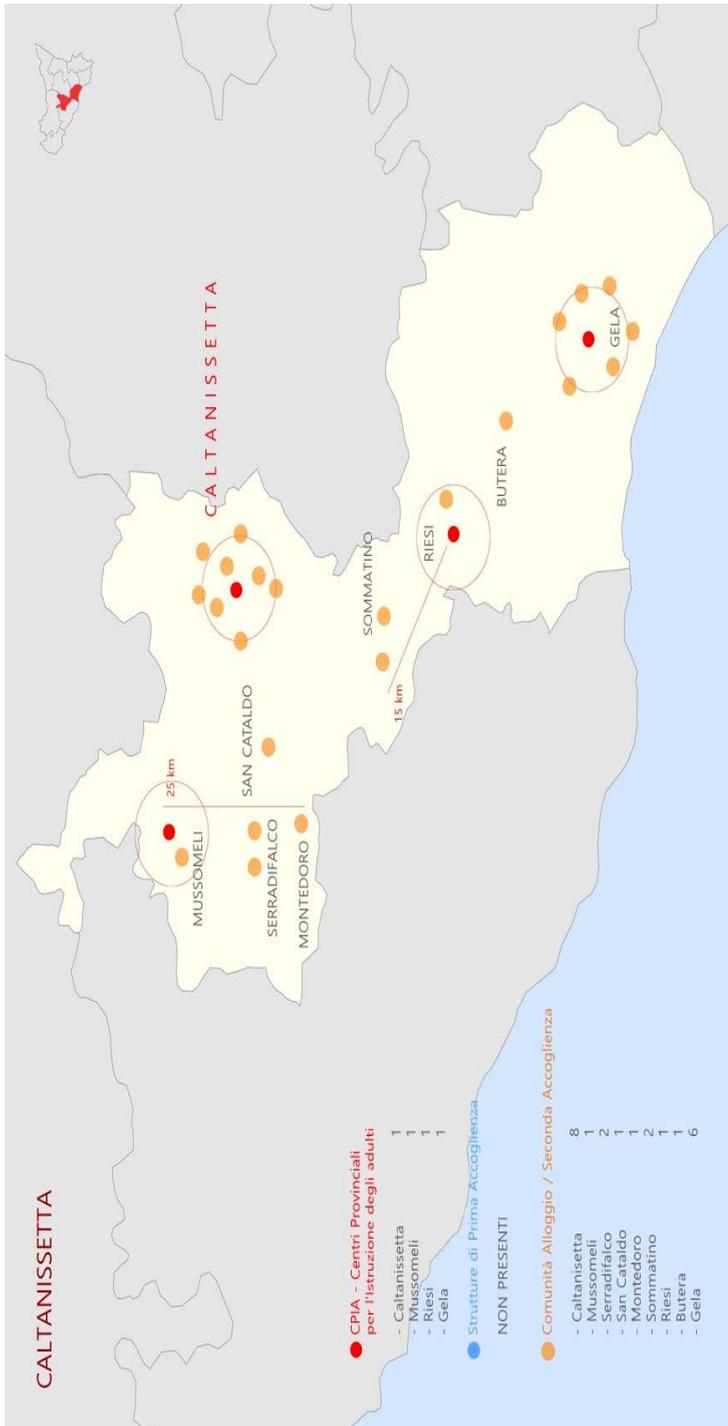
2.6 Le mappe per provincia⁹

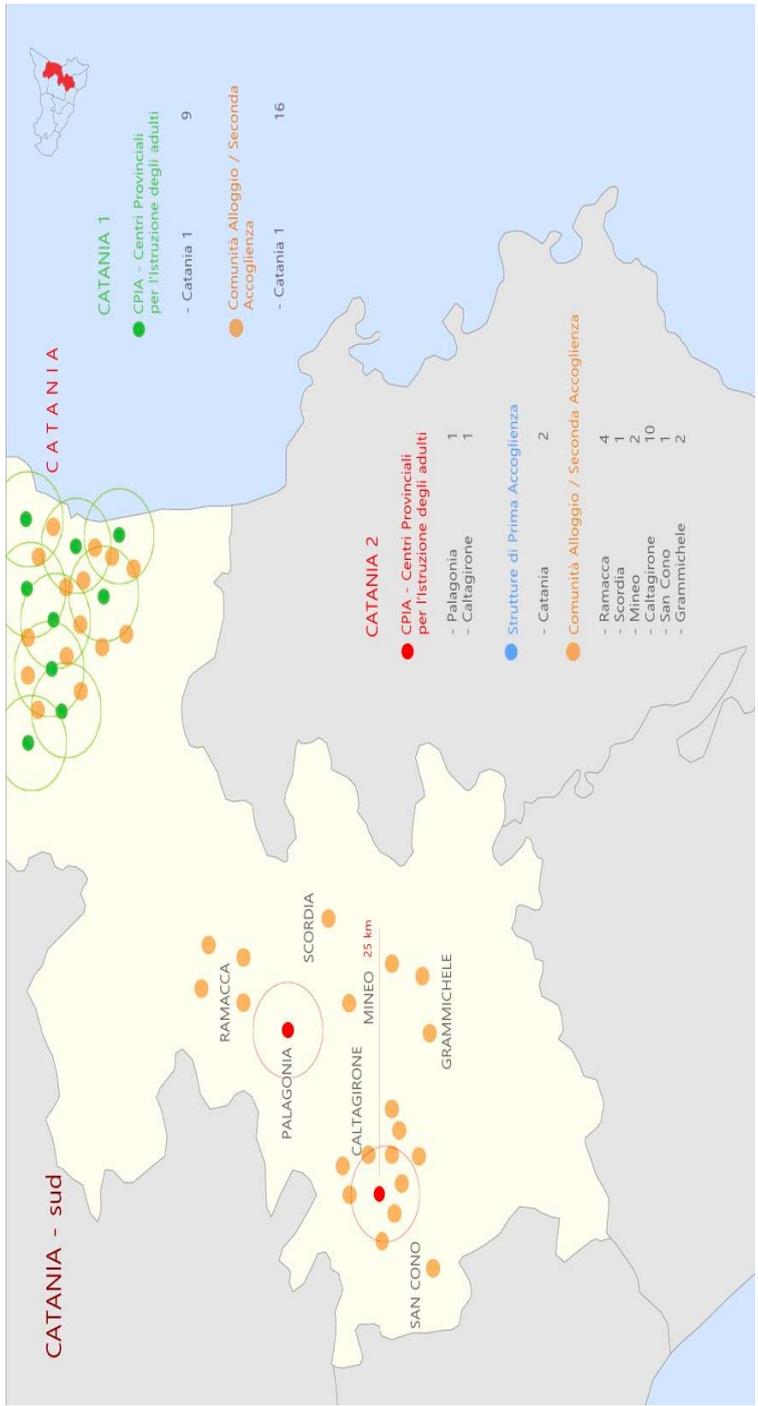
Chiudiamo questo capitolo con le mappe delle province siciliane nelle quali abbiamo rappresentato le sedi dei CPIA e i centri di accoglienza per illustrare le criticità logistiche descritte.

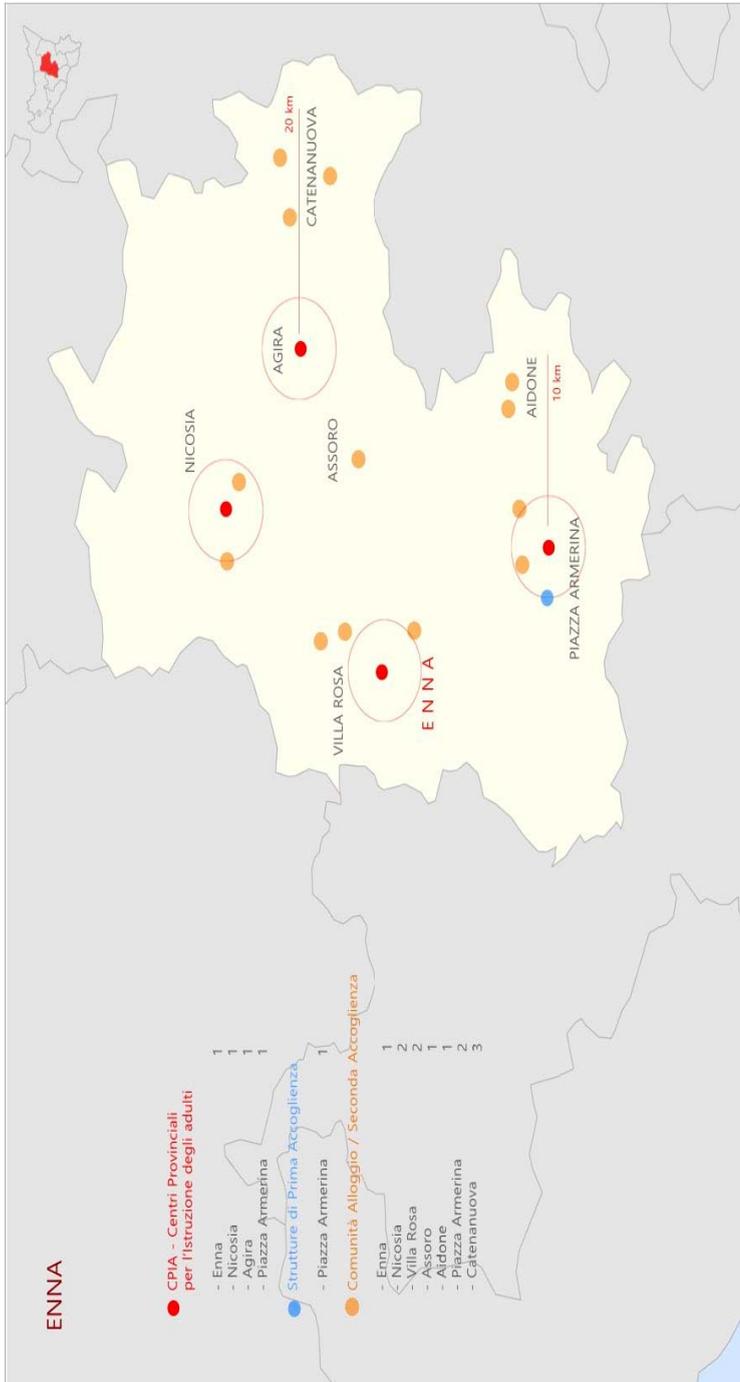
Si specifica che per molti territori non è stato possibile localizzare tutte le sedi di erogazione, in quanto, sebbene maggiormente distribuite sul territorio, sono spesso difficili da identificare stabilmente, poiché soggette, come è stato più volte ribadito, a continui spostamenti di luogo, in base alla disponibilità locale di parrocchie, associazioni o degli stessi centri di accoglienza o alla apertura o chiusura di centro di accoglienza.

⁹ Le mappe sono a cura di Giuseppe Costanza. Per esigenze di rappresentazione grafica abbiamo diviso il territorio della provincia di Catania in due mappe sull'asse est-ovest. Questa divisione non rispecchia quella tra CPIA Catania 1 e Catania 2 che invece è costruita distinguendo fra i punti CPIA ricadenti nel Comune di Catania (Catania 1) e i punti CPIA ricadenti nel resto della provincia (Catania 2). I punti Catania 1 e Catania 2 sono comunque rappresentati in modo tale da consentirne l'individuazione. Per la provincia di Palermo si sono elaborate due mappe dividendo il territorio sull'asse Nord Sud per ragioni legate alle esigenze di rappresentazione grafica. Ciò non rispetta la divisione tra CPIA Palermo 1 e Palermo 2 che invece è costruita mettendo insieme tutti i punti CPIA ricadenti nel Comune di Palermo (Palermo 1) e tutti i punti CPIA ricadenti nel resto della Provincia (Palermo 2). I punti Palermo 1 e Palermo 2 sono comunque rappresentati diversamente in modo tale da consentirne l'individuazione.

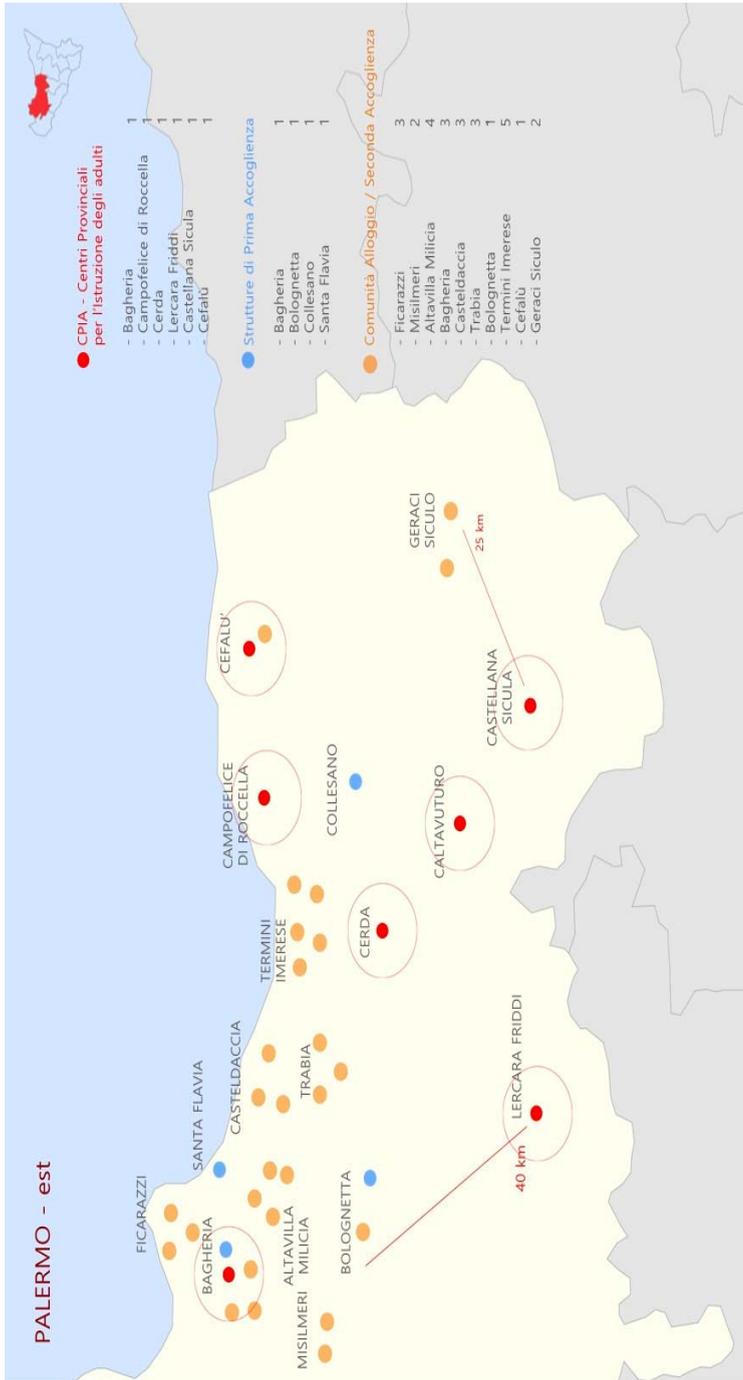




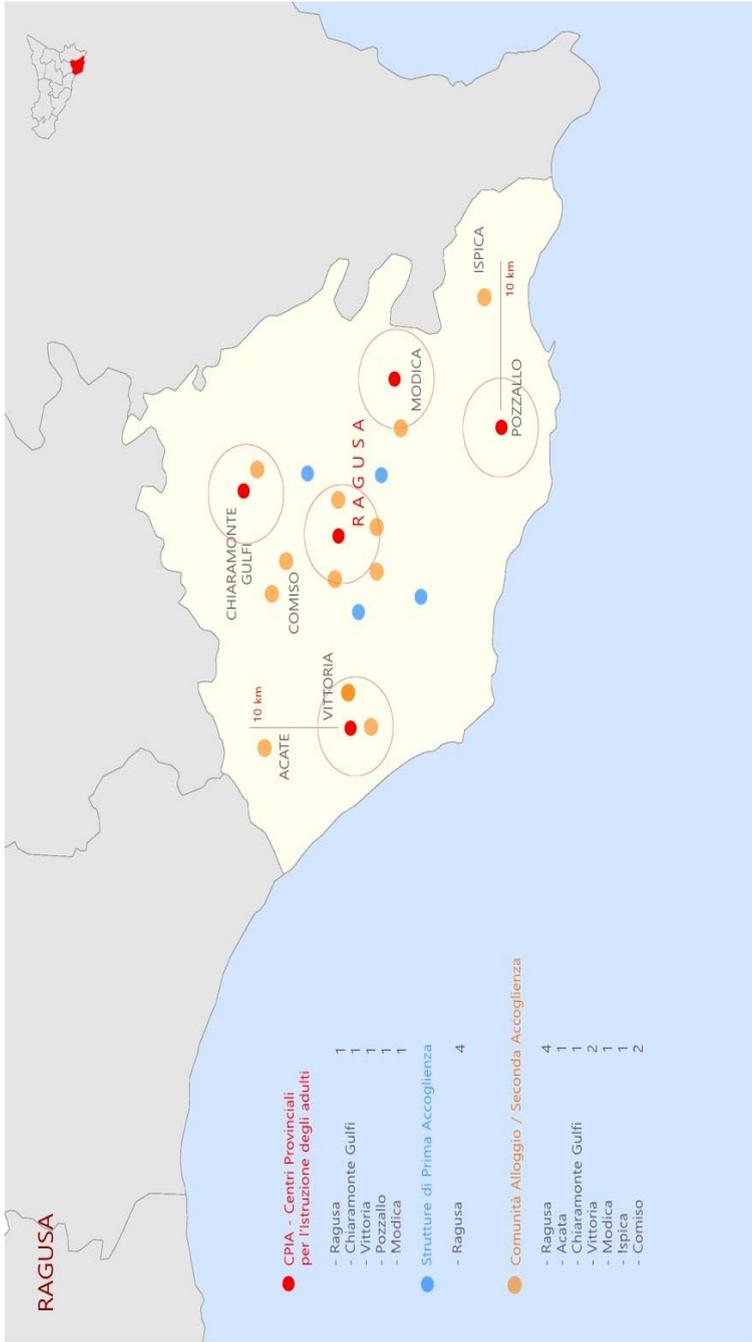


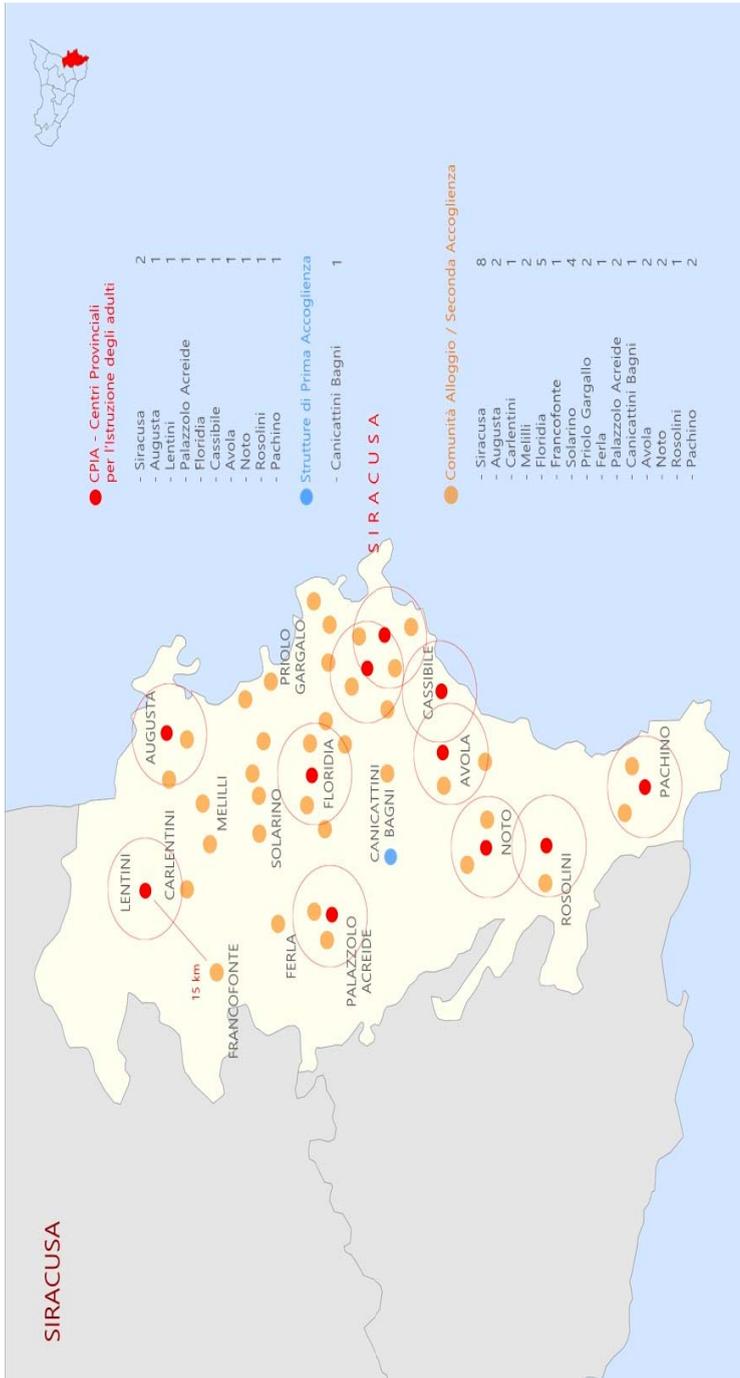


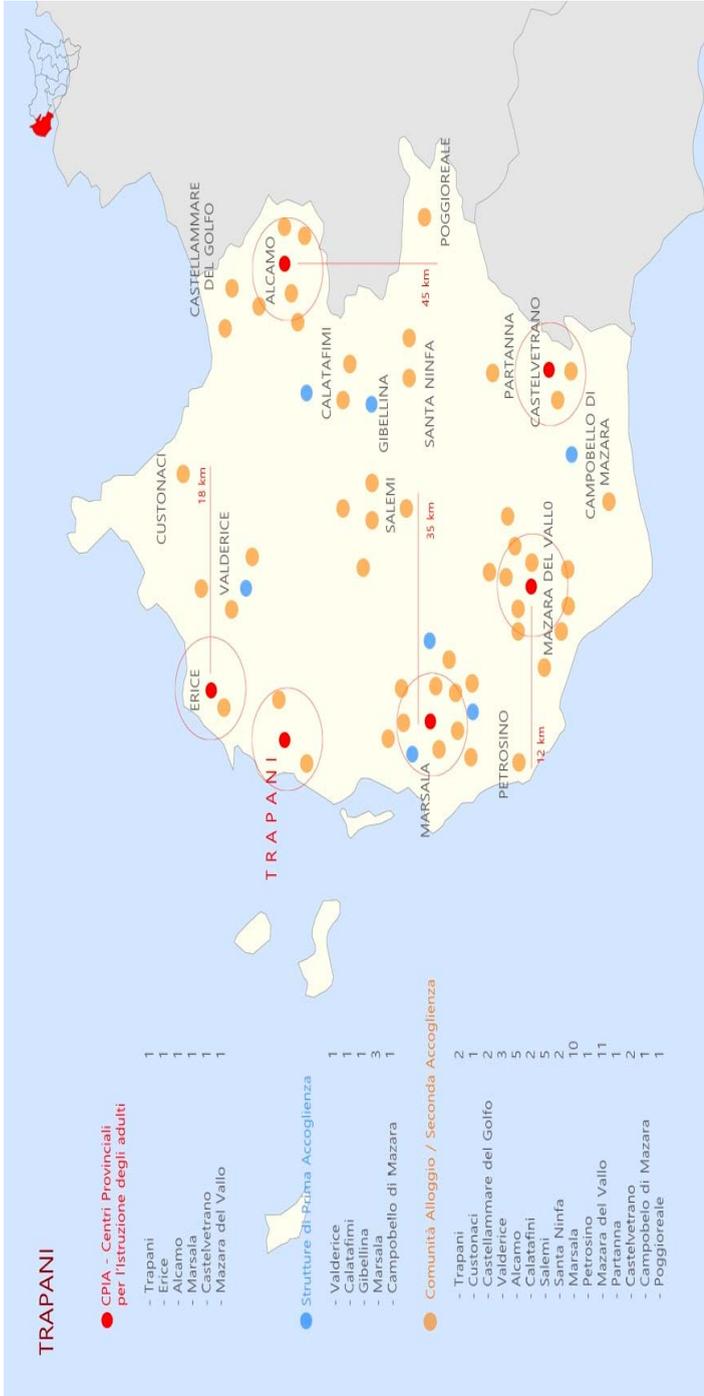












3. I minori stranieri non accompagnati in Sicilia

di Gabriella Argento

La stragrande maggioranza (il 95%) dei minori intervistati è rappresentata da maschi. Questo divario tra l'incidenza della popolazione maschile e quella femminile, del resto, rappresenta una costante del fenomeno nella sua interezza, in quanto sono gli uomini ad andare via per primi per ragioni molto eterogenee che vanno dalla fuga dalla guerra, alla ricerca di nuove opportunità lavorative, al desiderio di riscatto, in quanto attratti dagli stili di vita occidentali, ovvero per seguire amici e/o parenti che hanno lasciato già da tempo il Paese.

Tab. 3.1 – Nazionalità MSNA intervistati

| Nazionalità | % |
|----------------|-----------|
| Gambia | 26,44 |
| Senegal | 14,12 |
| Guinea | 12,52 |
| Nigeria | 10,74 |
| Mali | 10,34 |
| Costa d'Avorio | 10,34 |
| Bangladesh | 5,56 |
| Altri | 9,94 |
| Totale | 100 (503) |

Si tratta di giovani che, oltre ad essere prevalentemente maschi, sono celibi e senza prole: soltanto tre minori hanno dichiarato di essere coniugati e quattro di avere un figlio; una ne ha due. In qualche caso si tratta di ragazze ripudiate dalla famiglia o costrette a un matrimonio forzato proprio a causa della gravidanza, che ha costituito, per loro, la ragione principale della partenza. Le ragazze provengono dalla Nigeria (quattordici casi), dalla Costa d'Avorio (tre casi), dal Gambia (due casi), dal Senegal (due casi), dalla Sierra Leone (un caso) e dalla Somalia (un caso).

Le ragazze, in particolare le nigeriane, provengono spesso da zone periferiche e rurali ed appartengono a famiglie disgregate o comunque caratte-

rizzate da gravi forme di indigenza economica, dato che conferma le statistiche nazionali, che vedono le minorenni nigeriane altamente esposte al rischio di sfruttamento sessuale.

Quasi tutti provengono dal continente africano. In particolare dall’Africa occidentale o subsahariana proviene l’89,26%, dall’Africa settentrionale il 3,38%, dall’Africa centrale ed orientale lo 0,80%. Dall’Asia proviene il 5,77% dei casi del nostro campione.

In genere, dall’Africa occidentale i minori emigrano per ragioni connesse alla povertà estrema, così come chi proviene dal continente asiatico, mentre chi proviene dai Paesi dell’Africa orientale fugge spesso da situazioni di persecuzione e di forti instabilità politiche.

Al di là dell’area geografica di appartenenza, i MSNA provengono tutti da Paesi a prevalenza musulmana; e infatti l’85,88% dei minori del nostro campione professa la religione islamica, mentre le altre appartenenze religiose presentano percentuali nettamente inferiori: i cattolici sono il 13,32% ed i protestanti lo 0,60%.

Tab. 3.2 – Religione MSNA intervistati

| Religione MSNA intervistati | % |
|-----------------------------|--------|
| Musulmana | 85,88 |
| Cristiana | 13,32 |
| Protestante | 0,60 |
| Altro | 0,20 |
| Totale | 100,00 |

I MSNA di religione cristiana sono prevalentemente originari della Nigeria, dove a differenza degli altri Paesi di provenienza dei MSNA del campione, l’88,90% è cattolico, mentre sono parimenti presenti i protestanti ed i musulmani (5,6%). Per molti MSNA intervistati, la religione continua ad essere un elemento fondante della loro identità e, considerata la lontananza dal Paese di accoglienza, essi mettono in atto strategie tese a garantirne la pratica; un esempio è rappresentato dall’utilizzo delle nuove tecnologie: i MSNA del campione della ricerca hanno dichiarato di utilizzare in maniera abituale il proprio smartphone per applicazioni che riguardano la pratica religiosa e nello specifico i tempi di preghiera, la lettura della versione integrale del Corano con testi in arabo, ecc.

Rispetto alle città di provenienza, potremmo considerare i centri più grandi come aree urbane e le città piccole come aree rurali; tuttavia come sappiamo, rurale e urbano non sempre corrispondono a categorie reciprocamente esclusive in quanto spesso compenetrano ed interconnesse tra loro. A tal proposito, è molto probabile che le risposte fornite dai MSNA intervi-

stati sulla loro città di provenienza siano approssimative e riportino la città più nota prossima all'effettiva località di provenienza; per tale ragione non possiamo essere certi della precisione delle informazioni raccolte rispetto a questo punto. Ad ogni modo è utile riportare quanto emerso. Più della metà dei MSNA del campione ha dichiarato di provenire da città con una popolazione compresa tra 100 mila e oltre 500 mila, il 27,46% proviene da città tra 10 mila e 100 mila abitanti, mentre il 9,62% da località con una popolazione inferiore ai 10 mila abitanti. Come sarà meglio illustrato nelle pagine successive, questi dati non sembrano essere perfettamente coerenti con le variabili relative alla professione dei genitori, specie quella del padre, che risulta per lo più ricadere nel settore agricolo e che, dunque, suggerisce una provenienza da zone rurali.

Tab. 3.3 – Densità città di provenienza MSNA intervistati

| Densità città di provenienza dei MSNA intervistati | % |
|--|---------------|
| Meno di 10 mila | 9,63 |
| Tra 10 mila e 100 mila | 27,46 |
| Tra 100 mila e 500 mila | 20,67 |
| Più di 500 mila | 35,68 |
| Non risponde | 6,57 |
| Totale | 100,00 |

Coerentemente con i dati nazionali sui MSNA presenti in Italia, tra gli intervistati, l'età media è 16,76 anni, mentre il valore mediano è 17 anni. In particolare, oltre l'80% dichiara di avere diciassette anni ed è, dunque, prossimo al compimento della maggiore età. Questo significa che sono necessari percorsi di integrazione mirati, in vista di una permanenza da adulti sul territorio nazionale.

Tab. 3.4 – Età MSNA intervistati

| Età MSNA intervistati | % |
|-----------------------|--------------|
| 14 anni | 0,2 |
| 15 anni | 3,2 |
| 16 anni | 16,5 |
| 17 anni | 80,1 |
| Totale | 100,0 |

3.1 Livello di istruzione nel Paese di origine

I livelli di alfabetizzazione nell'Africa subsahariana sono fortemente inferiori rispetto alla media mondiale: nel 2014 il 24% di tutti gli analfabeti a livello mondiale viveva nei Paesi dell'Africa subsahariana. E sono molto

numerosi i casi di abbandono scolastico. È riconosciuto che il fenomeno della dispersione scolastica, se non affrontato in maniera adeguata, può avere pesanti ripercussioni negative sullo sviluppo di un intero Paese, specie in termini di capitale umano (Unesco, 2017). Si tratta di aree geografiche dove, alle problematiche connesse agli elevati tassi di povertà assoluta, si associa una bassa qualità dei sistemi educativi oltre che l'ingresso posticipato nel circuito scolastico.

Un sondaggio contenuto nel Rapporto Unicef 2017 precisa che, malgrado le campagne di promozione dell'istruzione in Africa, specie nella zona subsahariana, sono più di 70 milioni i minori che non vanno a scuola; in un recente sondaggio, inoltre, è emerso che, dei minori che intraprendono il viaggio verso l'Europa attraversando il Mediterraneo centrale, il 90% di quelli senza istruzione ha dichiarato di aver subito qualche forma di sfruttamento, rispetto al 77% dei minori con un'istruzione primaria ed al 75% con un'istruzione secondaria (Unicef, 2017).

Se si considerano i dati emersi dalla nostra ricerca, rispetto al livello di istruzione, si osserva che il 79,52% dei MSNA del campione ha dichiarato di essere andato a scuola nel Paese di origine, mentre il 20,48% non ha avuto tale opportunità; ed ancora i minori in questione, in media sono andati a scuola per 4-5 anni.

Rispetto alla tipologia di scuola frequentata, dei MSNA intervistati che hanno avuto accesso all'istruzione nel Paese di origine, il 72,4% ha dichiarato di aver frequentato la scuola pubblica, il 17,95% la scuola privata e il 9,65% la scuola religiosa ossia quella coranica. Quest'ultimo dato, tuttavia, potrebbe non essere attendibile considerando che in Paesi come Gambia, Senegal e Mali (da cui provengono quasi la metà dei nostri casi), queste scuole sono presenti in misura predominante. E va pure detto che molto spesso i MSNA, nel fornire i dati sulla propria identità e sulla propria storia, omettono questa informazione per timore di essere sospettati di legami con le correnti dell'integralismo islamico, e di conseguenza di incontrare ostacoli rispetto alla possibilità di ottenere i permessi per una regolare permanenza sul territorio di accoglienza.

Nel complesso, sulle specificità delle scuole coraniche nei Paesi africani non sono disponibili statistiche relative al numero degli allievi che le frequentano. D'altra parte non esiste un registro ufficiale curato dalle autorità religiose, attestante le modalità con cui i maestri coranici hanno acquisito la loro formazione religiosa. Studi condotti in questo campo dimostrano che in Senegal il 10% dei bambini di età compresa tra i sei e i dodici anni frequenta solo la scuola coranica, mentre il 50% dei bambini della stessa fascia di età frequenta sia la scuola coranica che quella pubblica aconfessio-

nale. Da una ricerca comparativa della Caritas Germania, condotta tra il 2006-2007, che ha coinvolto numerose scuole coraniche di diversi Paesi tra cui Senegal, Mali, Burkina Faso e Niger, è emerso che la percentuale di alunni che frequentano le scuole coraniche nelle aree urbane è pari all'82% in Senegal ed al 64% in Mali; mentre nelle aree rurali è pari al 45,5% in Senegal ed al 63% in Mali (Pelizzari, 2017).

In genere, nelle scuole coraniche, gli allievi, noti come *talibés*, sono sottomessi all'autorità assoluta dei *marabouts* ossia degli insegnanti, i quali spesso li costringono alla mendicizia forzata, lavori massacranti nei campi del maestro, lavori al mercato e/o nei laboratori degli artigiani, ecc. (Ibidem).

Le scuole coraniche sono pertanto diffuse in maniera capillare in questi Paesi e sono per lo più scuole informali in cui si insegna a leggere e a memorizzare la versione araba del corano e l'insegnante è un Hafiz-e-Quran, ossia una persona che a sua volta ha memorizzato il Corano.

Dal momento che scolarizzazione e alfabetizzazione non si equivalgono, la triade "leggere, scrivere e far di conto" è frammentata e si riscontrano situazioni eterogenee che vanno dall'analfabetismo assoluto, alla piena alfabetizzazione (D'Agostino, 2017b).

Se si considerano i dati emersi dalla ricerca, la situazione appare piuttosto articolata rispetto ai percorsi fatti ed il profilo maggiormente diffuso sembra essere caratterizzato da soggetti con una scarsa scolarizzazione, mentre è molto contenuto il numero dei minori che nel Paese di origine ha ricevuto una buona istruzione. Nel dettaglio del campione complessivo solo il 6,5% ha completato il ciclo di studi di livello superiore e il 25,75% ha portato a termine la scuola primaria, mentre il 41,50% ha interrotto gli studi, in genere dopo 3-5 anni di scuola e dunque non ha avuto la possibilità di concludere la scuola primaria.

All'elevato tasso di dispersione scolastica, si associa l'elevato livello di ripetizioni: sebbene il dato statistico non sia disponibile, dalle interviste effettuate ai minori del campione sono emersi casi di MSNA che hanno dichiarato di aver ripetuto più volte gli stessi anni e che, anche per tale ragione, hanno successivamente deciso di abbandonare. Pertanto, va precisato che al numero più elevato di anni di scolarizzazione dei MSNA intervistati non necessariamente corrisponde il conseguimento di un livello di istruzione superiore.

Sempre rispetto al percorso di studi, appare significativo il dato secondo il quale ben il 72,78% degli intervistati ha interrotto gli studi prima di intraprendere il viaggio verso l'Italia, mentre solo il 27,22% frequentava ancora la scuola. È ipotizzabile che, per molti dei minori in questione, spesso la scelta migratoria coincida con l'interruzione del percorso di studi ricon-

ducibile a ragioni svariate, prima fra tutte le difficoltà di natura economica della famiglia di appartenenza (44%), alle quali si connette in maniera diretta la necessità di andare a lavorare, seguono i problemi familiari (18%), la perdita di uno o di entrambi i genitori (15%) e le problematiche connesse a situazioni di guerre e/o epidemie (12%).

Si tratta di motivazioni che, seppur diverse, sono strettamente interconnesse tra loro: è piuttosto frequente, infatti, che i problemi di natura economica rappresentino solo la punta dell'iceberg di altri problemi legati alla situazione familiare; tra questi prevalgono i casi in cui, a causa della malattia del genitore, specie del padre, si impone la necessità e la responsabilità, in particolare per i figli maschi, di provvedere a sostenere l'intero nucleo familiare. Accanto a queste ragioni, non mancano poi gli episodi di maltrattamento, le incomprensioni nel rapporto intergenerazionale padre-figli, la perdita di uno o di entrambi i genitori, situazioni politiche di tensione e a rischio e la diffusione di epidemie come l'ebola.

Abbandono precoce degli studi, scelta migratoria ed ingresso nel mondo del lavoro, pertanto possono essere considerati tre aspetti legati tra loro e che si realizzano secondo una sequenza temporale, che in genere ha avvio con l'interruzione degli studi ed il concomitante inizio dell'esperienza lavorativa, per poi condurre all'esperienza del viaggio verso l'Europa. Allo stesso tempo, si riscontra una certa trasversalità riguardo alle ragioni che hanno mosso queste tre diverse scelte e che per lo più riguardano situazioni di grave povertà e problemi familiari; dunque, non è per sfiducia che i minori in questione abbandonano la scuola, bensì per difficoltà familiari ed economiche e per la necessità di contribuire al mantenimento della famiglia e di sfuggire a situazioni di estrema povertà.

Ne deriva che la condizione di lavoratore largamente diffusa tra i MSNA, compresi quelli del campione analizzato, non costituisce tanto una scelta quanto un'esigenza alla quale non è possibile sottrarsi e solitamente non appare compatibile con la possibilità di proseguire gli studi; del resto, per questi minori, andare a scuola, anche all'interno del sistema pubblico, comporta dei costi e sottrae tempo e risorse all'attività lavorativa: la possibilità di coniugare la frequenza della scuola con il lavoro appare fattibile solo nel caso dei soggetti che aiutano i genitori nelle attività familiari, per la maggior parte di tipo agricolo (33,33%). Nel dettaglio dalle interviste effettuate, è emerso che quasi la metà dei MSNA del campione ha dichiarato che lavorava (49,70%), il 30,82% di essere studente ed il 16,90% che non lavorava né studiava.

Tab. 3.5 – Attività svolta nel Paese di origine da parte dei MSNA intervistati

| Attività svolta nel Paese di origine | % |
|--------------------------------------|--------|
| Lavoravo | 49,7 |
| Studente | 30,8 |
| Non lavoravo né studiavo | 16,9 |
| Altro | 2,6 |
| Totale | 100,00 |

Nello specifico, appaiono significativi i dati relativi al tipo di lavoro svolto dagli intervistati nel Paese di origine: il 41,4% lavorava alle dipendenze, il 33,3% aiutava i genitori (che in genere sono contadini) e il 25,3% lavorava da solo. Questi ultimi sono per lo più orfani o si sono allontanati dal nucleo familiare e svolgevano lavori di fortuna come per esempio lustrascarpe, pescatore, taglialegna, parrucchiere/barbiere ed ancora il piccolo commercio di frutta/verdura e pesce.

La significativa presenza di MSNA con esperienze lavorative realizzate all'esterno del gruppo familiare, può avere molteplici chiavi di lettura. Da un lato si tratta di una conseguenza delle caratteristiche strutturali del settore agricolo che non consentono a tutti l'accesso alla terra o che non offrono adeguate risorse per il sostentamento del nucleo familiare, ed ancora potrebbe essere una conseguenza della considerevole diffusione delle famiglie monogenitoriali il cui genitore in vita è di frequente la madre che si occupa dei compiti familiari interni di gestione della famiglia quali la crescita dei figli, la pulizia e la cucina; dall'altro possiamo ipotizzare la presenza fra le nuove generazioni di ambizioni che non sempre possono essere soddisfatte dalle opportunità che l'agricoltura offre nei contesti di origine.

Con riferimento all'ambito lavorativo, pertanto, si tratta prevalentemente di giovani impegnati in attività del settore primario e secondario ed in misura minore di quello terziario tradizionale; i mestieri più diffusi, infatti, comprendono: muratori, carpentieri, pastori, contadini, meccanici, ecc.

In genere la condizione professionale del minore e la sua carriera scolastica vanno letti considerando la situazione socio-economica della famiglia di appartenenza ed il relativo background culturale. D'altra parte il basso livello di scolarizzazione, le ragioni sottese alla scelta migratoria, l'elevato tasso di dispersione scolastica ed il precoce ingresso nel mondo del lavoro, possono essere tutti considerati indicatori dell'appartenenza a classi sociali medio-basse. Altri elementi utili in questo senso, possono essere considerati: la condizione occupazionale dei genitori, il numero dei componenti la famiglia, la frequenza dei contatti e i mezzi di comunicazione impiegati per comunicare con il nucleo di origine una volta compiuta la scelta migratoria.

Nel dettaglio, fattore determinante che incide sulla caratterizzazione della realtà familiare, è senza dubbio la professione del padre; a tale fattore, infatti, sono connessi elementi importanti quali per esempio la possibilità per i figli di accedere all'istruzione, la condizione lavorativa degli altri componenti, le modalità di affrontare il viaggio e di permanenza nel Paese di accoglienza, specie durante il periodo iniziale.

Nel caso dei MSNA del campione, appare evidente che le mansioni prevalentemente diffuse sono di tipo non qualificato e ciò testimonia una certa marginalità e segregazione occupazionale, che di frequente agisce nei figli come propulsore per intraprendere la scelta migratoria. Nello specifico le occupazioni prevalentemente svolte dal padre comprendono quelle di agricoltore (46%), commerciante (22,1%) e operaio (19,5%); queste tre categorie aggregate rappresentano l'87,5%; di converso, le professioni che implicano posizioni impiegate non manuali si attestano al 9,7%, e le professioni di concetto, del settore pubblico (come nel caso degli insegnanti) ed imprenditoriali in genere, costituiscono una percentuale molto contenuta, pari all'1,3%.

Per le famiglie di appartenenza dei MSNA intervistati, l'agricoltura continua a rappresentare la fonte principale, se non unica, di sostentamento; inoltre, se si considera il tasso di abbandono scolastico e l'ingresso precoce di questi ragazzi nel mondo del lavoro, è possibile affermare che è la stessa famiglia, il più delle volte, a necessitare dell'impegno e del contributo di tutti i componenti, già a partire dalla tenera età ed, in un secondo momento, a influenzare anche la scelta migratoria dei figli più giovani.

Differente è lo stato occupazionale della madre: per il 61% degli intervistati la madre lavora fra le mura domestiche, ossia è "casalinga", seguono le madri impegnate nel settore agricolo, l'8,1%, quelle che lavorano come commercianti (17,5%) ed infine, una percentuale inferiore al 3%, vede le donne lavorare come operaie. In nessun caso si registrano donne che ricoprono cariche dirigenziali, impiegate ed imprenditoriali, a dimostrazione del fatto che la gestione e la distribuzione dei compiti è piuttosto rigida, rispondente ai canoni tipici del maschilismo tradizionale che attribuisce la responsabilità primaria alle figure maschili nel lavoro extradomestico e continua a vedere le donne vivere in una condizione talvolta difficile e di subalternità. Il sistema patriarcale dominante, infatti, tende a vanificare i contributi delle donne, sebbene dietro la modalità "casalinga" dichiarata dagli intervistati, in realtà ci sono donne-madri impegnate per molte ore al giorno nella cura e nella gestione della casa, nell'educazione dei figli e cura di altri componenti, nel lavoro dei campi, ecc.

Accanto alla condizione professionale delle figure genitoriali dei MSNA, ulteriore elemento utile ad una lettura più esaustiva della situazione di partenza di questi soggetti è rappresentato dalla composizione della famiglia di origine. Quella dei MSNA intervistati varia da un minimo di un solo componente (in genere i casi di minori rimasti orfani di entrambi i genitori o che si sono allontanati volontariamente dallo stesso nucleo) a quelle che si estendono ad altri gradi di parentela o persone esterne alla famiglia e che possono arrivare anche a venti componenti. Dal punto di vista statistico, il valore mediano è caratterizzato da nuclei composti da cinque componenti, quello modale da quattro/cinque componenti così come la media.

Nel dettaglio le percentuali aggregate delle famiglie composte da quattro a sette persone caratterizzano quasi due terzi (62,8%) del campione analizzato; le famiglie con un numero di componenti inferiore a quattro sono il 24%, così come le famiglie con più di otto componenti sono il 13,2%.

Nel complesso si tratta di famiglie di media ampiezza, per le quali il progetto migratorio del proprio figlio rappresenta l'ambito in cui esprimere aspirazioni ed aspettative nei confronti del futuro non solo del figlio ma dell'intero nucleo rimasto nel Paese di origine. Dietro queste scelte migratorie si può rintracciare una "socializzazione familiare alla migrazione" (Silva, 2006), ossia una sorta di cultura della migrazione familiare, della rete informale o comunitaria in genere, costituita da persone che fanno da testimoni privilegiati rispetto alle possibilità offerte dalla scelta migratoria.

Sempre riguardo alla composizione della famiglia di origine, il 67,8% degli intervistati ha dichiarato che non ci sono altre persone significative oltre a quelle del nucleo familiare, per il 24,5% ad esso si aggiungono una o al massimo due soggetti esterni e per il 7,7% tre ed oltre. Prevalgono dunque le famiglie nucleari rispetto alle tradizionali famiglie allargate. Il dato va posto in relazione, specie nel continente africano, con lo spostamento massiccio dai villaggi alle città, che ha contribuito anche alla riduzione della poligamia, persistente solo nelle zone rurali. Si può ipotizzare che uno dei fattori della scelta migratoria sia dunque la perdita del sistema di protezione della famiglia allargata che un tempo era garanzia per il sostegno sociale, materiale e morale dei suoi componenti.

I MSNA intervistati che hanno dichiarato di essere orfani di madre sono il 31% e per il 6,7% la madre non vive nello stesso nucleo per lo più per ragioni di salute, vivendo presso la famiglia di appartenenza e dunque con i nonni materni.

Differente è la situazione rispetto alla figura paterna: il 53,5% degli intervistati ha dichiarato di essere orfano di padre e per il 26% il padre è fuori dal nucleo familiare; in quest'ultimo caso spesso si tratta di famiglie musulmane

e dunque di unioni poligame ovvero di casi di separazione/divorzio tra i genitori ed ancora di casi in cui il padre lavora in altra città.

La condizione di orfano per questi minori, sebbene spesso determini o comunque concorra alla decisione di abbandonare il proprio Paese, genera dei processi diversificati a seconda che si tratti della perdita della madre o del padre e ciò ha delle inevitabili ripercussioni sullo stesso progetto migratorio, sulle rappresentazioni e sulle relazioni che il minore intrattiene con la famiglia specie quando si trova nel Paese di accoglienza.

Nel complesso si osserva come la perdita della madre, di frequente, si traduca nell'allontanamento del ragazzo dal nucleo e talvolta anche nella rottura del legame con il nucleo familiare. Sono piuttosto pochi i casi di famiglie mono-genitoriali composte dalla figura paterna e dai figli; in genere alla morte della madre, il padre si risposa e non sempre questa scelta è condivisa dal minore. Dalle interviste effettuate sono diversi i casi in cui i MSNA hanno dichiarato che la scelta migratoria è stata mossa anche dalle incomprensioni con la nuova famiglia del padre, in particolare dalla qualità delle relazioni con la nuova moglie.

Diversi sembrano essere gli effetti della perdita del padre. La figura paterna di solito è quella deputata al sostentamento economico dell'intero nucleo, pertanto in sua assenza si avvia, in maniera diretta ed immediata, una sorta di ulteriore anticipazione dei tempi sociali per i figli, soprattutto per i maschi, che si concretizza nell'interruzione del percorso scolastico, l'inizio dell'esperienza lavorativa e successivamente la scelta di abbandonare il Paese. I MSNA si ritrovano, in tal modo, investiti di un mandato familiare che li chiama a provvedere alle necessità economiche della famiglia e dunque con un carico di responsabilità esorbitante rispetto alla loro giovane età.

3.2 Percorso migratorio

Le motivazioni che spingono i MSNA a lasciare il Paese di origine, come già accennato nelle pagine precedenti, sono svariate e nel complesso possono essere riconducibili da un lato a questioni di tipo macro sociale, connesse a conflitti, instabilità politiche, situazioni di estrema povertà, ecc.; dall'altro lato a fattori psicosociali, come per esempio la ricerca di uno stile di vita nuovo, l'incentivo costituito dall'invito a raggiungerli dei conoscenti emigrati prima di loro, le aspettative delle famiglie riposte nelle opportunità connesse alle rimesse dall'Europa, e in alcuni casi la diffusa cultura dell'immigrazione che ha radici profonde nella tradizione familiare di provenienza.

Con riferimento alla ricerca riportata in questa sede, si riscontra una certa concordanza in relazione alle ragioni che stanno alla base delle scelte migratorie dei MSNA. Come meglio illustra la tabella seguente, al primo posto sono riportate le motivazioni connesse a problemi familiari (27,2%), al secondo i problemi conseguenti alle condizioni di grave povertà (25,2%), seguono i giovani che hanno dichiarato di essere sfuggiti a persecuzioni (20%) e da contesti di guerre (12,9%). Agli ultimi posti della classificazione, figurano i MSNA che hanno lasciato il proprio Paese per proseguire gli studi (3%) o per raggiungere componenti della rete familiare (0,8%).

Nella modalità “altro”, invece, sono incluse situazioni molto variegata quali per esempio i minori che hanno dichiarato di essere fuggiti da matrimoni forzati, situazioni di maltrattamenti, la morte di uno o di entrambi i genitori, ecc.

Tab. 3.6 – Motivazioni scelta migratoria MSNA intervistati

| Motivazioni scelta migratoria MSNA intervistati | % |
|---|-------|
| Problemi familiari | 27,2 |
| Povertà | 25,2 |
| Persecuzione | 20,0 |
| Guerra | 12,9 |
| Studio | 3,0 |
| Ricongiungimento familiare | 0,8 |
| Altro | 10,9 |
| Totale | 100,0 |

Se si aggregano i dati dei MSNA che hanno lasciato il proprio Paese per motivi familiari e per ragioni legate alla povertà, si supera la metà del campione esaminato (52,4%).

Alle ragioni di natura economica e familiare seguono quelle connesse ad aspetti prettamente politici dei Paesi di appartenenza, e che riguardano le situazioni di conflitto e di persecuzioni: queste due componenti insieme rappresentano il 32,9% del campione. Del resto, se si considerano le nazionalità dei minori intervistati si vede come si tratti di Paesi caratterizzati da regimi politici oppressivi ed instabili, da conflitti etnici strettamente circoscritti, da guerre diffuse a livello nazionale, quali per esempio Nigeria, Mali, Afghanistan, Egitto e Sierra Leone.

Molto contenuta è, invece, la percentuale di MSNA intervistati che hanno motivato la scelta migratoria per ragioni legate allo studio (3%). Nel complesso, è ipotizzabile che per i MSNA lo studio non rappresenti uno strumento dal quale dipende il riscatto della propria situazione di origine: la necessità di lavorare e di inviare denaro a casa costituisce anche per i minori la necessità prevalente. Accade di frequente, infatti, che le pressioni della

famiglia di origine siano tali che i soggetti in questione siano disposti ad accettare qualsiasi lavoro senza considerare orari, condizioni e neppure possibili rischi per la salute e l'incolumità. Del resto, si tratta di minori che già nel loro Paese, o durante il viaggio, hanno avuto svariate esperienze lavorative. Ancora meno numerosi sono i casi di MSNA che hanno dichiarato di aver lasciato il proprio Paese per ragioni connesse al ricongiungimento familiare (0,8%). L'esiguità di tale percentuale può essere considerata una conseguenza paradossale delle politiche migratorie del mondo occidentale, le quali respingono i padri in cerca di lavoro, considerandoli come migranti economici. In tal modo un numero sempre maggiore di famiglie sarebbe indotto ad investire maggiormente sui figli, e soprattutto sui maschi adolescenti, per rintracciare occasioni di lavoro in grado di migliorare le condizioni di vita in patria (Ambrosini, 2017). Allo stesso tempo, il numero assai contenuto dei casi di ricongiungimento familiare potrebbe essere ricondotto all'assenza di una corretta informazione circa questa eventualità; il regolamento di Dublino, infatti, prevede che sia possibile richiedere il ricongiungimento familiare con i parenti fino al quarto grado che si trovano regolarmente in uno Stato dell'Unione Europea, di conseguenza sono molti i MSNA che spesso si allontanano volontariamente per raggiungere i propri cari da soli, con tutti i rischi e le difficoltà che può comportare il raggiungimento di altri Stati in maniera del tutto autonoma.

La scelta migratoria è spesso associata all'interruzione del percorso scolastico: si tratta, infatti, di due scelte rilevanti all'interno del ciclo di vita di questi soggetti, dalle quali dipendono importanti conseguenze relative alla costruzione della propria identità e del proprio futuro in genere. Si combinano da un lato situazioni di grave povertà e dall'altro le disfunzionalità del sistema scolastico, incapace di offrire prospettive di futuro valide.

Nel complesso, dunque, sembrano prevalere le esperienze di minori il cui background familiare e le condizioni sociali ed economiche in genere sono caratterizzate da varie criticità, ricadenti nella definizione di povertà in senso multidimensionale. La condizione di povertà dei minori intervistati non va ricondotta solo alle difficoltà di soddisfare i bisogni primari, quali mangiare, vestirsi, disporre di una casa ecc., ma anche a fattori relazionali, culturali ed educativi che influenzano le risorse personali, le *capabilities* di Sen e il conseguente livello di benessere, come mostra la loro difficoltà di accesso all'istruzione e la fragilità dei loro sistemi familiari.

Rispetto alla rete migratoria, si osserva che la maggior parte dei MSNA intervistati non dispone di figure amicali e/o familiari di riferimento in Italia: l'85,9%, ha dichiarato di non avere conoscenti sul territorio nazionale ed europeo e solo il 14,1%, invece, ha risposto in maniera affermativa. I

contatti e le reti che hanno reso possibile il viaggio non sono di tipo familiare o amicale, ma di “commercio”, di connazionali o persone di altri Paesi che in cambio di denaro hanno provveduto ad organizzare il loro arrivo, tappa per tappa.

Tab. 3.7 – Presenza rete di conoscenti in Europa MSNA intervistati

| Reti di conoscenze in Europa dei MSNA intervistati | % |
|--|-------|
| Sì | 14,1 |
| No | 85,9 |
| Totale | 100,0 |

I minori conservano il contatto con la famiglia che li segue grazie ai mezzi di comunicazione, compresi i social e internet, lungo il viaggio fino all’arrivo (Banfi, Boccagni, 2007).

Offrono qualche spunto di riflessione i dati relativi alla frequenza con cui i MSNA del campione hanno dichiarato di mettersi in contatto con la propria famiglia; nel dettaglio il 28% degli intervistati ha affermato di sentire i propri familiari “una volta al mese”, il 21,9% “mai”, il 20,1% “meno di una volta al mese”, il 17,30% “più volte al mese” e il 12,5% “più volte a settimana”.

Tab. 3.8 – Frequenza contatti con la famiglia di origine dei MSNA intervistati

| Frequenza contatti intervistati famiglia di origine | % |
|---|-------|
| Più volte a settimana | 12,7 |
| Più volte al mese | 17,3 |
| Una volta al mese | 28,0 |
| Meno di una volta al mese | 20,1 |
| Mai | 21,9 |
| Totale | 100,0 |

Non sembra che i contatti telefonici siano particolarmente frequenti. Questo dato può essere riconducibile alla mancanza di disponibilità materiale dei MSNA in termini di credito telefonico, poiché per gran parte di questi minori la fonte esclusiva di reddito di cui possono usufruire in Italia deriva dal *pocket money*, che non sempre risulta sufficiente a rispondere alle necessità dei giovani MSNA e talvolta non viene erogato con regolarità da parte delle strutture affidatarie.

Allo stesso tempo, le ragioni possono essere di altra natura, in quanto è opportuno considerare che il legame con la famiglia di origine per i MSNA in questione spesso si connota come ambivalente: se da un lato agisce da sostegno alla motivazione, alla concretizzazione del progetto migratorio intrapreso e al bisogno identitario ed affettivo, dall’altro lato lo stesso legame è fonte di aspettative e genera angoscia e sensi di colpa con risvolti psico-

logici non indifferenti. Il debito che le famiglie contraggono in gran parte dei casi per consentire ai figli di intraprendere il viaggio ed offrire loro l'opportunità di migliorare le proprie condizioni di vita, viene vissuto dagli stessi come un grande peso, al quale si aggiungono i timori legati alle pesanti ripercussioni che potrebbero subire le rispettive famiglie nell'ipotesi di mancato risarcimento del debito in questione. Molti minori piangono durante le telefonate ai parenti, perché non trovano il coraggio di dire che in Italia il lavoro minorile è considerato reato e che sono obbligati a frequentare la scuola. Pertanto per i MSNA diventa motivo di forte crisi l'impossibilità di conciliare il mandato familiare con la situazione concreta del Paese ospite, che li inserisce in un sistema di tutela e che non consente loro di intraprendere l'attività lavorativa. I minori stranieri, infatti, sono equiparati ai minori italiani e possono lavorare con un contratto di apprendistato, solo dopo aver ottenuto il permesso di soggiorno. Questo limite, peraltro, spesso li espone a forme di sfruttamento del circuito del lavoro in nero, oppure al rischio di fare ingresso nei circuiti delle attività illegali.

Rilevante, anche dal punto di vista statistico, è la percentuale dei MSNA intervistati, pari al 12,5% del campione che ha dichiarato di non avere contatti con la famiglia di origine. Si tratta di minori rimasti orfani di uno o di entrambi i genitori o di minori che hanno intrapreso il viaggio in maniera autonoma e dunque privi del sostegno e dell'approvazione della famiglia di appartenenza.

I minori che non hanno contatti con la famiglia di origine spesso hanno già sperimentato nel Paese di provenienza processi di forte esclusione sociale, caratterizzata da progressivi sganciamenti da contesti di inclusione familiare, lavorativa e sociale. Possono essere orfani, con uno o entrambi i genitori ma in questi casi si tratta di giovani le cui relazioni con la rete familiare sono assenti o segnate da un elevato livello di conflittualità. Il peso del mandato migratorio sembrerebbe essere direttamente proporzionale all'estrazione sociale e culturale di provenienza dei minori in questione. Nel dettaglio i MSNA provenienti dalle campagne sono prevalentemente analfabeti e spesso "concordano" il viaggio con le famiglie, per le quali esso rappresenta un investimento fondamentale, l'unica strada per emanciparsi dalla povertà. Diverso è il caso dei MSNA provenienti da famiglie di media estrazione, i cui genitori sono consapevoli delle difficoltà della traversata e delle frequenti morti in mare, e che in qualche modo scoraggiano o impediscono il viaggio (Bianchi, 2017).

Con riferimento alla tipologia di mezzo impiegato, in genere, dei MSNA intervistati che sono in contatto con la famiglia di origine la maggioranza ha dichiarato di utilizzare il telefono (79%), il 19,2% i social network men-

tre la posta elettronica o il sistema Skype e software simili sono impiegati in percentuali marginali (e rispettivamente 1% e 0,8%).

Tab. 3.9 – Mezzo utilizzato contatti con la famiglia di origine dei MSNA intervistati

| Mezzo di comunicazione impiegato per sentire la famiglia di origine | % |
|---|-------|
| Telefono | 79,1 |
| Mail | 1,0 |
| Skype e/o simili | 0,8 |
| Social network (Facebook, Twitter, Whatsapp, ecc.) | 19,1 |
| Totale | 100,0 |

Per i MSNA il telefono sembrerebbe assolvere ad una funzione insostituibile nella rimodulazione delle relazioni con le famiglie di origine: esso consente un'interazione diretta e immediata, in cui è possibile trasmettere attraverso la voce sentimenti ed emozioni. Se fino ai primi anni '90, per comunicare a distanza i migranti privilegiavano le lettere, ed il telefono era ritenuto meno affidabile e troppo dispendioso, a distanza di pochi anni il modello di comunicazione è cambiato, grazie ad una maggiore diffusione del mezzo ed alla riduzione dei costi.

L'uso del telefono per i contatti con la famiglia sembra più frequente fra i minori provenienti dalle piccole città (centri abitati con meno di 50 mila abitanti) e dalle aree rurali che dalle aree urbane (59,5% contro 40,5%). Invece l'uso dei social per i contatti coi familiari è più frequente fra i minori di provenienza urbana (67,6% contro 32,4).

L'utilizzo diffuso del telefono tradizionale per comunicare con la famiglia di origine può essere considerato anche conseguenza del fenomeno comunemente noto come *digital divide*, il quale caratterizza gran parte delle aree dei Paesi in via di sviluppo, che per ragioni strutturali non sono nelle condizioni di servirsi degli strumenti di comunicazione più avanzati. Nello specifico, per la componente delle infrastrutture e per la capacità e/o la possibilità di utilizzare tali mezzi, nelle città più piccole è più alta la percentuale di chi impiega il telefono e più bassa quella di chi si serve di sistemi di comunicazione più progrediti (Skype, Whatsapp, posta elettronica, ecc.). Inoltre, più grandi sono le città, maggiore è la quantità e la varietà dei mezzi impiegati, a dimostrazione del fatto che nelle aree rurali la presenza delle infrastrutture di base è più scarsa, oltre agli altri fattori ai quali, sebbene in diversa misura, è strettamente connessa la diffusione dei sistemi di comunicazione digitali.

3.3 Percorso di accoglienza

Il 99% dei minori intervistati è giunto in Italia via mare e le province che hanno registrato un maggior numero di ingressi vedono al primo posto Catania (19,1%), seguita da Ragusa (17,9%), Siracusa (15,3%), Messina (15,1%), Agrigento (12,7%), Palermo (10,3%), ed infine Trapani (6,6%). Al contrario l'1% dei MSNA intervistati ha dichiarato di essere giunto via terra, a Milano, Bologna e Venezia; in tali casi, si tratta di minori per lo più originari del continente asiatico.

Si possono distinguere i minori transitati da Hotspot e quelli giunti presso porti commerciali o altre città italiane. Il sistema Hotspot, introdotto dall'Agenda Europea delle migrazioni nel 2015, dovrebbe costituire uno spazio per realizzare un primissimo soccorso ai migranti in attesa di una loro sistemazione, e accoglie spesso anche i minori giunti da soli per essere identificati; tuttavia, sebbene non siano disponibili statistiche ufficiali, sembrerebbe che i MSNA permangono in questi luoghi spesso in una condizione di promiscuità con soggetti adulti e per tempi variabili che possono andare da poche ore fino a giorni e intere settimane, e seppur in casi sporadici, anche per mesi, posponendo in tal modo il percorso di integrazione.

Il 59% dei minori è giunto presso alcuni porti commerciali siciliani, come per esempio Augusta, Catania, Palermo. Il 36,4% ha fatto accesso presso uno dei quattro Hotspot di Trapani, Pozzallo, Lampedusa e Taranto. Seguono, sebbene in percentuale ridotta (1,8%), i MSNA arrivati presso piccole località balneari; con molta probabilità, possono essere riconducibili al fenomeno dei cosiddetti "sbarchi fantasma", ossia modalità di arrivo clandestine organizzate tramite piccole imbarcazioni precarie e per numeri di soggetti ridotti, al fine di eludere i controlli e il relativo iter di identificazione. Accanto a questi e con percentuali molto simili, ci sono i MSNA giunti via terra presso alcune grandi città italiane (1%) come Venezia o Milano; mentre, appaiono peculiari anche i MSNA che hanno dichiarato di non essere a conoscenza del luogo di approdo (1,8%), a prova del fatto che per questi giovani il viaggio verso l'Italia è spesso lungo, insidioso e svolto in uno stato di grave disorientamento.

Tab. 3.10 – MSNA intervistati per tipologia di luogo di arrivo

| MSNA intervistati per luogo di arrivo | % |
|---|-------|
| MSNA transitati da Hotspot | 36,4 |
| MSNA giunti presso porti commerciali | 59,0 |
| MSNA giunti presso piccole località marittime | 1,8 |
| MSNA giunti in altre città non portuali | 1,0 |
| MSNA che non ricordano luogo di arrivo | 1,8 |
| Totale | 100,0 |

Per quanto concerne i tempi di permanenza in Italia, una significativa percentuale dei MSNA intervistati, pari all'81,1%, ha dichiarato di trovarsi nel territorio di accoglienza da oltre sei mesi, il 10,5% si trova in Italia da 5-6 mesi, il 6,4% da 3-4 mesi ed infine il 2% da 1-2 mesi. L'elevato numero di MSNA presenti in Italia da almeno 6 mesi, può essere letto come conferma del fatto che per molti MSNA l'Italia rappresenta uno spazio di stabilizzazione e non un luogo di transizione per raggiungere altre destinazioni. I MSNA del campione sono tutti iscritti al CPIA, pertanto appare evidente che, sebbene il diritto all'istruzione sia previsto anche per tutti i minori non italiani presenti sul territorio nazionale ed indipendentemente dalla regolarità rispetto al loro soggiorno ed al possesso di qualsiasi documentazione, vi è un certo ritardo in termini di tempo di accesso a questo diritto.

Solo l'8,4% ha accesso al percorso di istruzione entro i 4 mesi dall'ingresso in Italia, mentre per il 91,6% sono necessari almeno 5 mesi. Si tratta, senza dubbio, di una forte criticità e di un potenziale fattore di esclusione, specie se si considera che molti di questi soggetti sono prossimi al compimento della maggiore età e pertanto, considerate le motivazioni sottese alla scelta migratoria, una volta maggiorenni, è molto probabile che interrompano il percorso di studi per fare ingresso nel mondo del lavoro.

Tab. 3.11 – Mesi di permanenza in Italia MSNA fino al momento dell'intervista

| Mesi di permanenza | % |
|--------------------|-------|
| Da 1 a 2 mesi | 2,0 |
| Da 3 a 4 mesi | 6,4 |
| Da 5 a 6 mesi | 10,5 |
| Oltre 6 mesi | 81,1 |
| Totale | 100,0 |

Le percentuali a livello nazionale trovano conferma in quelle del campione della ricerca: il 56,9% dei MSNA intervistati, infatti, ha dichiarato di trovarsi all'interno di una struttura di seconda accoglienza, il 31,2% in un centro di prima accoglienza e il 10,9% è inserito nel circuito del sistema SPRAR; allo stesso modo sono assai scarse le esperienze di affidamento familiare classico (0,4%, pari a n. 3 in v.a.), mentre nulli i casi di affidamento omoculturale.

Rispetto alla durata della permanenza, per il 62,2% degli intervistati la permanenza presso le strutture a carattere residenziale è superiore ai 6 mesi, per il 15,3% è pari a 5-6 mesi, per il 14,3% è compreso tra 3-4 mesi ed infine per l'8,2% è di 1-2 mesi. Come si osserva nella tabella seguente, al di là della tipologia di struttura, la durata del soggiorno maggiormente diffuso è superiore a 6 mesi.

Nel dettaglio, se si prende in esame la situazione dei centri di prima accoglienza (CPA), si osserva che la permanenza all'interno di tali strutture va ben oltre i termini previsti dalla normativa (pari a 30 giorni secondo l'attuale legge 47/17 e 60 giorni per la normativa precedente): dei MSNA del campione inseriti nei CPA il 68,6% ha dichiarato di trovarsi in tali strutture da oltre 6 mesi, il 10,9% da 5-6 mesi, l'11,5% da 3-4 mesi e solo il 9,0% da 1-2 mesi.

Tab. 3.12 – Tipologia di struttura di accoglienza dei MSNA intervistati

| Struttura di accoglienza dei MSNA intervistati | % |
|--|-------|
| CSA (Centri seconda accoglienza) | 56,9 |
| CPA (Centri Prima Accoglienza) | 31,2 |
| SPRAR | 10,9 |
| Affido | 0,4 |
| Altro | 0,6 |
| Totale | 100,0 |

Questo dato appare rilevante per le implicazioni che ha il tipo di struttura sull'offerta di servizi ai minori. Va precisato, infatti, che dal punto di vista normativo i CPA non sono tenuti a provvedere all'iscrizione a scuola dei minori affidati loro, bensì a garantire un percorso interno di alfabetizzazione di base e dunque la prolungata permanenza nel circuito della prima accoglienza può pregiudicare il percorso della cosiddetta accoglienza integrata del minore nel tessuto sociale ed economico.

Tuttavia, con riferimento alla realtà siciliana osservata, si rileva che – probabilmente a causa del marcato ritardo con cui i minori in questione vengono trasferiti presso le strutture di seconda accoglienza e del conseguente prolungamento significativo della permanenza in prima – anche tali strutture provvedono all'iscrizione presso il sistema dell'istruzione.

Tab. 3.13 – Permanenza struttura di accoglienza dei MSNA intervistati

| Tipologia struttura di accoglienza/ Mesi di permanenza | CPA (%) | CSA (%) | SPRAR (%) |
|---|------------|------------|--------------|
| Da 1 a 2 mesi | 9,0 | 7,4 | 9,3 |
| Da 3 a 4 mesi | 11,5 | 16,5 | 11,1 |
| Da 5 a 6 mesi | 10,9 | 20,1 | 1,8 |
| Oltre 6 mesi | 68,6 | 56,0 | 77,8 |
| Totale | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Al di là della tipologia di struttura di accoglienza, un elemento essenziale del percorso di protezione e integrazione dei MSNA è il possesso di adeguata documentazione. Del campione dei MSNA intervistati, il 70,6% ha

dichiarato di essere in possesso dei documenti per permanere in Italia, mentre il 29,4% dichiara di non esserne titolare.

Tab. 3.14 – Possesso documenti da parte dei MSNA intervistati

| Possesso documenti | % |
|--------------------|-------|
| Sì | 70,6 |
| No | 29,4 |
| Totale | 100,0 |

D'altronde, come affermato nel rapporto ANCI del 2016,

(...) rispetto alla titolarità di un permesso di soggiorno, si confermano le criticità rilevate anche nei Rapporti passati. Infatti, se nel 2012 poco più del 60% dei minori accolti in seconda accoglienza era provvisto di un permesso di soggiorno, dall'ultima rilevazione risulta che, seppur in lieve crescita, i minori titolari di un permesso di soggiorno sono di poco superiori al 65% (ANCI, 2016, p. 21).

Tra i MSNA del campione che non dispongono di documentazione, il 56,1% ha dichiarato di trovarsi sul territorio italiano da oltre 6 mesi, il 21,6% da 5-6 mesi, il 16,2% da 3-4 mesi e il 6,1% da 1-2 mesi. Sembra che per ottenere qualsiasi genere di provvedimento siano necessari diversi mesi, a dimostrazione del fatto che la macchina burocratica è spesso lenta e farraginoso: il 91,6% dei MSNA intervistati titolari di qualsivoglia tipo di documentazione ha dichiarato di trovarsi in Italia da oltre 6 mesi, mentre le percentuali si riducono in maniera sostanziale se si considerano gli intervalli di tempo inferiori (5,9% da 5-6 mesi, 2,3% da 3-4 mesi e lo 0,3% da 1-2 mesi).

Tab. 3.15 – Possesso documenti e tempi di permanenza in struttura di accoglienza dei MSNA intervistati

| Possesso documenti/ Tempi di permanenza in Italia | Sì (%) | No (%) |
|--|-----------|-----------|
| Da 1 a 2 mesi | 0,3 | 6,1 |
| Da 3 a 4 mesi | 2,2 | 16,2 |
| Da 5 a 6 mesi | 5,9 | 21,6 |
| Oltre 6 mesi | 91,6 | 56,1 |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

Rispetto alla tipologia di documentazione, con riferimento ai minori del campione, è emerso che il 66,0% è titolare del permesso di soggiorno temporaneo della durata di 6 mesi ovvero della richiesta di protezione internazionale, seguono i MSNA titolari di asilo politico o di protezione umanita-

ria (20,4%), ed infine il 13,3% ha dichiarato di avere il permesso di soggiorno per minore età¹.

Il permesso di soggiorno per motivi umanitari (di durata biennale) veniva concesso, fino all'autunno del 2018, al minore al quale non era stata riconosciuta la protezione internazionale, perché non in possesso dei requisiti previsti ma verso il quale si riteneva che sussistessero gravi motivi di tipo umanitario.

Tab. 3.16 – Tipo di documenti in possesso dei MSNA intervistati

| Tipologia documento posseduto | % |
|---|--------------|
| C3/PDS di 6 mesi/riciesta di asilo politico o protezione umanitaria | 66,0 |
| PDS minore età | 13,3 |
| Asilo politico o protezione umanitaria | 20,4 |
| Altro | 0,3 |
| Totale | 100,0 |

3.4 Aspirazioni per il futuro

La gran parte dei MSNA intraprende il percorso migratorio con l'esplicito obiettivo di stabilizzarsi in Italia. Alla domanda “Pensi di voler rimanere per sempre in Italia”, il 93,6% degli intervistati ha risposto in maniera affermativa, il 3,4% ha dichiarato di voler raggiungere un altro Stato, mentre il 3% non ha ancora maturato una scelta specifica.

Per alcuni giovani migranti l'Italia rappresenta il punto di arrivo stabilito già in fase di progettazione del viaggio, mentre per altri la meta era un'altra ma poi, per ragioni varie, soprattutto riconducibili alle difficoltà di raggiungere in autonomia i Paesi desiderati, hanno deciso di rimanere.

Da quanto emerso dalle interviste, per i MSNA del campione la migrazione non è pensata e vissuta come una parentesi nella vita, bensì come una scelta di vita stabile e permanente; ed è un fatto che condiziona in maniera marcata la possibilità di prospettare percorsi educativi e di inserimento so-

¹ Va precisato che i dati in questione fanno riferimento alla normativa antecedente l'entrata in vigore della legge 47/2017, quando ancora era prevista una maggiore varietà di documentazione in materia; infatti, mentre prima di tale legge il permesso di soggiorno per minore età veniva rilasciato in via residuale, solo quando non era possibile rilasciare altro tipo di documento, con la normativa vigente, come già accennato, esso costituisce uno dei principali permessi di soggiorno previsti per la categoria dei MSNA.

La richiesta di protezione internazionale, nota anche come modello C3 e prevista con DI 25/2008, è la domanda diretta ad ottenere lo status di rifugiato o lo status di protezione sussidiaria. Al MSNA che ha presentato tale tipo di richiesta viene rilasciato un permesso di soggiorno temporaneo della durata di 6 mesi che è valido finché la domanda di asilo non verrà accettata ovvero respinta.

ziale, ovvero la pianificazione sul territorio italiano di una vita non solo lavorativa ma anche familiare e sociale.

Tab. 3.17 – Prospettive future dei MSNA intervistati

| Prospettive future sulla permanenza in Italia | % |
|---|-------|
| Restare per sempre in Italia | 93,6 |
| Andare in altro Stato | 3,4 |
| Decisione non ancora maturata | 3,0 |
| Totale | 100,0 |

Degli intervistati l'85,9% ha dichiarato di non disporre di reti amicali e/o parentali sul suolo europeo; mentre solo il 14,1% ha risposto in maniera affermativa. Sono minori provenienti da un ventaglio ampio di paesi (Afghanistan, Bangladesh, Costa d'Avorio, Egitto, Gambia, Ghana, Guinea, Liberia, Mali, Marocco, Nigeria, Pakistan, Senegal, Somalia e Tunisia). Anche questi ragazzi che possono disporre di reti sociali, anche all'estero, tuttavia, per la maggior parte, vogliono rimanere in Italia (81,1%) mentre il 6,8% non ha ancora maturato nessuna scelta in merito, mentre solo il 12,2% ha dichiarato l'intenzione di raggiungere di conoscenti residenti in un altro Paese del mondo occidentale.

Nello specifico, i MSNA intervistati che hanno manifestato l'intenzione di non rimanere in Italia sono prevalentemente ivoriani, egiziani, nigeriani.

I MSNA intervistati, d'altra parte, sono quelli che frequentano il CPIA e rappresentano proprio coloro che hanno deciso di scommettere il proprio futuro nel territorio italiano; non c'è da sorprendersi dunque che vogliano in gran parte rimanere in Italia.

Se l'Italia rappresenta per molti dei MSNA il Paese di stabilizzazione, è comprensibile che essi vedano l'apprendimento della lingua italiana come fattore strategico: per il 99% dei MSNA intervistati l'apprendimento della lingua italiana è un elemento fondamentale per il percorso di integrazione, mentre lo 0,6% non ha fornito risposta. Nessuno degli intervistati si è detto in disaccordo con l'affermazione, a prova del fatto che tanto per i MSNA che intendono rimanere in Italia, quanto per quelli che prospettano di trasferirsi in altri Stati europei, l'apprendimento della lingua rimane un punto fermo del progetto migratorio, per la sua rilevanza rispetto alla possibilità di inclusione sociale e lavorativa.

Se poi si considera il progetto migratorio di lungo periodo, e dunque la stabilizzazione di numerosi MSNA, l'italiano assume il carattere di una vera e propria seconda lingua madre. L'affermazione dell'importanza della lingua italiana da parte degli intervistati rappresenta, a parere di chi scrive, anche un indicatore del livello di motivazione rispetto alla sua acquisizione.

D'altro canto, sebbene tra i MSNA possano riscontrarsi casi di giovani con prospettive future più ambiziose – la più ricorrente delle quali è rappresentata dal sogno di diventare calciatore – sono rari i casi di minori che giungono in Italia con l'intenzione di proseguire gli studi a livelli superiori: i MSNA che hanno dichiarato di aver lasciato il proprio Paese per ragioni di studio sono il 3,02%.

Va detto che le aspirazioni più diffuse tra i MSNA, in generale, si collocano in continuità con le esperienze lavorative sperimentate prima della partenza o durante il viaggio migratorio e riguardano lavori quali meccanico, carpentiere, muratore, agricoltore, ecc. D'altro canto se si considerano le esperienze lavorative pregresse svolte dai MSNA intervistati, si osserva che tra i MSNA che hanno dichiarato di lavorare alle dipendenze di un datore (41,4%) o in autonomia (25,3%), le professioni più diffuse si collocano all'interno del settore primario e secondario, e nel dettaglio figurano soprattutto le professioni di muratore, carpentiere, pastore, contadino, meccanico, lustrascarpe, pescatore, taglialegna, parrucchiere/barbiere ed ancora il piccolo commercio di frutta/verdura e pesce.

Questi, per quanto possano apparire lavori a bassa qualificazione, in realtà costituiscono progetti ambiziosi, se paragonati alle opportunità di cui dispongono i minori nei loro contesti di origine. Disporre di un lavoro che garantisca un guadagno immediato, oltre che agire da fattore di forte richiamo ed essere concepito come indicatore per eccellenza, circa la riuscita del proprio progetto migratorio, per il MSNA rappresenta una ambizione fondamentale anche in termini di rappresentazione di sé, come persona capace e “riuscita”.

4. MSNA: abilità, risorse e competenze

di *Gaetano Gucciardo*

Il primo approccio alla lingua italiana dei MSNA all'interno delle strutture di accoglienza avviene in forme molto variabili per organizzazione, durata e qualità. L'obbligo di garantire la frequenza a corsi di lingua italiana viene ottemperato attraverso l'organizzazione di corsi interni, tenuti verosimilmente da professionisti e/o volontari, o attraverso l'invio dei minori presso realtà associative che forniscono corsi di lingua di base. Risulta, tuttavia, molto complesso monitorare questa offerta, persino ricevere dai minori intervistati informazioni in merito.

L'iscrizione dei minori al CPIA, in alcuni casi, segue i brevi corsi di italiano tenuti all'interno delle strutture ospitanti, in altri avviene direttamente, appena stabilizzata la presenza del minore nella struttura.

I CPIA in Sicilia sono presenti in tutte le nove province ripartiti con numero di sedi proporzionato alla popolazione di riferimento. L'elenco dei CPIA è costantemente aggiornato: i criteri di apertura di appositi punti di erogazione sono relativi al numero di iscritti e alla disponibilità di strutture sul territorio (in alcuni casi, le sedi sono state offerte da parrocchie, centri comunali, spazi associativi, etc.). Diversi punti di erogazione sono stati appositamente aperti allo scopo di garantire il diritto all'istruzione dei MSNA accolti in strutture distanti dai punti di erogazione ministeriale.

4.1 Bisogni formativi e linguistici

Riassumendo le caratteristiche essenziali del campione di intervistati, descritte più ampiamente in precedenza, più della metà dei MSNA intervistati proviene dall'Africa occidentale e soprattutto da Gambia, Ghana, Guinea-Bissau, Senegal, Mali, Nigeria e Costa d'Avorio. Il 44% è ospite di strutture di seconda accoglienza, il 27% presso strutture del sistema

SPRAR, il 18% presso centri di prima accoglienza e l'11% invece ha dichiarato di trovarsi in genere in affidamento presso famiglie (italiane e non). Il 72% dei MSNA intervistati è in possesso di un qualche tipo di permesso di soggiorno. Nella maggioranza dei casi (63%) si tratta della richiesta C3 o del permesso di soggiorno temporaneo della durata di sei mesi, il 23% invece è titolare del permesso di soggiorno per asilo politico o protezione umanitaria ed il 14% del permesso di soggiorno per minore età.

Dal punto di vista formativo, considerando il percorso pre-migratorio di questi minori, emerge un quadro caratterizzato da profili di giovani poco istruiti: il 20,3% degli intervistati ha dichiarato, infatti, di non essere mai andato a scuola, il 7,6% di aver frequentato scuole coraniche e il 23,6% ha interrotto gli studi dopo 5 o 6 anni al massimo.

È invece diverso il dato relativo alle lingue conosciute: mediamente, i MSNA intervistati conoscono tre lingue¹.

Nel dettaglio emerge un bagaglio linguistico che per il 56,6% degli intervistati varia da un minimo di tre lingue, ad un massimo di sette, con una netta prevalenza di giovani (65,6%) che hanno dichiarato di conoscere almeno due o tre lingue. Di contro, i MSNA che conoscono una sola lingua sono il 7,8%, mentre non mancano i casi di quelli che conoscono anche cinque e più lingue (8,9%).

Tab. 4.1 – Numero lingue parlate dai MSNA intervistati

| N° lingue conosciute | Frequenza | Percentuale | Percentuale cumulativa |
|----------------------|-----------|-------------|------------------------|
| 7 | 3 | 0,6 | 0,6 |
| 6 | 7 | 1,4 | 2 |
| 5 | 35 | 6,9 | 8,9 |
| 4 | 89 | 17,7 | 26,6 |
| 3 | 154 | 30,6 | 57,2 |
| 2 | 176 | 35 | 92,2 |
| 1 | 39 | 7,8 | 100 |

Tra i MSNA si riscontra, pertanto, una diffusa condizione di plurilinguismo, che è connessa, anche se abbastanza debolmente, col numero di anni di scolarizzazione, tendenzialmente più anni di scuola corrispondono a più lingue conosciute ma il rapporto è debole e conosce numerose eccezioni. È un dato che appare coerente con quanto riscontrato nella letteratura in materia:

[la] situazione di plurilinguismo e multilinguismo [è] molto diffusa in tutta l'Africa subsahariana (...) dove lingue locali veicolari e lingue ufficiali so-

¹ Anche la moda e la mediana sono pari a tre.

no compresi con livelli di competenza assai diversificati nello stesso individuo (D'Agostino, 2017b, p. 143, 145).

Come mostra la tabella seguente (tab. 4.2), la relazione fra gli anni di scuola e le lingue parlate c'è ma non è sempre coerente: è vero comunque che chi non ha mai frequentato la scuola conosce meno lingue di chi l'ha frequentata per qualche anno e chi l'ha frequentata per meno anni conosce, mediamente, meno lingue di chi l'ha frequentata per più tempo.

Tab. 4.2 – Numero anni scolarizzazione e numero medio di lingue conosciute

| N° anni di scolarizzazione nel Paese di origine | Numero medio lingue conosciute (%) |
|---|------------------------------------|
| 0 | 1,3 |
| 1-2 | 2,9 |
| 3-4 | 3 |
| 5-6 | 2,9 |
| 7-8 | 2,9 |
| 9-10 | 3,4 |
| 11-12 | 3,4 |

Rispetto alla lingua madre il panorama rilevato appare decisamente variegato com'è ovvio data la pluralità delle provenienze. Tra le lingue principalmente diffuse tra i MSNA intervistati figurano il bambara (18,50%), il wolof (29%), il mandinka (37%), ed anche l'hausa, l'igbo, lo yoruba, il bangla, il sousou, il pular, ecc. Si tratta di lingue tipiche dei molteplici gruppi etnici di appartenenza dei MSNA, che non sempre ammettono la forma scritta. Per tale ragione, va considerato con una certa cautela il fatto che il 55,9% degli intervistati abbia risposto di non sapere scrivere nella propria lingua madre, mentre il 44,1% sì: tra gli intervistati che hanno risposto di non saper scrivere nella propria lingua madre, infatti sono inclusi coloro per i quali la lingua madre è unicamente parlata. Dunque non si può parlare di una competenza della quale sarebbero privi.

Al di là della lingua madre conosciuta dai MSNA, un aspetto ricorrente nel repertorio plurilingue di questi soggetti è la conoscenza della lingua veicolare, ossia francese e/o inglese. La conoscenza di queste due lingue è diffusa in maniera pressoché omogenea in relazione all'eredità coloniale dei Paesi di origine dei soggetti del campione; nello specifico, tra i MSNA intervistati, il 47,9% ha dichiarato di conoscere la lingua inglese ed il 45,3% quella francese.

Sebbene la lingua veicolare abbia un ruolo centrale non solo durante il percorso migratorio ma anche nel processo di accoglienza, conoscere l'italiano costituisce per il MSNA uno strumento insostituibile per prendere attivamente parte al percorso di inserimento sociale e per orientarsi in autonomia nel territorio di accoglienza. Questa consapevolezza è ampiamente diffusa tra questi giovani: il 99,7% ha risposto che condivide l'affermazione che "imparare l'italiano sia importante per integrarsi in Italia". A questa piena coscienza, si associa un impegno concreto dei MSNA ad apprendere la nuova lingua; l'84,7% dei MSNA ha dichiarato di seguire o di aver seguito corsi di italiano nella struttura di accoglienza in cui si trovava al momento dell'intervista. I minori utenti dei CPIA hanno, in gran parte, ricevuto i primi rudimenti della lingua prevalentemente già nelle comunità alloggio. Una esperienza che ha consentito loro un primo apprendimento, almeno a livello di comprensione, che in qualche modo semplifica il loro impatto con il sistema scolastico.

Proprio rispetto alle abilità in lingua italiana da parte dei MSNA intervistati, si delinea un quadro per certi versi favorevole: il 65,6% dichiara di conoscere l'italiano "quanto basta" (40%) o "molto" (25,6%) mentre il 34,4% ha dichiarato di comprenderlo poco (33%) o per nulla (1,4%). Allo stesso modo, in relazione alla competenza orale nella conoscenza della lingua italiana, prevalgono i "poco" (40,6%) e "così così" (40,6%); mentre solo il 18,9% ha dichiarato di saper parlare molto bene l'italiano.

Infine, per le abilità di scrittura i MSNA del campione hanno espresso un giudizio positivo circa le proprie abilità: l'87,5% ha infatti risposto di essere capace di scrivere in italiano, mentre solo il 12,5% ha dichiarato di non esserne capace.

Per i MSNA l'apprendimento della lingua italiana appare cruciale sia per la spendibilità quotidiana, sia per la costruzione di un progetto futuro stabile, improntato all'autonomia e alla possibilità di trovare un lavoro soddisfacente. L'impegno all'apprendimento della lingua italiana si riscontra su più contesti e situazioni e non si limita al contesto scolastico. Per i MSNA i luoghi principali di utilizzo della lingua italiana sono molteplici: sebbene si registrino casi di intervistati che hanno dichiarato di ricorrere alla lingua italiana solo in contesti specifici, quali la scuola (5,2%) o l'interlocuzione con gli operatori (3,8%) o gli amici (0,2%), più della metà degli intervistati (53,7%) ha affermato di fare utilizzo simultaneo della nuova lingua, ossia di parlare in italiano in svariati contesti come la scuola così come con gli amici e con gli operatori della struttura; o in almeno due contesti differenti: scuola e operatori (24,5%) oppure con gli operatori e con gli amici (3,4%), ed in misura minore con gli amici e a scuola (1,2%).

Tab. 4.3 – Situazioni di utilizzo della lingua italiana dai MSNA intervistati

| Contesti di utilizzo lingua italiana | % |
|--------------------------------------|-------|
| Solo a scuola | 5,2 |
| Solo con amici | 0,2 |
| Solo con operatori | 3,8 |
| Altro | 8,2 |
| Tutte le situazioni precedenti | 53,7 |
| Con gli operatori e a scuola | 24,5 |
| Con gli operatori e con gli amici | 3,4 |
| Con gli amici e a scuola | 1,2 |
| Totale | 100,0 |

Il 97,4% degli intervistati ha affermato che gli operatori delle strutture di appartenenza interloquiscono con loro in lingua italiana. Va detto che, nel caso delle comunità di accoglienza, gli operatori interloquiscono in italiano non certo per stimolarne negli ospiti l'apprendimento. Gli operatori non dispongono, frequentemente, di competenze linguistiche adeguate. Stando a quanto dicono i nostri intervistati, il 72,6% degli operatori delle strutture di accoglienza non parla un'altra lingua oltre l'italiano; il 15,7% parlerebbe anche in inglese e il 10,1% in francese. C'è anche un 3,2% che parla nella lingua madre dei Paesi di origine dei minori del campione (bambara, wolof, mandinka, ecc)

Tab. 4.5 – Lingue parlate dagli operatori dei centri di accoglienza (CDA)

| Lingue parlate dagli operatori dei CDA per MSNA | % |
|---|-------|
| Parlano solo in italiano | 72,3 |
| Parlano anche in inglese | 14,5 |
| Parlano anche in francese | 8,3 |
| Parlano sia in inglese sia in francese | 1,8 |
| Parlano anche altre lingue | 3,2 |
| Totale | 100,0 |

Alla varietà degli interlocutori e delle circostanze di utilizzo della lingua italiana da parte dei MSNA del campione, corrisponde una simmetrica varietà in termini di luoghi di apprendimento della stessa lingua, che sembra realizzarsi non solo all'interno dell'istituzione scolastica, ma anche altrove.

Nello specifico, il 55,2 % dei MSNA del campione ha detto di apprendere l'italiano tra i banchi di scuola, il 22% lo fa mediante altre attività ed il 22,8%, invece, sia negli ambienti scolastici, sia in quelli extrascolastici. Rispetto a questi ultimi le attività che i MSNA del campione considerano maggiormente favorevoli all'apprendimento della nuova lingua comprendono tanto iniziative promosse dalle stesse strutture, come per esempio, i laboratori di giardinaggio, le attività ricreative, il cineforum, ecc., sia progetti esterni, come per esempio calcio con ragazzi italiani, teatro, danza-

terapia, laboratori di pittura, in genere svolti in collaborazione con realtà dell'associazionismo, dei rispettivi contesti territoriali di appartenenza.

Tab. 4.6 – Luoghi dove i MSNA intervistati ritengono di imparare meglio l'italiano

| Luoghi dove, secondo i MSNA intervistati, si impara meglio l'italiano | % |
|---|-------|
| A scuola | 55,2 |
| Con altre attività | 22,0 |
| Sia a scuola che con altre attività | 22,8 |
| Totale | 100,0 |

In generale la pluralità degli ambienti in cui i MSNA del campione hanno dichiarato di impiegare la lingua italiana per comunicare, sembra essere correlata col numero di mesi di permanenza nel Paese di accoglienza; si riscontra infatti che all'aumentare dei mesi di soggiorno nel territorio italiano, aumenta non solo la quantità, ma anche la varietà degli spazi di impiego della nuova lingua: il 57,0% degli intervistati, dopo 6 mesi di permanenza in Italia, utilizza la nuova lingua a scuola, con gli amici e con gli operatori della struttura ospitante, mentre solo il 9,5% si limita ad utilizzare l'italiano in un solo contesto, ossia a scuola, in struttura o con gli amici.

4.2 L'uso dello smartphone

Nel processo di apprendimento della lingua italiana per i giovani migranti un ruolo strategico è svolto non solo dagli spazi reali, quali possono essere il CPIA o le strutture di accoglienza, ma anche da quelli virtuali e, dunque, dal web, che è fruito, sostanzialmente, tramite il cellulare/smartphone. Il 96,2% dei MSNA intervistati, infatti, ha dichiarato di possederne uno, e solo il 3,8% ha detto di non disporne.

È importante il dato relativo a quanto tempo questi ragazzi trascorrono col cellulare/smartphone: il 40,9% vi trascorre più di 5 ore al giorno, il 33,1% fra le 2 e le 4 ore, il 19,6% tra 1 e 2 ore, ed infine, il 6,4% meno di un'ora.

In termini di tempo, pertanto, sembrerebbero non riscontrarsi differenze tra la quantità di tempo trascorsa dai MSNA con il cellulare/smartphone ed i coetanei autoctoni; secondo i dati raccolti dall'Osservatorio sulle tendenze e sui comportamenti degli adolescenti in tutta Italia, emerge che le nuove generazioni appaiono sempre più iperconnesse: il 50% trascorre dalle 3 alle

6 ore extrascolastiche con lo smartphone in mano, il 16% dalle 7 alle 10 ore ed il 10% supera le 10 ore².

Tab. 4.7 Tempo con cui i MSNA hanno dichiarato di trascorrere con cellulare-smartphone

| Tempo trascorso con cellulare-smartphone | % |
|--|-------|
| Meno di 1 ora | 6,4 |
| Da 1 a 2 ore | 19,6 |
| Da 2 a 4 ore | 33,1 |
| Oltre 5 ore | 40,9 |
| Totale | 100,0 |

Come già riportato nelle pagine precedenti, per i MSNA il cellulare/smartphone ha un ruolo centrale oltre che nella fase pre-migratoria, anche per l'organizzazione del viaggio, durante il viaggio e nel percorso di accoglienza. Infatti, giunti nel Paese ospite, spesso, per questi minori, è solo attraverso questi strumenti che è possibile mantenere il contatto con la rete familiare di appartenenza, vedere le foto e sentire la voce dei parenti (Save the Children, 2017). In altri termini, il cellulare consente di salvaguardare anche le proprie radici culturali ed identitarie, in un contesto nuovo e privo dei riferimenti principali; ed è sempre con il telefono che è possibile svagarsi, fare amicizia, e pianificare le tappe successive nel percorso di integrazione, ma anche apprendere meglio l'italiano.

Il cellulare/smartphone, come per tutti gli adolescenti globalizzati, non è solo uno strumento per comunicare, ma viene utilizzato anche per i social network, per giocare, per ascoltare musica, ecc. Quasi la metà del campione (42,7%) ha dichiarato di fare un uso multiplo del dispositivo ossia telefonare, "ascoltare musica e interagire con i social"; il 35,8% lo usa per almeno due funzioni, quali: "telefonare e social" (11,7%), "telefonare e ascoltare musica" (3,6%) o "social network ed ascoltare musica" (20,5%), mentre il 16,1% ha dichiarato di farne un uso limitato a una delle tre funzioni considerate, e nel dettaglio "solo per telefonare" (il 4,6%), "solo per i social network" (il 9,3%) e "solo per ascoltare musica" (il 2,2%). Una percentuale pari al 3,4% invece ha dichiarato di non usare il cellulare/smartphone.

Riguardo agli altri usi, tra i MSNA, si riscontra una certa corrispondenza con quelli praticati da parte di tutti gli adolescenti, quali per esempio visione di film e video youtube (10,3%), giochi vari (12,8%), ecc.. Allo stesso tempo, tuttavia, figurano utilizzi caratteristici del cellulare/smartphone, riconducibili alle specificità della condizione di immigrati, giovani e giunti

² <http://www.adolescenza.it/osservatorio/adolescenti-iperconnessi-like-addiction-vamping-e-challenge-sono-le-nuove-patologie/>

da soli; sono, infatti, diffuse le applicazioni per la traduzione in italiano e per lo studio in genere (33,1%), le applicazioni per ricordare il momento di preghiera e per la lettura del Corano (14,0%), ecc.

Tab. 4.8 – Principali usi del cellulare-smartphone diffusi tra i MSNA intervistati

| Usi del cellulare/smartphone | % |
|---|-------|
| Solo per telefonare | 4,6 |
| Solo per i social network | 9,3 |
| Solo per ascoltare musica | 2,2 |
| Per tutti gli usi menzionati | 42,7 |
| Altro | 2,0 |
| Per telefonare e per i social | 11,7 |
| Per telefonare e ascoltare musica | 3,6 |
| Per i social network e ascoltare musica | 20,5 |
| Non usa il cellulare/Smartphone | 3,4 |
| Totale | 100,0 |

4.3 Competenze dei MSNA

Cosa possiamo dire delle competenze dei minori intervistati? Come abbiamo visto la scolarizzazione è piuttosto bassa e anche piuttosto scadente: un ragazzo su cinque non è mai andato a scuola ed è da ritenersi analfabeta (20,3%) e a questi devono aggiungersi quelli che hanno frequentato solo scuole religiose (7,6%). Inoltre un ulteriore quinto ha abbandonato la scuola senza conseguire un titolo (il 23,6% si è fermato a 5-6 anni di frequenza scolastica). Come si vede, dobbiamo ritenere che oltre la metà dei minori intervistati ha serie carenze nelle competenze di base.

Tuttavia, è utile far emergere altre competenze, precipuamente linguistiche, che, se stimolate, possono rappresentare leve per l'apprendimento linguistico, nonché vere e proprie capacità dalle quali partire per costruire proposte didattiche consone ai bisogni formativi e linguistici dei MSNA. In questo quadro rientrano quegli apprendenti le cui competenze linguistiche non possono essere descritte utilizzando il QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue), che, come è noto, è stato redatto per utenti padroni della letto-scrittura (Arcuri e Mocciaro, 2014). Il termine “competenza”, in questa sede, è declinato in quegli ambiti dell'educazione scolastica che riguardano l'area linguistica e quella relativa all'uso delle tecnologie: la previsione di altre competenze avrebbe richiesto l'uso di strumenti supplementari per rilevarle.

4.3.1 Competenze linguistiche

In riferimento alle competenze linguistiche, siamo in presenza di un significativo plurilinguismo tra i MSNA intervistati: “i minori, anche se non sanno né leggere né scrivere, spesso, sono dei plurilingue competenti” (Amoruso, D’Agostino e Jaralla, 2015). Si tratta di una competenza che rappresenta una risorsa importante per l’integrazione sociale verso un modello europeo.

Secondo la definizione proposta dal QCER, la competenza plurilingue in quanto competenza di gestione di risorse e capacità linguistiche plurali (il repertorio plurilingue) è una, anche se costituita da numerose componenti (Coste et al., 2009, p. 24).

Come abbiamo visto precedentemente, una prima analisi delle competenze, dal punto di vista didattico, suggerisce che i MSNA sono dotati di conoscenze plurilingue: uno su cinque conosce almeno quattro lingue, oltre la metà ne conosce tre e il 92,2% ne conosce almeno due (tab. 23). Il 40,8%, inoltre, parla l’inglese e il 38,2% il francese mentre un altro 7,1% parla sia l’inglese sia il francese. Quasi nove ragazzi su dieci sono, dunque, in condizione di comunicare in francese o in inglese e anche in entrambe le lingue. Si tratta, in rapporto al capitale umano in possesso dei MSNA, di una competenza importante e strategica dal punto di vista sociale. E su di essa è possibile costruire percorsi efficaci per l’inclusione.

Se pensiamo infatti al patrimonio linguistico dei giovani italiani della medesima età dei MSNA, potremmo ipotizzare che l’integrazione – l’instaurarsi di processi di socializzazione e crescita comune – potrebbe portare ad un effetto volano sull’accrescimento del patrimonio linguistico, nonché del patrimonio socio-culturale, antropologico, psicologico e umano di tutte le generazioni future che insistono su un medesimo territorio. Certo è che, attualmente, dubitiamo che questa sfida rientri nell’agenda delle politiche pubbliche del nostro Paese, in particolare delle politiche scolastiche, sebbene la presente ricerca raccolga intuizioni maturate sul campo in tale direzione, attraverso il confronto con docenti, dirigenti dei CPIA, MSNA, referenti delle strutture di accoglienza e così via.

Secondo la descrizione europea delle competenze chiave, la comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. A livello di conoscenze, conoscere lingue straniere implica una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle

convenzioni sociali, della dimensione culturale e della variabilità dei linguaggi. Le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistono nella capacità di comprendere messaggi, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali. Infine, la conoscenza di lingue straniere conduce ad un atteggiamento positivo, comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale.

Tab. 4.9 – Competenze orali lingue veicolari dei MSNA intervistati

| Competenze orali lingue veicolari | Lingua inglese | Lingua francese |
|-----------------------------------|----------------|-----------------|
| | % | % |
| Sì | 47,9 | 45,3 |
| No | 52,1 | 52,1 |
| Totale | 100,0 | 100,0 |

Ciò che si afferma in altri studi, secondo cui “le lingue europee occupano uno spazio significativo nella vita dei minori un po’ più scolarizzati” (Amoruso, D’Agostino e Jaralla, 2015), risulta confermato per quanto riguarda la conoscenza dell’inglese, lingua conosciuta anche come terza: l’89,6% di MSNA andati a scuola, parla inglese e il 45,3% dei MSNA parla francese, in quanto prevalentemente provenienti da paesi tradizionalmente francofoni.

Malgrado i luoghi comuni, solo il 13,5% parla arabo. Moltissimi, infatti, provengono da aree non arabofone. Tradizionalmente, l’apprendimento della lingua araba al di fuori dell’appartenenza religiosa all’Islam, avviene durante il viaggio, passando dalla Libia:

Quando passiamo dalle lingue usate nel loro paese di origine alle lingue parlate durante il viaggio per raggiungere l’Italia ci accorgiamo che è proprio in quel momento che i MSNA non solo usano la loro competenza plurilingue, ma riescono perfino a rinforzarla e ad arricchirla (Amoruso, D’Agostino, Jaralla, 2015).

Tab. 4.10 – Competenza orale in lingua araba dei MSNA intervistati

| Competenza orale in lingua araba dei MSNA intervistati | % |
|--|-------|
| Sì | 13,5 |
| No | 86,5 |
| Totale | 100,0 |

Tra le altre lingue principali parlate vi sono il bambara (18,50%), il wolof (29,00%), il mandinka (37,00%). Vi sono anche l’hausa, igboo, yoruba, bangla, sousou, pular, e così via.

Colpisce, dunque, la competenza linguistica posseduta da un numero significativo dei MSNA: una buona percentuale di essi parla da un minimo di due lingue ad un massimo di quattro lingue e all'aumentare del numero di lingue conosciute aumenta anche la conoscenza delle lingue veicolari, come il francese e l'inglese.

Ciò che emerge immediatamente è dunque un bagaglio linguistico rilevante, comune alla gran parte dei MSNA sebbene sia più caratteristico dei minori dell'Africa subsahariana, che è, nel confronto con quello di altre aree, "più articolato e regolare" (Amoruso, D'Agostino e Jaralla, 2015).

Per quanto riguarda la conoscenza della lingua italiana, dei MSNA incontrati nei CPIA siciliani, solo l'1,4% non lo capisce affatto, il 33% lo capisce poco, mentre il 40% dichiara di capirlo in maniera sufficiente e il 25,6% dice di capirlo molto.

Altri studi (INMP, 2009) evidenziano come l'italiano rappresenti la seconda lingua conosciuta solo per il 30% dei casi, una percentuale che si riscontra anche tra coloro che parlano l'inglese come seconda lingua e in generale, rispetto alla totalità del campione, il 78,7% dei minori dice di conoscere l'italiano.

L'84,7% dei MSNA intervistati segue o ha seguito corsi di italiano nella struttura di accoglienza in cui si trovava al momento dell'intervista: i minori utenti dei CPIA hanno in gran parte ricevuto i primi rudimenti della lingua prevalentemente già nelle comunità alloggio, esperienza che ha consentito loro un primo apprendimento, almeno a livello di comprensione, che in qualche modo semplifica il loro impatto con il sistema scolastico.

Tab. 4.11 – Autovalutazione livello di comprensione dell'italiano dei MSNA intervistati

| Quanto capisci l'italiano? | % |
|----------------------------|-------|
| Poco | 33,0 |
| Quanto basta | 40,0 |
| Molto | 25,6 |
| Non lo capisco | 1,4 |
| Totale | 100,0 |

La frequenza scolastica nel paese di origine incide significativamente sulla comprensione della lingua, come mostra la tabella seguente.

Tab. 4.12 Relazione tra autovalutazione comprensione lingua italiana e frequenza scolastica

| Quanto capisci l'italiano?/ Sei andato a scuola nel tuo Paese? | No | Sì | Totale |
|---|------|------|--------|
| Niente | 57,1 | 42,9 | 100,0 |
| Poco | 27,7 | 73,3 | 100,0 |
| Quanto Basta | 17,9 | 82,1 | 100,0 |
| Molto | 12,4 | 87,6 | 100,0 |

In riferimento alla competenza orale nella conoscenza della lingua italiana, le risposte prevalenti sono “poco” e “così così”. Solo il 18,9% pensa di saperlo parlare molto bene.

Tab. 4.13 – Autovalutazione competenza orale in italiano da parte dei MSNA intervistati

| Quanto capisci l'italiano? | % |
|----------------------------|-------|
| Poco | 40,6 |
| Così così | 40,6 |
| Molto | 18,9 |
| Totale | 100,0 |

Primo elemento determinante è la durata della permanenza. Di fatto, da più tempo si è in Italia, più, ovviamente, si è imparata la lingua e più si parla in una molteplicità di situazioni.

Secondo elemento decisivo nel percorso di apprendimento è la relazione con il contesto di inserimento. Ponendo, infatti, in relazione la competenza linguistica auto-percepita e la esperienza di contatto con il contesto di accoglienza, si osserva che, al crescere del livello di conoscenza della lingua italiana, crescono le occasioni di socializzazione e di scambio comunicativo al di fuori della scuola e con persone di nazionalità diversa dalla propria e con il gruppo dei pari italiani.

Tab. 4.14 – Situazioni in cui viene usata la lingua italiana e livello di comprensione dichiarato

| In quali situazioni usi la lingua italiana? | Quanto capisci l'italiano? | |
|---|----------------------------|----------------------|
| | Per nulla o poco | Quanto basta o molto |
| Solo a scuola | 60,0% | 40,0% |
| Con gli operatori e a scuola | 57,4% | 42,6% |
| Con gli operatori e con gli amici | 17,6% | 82,4% |
| Con gli amici e a scuola | 16,7% | 83,3% |
| Totale | 34,5 | 65,5 |

Coloro che hanno occasione di parlare in italiano con amici risultano conoscere la lingua italiana di più rispetto a coloro che non hanno legami amicali o che comunque non parlano in italiano con gli amici. Naturalmente fra i due fattori c'è una relazione biunivoca ma, in ogni caso, avere amici che offrono occasioni di interazioni in lingua italiana rappresenta un fattore decisivo per un più rapido ed efficace apprendimento della lingua locale.

Per quanto riguarda la competenza nella lingua italiana scritta, l'87,5% afferma di sapere scrivere, mentre il 12% dice di non saper scrivere in italiano.

4.3.2 Uso delle tecnologie

Il riferimento all'uso delle tecnologie da parte dei MSNA può rappresentare una dimensione interessante per comprendere quanto esse possano essere correlate all'apprendimento della lingua italiana.

In effetti, i MSNA intervistati per il 96,2% usano il cellulare o lo smartphone.

Tab. 4.15 – *Uso del cellulare/smartphone da parte dei MSNA intervistati*

| Utilizzo cellulare/ smartphone | % |
|--------------------------------|-------|
| Sì | 96,2 |
| No | 3,8 |
| Totale | 100,0 |

L'uso che ne viene fatto risulta significativo. Come abbiamo visto precedentemente, il 33,1% lo usa da due a quattro ore al giorno. Addirittura il 40,9% lo usa per più di cinque ore al giorno.

Tab. 4.16 – *Per quante ore al giorno usi il cellulare/smartphone?*

| | Frequenza | Percentuale |
|----------------------|-----------|-------------|
| Meno di un'ora | 31 | 6,4 |
| Fra una e due ore | 95 | 19,6 |
| Da due a quattro ore | 160 | 33,1 |
| Più di cinque ore | 198 | 40,9 |
| Totale | 484 | 100,0 |

Naturalmente lo smartphone è utilizzato per tutte le sue molteplici funzioni, per telefonare, per stare sui social, per ascoltare musica ma anche per l'ascolto del corano, per guardare le partite di calcio o i film nella propria lingua di origine, per i giochi, la musica, la lettura, per le traduzioni, per lo studio. Solo una minima parte lo usa solo per telefonare (4,6%) o solo per i social (9,3%) o non ce l'ha affatto (3,4%).

4.3.3 Esperienze lavorative

Tra le competenze è da rilevare il fatto che il 48,9% degli intervistati dichiara di aver lavorato nel paese di origine mentre il 30,4% dice che studiava. Si può ritenere che lo stesso rapporto dei MSNA con la scuola in quanto tale sia abbastanza ambivalente. Da un lato la percepiscono come risorsa essenziale per l'inserimento nel mondo del lavoro, dall'altro soffrono però

del passaggio esistenziale compiuto già prima della partenza, verso un quotidiano che non prevede un tempo per lo studio.

Tab. 4.17 – Attività svolta nel Paese di origine

| Attività svolta | Frequenza | Percentuale |
|-----------------|-----------|-------------|
| Lavoravo | 246 | 48,9 |
| Non lavoravo | 84 | 16,7 |
| Studente/essa | 153 | 30,4 |
| Altro | 12 | 2,4 |
| Non risponde | 5 | 1,0 |
| Non applicabile | 3 | 0,6 |
| Totale | 503 | 100,0 |

L'impegno di stare dentro un percorso formativo deve essere letto nella sua connessione con i loro trascorsi. 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.

Va tenuto conto del significativo tasso di abbandono scolastico di questi minori già nel paese di origine. E anche tra coloro che hanno frequentato la scuola si rileva una frequenza di pochi anni di scuola o la frequenza delle scuole coraniche, per lo più scuole informali, ove scolarizzazione e alfabetizzazione non si equivalgono, la triade "leggere, scrivere e far di conto" è frammentata e non mancano i casi di analfabetismo assoluto (D'Agostino, 2017a).

Su questo retroterra di scarsa o scarsissima scolarizzazione risulta ancora più notevole la diffusione del plurilinguismo e la conoscenza delle lingue veicolari.

4.4 Indice delle competenze

Per esaminare le competenze possedute dai minori abbiamo costruito un indice che abbiamo denominato "indice delle competenze". Grazie a questo indice possiamo avere una informazione sintetica delle caratteristiche relative alle competenze linguistiche e di formazione dei MSNA. È chiaro che riferendoci alle competenze, focalizziamo l'attenzione su ciò che la persona porta con sé, sul suo patrimonio cognitivo, indipendentemente da come lo ha appreso.

4.4.1 Descrizione impianto metodologico di costruzione dell'indice di competenze

La composizione dell'indice delle competenze si basa naturalmente sulle informazioni raccolte e prende in esame il numero delle lingue parlate, le competenze relative alla lingua italiana e la valutazione fatta dall'intervistatore relativa alle competenze del minore a comprendere la lingua italiana emersa durante l'intervista. Dobbiamo sottolineare che le nostre domande chiedevano ai minori di autovalutare le proprie competenze nel comprendere, parlare e scrivere in italiano.

L'indice è costruito sostanzialmente in base alle risposte a cinque domande: a) Il numero delle lingue che il minore dichiara di parlare; b) la competenza, dichiarata dall'intervistato, relativamente alla comprensione dell'italiano parlato; c) la competenza, dichiarata dal minore, relativamente alla capacità di parlare in italiano; d) la competenza relativa alla capacità di saper scrivere in italiano; e) la valutazione, fatta dall'intervistatore, relativamente a quanto bene l'intervistato comprende l'italiano.

Tab. 4.18 – Componenti dell'indice delle competenze

| |
|--|
| Numero lingue parlate |
| Comprendere l'italiano parlato |
| Saper parlare in italiano |
| Saper scrivere in italiano |
| Valutazione, da parte dell'intervistatore, del livello di comprensione dell'italiano parlato |

Le dimensioni relative alle competenze sulla lingua italiana, quali comprensione, capacità di scrittura e capacità discorsiva, si riferiscono all'autovalutazione dei MSNA mentre, per quanto riguarda la valutazione dell'intervistatore, si tratta di un punteggio assegnato dall'intervistatore stesso in base al proprio giudizio sulla comprensione della lingua italiana da parte dell'intervistato

A ciascun indicatore è stato attribuito lo stesso peso per cui i punteggi sono stati standardizzati: il pieno possesso delle competenze equivale al punteggio massimo di 1 mentre l'assenza di qualunque competenza sullo specifico indicatore equivale al punteggio minimo di zero.

In particolare, per l'indicatore "numero lingue parlate" si è proceduto dividendo il numero delle lingue parlate che ciascun intervistato ha dichiarato, per il numero massimo riscontrato di lingue parlate, in questo caso sette, secondo il prospetto seguente:

Tab. 4.19 – Punteggio competenze linguistiche

| Numero lingue parlate | Punteggio |
|-----------------------|-----------|
| 7 | 1,00 |
| 6 | 0,86 |
| 5 | 0,71 |
| 4 | 0,57 |
| 3 | 0,43 |
| 2 | 0,29 |
| 1 | 0,14 |
| 0 | 0,00 |

Tab. 4.20 – Punteggio valutazione operatore

| Valutazione intervistatore | Punteggio |
|----------------------------|-----------|
| 10 | 1 |
| 9 | 0,9 |
| 8 | 0,8 |
| 7 | 0,7 |
| 6 | 0,6 |
| 5 | 0,5 |
| 4 | 0,4 |
| 3 | 0,3 |
| 2 | 0,2 |
| 1 | 0,1 |
| 0 | 0 |

Per quanto riguarda le tre dimensioni sull'autovalutazione (comprendere, saper parlare, sapere scrivere) si è assegnato il valore 1 laddove la risposta massima era “molto”, 0,66 a “così così o quanto basta”, 0,33, a “poco”. Il punteggio 0 è stato assegnato alla assenza della competenza cioè alle risposte, “non lo capisco”, “non lo so scrivere”, “non lo so parlare”.

Per l'indicatore “Valutazione intervistatore” si è proceduto a dividere per 10 ciascun punteggio assegnato.

Il punteggio massimo teorico nell'indice è pari a 5.

Nell'insieme del campione il punteggio medio è pari a 3,13 che ci sembra anche abbastanza alto considerando che si tratta di persone che si trovano in Italia da poco tempo. Anche la standard deviation è piuttosto con-

tenuta essendo pari a 0,72, questo significa che nel complesso le competenze linguistiche sono abbastanza uniformemente distribuite.

Tab. 4.21 – MSNA intervistati per Paese di provenienza e indice delle competenze

| Paese di provenienza | Punteggio medio sull'indice delle competenze | Numero Casi | Standard Deviation |
|----------------------|--|-------------|--------------------|
| Afghanistan | 4,09 | 1 | - |
| Bangladesh | 3,75 | 28 | 0,33 |
| Benin | 3,69 | 1 | - |
| Burkina Faso | 3,50 | 6 | 0,73 |
| Camerun | 3,40 | 2 | 0,28 |
| Ciad | 3,34 | 1 | - |
| Costa d'Avorio | 3,28 | 52 | 0,60 |
| Egitto | 3,22 | 9 | 0,66 |
| Gambia | 3,22 | 133 | 0,73 |
| Ghana | 3,21 | 10 | 1,05 |
| Guinea | 3,20 | 8 | 0,94 |
| Guinea Bissau | 3,13 | 9 | 0,40 |
| Guinea Conakry | 3,08 | 46 | 0,56 |
| Liberia | 3,08 | 1 | - |
| Libia | 3,07 | 1 | - |
| Mali | 3,02 | 52 | 0,74 |
| Marocco | 2,99 | 5 | 0,80 |
| Nigeria | 2,97 | 54 | 0,77 |
| Pakistan | 2,93 | 4 | 0,94 |
| Senegal | 2,91 | 71 | 0,89 |
| Sierra Leone | 2,85 | 5 | 0,34 |
| Somalia | 2,69 | 3 | 0,74 |
| Tunisia | 2,47 | 1 | - |
| Totale | 3,18 | 503 | 0,72 |

I minori che ottengono il punteggio più alto sull'indice di competenza sono quelli che provengono dai paesi asiatici (prevalentemente dal Bangladesh) mentre il punteggio più basso è dei minori provenienti dai paesi africani della fascia settentrionale (dal Marocco all'Egitto).

Tab. 4.22 – MSNA intervistati per frequenza scolastica nel Paese di origine e indice delle competenze

| <i>Indice delle competenze</i> | | | |
|------------------------------------|-------|-----|--------------------|
| Sei andato a scuola nel tuo paese? | Media | N | Standard Deviation |
| Sì | 3,23 | 400 | 0,64 |
| No | 2,73 | 102 | 0,87 |

Come era ampiamente prevedibile chi è andato a scuola è più competente di chi non c'è andato.

E naturalmente all'aumentare del numero di anni di scuola frequentati aumenta anche il punteggio sull'indice di competenza.

Tab. 4.23 – MSNA intervistati per anni di frequenza scolastica nel Paese di origine media e indice delle competenze

| <i>Indice delle competenze</i> | | | |
|--------------------------------|-------|-----|--------------------|
| Numero di anni frequentati | Media | N | Standard Deviation |
| 12 | 3,58 | 12 | 0,39 |
| 11 | 3,63 | 13 | 0,46 |
| 10 | 3,25 | 24 | 0,75 |
| 9 | 3,36 | 37 | 0,63 |
| 8 | 3,52 | 44 | 0,30 |
| 7 | 3,35 | 36 | 0,60 |
| 6 | 3,21 | 67 | 0,50 |
| 5 | 3,10 | 67 | 0,67 |
| 4 | 3,21 | 26 | 0,73 |
| 3 | 2,97 | 40 | 0,80 |
| 2 | 2,89 | 18 | 0,74 |
| 1 | 3,05 | 9 | 0,76 |
| 0 | 3,09 | 6 | 0,50 |
| Totale | 3,13 | 503 | 0,72 |

Tab. 4.24 – MSNA intervistati per attività nel Paese di origine e indice delle competenze

| <i>Indice delle competenze</i> | | | |
|--------------------------------------|-------|-----|--------------------|
| Attività svolta nel Paese di origine | Media | N | Standard Deviation |
| Lavoravo | 3,14 | 246 | 0,735 |
| Non lavoravo | 2,95 | 84 | 0,83 |
| Studente/essa | 3,23 | 153 | 0,63 |
| Altro | 3,04 | 12 | 0,62 |
| Non risponde | 2,86 | 5 | 0,80 |

L'indice di competenza, inoltre, è più alto fra coloro che, nel Paese di provenienza, studiavano rispetto a coloro che lavoravano. E questi ultimi, a loro volta, hanno un punteggio più alto di quello di coloro che non lavoravano e non studiavano.

Un dato anch'esso abbastanza prevedibile è quello per cui l'indice di competenza aumenta con l'aumentare della durata della permanenza in Italia. È da notare nella tabella 4.25 come il valore dell'indice mostri l'incremento più consistente fra il terzo e il quarto mese di permanenza in Italia.

Tab. 4.25 – MSNA intervistati per durata della permanenza in Italia e indice delle competenze

| Da quanti mesi sei in Italia | Media | N | Standard Deviation |
|------------------------------|-------|-----|--------------------|
| Da 1 a 2 mesi | 1,42 | 10 | 0,81 |
| Da 3 a 4 mesi | 2,37 | 32 | 0,90 |
| da 5 a 6 mesi | 2,54 | 53 | 0,89 |
| Da più di 6 mesi | 3,12 | 407 | 0,99 |

L'indice di competenza registra punteggi più alti fra coloro che fanno uso di cellulare/smartphone.

Tab. 4.26 – MSNA intervistati per uso del telefono/smartphone e indice delle competenze

| Usi il cellulare/Smartphone? | Media | N | Standard Deviation |
|------------------------------|-------|-----|--------------------|
| Sì | 3,02 | 484 | 1,00 |
| No | 2,04 | 19 | 1,17 |

Non c'è sostanziale differenza relativamente al sesso, mentre l'indice cresce con l'età: tendenzialmente i minori più grandi hanno punteggi più alti benché quelli col punteggio più alto sono i sedicenni e non i diciassettenni.

Tab. 4.27 – MSNA intervistati per sesso e indice delle competenze

| Sesso | Media | N | Standard Deviation |
|---------|-------|-----|--------------------|
| Maschio | 2,98 | 480 | 1,02 |
| Femmina | 2,89 | 23 | 1,17 |
| Totale | 2,98 | 503 | 1,02 |

Tab. 4.28 – MSNA intervistati per età e indice delle competenze

| Età | Media | N | Standard Deviation |
|-----|-------|-----|--------------------|
| 14 | 2,27 | 1 | - |
| 15 | 2,90 | 16 | 1,1 |
| 16 | 3,05 | 83 | 1,10 |
| 17 | 2,97 | 403 | 1,01 |

Chi ha frequentato la scuola pubblica ha competenze linguistiche maggiori rispetto a chi ha frequentato scuole private e scuole religiose.

Tab. 4.29 – MSNA intervistati per tipo di scuola frequentato e indice delle competenze

| Tipo di scuola frequentato | Media | N | Standard Deviation |
|----------------------------|-------|-----|--------------------|
| Pubblica | 3,19 | 286 | 0,95 |
| Privata | 3,06 | 71 | 0,94 |
| Religiosa | 2,90 | 38 | 0,81 |
| Non è andato a scuola | 2,40 | 102 | 1,09 |
| Non sa | 3,01 | 3 | 0,94 |
| Non risponde | 1,64 | 3 | 1,17 |
| Totale | 2,98 | 503 | 1,02 |

Si noti infine come varia l'indice delle competenze in relazione alle occasioni di formazione che si sono presentate a questi ragazzi. Se frequentano altri corsi, oltre al CPIA, hanno un indice di competenza più alto e altrettanto succede se hanno frequentato corsi di italiano prima del CPIA. E più a lungo l'hanno frequentato, più alto è l'indice di competenza. E naturalmente più alto è il livello scolastico nel quale sono inseriti, più alto è il loro punteggio sul nostro indice.

Tab. 4.30 – MSNA intervistati per corsi di italiano frequentati e indice delle competenze

| Corsi di italiano seguiti nella struttura/comunità di accoglienza | Media | N | Standard deviation |
|---|-------|-----|--------------------|
| Sì | 3,17 | 426 | 0,70 |
| No | 2,87 | 72 | 0,78 |
| Non sa | 3,73 | 3 | 0,49 |
| Non risponde | 3,60 | 2 | 0,42 |
| Totale | 3,13 | 503 | 0,72 |

Tab. 4.31 – MSNA intervistati per corsi di italiano frequentati prima del CPIA e indice delle competenze

| Corsi di italiano frequentati prima di entrare al CPIA | Media | N | Standard deviation |
|--|-------|-----|--------------------|
| Sì | 3,28 | 144 | 0,63 |
| No | 3,07 | 349 | 0,74 |
| Non risponde | 3,41 | 3 | 0,15 |
| Non applicabile | 3,12 | 7 | 1,07 |
| Totale | 3,13 | 503 | 0,72 |

Tab. 4.32 – MSNA intervistati per durata della frequenza di corsi di italiano frequentati prima del CPIA e indice delle competenze

| Durata della frequenza dei corsi | Media | N | Standard deviation |
|----------------------------------|-------|-----|--------------------|
| Meno di un mese | 3,09 | 23 | 0,66 |
| Da 1 mese a 4 mesi | 3,29 | 94 | 0,62 |
| Oltre 4 mesi | 3,52 | 20 | 0,43 |
| Non sa | 3,64 | 1 | . |
| Non risponde | 3,03 | 4 | 0,83 |
| Non ha frequentato altri corsi | 3,07 | 361 | 0,75 |
| Totale | 3,13 | 503 | 0,72 |

Tab. 4.33 – MSNA intervistati livello scolastico frequentato nel CPIA e indice delle competenze

| Livello scolastico | Media | N | Standard deviation |
|--------------------|-------|-----|--------------------|
| A1 | 2,81 | 201 | 0,78 |
| A2 | 3,38 | 145 | 0,52 |
| B1 | 3,41 | 21 | 0,48 |
| B2 | 3,69 | 2 | 0,11 |
| Terza media | 3,41 | 112 | 0,61 |
| Non risponde | 2,70 | 22 | 0,59 |
| Totale | 3,13 | 503 | 0,72 |

In breve, l'indice delle competenze linguistiche ci restituisce un quadro che documenta come l'apprendimento dell'italiano proceda a passi relativamente rapidi anche se i ragazzi intervistati hanno una scarsa scolarità. L'età relativamente giovane, insieme a una esperienza di vita del tutto particolare, che li ha fatti crescere forzatamente, deve avere reso questi ragazzi particolarmente ricettivi nei confronti dell'apprendimento della lingua. D'altra parte, essa 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 e che, in ogni caso, offre loro la convinzione di avere più prospettive di vita e di riuscita di quelle che hanno lasciato nel paese di origine. Questa condizione dovrebbe indurre a prestare, sul piano delle *policy*, maggiore attenzione al ruolo di integrazione che può essere svolto da istituzioni deputate all'insegnamento dell'italiano, quali sono i CPIA.

5. Italiano via per l'inclusione: il punto di vista degli educatori nei CPIA

di *Silvana Leonforte*

La conoscenza della lingua del Paese ospitante è condizione di possibilità per l'inclusione sociale, non solo perché condiziona l'accesso all'istruzione e al lavoro, ma soprattutto perché rende possibile l'esercizio pieno dei diritti civili, politici e sociali, ovvero l'inclusione a pieno titolo nella società di arrivo. Andrebbe dunque prestata maggiore attenzione all'esperienza dei minori all'interno dei CPIA, sia a livello di strategie e metodologie didattiche, sia a livello di prevenzione di forme di disagio sociale e devianza.

E invece la scuola, la buona scuola, la nuova scuola, affronta le nuove emergenze educative e in particolare quella dei MSNA, nelle condizioni di dover trovare sedi in comune con altre scuole, nelle parrocchie, nei locali di associazioni, sedi improvvisate, senza computer, senza linee telefoniche e di mantenere l'impegno istituzionale grazie alla dedizione e alla fatica di insegnanti e dirigenti. È quello che vedremo in questo capitolo.

I CPIA nascono dall'esperienza delle scuole serali, degli EDA, dei CPT, centri scolastici storicamente rivolti a lavoratori, a semianalfabeti, a quanti non possono frequentare i corsi di studio ordinari e bisognosi del titolo della terza media, a immigranti di lunga permanenza che necessitano dei titoli rilasciati da tali istituzioni per dimostrare di essere integrati, di avere padronanza della lingua, al fine di ottenere un permesso di soggiorno in Italia, fino ai MSNA, adolescenti, per lo più, dai 16 anni in poi, appena arrivati in Italia, che non parlano affatto la lingua italiana, che a volte sono analfabeti, ma plurilingue e prevalentemente ospiti di comunità, dove gli operatori sono gli unici punti di riferimento adulti fuori dalla scuola, oltre agli insegnanti.

Il CPIA si presenta come una struttura essenziale per i MSNA dal momento che la sua azione didattica istituzionale (pensata per una popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati) prevede l'integrazione con azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamen-

to. Ma i MSNA, come nuova tipologia di discenti, costituiscono per il corpo docente una complessa sfida educativa: in risposta ai loro bisogni “speciali”, in alcune sedi CPIA, dirigenti e docenti si spendono con una grande concentrazione di energie e risorse (Bartoli, Carsetti, Mammarella, 2013), sperimentando l’adozione di 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.

Il gruppo classe ha un livello della lingua eterogeneo, non omogeneo: questa struttura di partenza traccia una difficoltà, che come insegnanti superiamo attraverso la messa in atto di strategie di *peer education*: il ragazzo più spigliato, che conosce già meglio la lingua, aiuta il ragazzino che non conosce ancora l’alfabeto. L’affiancamento tra ragazzi più avanti (*peer education*) e più indietro rispetto alla conoscenza della lingua in qualche modo argina la disomogeneità delle classi (Focus group insegnanti Ragusa).

Occorre inventarsi ogni giorno una soluzione didattica diversa, perché con i MSNA le soluzioni trovate non valgono una volta per tutte e, in taluni casi, i MSNA possono anche essere considerati come i nuovi alunni con bisogni educativi speciali (Bes) proprio perché presentano disagi diffusi o semplicemente perché provengono da un sistema diverso.

Si lavora per ‘classi aperte’, tenendo conto di una serie di variabili: le strategie didattiche devono adattarsi a seconda della lingua ponte dell’alunno, solitamente inglese o francese; d’altra parte è impossibile tenere insieme chi è già scolarizzato nel proprio Paese d’origine con chi ha frequentato solo una madrasa o, peggio, non è mai entrato in una classe, perché ha sempre lavorato in campagna (Dirigente CPIA Caltanissetta/Enna).

Il CPIA è così una scuola che va verso il territorio in un contesto che la investe del compito di costruire progetti di inclusione sociale: purtroppo però questo compito si scontra frequentemente con limiti strutturali tali da rendere impossibile perseguire lo scopo, in molti casi mancano persino i collegamenti fra le strutture di accoglienza, dislocate a volte in luoghi isolati, e i CPIA.

Gli insegnanti si dedicano con abnegazione ed è grande il loro coinvolgimento umano, ma molto si deve ancora fare sulla formazione specifica, sull’affiancamento da parte di figure specializzate per le specificità dell’utenza: assistenti sociali, psicologi, mediatori interculturali.

Le classi sono interamente formate da MSNA e il vero peccato è che nella loro mescolanza multi-etnica mancano gli adolescenti italiani. Anche a livello didattico,

(...) avere amici italiani è importante perché costringe il MSNA a parlare in lingua italiana. Dunque occorrerebbe incoraggiare queste amicizie, costruire possibilità di essere in contatto tra di loro. Io li conosco a scuola, ma uscendo potrei incontrarli al bar o altrove (Focus group insegnanti Ragusa).

La didattica nei CPIA passa attraverso la relazione educativa con il minore, attraverso il ricorso a tecniche nuove, che prescindono dai libri, che hanno a che fare con la mimica e in generale con il ricorso alla comunicazione non verbale:

Il primo approccio è sempre di presentazione e di avvicinamento al corsista, un momento di rassicurazione per far sì che il ragazzo si senta sicuro in quanto si trova in un ambiente nuovo, con atteggiamenti mimici, si incoraggia con un sorriso e poi si parte con la presentazione gestuale e lui ripete lo stesso gesto, riconoscendo che già si instaura un'intesa: l'unico linguaggio possibile è quello del corpo, quello mimico, non si può ricorrere alle lingue veicolari (Focus insegnanti CPIA Ragusa).

Inoltre, l'esperienza di dolore che si portano dietro rende la didattica ancora più difficile:

Pretendiamo l'attenzione e la presenza, ma con queste problematiche, è faticoso tenere l'attenzione perché una minima cosa gli riporta alla mente un trauma. L'apprendimento ne risente. Occorre sempre fare programmi individualizzati che tengano conto di queste componenti (Focus insegnanti CPIA Catania 1).

Gli insegnanti parlano di ragazzi che si lasciano guidare, che si devono

osservare come le piante per capire se stanno crescendo bene e se si ribellano, se sembrano demotivati è perché portano un inferno dentro che non conosciamo, si portano la nostalgia dell'infanzia, la lontananza degli affetti più cari, il peso delle aspettative di chi hanno lasciato e a chi devono il loro sogno verso una vita migliore. I ragazzi parlano di sé raccontandosi come ragazzi provenienti talvolta da famiglie numerose, talvolta da nuclei separati dalla guerra, dalle epidemie, dalla povertà: spesso raccontano di essere orfani o di essere diventati grandi troppo presto per cui dovevano andare a "lavorare per aiutare economicamente la famiglia", "non è facile scoprirli, non è facile capirli, però ognuno di noi adotta dei sistemi perseguendo lo

scopo ultimo che è quello del successo formativo del ragazzo” (Focus insegnanti CPIA Ragusa).

La vera sfida educativa si completa nella formazione e orientamento al lavoro che apre davvero una via verso l’inclusione nella società e che di conseguenza rende possibile la creazione di una progettualità stabile.

Perché la scuola, per i ragazzi stranieri, è una soglia. È una porta che si apre su un mondo nuovo. Si può abitare a Catania, chiusi dentro una comunità d’accoglienza per otto mesi, senza sapere che quella montagna lì, quella che si vede dalla finestra ogni mattina, in realtà non è una montagna, ma un vulcano. Non deve sorprendere. L’isolamento è tale, se non c’è opportunità di dialogo, se non si parla neanche delle cose futili con le persone di fuori (Focus insegnanti CPIA Ragusa).

La scuola si contrappone a questa immobilità dell’esistente. Apre le porte dell’Europa e si fa confine permeabile. Questa è la sua missione, da sempre. Perché la scuola è inclusione sociale (Dirigente CPIA Caltanissetta/Enna).

La sfida del CPIA è ancora più ardua di quello che sembra, perché l’alfabetizzazione significa opportunità di accedere ad un diritto negato, alla possibilità di imparare, di capire, di fare parte di un mondo che può diventare più intellegibile attraverso l’uso delle parole, della lettura e della scrittura.

5.1 Il punto di vista dei Dirigenti

Nel processo di integrazione dei MSNA la scuola, ed in particolare i CPIA, rappresentano i protagonisti per eccellenza nella realizzazione del processo di inclusione sociale dei migranti, non solo adulti ma anche dei MSNA.

La *mission* istituzionale del CPIA è l’istruzione dell’adulto, tanto italiano quanto straniero, in età di lavoro. Il CPIA, pertanto, in quanto soggetto strutturato e punto di riferimento per la costruzione delle reti territoriali di servizio, ha il compito ultimo di far sì che l’offerta formativa del territorio risponda ai bisogni dell’utenza e sia funzionale ai bisogni del mercato del lavoro (CPIA Caltanissetta/Enna).

5.1.1 La regolarità e le modalità di frequenza dei corsi da parte dei MSNA

L'utenza dei CPIA comprende gli stranieri adulti che si trovano in Italia da tempo e che si iscrivono per ragioni di tipo lavorativo, quelli che sono arrivati da poco tempo e si trovano all'interno del circuito dell'accoglienza, i MSNA il cui numero, specie negli ultimi anni, è in espansione e i minori e gli adulti italiani per lo più provenienti da situazioni di marginalità sociale (CPIA Caltanissetta/Enna).

Dal punto di vista organizzativo, il CPIA è strutturato per percorsi di livello; nella fase iniziale si stipula un "patto formativo" individuale con ciascun alunno, finalizzato a costruire un percorso sulla base delle informazioni riguardanti le competenze formali e informali acquisite; per i MSNA, in alcuni casi vengono impiegati dei format sperimentali e, in relazione agli esiti riscontrati, si valutano le loro competenze, si distinguono i soggetti privi di conoscenza della lingua italiana, quelli che hanno competenze orali ma non scritte e quelli che invece ne hanno una discreta padronanza, i quali vengono inseriti direttamente nel livello scolastico finalizzato al perseguimento della licenza media (CPIA Trapani).

Rispetto al numero di soggetti inseriti nei vari percorsi di livello dei CPIA siciliani si rileva un'elevata variabilità dal momento che l'utenza in questione è piuttosto fluttuante: è considerevole, infatti, il *gap* tra il numero degli iscritti e quello degli effettivi frequentanti, poiché accade spesso che soprattutto i MSNA vengano trasferiti in altre strutture, oppure compiano la maggiore età e se, da un lato, non possono essere più accompagnati dal personale delle strutture ospitanti, dall'altro, preferiscono andare a lavorare.

Inoltre, non sempre i CPIA sono nelle condizioni di poter accogliere tutte le richieste di iscrizione, a causa dell'organico esiguo e delle strutture a disposizione, il più delle volte insufficienti rispetto alle effettive presenze dei frequentanti.

Da quanto riferito dai dirigenti, in linea generale il numero per percorso di livello varia da un minimo di 15 alunni ad un massimo di 30. L'incidenza dei MSNA è medio-alta e varia in relazione al percorso: è più marcata nei livelli A1 e A2, mentre tende a ridursi nei percorsi di licenza media. In alcuni punti di erogazione ci sono percorsi omogenei composti esclusivamente da MSNA (CPIA Messina), in altri sono eterogenei e prevedono la presenza di adulti sia stranieri che autoctoni.

5.1.2 Profilo dell'utenza

Dal punto di vista scolastico e linguistico, con riferimento ai MSNA che frequentano i CPIA siciliani si possono tracciare profili diversi: si va da soggetti con un livello di scolarizzazione elevato che, oltre alla lingua madre e alle lingue locali, padroneggiano bene almeno una delle principali lingue coloniali, a quelli con un livello intermedio, i quali hanno interrotto gli studi già prima di emigrare e sono competenti in termini di abilità di letto-scrittura; fino ad arrivare ai casi di MSNA analfabeti, ossia che non sono mai andati a scuola, ma che hanno appreso diverse lingue durante il percorso migratorio. Questi ultimi, in genere, costituiscono circa il 30-40% dei frequentanti i CPIA e pongono immancabilmente delle istanze diverse all'istituzione CPIA. Infatti per questi soggetti si rende necessario il percorso di pre-A1, che non è previsto a livello ministeriale, bensì esiste come ampliamento dell'offerta formativa ovvero viene previsto nell'ambito dei progetti con fondi FAMI. Questi fondi sono utilizzati dalla maggior parte dei CPIA proprio per i percorsi destinati agli analfabeti. Non mancano, inoltre, i casi di docenti che vanno oltre il proprio tempo di lavoro per dedicarsi proprio a questo livello propedeutico, in relazione alla numerosità dei corsisti che si presentano nei vari punti di erogazione (CPIA Siracusa).

5.1.3 Competenze degli insegnanti

I docenti che insegnano presso i CPIA siciliani sono per lo più provenienti dagli ex CTP (Centri Territoriali Provinciali), pertanto le loro competenze, nella gran parte dei casi, sono connesse all'esperienza maturata nel corso degli anni di insegnamento e non a percorsi di formazione *ad hoc*, rispetto al fenomeno migratorio. A livello ministeriale, i docenti che vengono inseriti nei corsi di alfabetizzazione vengono dalla scuola primaria, pertanto non tutti dispongono di una formazione certificata e che non sia solo sul campo.

In generale, il panorama dei docenti appare piuttosto eterogeneo e comprende quelli motivati ad apprendere e ad aggiornarsi sulle nuove questioni legate ai minori stranieri, quelli semplicemente aperti e disposti a mettere in discussione le proprie conoscenze per adeguarle alle nuove istanze che il fenomeno migratorio porta con sé; ma non mancano gli insegnanti che mostrano una certa resistenza a tali cambiamenti e che non sempre sono in grado di adattarsi, con conseguenze non indifferenti rispetto alla qualità dell'insegnamento offerto.

In alcuni casi sono gli stessi CPIA che si attivano per programmare percorsi di formazione A2 tanto del personale docente, quanto del personale ATA, al fine di mettere tutti nelle condizioni di poter interagire almeno nella prima fase dell'accoglienza dell'utenza straniera dei CPIA (CPIA Caltanissetta/Enna).

Rispetto alle competenze linguistiche, la normativa vigente non prevede che gli insegnanti dei CPIA possiedano un livello di conoscenza specifico delle principali lingue straniere, ossia il francese e l'inglese, le quali corrispondono alle lingue coloniali diffuse in gran parte dei Paesi di provenienza dei MSNA. I docenti che dispongono di competenze in lingua straniera sono in genere presenti in misura ridotta. Tuttavia si riscontra un impegno attivo da parte dei vari CPIA siciliani: non mancano, infatti, realtà virtuose in cui sono stati organizzati corsi non solo di lingua francese ed inglese, ma anche di lingua araba, al fine di tentare di rispondere, in maniera adeguata, ai bisogni comunicativi della nuova utenza dei CPIA.

I docenti di alcuni CPIA siciliani spesso hanno una formazione specifica ITALS (Italiano Lingua Seconda e straniera). A livello formale, infatti, per poter insegnare in percorsi L2 e per farlo secondo il Syllabus, i docenti dovrebbero avere una formazione specifica. Tuttavia, gli insegnanti inseriti nei percorsi di alfabetizzazione provengono spesso dalla scuola primaria, pertanto sembrerebbe che tra i docenti non sia diffusa in maniera omogenea una formazione certificata.

Sempre in tema di formazione docenti, sin dalla nascita del CPIA, sono stati previsti momenti di formazione e confronto, di tipo ministeriale. Attraverso il progetto PAIDEIA, per esempio, sono stati realizzati tre percorsi, noti come PAIDEIA 1, PAIDEIA 2 e PAIDEIA 3.

Dalle interviste ai dirigenti, sembrerebbe che il sistema attuale non preveda percorsi di aggiornamento specifici sulla tematica migratoria in generale, né sulle specificità caratterizzanti l'universo dei MSNA. I docenti, infatti, vengono a conoscenza delle storie e delle situazioni di questi ragazzi nel momento iniziale, ossia quando viene approvato il "patto formativo" costruito sulla base di un colloquio tra il MSNA e un gruppo di docenti, ed in cui è previsto che il ragazzo fornisca informazioni sul suo percorso di vita ed anche su quello culturale e scolastico-formativo di provenienza. A questo proposito, si segnala la possibilità di integrare tale gruppo di lavoro con la presenza di uno psicologo, al fine di fornire adeguato supporto ai MSNA il cui vissuto appare particolarmente difficile.

Allo stesso tempo si riscontra l'impegno da parte dei CPIA a promuovere specifici percorsi formativi per i docenti impegnati in queste nuove realtà. In generale la formazione dei docenti viene organizzata dalle singole

realtà dei CPIA e l'obiettivo è di incrementare la loro consapevolezza, conoscenza e competenza relativamente alle questioni che riguardano il fenomeno migratorio e dei MSNA (CPIA Agrigento).

Altra questione, rilevata come spinosa da tutti i dirigenti intervistati, è l'assenza sistematica dei mediatori culturali all'interno delle classi dei CPIA.

Le figure dei mediatori in classi a maggiore presenza di frequentanti stranieri, sebbene siano fondamentali, non sono previste all'interno dell'organico dei CPIA e neppure i Comuni, che per legge sarebbero tenuti a farlo, provvedono a garantire la presenza di tali professionalità. Per tale ragione accade spesso che all'interno dei vari percorsi di livello dei CPIA si faccia ricorso al cosiddetto *peer to peer*, per cui sono spesso i MSNA, che hanno ormai raggiunto un buon livello di comprensione della lingua italiana, a fungere da mediatori nell'ambito del gruppo classe tra gli alunni che hanno difficoltà comunicative in lingua italiana e il docente (CPIA Agrigento). Di fatto i mediatori sono stati inseriti solo tramite progetti FAMI e dunque per un numero di ore complessivo limitato allo svolgimento dello stesso progetto (CPIA Palermo 2, Ragusa, Catania 1). Inoltre, sono frequenti i casi in cui sono le strutture di accoglienza dei MSNA stesse a mettere a disposizione delle classi di appartenenza dei MSNA a loro affidati (CPIA Messina) i propri mediatori.

Certi progetti didattici specifici per i MSNA spesso non possono essere attuati a causa delle difficoltà da parte delle strutture a garantire la presenza dei MSNA oltre l'orario curricolare, e dunque sia la mattina che il pomeriggio. Le ragioni di tali difficoltà sono in genere connesse all'organizzazione ed ai costi di gestione delle stesse strutture in termini di operatori, mezzi di trasporto, carburante, ecc.

5.1.4 Organizzazione didattica e strategie didattiche

L'organizzazione didattica, come da indicazioni ministeriali, prevede la strutturazione dei CPIA per gruppi di livello e non per classi, e le discipline sono strutturate per UDA (Unità Didattiche di Apprendimento). I gruppi di livello previsti dal Ministero sono l'alfabetizzazione, con i percorsi A1 ed A2, e la licenza media. Le aree disciplinari del CPIA sono quattro: lettere, matematica, lingua straniera ed informatica. Le UDA si pongono come strumenti più flessibili, maggiormente adeguati alla tipologia di utenza. Per ciascuna area è previsto il riconoscimento ed il raggiungimento di un numero stabilito di crediti.

Considerate le specificità dell'utenza straniera che caratterizza i CPIA siciliani e soprattutto tenuto conto della presenza di numerosi casi di alunni analfabeti, una strategia diffusa tra tutti i CPIA siciliani, sebbene non prevista a livello ministeriale, riguarda la promozione di percorsi di pre-A1, svolti per lo più nell'ambito dei programmi di ampliamento dell'offerta formativa e dei progetti FAMI. Il pre-A1 nasce come sillabo trasmesso dal Ministero, in quanto attraverso i fondi FAMI viene istituita una rete nazionale dei CPIA di ufficializzazione di italiano da insegnare agli stranieri. Grazie a questi corsi è possibile costruire propedeuticità capaci di motivare i corsisti, compresi i MSNA, rispetto all'acquisizione della lingua italiana, che ha inevitabili ricadute positive sia rispetto alla frequenza ed alla motivazione all'apprendimento, sia rispetto all'acquisizione di una maggiore stima di sé (CPIA Siracusa). In alcune realtà del territorio si impiegano strumenti quali la LIM, il metodo del lavoro di gruppo sia nelle aule ma anche all'esterno attraverso visite per promuovere la conoscenza del territorio, ecc. (CPIA Ragusa). Presso alcuni CPIA, inoltre, l'insegnamento e soprattutto l'alfabetizzazione passa principalmente attraverso la musica e le canzoni italiane (CPIA Palermo 2).

Sempre nell'ambito dei progetti con fondi FAMI, va segnalato il progetto "Comprendiamoci: la nuova formazione civico-linguistica in Sicilia per gli immigrati", di cui è capofila l'assessorato alla famiglia ed al lavoro del comune di Palermo, con l'obiettivo di far acquisire all'immigrato un livello di conoscenza della lingua italiana capace di agevolare un livello di integrazione e obiettivi di cittadinanza, a partire dalla trasmissione di competenze alfabetiche, linguistiche, di orientamento sul territorio e di conoscenze con i quali relazionarsi nella comunità territoriale di appartenenza (CPIA Siracusa).

Nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, inoltre, i docenti hanno la possibilità di proporre una serie di percorsi che vanno dal rapporto dell'alunno con il territorio, alle attività di tipo interculturale; queste ultime sono volte soprattutto a prevenire e a superare forme di discriminazione e razzismo in genere (CPIA Catania 1). In tale direzione, inoltre, dal momento che attività come la musica e lo sport non sono previste tra le discipline del CPIA ma sono considerate strategiche per il valore che rivestono in termini di potenzialità anche ai fini dell'apprendimento, in diversi punti di erogazione della regione sono stati fatti progetti di tipo musicale, per esempio con le percussioni, laboratori teatrali per dare l'opportunità ai ragazzi di raccontare la propria esperienza migratoria, il tema del viaggio e dell'accoglienza in Sicilia (CPIA Messina).

Infine, con lo scopo di dotare i docenti di strumenti idonei a fronteggiare le nuove istanze didattiche poste dal crescente numero di MSNA analfabeti, alcuni CPIA hanno intrapreso collaborazioni tramite convenzione con l'Università di Palermo ed in particolare con ITASTRA, attraverso il progetto Poli-Polis (CPIA Palermo 1 e Palermo 2). A questi si affiancano i percorsi formativi promossi da FORMEZ, ossia l'ente su cui si appoggia il Ministero dell'Istruzione (CPIA Palermo 2, CPIA Catania 1).

Una criticità manifestata dai dirigenti rispetto all'organizzazione delle attività nell'ambito del CPIA riguarda la questione logistica, ossia la mancanza di sedi esclusive. I punti di erogazione dei CPIA della Sicilia, infatti, hanno per lo più sedi condivise con le scuole ordinarie e non spazi esclusivi; tali spazi, invece, sono considerati come essenziali:

Abbiamo bisogno di sedi che siano funzionali e più sedi che siano ad assegnazione esclusiva. Se io in un territorio ho bisogno di lavorare di mattina perché il pomeriggio le persone sono impegnate per motivi di lavoro, queste non verranno sicuramente. Quindi non solo quantità di sedi, ma anche modalità di assegnazione delle sedi sia esclusiva che condivisa ed anche qualificazione, nel senso che devono essere riconoscibili, abbiano la dignità di scuole e non stanzette di fortuna ritagliate qua e là (CPIA Caltanissetta/Enna).

Ed ancora:

Non possiamo fare nemmeno un'attività che prevede l'uso di cartelloni, perché poi questi cartelloni i ragazzi non hanno nemmeno il piacere di vederli appesi alle pareti, perché non sono aule loro e le devono lasciare per come le trovano. Questi ragazzi sono ospiti ovunque! (...). E questa è la nostra triste realtà, ma questo non vuol dire che ci piangiamo addosso assolutamente, ma di fatto è una criticità (CPIA Palermo 1).

A questo problema ed alla mancanza di mediatori, si aggiunge la questione della stabilità dei docenti. Infatti, sebbene la scuola si impegni a formare tutti gli insegnanti dei vari percorsi, è frequente che non ci sia a disposizione il tempo per far sì che si consolidino tali contenuti, poiché, come conseguenza dell'elevata mobilità della categoria professionale, nel volgere di un periodo piuttosto limitato vengono trasferiti e dunque sostituiti da altri docenti, che necessitano di essere nuovamente formati (CPIA Caltanissetta/Enna).

5.1.5 Collaborazioni/confronti intra ed inter-istituzionali

Dal punto di vista programmatico, il CPIA nasce come rete di servizi su tre piani differenti. La prima rete è con le scuole ospitanti, la seconda con le scuole superiori poiché lo scopo è portare al diploma per l'occupazione e i percorsi di scuola superiore sono incardinati nei CPIA; infine, la terza rete è con tutti gli enti di formazione, istituzioni, agenzie culturali del territorio, i centri per l'impiego, associazioni sportive, ecc. (CPIA Palermo 2). A livello sostanziale, tuttavia, le forme di collaborazione sono in fase di costruzione, considerato che il CPIA è una realtà molto giovane, nata nel 2015 e non sempre conosciuta e riconosciuta a livello sociale.

Nel dettaglio, presso ciascuno dei dieci CPIA della Sicilia, gli spazi di confronto interno tra i docenti sono rappresentati dai collegi dei docenti, ma anche dai piani di formazione, dalle riunioni di staff, e da altri momenti in cui si approfondiscono tematiche specifiche, si acquisiscono pareri ed informazioni, ecc.

Tra i diversi CPIA, invece, i confronti avvengono per lo più nell'ambito della rete nazionale (RIDAP) e della rete regionale. A quest'ultima aderiscono tutti i CPIA ad eccezione del CPIA Palermo 1; tale rete è articolata in micro-reti al fine di realizzare attività diverse, permettere di organizzare vari gruppi di lavoro ed entrare in relazione con le realtà territoriali degli altri CPIA più vicini.

Rispetto alle collaborazioni con altre realtà istituzionali e del terzo settore, la situazione è piuttosto variegata: alcuni CPIA, infatti, hanno instaurato forme di scambio con tutte le realtà accademiche della Sicilia, ma anche con il mondo del terzo settore, quali: associazioni di volontariato, Caritas, Comunità S. Egidio, Misericordia, ecc. (CPIA Messina). Altri CPIA, invece, sono attualmente in fase di costruzione.

Relativamente ai rapporti col mondo istituzionale vengono segnalate spesso difficoltà ad interloquire con i Comuni, che per legge hanno degli obblighi verso questa nuova istituzione scolastica; al contrario, non è affatto raro che alcuni Comuni non siano nemmeno a conoscenza dell'esistenza del CPIA e non mancano ovviamente le difficoltà in termini di dialogo e collaborazione. Sono piuttosto frequenti, infatti, i casi in cui i sindaci dei Comuni, per svariate ragioni, non garantiscano le sedi ai vari punti di erogazione dei CPIA.

Per ciò che riguarda le strutture di accoglienza le relazioni variano da un contesto territoriale all'altro. Sono numerosi, infatti, i casi di collaborazioni virtuose, in cui le strutture sono presenti con il sistema CPIA ed attente alle esigenze dei ragazzi: queste strutture, nel complesso, sono solite informarsi

con i docenti sull'andamento dei ragazzi, sul loro comportamento, ecc. Le stesse strutture, inoltre, in alcuni casi collaborano con i CPIA anche rispetto all'individuazione delle sedi dei punti di erogazione, mettendo a disposizione i propri locali. Allo stesso tempo, non mancano i casi di strutture poco rispondenti, che non garantiscono neppure la presenza dei MSNA affidati alle lezioni, fanno resistenza per erogare il contributo assicurativo e non forniscono neppure gli elementi minimi del corredo scolastico. In genere, nelle strutture di accoglienza dove si gestiscono piccoli numeri, i ragazzi sono molto più seguiti ed anche la loro motivazione ed il percorso di apprendimento è positivo; al contrario, le strutture dove sono inseriti numeri elevati di MSNA non sempre riescono a garantire la costante presenza dei ragazzi alle lezioni e mancano di adeguato corredo scolastico, cura della persona, ecc.

5.1.6 Competenza dei docenti per l'insegnamento a minori stranieri

Quasi tutti i docenti dei CPIA sono stati insegnanti degli ex CPT o delle vecchie scuole per l'alfabetizzazione degli adulti. Tra di essi, coloro che hanno competenze linguistiche su lingue veicolari, quali francese e inglese, sono anche docenti delle relative materie scolastiche, a cui spesso gli altri docenti chiedono di intervenire se presenti, per mediare in termini linguistici con i MSNA, target dei corsi dei CPIA.

In merito a competenze trasversali, i docenti riferiscono di approfittare di tutte le opportunità offerte, come iniziative ministeriali di formazione e aggiornamento, così come della formazione prevista dai Fondi Fami. In generale, gli insegnanti esprimono un bisogno specifico di formazione rispetto alla glottodidattica rivolta a questa particolare tipologia di utenza.

Diversi docenti, in questi anni e su iniziativa personale, hanno acquisito dei titoli specifici per l'insegnamento dell'italiano L2 presso la Scuola di Siena (Focus CPIA Siracusa), manifestando così la volontà di specializzazione e pertinenza delle competenze in riferimento al nuovo target di studenti. Tuttavia, i docenti esprimono il bisogno di integrare le loro competenze sui temi specifici del fenomeno immigrazione, sulle sue caratteristiche, sul sistema di accoglienza e così via, nonché di acquisire conoscenze sui Paesi di origine di questi nuovi alunni, e, benché non sia facile documentarsi autonomamente (Focus CPIA CT2), si tratta di conoscenze che potrebbero essere ben trasmesse anche attraverso la collaborazione con mediatori culturali.

Tra i docenti significativa, specie in termini qualitativi, è la presenza di giovani insegnanti, alle prime esperienze o spesso in assegnazione provvisoria, con un elevato livello di motivazione che considerano l'esperienza all'interno del CPIA un valido banco di prova per sperimentare strategie nuove, ed occasione per riprendere contenuti, il più delle volte linguistici, magari accantonati e interrogarsi su universi culturali sconosciuti, ma ritenuti interessanti.

Se un ragazzo non mi guarda negli occhi, io come docente ho l'obbligo di chiedermi il perché, e non considerarlo secondo il mio punto di vista come mancanza di rispetto. Quando io imparo a conoscere meglio questo ragazzo, da dove viene, la sua famiglia, ecc. scopro, per esempio, che è una questione di tipo culturale, perché in molti Paesi africani guardare negli occhi un adulto, specie se si tratta di una figura che rappresenta comunque l'autorità, come nel caso dell'insegnante, vuol dire porsi in atteggiamento di sfida. Per questa ragione, io credo che il primo scoglio con questi ragazzi non è tanto comunicativo quanto relazionale: se il docente riesce a creare una relazione sana, anche la comunicazione sarà più facile e di conseguenza anche l'apprendimento della lingua italiana (Insegnante CPIA Catania 2).

Piuttosto condivisa tra i docenti è l'idea che sia necessario motivare i MSNA all'apprendimento, far loro comprendere i vantaggi immediati che possono trarre dal padroneggiare la lingua italiana, specie in termini di autonomia e di realizzazione del progetto migratorio, il più delle volte rappresentato dal trovare un'occupazione.

Nella mia esperienza, cerco sempre di motivare questi ragazzi sull'importanza di conoscere l'italiano. Io faccio spesso riferimento, in tono scherzoso, al fatto che purtroppo noi italiani non siamo bravi come loro che conoscono almeno due lingue, pertanto per rimanere in Italia, per lavorare e per trovare una fidanzata qui in Italia, è necessario imparare bene l'italiano! (Insegnante CPIA Agrigento).

La questione della motivazione è fondante e, in certo senso, può essere riportata ad aspetti impliciti della teoria di Freinet (1962) e della sua "pedagogia del buon senso", secondo la quale deve esserci continuità tra vita e scuola, e l'insegnamento presuppone un ruolo attivo del discente, che deve essere coinvolto e avere la possibilità di raggiungere obiettivi che risultano importanti alle sue prospettive di vita e dunque a raggiungere la sua "liberazione" (Ibidem). Se il giovane migrante non dispone di una conoscenza linguistica adeguata, non sarà possibile accedere a mansioni più o meno qualificate, né intraprendere un qualsiasi percorso di integrazione. Per i

MSNA la scuola deve garantire l'opportunità di accedere alle informazioni ed al sapere, perché essi possano sviluppare le loro competenze e la loro personalità.

Molte volte la qualità dell'insegnamento che l'insegnante può offrire dipende anche dalla collaborazione con le strutture di accoglienza, in termini di relazioni, soprattutto con gli operatori, spesso mediatori (di frequente ex MSNA), che accompagnano i ragazzi a scuola, e che, nell'attesa che si concludano le lezioni, rimangono all'interno dell'istituto sede del CPIA e si mettono a disposizione degli insegnanti (Insegnante CPIA Pa 2).

Le relazioni con le strutture di accoglienza dei MSNA sono considerate dai docenti elementi validi, non solo per disporre di una conoscenza più dettagliata rispetto al livello di partenza e nel momento iniziale quando si svolge l'intervista per comprendere meglio il livello di partenza, ma anche per creare una continuità con quanto realizzato durante le lezioni, e monitorare insieme le singole situazioni di questi giovani discenti.

Nel complesso, con le strutture di accoglienza affidatarie si riscontrano casi di collaborazioni virtuose, di strutture presenti, che si interessano ai MSNA e forniscono loro quanto è necessario alla frequenza del CPIA. Vengono, in tal senso riportati esempi di collaborazione, in cui le stesse strutture mettono a disposizione i propri locali per svariate iniziative:

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

Allo stesso tempo non mancano i casi di strutture poco interessate e poco collaboranti, che ai MSNA affidati non forniscono neppure gli elementi essenziali in termini di corredo scolastico, e talvolta si rifiutano pure di versare la quota obbligatoria per l'assicurazione (Dirigente CPIA Trapani).

5.2 Lo sguardo degli insegnanti sui MSNA

Secondo le testimonianze degli insegnanti, le classi di MSNA in cui insegnano sono molto numerose (Focus CPIA CT2) e spesso ciò non consente di lavorare in modo ottimale, soprattutto a fronte di una corrispondente carenza di docenti. Si descrivono classi formate in prevalenza da uomini, benché vi è riscontro anche di classi di sole donne dovuto alla concentrazione in un dato territorio di comunità di accoglienza femminili (Focus CPIA CT2).

Le specificità dei vari corsi di livello differiscono molto da una realtà all'altra ed anche all'interno degli stessi CPIA, in relazione al diverso periodo dell'anno, in quanto non è possibile fare previsioni rigide e definite: "Noi abbiamo continuamente iscrizioni specie per i primi mesi dell'anno, fino a gennaio: tutto dipende dagli arrivi di questi ragazzi" (CPIA Agrigento).

È evidente che per i docenti la numerosità dei vari percorsi sia un aspetto cruciale per le finalità e per le modalità organizzative dell'insegnamento:

È chiaro che si lavora molto meglio in classi formate da massimo 10 alunni e che, invece è molto complicato seguire classi formate da 20-25 ragazzi. Nel primo caso, infatti, si ha la possibilità di seguirli più da vicino, conoscerli meglio e capire le loro esigenze (Insegnante Focus CPIA Ragusa).

La principale difficoltà del numero degli alunni per classe è legata alla variabilità della frequenza da parte dei MSNA in questione: sono diffusi i casi di MSNA che da un giorno all'altro sono trasferiti in altre strutture o che, considerato che per di più sono 17enni, al compimento della maggiore età interrompono il percorso avviato perché si trasferiscono in altre sedi oppure, anche se rimangono nello stesso territorio, preferiscono intraprendere qualsiasi attività lavorativa, che non sempre appare conciliabile con l'impegno del CPIA (CPIA, Agrigento). In riferimento alla provenienza, è chiaro che vi sono delle differenze in riferimento ai flussi.

Ciò sembra rilevare dal punto di vista dell'insegnamento, in quanto vi è

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

In merito al livello di alfabetizzazione, tutti i docenti intervistati confermano la presenza più o meno massiccia di MSNA analfabeti e/o non scolarizzati:

Molti MSNA sono ben scolarizzati, alcuni di essi sono non alfabetizzati, con problemi anche nel muovere la mano per tenere la penna, ma sono più rari oggi (Focus CPIA CT2).

5.2.1 Descrizione del clima d'aula

In riferimento al clima d'aula, si riscontra complessivamente una buona gestione e una descrizione in termini di bassa conflittualità, di cooperazione tra gli studenti, ferma restando l'impostazione di un quadro di regole e di riferimenti chiari in caso di mancato loro rispetto: *“I ragazzi sono veramente affettuosi. Se ci sono problemi, interloquiamo con i responsabili delle comunità, come se fossero i loro genitori”* (Focus CPIA CT2). In altri casi,

laddove ci sono ragazzi che creano problemi, ci si rivolge al gruppo dirigente che interviene immediatamente perché non possiamo permettere che si rubi il tempo utile agli altri, non possiamo permettere che si creino problemi in classe, perché possono culminare in aggressioni e diventa anche una questione di sicurezza. Si cerca di “ammansire” chi crea disagio (Focus CPIA Siracusa).

Sicuramente, si riconosce una forte motivazione all'apprendimento da parte di questi ragazzi, quale condizione per l'integrazione in Italia, per la ricerca di un lavoro e la realizzazione del sogno per cui hanno lasciato il proprio Paese e rischiato anche la vita; gli insegnanti infatti rilevano che

la maggior parte sono molto interessati: hanno degli obiettivi precisi e dunque l'esigenza immediata è quella di potersi adoperare qui. Sono molto volenterosi e vogliosi di apprendere. Anche chi è a volte più esuberante, crea più vivacità in classe, allegria (Focus CPIA Siracusa).

D'altra parte, non è possibile sempre descrivere un'atmosfera serena e tranquilla soprattutto laddove ci si trova in presenza di MSNA cosiddetti difficili che interrompono un clima d'aula sereno. In effetti,

(...) c'è una parte di alunni che sono disinteressati e che sono iscritti dalle comunità solo per passare tempo, non disturbano, ma nemmeno si applicano, non si impegnano più di tanto, sebbene si fanno loro dei discorsi per far capire la grande opportunità e siccome hanno sofferto tanto per arrivare qui, adesso non devono sprecare tutto questo (Focus CPIA Siracusa).

Da un'analisi più approfondita in riferimento ai ragazzi che interferiscono sul clima di classe, i docenti riportano quanto segue:

L'esuberanza nasconde spesso una problematica, per cui è necessario far notare la difficoltà e riportare i ragazzi sul piano della solidarietà e della collaborazione. Il risultato spesso è chiedere scusa, da parte dei ragazzi, se si è riscontrata una mancanza (Focus CPIA Siracusa).

Difatti, dietro ad un comportamento problematico, i docenti hanno la percezione di un disagio:

Prima occorre capire se il ragazzo ha un comportamento provocatorio, oppositivo, se vi sono BES collegati al soggetto, quali disagi sono sottesi ad un comportamento simile. Qualche ragazzino supponente usa questo atteggiamento per compensare il fatto che si sente molto indietro, allora cominciano a dire “non lo so fare, non scrivo” e in quel caso io cerco di capire qual è il problema o se ci sono delle difficoltà cognitive, anche dislessia (Focus CPIA Ragusa).

Pretendiamo l’attenzione e la presenza, ma con queste problematiche è faticoso tenere l’attenzione perché una minima cosa gli riporta alla mente un trauma (Focus CPIA Ragusa).

5.2.2 Strategie didattiche messe in atto con i MSNA

L’investigazione sulle strategie didattiche usate dagli insegnanti dei CPIA fa emergere anzitutto, in maniera trasversale nei territori, l’utilità dell’elaborazione di documenti specifici quali l’intervista e di un dossier del ragazzo, il colloquio di ingresso, il test, utilizzati al fine di “comprendere il livello di conoscenza della lingua, la provenienza, le lingue parlate, il bagaglio culturale, dati anagrafici” (Focus CPIA Ragusa, Siracusa, CT2). In sostanza si può dire che si mette in atto una procedura condivisa nella fase di accoglienza.

In particolare,

il dossier comprende competenze certificate mentre il test scritto verte sull’accertamento delle competenze. Questo test si compone di diverse parti: ascolto, interazione, scrittura, traduzione orale. In questo modo si verificano le abilità. Lo abbiamo realizzato noi su indicazione ministeriale. Con i risultati del test, si colloca il ragazzo nella classe (Focus CPIA CT2).

In merito alle strategie didattiche, in linea generale, l’uso degli strumenti tecnologici è considerato dai docenti molto funzionale alla didattica. Tutti convengono sul positivo uso della LIM,

perché consente l’uso delle immagini in maniera più immediata. Prima fase uso delle immagini, poi auto dettato, dettato e così via. Tale uso dipende dal livello di scolarizzazione pregresso. Si va più veloce con i ragazzi scolarizzati (Focus CPIA Ragusa).

Inoltre,

l'uso della LIM per l'alfabeto e la lingua italiana, l'abbinamento delle sillabe per formare la parola, ma soprattutto l'uso dell'immagine, danno supporto e aiuto per il loro apprendimento, perché dall'immagine i ragazzi la trascrivono nella loro lingua per fissarlo e poi scrivono in italiano (Focus CIA CT2).

Insieme alla LIM o quando questa non è disponibile nelle aule, usiamo molto il cellulare. Gli strumenti tecnologici sicuramente aiutano. I ragazzi non hanno libri di testo, per cui noi abbiamo comprato dei libri specialistici sull'L2, forniamo come scuola quaderni e penne, perché ci crediamo (Focus CIA Siracusa).

In secondo luogo, ricorre l'uso del *cooperative learning* o di un suo adattamento, in cui è valorizzata molto la relazione e la partecipazione; in particolare l'individuazione degli stessi MSNA come I-tutor rappresenta un riferimento dal punto di vista relazionale e facilita in tal modo la comunicazione ed i processi di apprendimento: "L'affiancamento tra ragazzi più avanti nel percorso e ragazzi più indietro" (Focus CIA Ragusa) o "la didattica personalizzata in una parte della classe con l'aiuto di un ragazzo che faccia da tutor, possibilmente dello stesso Paese e a cui piace scrivere", diventa una strategia vincente; "cerco di farmi aiutare dai compagni perché poi tra di loro quando riescono a fare gruppo sono molto altruisti l'uno con l'altro" (Focus CIA Ragusa). "Spesso si fa apprendimento cooperativo, attraverso il confronto con chi è scolarizzato. Chi comprende prima, aiuta l'altro ed è efficace" (Focus CIA CT2).

In generale, il tipo di apprendimento è differente per ognuno, dunque il progetto individualizzato è uno strumento fondamentale (Focus CIA SR).

5.2.3 Strategie didattiche per soggetti MSNA analfabeti

Per i minori analfabeti, non è semplice convergere in strategie funzionali per tutti:

non è facile scoprirli, non è facile capirli, però ognuno di noi adotta dei sistemi perseguendo lo scopo ultimo che è quello del successo formativo del ragazzo. Non è possibile trovare soluzioni valide una volta per tutte (Focus CIA Ragusa).

Tra l'altro, le strategie trovate sono difficili da attuare:

(...) si inizia con il far capire che esiste un alfabeto e poi si fanno dei lavori di gruppo sulle sillabe. Si parte con il pre-grafismo, insomma si adottano le competenze utili per l'insegnamento nella scuola primaria (Focus CPIA CT2).

Anche chi non è abituato all'uso della penna comincia con la matita per poter cancellare. Ci tengono ad essere precisi, hanno una strumentalità di base. La nostra strategia è insegnargli la lingua come se fosse un bambino piccolo (Focus CPIA Siracusa).

Spesso, con questi ragazzi maggiormente in difficoltà, si torna indietro nelle attività per tutti, e si ripropongono attività molto semplici, come l'arricchimento lessicale (Focus CPIA Ragusa).

Al fine di superare l'ostacolo dell'apprendimento da seduti, che spesso può essere non abituale per ragazzi non scolarizzati, "si fa lezione in piedi per aumentare l'attenzione, perché spesso non riescono a stare seduti per molto tempo" (Focus CPIA CT2).

Una regola ferrea funzionale all'apprendimento che tutti gli insegnanti condividono è chiedere agli alunni di non parlare in classe nelle loro lingue, ma in italiano.

Ancora, l'uso della forma orale è vincente: insieme a questa,

la gestualità è quella che aiuta tanto a mettersi in contatto con questi ragazzi. L'unico linguaggio possibile è quello del corpo, quello mimico almeno inizialmente e poi occorre capire in quale lingua è possibile avere un punto di incontro (Focus CPIA Ragusa).

Affinché anche la gestualità sia efficace, occorre curare la relazione tra insegnante e alunno. Di fatto, proprio all'inizio,

è necessaria una fase di presentazione e di avvicinamento al corsista. Un momento di rassicurazione per far sì che il ragazzo si senta sicuro in quanto si trova in un ambiente nuovo, con atteggiamenti mimici, si incoraggia con un sorriso e poi si parte con la presentazione gestuale e lui ripete lo stesso gesto, riconoscendo che già si instaura un'intesa (Focus CPIA Ragusa);

parliamo lentamente e gesticoliamo molto (Focus CPIA Siracusa).

La relazione umana con l'alunno è un'ottima strategia per l'apprendimento: "si crea il legame con l'insegnante di forte rispetto nei confronti della 'maestra', 'professoressa'" (Focus CPIA Siracusa).

L'opportunità che lasciano questi ragazzi è incredibile a livello umano. Riceviamo tanto da loro. Si creano dei rapporti, anche fuori dal percorso scolastico (Focus CPIA Ragusa).

5.2.4 Attivazione del e nel territorio

Tra le strategie adottate per diversificare la didattica e favorire l'apprendimento attraverso esperienze al di là dell'aula, oltre a quanto previsto dal quadro ministeriale sull'apprendimento per competenze e per compiti di realtà, ogni CPIA ha sperimentato delle progettazioni in modo autonomo ("queste strategie ce le siamo inventate noi" [Focus CPIA SR]), che hanno visto la promozione degli interessi dei MSNA, la realizzazione di iniziative ludiche per favorire l'apprendimento della lingua e l'apertura al territorio con il duplice obiettivo di favorire occasioni di socializzazione con la popolazione autoctona e per sensibilizzarla alla presenza positiva dei MSNA stranieri, percepiti spesso come invasori e/o estranei. Molti docenti tendono proprio a muoversi verso quest'ultima direzione, benché non facile da perseguire:

Ci piacerebbe fare qualcosa anche con il territorio, aperto al territorio, anche se è stato difficile perché gli insegnanti sono troppo pochi rispetto all'utenza con conseguente poco tempo per dedicarsi a progetti specifici. Avremmo le competenze per fare laboratori musicali, ma il lavoro con molti numeri ci penalizza (Focus CPIA CT2).

Crediamo tanto che la scuola debba esser esperta del territorio per cui abbiamo organizzato questo evento (Focus CPIA SR).

Le attività proposte sono le più varie, in base alle risorse attivabili sul territorio e al livello di "sperimentazione" che i singoli insegnanti spendono nel loro lavoro. Eccone una rassegna: realizzazione di un giornalino di istituto, realizzazione di cortometraggi; cineforum; attività canore; laboratorio di ceramica; laboratori di gioco su aree specifiche come il cibo; video pubblicati sulla rete; laboratori basati sull'uso della musica e del teatro; laboratori artigianali, di pasticceria integrate con lo studio della matematica; laboratori di sartoria, per la realizzazione di tamburi e percussioni per poi suonarli in una manifestazione aperta al territorio.

5.2.5 *Punti critici*

I punti critici che sono tornati in più contesti sono invece: l'eterogeneità del gruppo classe; la numerosità delle classi; la difficoltà da parte degli insegnanti ad integrarsi nella scuola ospitante e con gli altri insegnanti; le relazioni con i dirigenti; il timore continuo della chiusura dei punti di erogazione e dei conseguenti trasferimenti; timori per il rischio salute per lo stare in contatto con ragazzi non vaccinati; scarsa autonomia per la didattica; carenza di strumenti (non potere fare fotocopie); difficoltà nel comporre le classi; forte carenza di docenti sui corsi di alfabetizzazione; disagi nei casi di ragazzi poco scolarizzati che interrompevano per allontanarsi dalla classe al momento della preghiera; le assenze dei ragazzi dovute alle scelte delle comunità di non accompagnarli per assenza di mezzi; le difficoltà dei ragazzi che devono andare a scuola in bici nei giorni di maltempo.

5.3 **Guardando avanti...**

Al momento della sua istituzione, il 1 settembre 2015, il CPIA

è nato senza avere nulla: era solo un'idea che abbiamo trasformato nei fatti noi operatori della scuola: (...) non abbiamo avuto i mezzi per poterci muovere come un'altra scuola: non avevamo le sedi su cui lavorare, né attrezzature; noi avevamo soltanto degli appoggi in stanze di alcune scuole (CPIA Palermo 2).

Il riconoscimento di questa nuova istituzione scolastica è stato descritto da tutti i dirigenti intervistati come complicato, non solo dal punto di vista logistico, per la mancanza di sedi esclusive e di attrezzature adeguate, ma anche dal punto di vista sociale, a causa degli ostacoli di natura culturale connessi alla presenza di una prevalente utenza straniera.

Quando a me chiedono “che lavoro fai?”, la prima risposta va benissimo, “sono un dirigente scolastico”, poi se mi chiedono di quale scuola, allora io comincio a sentirmi male perché devo stare mezz'ora a spiegare. Molti mi chiedono se è un'associazione, un gruppo, è chiaro che quando una cosa è nuova è complicato (Dirigente CPIA Catania 1).

Proprio per il carattere innovativo del sistema di istruzione degli adulti, è necessario individuare strumenti e strategie mirate a questo nuovo assetto

e all'utenza che lo caratterizza: "qui è tutto da costruire, è una scommessa, ma nonostante le difficoltà si va avanti" (CPIA Siracusa). Ed ancora:

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

Non è semplice parlare di didattica laddove occorre confrontarsi con un'utenza complessa che richiederebbe anzitutto competenze linguistiche, sociali, psicologiche. Gli insegnanti, da soli, non possono essere l'unica risposta ai bisogni educativi dei MSNA, che sono bisogni complessi: occorrerebbe pensare ad una task force che includa mediatori e operatori sociali.

Idea condivisa da parte dei dirigenti è considerare il CPIA una scuola rivoluzionaria e non limitarla ad uno spazio di certificazione della lingua italiana dal punto di vista tecnico (CPIA Catania 1). A tal fine viene ritenuto strategico creare forme di scambio reciproco ed approfondimenti con realtà specializzate e altamente competenti, quale può essere il mondo accademico:

Pertanto l'università mentre viene da noi e ci mette a disposizione le proprie metodologie, competenze, ecc., allo stesso tempo deve essere aperta ad accogliere quello che nella scuola è già stato sperimentato. In questo modo non c'è più un processo unidirezionale: la crescita non è della scuola grazie all'università, ma è insieme in una logica di scambio: non esiste ad oggi la condizione per cui qualcuno possa dare agli altri strumenti, ma esiste la possibilità di costruirli insieme (Dirigente CPIA Caltanissetta/Enna).

Infine, viene riconosciuto e ritenuto fondamentale il ruolo sociale del CPIA, il quale si esplica in una duplice valenza. Questa nuova istituzione scolastica, infatti, da un lato mira a recuperare gli autoctoni che sono fuoriusciti dal sistema dell'istruzione ed allo stesso tempo costituisce uno spazio innovativo di sperimentazione, per una didattica che sia rispondente alle necessità di un'utenza nuova che costituirà una componente inevitabile della società italiana del futuro, ossia di quella straniera. I dirigenti dei CPIA siciliani, a tal proposito, concordano sugli esiti positivi di questo investimento:

Alzare il livello di istruzione vuol dire migliorare le condizioni sociali di una nazione: più una persona è istruita, più sarà libera e capace di pensare con la propria testa (Dirigente CPIA Agrigento).

Lo sviluppo socio-economico di un Paese, del resto, dipende dal livello di competenza degli adulti: lavorare su questo livello significa contribuire allo sviluppo socio economico dell'intera nazione (CPIA Caltanissetta/Enna).

I MSNA rappresentano la nuova utenza dei CPIA, i quali, a loro volta, costituiscono l'attuale avamposto della scuola multietnica che si scontra con realtà più o meno sensibili alla questione interculturale. Nonostante l'impegno profuso all'interno dei CPIA, il percorso didattico formativo resta ancora limitato, oltre che dalle criticità ricorrenti nella frequenza scolastica dei MSNA, dai limiti del sistema di accoglienza e dalle dinamiche complesse della collocazione dei minori all'interno delle strutture, criticità che andrebbero superate attraverso l'attivazione e il rafforzamento di pratiche di collaborazione tra la scuola e il sistema di accoglienza, per la realizzazione di progetti di vita integrati per i minori stranieri.

Per quello che riguarda le strategie formative ed educative, si osserva che di fronte a questa nuova istanza educativa, i CPIA hanno adottato metodi attivi, 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, per appassionare, coinvolgere e conoscere questi minori soli, provenienti da paesi lontani, con storie spesso traumatiche alle spalle e con una enorme voglia di riscatto. Ma sui CPIA c'è ancora molto da investire: i docenti assegnati al CPIA non lo sono a seguito di una formazione specifica, né viene offerto loro un percorso di aggiornamento all'ingresso. D'altra parte l'insegnamento di una lingua seconda a discenti con bisogni formativi così eterogenei richiederebbe una formazione glottodidattica che pochissimi docenti hanno. I MSNA, minori solo sulla carta, sono minori adultizzati, che fanno fatica a stare dentro un percorso di istruzione di lungo periodo e di tipo frontale, mentre attivano risorse e competenze all'interno di percorsi che integrano nuove tecniche educative e formative più accessibili a soggetti con le loro caratteristiche (Amoruso, D'Agostino e Jaralla, 2015). Un'ulteriore questione è quella relativa alla difficoltà di inserirsi nel percorso scolastico da parte dei MSNA poco o nulla alfabetizzati, che solo recentemente, e con estrema difficoltà, stanno iniziando a ricevere attenzioni dal nostro sistema scolastico come target specifico (D'Agostino, 2017b).

Un'ultima questione è quella relativa alla difficoltà di inserirsi nel percorso scolastico da parte dei MSNA poco o nulla alfabetizzati: solo recentemente, e con estrema difficoltà, stanno iniziando a ricevere attenzioni dal nostro sistema scolastico come target specifico (D'Agostino e Amoruso, 2017).

I percorsi formativi nei CPIA riservati ai minori stranieri soffrono di una certa improvvisazione, gli insegnanti lamentano di non avere ricevuto occasioni formative specifiche e molta dell'efficacia dell'azione didattica è affidata alla buona volontà e alla sperimentazione in loco di metodi e tecniche

che devono fare i conti con classi eterogenee per preparazione, lingue parlate, capacità di attenzione e culture e modelli di comportamento.

Sono decisive, dunque, le capacità di adattamento dei docenti, la volontà individuale di cercare e frequentare corsi di formazione, il collegamento con altre agenzie formative del territorio e tra i CPIA stessi per lo scambio di buone prassi.

Rispetto ai contenuti della formazione, non si può trascurare che la ragione principale che ha spinto questi ragazzi a lasciare il proprio Paese di origine è la ricerca di lavoro. Quello che appare con chiarezza, inoltre, è che la fatica di stare sui banchi non corrisponde ad una bassa motivazione verso l'apprendimento della lingua italiana o di altri saperi, specie se utili all'inserimento nel mondo del lavoro.

È prioritario quindi impostare curricoli scolastici nei quali l'acquisizione di competenze professionalizzanti, immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, abbia un peso rilevante rispetto a curricoli più teorici e generalisti. È una nuova sfida che i CPIA potrebbero interpretare pienamente se ad essi fosse data la possibilità di gestire percorsi di II livello.

Pare, inoltre, diffondersi, seppur lentamente, la consapevolezza del fatto che i bisogni formativi dei MSNA si sommano spesso a necessità di un accompagnamento di ordine psicosociale. Riemerge il senso dell'apprendimento dell'educazione civica, delle regole della civile convivenza, della cittadinanza riaffermando la funzione politica della scuola nel senso più alto del termine.

6. *Obiettivo inclusione*

di *Roberta Teresa Di Rosa*

A partire dal 2015, e ancora oggi, la Sicilia ha costituito un osservatorio privilegiato rispetto all'accoglienza dei MSNA, non solo perché la minore distanza con i Paesi di provenienza dei minori e con le rotte dei soccorsi internazionali l'ha resa il primo punto di arrivo, ma anche e soprattutto perché è stata la regione italiana che ha accolto nei suoi centri di prima e seconda accoglienza la percentuale più alta di minori (più del 43% nel 2017). Essa ha, dunque, rappresentato un terreno fecondo di ricerca sia per comprendere le ripercussioni sociali e politiche connesse a tale presenza, sia per riflettere circa i percorsi di inserimento sociale ed occupazionale di questa particolare categoria di migranti nel sistema locale di accoglienza; lo è ancora, nell'autunno del 2018, per osservare le conseguenze dei cambiamenti politici in atto, che rendono difficile ragionare sulla ricerca conclusa in termini di futuro.

Siamo consapevoli di quanto stia mutando lo scenario dell'accoglienza per minori e adulti migranti, richiedenti asilo, rifugiati e non, e di quanto questo mutamento rischi di rendere "passato prossimo" gli stimoli provenienti dai risultati di questa ricerca in termini di miglioramento del nostro sistema di accoglienza e di istruzione dei minori stranieri.

Tuttavia, a partire dalla nostra fervida speranza che si possa presto tornare a parlare di migrazione e di migranti in termini di inclusione e di convivenza democratica, si è scelto di dare ugualmente spazio e risalto agli spunti più interessanti offerti dalla ricerca e di trarne considerazioni metodologiche di sviluppo di percorsi futuri; ciò nella certezza della necessità di recuperare al più presto, come collettività e come singoli, la centralità dell'integrazione nell'intervento rivolto ai MSNA, in particolare, e ai migranti più in generale.

Quanto raccolto sull'esperienza dei MSNA nei percorsi offerti dai CPIA e su quella degli insegnanti e dei Dirigenti impegnati nella loro formazione

consente di condividere diverse considerazioni, alcune più ampie sul sistema di accoglienza, altre più specifiche rispetto al piano della corrispondenza tra l'offerta di accoglienza e le aspettative e i progetti di vita dei minori. Inoltre, si è voluto riaffermare, con ancor maggiore forza, la centralità del binomio conoscenza della lingua italiana e prospettive di inclusione sociale, proprio adesso che le ultime disposizioni normative prevedono tagli al sistema di accoglienza che iniziano proprio dalla negazione, ai migranti, di percorsi di alfabetizzazione.

6.1 La risorsa CPIA tra teoria e pratica

L'art. 34 della Costituzione italiana stabilisce che “la scuola è aperta a tutti”. Il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione dei minori di cittadinanza non italiana è disciplinato in parte dalla normativa in materia di istruzione e formazione e in parte dalla normativa riguardante l'immigrazione (in particolare il D.Lgs. 25 luglio 1998 n. 286 e il relativo Regolamento di attuazione D.P.R. 394/1999).

I minori di cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale hanno il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani, indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno e dal possesso di qualsiasi documentazione (Rozzi e Console 2014, p. 3).

Appare, inoltre, fondamentale garantire un sostegno alla promozione di iniziative che permettano interventi finalizzati a sostenere i MSNA nel desiderio di attivare le loro risorse e a creare reti di collaborazione tra diversi soggetti presenti nel territorio, come previsto nelle Linee Guida per l'accoglienza dei MSNA pubblicate nel 2015 dal Ministero dell'Interno. Tra i servizi che gli Enti locali devono garantire al minore straniero non accompagnato vi è l'avvio graduale del minore verso l'autonomia e l'inclusione nel tessuto sociale del territorio tenendo sempre presente il suo superiore interesse.

Sulla base di quanto previsto dalle Linee guida operative del Ministero dell'Interno, i MSNA hanno il diritto all'insegnamento di base della lingua italiana, all'inserimento scolastico e professionale e, attraverso l'attivazione di servizi adeguati, di un sostegno all'integrazione socio-lavorativa e alla definizione di un progetto socio-educativo individualizzato, che sarà formulato tenendo sempre presente il supremo interesse del minore, le sue aspettative e competenze, il suo progetto migratorio, oltre ad essere preferi-

bilmente condiviso anche dal tutore e aggiornato durante l'intero periodo di accoglienza. Dando centralità alle loro specifiche necessità, risulta strategica la promozione di adeguate azioni di alfabetizzazione, socializzazione ed inclusione in genere, tra le quali giocano un ruolo strategico il riconoscimento e la valorizzazione del loro bagaglio conoscitivo, linguistico ed esperienziale.

Sempre nella direzione della tutela del diritto allo studio dei MSNA, è intervenuta anche la pubblicazione delle "Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine" firmate l'11 dicembre 2017 dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza Filomena Albano e dalla Ministra dell'Istruzione, dell'università e della ricerca Valeria Fedeli. Il documento prevede la personalizzazione dei percorsi di studio, in modo da offrire strumenti adeguati alla situazione dei minori ed evitare l'interruzione del percorso scolastico od ogni altro pregiudizio ai bambini e ragazzi.

Per 'accompagnare' questi alunni, oltre che sulle competenze linguistiche, alla scuola viene richiesto di attivare interventi orientati alla socializzazione e alla cooperazione, al rafforzamento delle competenze interpersonali e alla rielaborazione emotiva delle fragilità legate ai singoli percorsi migratori.

I vissuti relativi al viaggio e all'arrivo, come si diceva, possono essere molto diversi e ugualmente diversificate possono essere le espressioni di questo vissuto: riconoscere che il vissuto emotivo è centrale nel processo di apprendimento e di integrazione nel contesto scolastico è la prima consapevolezza da diffondere e maturare tra gli insegnanti e le figure educative. (...) Emerge, così, un altro bisogno, tenuto perlopiù implicito: la necessità di dare continuità al vissuto, di rinsaldare i legami di significato tra passato, presente e futuro, di arginare la frammentarietà (Augelli, 2016, p. 3).

Quanto osservato nei CPIA, permette di affermare e ribadire, ove ve ne fosse la necessità, la primaria importanza dell'accesso all'alfabetizzazione e all'istruzione per i MSNA, come snodo centrale per l'accesso a tutela, diritti, partecipazione. Il CPIA, per sua norma costitutiva, potrebbe costituire una risorsa essenziale per i MSNA, dal momento che l'azione didattica prevista al suo interno (pensata per una popolazione adulta, con particolare riferimento ai gruppi svantaggiati) è accompagnata da azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento, finalizzate, tra l'altro, a fornire un "sostegno alla costruzione dei propri percorsi di apprendimento", a sostenere il "riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti" e a favorire "la fruizione di servizi di orien-

tamento lungo tutto il corso della vita”. I punti di forza di questa istituzione sono senz’altro l’essere una scuola pubblica – caratteristica che dovrebbe essere garanzia di serietà e di omogeneità su tutto il territorio nazionale – e il costituire una risorsa essenziale per passare dall’emergenza o dall’accoglienza solo materiale a percorsi di integrazione e di tutela dei diritti dei minori in quanto tali, anche in termini di prevenzione di disagio sociale e devianza.

Ciò che rende oggi “speciale” l’esperienza all’interno dei CPIA è la dinamica virtuosa generata dall’intreccio della capacità di investimento e di sperimentazione di insegnanti e dirigenti, a dispetto dei limiti organizzativi, e dell’alta motivazione all’apprendimento dei minori frequentanti, determinati a trarre il massimo dagli insegnamenti che vi trovano, a prescindere dalla durata e dalla continuità della loro frequenza. La ricerca restituisce un quadro che documenta come l’apprendimento dell’italiano proceda a passi relativamente rapidi anche se i ragazzi intervistati hanno una scarsa scolarità. Tuttavia, l’osservazione della realtà attuale mostra come, per potere assolvere pienamente questo ruolo di integrazione, sia necessario investire sui CPIA in termini di sviluppo e di consolidamento dei percorsi, di superamento delle criticità esistenti in termini di sedi e di organico, di aggiornamento e di sperimentazione didattica, di coordinamento tra attività interne ed esterne, tra progetti e attività ordinaria.

Le criticità osservate rispetto alla frequenza dei MSNA dei corsi attivati da CPIA possono essere sintetizzate in alcuni punti, articolati in tre ordini di problemi. In primo luogo, non si può prescindere dalle criticità connesse alle scelte autonome – o pilotate da elementi familiari o no, esterni al sistema di protezione – dei minori (rifiuto di seguire percorsi scolastici; bisogni formativi specifici; allontanamenti volontari). In secondo luogo, un fattore determinante di cui tenere conto sono gli ostacoli derivanti dalle criticità esistenti nel sistema di accoglienza (la scarsità di risorse economiche destinate dalle strutture alla frequenza scolastica dei minori; la localizzazione delle strutture di accoglienza in zone troppo distanti dai principali punti di erogazione dei CPIA e conseguenti difficoltà di collegamento con zone abitate e scuole; l’assenza di percorsi di sostegno allo studio all’interno delle comunità per i minori che affrontano percorsi scolastici; i frequenti trasferimenti dei MSNA da una struttura all’altra; basso livello di collaborazione tra strutture di accoglienza, servizi del territorio e CPIA).

Infine, ed è la parte su cui ci siamo maggiormente concentrati, le difficoltà derivanti dall’organizzazione del CPIA, emerse da più parti nel corso dei diversi momenti della ricerca. A fronte di un investimento notevole, difatti, si registrano i limiti derivanti dall’organico ed dalle risorse a disposi-

zione dei dirigenti – che spesso ostacolano, ad esempio, l'accoglimento delle nuove iscrizioni nel corso dell'anno, come invece richiederebbe l'imprevedibilità degli arrivi e degli ingressi in accoglienza –, la limitata formazione specifica degli insegnanti per l'insegnamento ad alunni stranieri, oltre alla scarsa incentivazione della flessibilità didattica richiesta, l'assenza dei mediatori all'interno dell'organico.

Emerge una forte richiesta di disporre di sedi autonome, a fronte dei disagi generati dalla prevalenza di sedi condivise e mancanza di spazi ad hoc, necessità la cui soddisfazione pare al momento ostacolata dalla limitata collaborazione da parte dei Comuni di pertinenza territoriale dei CPIA della Sicilia, nell'individuazione e nella messa a disposizione di strutture idonee allo svolgimento dei corsi. Non viene, peraltro, colta l'occasione di valorizzare questa condivisione delle sedi come occasione di scambio e di integrazione con gli alunni dei corsi ordinari; piuttosto, si avverte una precisa scelta di mantenere spazi e tempi ben separati, per non incorrere nelle proteste dei genitori degli alunni dei corsi ordinari.

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 avvertito un senso di isolamento nell'impegno educativo, in particolare rispetto alla mancanza di continuità tra l'attività scolastica e il tempo fuori dalla scuola, nel quale difficilmente c'è spazio e tempo per consolidare i processi di apprendimento avviati durante le ore a scuola. È pur vero che il personale delle comunità è soggetto ad un forte turnover (fatto che rende difficile avere degli interlocutori fissi) e che, nelle stesse comunità, poche risorse sono in genere destinate ai contatti dei minori con il territorio, o a percorsi di sostegno nello studio.

Dal punto di vista dei contenuti proposti, prevale un diffuso senso di inadeguatezza delle discipline offerte rispetto alle effettive necessità dei MSNA, alle quali si vorrebbe rispondere rendendo più flessibile il curriculum (corsi di informatica, incremento percorsi di italiano L2 nei vari livelli; inserimento di percorsi di livello Pre-A1). Gli insegnanti ci confermano quanto questi minori adultizzati, che fanno fatica a stare dentro un percorso di istruzione di lungo periodo e di tipo frontale, siano invece in grado di attivare risorse e competenze all'interno di percorsi che integrino nuove tecniche educative e formative più accessibili a soggetti con le loro caratteristiche (Amoruso, D'Agostino, Jaralla, 2015; D'Agostino, Sorce, 2016). Dagli stessi insegnanti arriva la segnalazione del fatto che i bisogni formativi dei MSNA si sommano spesso a necessità di un accompagnamento di ordine più psicosociale e di orientamento nel sistema di riconoscimento di

abilità e competenze della società di accoglienza, necessità alle quali non sempre essi sentono di poter dare risposta.

6.2 Italiano via per l'inclusione

L'obiettivo dell'inclusione dei MSNA attraverso l'alfabetizzazione, oggi non più all'ordine del giorno nell'agenda nazionale, ma non per questo meno urgente e necessario, richiede un doppio investimento: sulla formazione degli insegnanti su metodologie didattiche specifiche e sull'affiancamento dell'azione educativa con interventi psicosociali e transculturali, in grado di valorizzare al meglio i minori e le loro competenze e così scommettere sul valore aggiunto che una positiva integrazione dei minori può apportare alla nostra società.

Parallelamente alla sperimentazione didattica indirizzata specificatamente ai MSNA, perché la stessa abbia maggiore efficacia, si rende necessaria l'attivazione di un processo di 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 ed efficace di integrazione. Si dovrebbero quindi sostenere i percorsi di apprendimento scolastico con un serio investimento, all'interno delle strutture di residenza, prima di tutto a garanzia della frequenza scolastica (tanto attraverso la sensibilizzazione dei minori quanto riguardo alla disponibilità di mezzi di trasporto per garantire la frequenza), ma anche attraverso percorsi educativi a sostegno ed integrazione dei percorsi scolastici, ad esempio doposcuola o attività di accompagnamento allo studio.

Nel confronto con le esperienze di insegnanti e dirigenti, è stato sottolineato da più parti che includere i MSNA non significava solo ripensare l'attività didattica ma anche inserire quest'ultima in un processo complesso di integrazione sociale e culturale, per compensare i limiti del sistema di accoglienza. Da un lato, dunque, si richiama l'importanza di offrire a minori percorsi di apprendimento correlati ai loro bisogni ed obiettivi linguistici, che siano adeguati al vissuto portato in aula dai minori e pertanto alle loro specificità culturali, e dall'altro funzionali al progetto migratorio futuro. Dall'altro, si osserva come un efficace percorso di alfabetizzazione dei MSNA diventa, o dovrebbe diventare, una sorta di intervento di tipo psicosociale, oltre che educativo, in modo da compensare non solo le difficoltà linguistiche rispetto alla lingua del paese di accoglienza, ma anche le carenze derivanti da esperienze pregresse di grave povertà educativa e di deprivazione culturale nel Paese di origine, deprivazione che spesso si coniu-

ga con quella economica e che, se non presa in considerazione al momento dell'elaborazione dei percorsi formativi, può compromettere in maniera determinante la relazione dei minori con le opportunità di apprendimento (Emerson, 2009) vanificando in tutto o in parte il loro accesso all'istruzione.

Per l'efficacia dei processi di integrazione, si riafferma, dunque, la necessità tanto per la scuola che per le comunità di accoglienza di intersecare funzioni didattiche e socio-educative. Le criticità osservate nelle relazioni tra centri e comunità di accoglienza e mondo della scuola, come pure tra i centri e le comunità locali in cui sono inseriti, mostrano, in sostanza, che il vero ostacolo all'integrazione dei minori si trova nella mancata integrazione tra i servizi ad essi dedicati e tra questi servizi e il contesto di riferimento. Si è ancora ben lontani, nel territorio osservato, da una prospettiva di Welfare Community o, ancora meno di *care by community* (Pavesi, 2018, p. 75) che invece ha prodotto risultati di segno positivo in altre realtà italiane.

In questa direzione, resta da rafforzare il ruolo dei servizi sociali territoriali nell'affiancamento alle strutture di accoglienza, nel monitoraggio delle qualità della cura all'interno delle comunità e nell'offerta coordinata di occasioni di integrazione, di comunicazione e accoglienza nel contesto sociale e territoriale di riferimento.

Al termine di questo percorso di ricerca e riflessione, la ricognizione delle competenze linguistiche, delle condizioni familiari e sociali di partenza e delle condizioni di accoglienza in Italia dei MSNA presenti nei CPIA siciliani, si offre, dunque, non solo agli studiosi, ma agli operatori e al mondo della scuola, che fronteggiano ogni giorno questa sfida, con l'auspicio che possa essere loro utile avere un quadro più generale della varietà dei profili socio-linguistici, delle competenze e dei bisogni educativi di questa categoria di discenti. Al contempo, per ribadire con forza il principio della scuola come agenzia di integrazione, oltre che di istruzione, e sostenere l'impegno quotidiano nel pensare percorsi possibili per dare maggiore efficacia all'offerta formativa e contrastare, al contempo, le tendenze negative in atto.

Manteniamo e promuoviamo, insieme ai dirigenti, agli insegnanti e agli stessi discenti incontrati, la ferma convinzione che l'alfabetizzazione vada offerta ai migranti approdati in Italia, in quanto prima condizione di possibilità per l'inclusione sociale, e condizione di accesso all'istruzione e al lavoro, ma soprattutto come preconditione di esercizio pieno dei diritti civili, politici e sociali, ovvero di partecipazione a pieno titolo alla vita della società di arrivo.

Nota metodologica

di *Gaetano Gucciardo*

Il campione

Abbiamo intervistato oltre cinquecento minori selezionati in base alla numerosità dei CPIA di riferimento. Dei minori stranieri non accompagnati presenti in Sicilia, le fonti ufficiali ci forniscono informazioni molto generali, per cui, prima della rilevazione sapevamo quanti fossero, quanti fossero maschi e quante femmine e in quali CPIA erano iscritti. Non disponendo di un elenco nominativo completo e unitario dei minori iscritti ai CPIA e ignorando la distribuzione di qualsiasi caratteristica socio-demografica di questa popolazione dei minori frequentanti i CPIA, il campione è stato stratificato in base a questa distribuzione. Abbiamo adottato come guida nella individuazione dei casi la loro distribuzione nei CPIA lasciando, tuttavia, libere le intervistatrici di selezionare in base alle occasioni e alle disponibilità. Dunque abbiamo trasferito, nel campione, la ripartizione proporzionale dei minori nei diversi CPIA siciliani cercando di conservare la proporzione per genere.

In considerazione delle risorse disponibili, cioè due intervistatrici per l'intera regione, e delle esigenze dei CPIA relative alle attività didattiche e alle autorizzazioni da parte dei dirigenti dei CPIA, dei responsabili delle strutture di accoglienza, o da parte dei tutori dei minori laddove nominati, e una volta stabilita la quota per ogni CPIA, le intervistatrici sono state lasciate libere di intervistare i presenti disponibili il giorno della visita al CPIA o alla struttura di accoglienza. Il risultato è un campione di oltre cinquecento casi che rappresenta circa un quarto del totale dei minori stranieri non accompagnati frequentanti i CPIA.

Si tratta dunque di un campione a scelta ragionata stratificato in base alla distribuzione dei minori nei diversi CPIA e cercando di intervistare un numero di minori di sesso femminile prossimo alla quota di ragazze nella

popolazione (4,6% del campione a fronte del 6,6% della popolazione complessiva dei minori).

La tabella 1 offre il prospetto generale.

Tab. 1 – MSNA nei CPIA siciliani e composizione del campione della ricerca

| CPIA in Sicilia | N° totale | | Campione ricerca | Distribuzione percentuale |
|---------------------|----------------------|------------------------------|---------------------|------------------------------|
| | MSNA frequentanti | Distribuzione percentuale | | |
| Agrigento | 374 | 17,98 | 103 | 20,48 |
| Caltanissetta- Enna | 90 | 4,33 | 32 | 6,36 |
| Catania 1 | 150 | 7,21 | 45 | 8,95 |
| Catania 2 | 69 | 3,32 | 55 | 10,93 |
| Messina | 190 | 9,13 | 39 | 7,75 |
| Palermo 2 | 463 | 22,26 | 66 | 13,12 |
| Palermo 1 | 126 | 6,06 | 47 | 9,34 |
| Ragusa | 35 | 1,68 | 11 | 2,19 |
| Siracusa | 315 | 15,14 | 68 | 13,52 |
| Trapani | 268 | 12,88 | 37 | 7,36 |
| Totale | 2080 | 100,00 | 503 | 100,00 |

Fonte: Dati USR Sicilia, elaborazione propria

Il questionario

Il questionario con il quale sono state condotte le interviste si compone di circa cinquanta domande che esplorano alcune dimensioni essenziali per costruire il profilo socio-culturale dei minori migranti frequentanti i CPIA. Tutti i questionari sono stati somministrati mediante intervista diretta, la maggior parte in italiano (oltre il 70%) e la parte rimanente in francese, in inglese o con l'aiuto di un mediatore linguistico.

Oltre alle consuete informazioni socio-demografiche (età, sesso, scolarizzazione, paese di provenienza, città di provenienza, numero componenti la famiglia, religione, provenienza rurale o urbana, attività svolta prima di migrare) abbiamo chiesto informazioni sull'estrazione sociale della famiglia d'origine, il numero dei componenti, i livelli di istruzione, l'attività lavorativa dei genitori.

Abbiamo poi chiesto i motivi della emigrazione, e indagato i tempi e i modi dell'accoglienza; da quanto tempo sono in Italia, quale è stato il loro luogo di approdo e in quale struttura sono ospitati e dunque se si tratta di Sprar (Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati), CPA (Centri

di prima accoglienza), seconda accoglienza, Hotspot. Abbiamo poi posto alcune domande relative al possesso di documenti per il soggiorno e alla richiesta di asilo politico o protezione umanitaria.

Abbiamo previsto alcune domande volte ad accertare la transizione dal percorso migratorio al progetto migratorio, vale a dire la presenza di relazioni con parenti, amici, conoscenti già emigrati, cosa pensavano dell'Italia prima di arrivarci e cosa contano di fare in futuro; se la Sicilia è solo un luogo di passaggio; se sanno dove andare; se contano di raggiungere qualcuno da qualche parte in Italia o in Europa; se pensano di continuare a studiare; se hanno in mente di tornare, un giorno, nel loro Paese di origine.

La dimensione dell'inclusione è indagata con domande sui corsi (di italiano ma anche di altro genere dall'artigianato, al nuoto, dal catechismo a quello per mediatore culturale) frequentati, sulle occasioni attraverso le quali lo imparano, sull'impiego del tempo libero; se soprattutto frequentano italiani o stranieri, se fanno una qualche attività (ricreativa, sportiva, artistica, di servizio in comunità) e con chi.

Poi abbiamo indagato le competenze possedute, in particolare quali e quante lingue parlano, se sanno leggere e scrivere, per quanti anni sono andati a scuola e che tipo di scuola hanno frequentato (soprattutto se pubblica o religiosa). Abbiamo poi chiesto se e in che misura capiscono l'italiano, se lo sanno scrivere e in quali situazioni e contesti lo impiegano. Se le condizioni loro offerte nella comunità di accoglienza consentono loro di avere occasioni significative di apprendimento dell'italiano come attività ricreative ma anche l'ascolto della radio e la visione della tv. Con queste informazioni abbiamo poi costruito un indice delle competenze nel quale abbiamo messo insieme la capacità di parlare, comprendere e scrivere in italiano più la valutazione dell'intervistatrice sulle medesime competenze. Ci è servito per rilevare le differenze interne, sul piano delle competenze, fra diverse categorie di minori migranti, quelle di genere, di età, di provenienza, di istruzione.

Ci siamo interessati all'uso delle tecnologie, in particolare alla frequenza dell'uso dello smartphone e le finalità di questo impiego, per verificare quanto internet venga impiegato da una parte per stare dentro una comunità virtuale e dall'altra come passatempo per vedere video o ascoltare musica.

In vista della definizione di strategie efficaci per l'apprendimento dell'italiano da parte di una popolazione così specifica, abbiamo anche indagato quali difficoltà hanno incontrato nell'apprendimento della lingua italiana, cosa viene più facile apprendere e quale ritengono sia il metodo più utile per imparare la lingua (se la pratica, la scrittura o altro).

Interviste ai dirigenti

Abbiamo intervistato i dieci dirigenti dei CPIA siciliani cioè dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, strutture cui sono destinati i minori stranieri nel percorso di inserimento nella società di arrivo. I CPIA sono presenti con una sede in tutte le province siciliane e nelle due maggiori, Palermo e Catania, ce ne sono due. Ai dirigenti abbiamo posto una serie di domande su temi e problematiche relative alla frequenza dei corsi da parte dei minori stranieri per mettere in luce sia bisogni, problemi, potenzialità di questo specifico gruppo di studenti, sia le competenze messe in campo e i problemi incontrati dal personale docente nell'affrontare il compito formativo rivolto ai minori stranieri. I docenti dei CPIA si trovano a dovere insegnare a classi eterogenee per nazionalità, cultura, livello di competenza scolastica, senza considerare tutta la serie di problematiche psicologiche che caratterizzano la condizione di minore straniero non accompagnato.

Eravamo interessati, in particolare, a verificare se e in che misura gli insegnanti impegnati nei CPIA avessero una formazione pregressa specifica per la didattica rivolta a stranieri e dunque abbiamo chiesto qual è il livello di competenze linguistiche e interculturali dei docenti impegnati nei CPIA e il loro grado di aggiornamento. E posto domande sui profili socio-linguistici degli alunni stranieri nonché sull'eventuale presenza di minori analfabeti o a bassa scolarizzazione.

Per quanto riguarda le attività didattiche abbiamo chiesto ai dirigenti informazioni generali sulla organizzazione della didattica (quanti stranieri per classe e in che modo vengono assegnati alle classi) e di spiegarci quali sono le strategie didattiche di istituto anche nei confronti dei minori analfabeti o con scarsa scolarizzazione. Abbiamo inoltre chiesto se ci sono occasioni di confronto fra gli insegnanti dello stesso istituto e/o di altre sedi.

I focus group

Per indagare più direttamente la realtà dell'insegnamento a MSNA abbiamo scelto la tecnica dei focus group rivolta agli insegnanti. I focus group ci hanno consentito di riunire gli insegnanti in una occasione di confronto anche e soprattutto fra di loro in modo che, mentre nella discussione essi si scambiavano e condividevano esperienze, opinioni, impressioni, noi potevamo rilevarle e raccoglierle. La tecnica non serve per indagare profili individuali ma per mettere a fuoco le problematiche, le opinioni e le esperienze delle persone coinvolte nei processi esaminati e nella discussione dei

focus. Essi offrono dunque la possibilità di raccogliere molte informazioni da più fonti nello stesso momento.

Ne abbiamo fatti quattro in quattro diversi CPIA (Siracusa, Ragusa, Catania 1 e Catania 2) con un numero complessivo di partecipanti pari a trentasei.

Le aree indagate e su cui gli intervenuti sono stati chiamati a raccontare la propria esperienza e le proprie opinioni sono in parte simili a quelle delle interviste ai dirigenti. In particolare abbiamo posto domande relative al possesso di una qualche competenza specifica per l'insegnamento a minori stranieri, vale a dire esperienze pregresse di insegnamento nei CPIA, conoscenza di qualche lingua straniera, possesso di competenze interculturali, frequenza di qualche corso di aggiornamento specifico.

Poi abbiamo chiesto di fornirci informazioni generali sui MSNA nei relativi CPIA di insegnamento: numero, nazionalità, genere, età, livello di scolarizzazione, eventuale presenza di analfabeti.

Siamo poi entrati nel cuore della problematica didattica chiedendo qual è il clima di classe, quali sono le strategie didattiche adottate per creare un apprendimento favorevole e stimolante all'apprendimento (apprendimento cooperativo; uso di strumentazioni tecnologiche; *peer tutoring*; ecc.), quali strategie sono adottate per i minori debolmente scolarizzati o analfabeti.

Abbiamo poi raccolto le testimonianze sulle occasioni che gli insegnanti hanno di confronto fra di loro, con altri CPIA e con altre istituzioni del territorio sia pubbliche sia private.

Infine abbiamo chiesto quali erano e se c'erano le strategie scolastiche sperimentate che hanno avuto ricadute positive sul percorso di integrazione dei minori con l'esterno.

Per attivare la discussione, per stimolare la partecipazione e la condivisione di esperienze e testimonianze non abbiamo posto direttamente le domande ma abbiamo chiesto ai partecipanti di immaginarsi in situazione. Abbiamo quindi chiesto di immaginare una situazione nella quale è richiesto il loro intervento come insegnanti e cioè di immaginare di avere in classe un ragazzo proveniente dalla Nigeria che non sa esprimersi in lingua italiana, che è irrequieto, disturba i compagni di classe e si mostra supponente. Emerge gradualmente che il ragazzo non sa leggere e scrivere, non è andato a scuola per far fronte alle esigenze della famiglia, nella quale il padre è morto precocemente e la madre è rimasta l'unica ad occuparsi di lui, del fratello maggiore e dei fratellini più piccoli.

Questa storia ha attivato, nei partecipanti, il confronto e la discussione e ha consentito di fare emergere le competenze possedute dagli insegnanti e le strategie e le tecniche di cui si servono nelle situazioni reali che, immaginiamo, non devono essere molto lontane dalla storia narrata. Ma ha con-

sentito anche di attivare la narrazione di situazioni e di episodi della esperienza degli insegnanti che essi giudicano significativi rispetto alla complessa problematica dell'insegnamento rivolto a minori stranieri spesso con scarsa scolarizzazione.

Le mappe

Abbiamo, infine, provveduto a realizzare una mappatura per quanto possibile completa di tutti i centri di prima e seconda accoglienza ospitanti minori in Sicilia nel periodo di riferimento della ricerca e di tutte le sedi CPIA delle nove province siciliane e i relativi punti di erogazione. Oltre ad un fine meramente documentario, la mappatura è servita per fare emergere, anche graficamente, la dispersione nel territorio delle strutture di accoglienza e le conseguenti difficoltà logistiche nell'offerta formativa dei CPIA.

Bibliografia di riferimento

- Accorinti M. (2014), *Politiche e pratiche sociali per l'accoglienza dei minori non accompagnati in Italia*, CNR, Roma, in <http://www.libertaciviliimmigrazione.interno.it/dipim/export/sites/default/it/assets/pubblicazioni/EMNAccorinti2014online.pdf>.
- Aker J.C., Mbiti I.M. (2010), *Mobile Phones and Economic Development in Africa*, «Journal of Economic Perspectives», Volume 24, Number 3, Summer 2010, pp. 207-223.
- Ambrosini M. (2007), *Introduzione. Separate e ricongiunte: famiglie migranti attraverso i confini*, «Mondi Migranti», n. 1, pp. 34-44.
- Ambrosini M. (2017), *I minori stranieri non accompagnati. Un effetto delle politiche migratorie?* articolo disponibile online su: www.welforum.it del 1 dicembre 2017.
- Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla Y-L. (2014), *Dai barconi all'università – Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri – Università di Palermo.
- ANCI (2012), *Quarto Rapporti ANCI sui Minori Stranieri Non Accompagnati*, ANCI – Cittalia, Roma.
- ANCI (2016), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sesto Rapporto*, ANCI – Cittalia, Roma.
- Anzaldi A., Guarnieri T. (2014), *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati: un'analisi giuridico-fattuale*, Edizioni Fondazione Basso, Roma.
- Arcuri A., Mocciano E. (2014), “Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili”, in Arcuri A., Mocciano E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Modelli di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna* (Strumenti e ricerche 4), Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- Attanasio L. (2016), *Il bagaglio. Migranti minori non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*, Albaggi Edizioni, Roma.
- Augelli A. (2016), *Percezioni e vissuti degli studenti MSNA*, Studi e Documenti 14/2016 – Ragazzi in viaggio: la scuola e i minori stranieri non accompagnati, Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna.
- Augelli A., Lombi L., Triani P. (2018), *Unaccompanied Minors: Exploring Needs and Resources to Plan Socio-educational Programs into School Settings*, «Italian Journal of Sociology of Education», 10(1), 43-61.

- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017), *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, Roma.
- Banfi L., Boccagni, P. (2007), *Transnational family life: One pattern or many, and why? A comparative study on female migration, gender*, Relazione al convegno "Generations and the Family in International Migration", European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies, Fiesole (FI).
- Barberis E., Boccagni P. (2017), *Il lavoro sociale con le persone immigrate*, Maggioli, Bologna.
- Bartoli C., Carsetti M., Mammarella C. (2013), "Integrazione in classe e gestione della dinamica di gruppi multilingui e multiculturali", in Turrisi M.R. (a cura), *Insegnare italiano nella classe plurilingue. Un'esperienza di formazione in servizio*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Dipartimento di Scienze umanistiche. Università di Palermo, pp. 57-75.
- Bastanioni P., Taurino A. (a cura) (2009), *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*, Carocci Faber, Roma.
- Bertozzi R. (2013), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Biagioli R. (2015), *Le attuali emergenze pedagogiche: i minori stranieri non accompagnati. Indagine nelle scuole della Regione Toscana*, disponibile su <https://flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1063250/181397/Biagioli%20.pdf>
- Bianchi L. (2016), *Umanizzazione di Frontiera. Una teoria grounded per la relazione educativa con i minori stranieri non accompagnati*, «Osservatorio Isfol» n. 1-2/2016, pp. 87-100.
- Bianchi L., Cusmai M., Quagliata A., *Storie di una didattica in equilibrio tra direttività e non direttività*, «Riflessioni Sistemiche», n. 14 giugno 2016, pp. 117-135.
- Bichi R. (2008), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Bonifazi C., Demurtas P. (2017), *I minori stranieri non accompagnati: dimensioni e caratteristiche nello scenario europeo e italiano*, «MINORIGIUSTIZIA», 3-2017, pp. 33-44.
- Bracalenti R., Saglietti M. (2011), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Strumenti di intervento per gli operatori*, FrancoAngeli, Milano.
- Camilleri A., De Mauro T. (2014), *La lingua batte dove il dente duole*, Laterza, Roma.
- Campesi G. (2015), *Humanitarian confinement. An ethnography of reception centres for asylumseekers at Europe's southern border*, «International Journal of Migration and Border Studies», vol. 1, n. 4.
- Campus A. (2005), *Minori stranieri soli. Tra politiche di accoglienza e politiche di controllo*, OfficinaEdizioni, Roma.
- Colombo M. (a cura di) (2017). *Immigrazione e contesti locali*, Annuario CIRMIB 2017, Vita e Pensiero, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento Valutazione*, trad. it (a cura di) Bertocchi D., Quartapelle F., La Nuova Italia- Oxford, Firenze.

- Consoli M.T. (a cura) (2015), *Migration towards Southern Europe. The case of Sicily and the Separated Children*, FrancoAngeli, Milano.
- Coste D., Cavalli M., Cri-An A., Van De Ven P.H., *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Novacollectanea, serie linguistica 3, Viterbo.
- D'Agostino M. (2017a), *Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro*, "Bollettino" del Centro di Studi filologici e linguistici italiani, 28, pp.102-142.
- D'Agostino M. (2017b), "L'Italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati", in S. Lubello (a cura), *L'Italiano migrante, "Testi e linguaggi"* (numero monografico), pp.141-156.
- D'Agostino M., Amoruso M. (2017), "Teenage and adult migrants with low and very low education level. Learners profile and proficiency assessment tools, (Council of Europe Symposium)", in J.C. Beeacco, D. Little, H.J. Krumm, P. Thalgot, (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*, De Gruyter Mouton, Berlin, in cooperation with the Council of Europe, pp. 347-352.
- D'Agostino M., Amoruso M., Jaralla Y. (2015), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica dei minori stranieri non accompagnati*, UNIPAPRESS – ITASTRA, Palermo.
- D'Agostino M., Sorce G. (a cura), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo I*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5), 2016.
- De Filippo A. (2017), *La Pizza di Tourè nell'Italia distratta*, «La Sicilia», 23.03.2017.
- Di Rosa R.T. (2017), *Politiche, servizi e migranti: questioni aperte sull'integrazione*, «La Rivista Delle Politiche Sociali», n. 1/2017, pag. 121-131.
- Di Rosa R.T., Gucciardo G., Argento G. (2017), "Politiche migratorie, sistemi di welfare e minori migranti: una ricerca internazionale", in P. Marzo (a cura), *Accoglienze provvisorie. Servizio sociale professionale e migrazioni*, Edizioni la meridiana, Bari.
- Direzione Generale per la Lotta alla Povertà e per la Programmazione Sociale (2017). *Rapporto finale: Affidamenti familiari e collocamenti in comunità. I presenti al 31.12.2014 e i dimessi nel corso del 2014*, Quaderni della Ricerca Sociale, n. 40, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Emerson E. (2009), *Relative Child Poverty, Income Inequality, Wealth and Health*-American Medical Association, testo disponibile al sito <http://www.precaution.org/lib/effectsofchildhoodpoverty.090115.pdf>.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Favaro G. (2016), *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*, in ILD. Rivista Internazionale di Linguistica Italiana ed Educazione Linguistica, v. 8, n. 1 (2016), pp 1-12 reperibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560/7333>.
- Finco R., Jacoub M., "Forme di erranza indipendenti: i giovani adulti alla ricerca di se stessi", in Segatto B., Di Masi D. Surian A., *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 91-101.

- Fiorini E. (2011), “I minori stranieri non accompagnati, tra diritto e prassi amministrative”, in Mastropasqua I., *Nuove esperienze di Giustizia Minorile*, Cangemi Editore, Roma.
- Fondazione Zancan (2013), *Verso un welfare generativo, da costo a investimento*, reperibile al sito <http://www.fondazionezancan.it>
- Fornari M., Scivoletto C. (2007), *L’affidamento omoculturale nell’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, «MINORIGIUSTIZIA», 3, 2007 pp. 97-108.
- Giovanetti M. (2009), *L’accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*, il Mulino, Bologna.
- Giovanetti (2016), *VI Rapporto 2016. I comuni e le politiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Un’analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri*, Cittalia, Fondazione ANCI ricerche.
- Graw K., Schielke S. (2012), “Introduction. Expectations of Migration in Africa and the Middle East”, in Graw K., Schielke S. (eds), *The Global Horizon. Expectations of Migration in Africa and the Middle East*, Leuven University Press, Leuven, pp. 7-22.
- I.P.R.S. (2009), *Rilevazione delle strutture di accoglienza per i minori stranieri non accompagnati in Calabria, Campania, Puglia e Sicilia*, Roma.
- INMP (2009), *Indagine quantitativa sui minori stranieri non accompagnati presenti nei centri di accoglienza della provincia di Agrigento. Rapporto di Ricerca*, Fondo Europeo per l’Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi Progetto ERMES, Ministero dell’Interno.
- Istituto degli Innocenti (2012), *Bambini e adolescenti fuori di casa*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Kozachenko I. (2013), *Horizon Scannin Report: ICT and Migration*, testo disponibile al sito: https://www.abdn.ac.uk/socsci/documents/ICT_and_Migration_main.pdf.
- Kutschher N. e Kreß M. L. (2018), *The Ambivalent Potentials of Social Media Use by Unaccompanied Minor Refugees*, in *Social Media + Society*, January-March 2018, pp. 1–10, testo disponibile al sito: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2056305118764438>.
- Lo Verde F.M. (2018), “Migranti, social media e percorsi di socializzazione di lungo raggio: ancora sull’uso del social media”, in S. Greco, G. Tumminelli (a cura), *Migrazioni in Sicilia 2017*, Osservatorio Migrazioni, Istituto di Formazione Politica “Pedro Arrupe” – Centro Studi Sociali, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, pp. 156-169.
- Melossi D., Giovanetti M., (2002), *I nuovi sciuscià. Minori stranieri in Italia*, Donzelli, Firenze.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2016a), *Piano Accoglienza*, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2016b), *Report mensile Minori Stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*. Dati al 31 dicembre 2016. Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017), *Minori Stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Rapporto Nazionale al 30 aprile 2017*, Roma.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018a), *Minori Stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*. Rapporto Nazionale al 31 Dicembre 2017, Roma.

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018b), *Report mensile Minori Stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*. Dati al 30 giugno 2018. Roma.
- Ministero dell'Interno (2015a), *Linee Guida per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, Roma.
- Ministero dell'Interno (2015b), *Rapporto sull'accoglienza di migranti e rifugiati in Italia*. Aspetti, procedure, problemi, Roma.
- Ministero dell'Interno (2018), Commissione Nazionale per il diritto di asilo. Dati Primo Semestre 2018.
- Mordeglia S., Storaci M., Di Rosa R.T. (2018), "Modelli e prassi innovative per l'accoglienza e la tutela dei minori stranieri non accompagnati. Il progetto PUERI", in A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, pp. 53-61.
- Moro M. (2006), *Bambini di qui venuti da altrove. Saggio di transcultura*, FrancoAngeli, Milano.
- Orlandi F. (2011), "Quale ruolo per lo psicologo nell'incontro con i minori stranieri non accompagnati? I risultati di una ricerca Iprs/Ias", in R. Bracalenti, M. Saggiotti (a cura di), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Oxfam (2016), *Grandi speranze alla deriva*, testo disponibile al sito: <https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2016/09/MSNA-Sicilia mediabrief 8-set-2016 FINAL DEF.pdf>.
- Pacini L., Testa P. (2012). *I minori stranieri non accompagnati in Italia. IV Rapporto*, ANCI-Cittalia, Roma.
- Palmeri P., Licari G., Ciccia G. (2011), "Il disagio interculturale", in A. Salvini, M. Dondoni (a cura di), *Psicologia clinica dell'interazione e Psicoterapia*, Giunti, Firenze.
- Pavesi N. (2018), "Pratiche innovative di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia", in B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian, *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 73-90.
- Pellizzari E. (2017), *Dall'educazione religiosa alla violenza. Gli allievi coranici mendicanti (Senegal e Mali)*, testo disponibile al sito: <http://www.unive.it/media/allegato/dep/n34/DEP34unicofile.pdf>.
- Pesce M., Bianchi L. (2017), *Disagio culturale (persi) nel paese di approdo. Msna relazione di cura e transculturalismo*, «Illuminazioni», n. 40, aprile-giugno 2017.
- Petti G. (2004), *Il male minore. La tutela dei minori stranieri come esclusione*, Ombre Corte, Verona.
- Pew Research Center (2015), *Internet Seen as Positive Influence on Education but Negative Influence on Morality in Emerging and Developing Nations*, testo disponibile al sito: <http://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/2/2015/03/Pew-Research-Center-Technology-Report-FINAL-March-19-20151.pdf>.
- Pizzi F. (2016), *Minori che migrano da soli*, La Scuola, Brescia.
- Quiroga V., Chagas E., Palacin C. (2018), "La migrazione dei minori stranieri non accompagnati tra coraggio e riti di passaggio da un lato e fragilità della prote-

- zione dall'altro", in B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (a cura) (2018), *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 33-54.
- Rapporto annuale SPRAR, *Atlante SPRAR 2016*, testo disponibile al sito: www.sprar.it.
- REACH - UNICEF(2017), *Children On The Move in Italy and Greece*. Report June 2017, Geneva.
- Resta F. (2008), *Vecchie e nuove schiavitù. Dalla tratta allo sfruttamento sessuale*, Giuffrè, Roma.
- Rhazzali M. (2015), "Mediazione interculturale e inclusione sociale. Servizi territoriali e famiglie migranti nell'affidamento omoculturale", in C. Crocetta (a cura), *Capacità inclusive. Riflessioni e pratiche di integrazione delle persone migranti*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova.
- Rozzi E., Console M. (2014), *Minori stranieri e diritto all'istruzione e alla formazione professionale*, progetto "In.Media.Res - Integrazione Mediazione Responsabilità", ASGI, Torino.
- Rozzi E. (2008). *The situation of EU and non-EU separated children in Italy*, «Emigrinter», 2/2008, pp. 13-26.
- Saglietti M. (2012), "Il problema è contenerli": minori stranieri non accompagnati e operatori delle comunità per minori / "Containing Them: This is the Problem": *Unaccompanied Minors and Residential Care Social Workers*, «Rassegna di Psicologia», n. 1, vol. XXIX, 2012, pp. 49-62.
- Saglietti M., Zucchermaglio C. (2010), *Minori stranieri non accompagnati, famiglie d'origine e operatori delle comunità: quale rapporto?*, «Rivista di Studi Familiari», 1/2010, pp. 40-58.
- Salmieri L. e Peris Cancio L.F. (2015), *Social link: ricerche e azioni sui ricongiungimenti familiari dei minori*, Maggioli, Bologna.
- Sartori L. (2006), *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Save the Children Italia (2011), *I minori stranieri in Italia. L'esperienza e le raccomandazioni di Save the Children*, Roma.
- Save the Children Italia (2014), *LA LAMPADA DI ALADINO. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma.
- Save the Children (2016), *Minori migranti: in viaggio attraverso la rete. Rischi e opportunità di internet dalla voce degli adolescenti stranieri che arrivano in Italia da soli*, testo disponibile al sito: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/minori-migranti-viaggio-attraverso-la-rete.pdf>.
- Save The Children (2017a), *Atlante dei Minori Stranieri Non Accompagnati*, testo disponibile al sito: <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf>.
- Save the Children (2017b), *Fenomenologia e Percorsi Migratori*, testo disponibile al sito: www.savethechildren.it
- Save the Children (2017c), *Sconfiggere la povertà educativa in Europa. Fino all'ultimo bambino*, testo disponibile al sito:

- <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sc-onfiggere-lapoverta-educativa-europa.pdf>.
- Save the Children (2018), *Crescere lontano da casa*, testo disponibile al sito: http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia_0.pdf.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Seeberg M.L., Bagge C., Truls A.E. (2009), *No place: small children in Norwegian asylum-seeker reception center*, «Childhood», 16 (3), pp 395-411.
- Segatto B., Di Masi D., Surian A. (a cura) (2018), *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.
- Sen A. (2010), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
- Silva C. (2006), *Minori Stranieri Non Accompagnati*, «Rassegna bibliografica» 1/2006.
- Stella G. A. (2002), *Quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano.
- Surian A., Comini L., Menini A., Pietropolli A., (2018), “Diciotto anni: e dopo?”, in B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (a cura) (2018), *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 127-135.
- Taliani S., Vacchino F. (2006), *Altri corpi. Antropologia e etnopsicologia della migrazione*, Unicopli, Milano.
- Tarzia G. (2008), *Il minore non accompagnato: quale tutela nel sistema legislativo italiano?*, testo disponibile al sito: <http://www.minoriefamiglia.it/stampa.asp?id=877>.
- Terre des Hommes (2015), *Guida Psico-sociale per operatori impegnati nell'accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati*, FARO Terre des Hommes.
- Tobagi B. (2016), *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*, Rizzoli, Milano.
- Touzenisk K. (2006), *Unaccompanied minors. Rights and protections*, XL Edizioni, Roma.
- Traverso A. (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Triani P. (2016), *Il senso e il processo dell'integrazione: la lezione dei MSNA*, “Studi e Documenti” 14/2016 – *Ragazzi in viaggio: la scuola e i minori stranieri non accompagnati*, Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna.
- Triestina B. (2017), *I minori stranieri non accompagnati. Analisi ragionata della L. 7 aprile 2017*, n. 47, Editrice La Tribuna, Piacenza.
- UNESCO (2017), *Rapporto n. 45* Ufficio Statistiche, settembre 2017.
- UNICEF (2017), *Minori stranieri non accompagnati fuoriuscita dal sistema di prima accoglienza: quadro della situazione*, Rapporto REACH <http://www.reach-initiative.org>.
- UNICEF (2017), *Rapporto sulla condizione dell'infanzia nel mondo 2016. La giusta opportunità per ogni bambino*.
- UNICEF Italia-CNR-Irpps (2017), *Sperduti: storie di minorenni arrivati soli in Italia*, Roma.

- Vassallo Paleologo F. (2018), “La disciplina in materia di minori stranieri non accompagnati nella legge 47/2017”, in S. Greco, G. Tumminelli (a cura), *Migrazioni in Sicilia 2017*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine, pp. 242-250.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all’italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Versari S. (2016), *Introduzione: “Facesti come quei che va di notte”*, Studi e Documenti 14/2016 – Ragazzi in viaggio: la scuola e i minori stranieri non accompagnati, Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna.
- Vertovec S. (2004), *Cheap calls: the social glue of migrant transnationalism*, «Global Networks», a. 4, n. 2, pp. 219– 224.
- Valtolina G.G. (a cura) (2015), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Sfide e prospettive*, McGraw-Hill Education, Milano.

Riferimenti on line

- <http://www.integrazionemigranti.gov.it>
<http://www.sprar.it>
<https://www.savethechildren.it>
<http://www.dossierimmigrazione.it>
<http://garanteinfanzia.org>
<http://www.dossierimmigrazione.it>
<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri>
<http://www.integrazionemigranti.gov.it>
<http://www.sprar.it>
<https://www.savethechildren.it>
<http://www.dossierimmigrazione.it>
<http://garanteinfanzia.org>
<http://www.dossierimmigrazione.it>
<http://www.icridolfi.gov.it>
<https://archivio.pubblica.istruzione.it>
<https://www.indire.it/memorysafe/.../la-lingua-italiana-come-strumento-di-cittadinanza-attiva>
<http://www.adolescenza.it/wp-content/uploads/2017/01/Adolescenti-iperconnessi.-Like-addiction-vamping-e-challenge-sono-le-nuove-patologie.-Comunicato-Stampa-del-30-01-17.pdf>

Notizie sugli autori

Gabriella Argento è assistente sociale specializzata in Cooperazione allo sviluppo e processi di mediazione. Dottoranda di ricerca in studi migratori presso l'Università di Jaen (Andalusia), dal 2018 è assistente sociale responsabile Unità Operativa sede di Agrigento Progetto PUERI (Pilot Action for Uams: Early Recovery Interventions). È tra gli autori dei saggi "I Minori Stranieri Non Accompagnati nei centri Provinciali per L'istruzione degli Adulti in Sicilia", in a cura di S. Greco, G. Tumminelli (a cura di) (2018), *Migrazioni in Sicilia 2017*, Mimesis, Sesto San Giovanni; "Unaccompanied Migrant Children in Sicily. From the Arrival to a Social Inclusion Project", in Truda G., Spurr J. (a cura di) (2018), *Migrants Routes In The Mediterranean: Political And Juridical Strategies*, Vol. Mediterranean, Knowledge, Culture and Heritage 5, pp. 71-112.

Roberta Teresa Di Rosa è assistente sociale e sociologa. Ricercatore e professore aggregato di Sociologia delle migrazioni e di Servizio Sociale Internazionale, presso l'Università di Palermo, ha tra i suoi più recenti interessi di ricerca: questioni di identità, genere ed appartenenza in migrazione; prassi di accoglienza e integrazione per minori non accompagnati e seconde generazioni; sperimentazione didattica sulla competenza transculturale degli operatori sociali. Autrice della voce del Nuovo Dizionario di Servizio sociale su *Servizio sociale e integrazione dei migranti*, Carrocci, Roma, ha curato con Fernanda Pattaro Amaral, Ignazia Bartholini e Carlos Miranda Medina *Migrations: a global welfare challenge. Policies, practices and contemporary vulnerabilities*, Corporación Universitaria Americana, Barranquilla, Colombia. Tra le altre pubblicazioni, gli articoli più recenti: *Politiche, servizi e migranti: questioni aperte sull'integrazione*, «La Rivista delle Politiche Sociali», n. 1/2017, pp. 121-131.

Gaetano Gucciardo è ricercatore e professore aggregato di Sociologia nell'Università di Palermo. I suoi interessi di ricerca sono relativi al capitale sociale, disuguaglianza, violenza contro le donne, immigrazione. Negli ultimi anni si è occupato di immigrazione in relazione al capitale sociale e al welfare state e di disuguaglianze e delle loro conseguenze sulla fiducia e il capitale sociale. Le sue pubblicazioni recenti sono *L'uguale e il diverso* (2017), Rosenberg & Sellier, Tori-

no; (con I. Bartholini, R. Di Rosa, F. Rizzuto) (2016), *Genere e servizio sociale. Habitus professionali, dinamiche di relazione, rappresentazioni*, E.S.A., Torre del Greco; (con G. Musso, M. Dellavalle, R. Di Rosa), *Social work online: a recognition of experiences and practices in Italy*, «European Journal of Social Work», Vol. 21, 2018, pp. 1-13.

Silvana Leonforte, laureata in Programmazione e gestione dei servizi e delle politiche sociali all'Università degli Studi di Catania, dove ha anche conseguito un master di II livello in Valutazione di interventi di sviluppo territoriale, è assistente sociale specialista. Ha lavorato soprattutto nei settori dell'immigrazione e della giustizia e svolto attività di ricerca per le Università di Catania, Trento e Palermo. Ha curato, con altri quattro esperti europei, il manuale del Consiglio d'Europa sulle buone prassi nell'accoglienza dei minori stranieri (2018); per i nostri tipi ha pubblicato il saggio "Spazi del tempo libero nella società interculturale", in Consoli M.T. (2009), *Il fenomeno migratorio nell'Europa del Sud*.



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

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

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

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

I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) affrontano la migrazione senza famiglia o adulti di riferimento, sfuggendo a povertà, guerre e persecuzioni. L'Italia ha recentemente implementato un sistema che cerca di dare risposta ai loro bisogni e ai loro progetti di vita, ma lo scenario dell'accoglienza sta mutando sotto la spinta di politiche avverse, mettendo a repentaglio quanto costruito e togliendo certezze ai percorsi di inclusione. Da ciò l'urgenza di documentare le prassi virtuose di formazione dei MSNA nei Centri per l'Istruzione degli Adulti, ricostruite attraverso una ricerca ad ampio raggio sui minori frequentanti i CPIA e inseriti nel sistema di accoglienza in Sicilia, la regione che ospita il più alto numero di minori stranieri. I risultati si offrono alla riflessione sui temi dei bisogni formativi di questo tipo di discenti che, nonostante una scarsa scolarizzazione, dispongono di un notevole bagaglio linguistico e di una significativa competenza all'apprendimento. Concentrare l'attenzione e l'azione sull'istruzione e sull'apprendimento dell'italiano, nonché sul ruolo dei CPIA all'interno del sistema di accoglienza, si rivela strategico nella direzione del rafforzamento dell'efficacia dei processi di inclusione sociale.

Roberta Teresa Di Rosa è ricercatore e professore aggregato di Sociologia delle migrazioni e di Servizio Sociale Internazionale presso l'Università di Palermo. Si occupa di questioni di identità, genere ed appartenenza in migrazione; di accoglienza e integrazione per minori non accompagnati e seconde generazioni; di sperimentazione didattica transculturale per operatori sociali.

Gaetano Gucciardo è ricercatore e professore aggregato di Sociologia nell'Università di Palermo. I suoi interessi di ricerca sono relativi al capitale sociale, disuguaglianza, violenza contro le donne, immigrazione. Negli ultimi anni si è occupato di immigrazione in relazione al capitale sociale e al welfare state e di disuguaglianze e delle loro conseguenze sulla fiducia e il capitale sociale.

Gabriella Argento è assistente sociale specializzata e dottoranda di ricerca in Studi Migratori presso l'Università di Jaen (Andalusia). È cultore della materia per la disciplina Servizio sociale internazionale nel corso di laurea in Servizio sociale dell'Università di Palermo.

Silvana Leonforte è assistente sociale specializzata, ha conseguito un master di II livello in Valutazione di interventi di sviluppo territoriale. Ha lavorato soprattutto nei settori dell'immigrazione e della giustizia e svolto attività di ricerca per le Università di Catania, Trento e Palermo. Ha collaborato alla redazione di un handbook sull'accoglienza dei MSNA per il Consiglio di Europa.