



Co-funded by the Asylum, Migration and Integration
Fund of the European Union



Ministero dell'Istruzione e del Merito



CPIA Eduard C.
Lindeman



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020
Misura emergenziale Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione MSNA-ALI MSNA 2° Volo

MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

Orientamenti e materiali, strumenti e strategie
per l'inclusione nel sistema scolastico

a cura di
Laura Cerrocchi
Emilio Porcaro



La melagrana

Ricerche e progetti per l'intercultura

FrancoAngeli 

La melagrana

Collana diretta da Graziella Favaro e Massimiliano Fiorucci

La collana *La melagrana* articola la sua proposta editoriale su due diversi piani dell'educazione interculturale: le idee e le pratiche.

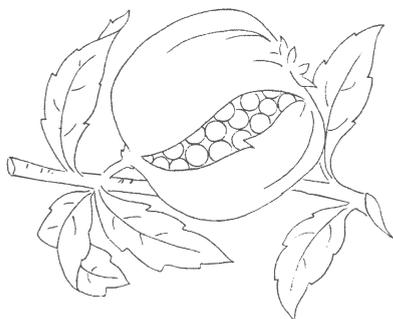
La sezione *Idee e metodi* propone contributi teorici, riflessioni e materiali che offrono spunti da sviluppare nel lavoro interculturale.

La sezione *Ricerche e progetti* descrive e commenta esperienze e progetti realizzati, con uno sguardo attento al significato generale che possono avere anche in situazioni diverse da quelle in cui sono nati.

In ogni caso l'attenzione è rivolta a proporre dei testi che mettano in luce temi e problemi sinora poco sviluppati nell'ambito della pubblicistica sull'educazione interculturale e che sappiano integrare i due piani che abbiamo indicato.

I lettori a cui è dedicata questa collana sono soprattutto gli insegnanti in formazione o in servizio, ma i testi si rivolgono anche agli operatori dei servizi sociali, alle educatrici degli asili nido, alle figure di mediazione interculturale che non svolgono il loro lavoro nella scuola.

Questo anche nella convinzione che un efficace lavoro interculturale possa svilupparsi solo attraverso la collaborazione tra la scuola e le istituzioni formative del territorio e con un contatto tra tutte le figure professionali che operano nei diversi ambiti.



COMITATO SCIENTIFICO

Ivana Bognesi, *Università di Bologna*
Giuseppe Burgio, *Università "Kore" di Enna*
Marco Catarci, *Università di Roma Tre*
Cristina Allemann-Ghionda, *Università di Colonia*
Elio Gilberto Bettinelli, *Università di Milano-Bicocca*
Giovanna Campani, *Università di Firenze*
Don Virginio Colmegna, *Fondazione Casa della Carità*
Rosita Deluigi, *Università di Macerata*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
F. Javier García Castaño, *Università di Granada*
Antonio Genovese, *Università di Bologna*
Francesca Gobbo, *Università di Torino*
Jahdish Gundara, *Università di Londra*
Stefania Lorenzini, *Università di Bologna*
Lorenzo Luatti, *Ucodep - Centro di Documentazione Città di Arezzo*
Emiliano Macinai, *Università di Firenze*
Raffaele Mantegazza, *Università di Milano-Bicocca*
Giuseppe Milan, *Università di Padova*
Marie Rose Moro, *Università di Paris Descartes*
Vinicio Ongini, *esperto Miur*
Agostino Portera, *Università di Verona*
Milena Santerini, *Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Massimiliano Tarozzi, *Università di Bologna*
Maria Sebastiana Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Davide Zoletto, *Università di Udine*

**Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.**

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.



Co-funded by the Asylum, Migration and Integration
Fund of the European Union



Ministero dell'Istruzione e del Merito



CPIA Eduard G.
Lindeman



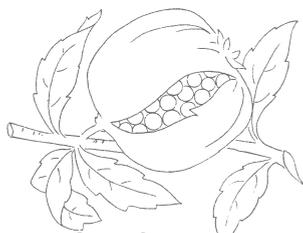
SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020
Misura emergenziale Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione MSNA-ALI MSNA 2° Volo
CODICE PROGETTO: PROG-ALI2_BOMM36300D_AVVISO 1868/22
CODICE CUP: B59J21006500007

MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

Orientamenti e materiali, strumenti e strategie
per l'inclusione nel sistema scolastico

a cura di
Laura Cerrocchi
Emilio Porcaro



La melagrana
Idee e metodi per l'intercultura

FrancoAngeli

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione , di <i>Clelia Caiazza</i>	pag.	9
Presentazione , di <i>Massimiliano Fiorucci</i>	»	13
Introduzione , di <i>Laura Cerrocchi</i> ed <i>Emilio Porcaro</i>	»	17

Parte I

Il quadro teorico e le pratiche scolastiche

1. Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra processi e pratiche di istruzione e di educazione , di <i>Laura Cerrocchi</i>	»	25
1.1. <i>Lifedeeep, lifelong, lifewide education/learning</i> : per una formazione multidimensionale/integrale	»	25
1.2. I fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione come costante della vita/nella storia umana: conoscere per progettare in ambito pedagogico e didattico	»	28
1.3. Dalla multiculturalità, all'interculturalità e alla transculturalità	»	31
1.4. I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra definizione, normativa e ricerche (anche sulla transizione all'età adulta)	»	34
1.4.1. MSNA: per una definizione	»	34
1.4.2. MSNA: per un quadro normativo	»	35
1.4.3. MSNA: per una breve e coerente rassegna delle ricerche	»	41
1.4.4. MSNA: dall'emergenza al mandato educativo	»	52

1.5. Per una visione di sistema e un'azione integrata: tra compiti e rete, strumenti conoscitivi e strategie di integrazione e inclusione	pag. 55
1.6. La(le) famiglia(e) come osservatorio e progetto della(e) migrazione(i)	» 58
1.7. I principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale: la lingua (l'alfabetizzazione/l'istruzione) e il lavoro (la socializzazione/l'educazione)	» 60
1.7.1. Il curriculum (da ri-pensare) in prospettiva interculturale	» 64
1.7.2. Tra analisi e messa a punto del <i>setting</i> pedagogico e didattico: il gruppo come soggetto-luogo-metodo di educazione e apprendimento	» 69
1.7.3. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)	» 72
1.7.3.1. Il percorso di iscrizione e inserimento dei MSNA nel CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman"	» 74
1.8. Tra processi e pratiche di Educazione degli Adulti: la formazione iniziale e in servizio e la crescita culturale e professionale delle figure didattiche e di <i>governance</i> scolastica, educative e pedagogiche	» 78
2. Dalla normativa a una guida pratica di supporto all'inclusione scolastica dei MSNA, di Magda Burani, Chiara Cateni, Stefania Malavolta, Chiara Tiranno	» 83
2.1. Introduzione	» 83
2.2. Obbligo di istruzione e Iscrizione a scuola	» 84
2.3. Accoglienza	» 88
2.4. Orientamento	» 91
2.5. Continuità	» 93
2.6. Dispersione	» 94
Conclusioni	» 97
3. Le prove per l'accertamento del livello di competenze linguistiche e disciplinari in entrata e in uscita, di Alessandro Borri, Esther Cheli ed Elisabetta Morselli	» 99
3.1. I MSNA e la scuola	» 99
3.2. L'accesso all'istruzione e alla formazione e la fase di accoglienza	» 101

3.3. Alcune coordinate teoriche di riferimento relative alla valutazione	pag. 104
3.4. Definizioni di test e principali tipologie	» 105
3.5. I requisiti della valutazione: alcune parole chiave	» 108
3.6. I test prodotti	» 111
3.7. Test di ingresso per la valutazione delle competenze in Italiano L2	» 113
3.8. Test finali per la valutazione delle competenze in Italiano L2	» 117
3.9. Test di ingresso per la valutazione delle competenze disciplinari	» 119
Conclusioni	» 122
4. Il Piano Didattico Personalizzato, di Daniela Garau e Marta Meozzi	» 123
4.1. La fase propedeutica alla compilazione del PDP: la rete del territorio	» 123
4.2. La compilazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) per MSNA	» 124
4.2.1. Cosa vuol dire Piano Didattico Personalizzato?	» 125
4.3. Strategie per la personalizzazione degli apprendimenti	» 134
4.4. Esperienze didattiche a cura di docenti del CPIA La Spezia	» 139
Conclusioni	» 144
5. L'orientamento scolastico e professionale: aspetti e pratiche con i MSNA, di Andrea Minghi	» 146
5.1. Introduzione	» 146
5.2. Esigenze formative ed esigenze personali dei MSNA	» 147
5.3. Indicazioni normative	» 151
5.4. Misure per l'autonomia	» 153
5.5. Realizzazione di percorsi di orientamento scolastico e professionale	» 154
5.6. Esempi di percorsi realizzati	» 156
Conclusioni	» 161

Parte II

Il piano empirico e la ricerca-azione-formazione

6. Per una premessa: il Progetto ALI per la piena inclusione dei MSNA nella scuola dell'autonomia, di <i>Lavinia Bianchi</i>	pag. 165
6.1. Il Progetto "ALI MSNA 1° Volo"	» 168
6.2. Il Progetto "ALI-MSNA 2° Volo": tra processi e pratiche educative e didattiche e di monitoraggio	» 175
6.2.1. ALI Estate	» 175
7. Il Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo (Avviso 1868/22) (Fami 2014-2020): un impianto metodologico di ricerca-azione-formazione, di <i>Laura Cerrocchi e Lavinia Bianchi</i>	» 177
7.1. Le finalità della ricerca-azione-formazione	» 177
7.2. Nel contesto di una consolidata collaborazione fra i partner del progetto	» 180
7.3. Il campione: elementi di profilo socio-anagrafico, formativo e professionale	» 181
7.4. Il disegno della ricerca-azione-formazione	» 186
7.4.1. Gli strumenti e le strategie	» 188
7.5. I nuclei/nodi emersi e interpretati	» 199
7.5.1. MSNA	» 199
7.5.2. Insegnanti/Referenti USR/USP/Coordinatrice Progetto SAI MSNA ASP Bologna	» 207
7.6. Linee di evoluzione scientifica e terreni di progettualità educativa e di formazione e crescita delle professioni didattiche, educative e pedagogiche	» 227
Bibliografia	» 231
Gli autori	» 244

Prefazione

di Clelia Caiazza*

Negli ultimi anni si è riscontrato un notevole aumento dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) presenti sul territorio italiano (con gli arrivi recenti, si aggiungono minori provenienti dall'Ucraina). Tali minori – essendo privi di assistenza e rappresentanza legale da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili – risultano particolarmente vulnerabili ed esposti a molteplici fattori di rischio. Tra gli alunni neoarrivati, i MSNA costituiscono il gruppo con principali problematiche scolastiche. Spesso, tuttavia, si dimostrano capaci di reagire con forza e determinazione agli ostacoli e ai vincoli della loro condizione, attivando risorse personali. Questo gruppo di studenti viene preso in particolare considerazione nel documento di indirizzo per le scuole *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* pubblicato dal Ministero dell'Istruzione nel 2022: “Gli insuccessi ma anche i casi di riuscita che si riscontrano nei loro percorsi di istruzione indicano che la descolarizzazione può essere efficacemente contrastata solo se l'esperienza formativa è sostenuta sia dal supporto di tutor o di reti associative e comunitarie con cui costruire un progetto di vita e di stabilizzazione, sia da intrecci tra istruzione, orientamento, pratica e qualificazione professionale”. Nel medesimo documento viene sottolineata (tra l'altro) l'importanza – a scuola e nell'extra-scuola – del rapporto con i pari età, italiani e non, nell'ambito di attività sportive, di volontariato, di espressione e creatività artistica e culturale.

Il Ministero – al fine di garantire l'inclusione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori e di accrescerne le competenze linguistiche

* Dirigente Ufficio IV “Disabilità. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare. Integrazione alunni stranieri”. Direzione generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico del Ministero dell'Istruzione e del Merito.

e di cittadinanza – ha sviluppato la proposta progettuale “Alfabetizzazione Linguistica e accesso all’Istruzione per MSNA-ALI MSNA” che si è articolata in due fasi: 1° Volo e 2° Volo, finanziate dalla Commissione Europea - Direzione Generale Migrazione e Affari Interni.

La fase progettuale MSNA-ALI MSNA 2° Volo ha previsto, da un lato, uno studio conoscitivo sulla condizione dei MSNA nel sistema di istruzione e formazione e, dall’altro, una serie di attività messe in campo da istituzioni scolastiche per il miglioramento dell’inserimento dei minori nel sistema scolastico italiano con l’adozione di misure di supporto e sostegno, di interventi di potenziamento delle competenze linguistiche e di affiancamento nello studio delle altre discipline scolastiche.

In particolare, lo studio conoscitivo sui MSNA nel sistema di istruzione e formazione, commissionato alla Fondazione ISMU, si è caratterizzato in tre stadi:

1. sondaggio online rivolto alle strutture italiane di prima e seconda accoglienza dei MSNA, con enti estratti sulla base di un campionamento casuale stratificato, in riferimento all’indagine del 2020 e in funzione della raccolta dei dati sulle presenze al 30/09/2022;
2. analisi quantitativa e qualitativa sui percorsi dei MSNA inseriti nel sistema scolastico-formativo, rivolta – tramite ricorso a interviste semi-strutturate – ai MSNA che hanno partecipato al Progetto e che hanno utilizzato la piattaforma Class@Cross per l’apprendimento dell’italiano;
3. ricostruzione di prassi e dispositivi per l’integrazione scolastica-formativa dei MSNA tramite focus group somministrati a docenti, referenti degli uffici scolastici e operatori dei centri di accoglienza, collocati nelle 9 reti del progetto distribuite in diverse regioni (Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna, Liguria, Toscana, Lazio, Sicilia).

Sono state numerose le istituzioni scolastiche selezionate tramite avvisi pubblici e coinvolte nelle attività funzionali alla realizzazione di tre linee progettuali.

Nello sviluppo della prima linea, le istituzioni scolastiche selezionate hanno realizzato progetti che hanno previsto la predisposizione di Piani Didattici Personalizzati (PDP), sulla base della valutazione dei bisogni formativi individuali di ogni MSNA. Sono state svolte: attività formative per lo sviluppo delle competenze linguistiche fino al raggiungimento del livello B1, se non oltre; attività di affiancamento all’apprendimento nell’ambito di tutte le discipline scolastiche; esperienze di tutoring attraverso tutor e ricorso a mediatori che hanno supportato i minori durante lo svolgimento delle attività formative.

Una seconda linea, sviluppata durante il periodo estivo, ha previsto progetti caratterizzati dallo svolgimento di attività: linguistiche aggiuntive

(di rafforzamento e potenziamento delle conoscenze e delle competenze in italiano L2), trasversali (per esempio, ludico-creative, sportive e motorie), di educazione alla cittadinanza e di educazione digitale.

La terza linea progettuale, sviluppata dal CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” – anche con funzione di orientamento scolastico e professionale e di monitoraggio –, si è caratterizzata per la realizzazione di:

- area eLearning contenente materiali didattici da utilizzare in classe, con riferimento alla prima alfabetizzazione, alla lingua per lo studio e all’educazione civica dei MSNA e degli altri alunni non italofofoni;
- questionari e prove per valutare i livelli di alfabetizzazione di base, nonché le competenze disciplinari adeguate all’età del minore, in entrata e in uscita;
- modalità di accesso all’istruzione e ai percorsi di formazione dei MSNA e degli studenti provenienti da contesti migratori, con illustrazione, spiegazione e commento della normativa di riferimento;
- piano didattico personalizzato: finalità e struttura del PDP, tempistiche e modalità di utilizzo, con attenzione alla valutazione formativa e ai percorsi curriculari personalizzati.

Il Progetto “Alfabetizzazione Linguistica e accesso all’Istruzione per MSNA-ALI MSNA” ha rappresentato un’ulteriore occasione per approfondire il tema dei minori/alunni più vulnerabili, su cui è sempre viva l’attenzione di questo Ministero e in particolare dell’Ufficio che mi pregio di dirigere: un’attenzione volta a innescare in maniera sistemica e duratura “meccanismi” virtuosi di intervento per avviare reali processi di inclusione alimentati dalla convinzione che la dimensione culturale-educativa e quella sociale siano intimamente collegate e che la scuola possa agire come veicolo di lotta all’esclusione sociale. Ciò, laddove con “esclusione” rimandiamo anche alle condizioni che precludono al singolo la possibilità di agire – del tutto o in parte – nell’ambito di quei sistemi che ne determinano il benessere e la partecipazione attiva.

Presentazione

di *Massimiliano Fiorucci**

Il volume curato da Laura Cerrocchi ed Emilio Porcaro si concentra sui Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) (ovvero in transizione all'età adulta) intrecciando le condizioni di minore-straniero-non accompagnato ed estendendosi – per la prevalenza degli aspetti – sia a neo-maggioresni, giunti in Italia da MSNA, che a Nuovi Arrivati in Italia (NAI). In particolare il testo si riferisce direttamente ma non esclusivamente alla scuola secondaria di primo e secondo grado e ai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), per promuovere il processo di inclusione (*in primis*) scolastica dei MSNA e facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società.

Il lavoro – dimostrando i vantaggi di una consolidata collaborazione, come quella tra i curatori e tra autori dei differenti saggi – muove dalla progettazione/realizzazione (a partire dalla lungimiranza della *governance* scolastica) e – rispettivamente – dal monitoraggio/dalla supervisione (sostenuti dal potenziale scientifico dell'accademia) che hanno caratterizzato le premesse e lo svolgimento del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo Avviso 1868/22: ci riferiamo a un progetto presentato dal CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” (capofila di rete all'interno del sistema scolastico) (responsabile del Progetto Dott. Emilio Porcaro) con il sostegno scientifico – di area pedagogica – del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma (responsabile del monitoraggio del Progetto Prof.ssa Laura Cerrocchi) e risultato vincitore a livello nazionale, a valere sulle misure emergenziali del Bando FAMI 2014-2020.

* Massimiliano Fiorucci, rettore dell'Università degli Studi Roma Tre, è professore ordinario di Pedagogia generale, sociale e interculturale.

Da un lato, il contributo ha insistito sulla linea adottata dal Miur, a partire dall'a.s. 2016-2017 – e coerente al Regolamento dell'Autonomia scolastica DPR 275/99 (art. 6 e art. 11) –, che sostiene in ciascuna regione l'attivazione interna al CPIA di un Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRSS) (nel caso dell'Emilia-Romagna il CRRSS ha sede presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”). Dall'altro lato, il contributo ha insistito su quella normativa che – prendendo le mosse dalla Commissione europea, nelle proposte del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI), e ponendo in rapporto Ministero dell'Interno, Ministero dell'Istruzione ed enti locali – privilegia la reciprocità tra didattica-ricerca-terza missione.

I curatori restituiscono tramite il volume – nelle sue due parti e nell'ordine logico dei singoli capitoli – i principali fattori di contenuto e di metodo di un lavoro teorico-fondativo (inclusivo di orientamenti di tipo culturale e legislativo) e sul campo dell'azione educativa e didattica (con la proposta di materiali funzionali ai processi e alle pratiche di insegnamento-apprendimento), della ricerca pedagogica e della formazione professionale (iniziale e in servizio), ovvero della crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema (tramite l'integrazione di strumenti di analisi e strategie di intervento). Ne emergono – così – gli ambiti della pedagogia generale (formazione umana e relazione educativa) e sociale (sperequazione socio-economica e ruolo delle istituzioni/agenzie), anche secondo una declinazione di pedagogia interculturale e di educazione degli adulti e con un'insistenza sulla didattica.

Il tema proposto e i problemi trattati – nel merito dell'organizzazione e della gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali – presentano una caratura intersezionale e, dunque, richiedono un approccio trasversale e un intervento strutturale, che considerino la migrazione come fenomeno di emigrazione-immigrazione (internazionale, nazionale e locale) e pongano al centro la scuola come officina di discorsi e di pratiche e/o presidio di pensiero e di democrazia.

Sul piano conoscitivo e progettuale, infatti, il volume, da un lato, riconosce e fa perno sull'inestricabilità fra democrazia cognitiva e sociale per perseguire uguaglianza delle opportunità e riconoscimento/valorizzazione della differenza(e) – di genere, di generazione, di profilo-psicofisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso –, secondo una prospettiva democratica definita dai valori e dai principi della Costituzione della Repubblica Italiana, a tutela dei diritti di cittadinanza e propensa a favorire coscientizzazione e autodeterminazione; dall'altro lato, considera e assume nel suo quadro teorico di riferimento i fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione dei MSNA (implicati in una triplice transizione

come: a) passaggio adolescenziale all'età adulta; b) migrazione e/o viaggio di formazione; c) rielaborazione del/i trauma/i pre-durante-post il percorso migratorio, con rimando ai fattori di rischio e di protezione, alle multi-appartenenze e alle pluri-identità, ai limiti e alle risorse ecc. che ne segnano l'integrità e la costruzione del Sé).

I curatori considerano e prospettano l'educazione come un processo e/o una pratica di ricostruzione costante e profonda delle esperienze – tra continuità e discontinuità – in tutte le età e condizioni di vita da assumere attraverso un'integrazione sinergica e strategiche fra le agenzie del sistema formativo formale (scuola) e non formale (dunque famiglia e agenzie educative extrascolastiche che concorrono alla formazione umana) e/o il lavoro di rete con il/i territorio/i, per fornire strumenti conoscitivi e attivare strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale.

Quindi – nella consapevolezza che accoglienza, inclusione e integrazione si compongono di diversi aspetti: burocratici, organizzativi, assistenziali, cognitivi, affettivo-relazionali, sociali, abitativi, educativo-didattici, lavorativi, ecc. – il lavoro propone una visione complessa e un'azione di sistema che:

- riconosce la(le) famiglia(e) nella pluralità e dinamicità delle forme di strutturazione e dei ruoli (un ruolo che nel caso di MSNA può essere stato anche di propulsore alla partenza, che nel presente è di “assenza almeno fisica” mentre può essere – contemporaneamente – agente di controllo anche a distanza e costo da risarcire) il principale osservatorio e progetto della(e) migrazione(i) (da sostenere anche attraverso servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità);
- converge sulla necessità di ripensare il curriculum in prospettiva interculturale impegnando – di riflesso – a livello di pedagogia e didattica interculturale e considerando la lingua e il lavoro come principali mezzi di integrazione e inclusione – rispettivamente – culturale e sociale.

Con specifico riferimento:

- alla lingua (ovvero alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi e con questi ai saperi scolastici: con particolare – ma non esclusiva – attenzione alla lingua di origine, alla L2 e alla coltivazione e valorizzazione del plurilinguismo), facendo interagire l'asse cognitivo del curriculum, relativo all'istruzione, con l'asse dell'affettività, relativa all'educazione (con riguardo alle scelte di conduzione del gruppo-classe e – non estraneamente – al clima sociale, dunque alla socializzazione con le figure adulte e tra pari);
- al lavoro (ovvero educazione come prassi sociale), anche con rimando alla dimensione informale dell'apprendimento e del lavoro come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva.

In questo quadro, si pone la scelta – secondo una pedagogia in situazione – di assumere la ricerca come paradigma scientifico che viene tradotto in un progetto sociale per risolvere/trasformare un conflitto/una tensione. Sul piano metodologico, di riflesso, si snoda un impianto di ricerca-azione-formazione che ha fatto ricorso all'uso integrato (e pedagogicamente connotato) – oltre che di fonti scritte e orali – di strumenti quanti-qualitativi, supportato da riunioni-discussioni in équipe, documentazione e forme di supervisione e funzionale a sviluppare e implementare consapevolezza, competenze e risorse (organizzative, didattiche e pedagogiche, professionali e personali) con un impatto di terza missione.

Concludendo emergono linee di evoluzione e terreni di progettualità educativa che – ci sembra – possano: ampliare la letteratura e suggerire elementi di ripensamento della legislazione e degli interventi programmatici; favorire co-progettazione educativa e programmazione didattica (entro una condivisione e un'alleanza fra scuola-extrascuola); predisporre a curricoli e *setting*/registri didattici ed educativi in prospettiva interculturale; considerare spaccati di formazione congiunta (anche) tra personale della scuola e delle comunità di affidamento educativo (evitando il rischio di lavorare su binari paralleli piuttosto che integrati) e in funzione della crescita e dell'emancipazione professionale, personale e sociale, con riguardo ai contesti educativi (per il sociale e l'interculturale) – di tipo scolastico ed extrascolastico – e al/ai territorio/i.

Il volume, quindi, proprio per le ragioni sopra esposte, per la sua ricchezza e articolazione si rivolge a docenti, dirigenti scolastici e tecnici della scuola, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti e professionisti che – a diverso titolo – operano nella scuola secondaria di primo e secondo grado e nei centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), nei contesti educativi extra-scolastici per il sociale e l'interculturale e nei servizi culturali e lavorativi, psicologici e socio-assistenziali, di mediazione linguistica e culturale e del terzo settore.

Introduzione

di *Laura Cerrocchi* ed *Emilio Porcaro*

Il volume – nell’impegno pedagogico a emancipare da preclusioni di gruppo etnico-linguistico-religioso (e – secondo un carattere intersezionale – al suo interno di genere, generazione, profilo psicofisico, classe sociale) – presenta il contesto di un lavoro – teorico-fondativo e della ricerca pedagogica, sul campo dell’azione educativa e didattica e della formazione professionale (iniziale e in servizio) ovvero della crescita culturale e lavorativa – inteso a promuovere il ruolo della scuola nel processo di inclusione (*in primis* scolastica) dei Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA) (ovvero in transizione all’età adulta) (per i quali sussiste il diritto-dovere all’istruzione obbligatoria), estendendosi – per la prevalenza degli aspetti, fra altri – anche a neo-maggiorenni, giunti in Italia da MSNA, e a Nuovi Arrivati in Italia (NAI), allo scopo di facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società (italiana)¹.

Il lavoro si colloca entro la cornice teorica e di metodo della Pedagogia generale e sociale, declinandosi alla Pedagogia interculturale e all’Educazione degli Adulti e con un’insistenza sulla Didattica; di riflesso – nella ricorsività tra conoscere e progettare – in/con questo intende proporre: orientamenti di tipo culturale e legislativo, strumenti (di analisi) per la ricerca pedagogica, materiali funzionali ai processi e alle pratiche di insegnamento-apprendimento e strategie educative e per la formazione iniziale e in servizio ovvero per la crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema.

1. Ci sembra fondamentale fare questa precisazione del nostro lavoro pedagogico e didattico: sia a livello culturale, per le sue implicazioni nell’ottica dell’educazione come ricostruzione costante delle esperienze di vita, che metodologico, considerando che la scuola secondaria di primo e secondo grado e il CPIA come le comunità di affidamento educativo e la società si confrontano con il target complessivo.

Il volume restituisce, in particolare, i principali fattori di contenuto e di metodo relativi, da un lato, alla progettazione/realizzazione e, dall'altro lato, al monitoraggio – di riflesso alla supervisione scientifica – *in primis* per l'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche e della rete dei servizi, per il riorientamento delle azioni didattiche ed educative e della formazione professionale che hanno caratterizzato le premesse e lo svolgimento del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo (Avviso 1868/22), presentato dal CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” (capofila di rete all'interno del sistema scolastico) (responsabile del Progetto Dott. Emilio Porcaro²), con il sostegno scientifico – di Area Pedagogica – del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma (responsabile del monitoraggio del Progetto Prof.ssa Laura Cerrocchi³), e risultato vincitore a livello nazionale a valere sulle misure emergenziali del Bando FAMI 2014-2020 “per la promozione del ruolo della scuola nel processo di inclusione dei MSNA”, facilitando il percorso verso la piena integrazione nella società italiana. Ci riferiamo quindi a un tipo di bando in linea con quella normativa che, prendendo le mosse dalla Commissione europea, pone in rapporto Ministero dell'Interno, Ministero dell'Istruzione ed enti locali (Porcaro, 2018; Porcaro, Sibilio, Buonanno, 2020).

Il lavoro corrisposto – che muove peraltro da una collaborazione precedente⁴ e consolidata⁵ tra i curatori (coinvolgendo anche le figure di go-

2. Emilio Porcaro è Dirigente del CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”, Direttore del Centro Regionale di Ricerca sull'Istruzione degli Adulti per l'Emilia-Romagna e Coordinatore della Rete Nazionale dei Centri di Istruzione degli Adulti RIDAP

3. Laura Cerrocchi è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma e Membro del Comitato Tecnico-Scientifico del Centro Regionale di Ricerca sull'Istruzione degli Adulti per l'Emilia-Romagna.

4. La collaborazione precedente ha riguardato: sia il piano didattico, con riferimento al Master FAMI *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* (2017-2018) e alla LMCU in *Scienze della Formazione Primaria* (2021-2022) del DESU UNIMORE (di cui Laura Cerrocchi è stata, rispettivamente, Direttore e Presidente di Corso di Laurea), sia due Assegni di Ricerca (2020-2021 e 2021-2022) dedicati a *Processi e pratiche di Educazione degli Adulti. Definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di istruzione integrati nei CPIA*, che hanno avuto – al tempo – i medesimi supervisori – scientifico (Laura Cerrocchi) e aziendale (Emilio Porcaro) – e come assegnista Lavinia Bianchi (attualmente Ricercatrice).

5. Successivamente, la collaborazione è stata consolidata convergendo sull'ipotesi di una ricerca-azione-formazione per facilitare il percorso di iscrizione e inserimento dei MSNA nei percorsi di primo livello del CPIA 2 Metropolitano di Bologna, anche tramite un Accordo d'Intenti Triennale (2020-2022) fra Azienda Pubblica di Servizi alla Persona Città (ASP) di Bologna (si rimanda a www.aspbologna.it/chi-siamo/asp-citta-di-bologna/chi-siamo), Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) 2 metropolitano di Bologna e Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Mode-

vernance, scolastiche e scientifiche che hanno contribuito all'estensione dei differenti saggi del volume) –:

- si pone nell'ottica della *lifedeep, lifelong e lifewide education/learning* perseguendo una formazione multidimensionale/integrale del soggetto-persona (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), tramite un'educazione come processo e pratica di ricostruzione costante delle esperienze – tra continuità e discontinuità – in tutte le età e condizioni di vita, da assumere dunque attraverso un'integrazione sinergica e strategica fra le agenzie del sistema formativo formale (scuola di differente ordine e grado) e non formale (dunque famiglia e agenzie educative extrascolastiche che concorrono alla formazione umana) nell'ottica del sistema formativo integrato e/o del lavoro di rete fra servizi, agenzie e attori (Frabboni, 1989; Dozza, 2009);
- riconoscendo l'irrinunciabilità di un approccio trasversale e un intervento strutturale, che leggano e trattino la migrazione come fenomeno complesso e dinamico di emigrazione-immigrazione (internazionale, nazionale e locale), considera e assume nel suo quadro teorico di riferimento – a livello conoscitivo e progettuale – i fattori sociali (di macrosistema, di mesosistema e di microsistema), culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo) che segnano la migrazione (Cerrocchi, 2019) dei MSNA;
- si confronta con le principali disposizioni che assicurano la tutela e la protezione dei MSNA (anche) nell'ordinamento italiano, intrecciando le condizioni di minore, straniero e non accompagnato;
- tiene conto della triplice transizione come: a) passaggio adolescenziale all'età adulta, ricordando che le età della vita vanno intese anche come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche; b) migrazione e/o viaggio di formazione (allo stesso modo della narrazione della migrazione che, potenzialmente, corrisponde a un'esperienza formativa, di narrazione del passato, di trasformazione del presente e di proiezione progettuale nel futuro); c) rielaborazione del/i trauma/i pre-durante-post il percorso migratorio, con rimando ai fattori di rischio e di protezione, alle multi-appartenenze e alle pluri-identità, ai limiti e alle risorse, ecc.

na e Reggio Emilia (DESU UNIMORE, proposto in questa sede da Laura Cerrocchi, che vi è stata in servizio sino al 31.08.2022). Dall'a.s. 2016-2017, il MIUR ha sostenuto l'attivazione in ciascuna regione di un Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S), che nel caso dell'Emilia-Romagna ha sede – dal medesimo anno – presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” (nuova denominazione) (www.cpiabologna.edu.it/centro-di-ricerca). «L'attività di ricerca sperimentazione e sviluppo, assieme alla didattica e all'ampliamento dell'offerta formativa, è uno degli elementi costitutivi del sistema di Istruzione degli Adulti. Il CPIA trova legittimazione alla realizzazione di attività di RS&S nel Regolamento dell'Autonomia scolastica DPR n. 275/1999 (art. 6 e art. 11) e negli ultimi anni è stata ampiamente evidenziata l'importanza di sostenere percorsi innovativi e di sviluppo dei processi organizzativi e didattici delle Istituzioni scolastiche».

che segnano i MSNA nella loro integrità e costruzione del Sé, dunque ai caratteri di sostegno (come responsabilità/cura) dell'ambiente educativo e di sfida (come autonomia/attivazione) del soggetto in educazione;

- prospetta il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità e alla transculturalità (Pinto Minerva, 2008; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017), senza trascurare di considerare la migrazione come atto politico ed esistenziale (Agamben, 1995; Di Cesare, 2017; Chitussi, 2019) e confrontandosi con la complessità e la pluralità di una visione e di una azione di sistema e integrate (Frabboni, 1989);
- riconosce la(le) famiglia(e) (nella pluralità e dinamicità) (che nel caso di MSNA presenta/no quella forma di strutturazione definita in letteratura "assente" almeno a livello fisico) come il principale osservatorio e progetto della(e) migrazione(i) (da sostenere anche attraverso servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità) e nella lingua (alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi e con questi ai saperi del curricolo/istruzione) (con attenzione anche alla lingua di origine, alla L2 e alla coltivazione e valorizzazione del plurilinguismo) (Fiorucci, 2022, p. 15) e nel lavoro (educazione/socializzazione con figure educative e tra pari) (come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva) (con attenzione alle scelte di conduzione del gruppo-classe e di lavoro di gruppo e al clima sociale) (Dozza, 1993; 2006; Cerrocchi, 2002) i principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale (Cerrocchi, 2018d, 2019; Fiorucci, 2020; Dal Lago, 1999; Colombo, 2007);
- predispone a ri-pensare il curricolo (Baldacci, 2006) in prospettiva interculturale (Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021), con riguardo alla scuola secondaria di primo e secondo grado e al Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (da ora CPIA) nel sistema scolastico nazionale, concentrandosi anche sulla realizzazione di percorsi individualizzati e personalizzati, funzionali a rendere sostenibile il processo complessivo di inclusione e di integrazione culturale e sociale (pur senza scadere in discutibili esternalizzazioni del curricolo e in precarie certificazioni delle competenze): volendo così anche evolvere (tramite *setting* come sistema d'ipotesi e – coerentemente – cornici organizzative degli interventi pedagogici e didattici) (Dozza, 1993) da una scuola delle conoscenze, slegata dai contesti, a una scuola «delle competenze e degli abiti mentali» (Baldacci, 2014, p. 113);
- prevede il coordinamento di istituzioni scolastiche già attivamente coinvolte nella realizzazione dei progetti "ALI-MSNA 1°, ALI-MSNA 2° Volo" e "Piano Estate 2022" e l'ulteriore coinvolgimento di 81 istituzioni scolastiche, con lo scopo di creare un ampio network di scuole

che promuova l'inclusione dei MSNA e l'integrazione nella società ricorrendo alla comune adozione di documenti e buone prassi organizzative, didattiche ed educative;

- dispone il confronto fra realtà di settore (cadenzato anche in 4 incontri online, di cui 3 rispettivamente dedicati alle aree del Nord, Centro e Sud Italia e 1 di rilievo nazionale: che hanno coinvolto ampi numeri di personale del sistema scolastico nazionale) e/o al riscontro storico e tecnico di esperti e testimoni privilegiati (tramite conversazione-discussione in webinar e interviste semi-strutturate individuali e di gruppo);
- propone realizzazione di piattaforma online, costruzione di prove per l'accertamento del livello di competenze linguistiche e disciplinari in ingresso e uscita, Piani Didattici Personalizzati e orientamento scolastico e professionale (anche per consolidare minori di cui spesso perdiamo le tracce);
- promuove, coerentemente e sinergicamente, una rete fra servizi, agenzie e attori del territorio consentendo di fornire strumenti conoscitivi e attivare strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale (Catarci, 2015);
- reputa la ricerca un paradigma scientifico (pensare) che – per risolvere un conflitto/una tensione in modo significativamente co-evolutivo – (riveste e/o) viene tradotto in un progetto sociale (fare: azione e formazione), tramite una pedagogia in situazione (Baldacci, Frabboni, 2013; Lucisano, Salerno, 2002), caratterizzata da processi e pratiche critico-riflessivi ed emancipativo-trasformativi, sostenuti dalla dimensione intersoggettiva del linguaggio. Dunque, consentendo di mettere in parola/ in simboli e di rielaborare il mondo personale e professionale, interno ed esterno, implicito ed esplicito, entro un impianto di ricerca-azione-formazione, ovvero di ricerca-didattica-terza missione (pertanto anche di formazione continua e *public engagement*) (Cerrocchi, Porcaro, 2021; Bianchi, 2021);
- perciò ricorre a un impianto metodologico supportato da riunioni-discussioni in équipe e supervisione, nonché caratterizzato – oltre che dall'analisi delle fonti – dall'uso integrato di strumenti quanti-qualitativi (pedagogicamente intelligibili sul piano delle categorie indagate e della loro struttura logica). Si tratta di strumenti rivolti a un campione composto da MSNA (in alcuni casi neomaggiorenni) in transizione all'età adulta, insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l'intercultura), referenti USR-USP per l'intercultura e Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali;

- si avvale di testimoni privilegiati di settore: anche in rapporto alla necessità di una condivisione della progettualità come di spaccati di formazione professionale – soprattutto – per il personale a valenza pedagogica e didattica in servizio nella scuola e nelle comunità di affidamento educativo. Ciò, in funzione della analisi e messa a punto del *setting* (Dozza, 1993) e della revisione costante di strategie; dunque, contribuendo – ricorsivamente – alla ricerca, all’azione e alla formazione iniziale e in servizio delle professioni didattiche ed educative, di *governance* e pedagogiche, per sviluppare e implementare consapevolezza, competenze e risorse (organizzative, didattiche e pedagogiche, professionali e personali) con impatto di terza missione: pertanto – ripetiamo – anche di formazione continua e *public engagement*;
- riconosce la formazione delle figure di settore come una traiettoria sintesi di fattori culturali, professionali ed esistenziali e contribuisce – nel rapporto stringente fra ricerca-didattica-terza missione – alle linee di evoluzione e ai terreni di progettualità educativa dell’Educazione degli Adulti (Alberici, 2002; Demetrio, 1978): con riguardo sia ai soggetti in educazione che alle figure parentali e professionali, ovvero alla formazione iniziale e in servizio e alla crescita culturale, all’emancipazione professionale, personale e sociale dei/nei contesti educativi (per il sociale e l’interculturale) – di tipo scolastico ed extrascolastico – e al progresso del/i territorio/i.

Il volume si rivolge, dunque, a docenti, dirigenti scolastici e tecnici della scuola, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti e professionisti che – a diverso titolo – operano nella scuola secondaria di primo e secondo grado e nei centri provinciali per l’istruzione degli adulti (CPIA), nei contesti educativi extrascolastici per il sociale e l’interculturale e nei servizi culturali e lavorativi, psicologici e socio-assistenziali, di mediazione linguistica e culturale e del terzo settore.

Il libro è arricchito da un allegato online scaricabile dalla pagina del volume Cerrocchi L., Porcaro E. (2022) (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompaniati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l’inclusione nel sistema scolastico*, presente sulla piattaforma <https://series.francoangeli.it/>. Nell’allegato online il lettore troverà un test di valutazione delle competenze linguistiche in ingresso per i livelli Alfa-A2 e la rispettiva guida alla valutazione; un test di valutazione delle competenze linguistiche in ingresso per il livello A1 e la rispettiva guida alla valutazione; un test di valutazione delle competenze linguistiche finali per il livello A1 e la rispettiva guida alla valutazione.

Parte I

Il quadro teorico e le pratiche scolastiche

1. Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra processi e pratiche di istruzione e di educazione*

di *Laura Cerrocchi*

1.1. *Lifedeep, lifelong, lifewide education/learning*: per una formazione multidimensionale/integrale

Il saggio – per il volume – assume e tratta la formazione come transazione tra fattori di natura, che segnano il soggetto a livello bio-psicologico (in senso cognitivo e affettivo), e fattori ambientali, con riferimento ai processi e alle pratiche culturali dell'istruzione (tramite l'alfabetizzazione linguistica e ai saperi con ricorso ad artefatti materiali e simbolici) e sociali dell'educazione (tramite la socializzazione entro legami verticali e orizzontali con figure adulte e tra pari).

Converge quindi sulla necessità di perseguire una *formazione multidimensionale-integrale del soggetto-persona* (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), nelle istanze – ottimistiche e realistiche – della modificabilità umana, intrinseche alla pedagogia e alla didattica. Da un lato, ricordando che l'autonomia costituisce un fattore dinamico (dunque suscettibile anche di blocchi e regressioni) e funzionale (perché concerne differenti aree di funzionamento). Dall'altro lato, rimandando a interventi (non solo di educazione con riguardo al presente ma anche) di recupero (con ancoraggio al passato) e di prevenzione (con proiezione al futuro), facendo leva sulle aree di corretto funzionamento per vicariare e/o compensare quelle di scarso o mancato funzionamento, tramite il sostegno come cura dell'ambiente (in modo da sventare cronicizzazioni e/o amplificazioni delle condizioni di criticità) e la sfida come attivazione di persone e gruppi in educazione (in modo da sventare assistenzialismi e dipendenze) e, infine, evitando di pato-

* Il saggio – come il volume – si concentra sui Minori Stranieri Non Accompagnati in transizione all'età adulta, ma i temi-problemi assunti e affrontati si estendono – prevalentemente e non solo – anche a neomaggiorenni e minori Nuovi Arrivati in Italia (da ora NAI).

logizzare/specializzare come di normalizzare/conformare. Il saggio quindi ritiene i processi e le pratiche di istruzione ed educazione risorse funzionali a formare per consentire di formar-*si* in maniera autonoma e trasformarsi costantemente, a fronte dei cambiamenti imposti e/o scelti nella vita.

A livello teorico-fondativo, muove da una prospettiva pedagogica (e didattica) – conoscitiva e progettuale – che – entro la reciprocità tra fattori sociali (di sistema: macro, meso e micro), culturali (riferibili a miti e riti/routine e nuovi modelli di apprendimento e schemi di insegnamento/educazione) e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo), nella ricorsività fra teoria e prassi – intende e assume l'educazione come ricostruzione costante delle esperienze *in e tra* differenti contesti fisici, sociali e culturali di vita (ovvero, qualsiasi età e luogo sono intesi sia di vita che di educazione e, dunque, di apprendimento).

L'educazione viene – qui – considerata – con riguardo pedagogico – processo (e pratica) in profondità (*lifedeep*) funzionale a contribuire alla (macro- finalità della) formazione multidimensionale e/o integrale del soggetto-persona, tramite la coltivazione – parimenti – dell'autonomia fisica, intellettuale, affettiva, etica ed estetica (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

Ci riferiamo a un processo/una pratica che: a) si dipana – tra continuità (come costanza e alleanza) e discontinuità (come cambiamento e alternativa) di tempi e spazi, attività/regole e rapporti di potere/relazioni – *durante i cicli biologici e/o il corso umano della vita (lifelong)* (considerata nella sua struttura spiraliforme¹ e nel suo potenziale di ri-progettazione);

1. Come struttura spiraliforme, la vita umana include progressioni e anticipazioni, ma anche stagnazioni e regressioni. Questo obbliga a evitare una visione ingenuamente lineare (e comunque meno matura), mettendo in conto invece (pure per i MSNA) i rischi sia di ricadute dei soggetti e di insuccessi degli interventi, sia di fanatismi, per esempio, circa modelli di riparazione dei reati e rispettive riconciliazioni accordate da parte delle vittime in situazioni di emergenza (talvolta corrisposti da figure senza una preparazione psicologica e/o pedagogica adeguata), che – pur se verbalmente accettate dalla persona, in assenza di un contenimento e un supporto professionale valido – possono ri-acuirsi (scompensando) anche in altri tempi, spazi e relazioni di vita. Si pone, a questo livello, fra altri, l'interrogativo – nei casi di totale fragilità e/o assenza di strumenti – sulla eventuale inopportunità di “sollevare profondamente la coscienza”, per evitare peggioramenti della situazione personale. Mentre Lacan (2005), nel 1938, da un lato, rilegge l'istinto come espressione della (o – coattamente – improntato alla) ripetizione e reputa il complesso espressione della stagnazione; dall'altro, ancor prima di fornire una teoria e una pratica della psicoanalisi, pone le basi per discutere e/o suggerisce la possibilità dell'oggettivazione, necessariamente attraverso la comunicazione e/o la pratica intersoggettiva del linguaggio, che permette di condividere e co-costruire pensieri, emozioni – se non sentimenti – e azioni. Aiutata a riconoscere che quella che ha subito è un'ingiustizia, la persona – se opportunamente contenuta – può operare degli «strattonamenti di liberazione»; al contrario le sue strategie relazionali «si disorganizzano, determinando un blocco dell'attività autoriflessiva e impossibilità a elaborare pensieri su ciò che sta accadendo» (Musi, 2019, pp. 117-120).

b) si co-costruisce e ri-costruisce nei/tra i molteplici ambienti di esperienza e/o di vita (riferibili ai differenti contesti fisici, sociali e culturali tipici del sistema formativo formale, non formale e informale) (*lifewide*) (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Dozza, 2009; Cerrocchi, Dozza, 2018). Di riflesso, ci collochiamo nell'ottica pedagogica dell'educazione per tutta la vita e del *sistema formativo integrato* (Frabboni, 1989), secondo una progettualità sinergicamente e strategicamente condivisa tra sistema formativo formale (con riferimento alla scuola nei suoi differenti ordini e gradi) e sistema formativo non formale (con riferimento alla famiglia e alle agenzie educative extrascolastiche), e/o del *lavoro di rete tra servizi*, tale da smarcarsi – anche nel caso dei Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA) – dai rischi del filantropismo e dell'assistenzialismo (abituamente emergenziali e frammentari) per prediligere, invece, un mandato/modello educativo (intenzionale e flessibile).

Da un lato, siamo pertanto a richiamare anche l'implementazione di capacità di *coping* (come adattamento attivo all'ambiente), di resilienza² (come resistenza agli urti traumatici della vita) (Canevaro, Malaguti, Miozzo, 2001; Isidori, Vaccarelli, 2013) e di agentività (come capacità di essere agenti attivi del proprio cambiamento, ossia trasformativi) (Bandura, 2000) (oggi si considera anche di *empowerment*). Dall'altro lato, e soprattutto, siamo ad assumere la funzione strategica dell'istruzione come mezzo per il fine dell'educazione, intesa – quest'ultima, come anticipato – quale ricostruzione costante delle esperienze di vita e/o acquisizione di coscienza (né intima, né intimistica, bensì) storica e culturale, *senza preclusione di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso*. Ciò tenuto conto del nesso forte e inestricabile tra: democrazia cognitiva e sociale; uguaglianza (delle opportunità, *in primis* formative) e riconoscimento della differenza (ovvero della singolarità della persona nella sua irripetibilità, irriducibilità e inviolabilità) (Frabboni, 1999, pp. 264-270); (ma anche) uguaglianza delle opportunità di accesso e di successo formativo in rapporto alla qualità delle pratiche didattiche ed educative; forme di esclusione e di autoesclusione dai processi decisionali; cognizione e affettività del singolo e del gruppo.

2. Ungar (2011) definisce la resilienza come «la capacità della persona sia di accedere alle risorse di cui ha bisogno per superare le sfide, sia di negoziare con il contesto affinché le risorse messe a disposizione possano essere fornite in una modalità significativa e funzionale»; evidenziamo dunque – nel nostro caso – anche il ruolo potenziale del contesto sociale e culturale nella promozione della partecipazione e dei processi di attivazione, inclusione e integrazione dei MSNA.

1.2. I fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione come costante della vita/nella storia umana: conoscere per progettare in ambito pedagogico e didattico

La migrazione costituisce una *costante della vita/nella storia umana della specie* (filogenesi) e *del singolo* (ontogenesi) che – con differenti andamenti quantitativi e carature sociali, culturali e psicologiche – non possiamo che pensare e trattare sia come fenomeno di emigrazione-immigrazione, estera e interna (nel caso italiano, prevalentemente da Sud a Nord, da Est a Ovest, dalle periferie rurali e urbane alle città), sia in termini di migrazioni e di migrazione anche come atto politico ed esistenziale (entro una visione biopolitica) (Agamben, 1995; Di Cesare, 2017; Chitussi, 2019).

Il *quadro teorico* e l'*impianto metodologico* che assumiamo in questo saggio riconoscono – anche a livello di prevenzione e recupero – la necessità *conoscitiva* e *progettuale* di insistere sulla reciprocità tra i fattori sociali, culturali e psicologici che interferiscono e/o favoriscono circa l'accesso e il successo formativo e, più ampiamente, le possibilità di integrazione e inclusione culturale e sociale.

I *fattori sociali* si distinguono in fattori di macrosistema, mesosistema e microsistema. I fattori di *macrosistema* rimandano all'analisi e al ripensamento di politiche e, rispettivamente, di disposizioni legislative e interventi programmatici di tipo sanitario, assistenziale, abitativo, sociale, educativo, lavorativo, ecc., che caratterizzano e segnano diversi aspetti materiali, culturali e umani della vita. I fattori di *mesosistema* rimandano all'analisi e alla promozione di continuità sinergica e strategica ma anche dello specifico di differenti agenzie e attori del sistema formativo formale e non formale che concorrono alla formazione (l'individuo è un nodo della rete dei suoi gruppi di appartenenza, esito di un'impresa formativa congiunta), da corrispondere nell'ottica del sistema formativo integrato e/o del lavoro di rete tra servizi: evitando assenze, sovrapposizioni e contraddizioni, rendendo necessario chiarire e garantire – tramite co-responsabilità e co-progettazione educativa – quanto e cosa dovrebbe essere – necessariamente – pubblico – perché di fondamentale valore e qualità – anche tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di barriere economiche e d'autorità, logistiche e culturali e sventando isolamento e frammentazione dei servizi per mancata condivisione di strumenti e pratiche, spesso dovuta all'eventuale preoccupazione del depauperamento e della valutazione.

I fattori di *microsistema* rimandano all'analisi e alla messa a punto – competente e cosciente – di curricoli (come sintesi di programma e pro-

grammazione)/registri educativi e/o *setting* (Dozza, 2000; Cerrocchi, Dozza, 2018) a valenza pedagogica e/o didattica caratterizzati da specifici sistemi d'ipotesi e cornici organizzative degli interventi: tempi e spazi, regole e relazioni che dovrebbero reggere l'incontro tra artefatti/oggetti della cultura (contenuti, materiali, linguaggi, strumenti, metodi, strategie, tecniche, campi d'esperienza/discipline e prospettive interdisciplinari) e soggetti (educativi e in educazione), per rispondere ai bisogni individuali e di comunità, espressi e da attribuire (perché persone e gruppi potrebbero non essere consapevoli e/o non avere i mezzi per esprimere e soddisfare bisogni, propri e/o altrui). Ci riferiamo a una proposta come sostegno alla trasmissione e sfida alla generazione didattica ed educativa di saperi, entro curricoli e registri organicamente e coerentemente prospettati e strategicamente capaci di individualizzazione e personalizzazione; dunque, ci riferiamo anche a *setting* che dovrebbero essere caratterizzati da patto-contratto educativo chiaro e condiviso, da coerenza tra i fattori di occupazione, organizzazione e dinamica e in cui ciascuno e tutti dovrebbero essere attivi e consapevoli (Dozza, 1993, 2000).

I *fattori culturali* – a livello di analisi e intervento – rimandano a miti e riti e, di riflesso, routine e nuovi schemi e modelli di pensiero e azione: le fasi di inserimento, permanenza e congedo dai contesti e dai progetti possono produrre una crisi della presenza per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura di appartenenza da cui ci si allontana (De Martino, 1959; Di Nola, 1976; Coppo, 2003; Grinberg, Grinberg, 1990), nonché risvolti sul piano delle routine individuali (biologiche e sociali, nel secondo caso libere e/o organizzate) (Winnicott, 1971), ma anche costituire una possibilità di ri-storificazione della presenza e, di riflesso, di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli di apprendimento e degli schemi di insegnamento/educazione (Ballanti, 1991) (di simboli e di significati, di valori e di legami) che consentiranno di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multi-appartenenze (Harris, 1990; Winnicott, 1971).

I *fattori psicologici di tipo cognitivo* – a livello di analisi e intervento – sono da correlare alle opportunità e agli stimoli culturali, ma anche all'interferenza delle rappresentazioni sociali, che circolano nei gruppi, in particolare di stereotipi (come immagini fisse e preconcepite) e pregiudizi (come atto di giudicare prima di conoscere, assimilando il singolo caso allo stereotipo) (Moscovici, 2005)³. Questi – per effetto pigmalione (Moreno, 1964) – possono

3. Sappiamo che alcune culture e/o comunità sono collocate nella scala più bassa di alusi organigrammi culturali e sociali, entro una rappresentazione dei membri come «diversi tra diversi» (un caso tipico riguarda persone e gruppi con la pelle nera) (Cerrocchi, 2019).

segnare pari e figure educative e produrre *status* e reti relazionali con ricadute disfunzionali sul sistema di auto-percezione (come mi penso), sul senso di autoefficacia (come mi sento) e sull'agentività (come agisco) incidendo deterministicamente – entro un continuum pensiero-emozione-azione – su condizioni e conoscenze, abilità e competenze reali dei soggetti (Cerrocchi, 2002). Ne consegue la necessità di rilevare e sostenere positivamente sia il nesso tra cause degli insuccessi/dei successi in differenti ambiti di vita e possibilità cognitiva di comprendere il metodo di lavoro, sia lo sforzo affettivo-motivazionale dell'impegno per cambiare, anche e soprattutto tramite il ricorso a strumenti d'indagine e pratiche revisionali e di esplicitazione degli obiettivi.

I fattori psicologici di tipo affettivo – a livello di analisi e intervento – sono da correlare ad almeno due aspetti. Da un lato, ci riferiamo alle dinamiche degli affetti, anche sul piano delle fratture e delle suture tra vecchi e nuovi tempi e spazi, regole e relazioni: infatti, per un verso, tempi e spazi, regole e relazioni di partenza e di approdo dalle migrazioni possono risultare rispettivamente necessari ma se presi da soli insufficienti, producendo vissuti di doppia assenza (Sayad, 2004) e, in particolare, le fratture intese come elementi di crisi a fronte del/i conflitto/i (Bertin, 1968; Nitsun, 1996; Dozza, 2000) – di genere, generazionale, cognitivo, affettivo, socio-economico, etnico-antropologico ed eventualmente intersezionale(i) – possono produrre blocchi/regressioni/disintegrazioni e/o nevrosi e depressioni⁴ (Coppo, 2003; Schützenberger, 2004; Grinberg, Grinberg, 1990); tuttavia – attraverso suture – possono maturare opportunità di resistenza e rafforzamento, di crescita ed emancipazione per la ri-messa in circolo di energie e la ri-attivazione di strategie creative e costruttive in rapporto al sostegno corrisposto dall'ambiente e alla sfida assunta dal soggetto, ovvero attraverso la qualità educativa e cooperativa dell'ambiente e la capacità trasformativa di persone e gruppi (anche) entro strategie di mediazione e negoziazione.

Dall'altro lato, ci riferiamo alla reciprocità fra vita affettiva (inclusiva della disposizione affettivo-motivazionale) e percorsi dell'intelligenza:

4. Questo aspetto richiede attenzione ai presupposti della psicologia dell'esilio e della migrazione, della psichiatria transculturale e dell'etnopsicologia, rimandando al bisogno primario e universale della mente di scoprire significati intersoggettivamente condivisibili e alla consapevolezza e necessità – come in De Martino (1959) – di un etnocentrismo critico. Al MSNA (in generale) vengono a mancare quelle «reti simboliche apportatrici di senso proprio nel momento evolutivo in cui avrebbe maggiormente bisogno di definirsi anche rispetto alla propria unicità utilizzando sistemi stabili di riferimento» (Baldassarri, Piscicelli, Trombacco, p. 37): finisce così per essere estraniato da se stesso. Allo stesso tempo, esperienze traumatiche e un contesto di arrivo che non tiene in debito conto l'inevitabile disorientamento (soprattutto nei casi di arrivi da culture caratterizzate secondo un modello tribale) e che, tendenzialmente, preme perché il MSNA si integri (o, in realtà, si omologhi) nella nuova realtà generano quella che Devereux definiva “acculturazione brutale”.

quando è inibita e/o bloccata, l'intelligenza – forte di un ascolto empatico e attivo, secondo una base sicura e capace di fiducia – può tornare a essere decisionale e operativa con il sostegno della propria e dell'altrui affettività oltre che intelligenza (Montuschi, 1983), smarcando anche dalla paura (che paralizza) e dal senso di colpa (che produce falsa morale) e facendo leva sulla pratica intersoggettiva del linguaggio.

Concludendo ci sembrano irrinunciabili un osservatorio e una progettualità di rilievo internazionale, nazionale e locale sulla migrazione, propensi a processi e pratiche (strutturali, organici e profondi) di istruzione (con riguardo didattico alla dimensione simbolico-culturale) e di educazione (con riguardo pedagogico alla dimensione etico-valoriale), di coscientizzazione e autodeterminazione⁵ (evitando colonialismi economici e sociali, culturali e psicologici).

1.3. Dalla multiculturalità, all'interculturalità e alla transculturalità

L'irrefrenabilità del progresso scientifico e tecnico e tipicamente tecnologico (senza trascurare i flussi d'informazione su scala globale) e i cambiamenti sociali e le trasformazioni culturali (soprattutto per il carattere permanente assunto dalle migrazioni internazionali), per un verso, hanno intensificato i contatti fra i sistemi culturali (tramite persone e gruppi che ne sono portatori) e, per altro verso, hanno favorito il ripiegamento sul locale e il (ri-)sorgere di fondamentalismi come l'insorgere di rivendicazioni identitarie (cfr. Cerrocchi, 2019; Fiorucci, 2019). Ciò, con il conseguente rischio che – tra minaccia della coesione sociale e spaesamento personale – la tendenza a esaltare le peculiarità di ogni cultura si (ri-)traduca in un'ideologia separatista o in un'ideologia omologante (per spinte – dovute a motivi affini e/o complementari – da culture di partenza e di approdo), in un mondo interdipendentemente impregnato da logiche capitaliste/classiste e razziste/xenofobe, ovvero da fantasmi di ordine socio-economico e/etnico-antropologico.

Da un lato, sappiamo che integrazione e inclusione vanno intese e trattate come questione sia di pedagogia interculturale, poiché riferibili a condizioni legate alla differenza etnica (quale divergenza di valori e signifi-

5. Se con il costrutto di positioning ci riferiamo – con Harré e Gillet (1994) – al processo attraverso il quale la persona si colloca ed è collocata, per mezzo di pratiche discorsive, in un sistema di coordinate che ne identificano e limitano le possibilità d'azione, con partecipazione – indispensabile per l'autodeterminazione – ci riferiamo a un diritto soggettivo e, insieme, metodo di integrazione e inclusione psico-sociale (che riconosce bisogni e considera desideri, richiedendo – tra l'altro – ascolto e connettività).

ficati), sia di pedagogia sociale, poiché riferibili alla sperequazione socio-economica, quindi, di riflesso, correlate (anche) alla povertà dei migranti e alla povertà educativa (nelle sue differenti forme: un fattore che richiede interventi strutturali e tempestivi, organici, intensivi e profondi e che – come variabile assegnata – può inerire oltre al target anche agenzie e attori coinvolti nella formazione umana e in quella delle professioni di settore).

Dall'altro lato, sappiamo che le culture non possono essere intese in senso archetipico, ossia come delimitate e fisse, bensì vanno intese come *culture migranti* (Cerrocchi, Contini, 2011), essendo costitutivamente e storicamente segnate da tensioni e cooperazioni, soggette a continui meticciami e dinamismi; ne consegue la necessità di riconoscere e prospettare tempi e spazi – fisici e mentali – di incontro tali da distinguere e immaginare multi-appartenenze e pluri-identità. Non possiamo nemmeno trascurare che le culture generano cultura e specifiche culture al loro interno (Aime, 2013), distinguendosi anche come culture di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso; mentre si costruiscono e si modificano nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici, nella “reciprocità” fra processi e pratiche di socializzazione primaria (in famiglia) e secondaria (nella scuola, nelle agenzie extra-scolastiche e nella socialità diffusa ai legami asimmetrici e simmetrici in disparità e in parità di potere), di inculturazione⁶ e acculturazione⁷, tanto da dar luogo a multi-appartenenze

6. Con i processi/le pratiche di inculturazione i membri vengono incorporati nella cultura del gruppo di origine di cui diventano e si sentono componenti, cioè ne sono portati ad accettare valori e modelli, ad assorbire conoscenze e competenze, ad adottare concezioni e comportamenti, ma anche la stratificazione, la differenza e l'interdipendenza degli strati sociali vigenti, in una data epoca, nel proprio contesto di appartenenza. Studiare l'inculturazione consente peraltro di comprendere come i “processi educativi” informali e spesso non intenzionali riescano a fare delle nuove generazioni «adulti che vogliono agire in quei modi che permettono la continuità del sistema culturale» (Spindler, 1974, p. 274), o, per meglio dire, che vogliono «agire così come occorre che agiscano se il sistema culturale deve essere mantenuto» (Spindler, 1974, p. 279), ma richiede anche di generare un impegno nel futuro (includendo le nuove appartenenze da costruire e riscattando da una mera perpetuazione dell'esistente): potremmo considerare che – come processo attivo e di continuità dialettica – include anche la capacità delle giovani generazioni di generare, a propria volta, cultura.

7. Con «acculturazione» (espressione tipica degli studi statunitensi, diversamente da quelli inglesi che citano il *culture contact* ossia il «contatto di culture») si intendono i processi di scambio (come tensioni conflittuali o relazioni cooperative) che si verificano per il contatto – diretto e continuo – fra culture diverse, ovvero l'insieme dei processi comprensivi di quei fenomeni conseguenti all'incontro tra più culture e alle relative trasformazioni di patrimoni culturali. Gli scambi, quindi i conflitti e le trasformazioni, non sono estranei a una determinazione storica e dialettica, essendo legati ai rapporti di forza (economici e politici) tra i diversi gruppi sociali e culturali che, insieme alle proprie premesse culturali, incidono sull'accettazione, sulla selezione e sul rifiuto da parte di una cultura nei confron-

e pluri-identità (nella loro storicità e fluidità sociale e culturale, cognitiva, affettiva e fisica).

Su un piano pedagogico – tensionale –, per concretizzare quei caratteri tipici dell'*hospitalité intellectuelle* (Tomarchio, 2009), maturata nell'esercizio riflessivo e critico e, insieme, relazionale e dialogico propenso alla formazione di un cittadino del mondo (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017), appare irrinunciabile promuovere il passaggio dalla *multicultura* (come mera convivenza di persone e gruppi con differenti appartenenze culturali), all'*intercultura* (come scambio reciproco tra persone e gruppi di differenti culture) e alla *transcultura* (come consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra che riunisce le differenti specie viventi: vegetale, animale e umana, quest'ultima nelle sue differenti società e culture) (Pinto Minerva, 2008). Ciò secondo un'educazione ecologicamente segnata ed eticamente prospettata, anche e proprio tenuto conto dell'inseparabilità fra la sopraffazione dell'ambiente naturale e le forme – vecchie e nuove, materiali e simboliche – di colonizzazione dei popoli (ovvero cogliendo la necessità di un'educazione – inseparabilmente – ecologica, sociale e interculturale).

Su un piano pedagogico – metodologico-operativo della ricerca e dell'intervento –, risulta necessario che la progettazione pedagogica e la programmazione didattica – ancor prima la costruzione di strumenti di analisi e la messa a punto di strategie di intervento – muovano dalla conoscenza della società, della cultura e dei profili psico-fisici che segnano la migrazione di singoli soggetti e gruppi storici (evitando – tra l'altro – *in primis* etnocentrismi epistemologici e metodologici e, conseguentemente, deculturazione). Si tratta, dunque, di smarcare – pur nelle e/o attraverso le pratiche scolastiche – da (Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021, p. 104):

ti di un'altra. Quello dell'acculturazione è un fenomeno che per essere meglio compreso richiede di partire dal presupposto secondo cui nessuna cultura è isolata e autosufficiente, ma «si fa» e si trasforma proprio attraverso l'incontro-scambio con altre culture, con conseguenti modificazioni – appunto – nei modelli culturali originari di uno o di entrambi i gruppi (e con una varietà di posizioni intermedie che vanno dal contatto effimero all'ibridazione, dalla contaminazione al meticcio fra culture, come scelte consapevoli o obbligate, dirette o mediate) (Cerrocchi, 2019). Come la ri-socializzazione, l'acculturazione (intesa come seconda, o oltre, inculturazione) può permeare, in modo più o meno profondo, qualsiasi esperienza di vita dell'individuo consentendo una ristrutturazione e una riorganizzazione delle esperienze stesse, tanto, in alcuni casi, particolarmente quelli riferibili alle generazioni diverse dalla prima, da tradursi nella delineazione di un'autentica personalità biculturale o multiculturale, ma, nel sopraggiunto «villaggio globale», anche in deculturazione, come perdita di propri elementi connotativi, per effetto di processi di assimilazione e di conformazione (o di adeguamento passivo) rispetto a culture maggioritarie e/o dominanti (Cerrocchi, 2019).

- separatismo/ghettizzazione (entro precisi confini se non ghetti fisici e mentali) e assimilazionismo/omologazione (come conformazione ai valori e ai significati della cultura maggioritaria), estremi opposti, tendenzialmente dovuti a eventuali spinte per motivi affini e/o complementari delle culture autoctone e di approdo e, generalmente, corrisposti da protocolli e pratiche (informali e/o istituzionalizzati) di tipo classificatorio e selezionatorio, segregativo e congregativo (di corpi, menti, affetti, classi sociali e gruppi etnici/linguistici), che impediscono integrazione e inclusione culturale e sociale;
- incoerenze e contraddizioni tra processi e pratiche di socializzazione primaria e secondaria (a rapporti/legami di tipo asimmetrico e simmetrico) e di inculturazione (interna al gruppo di appartenenza) e acculturazione (effimera, articolata o ibridante tra culture);
- mancati riconoscimento e valorizzazione dei profili psico-fisici come di identità plurali esito anche di multi-appartenenze.

1.4. I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra definizione, normativa e ricerche (anche sulla transizione all'età adulta)

1.4.1. MSNA: per una definizione

Per “minore straniero non accompagnato”, in ambito europeo e nazionale, si intende il minore di anni diciotto, cittadino di Stati non appartenenti all’Unione europea o apolide, che, «non avendo presentato domanda di asilo, si trova, per qualsiasi causa, nel territorio dello Stato, privo di assistenza e rappresentanza legale da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili, in base alle leggi vigenti nell’ordinamento»⁸. Tale definizione è stata successivamente affinata dall’art. 2, lett. f, del D.lgs. n. 85/2003, che recepisce la direttiva europea 2001/55/EC3 intendendo per MSNA: «cittadini di Paesi non appartenenti all’Unione Europea o gli apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio nazionale senza essere accompagnati da una persona adulta, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono stati abbandonati, una volta entrati nel territorio nazionale»⁹.

8. DPCM del 9 dicembre 1999, n. 535, Regolamento concernente i compiti del comitato per i minori stranieri, a norma dell’art. 33, commi 2 e 2-bis, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

9. Cfr. Cerrocchi (2022a).

Quindi possono essere considerati MSNA i migranti che presentano i seguenti requisiti: minore età; presenza sul territorio statale; assenza di figure genitoriali e/o parentali responsabili, secondo le leggi italiane; assenza di richiesta di protezione internazionale; cittadinanza extracomunitaria.

La disciplina nazionale dispone l'attivazione di una specifica procedura ogni volta in cui un minore non accompagnato sia rintracciato sul territorio nazionale, coinvolgendo (secondo un approccio interdisciplinare e multi-professionale) tutte le figure di processo (e/o sarebbe meglio affermare di sistema) in una presa in carico (auspicabilmente integrata) che prevede¹⁰: collocamento in luogo sicuro, opportune indagini familiari, ascolto del minore, rimpatrio assistito nei soli casi in cui esso sia volontario e risponda al superiore interesse del minore, assistenza sanitaria, attuazione del diritto allo studio, all'istruzione e alla formazione e accompagnamento verso l'autonomia in ogni momento della vita condivisa.

1.4.2. MSNA: per un quadro normativo

Le principali disposizioni che assicurano la tutela e la protezione dei MSNA nell'ordinamento italiano intrecciano le condizioni di straniero, minore¹¹ e non accompagnato; condizioni che andrebbero considerate – peraltro – in rapporto alla *via italiana alla scuola multiculturale*: per ragioni di lunghezza del testo, rimandiamo rispettivamente – fra gli altri – a Erminia S. Rizzi in *La condizione giuridica dei MSNA* (2021, pp. 28-36) e a Vinicio Ongini in *La via italiana alla scuola multiculturale. Un racconto lungo 25 anni* (2022, pp. 382-402).

In particolare e a motivo di sintesi, invece, ricordiamo:

- il *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* (D.lgs. n. 286/1998)¹²;
- il relativo *Regolamento recante norme di attuazione* (DPR n. 394/1999)¹³;

10. Cfr. Cerrocchi (2022a).

11. Accezione di cui – a livello educativo – consideriamo fondamentale evitare infantilizzazioni e adultizzazioni.

12. Secondo l'art. 38, comma 1, (cfr.): i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico e all'applicazione di tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica.

13. L'iscrizione scolastica dei cittadini stranieri costituisce un atto dovuto di cui hanno dovere di richiesta coloro che esercitano la potestà e può avvenire in qualsiasi momento dell'anno, senza limiti temporali e la necessità di esibire documenti di attestazione della regolarità del soggiorno in Italia. I minori privi di documentazione anagrafica, ovvero in

- il Regolamento 535/1999 concernente *i compiti del Comitato per i minori stranieri*, le cui competenze dal 2012 sono state trasferite alla Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali;
- la *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, n. 328 del 2000, finalizzata a promuovere interventi sociali, assistenziali e sociosanitari che garantiscano un aiuto concreto alle persone e alle famiglie in difficoltà. La legge prevede che siano gli enti locali a fornire assistenza a tutti i minori, dunque anche ai MSNA, ovvero applica per questo target le norme generalmente destinate alla protezione dei minori in difficoltà (in stato di abbandono, allontanati dalle famiglie, vittime di abuso);
- il Documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (istituito dal Ministro nel settembre del 2014). Il Documento è stato inviato alle scuole con Circolare del Capo Dipartimento, il 9 settembre 2015, e presenta esplicitamente alle scuole anche un'azione per l'integrazione dei MSNA;
- il D.lgs. n. 142/2015 riguardante l'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*.

Con l'approvazione della legge n. 47 del 2017, la c.d. *legge Zampa*, recante "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati", l'Italia coincide con l'unico paese europeo dotato di una norma-

possesso di documentazione irregolare o incompleta, sono iscritti con riserva; tuttavia, senza che questo pregiudichi il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio delle scuole di ogni ordine e grado. In mancanza di accertamenti negativi sull'identità dichiarata dell'alunno, il rilascio del titolo avviene con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione. «I minori stranieri vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione a una classe diversa, tenendo conto: a) dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza, che può determinare l'iscrizione a una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica; b) dell'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno; c) del corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza; d) del titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno. Il collegio dei docenti definisce, anche in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, l'adattamento dei programmi di insegnamento» (DPR n. 394/99, capo VII, art. 45, comma 2). Inoltre, «il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa» (Porcaro, 2019, pp. 122-123).

tiva specificamente rivolta ai MSNA, che introduce significative modifiche al complesso della normativa vigente per rafforzare gli strumenti di tutela riconosciuti dall'ordinamento italiano¹⁴. In particolare, ci sembra opportuno citare:

- il divieto – esplicito e assoluto – di respingimento alla frontiera dei MSNA, che non può essere disposto in alcun caso;
- il riconoscimento alternativamente dei seguenti permessi di soggiorno – validi fino al giorno del compimento della maggiore età –: a) permesso di soggiorno per minore età, che può essere richiesto direttamente dal minore, o dall'esercente della responsabilità genitoriale, anche prima della nomina del tutore; b) permesso di soggiorno per motivi familiari, rilasciato al minore infraquattordicenne affidato o sottoposto alla tutela di un cittadino italiano con cui convive o al minore ultraquattordicenne affidato o sottoposto alla tutela di un cittadino italiano o di un cittadino straniero regolarmente soggiornante con cui convive;
- l'istituzione presso la Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione¹⁵ del Sistema Informativo Minori (SIM), che, tramite il censimento sul territorio italiano, permette di tracciare costantemente gli spostamenti dei MSNA, con riferimento al collocamento in accoglienza e alla presa in carico da parte dei servizi sociali territorialmente competenti, e di gestire i dati relativi alla loro anagrafica. Una particolare attenzione è stata rivolta a contrastare il fenomeno dei minori “vittime di tratta”, con l'istituzione di un Comitato tecnico interistituzionale, dotato di una rinnovata “Cabina di regia”, e con il compito di definire un Piano d'azione nazionale 2019-2021.

In generale, l'Italia dispone di un sistema di tutela unico e organico applicabile a tutti i minori residenti sul territorio italiano, indipendentemente dalla provenienza, dall'essere in famiglia o in assenza di figure familiari di riferi-

14. Tenuto conto dell'importanza della legge Zampa, rimandiamo il lettore a una lettura estesa in: <https://openmigration.org/analisi/la-legge-zampa-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-5-punti>, in modo da comprendere meglio questioni che sottendono il nostro discorso, ma che non possiamo affrontare nel dettaglio per ragioni di estensione massima del testo.

15. La Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione censisce i dati sui MSNA nella banca dati, istituita ai sensi dell'art. 4 del regolamento n. 535/1999; in particolare, elabora e pubblica semestralmente – sul sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – i report di approfondimento sulla presenza dei MSNA in Italia, da cui è possibile, da un lato, rilevare presenze, caratteristiche e accoglienza dei minori soli (peraltro con particolare attenzione a nuovi arrivi e allontanamenti, richieste di protezione internazionale, indagini familiari nei Paesi di origine e pareri sulla conversione dei permessi di soggiorno alla maggiore età) e, dall'altro, conoscere novità procedurali e normative, italiane e internazionali, e misure per l'inserimento socio-lavorativo, come i progetti “Percorsi” e “PUOI”.

mento, e tale da garantire l'accesso ai percorsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il diritto-dovere di istruzione fino al diciottesimo anno di età (dunque i MSNA godono degli stessi diritti dei minori italiani e comunitari).

Sempre la legge Zampa permette, con l'art. 14, comma 3, che «le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate dalle regioni e dalle Province autonome di Trento e di Bolzano attivino le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico, ai sensi dell'art. 21, comma 2, del decreto legislativo 18 agosto 2015, n. 142, e formativo da parte dei minori stranieri non accompagnati, anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato».

In generale, fra i tratti distintivi della legge Zampa possiamo considerare¹⁶:

- affido familiare come opzione prioritaria di accoglienza rispetto alla permanenza nelle strutture, ovvero, in alternativa, sistema organico e specifico di accoglienza con strutture dedicate alla prima accoglienza-identificazione dei minori (in cui il tempo di permanenza massima è dimezzato da 60 a 30 giorni) e successivo trasferimento nel sistema di seconda accoglienza in centri che aderiscono al Sistema per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR), diffusi su tutto il territorio nazionale;
- standard omogenei e/o uniformità della procedura a livello nazionale per l'accertamento dell'età e l'identificazione che include la presenza di un mediatore culturale durante i colloqui;
- protezione dell'interesse del minore;
- diritto alla salute e all'istruzione;
- diritto all'ascolto per i MSNA nei procedimenti amministrativi e giudiziari che li riguardano (anche in assenza del tutore) e all'assistenza legale, avvalendosi del gratuito patrocinio a spese dello Stato, nonché intervento in giudizio delle associazioni di tutela¹⁷.

Con la legge n. 47/2017, su *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, viene introdotta la figura del tutore volontario, importante anche in funzione della continuità educativa

16. Cfr.: <https://openmigration.org/analisi/la-legge-zampa-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-5-punti>.

17. Con Rizzi (2021), ricordiamo anche l'importanza avuta – oltre che dal divieto di espulsione – dai diritti: di ricevere informativa; di accesso di tutti i MSNA, anche non richiedenti asilo, nell'ambito del Sistema di Protezione per Titolari di Protezione Internazionale (SIPROIMI), poi denominato Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI); dal compimento della maggiore età, di convertire il permesso di soggiorno e di estendere la tutela oltre il 18° anno e oltre il 21° anno di età.

con la scuola. Pur con il limite oggettivo dell'assenza di un apposito finanziamento, questa legge – in conformità ai principi e alle norme della legislazione internazionale –, in Europa, costituisce: da un lato, uno dei punti più avanzati relativi alle garanzie e tutele normative volte a proteggere tutte/i le/i minorenni che, senza genitori o adulti responsabili per loro, raggiungono i nostri confini; dall'altro, uno strumento sistematico e sistemico particolarmente utile all'analisi e (non all'assistenzialismo e all'emergenza ma) alla pianificazione delle politiche (nazionali e locali), delle strategie e delle azioni necessarie a garantire un contesto di tutela concertato tra i diversi attori istituzionali, e non, presenti nel sistema di accoglienza, evidentemente a vantaggio dell'integrazione e dell'inclusione culturale e sociale.

Sono diverse le agenzie/gli attori attivi nel sistema dei servizi (che coinvolge il Ministero dell'Interno, il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, lo SPRAR/SIPROIMI, gli Enti locali, le strutture di accoglienza e il tutore volontario¹⁸, con il compito di rappresentare giuridicamente e gratuitamente un MSNA): si distinguono per specifici ruoli e/o responsabilità.

Strumenti a supporto del sistema di tutela italiano, particolarmente per la flessibilità operativa, sono invece le *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, ossia: in affidamento familiare per difficoltà della famiglia di origine a prendersi cura dei figli; ospiti, provvisoriamente, nelle strutture dei sistemi di protezione (comunità con impronta sociosanitaria, case-famiglia, comunità educative); MSNA; ragazze e ragazzi sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile in ambito penale. Firmate dal Ministro e dal Garante Nazionale dell'Infanzia e dell'Adolescenza a fine 2017, sono volte a promuovere azioni congiunte di diffusione della cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nella scuola e si pongono come strumento utile a sviluppare un modello educativo basato sulla convinzione che la presenza di alunne e alunni provenienti da contesti sociali e biografici di complessità diverse possa costituire un'opportunità e un'occasione di cambiamento per tutta la

18. «Il tutore volontario persegue il riconoscimento dei diritti del minore senza alcuna discriminazione; ne promuove il benessere psicofisico; vigila sui percorsi di educazione e integrazione, tenendo conto delle capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni; vigila sulle condizioni di accoglienza, sicurezza e protezione; ne amministra l'eventuale patrimonio, senza la presa in carico domiciliare ed economica. Possono esercitare il ruolo di tutore volontario privati cittadini in possesso dei requisiti di legge disponibili a esercitare la rappresentanza legale di ogni minore arrivato in Italia senza adulti di riferimento. Gli aspiranti tutori volontari devono seguire un corso di formazione di 24/30 ore sulle specificità del loro ruolo, vengono inseriti nell'elenco istituito presso il Tribunale per i Minorenni competente della regione di residenza o domicilio, e selezionati e nominati dal giudice». Per cfr., si rimanda alle norme della legge 7 aprile 2017, n. 47, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati e successive integrazioni e modifiche*.

scuola. In particolare, come anticipato, consentono ai MSNA l'iscrizione e l'inserimento scolastico nella scuola prescelta senza scadenza temporale durante l'anno, tantomeno obbligo di ricorso alla piattaforma delle iscrizioni online. Non possiamo nemmeno trascurare gli *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* del marzo 2022, a cura dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale*¹⁹ del Ministero dell'Istruzione, che considerano – tra gli alunni neoarrivati – i MSNA (prevalentemente maschi) il gruppo che presenta il rapporto più problematico con la scuola, o comunque con l'istruzione di tipo formale, anche per condizione giuridica, aggravata da un'esperienza migratoria (non tanto scelta, quanto inevitabile) che si rivela traumatica, soprattutto priva del supporto di adulti di riferimento, e che costringerebbe, per compensazione, a un precoce (se non pericoloso) processo di adultizzazione. Si tratta di una criticità fortemente legata al fatto che la legge n. 47/2017, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, istitutiva della figura del “tutore volontario”, stenta ancora a trovare applicazione. Spesi tra vulnerabilità e resilienza, partiti con attese lavorative disattese e arrivati con nuove alternative prospettate dalla scuola, i MSNA confermano come un contrasto efficace alla descolarizzazione richieda: supporto di tutor o di reti associative e comunitarie, con cui costruire un progetto di vita e di stabilizzazione; intrecci tra istruzione, orientamento, pratica e qualificazione professionale²⁰.

Nell'ambito del “Piano Estate 2022” – sempre con riferimento a FAMI – sono stati pubblicati due Avvisi, relativi a interventi rivolti in via prioritaria a minori stranieri, soprattutto bambini, alunni e studenti provenienti dall'Ucraina e MSNA. Entrambi, hanno riguardato: il Progetto ALI, *Alfabetizzazione linguistica e accesso all'istruzione per MSNA*, indirizzato

19. Il documento si distingue in tre parti, rispettivamente dedicate a contesto e riferimenti (specificità e universalità; volti e dati; a proposito di parole: un lessico da rivedere; principi e riferimenti normativi da ribadire); soggetti destinatari delle azioni (gli alunni neo arrivati; i bambini e le bambine 0/6 anni; la nuova generazione di italiani e la cittadinanza; i minori stranieri non accompagnati; i giovani adulti; le famiglie); attenzioni e proposte (gli Uffici Scolastici Regionali, gli Ambiti Territoriali, le Scuole Polo; accoglienza e inserimento degli alunni neoarrivati; Italiano come L2; plurilinguismo e diversità linguistica; orientamento/riorientamento; educazione interculturale; formazione dei dirigenti scolastici, dei docenti e del personale non docente).

20. A livello pedagogico, si tratta – anche e soprattutto – di curare il raccordo tra scuola ed extrascuola (con riferimento ad attività sportive, culturali, sociali, di volontariato e artistiche, ecc.), dunque il rapporto tra/con figure esperte di differente e medesimo grado e funzione (insegnanti, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti, dirigenti, mediatori linguistici, ecc.) e tra pari.

alle istituzioni scolastiche – singole o associate in rete – e predisposto a interventi rivolti ad almeno 250 MSNA (prioritariamente di età compresa tra i 15 e i 17 anni); l'accoglienza estiva dei minori provenienti da contesti migratori, soprattutto dall'Ucraina, nella fascia di età 0-14 anni, e relativa alle istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione – singole o associate in rete – per la realizzazione di interventi rivolti ad almeno 2.000 minori, compresi MSNA e alunni appartenenti a nuclei monoparentali in condizioni di disagio. Per la specifica distribuzione del target sul territorio, i Progetti hanno raccolto prevalentemente minori stranieri e/o in transizione e/o appena transitati in età adulta.

1.4.3. *MSNA: per una breve e coerente rassegna delle ricerche*

In riferimento alla ricerca di settore, ci sembra almeno importante: a) ricordare che l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura della Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico ha partecipato al Tavolo interistituzionale MSNA, promosso e gestito dal CeSPI (Centro Studi di Politica Internazionale) e finalizzato alla ricerca *Primo Rapporto - Osservatorio Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia - 2020*; b) fornire una breve e coerente rassegna delle ricerche sul tema-problema del nostro volume.

Sulla transizione all'età adulta – Il MIUR ha collaborato alla Ricerca *Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) e la loro transizione all'età adulta*, con lo scopo di comprendere meglio misure e possibilità di tutela e d'inclusione sociale. Si è trattato di una ricerca commissionata dal Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF), dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR) e dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM), co-finanziata da UNICEF e UNHCR, con la collaborazione di IOM, e implementata dal partner attuatore "Fondazione ISMU". Ovviamente, la ricerca si è confrontata con una normativa che prevede la coesistenza delle richieste per il minore di protezione internazionale e di permesso per minore età o motivi familiari; dunque, che intreccia due questioni: essere stranieri e minori e che – come ribadisce Dal Lago (2001) – è segnata dai due ambiti della protezione (*child savers*) e della auto-determinazione (*kiddy libbers*) dell'infanzia, tali da rispecchiare i due differenti approcci al minore non accompagnato. La classificazione – anche in questo caso – risulta un potere forte, peraltro agito quando il minore è costretto a un'immediata distinzione tra "richiedente asilo" e "migrante economico".

Da un lato – rafforzando la collaborazione tra i differenti partner –, la ricerca²¹ ha inteso fornire un quadro italiano sia sulla condizione dei minori e dei giovani rifugiati e migranti, sia delle tendenze e dei possibili percorsi di transizione alla vita adulta dei MSNA, in tre regioni particolarmente implicate nel fenomeno:

- Sicilia con riferimento all’esperienza di supporto ai tutor volontari (caratterizzata peraltro da soluzioni “cucite su misura” per ogni ragazzo, processo partecipativo, monitoraggio e accesso ai servizi di etno-psicologia²²);
- Lombardia con riferimento a percorsi di semi-autonomia e soluzioni abitative a supporto dei MSNA e dei neomaggiorenni (caratterizzati peraltro da attenzione a dimensioni e collocazioni delle abitazioni, presenza limitata di un adulto, flessibilità del percorso, indipendenza economica);
- Lazio con riferimento a esperienze di relazioni formali e informali a sostegno della transizione all’età adulta dei MSNA e di neomaggiorenni (caratterizzate peraltro da attenzione a dimensioni delle abitazioni e collocazione logistica in una zona intermedia tra i ragazzi e il sistema di accoglienza, attivazione di Unità di strada di sosta in luoghi “caldi” della città, molteplicità di attività offerte dai centri aggregativi nelle forme di esperienze artistiche e sociali con funzione integrativa e inclusiva, volontariato, servizio civile e impegno civico).

A livello metodologico, la ricerca si è caratterizzata sul piano sia quantitativo che qualitativo, facendo ricorso a fonti primarie e secondarie, sondaggi in web, interviste e focus group. Con le interviste, non sono stati sondati gli educatori; mentre – pur intendendo garantire la tutela del maggiore interesse dei MSNA, soprattutto in casi di storie particolarmente delicate e dolorose – la ricerca ha inteso corrispondere a un clima confortevole, tramite una relazione tra pari secondo un approccio biografico

21. Cfr.: UNICEF, UNHCR, IOM, ISMU, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania (2019). *A un bivio. La transizione all’età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia.*

22. Da un lato, l’universalità psichica (Moro, De la Noe, Mouchenik, Baubet, 2009) dello spirito umano – che si caratterizza per la compresenza in tutte le persone di tutte le culture delle dimensioni razionale e mistico-affettiva come invarianti strutturali – richiede un approccio che integra medicina-gruppo-credenze e, di riflesso, sensibile a psichiatria transculturale, etnopsichiatria e psicologia dell’esilio e della migrazione (Cooper, 1972; Bettelheim, 1976; Grinberg, Grinberg, 1990; Coppo, 2003). Dall’altro, il/i trauma/i della migrazione si accompagna/no con la frattura/lacerazione dai miti e i riti della cultura di appartenenza, costituendo nell’insieme un potenziale terreno di crisi della presenza per la perdita di un orizzonte rappresentativo stabile e rendendo necessaria una ri-storicizzazione della presenza (De Martino, 1959), ovvero rimandando a interventi capaci di contenere, manipolare e restituire il soggetto alla sua decisionalità e autonomia (Winnicott, 1971).

partecipato, ricorrendo per il ruolo di intervistatore a un gruppo di appena maggiorenti ex MSNA, più coinvolti e meno intimiditi, supportati, se necessario, da membri del team di ricerca. A mio modo di vedere, considero questa scelta particolarmente rischiosa a fronte di potenziali meccanismi di proiezione e transfert; ovvero di rischi dovuti sia alla mancata neutralità nei ragazzi intervistatori, con eventuali impatti sugli intervistati, sia al fatto che il confronto con esperienze analoghe di altri ragazzi possa – anche nel tempo – richiamare e intensificare, negli intervistatori, vissuti personali dolorosi se non disagio e crisi acute, essendo di forte esposizione psicologica soprattutto in assenza di un adeguato e successivo contenimento²³.

In particolare, l'analisi ha inteso tener conto della complessità²⁴ e si è concentrata sui fattori – strutturali e/o individuali – di ostacolo e di facilitazione²⁵ alla transizione all'età adulta, muovendo – soprattutto – dalla

23. Da un lato, siamo d'accordo con Fiorucci (in Cerrocchi, 2019, p. 14) quando scrive che «la narrazione, dunque, con tutti i limiti a essa connaturati consente di dare la parola, rendere i soggetti protagonisti e favorire una rielaborazione in termini pedagogico-progettuali della propria esperienza». Dall'altro lato, vogliamo operare un richiamo – anche con Vaccarelli (2019) – ai concetti di indicibile e inaudibile. Nel primo caso, ci riferiamo a quanto potrebbe essere talmente doloroso che la persona non si sentirà di raccontare mai a nessuno: non possiamo trascurare sia che la parola non può dire tutto, sia che se le persone raccontando qualcosa di molto doloroso senza contenimento e supporto adeguati potrebbero andare in frantumi. Dunque, anche e non solo per questo, dobbiamo rispettare il diritto di non raccontare. Nel secondo caso, ci riferiamo a ciò che è talmente inaccettabile e di cui eventualmente nemmeno l'educatore (soprattutto in alcune fasi della sua esistenza) potrebbe riuscire a sostenere emotivamente l'impatto, ricordando i rischi di *burnout* professionale e rivendicando la necessità della supervisione pedagogica e psicologica (Cerrocchi, 2019).

24. Quindi, «per comprendere tale complessità, la ricerca ha preso in considerazione l'influenza dello status giuridico e del permesso di soggiorno dei MSNA e dei MSNA dopo il compimento della maggiore età su sette aree tematiche di approfondimento: 1) l'accesso al sistema educativo, della formazione professionale e di inserimento socio-lavorativo; 2) l'accesso al mercato del lavoro e i rischi connessi al lavoro informale e allo sfruttamento; 3) l'accesso a soluzioni abitative adeguate; 4) le esperienze con i tutori volontari; 5) il ruolo delle relazioni formali e informali sulle scelte dei MSNA; 6) le relazioni con le famiglie di origine e le possibilità di riunificazione; 7) il rischio di movimenti secondari», incentrandosi «sul concetto di “triplice transizione”: la transizione dall'adolescenza all'età adulta con i cambiamenti dal punto di vista biologico-fisico, socio-emotivo e cognitivo che accomunano ogni essere umano; la transizione legata alla migrazione che porta al distacco dal proprio contesto di origine e al doversi costruire una nuova vita in un contesto culturale e sociale diverso; la transizione riguardante il superamento dei traumi vissuti prima, durante o dopo il viaggio compiuto». Cfr.: UNICEF, UNHCR, IOM, ISMU, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania (2019, p. 8).

25. Sono risultati fattori di principale ostacolo (cfr.: UNICEF, UNHCR, IOM, ISMU, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania - 2019): a livello di prassi, finestra di tempo (che per la maggior parte dei MSNA, in arrivo principalmente tra i 16-17 anni, risulta molto limitata per riuscire a dotarsi degli strumenti necessari a compiere un percorso di autonomia e inclusione sociale); difficoltà di accesso alle informazioni su scuola, casa, lavoro, servizi *tout court* e altro; fatica a trovare lavoro; situazioni di discriminazione;

consapevolezza dell'artificiosità di una normativa che tendenzialmente non opera una necessaria e opportuna distinzione tra “minorenni” e “maggiorenni”; e, peggio, ignora il carattere processuale del divenire adulti, le differenze culturali e sociali che (unitamente ai fattori fisici e psicologici) riguardano tale processo e le vulnerabilità che segnano (anche e proprio per la loro condizione) i MSNA. Si tratta di minori talvolta presunti, che non conoscono realmente la loro età perché privi di registrazione anagrafica, oppure che hanno deciso (anche su suggerimento) di non rivelare la propria età. Quando arrivano in Italia questi minori possono veder crollare le loro fantasie, scegliendo di ricorrere a menzogne (o, comunque, a giustificazioni) per rassicurare la famiglia assente (eventualmente agente di controllo anche a distanza): quella stessa famiglia che costituisce un costo da risarcire a fronte del debito che potrebbero avervi contratto anche per l'eventuale azione di propulsione – materiale e simbolica – a favore della loro migrazione. In tutta la penisola, i MSNA si scontrano con l'obbligo scolastico e con l'inquadramento del lavoro minorile come reato: è piuttosto consueto che finiscano per indebitarsi pur di mandare alla famiglia quei soldi che (diversamente dalle attese) non riescono a guadagnare; quindi, spesso scappano dalle strutture di affido e abbandonano la scuola.

Non mancherebbero nei minori vissuti di doppia assenza – laddove i luoghi della partenza e dell'arrivo diventano nel tempo entrambi necessari e insufficienti (Sayad, 2002) – e da parte degli operatori i rischi – antropologicamente opposti – di agire infantilizzazioni e adultizzazioni (queste ultime, generalmente tipiche di specifici gruppi etnici come di gruppi in condizioni di svantaggio sociale). Mentre coesistono – tra l'altro – vincoli e risorse normative e istituzionali, di tipo logistico e sociale, culturale e linguistico, cognitivo ed emotivo-affettivo; paure/vissuti di impotenza (dal sequestro, all'abbandono e oltre) e desideri personali/aspettative; spaesamento-resistenza-aspirazioni; condizioni abitative, scuola e lavoro; rete (amicale, professionale e dei servizi), supporto/accompagnamento/orientamento alla scelta.

Tale quadro suggerisce la necessità di un intervento integrato sul piano sociale, terapeutico (quando necessario) e (sempre e comunque) educativo;

traumi e violenze. Si aggiungono – ovviamente e inestricabilmente – molteplici criticità e lacune del sistema, tra cui: preparazione e/o formazione delle professioni di settore non omogenea né adeguata, tendenzialmente poco solida, con particolare (ma non esclusivo) riferimento agli operatori del sistema di accoglienza, soprattutto per quel che concerne individuazione e presa in carico tempestiva di minori con vulnerabilità specifiche; assenza di valutazione delle competenze alfabetiche e numeriche e/o del riconoscimento degli studi compiuti e delle competenze professionali, maturate nel Paese di origine o durante il viaggio; assenza di dati complessivi sul fenomeno, con particolare riguardo ad alloggio e salute, servizi, scuola e lavoro. Sono risultati fattori di principale facilitazione: accoglienza, relazioni (anche se non solo) particolarmente con i tutor volontari, scuola e formazione professionale.

dunque, per esempio (ma non solo), capace di ascolto globale e profondo del minore e di accompagnamento nella ri-costruzione antropologica dell'identità di genere e generazionale e delle relazioni intergenerare e intergenerazionali; di educare il minore a prendersi cura di sé e degli altri, delle cose e delle altre forme di vita; di considerare che il comportamento del minore va sempre interpretato in rapporto al contesto in cui si verifica; di valutare se e in quali casi potrebbe essere preferibile far convivere MSNA in condizioni molto simili o diverse; di collocare il minore in strutture abitative sufficientemente centrali per evitare alienazione e barriere logistiche che (insieme a quelle d'autorità e culturali) impediscono la fruizione dell'offerta culturale e sociale dei territori; di coltivare rapporti con il vicinato prevenendo comportamenti di rifiuto e/o a sfondo razziale; di sostenere la scolarizzazione e/o la formazione professionale e l'inserimento lavorativo; di tenere conto complessivamente delle caratteristiche della rete e del territorio. Da un punto di vista educativo, emerge anche l'importanza di evitare qualsiasi riproduzione di un modello coloniale (ancora fortemente radicato, come confermato dalla codifica razzismo-discorso razzista delle interviste, il cui linguaggio viene introiettato anche dai MSNA), promuovendo pratiche interculturali capaci di sostenere il progressivo delinearsi di multiappartenenze e pluridentità (noi diremmo, secondo una più ampia e organica progettualità a valenza pedagogica e didattica). Potremmo considerare che, come spiegano gli autori, la ricerca ha costituito un contributo scientifico potenzialmente funzionale a una revisione qualitativa dei quadri giuridici, delle politiche in atto e di processi decisionali più consapevoli per garantire diritti e protezione; ovvero, per migliori scelte strategiche e operative delle agenzie delle Nazioni Unite, delle istituzioni italiane ed europee, delle organizzazioni della società civile, tanto da assicurare una positiva inclusione nelle comunità ospitanti e nella società tramite specifiche raccomandazioni intese a massimizzare possibilità significative di transizione all'età adulta per MSNA e per neomaggiorenni.

Sulla presa in carico integrata sociosanitaria – Il Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia (CISMAI, 2021) ha indagato la vulnerabilità e la resilienza nei MSNA. L'indagine ha preso le mosse dalla definizione di salute mentale²⁶ come capacità di adattamento e autogestione di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive; ossia, da una

26. Nel concetto complessivo di salute, l'OMS ha definito la salute mentale come «uno stato di benessere nel quale una persona può realizzarsi, superare le tensioni della vita quotidiana, svolgere un lavoro produttivo e contribuire alla vita della propria comunità» (WHO, 2013).

definizione che ha subito un'evoluzione, entro una visione più dinamica della salute: svincolata dal riferimento al concetto di “completo stato di benessere” e focalizzata sulla capacità di resilienza come su quella di esercitare un controllo sugli avvenimenti della propria vita, nonché, nel tempo (come nelle *Linee guida sulla salute mentale e il supporto psicosociale nei contesti di emergenza* del 2007), considerando l'incidenza del/i gruppo/i familiare/i e sociale/i. In questo lavoro – allo stesso modo che in quello curato da Occhiuto e Cerrone (2018) che saremo a riferire immediatamente dopo –, sul piano socio-sanitario, psicologico (in accezione diagnostica e terapeutica) e – nel nostro quadro – didattico e pedagogico, diventa fondamentale considerare e trattare – tra gli altri – (con) il Disturbo da Stress Post-Traumatico (PTSD)²⁷ e/o i sintomi (intrusivi) associati (all'evento traumatico²⁸): tra cui, disagio fisico, ansia, depressione, ritiro sociale, comportamenti esternalizzanti, disturbi del sonno e tendenze dissociative²⁹. Ci riferiamo a un PTSD come disturbo caratterizzato da depersonalizzazione e derealizzazione (con separazione del soggetto dalle sue emozioni, dal senso di sé e/o dal mondo esterno) e alla dissociazione (nei suoi diversi gradi) come meccanismo di difesa nel confronto con uno stato di impotenza.

In dettaglio, la ricerca del CISMAI si è concentrata: sullo scenario culturale e normativo del crescere altrove (ovvero tenendo a riferimento la complessità delle storie, la condizione giuridica e l'approccio etnopsicologico); sulle metodologie e gli strumenti che accompagnano il percorso dall'arrivo all'accoglienza (con riguardo ai modelli per l'inclusione sociale e culturale, alla presa in carico psico-sociale nei contesti di accoglienza, al protocollo olistico multidisciplinare per l'accertamento dell'età come strumento di tutela dei diritti, all'esperienza della Commissione dell'Ospedale Pediatrico Giovanni XXIII di Bari, alla presa in carico integrata socio-sanitaria e al modello pugliese); sugli strumenti e i modelli di intervento dalla cura alla crescita post-traumatica (con riguardo alla tutela della salute e all'accesso ai servizi socio-sanitari, alla tutela della salute mentale e al lavoro educativo con i MSNA, agli esiti psicopatologici circa lo stato di salute dei MSNA in rapporto alle esperienze traumatiche connesse alla migrazione, ai

27. Il PTSD può essere associato ad altri quadri sintomatologici, tra cui disturbi affettivi, abuso di sostanze, fobie sociali e/o specifiche, disturbo borderline di personalità.

28. Le tracce mnestiche dissociate del trauma rimangono latenti interferendo sul funzionamento globale sotto forma, per esempio, di preoccupazioni ossessive, esperienze somatiche con sintomi di ansia e depressione, incubi relativi al/i trauma/i subito/i.

29. La dissociazione possiede una duplice funzione di difesa (come via di fuga) e di organizzazione (adattiva nella gestione immediata del trauma); conferendo al Sé “l'illusione di integrità”, si rivela – tuttavia – disadattiva a lungo termine, poiché mina il senso di continuità dell'identità (Taurino, Laera, 2021).

risultati preliminari di un'indagine esplorativa condotta in Puglia e all'intervento psicoterapeutico nell'ambito del trauma complesso). Terremo conto di alcuni aspetti di questo lavoro nel capitolo 7.

Sulla primissima accoglienza – Il Gruppo costituito da membri del Dipartimento di EuroSapienza di Sapienza Università di Roma e dell'Università di Tor Vergata di Roma ha corrisposto alla descrizione dei flussi migratori e della *governance* locale dell'accoglienza come all'approfondimento della gestione di alcuni casi di primissima accoglienza; allo stesso tempo, il gruppo degli psicologi di Sapienza Università di Roma e l'Associazione ETNA hanno svolto una ricerca longitudinale su 30 minori accolti al CPsA poi seguiti nel percorso d'integrazione nelle strutture di accoglienza successive, fornendo un quadro e facendo emergere nuove e vecchie criticità che rappresentano le sfide del prossimo futuro per l'Amministrazione, per la Direzione e gli Operatori del Centro di Primissima Accoglienza e per tutto il sistema di accoglienza rivolto ai MSNA (Occhiuto, Cerrone, 2018). La ricerca ha tenuto in considerazione il fatto che la *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali 328/2000* – argomentata in precedenza – prevede che siano gli enti locali a fornire assistenza a tutti i minori, inclusi i MSNA, ai quali si applicano le norme generalmente destinate alla protezione dei minori in difficoltà (ovvero in stato di abbandono, allontanati dalle famiglie, vittime di abuso). Al 31 dicembre 2016, i principali paesi di provenienza dei MSNA risultavano l'Egitto, il Gambia, l'Albania, la Nigeria e l'Eritrea; mentre l'età più rappresentata a livello nazionale coincideva con quella dei 17enni, per una percentuale di 56,6% dei MSNA presenti, seguiti dai minori di 16 e 15 anni (rispettivamente il 26% e il 9,8%). Tra i fattori principalmente emersi dalla ricerca, si rintracciano: i vissuti (o meno) di autostima; il rischio di abbandono delle istituzioni/strutture da parte dei MSNA; il ricorso a équipe interdisciplinari e a strategie segnate da competenza interculturale (da descrivere ma anche da sostenere), esito – secondo un modello multidimensionale e dinamico – di specifiche attitudini (apertura, rispetto, curiosità e tolleranza dell'ambiguità), conoscenze (consapevolezza culturale, vasta conoscenza della propria e dell'altrui cultura, consapevolezza sociolinguistica) e abilità (sia ad ascoltare, osservare e interpretare, che ad analizzare, valutare e mettere in relazione), la cui compresenza genera esiti dinamici sia interni (adattabilità, flessibilità, empatia, abilità a vedere le cose da un altro punto di vista) che esterni alla persona (comunicazione e comportamenti appropriati alla situazione). A livello metodologico, la ricerca si è avvalsa (cfr. Occhiuto, Cerrone, 2018):

- del *Gate Game* (cfr. Occhiuto, Cerrone, 2018, pp. 110-112): composto da 16 carte, ciascuna con una polarità positiva e una polarità negativa e rap-

presentativa di una dimensione importante della storia e dell'esperienza individuale. Si tratta di un dispositivo funzionale a suscitare narrazioni nei MSNA, costituendo uno spunto per raccontarsi e conversare su specifici temi (nella ricerca in oggetto: Cibo, Casa, Salute, Sessualità/Relazioni romantiche, Scuola, Lavoro/Formazione, Relazione con gli adulti, Relazione con i pari, Progetto di vita, Protezione/Rischi, Documenti, Soldi, Religione, Giochi/Passatempi, Viaggio, Relazione con la famiglia). Per facilitare le narrazioni, sono state apportate variazioni rispetto al protocollo originale circa: a) la procedura di somministrazione; b) la formulazione delle domande previste per ogni tema indagato; c) le modalità di attribuzione del punteggio. Le narrazioni hanno consentito di raccogliere elementi per conoscere anche il grado di corrispondenza fra i bisogni dei ragazzi e le condizioni e le risposte fornite dal contesto ospitante; aspetto ritenuto fondamentale nel determinare i gradi di rischio e di protezione del MSNA rispetto a fenomeni di tratta e sfruttamento;

- della *Mappa di Todd* (1979) (cfr. Occhiuto, Cerrone, 2018, pp. 112-113): consente di visualizzare i nodi e i legami individuali in un determinato contesto; mentre rappresenta l'intensità delle relazioni comunicative fra il soggetto e l'esterno attraverso circonferenze concentriche che si allargano verso il margine estremo, ciascuna riferibile a un particolare livello di intensità relazionale. Si tratta uno strumento che permette anche di identificare il singolo elemento rispetto cui sono riconducibili e definibili le relazioni. Le reti che emergono sono intese «reti egoiche», poiché l'elemento «centrale» è convenzionalmente detto «ego». Il soggetto viene invitato a rappresentarsi all'interno di un disegno che identifica gli ambiti relazionali in cui vive nella quotidianità; per ottenere una valutazione delle relazioni più esaustiva possibile, nel caso specifico i ricercatori hanno deciso di considerare gli ambiti relazionali riferibili a: famiglia, amici, parenti, servizi socio-sanitari (e centri di accoglienza), persone conosciute in Italia. Dai riscontri, emergono il numero di persone ritenute importanti e tra queste quelle con cui il soggetto entra in relazione, nonché la differente intensità delle relazioni;
- (in fase di follow-up) dell'*intervista semi-strutturata* per indagare (cfr. Occhiuto, Cerrone, 2018, p. 113): l'eventuale importanza del primo colloquio effettuato con il Gate Game nell'accoglienza dei minori intervistati; se le modalità di accoglienza al CPsA sono state funzionali a una migliore disposizione del minore nell'intraprendere il percorso dell'accoglienza; le modalità utilizzate nei centri di prima e di seconda accoglienza; le relazioni instaurate dai minori con gli adulti e con i pari nelle strutture ospitanti; l'eventuale mantenimento di contatti telefonici dei minori con la famiglia di origine; il possibile impatto trauma-

tico del percorso migratorio (considerando, per esempio, la frequenza con cui si ri-pensa al viaggio); le conoscenze del minore sulla figura, teorica o reale, del tutore, del suo ruolo e, nei casi in cui sia presente, il tipo di relazione instaurata proprio con il tutore;

- del *Social Support Network Questionnaire* (SSNQ) (Gee e Rodhes, 2007; adattamento italiano di Laghi *et al.*, 2013): con cui sono stati rilevati il supporto sociale e il livello di soddisfazione esperito. La valutazione del sostegno sociale ai MSNA viene effettuata differenziando diversi domini (Occhiuto, Cerrone, 2018, p. 114): “sostegno emotivo (persone a cui si rivolgono nei momenti di vulnerabilità e di pericolo); sostegno pratico (persone a cui si rivolgono per ottenere qualcosa o per soddisfare un proprio bisogno); guida cognitiva (persone a cui si rivolgono per chiedere consigli o suggerimenti); feedback positivi (persone a cui si rivolgono perché queste ultime sono propense a intravedere delle qualità rinforzando alcuni comportamenti positivi); socializzazione (persone a cui si rivolgono per trascorrere il tempo libero o per condividere interessi); assistenza nel centro (educatori e/o responsabili della struttura a cui si rivolgono per poter ottenere un aiuto)”.

Ne sono emersi bisogni categorizzabili in 4 ambiti: Sopravvivenza, Sviluppo, Protezione e Partecipazione. Tra i riscontri finali della ricerca, segnaliamo, per i nostri interessi, come principali punti a) di forza: utilizzo di una metodologia che ha consentito di stabilire con il minore una relazione di fiducia; punteggi di gradimento elevati nella valutazione delle strutture ospitanti; ottimi livelli di resilienza³⁰ che possono rappresentare un fattore di protezione nella programmazione futura; b) di criticità: diminuzione dei livelli di soddisfazione di sostegno sociale all’aumentare dei giorni di permanenza; assenza del tutore tra le figure ritenute importanti per il so-

30. Il sistema di accoglienza assume una particolare importanza per la resilienza: i ricercatori hanno constatato – infatti – quanto questo – durante la permanenza in comunità – insista sul rafforzamento delle capacità di resilienza, risultando fondamentale per aiutare i ragazzi dopo il loro 18° anno a misurarsi con i passaggi più duri del processo di integrazione (come conquistare e mantenere un lavoro e una casa). Nonostante i sintomi e le manifestazioni, eventualmente variabili e transitori, risulta necessario accogliere e attendere mantenendo una posizione emotiva di rispetto e di disponibilità all’ascolto. Questa convinzione matura in una precisa lettura della dinamica individuo-ambiente che richiama i concetti di “fattori di rischio”, “fattori protettivi” e “resilienza” e che con il concetto «di rischio psicopatologico esprime la fondata possibilità che nel corso dello sviluppo psicologico prevalgano condizioni sfavorevoli, interne al soggetto e/o ambientali, tali da facilitare il manifestarsi di alterazioni patologiche» (Rigon, p. 120). In una visione politico-sociale di sistema, in linea anche con la ricerca del CISMAI (2021) e confermata dall’evidenza empirica, costituiscono, allo stesso tempo, fattori irrinunciabili: “Diritti umani ed equità”, “Partecipazione”, “Non nuocere”, “Costruire sulle risorse disponibili e sulle competenze locali”, “Sistemi integrati di aiuto”, “Supporti a livelli multipli”.

stegno sociale percepito. Sul piano operativo, sono emerse come proposte principali: lavorare su una progettualità con obiettivi chiari e definiti per evitare che ci siano aspettative troppo elevate da parte del minore; individuare modalità e strumenti per creare una relazione tra tutore e minore.

Il caso dei Richiedenti Protezione Internazionale (RPI) – Sebbene non direttamente riferibile ai MSNA, ma – in linea con il tema e l'impianto di questo volume – sempre tenendo conto della giovane età del target e della transizione all'età adulta, ci sembra opportuno ricordare il lavoro su *Narrare la migrazione come esperienza formativa* che avuto i caratteri della ricerca-azione-formazione, includendo l'analisi e la revisione di *strumenti e strategie come compito di comunità e corresponsabilità educativa*. Il lavoro si è avvalso di differenti contributi teorici e di metodo (disciplinari e professionali), collocandosi negli ambiti della Pedagogia sociale e interculturale e dell'Educazione degli Adulti, e ha coinciso con un Progetto FAR del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e di cui chi scrive è stata Principal Investigator. Sul piano generale, da un lato, ha fornito un quadro teorico-fondativo del narrare l'errare per ibridarsi con le alterità e della sottrazione della biografia alla sua consueta funzione di controllo, secondo una filosofia che riconosce la migrazione come atto politico ed esistenziale, tra processi e pratiche di vita e di formazione; dall'altro, si è caratterizzato per una prospettiva pedagogico-interculturale che ha tenuto conto dei fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione, della/e famiglia/e come osservatorio e progetto della migrazione, dell'alfabetizzazione e del lavoro, della rete di servizi, agenzie e attori del territorio che forniscono strumenti conoscitivi e attivano strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale. Sul piano empirico, invece, ha preso le mosse dall'analisi (Wild, 2009)³¹ delle condizioni e delle contraddizioni tipiche della raccolta

31. Sempre entro una regia pedagogica, infatti, dapprima ci si è concentrati sulla ricostruzione delle modalità complessive con cui avviene l'audizione del RPI in Commissione, dunque sullo svolgimento del colloquio e le criticità anche in rapporto al ruolo della memoria di accompagnamento, nonché sull'analisi delle memorie d'archivio tenendo particolarmente conto delle ricorrenze e delle specificità che emergono dalla raccolta nel periodo pre- e post- Mare Nostrum, in rapporto alle condizioni e, dunque, anche delle contraddizioni con cui sono state e/o vengono raccolte le memorie in funzione delle disposizioni legislative di tipo nazionale (rispetto a questo aspetto sono state importanti la collaborazione con un esperto di settore e l'esperienza della cooperativa) (cfr. Cerrocchi, Menozzi, Zannoni, D'Antone, Badii, 2019). Sono risultate molteplici le barriere organizzative, culturali e d'autorità che possono interferire o compromettere l'esautività e l'autenticità delle risposte (ovvero condizionando pensieri ed emozioni, parole e comportamenti degli intervistati), anche, ma non esclusivamente, per la preoccupazione del modo in cui verranno valutate le risposte e delle rispettive conseguenze a carico dei RPI.

delle memorie e dell'audizione in Commissione dei Richiedenti Protezioni Internazionale, concentrandosi su RPI accolti dalla Cooperativa Sociale e di Solidarietà "L'Ovile" di Reggio Emilia ai fini del progetto individuale e di comunità; dunque, ha inteso ripensare la messa a punto di strumenti e di strategie pedagogicamente connotati e secondo un *setting* educativo che, da un lato, assume il viaggio (come viaggio) di formazione e, dall'altro, tratta la narrazione di gruppo della migrazione come (ricostruzione attiva, condivisa e profonda dell')esperienza formativa (esperienza formativa è sia la migrazione, che la sua narrazione) (e sua proiezione futura).

Ne emergono linee di evoluzione e terreni di progettualità educativa relativamente alla promozione della cura educativa nei confronti di esistenze in fuga, ai legami familiari, all'alfabetizzazione, all'orientamento e/o al lavoro, alla mediazione e al volontariato, ai racconti di sole immagini come dispositivo autobiografico, alla narrazione in ambiente digitale e in funzione della formazione delle figure a valenza pedagogica. Per una lettura estesa, funzionale anche a far perno sui punti di connessione con il presente lavoro, si rimanda a Cerrocchi (2019 a cura di).

Sui percorsi di istruzione integrati nei CPIA: processi e pratiche di Educazione degli Adulti – Sebbene non specificamente dedicato ai MSNA, ma in linea e in continuità con il lavoro di questo volume, segnaliamo il contributo sui Percorsi di istruzione integrati nei CPIA, con riguardo a processi e pratiche di Educazione degli Adulti, segnato dalla collaborazione sul piano scientifico, didattico e della terza missione tra il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e il Centro di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo sull'Istruzione degli Adulti per l'Emilia-Romagna (CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman").

Il lavoro si è collocato negli ambiti della Pedagogia sociale e interculturale e dell'Educazione degli Adulti, proponendo – anche in questo caso – un quadro teorico-culturale e un impianto metodologico di ricerca-azione-formazione. In particolare, è maturato dal finanziamento (nel 2020-2021) e dal cofinanziamento (come rinnovo nel 2021-2022) di due Assegni di Ricerca dedicati a "Processi e pratiche di Educazione degli Adulti. Definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di istruzione integrati nei CPIA"³²; sul piano culturale e metodologico – dell'analisi e dell'innovazione –, ha inteso promuovere una conoscenza complessa funzionale a una progettazione e/o a un'azione di sistema, integrata e soggetta a revisione

32. Ne sono stati: Laura Cerrocchi Tutor Scientifico; Emilio Porcaro Tutor Aziendale; Lavinia Bianchi Assegnista.

costante. Da un lato, ha corrisposto: alla ricostruzione di una trama di orientamenti e pratiche tipici della letteratura di settore, delle fonti e della normativa a carattere europeo, nazionale e locale; al confronto fra realtà di settore e alla mappatura regionale (dell'Emilia Romagna) (tramite uno strumento semi-strutturato); al riscontro storico e tecnico di esperti e testimoni privilegiati (tramite interviste semi-strutturate e di gruppo e conversazione-discussione in webinar); alla rilevazione del profilo socio-anagrafico-formativo-professionale del target (tramite scheda di profilo); alla rilevazione e co-costruzione di teorie e prassi (latenti ed esplicite) delle professioni a valenza pedagogica e didattica e, più ampiamente, di settore (tramite focus group); all'analisi, alla produzione e revisione costante di strumenti e strategie (entro un lavoro di équipe e supervisione); alla raccolta di storie con riguardo a processi di apprendimento e di educazione relativi a percorsi di istruzione integrati di studenti come "caso pedagogico". Dall'altro lato, ha inteso fornire un contributo alla formazione iniziale e in servizio delle figure a valenza pedagogica e didattica in funzione della messa a punto di un modello e/o di buone pratiche di percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Per una lettura estesa, in linea e in continuità con il presente lavoro, si rimanda a Cerrocchi, Porcaro, 2021; Bianchi, 2021.

1.4.4. *MSNA: dall'emergenza al mandato educativo*

I MSNA in arrivo in Italia – come in altri paesi – sono implicati in una triplice transizione³³, ovvero: a) passaggio adolescenziale all'età adulta, ricordando che le età della vita vanno intese anche come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche; b) migrazione e/o viaggio di formazione (allo stesso modo della narrazione della migrazione che, potenzialmente, corrisponde a un'esperienza formativa, di narrazione del passato, di trasformazione del presente e di proiezione progettuale nel futuro); c) rielaborazione del/i trauma/i (anche di massa) pre-durante-post il percorso migratorio, con rimando all'esternalizzazione dei traumi internalizzati, ai fattori di rischio e di protezione, alle multi-appartenenze e

33. Il paragrafo – come il volume – si concentra su MSNA in transizione all'età adulta, ma i temi-problemi assunti e affrontati si estendono – prevalentemente – anche (e non solo) a neomaggiorenni e NAI. Questa precisazione è fondamentale nel nostro lavoro pedagogico e didattico sia a livello culturale (per le sue implicazioni nell'ottica dell'educazione come ricostruzione costante delle esperienze di vita) che metodologico (dal momento che la scuola secondaria di primo e secondo grado e il CPIA come le comunità di affidamento educativo e la società si confrontano con un target diversificato, fattore di cui abbiamo tenuto conto sia nella progettazione che nel monitoraggio restituiti in questo volume).

alle pluri-identità, ai limiti e alle risorse ecc. che segnano i MSNA nella loro integrità e costruzione del Sé, dunque ai caratteri di sostegno (come responsabilità/cura) dell'ambiente educativo e di sfida (come autonomia/attivazione) del soggetto in educazione.

Si tratta di ragazzi/e che – tra perdite e guadagni della migrazione – sono tendenzialmente soggetti/e a fragilità multiple, prevalentemente dovute: all'età; all'inevitabilità della partenza; all'assenza di genitori e/o adulti di riferimento; all'esposizione a molteplici fattori che ne mettono a rischio il benessere complessivo; all'assoggettamento a forme di violenza, sfruttamento (anche lavorativo) e (a differenti tipi di) tratta.

Quello con i MSNA è – *in primis* – un lavoro che richiede di smarcare dall'emergenza³⁴ per intercettare e intervenire sul disagio manifesto e/o sommerso³⁵ secondo un mandato inequivocabilmente educativo: anche perché superata la tollerabilità (in genere nel pensiero tipicamente ricorrente “di me non è importato/importato niente a nessuno”), il disagio può dirompere nelle forme di improvvise e pericolose esplosioni (con eventuali risvolti anti-sociali) e/o implosioni (con eventuali malesseri attivi e/o depressivi).

34. Ci rifaremo direttamente – senza entrare oltremodo nel merito – al concetto di emergenza, tenendo conto ma – contemporaneamente – rielaborando la spiegazione che ne fornisce Vaccarelli (cfr. 2018, pp. 354-355). Il *disastro* coincide con un evento (per esempio, un terremoto, un incendio, una guerra) che – in pochissimo tempo (secondi/minuti/ore) – può cambiare radicalmente il corso della vita individuale e collettiva; in altre parole, coincide con un evento che genera una catastrofe. La *catastrofe* costituisce la trasformazione radicale prodotta dall'evento che si inserisce – nella storia e nelle storie – come un colpo di scena e, insieme, un snodo, investendo e cambiando lungamente (per mesi o anni), in modo pervasivo e totalizzante, un sistema (anche a livello intrapsichico e intersichico) e/o il corso della vita individuale e collettiva. Da un lato, alterando la vita sociale, mettendo a dura prova il benessere psicologico dei soggetti – singoli e collettivi – colpiti (con riguardo ai sostrati emotivi, ai significati attribuiti all'evento/agli eventi e alla ricerca del cambiamento). Dall'altro, ponendo le sfide – cognitive e pratiche – della ristrutturazione e riorganizzazione materiale e relazionale dell/i contesto/i e della ricostruzione dell'esperienza sul piano personale (multidimensionale/integrale). Se la catastrofe lega l'evento disastroso alla condizione umana – indicando la situazione e/o il contesto, fortemente interattivo e liquido, che prende forma dall'evento o dalla serie di eventi improvvisi –, l'emergenza si carica ancora di più di questo significato; infatti, indica inoltre il clima emotivo di allerta/urgenza bisogno/attivazione e – allo stesso tempo – rimanda ai tentativi di immediato soccorso (Castelli, Sbattella, 2003, p. 23) come alle risposte – ambientali e organizzative – (di tipo logistico, sanitario, psicologico, assistenziale, abitativo, educativo, lavorativo, sociale, ecc.) attivate da singoli e gruppi, organizzazioni e istituzioni per affrontare e superare la catastrofe.

35. I sintomi sentinella costituiscono campanelli d'allarme a tutela della salute, che segnalano il disagio sommerso dei migranti e, più ampiamente, dei gruppi “vulnerabili”, con particolare riferimento, come nel lavoro di Foschino e Barbaro (2021, p. 114), agli “invisibili” (hidden population) o “difficili da raggiungere” (hard-to-reach) per le criticità sociali ed economiche in cui versano.

Sul piano della cura e dell'integrazione – nelle loro differenti accezioni –, si tratta di lavorare sui fattori protettivi e di recupero (anche in rapporto alle conseguenze post-traumatiche di tipo psicopatologico), permettendo di sviluppare capacità di coping e fronteggiare positivamente e in modo funzionale le esperienze. Ciò richiede corresponsabilità e co-progettazione tra scuola (come verremo a considerare nei paragrafi successivi) ed extra-scuola. In questo secondo caso, in funzione del progetto educativo individuale e di comunità, con particolare riguardo: alla cura dell'inserimento (tramite l'individualizzazione degli ingressi, che peraltro sono generalmente multipli e in contemporanea), della permanenza (non estranea a problematiche di convivenza per divergenze culturali o di personalità, nonché a promiscuità degli spazi) e, in generale, del congedo dalle comunità di affidamento educativo (da pensare e preparare a partire dal primo giorno, modulando e rimodulando aspettative e progetti); nonché alla fruizione dei servizi sanitari e sportivi, culturali, sociali e artistici del territorio, alla prospettiva futura (che può contemplare anche il ritorno) e con uno sguardo attento alla progettualità formativa, di lavoro e di vita. L'impostazione di un valido modello di presa in carico integrata rende necessario valutare l'infanzia e l'adolescenza in divenire, considerando i fattori di rischio e di protezione. Tra i principali fattori di protezione annoveriamo legami stabili e flessibili che, permettendo e facilitando il supporto sociale, consentano di costruire l'identità nelle appartenenze. Infatti, tra i fattori di prevenzione psicopatologica e prevalente promozione della resilienza nei minori distinguiamo: elevato (ma sano) supporto genitoriale, buone condizioni psichiche dei genitori, sostegno delle figure educative/didattiche e tra pari (ricordiamo che in genere MSNA e NAI si rivolgono prevalentemente a educatori e amici) e autostima. Nel lavoro con bambini e adolescenti abusati e/o traumatizzati, può comunque avvenire – come ricorda Ferenczi – uno sviluppo sorprendente e inatteso e l'emergere di nuove facoltà prima impensabili, tali da essere ritenute “risorse paradossali”, funzionali a evitare la disintegrazione e sviluppare capacità progettuali più complesse. Il lavoro di cura – psicologico per un verso, pedagogico per l'altro verso – si confronta con i fantasmi della sofferenza psichica e con l'impegno a favorire il fisiologico – continuo e originale – riadattamento creativo di ciascuno. Le ricerche sulle persone che hanno vissuto esperienze abusanti, soprattutto in età evolutiva, particolarmente alcuni studi sulla regolazione affettiva (Shore, 2012; Mucci, 2020), sottolineano «l'importanza di riappropriarsi, attraverso un'esperienza emozionale correttiva co-costruita con l'altro, del diritto di riprendere la narrazione della propria storia, senza dover continuamente fuggire nella confusione o ritrovarsi nel distruttivo blocco generato dal trauma» (Sgaramella, Foschino Barbaro, 2021, p. 45). Questo discorso con-

sente almeno due considerazioni, ossia dobbiamo: supportare – come negli studi più recenti – la ricerca e la prassi a rilevare e coltivare (non solo i fattori di rischio ma – anche e soprattutto –) i fattori di protezione, coping, resilienza e agentività; lavorare per trasformare una persona che chiede aiuto in una persona che – oltre ad addomesticare il proprio dolore – riesce a fornire aiuto in maniera efficace, accrescendo il proprio senso di competenza interpersonale (Manzini, 2018), in un contesto che conferma come la promozione della salute di una comunità passi attraverso le persone che la compongono (Cerrocchi, Dozza, 2018).

Possiamo concludere ribadendo che si tratta di evitare il rischio di intensificare forme di povertà ricorrendo, piuttosto, a interventi strutturali e/o di sistema, tempestivi, intensivi e profondi. Di conseguenza, in questo lavoro, scegliamo di assumere l'emergenza – sul piano conoscitivo e (potenzialmente) pedagogico-progettuale – come stato complesso, di sistema e intersezionale – di ristrutturazione e riorganizzazione materiale e relazionale del contesto, di ri-significazione e ricostruzione globale dell'esperienza personale (e collettiva) – che richiede (Vaccarelli, 2018; Cerrocchi, 2022b) – ai soggetti in educazione e alle figure a valenza pedagogica e didattica –: a livello di pensiero, di essere rapidi e prospettici nell'analizzare e valutare la situazione (con i suoi vincoli e le sue risorse) e i bisogni (espressi e da attribuire, perché persone e gruppi potrebbero non essere coscienti dei propri bisogni e/o avere mezzi/strumenti/strategie per esprimere e/o rispondere ai bisogni propri o altrui); a livello di emozione, affetti e sentimenti, di essere capaci, equilibrati ed etici nel gestire le emozioni proprie e altrui, nel ri-attivare motivazioni affettive e nel ri-qualificare comunicazioni e relazioni, anche per accettare un evento e cambiare insieme; a livello d'azione, di essere tempestivi nel rendere operative le decisioni e competenti nel mettere in campo documentazioni, (progett-)azioni e verifiche, a breve-medio-lungo termine.

1.5. Per una visione di sistema e un'azione integrata: tra compiti e rete, strumenti conoscitivi e strategie di integrazione e inclusione

Se, da un lato, la conoscenza costituisce un capitale umano – prim'ancora che socio-economico – fondamentale anche per raggiungere i traguardi della democratizzazione istituzionale e della modernizzazione culturale; dall'altro lato, la pedagogia considera e assume l'inseparabilità tra democrazia cognitiva e sociale, mentre si predispone a coltivare processi e pratiche di educazione come ricostruzione delle esperienze in

profondità e per tutta la vita, attraverso una qualità dell'istruzione nelle istanze di una formazione (scolastica, extrascolastica, universitaria e permanente) tesa a sviluppare cittadinanza culturale e coesione sociale, volendo smarcare dalle forme di globalizzazione e omologazione dei mercati, delle culture e delle menti, e caratterizzata dall'integrazione di servizi, agenzie e attori.

Scegliamo qui di insistere sull'uguaglianza delle opportunità di accesso e successo formativo (come motore di "giustizia sociale" oltre che di arricchimento umano), sulla corresponsabilità educativa (per spezzare livelli di dis-integrazione e povertà nelle sue molteplici accezioni, anche di tipo educativo) e sulla cittadinanza attiva.

Sappiamo che i MSNA e, più in generale, gli alunni non autoctoni (e/o di origine non italiana) vengono tendenzialmente inglobati nella macrocategoria "stranieri" (producendo un appiattimento, arbitrario e insufficiente), senza riconoscere lo specifico sociologico, antropologico e psicologico della migrazione: mentre ognuno migra a suo modo e in rapporto al grado e al tipo di sostegno della rete (come cura del contesto che non dovrebbe consentire di cronicizzare o amplificare criticità) e di sfida (come attivazione del soggetto che non dovrebbe creare assuefazione e dipendenza), entro una traiettoria formativa sintesi dei fattori sociali, culturali e psicologici (sia cognitivi che affettivi) della migrazione (e, più complessivamente, della vita) (Cerrocchi, 2019; Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021).

Dunque, secondo una pedagogia in situazione (Baldacci, Frabboni, 2013; Lucisano, Salerni, 2002), ci disponiamo:

- a) a conoscere e trattare caratteristiche, problemi e risorse dei soggetti in educazione e del contesto educativo insistendo su chi e cosa, perché e come (ossia su soggetti – singoli e collettivi – e contenuti, motivazioni e modalità);
- b) secondo un paradigma scientifico (ricerca: pensare) che (per risolvere – in modo significativamente co-evolutivo – un conflitto/una tensione riveste e/o) viene tradotto in un progetto sociale (fare: azione e formazione) (Baldacci, Frabboni, 2013), caratterizzandosi per processi e pratiche critico-riflessivi ed emancipativo-trasformativi, sostenuti dalla pratica intersoggettiva del linguaggio, con funzione di ri-orientamento della prassi e formativo-revisionale (nella ricorsività tra dimensione cognitiva e affettiva del singolo e del gruppo ed entro il nesso emozione-pensiero-linguaggio-azione).

Questo convinti dell'importanza di coltivare la conoscenza delle società di provenienza, delle culture di appartenenza e dei fattori psicologici di tipo cognitivo e affettivo; mentre riteniamo necessari – come compito di comunità e corresponsabilità educativa – la *messa a punto* e l'*uso complesso*,

integrato e dinamico di strumenti d'indagine (pedagogicamente connotati, in senso cognitivo e affettivo) *per revisionare strategie di intervento* a vantaggio di un valido *setting* educativo (nella coerenza tra sistema di ipotesi e cornici organizzative degli interventi: tempi e spazi, regole e relazioni). Ovvero, nei termini dei processi e delle pratiche di socializzazione secondaria e acculturazione, tanto da sventare deculturazione e, contemporaneamente, tenendo conto della possibilità di acquisire fini e metodi significativi da altre società e culture³⁶.

Si tratta, di riflesso, di promuovere *un modello di comunità basato sull'impianto educativo (come compito di rete)* consapevoli della necessità di una *visione di sistema* e un'*azione integrata*, che – in sede scientifica – includano:

- studio della letteratura, analisi delle fonti e (perciò anche) della legislazione;
- monitoraggi dei processi e mappature nazionali e locali delle realtà e/o di esperienze di settore, affini e complementari (sappiamo che i servizi/contesti educativi presentano una distribuzione disomogenea per quantità e caratterizzazione), fondamentali per la messa in comune delle pratiche (che a oggi risultano frammentarie) e della documentazione (per lasciare tracce conoscitive) anche e soprattutto nel rapporto tra scuola ed extra-scuola: un fattore sentito come bisogno a fronte di un certo isolamento culturale e professionale (talvolta dovuto anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie per il timore di esserne esautorati e/o valutati);
- rilevazione e ri-definizione delle caratteristiche e dei cambiamenti dei modelli organizzativi e degli schemi culturali: monitorando e co-costruendo strumenti e strategie e indicatori della loro efficacia³⁷, nonché prefigurando – in progress – anche lo scopo formativo di revisionare (dunque, di ri-significare) motivazioni e prospettive, significati e pratiche del target, dei ricercatori e delle figure coinvolte³⁸. Infatti, stru-

36. Inoltre, non possiamo trascurare che – tranne rare eccezioni – non abbiamo ancora insegnanti di altre origini culturali.

37. Questo significa soprattutto che gli strumenti non vanno né pedissequamente e/o indiscriminatamente trasposti in differenti canoni culturali e/o culture di servizi, né burocraticamente e meramente consegnati e/o assegnati; piuttosto, vanno co-costruiti attraverso la funzione comunicativa – perché intersoggettiva – del linguaggio (della lingua, delle lingue e dei linguaggi), a vantaggio dell'oggettivazione della realtà interna (dei soggetti in educazione e delle figure professionali) e della relazione (permettendo così – oltre che di condividere – di co-costruire pensieri, emozioni – se non sentimenti – e azioni).

38. Secondo una prospettiva complessa e di sistema, consideriamo fondamentale – e non prescindibile – la definizione di categorie fondative (saperi/teorie, contenuti/nuclei tematici) da tradurre – coerentemente – nell'impianto della ricerca (metodi e strumenti di

menti e strategie non andrebbero consegnati e assegnati, ma compresi e co-costruiti in profondità³⁹. Scegliamo, in sostanza, di prediligere un approccio di ricerca-azione-formazione propenso a implementare esperienze di appropriazione partecipata, che consentano alle professioni didattiche, educative e pedagogiche in formazione – iniziale e in servizio – e di *governance* di farsi potenziali moltiplicatori delle competenze interculturali, sventando, allo stesso tempo e meglio possibile, forme di esclusione e auto-esclusione dai processi decisionali.

1.6. La(le) famiglia(e) come osservatorio e progetto della(e) migrazione(i)

La *famiglia* – in un’accezione plurale e dinamica – costituisce il principale *osservatorio e progetto della(e) migrazione(i)* (intesa anche come fenomeno familiare non estraneo a trend di stabilizzazione), secondo differenti forme di strutturazione del nucleo tipiche della contemporaneità (come di più ampie trasformazioni sociali e culturali) (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2018d): tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostituito, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di minori non accompagnati, di orfani bianchi, di minori presunti, di affido o di adozione internazionale.

Nella migrazione, la famiglia agisce – tra perdite e guadagni – un ruolo – materiale e simbolico – che può essere da:

- propulsore (alla partenza: nel caso dei MSNA, prevalentemente a livello simbolico e sostituito – sul piano economico – da servizi di settore);
- agente di controllo (tutelante e/o obbligante⁴⁰, anche a distanza tramite persone presenti nel luogo di approdo e/o personal media);

analisi) e nel coordinamento e nell’intervento educativo (con riferimento a progettazione e strategie di azione e relazione/comunicazione, documentazione, consulenza e valutazione/auto-valutazione, équipe interdisciplinari e multiprofessionali e supervisione pedagogica e psicologica).

39. Con questo vogliamo anche considerare che non ci riferiamo limitatamente alla formazione dell’insegnante curricolare, ma di tutte le figure (almeno quelle) a valenza didattica, educativa e pedagogica che contribuiscono alla vita scolastica.

40. Per Cooper (1972, p. 67): «La verità della faccenda è che coloro che agiscono secondo la nozione del doppio-legame, sono, in effetti, coloro che sono stretti nel doppio-legame dalla convergenza esercitata su di loro da forze sociali contraddittorie: primo, i bisogni condizionati dal campo sociale generale delle aspettative in cui essi sono stati educati e, secondo, i bisogni di mantenere la struttura famigliare (di procreazione) come è di fronte alla minaccia presentata dal componente malato che vorrebbe osare di manifestarsi autonomamente».

- (famiglia) assente (in modo subito⁴¹ o voluto⁴²: aumentando e/o riducendo, potenzialmente⁴³, i rischi di morbilità e mortalità per soggetti fragili, in particolare donne e minori, soprattutto MSNA);
- risorsa (almeno parzialmente presente nel luogo di approdo e/o di transito, eventualmente anche come lignaggio o connazionali: un ruolo più spesso agito – nel caso dei MSNA – da cooperative e associazioni, singoli e comunità di affido);
- costo (da risarcire e/o rinnegato), con ricadute (coatte e/o trasformative) sulle identità e sulle relazioni inter-genere e inter-generazionali (che possono segnarsi di tensioni a fronte del ruolo di principale mediatore – più spesso – esercitato da donne e figli nel paese di approdo, viatico per l’emancipazione culturale e sociale), entro un bilancio tra perdite e risorse, concrete ed esistenziali.

Su un piano pedagogico, resta fondamentale rilevare la natura plurale e sostenere la funzione trasformativa della famiglia implicata nelle migrazioni, ossia comprendere le caratteristiche e la storia (con il suo impatto sociale, culturale e psicologico anche sulla coppia e sui figli) per meglio prospettare la progettualità (esistenziale ed) educativa. Questo anche in una condizione in cui la famiglia – come gruppo esterno e “interno” – risulta distribuita in modo dilatato a livello territoriale a fronte della migrazione (nel caso dei MSNA, con riguardo alla famiglia assente). Nella prassi, possiamo/dobbiamo considerare la migrazione come un evento non normativo da fronteggiare e da elaborare nei cicli/nel corso di vita della famiglia e dei suoi membri (Olson, Sprenkle, Russell, 1979)⁴⁴, riconoscendo – nella

41. La migrazione può coincidere con una frattura/lacerazione non necessariamente preventivata, sia per coloro che restano che per coloro che partono, particolarmente (ma non solo) genitori e figli. Come non risulta facile lasciar partire, non risulta facile (materialmente e psicologicamente) restare nel luogo di origine o partire: le ricerche dimostrano la rassegnazione nei confronti di una migrazione indotta da fattori di forte criticità (per esempio, tra i RPI emerge prevalentemente che non avevano mai pensato di stare lontano dalla famiglia) (Cerrocchi, 2019).

42. L’assenza della famiglia può essere intesa anche come interruzione dei rapporti per ragioni politiche e/o di violenza nel nucleo: infatti, la rottura dei legami con la famiglia di origine può dipendere da conflitti dovuti a recriminazioni di tradimenti verso i miti e – di riflesso – i riti del gruppo di origine e da rispettive minacce e persecuzioni.

43. La presenza e l’assenza della famiglia – dunque – possono entrambe costituire condizioni sia di ritraumatizzazioni che di individuazione delle risorse personali e di resilienza, funzionali a strutturare un trattamento adeguato alle necessità e nel rispetto della soggettività, tenuto conto delle differenze culturali.

44. In periodi diversi, la famiglia mostra di funzionare diversamente per la combinazione di uno stile relazionale della famiglia con la situazione in cui si trova, mentre dal grado e dalla tipologia di unione deriva la sua capacità di riorganizzarsi per approfondire gli eventi, e rispettive articolazioni, anche tramite una ristrutturazione dei ruoli (e delle rispettive funzioni) e la ricerca di un nuovo equilibrio (Olson, Sprenkle, Russell, 1979;

ricerca di un nuovo equilibrio, attraverso la ricostruzione dei legami e delle relazioni e, più ampiamente, delle esperienze, tra normatività e sostegno – i compiti di sviluppo e di educazione come compiti che concernono ciascuno e tutti i membri: consapevoli che il modo in cui verranno risolti tali compiti resta fortemente correlato alle traiettorie personali della formazione. Ovvero, compiti di sviluppo e di educazione da supportare anche tramite pratiche di educativa familiare e di sostegno alla genitorialità (diversa dalla mera generatività – come potenziale biologico – e piuttosto correlata a benessere⁴⁵ psicologico, integrità etica e qualità educativa), segnate da co-costruzione e coltivazione di competenze tramite il contributo delle professioni educative e pedagogiche.

Quando la famiglia dimostra particolari criticità e/o disfunzionalità, caratteristiche e progettualità (anche e proprio esistenziali) potranno essere rilette e ricostruite dalle e/o con le professioni a valenza pedagogica impegnate (anche in ottica di recupero e prevenzione) nella cura educativa (pur in altri contesti dell'educazione come la scuola e/o le altre agenzie del sistema formativo non formale) e in funzione dell'attivazione individuale e collettiva. Sembra irrinunciabile sottolineare che questo fattore non può trascurare il supporto alla crescita culturale e alla sussidiarietà economico-lavorativa della famiglia: infatti la povertà culturale e la povertà socio-economica, oltre alla mancata integrità psicologica ed etica, possono tradursi in modo importante in povertà educativa, mentre l'alfabetizzazione e il lavoro restano i mezzi fondamentali di integrazione e inclusione, rispettivamente, culturale e sociale.

1.7. I principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale: la lingua (l'alfabetizzazione/l'istruzione) e il lavoro (la socializzazione/l'educazione)

La *lingua* e il *lavoro* consentono di entrare in contatto con il mondo e di co-costruire pensieri ed emozioni (se non sentimenti), artefatti (materiali e simbolici) e azioni, tramite una coordinazione tra differenti punti di vi-

Vanni, 1987), individuale e di gruppo. Inoltre, i legami familiari possono ritornare in più generazioni, in una sorta di sindrome degli antenati (Schützenberger, 2004), generando effetti di complessa reciprocità, e possono attutire ma anche amplificare le crisi di transizione dei legami intergenerazionali (Vanni, 1987) scadendo, eventualmente, in coazioni a ripetere, a livello di personalità e comportamentale, genealogico e intergenerazionale. Per questo motivo, tali crisi richiederebbero di essere interpretate e assunte in accezione storica e istituzionale, genealogica e sistemica.

45. Il concetto di salute nei figli è fortemente correlato allo stato di salute emotiva, relazionale e sociale dei genitori.

sta, resa possibile dalla pratica sociale del linguaggio entro prassi cooperative per conto di un terzo neutrale (mediazione) e/o tra pari (negoziazione): consistono, dunque, nei *principali mezzi di integrazione e inclusione* – rispettivamente – *culturale e sociale*.

Ci concentreremo sulla/e migrazione/i convenendo sul valore di un'acquisizione consapevole dei saperi come cultura e come pratica di cura di sé, degli altri e del mondo.

La lingua ovvero l'alfabetizzazione/l'istruzione – La lingua (dunque anche le lingue e i linguaggi) consente (per condizionamento, immersione e co-costruzione) l'accesso sia ai differenti campi del sapere (poi formalizzati – a livello epistemologico e metodologico – nelle discipline), anche in prospettiva professionale e, d'impatto, occupazionale, sia alle regole della socializzazione (con le figure educative e i pari).

Tra le questioni più critiche nel target di allievi di origine non italiana – fra questi anche MSNA – ci sembra di dover considerare (cfr. Cerrocchi, 2019; Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021):

- fenomeni di distribuzione a polvere e ghettizzata dei gruppi etnici che si traducono in stranierizzazione per specifici gruppi, tanto fuori quanto dentro il sistema scolastico (nei ghetti geo-rurali e urbani come nella scuola di differente ordine e grado inclusi i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), intensificando un uso (sovente) congregativo della lingua di origine che riduce le occasioni di apprendimento della lingua italiana;
- casi di comunità della non scrittura, in cui la trasmissione della cultura avviene in modalità orale (con studenti che si trovano a incontrare per la prima volta la scrittura e in un codice cognitivo e affettivo diverso da quello del gruppo di appartenenza, senza trascurare le difficoltà di apprendimento e di relazione che questo comporta, in rapporto al peso della scrittura nella costruzione interna ed esterna delle topiche riferibili a spazio-tempo-relazioni della vita umana);
- appartenenza a specifici gruppi etnico-linguistico-religiosi alfabetizzati alla lingua di origine per il motivo – pressoché esclusivo – di mantenere il canone culturale (rimarcando l'importanza di un dialogo interetnico e interreligioso);
- mancate, tardive o frammentate pre-scolarizzazioni e scolarizzazioni (in merito alla frammentazione, si pensi soprattutto al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, con riferimento alle migrazioni di transito fra paesi, interrogando anche sul rapporto tra formazione, informazione e orientamento scolastico e professionale);
- povertà culturale e/o economica della famiglia (che potrebbe non essere in grado di sostenere i figli nei compiti scolastici e/o di garan-

tire la fruizione di offerte culturali del territorio: nel caso dei MSNA, ovviamente, ci riferiamo a questo aspetto, soprattutto, prima della partenza);

- eventuale ricorso a contraddittorie certificazioni delle patologie, secondo propensioni diagnostico-terapeutiche – identificando differenze di ordine culturale con condizioni di *deficit* di apprendimento –, che si traduce in una programmazione diversificata e/o semplificata, caratterizzata dalla definizione di obiettivi minimi e prevalentemente di socializzazione, sollevando erroneamente l'insegnante e la scuola da responsabilità e mandati di natura professionale e istituzionale;
- uso selettivo (in uscita) piuttosto che, correttamente, formativo (in ingresso e in itinere) della verifica e della valutazione: un uso formativo, al contrario, consentirebbe di meglio recuperare, consolidare e accrescere apprendimenti, prospettando il ricorso a strategie individualizzate e personalizzate e di ricerca in gruppi cooperativi, di ri-orientamento dell'azione didattica ed educativa;
- precoce e obbligata canalizzazione degli studi verso una formazione professionale e adozione di scorciatoie (rivestite da certo tipo di esternalizzazioni del curriculum scolastico, se non da precarie certificazioni delle competenze). Dunque, determinando (tendenzialmente in linea con i gruppi di appartenenza) il destino (oltre che) culturale, professionale, occupazionale ed esistenziale quale riproduzione della frattura tra teoria e prassi come culture che esprimono anche la sperequazione fra classi sociali e fra gruppi etnici (e internamente tra profili psico-fisici e fra generi, con un segno a sfavore per quello femminile, si pensi in quest'ultimo caso alle frequenze a singhiozzo dovute all'impegno delle alunne nelle attività domestiche e nella cura verso fratelli/sorelle minori).

Il traffico linguistico si svolge anche nel sistema formativo non formale e informale, con riferimento: alle attività extra-scolastiche e dei gruppi diffusi, che possono essere compromesse nella fruizione della/e/i lingua/e/ggi per barriere economiche (indigenza e/o povertà materiale) e d'autorità (disposizioni legislative o giudiziarie), logistiche (distanze fisiche dai luoghi della cultura e della socializzazione e impossibilità degli adulti – anche educatori o tutori – ad accompagnare i minori a fronte di impegni lavorativi a tempo pieno) e culturali (diffidenze per diversità valoriali/identitarie, da cui, per esempio, impedimento alle donne di uscire da casa anche per accompagnare figli/figlie o alle bambine e alla ragazze di svolgere attività sportive o, in generale, del territorio); ai *mass media* e (sempre più) ai *social* e ai *personal media*, fruiti nella lingua di origine o veicolare, di transito o di approdo, con un impatto informale sull'apprendimento della

nuova lingua (in certi casi coadiuvante anche nei rapporti con la scuola) o sul mantenimento o meno di continuità con il Paese di provenienza, senza tuttavia mancare di produrre modelli e, di riflesso, di condizionare stili di vita (soprattutto in caso di MSNA più facilmente influenzabili per età anagrafica e per scarse risorse culturali).

In ambito educativo (scolastico ed extra-scolastico), tra le questioni determinanti consideriamo (cfr. Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021): pre-scolarizzazione (con un potenziale culturale e sociale compensativo e preventivo della dispersione, dell'abbandono scolastico e delle rispettive future condizioni economiche); impatto di eventuali traumi che accompagnano le fasi – pre, durante e post – della migrazione sulla salute fisica, sull'apprendimento e sul piano psico-affettivo; lingua di origine, L2 e plurilinguismo; lingua parlata *vs* scritta (riconoscendo nella mancata o posseduta padronanza della seconda una barriera e/o un mezzo privilegiato di successo formativo e sociale); peso e ruolo delle lingue veicolari e/o coloniali, di approdo e di transito, oltre a quello della lingua di origine e dei dialetti (espressioni di percorsi e/o appartenenze che possono fungere anche da facilitatori/risorse per l'apprendimento e il lavoro); molteplicità di linguaggi (valorizzabili tramite pratiche laboratoriali estetico-espressive, tipicamente narrative – con il ricorso, per esempio, ai *silent book* (Zizioli, 2019) – e tecnologiche che possono ammortizzare – almeno in fase iniziale – eventuali incompetenze nella lingua orale e scritta, consentendo di comunicare e di implementare successivamente il bagaglio espressivo/comunicativo).

Il lavoro ovvero la socializzazione/l'educazione – Il lavoro costituisce un'attività propriamente umana. L'uomo (come la donna) si forma e si trasforma attraverso il lavoro. Tuttavia (anche e soprattutto nei percorsi migratori cui facciamo riferimento) non possiamo trascurare: il peso di un'atavica precarietà culturale ed economica come variabile assegnata di classe sociale; la rassegnazione (come nei MSNA che sperano di lavorare anche per le rimesse “basta che è un lavoro”) e i rispettivi vissuti di impotenza appresa; il rischio di dinamiche scadenti nei gruppi di lavoro (per eventuali condizioni di subalternità e alienazione da prodotti e processi); non per ultimo (più esplicitamente) il peso del conflitto sociale, dunque quanti sono senza lavoro (in condizioni di estrema povertà economica, ma anche di disuso delle abilità e di vuoti potenzialmente antisociali e/o depressivi).

Nel suo più alto spessore e potenziale, invece, il lavoro coinvolge e accresce globalmente l'insieme delle facoltà – fisiche, cognitive, affettive, etiche ed estetiche – che ne consentono l'espletamento.

Questo rimanda alla dimensione informale dell'apprendimento e del lavoro come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva (Bocca, 1998; Manacorda, 2008), correlato alla democrazia cognitiva e sociale (nelle evidenze empiriche in Cerrocchi, 2019: “per fare qualcosa di buono occorrerebbe dare a tutti una opportunità”), da sostenere anche attraverso pratiche di orientamento (Domenici, 1999) e di bilancio delle competenze (Loiodice, Ladogana, 2018). Sul piano della lingua e del lavoro, siamo perciò convinti della necessità sia di un ripensamento del curriculum in prospettiva interculturale, sia di sostenere i MSNA (come neomaggioresni, NAI e migranti in genere), ma anche – in un discorso più ampio sulla migrazione – i membri della famiglia, nell'accesso scolastico e nel successo formativo, nell'aggiornamento e nella riconversione, nel ri-orientamento e nel reinserimento al lavoro.

1.7.1. *Il curriculum (da ri-pensare) in prospettiva interculturale*⁴⁶

I MSNA (come, in generale, gli alunni di origine non italiana) presentano una forte eterogeneità bio-psicologica e socio-culturale; ci riferiamo a differenze che – in qualità di variabili assegnate – possono tradursi in difficoltà ma anche in potenzialità su cui far perno nel percorso scolastico, richiedendo – nelle letture e nelle azioni (si pensi, per esempio, a trascorsi come il dibattito sull'eventualità del tetto massimo e delle classi ponte) – coscienza e competenza.

Come sappiamo, non è raro – invece e purtroppo – che agli alunni venga chiesto di adattarsi alla programmazione senza che si ripensi sia l'organizzazione (e, *in primis*, la gestione/governance) scolastica in funzione della presenza di soggetti segnati (anche) da differenze sociali e culturali, sia il curriculum nel suo potenziale multiculturale e (meglio) interculturale.

La scuola di differente ordine e grado – soprattutto obbligatoria e pubblica – come agenzia del sistema formativo formale (Frabboni, 1992)

46. Il saggio ritorna sul tema muovendo – tra altri – da un precedente contributo dedicato al curriculum in prospettiva interculturale (Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021), a cui rimandiamo, e restituito anche in rapporto al Master FAMI *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* (2017-2018) – rivolto a insegnanti delle scuole di differente ordine e grado e a dirigenti e tecnici della scuola – di cui chi scrive è stata Direttore per il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; nello specifico, a questa si sono aggiunte le esperienze di Membro del Consiglio Scientifico e di Co-coordinatore Scientifico di 2 medesimi Master (2020-2021), distintamente rivolti a insegnanti di differente ordine e grado e a dirigenti e tecnici della scuola e promossi dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bologna in collaborazione con il DESU UNIMORE.

traduce la propria funzione pedagogica (ossia l'intenzionalità formativa) attraverso la funzione didattica (ossia la predisposizione curricolare)⁴⁷: ne consegue che i processi e le pratiche dell'istruzione (alfabetizzazione, disciplinare e interdisciplinare) e dell'educazione (socializzazione con le figure educative e tra pari: nelle forme del gioco – ludico e ludiforme – e del lavoro) dovrebbero essere letti e trattati come inestricabili, traducendo progettualmente – nell'educare insegnando (secondo coerenza tra fine dell'educazione e mezzo dell'istruzione)⁴⁸ – l'uguaglianza delle opportunità di accesso in uguaglianza delle opportunità di successo formativo (cfr. Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021).

Scegliamo, quindi, di affrancarci – milanianamente (Cerrocchi, 2018a) – dagli alibi delle teorie del genio e vocazionale, invenzioni borghesi, misto di razzismo e pigrizia, per predisporci a una scuola del curricolo (Frabboni, 2002) – integrando coerentemente gli assi dell'alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi, di accesso ai saperi, e dell'affettività, con riferimento alla socializzazione con gli adulti e tra pari – di qualità e in rete; nonché provvedendo all'analisi e alla messa a punto, revisione e condivisione costanti di materiali, strumenti e strategie.

Il percorso formativo è caratterizzato da un *curricolo esplicito* – legato alla dimensione cognitiva della formazione scolastica e quindi all'apprendimento delle discipline (e prima ancora dei campi d'esperienza) – e da un *curricolo implicito* – legato alla dimensione etico-sociale e affettiva –, che – sottolinea Baldacci⁴⁹ – producono due diversi livelli logici, relativi all'istruzione e all'educazione, non separati né separabili: l'apprendimento di conoscenza e abilità e l'acquisizione di abitudini astratte. Insieme, entrambi questi livelli logici, concorrono a perseguire e conseguire una forma d'intuizione trans-contestuale.

Si tratta, dunque, di produrre risposte capaci di assumere in modo competente e profondo le differenze, attraverso un *ripensamento del curricolo in prospettiva interculturale* (Baldacci, 2006).

Questo richiede tanto una revisione dei programmi d'insegnamento, quanto l'adozione di una prospettiva curricolare (scolastica e, parallelamente,

47. Ci riferiamo a processi e pratiche di insegnamento-apprendimento come trasferimento e generazione del sistema simbolico-culturale entro la socializzazione con figure educative/didattiche e tra pari (Frabboni, 1992).

48. Il mezzo costituisce un fine procedurale: mentre si pone da mezzo per apprendere un fine, esso prospetta la sua stessa padronanza concorrendo a specifiche *formae mentis*. Nessun mezzo è neutrale, al contrario ciascun mezzo educa a un preciso modo di pensare e parlare, sentire e agire la realtà; pertanto, oltre alla scelta dei fini, risulta determinante la scelta dei mezzi (Ciari, 1961).

49. Possiamo considerare – con Baldacci (2006) – l'educazione permanente una socializzazione continua e l'apprendimento l'operazionalizzazione dell'educazione permanente.

accademica nella formazione degli insegnanti e delle figure di sistema, delle professioni educative e pedagogiche) che sappia valorizzare gli effetti formativi delle singole discipline (Martini, 2005) (e dei format a esse intrinseci: insegnamenti e seminari, laboratori e tirocini), ma anche il senso che queste assumono nella loro globalità (ciascuna disciplina è necessaria, ma se presa da sola risulta insufficiente per istruire alla logica della scienza ed educare alla storicità e alla profondità della coscienza). Allo stesso tempo, ancorarsi al piano operatorio, del sapere concreto, e/o esternalizzare il curricolo, con esperienze extra-scolastiche, possono essere intese come azioni funzionali sul piano strategico – per raccogliere a livello cognitivo comprensione e a livello affettivo-motivazionale interesse (a vantaggio di una successiva e più alta ricostruzione dell'esperienza) – ma non definitive o identificabili con quel valore assoluto che può corrispondere soltanto al perseguire una formazione tale da mettere la persona in possesso di tutte le sue facoltà e che, dunque, necessariamente consenta l'acquisizione di un pensiero astratto e riconosca la funzione pedagogica e didattica della scuola come agenzia intenzionalmente formativa e curricularmente predisposta. Per questo motivo, come nel nostro precedente lavoro sui percorsi di istruzione integrati, scegliamo di escludere logiche di esternalizzazioni assolute e definitive del curricolo scolastico.

Il curricolo dovrebbe riuscire a connettere l'intero sistema di saperi (Baldacci, 2006), interno ed esterno alla scuola, supportato appunto dalla definizione dei traguardi che si propone e dall'organizzazione degli specifici saperi che prevede per dare integrità e unità all'esperienza formativa, ossia concorrendo a (formare) *formae mentis* (Gardner, 1987) capaci di pensiero logico-paradigmatico (Dewey, 1972), tipico delle scienze esatte, e di pensiero narrativo (Bruner, 2002), storico e profondo, tipico delle scienze umane, in funzione di una conoscenza e di una coscienza che ineriscano – ecologicamente ed eticamente – il progresso scientifico (nell'applicazione tecnica) e sociale (nella convivenza umana). Si tratta di insistere su pratiche tali da far interagire l'asse cognitiva del curricolo, relativa all'istruzione e/o all'alfabetizzazione a lingua/lingue/linguaggi e saperi, con l'asse dell'affettività, relativa all'educazione e/o alla socializzazione con adulti e tra pari.

Per inciso, il potenziale democratico della scienza e della tecnica (ormai sempre più della tecnologia) corrisponde alla possibilità di consentirne accesso e successo formativo e in questo secondo aspetto si colloca il valore di una formazione umana (pertanto, necessariamente, anche umanistica) che si connota della capacità di farne esercizio critico ed etico: scienza e tecnica (e ancor più tecnologia) infatti non sono costitutivamente democratiche, bensì soggette alle scelte d'uso presupponendo – nelle istanze di un umanesimo scientifico e di una scienza umana – tanto la necessità di coniugarle eticamente a un fine quanto la responsabilità della previsione (Cerrocchi, 2018b).

Ci collochiamo, quindi, in una prospettiva che si predispone a una co-

erente visione del curriculum scolastico. Da un lato, teso a corrispondere a conoscenze (di riflesso ad abilità e competenze) di base (fondamentali e irrinunciabili), stabili (che permangono nella memoria), significative (tali da consentire profondi ancoraggi affettivo-motivazionali, incrementabili con il supporto della qualità del clima sociale), sistematiche (non frammentarie, ma progressive), reticolari (capaci di essere anello di congiunzione e/o creare connessioni tra saperi), capitalizzabili (che possono costituire un bagaglio per un sapere più ampio e stratificato) e decontestualizzabili (che possono essere utilizzate in tempi e spazi, attività e relazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite e funzionali, dunque, a promuovere auto-apprendimento e auto-orientamento) (cfr. Domenici, 1999). Dall'altro lato, caratterizzato da coinvolgimento e partecipazione degli studenti, delle famiglie e dei gruppi di riferimento, nelle trame di una scienza (non delle persone, non tanto per le persone ma) con le persone. All'opposto, infatti, accade che studi e azioni vengano prevalentemente svolti per il target (se non addirittura sul target, rafforzando e riproducendo precisi apparati di potere e ricadute formative, tramite ruoli di custodia e selezione, che dirigono e amministrano la gestione del corpo, della psiche in senso cognitivo e affettivo, delle classi sociali e dei gruppi etnici), ma non (come necessario) con il target: un aspetto – a maggior ragione contraddittorio – quando ci confrontiamo con studenti in specifiche età e condizioni di vita, provenienze sociali e appartenenze culturali.

Si tratta, allo stesso tempo, di favorire conoscenza di valori e significati delle culture di appartenenza (qui intese come culture di origine) e delle società di provenienza, oltre che del profilo bio-psicologico (cognitivo e affettivo) individuale, e di creare raccordo tra processi e pratiche di inculturazione e acculturazione, socializzazione primaria e socializzazione secondaria (con le figure adulte e tra pari), tanto da sventare rischi di deculturazione; nonché, allo stesso tempo, di rilevare elementi di qualità (sul piano dei fini e dei metodi) delle culture di origine che (pur consapevoli dell'intraducibilità del canone culturale) possono essere ripresi nelle pratiche educative e didattiche delle culture di approdo, secondo un approccio critico-riflessivo – in termini di cosa e come – e in funzione di un potenziale sia emancipativo-trasformativo che revisionale-formativo.

I saperi – dunque anche i campi di esperienza e le discipline, come la didattica generale e le didattiche disciplinari e interdisciplinari – sono socialmente e culturalmente segnati e connotati: non esistono, per esempio, la lingua e la matematica, la didattica della lingua e della matematica ma le lingue e le matematiche, le didattiche della lingua⁵⁰ e della matematica.

50. Sul piano interculturale, gli insegnanti – come suggerisce Zannoni – possono ricorrere allo scaffale multiculturale multilingue con riferimento, per esempio, a prodotti cartacei e vir-

Ne conseguono molteplici questioni, che interpellano in modo prioritario le professionalità sia dei docenti di ogni ordine e grado, sia dei dirigenti scolastici (anche e soprattutto nella formazione in servizio degli insegnanti) e dei tecnici della scuola (oltre che delle professioni educative e pedagogiche). Ci sembra irrinunciabile considerare: da un lato, l'intraducibilità della lingua, l'irriproducibilità (ovvero l'impossibilità di una trasposizione) del canone dei saperi in un'altra cultura e la sottomissione della conoscenza e dell'intervento (anche) al paradigma di chi insegna/educa; dall'altro lato, come in parte anticipato, la possibilità di acquisire valori e significati dai saperi culturali e pedagogico-didattici di altre culture per ri-pensare il proprio impensato⁵¹ e per ri-orientare le pratiche curriculari, extra-curricolari e/o integrate.

Gli insegnanti formati nel paradigma della trasposizione culturale⁵² possono muovere dal decostruzionismo (confrontandosi con l'impensato

tuali, quindi a grammatiche e dizionari; manuali e libri in lingua originale, bi-lingue e plurilingue e/o di diverse culture; materiale multimediale con prodotti musicali e filmici e *silent book*. Sempre Zannoni (p. 115) ricorda che ne potranno scaturire forme ed espressioni inedite del lessico affettivo e sociale tra insegnanti e alunni e tra coetanei, «strettamente connesse a nuove costruzioni linguistiche e a modalità di scelta e utilizzo delle parole che riflettono la dinamicità con cui la lingua, la cultura e i legami si trasformano attraverso il movimento, lo scambio e il meticciamento». Si riferisce – parafrasando – a: esperienze didattiche che possono prendere le mosse dalla fiaba a scuola primaria; pratiche di conversazione e di riflessione autobiografica condivisa tra gli alunni delle scuole medie; pratiche di didattica interculturale della letteratura e della storia centrate su analisi e discussioni attorno a brani significativi nella scuola superiore; ma anche a video-interviste e interviste individuali in profondità che consentono alle/agli insegnanti di addentrarsi in aspetti più reconditi dei vissuti dei propri alunni, per esempio, di prima, seconda o terza generazione, di MSNA, ecc. (Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021), ponendo comunque attenzione a non sconfinare in campi di altre professionalità.

51. Si tratterebbe di aprire un dialogo traspositivo fra le diverse didattiche (nel nostro esempio) della lingua e della matematica, che – nel farsi incontro le une alle altre – si interrogano sul proprio impensato.

52. Con trasposizione culturale – come considera Ramploud – ci riferiamo alla possibilità – che interessa ricercatori e insegnanti – di processi di decentramento dalla pratica didattica del proprio contesto culturale e di decostruzione – come critica radicale dei livelli in cui si stratificano le pratiche didattiche, che può coinvolgere anche differenti discipline e professioni –, tramite esperienze di riflessione e ri-significazione rese possibili (appunto) dal contatto con pratiche didattiche di altri contesti culturali. Ovvero, con pratiche didattiche che consentono di ripensare alle intenzionalità educative sul loro sfondo (per esempio, tramite: lettura di libri di testo in uso nelle scuole; interviste con gruppi target e/o testimoni privilegiati, quali ricercatori, dirigenti scolastici, insegnanti, studenti, ecc.; analisi di lezioni videoregistrate; confronto tramite lettura di articoli di ricerca, ecc.). Questo modo di lavorare – parafrasando Ramploud (p. 119) – a) consente (in particolare) agli insegnanti di smarcarsi da fonti passive di “conoscenza istituzionalizzata” per essere percepiti e percepirsi come coloro che determinano la natura dell'esperienza di insegnamento; b) include pratiche di formazione degli insegnanti secondo modalità seminariali (ovvero top-down), di partecipazione a progetti internazionali, con enti di ricerca e realtà sociali; di formazione con laboratori di progettazione didattica, ecc., producendo cambiamenti nelle convinzioni educative (qui intese come credenze) di ricercatori e insegnanti coinvolti e innovazione didattica, ovvero con un ritorno nel proprio contesto culturale in termini di pratica didattica attiva e consapevole (cfr. Cerrocchi, Zannoni, Ramploud, 2021).

nella nostra cultura) per promuovere innovazione didattica (senza necessariamente apportare cambiamenti, bensì diventando più consapevoli della propria intenzionalità educativa).

Concludendo, ci predisponiamo al ricorso a strategie di individualizzazione e personalizzazione (anche in ambienti cooperativi, particolarmente curati nella relazione e nella comunicazione) e alla valorizzazione delle competenze (acquisite dagli studenti nei contesti non formali di laboratori/attività educative sul campo), ma – soprattutto per questo secondo aspetto – nel raccordo tra le competenze promosse nei contesti non formali e formali in vista della loro verifica e valutazione da parte degli insegnanti. Ovvero, entro un ripensamento del curriculum che richiede una convergenza sul curriculum, concretizzata da una progettazione integrata nel raccordo interno alla scuola e tra scuola ed extra-scuola. A livello centrale e/o locale – e senza escludere casi di ulteriore migrazione in altre nazioni o città –, emergono peraltro i problemi intrinseci alla continuità tra: a) ordini e gradi scolastici, b) differenti agenzie e c) lavoro di insegnanti ed educatori, dirigenti e pedagogisti, che tendono a lavorare su binari paralleli, senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e operativo: un aspetto molto critico soprattutto nei casi di minori di origine non italiana, con famiglie particolarmente problematiche, fragili e/o in affidamento anche a comunità educative, tra cui MSNA in transizione all'età adulta, neomaggiorenni, NAI. Si spende a questo livello – tra l'altro – la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche per documentare la storia e il percorso di studenti di cui si rischia di perdere le tracce (anche per dispersione o abbandono scolastico) e/o di intensificare i rischi di frammentazione formativa a livello di programmazione didattica e progettazione educativa.

1.7.2. *Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico e didattico: il gruppo come soggetto-luogo-metodo di educazione e apprendimento*

Qualsiasi messa a punto del *setting* – come sistema d'ipotesi e cornice organizzativa degli interventi – risente di precise istanze politico-ideologiche e pratiche educativo-didattiche, segnando – tra intenzionalità e flessibilità – la riconfigurazione dell'istituzione secondo «regole e rapporti che disciplinano uno spazio e un tempo in relazione a un sistema d'azione» (Dozza, 1993, 2006; Cerrocchi, Dozza 2018).

A livello pedagogico, la cura del *setting* – nel caso di MSNA in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e NAI – dovrebbe garantire esperienze educative caratterizzate da un approccio multidimensionale: ovvero, ca-

riche di autenticità e aderenza storica e culturale (consentendo di mettersi alla prova, ma evitando di lasciare latente il rapporto tra la condizione del soggetto e la categoria del conflitto); di sfida (cioè anche e soprattutto serie, non di pretesto e banali, bensì realmente problematiche); significative (che restituiscono la percezione di un impegno reale e la conferma delle proprie conoscenze, abilità e competenze); individualizzabili e gradualmente (soprattutto sotto il profilo del rapporto facilità-difficoltà, tanto da stimolare l'autosufficienza ma anche da far accettare l'aiuto quando e come necessario); sistematiche e (per quanto opportuno) plurali (diversificate sul piano delle strategie di individualizzazione e personalizzazione); di autonomia individuale e di responsabilità sociale (per quanto necessario e possibile, muovendo da dipendenze/simbiosi a indipendenze/individuazioni, nella consapevolezza di una condizione collettiva di interdipendenza (cfr. Cerrocchi, 2019).

Si tratta, dunque, di prediligere un modello educativo (della relazione di cura nelle sue diverse caratterizzazioni) che tenga conto – a livello preventivo e di supporto – dei fattori di rischio psico-sociale (per esempio, depressione, tentativi di suicidio), ma che, allo stesso tempo, lavori sul piano della prassi, in particolare entro gli assi casa, formazione e lavoro e in termini di integrazione e inclusione. Questo anche nella complessità della migrazione in una società a capitalismo avanzato, in cui il rischio di reati da parte dei MSNA è fortemente correlato a condizioni di indigenza e/o di anomia esistenziale e, rispettivamente, di disagio e di malessere.

Ci collochiamo, perciò, in una visione che sostiene il passaggio – inseparabilmente estetico ed etico – dal gruppo (educativo, scolastico e/o extra-scolastico) – come aggregato spontaneo – al gruppo di lavoro che fa lavoro di gruppo, secondo un assunto di *gruppo come soggetto-luogo-metodo di educazione e apprendimento* (Dozza, 1993; Cerrocchi, 2002). Da un lato, questo richiede: di rilevare fenomeni/dinamiche antigruppo come forze regressive, di blocco e distruttive da trasformare, tramite la ri-nascita e/o la ri-messa in circolo di strategie ed energie, in forze costruttive e creative (Nitsun, 1996; Dozza, 2000); nonché di affrancarsi – richiamando Philippe Meirieu (1987) – da deviazioni economicistiche (come esito di leadership autoritarie, con interesse esclusivo ai risultati ed effetti di alienazione da prodotti e processi) e fusionali (come esito di leadership lassiste, con interesse esclusivo alle relazioni ed effetti di fusione e confusione affettiva e mancato raggiungimento dei prodotti). Dall'altro lato, questo richiede: definizione e condivisione degli obiettivi, coerenza e congruenza tra occupazione, organizzazione e dinamica di gruppo e di rendere ciascuno e tutti i membri attivi e consapevoli.

Si tratta, perciò, di corrispondere *all'analisi e alla messa a punto del setting pedagogico e didattico* – in ambito scolastico ed extra-scolastico –

lavorando con le professioni didattiche, educative e pedagogiche sulla complessità dei fenomeni che lo caratterizzano (Cerrocchi, Dozza 2018), ossia (cfr. Cerrocchi, 2022b):

- accettazione del mandato educativo (per competenza professionale e compatibilità con la propria disposizione emotiva);
- definizione e condivisione del patto-contratto educativo (entro una ecologia della comunicazione, intesa anche a mantenere l'asimmetria con le figure professionali e la simmetria con i pari necessarie affinché l'intervento assolva a una valenza – rispettivamente – di responsabilità e co-responsabilità educativa; ossia garantendo una relazione educativa autorevole e sana, estranea a paradossi, pertanto prevedibile e reciprocamente attesa);
- condivisione e rispetto (insieme etico ed estetico) dei tempi (durata e frequenza) e degli spazi (interni ed esterni) (comunicando in questo modo che la persona/il gruppo sono così importanti da meritare tempi e spazi di cura educativa garantiti, accoglienti e adeguati);
- neutralità e astensione dal giudizio (soprattutto tenendo conto dell'età dei MSNA e dell'exasperazione dovuta alle storie di vita; criticando, eventualmente, le azioni, senza denigrare le persone, che diversamente potrebbero inibirsi e/o paralizzare qualsiasi possibilità di rielaborare vissuti, ristrutturare pensieri e modificare comportamenti);
- divieto di azioni di contatto fisico (diverse da azioni con una natura educativa e lesive dell'integrità del corpo e della psiche), restando – più complessivamente – nell'etica/nella deontologia di agire soltanto contenuti e secondo modalità che rientrano nel proprio mandato professionale;
- regola fondamentale (ossia nel *setting* a valenza pedagogica e didattica può accadere soltanto quello che concerne i processi e le pratiche di istruzione e educazione funzionali alla formazione umana).

Questo impianto si dispone a un lavoro didattico ed educativo che si avvale di pensiero logico-paradigmatico e narrativo, consentendo anche di sviluppare auto-apprendimento e auto-orientamento (Domenici, 1999) e di corrispondere a un counselling sistemico a valenza pedagogica. Ci riferiamo a un *setting* teso a ristrutturare e riorganizzare pensieri e azioni, soprattutto tipici di vissuti di depersonalizzazione e derealizzazione (che spesso segnano i MSNA), superando blocchi transitori (tendenzialmente dovuti a disorganizzazioni delle strategie relazionali) e tali da impedire – a livello emotivo-affettivo – di accettare un evento e – a livello cognitivo e comportamentale – di cambiare, piuttosto costruendo e ri-costruendo appartenenze e identità per ri-organizzarsi (nel modo più sano possibile anche entro l'emergenza) e proiettarsi progettuamente nella vita futura (Cerrocchi, 2019; Cerrocchi, 2022b).

1.7.3. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)

Il DPR n. 263/2012 istituisce i *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* allo scopo di incrementare il numero di adulti in possesso di un diploma e di adeguate competenze di base, condizioni prioritarie per un esercizio critico e consapevole della cittadinanza attiva. I CPIA costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, parimenti alle altre istituzioni scolastiche, con organico proprio, che realizza un'offerta formativa strutturata per livelli di apprendimento, dispone di uno specifico assetto didattico e organizzativo e si articola in Reti Territoriali di Servizio, in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni⁵³ (cfr. Porcaro, 2018, p. 111).

Si avvalgono di strumenti che – tentando una macro-classificazione – possiamo distinguere, fra gli altri, come di tipo:

- a) amministrativo;
- b) per l'accoglienza;
- c) di monitoraggio e di valutazione.

L'offerta formativa si rivolge ad adulti e giovani adulti, italiani e stranieri – tendenzialmente in differenti condizioni di fragilità, disagio e marginalità –, consentendo il conseguimento di titoli di studio di primo e secondo grado (diploma conclusivo del primo e secondo ciclo di istruzione), la fruizione di percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per stranieri (attestazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue - QCER) e lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (attestazione) (Cerrocchi, Porcaro, 2021, p. VIII); i CPIA sono peraltro responsabili dell'istruzione presso gli istituti di prevenzione e pena. Gli adolescenti che hanno compiuto i 16 anni di età possono iscriversi al CPIA previo possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e previa dimostrazione dell'impossibilità di frequentazione dei corsi diurni.

I Centri di Ricerca Regionali (incorporati ai CPIA) promuovono la ricerca in funzione della revisione delle pratiche, della crescita culturale e professionale e della più ampia diffusione presso le realtà di settore e la comunità, includendo attività di documentazione e di produzione delle pubblicazioni.

Circa il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione linguistica dei migranti, in particolare MSNA, e rispetto alla valutazione, il DPR n. 122/2009 all'art. 1, comma 9, recita: «i minori con cittadinanza non italiana presenti

53. «In Emilia-Romagna sono attivi dodici CPIA, uno per provincia, a eccezione della provincia di Reggio Emilia che conta due CPIA e della provincia di Bologna che ne conta tre» (Porcaro, 2018, p. 111).

sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione ai sensi dell'art. 45 del decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani». L'insistenza del Regolamento sulla predisposizione di percorsi individualizzati e personalizzati avviene con esplicito richiamo al principio dell'autonomia delle scuole (DPR n. 275/1999); «per la scuola primaria e secondaria di primo grado si afferma che la promozione può essere deliberata anche “in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento” (il che apre la strada a piani personalizzati biennali)» (Porcaro, 2018, p. 123), privilegiando la valutazione formativa piuttosto che quella certificativa⁵⁴.

A livello nazionale (con particolare sollecitudine in Emilia-Romagna), le azioni di integrazione del CPIA – tenendo conto della normativa e secondo una propensione pedagogica – privilegiano (Cerrocchi, 2022a, pp. 177-178):

- «l'inserimento in classe⁵⁵;
- l'accoglienza come pratica fondamentale nel CPIA che costituisce parte sostanziale del percorso di studio: “un processo psicopedagogico multidimensionale – con una forte componente etica – che ha effetti diretti sull'apprendimento, sulle relazioni e sulle motivazioni” (Porcaro, 2018, p. 124) e che – in ambito scolastico – richiede *in primis* il coinvolgimento delle famiglie (oppure del soggetto affidatario che può coincidere anche con una comunità), con caratteristiche di ascolto e di condivisione del progetto educativo e didattico, ma – più in generale – un'integrazione sinergica e strategica tra sistema formativo formale e non formale⁵⁶;

54. «Alla fine del primo trimestre/quadrimestre, o alla fine del primo anno nel caso di biennializzazione, soprattutto se l'inserimento dell'alunno è prossimo alla stesura dei documenti di valutazione, e quindi gli elementi raccolti non consentono una valutazione fondata, il team insegnanti e il consiglio di classe potranno non esprimere valutazione anche in più discipline con la seguente motivazione: “la valutazione non viene espressa in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana” oppure “la valutazione espressa fa riferimento al PDP programmato per gli apprendimenti, in quanto l'alunno si trova nella fase di alfabetizzazione in lingua italiana”» (Porcaro, 2018, p. 123).

55. Ciò coerentemente: alla circolare per le iscrizioni 2017-2018, che, ai sensi dell'art. 26 del decreto legislativo 19 gennaio 2007, n. 251, ribadisce come i minori titolari dello status di rifugiato o dello status di protezione sussidiaria e i MSNA abbiano accesso agli studi di ogni ordine e grado secondo le modalità previste per i cittadini italiani; e alla C.M. n. 1/2016 – iscrizioni ai percorsi di istruzione per adulti – che consente, dall'a.s. 2016-2017, ai MSNA che abbiano già compiuto il quindicesimo anno di età di essere iscritti ai percorsi di primo livello dei CPIA (cfr. Porcaro, 2018, p. 124).

56. Consideriamo buona prassi la sottoscrizione di protocolli, come nell'esperienza fatta delle scuole del primo e secondo ciclo insieme al CPIA 2 metropolitano di Bologna

- l’insistenza sulla necessità di investire nell’ambito della formazione e dell’aggiornamento degli insegnanti e del personale ATA rispetto ai temi dell’intercultura e della pratica dell’insegnamento dell’italiano agli stranieri (che negli ultimi venti anni è venuta a diversificarsi per percorsi e corsi di formazione⁵⁷);
- lo stesso ruolo strategico che il CPIA può avere nel processo di accoglienza e integrazione degli studenti stranieri, disponendo – a livello ordinamentale – di importanti strumenti di flessibilità didattica e organizzativa e facendosi fondamentale risorsa per le scuole e per il territorio: in particolare, “potenzialmente, un laboratorio permanente di innovazione, sviluppo e ricerca, in grado di fornire al sistema sia dati utili per riflettere sugli approcci metodologici e sui processi didattici volti all’integrazione linguistica dei migranti, sia – quanto più eventualmente dotato di strumenti e risorse utili a realizzare attività di *work experience* per l’acquisizione di competenze professionalizzanti e spendibili nei contesti lavorativi – un contributo positivo alle politiche di coesione sociale, economica e territoriale” (Porcaro, 2018, p. 125)».

1.7.3.1. Il percorso di iscrizione e inserimento dei MSNA nel CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”

Tenuto conto del ruolo di capofila di rete nel Progetto FAMI che siamo a restituire e della specifica esperienza – anche e non solo – nella *facilitazione del percorso di iscrizione e inserimento dei MSNA*, scegliamo di fornire un focus sul caso del *CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”*.

“Eduard C. Lindeman”, volta a: regolamentare le procedure per l’iscrizione; fornire specifici strumenti ai docenti; rendere più omogenei gli interventi di inserimento scolastico in corso d’anno, tramite il lavoro di commissioni di docenti in cinque scuole polo dislocate che aggiornano la situazione dei posti liberi di tutte le classi per tutte le scuole della città. In questo caso, sono le famiglie (o le comunità) a rivolgersi alla scuola polo più vicina. Dopo una fase iniziale di prima accoglienza e di valutazione della conoscenza linguistica e della situazione scolastica pregressa, la commissione preposta indirizza l’alunno/a nella scuola con disponibilità di posto, facilitando il percorso d’iscrizione anche in rapporto al disagio dovuto al disorientamento dell’arrivo.

57. Con il DPR n. 19 del 14 febbraio 2016 è stata istituita la classe di concorso A23 – insegnamento della Lingua italiana per discenti di lingua straniera –, secondo un segnale di riconoscimento della specificità dell’insegnamento dell’italiano lingua seconda (L2) che richiede competenze in ambito glottodidattico, per poter predisporre programmi specifici calibrati sul livello di competenza linguistica dei discenti. Nel caso di bambini e adolescenti, il QCER deve tener conto anche dell’età e dello sviluppo cognitivo dell’alunno, mentre costituisce il punto di partenza di qualsiasi programmazione.

Si tratta di una sede che recepisce – attualmente – intorno a 200 MSNA dei circa 350 presenti nel SAI [i dati si riferiscono all'anno scolastico 2021-2022]. Per iscriversi, i MSNA si recano al CPIA accompagnati da un educatore⁵⁸.

Il primo accertamento si concentra sulla rilevazione delle esigenze e delle competenze; per il primo aspetto, intendiamo anche quelle di tipo logistico e organizzativo, in modo da tracciare un profilo che risulti funzionale a progettare un intervento didattico ed educativo più ampiamente e profondamente atto a concretizzare le migliori opportunità di accesso e successo formativo. A tal fine, si ricorre a un test iniziale di conoscenza della lingua italiana, si opera una ricostruzione delle esigenze scolastiche e della scolarità pregressa, si produce un dossier con domande su competenze formali e non formali *tout court* e si procede a una ricognizione di eventuali iscrizioni ad altri (e quale) CPIA e/o ad altre istituzioni scolastiche o IeFP (ente di formazione professionale). In questo modo, la segreteria può preparare il fascicolo personale che accompagna lo studente durante tutto l'anno scolastico, mentre sarà possibile procedere all'assegnazione della sede e della classe per gruppo di livello. Qui, potrà essere svolto un percorso di 400 o (in caso di maggiore fabbisogno per problematiche linguistiche) al massimo 600 ore (nel curriculum con un potenziamento della lingua italiana): in generale, tali ore sono stabilite, esplicitate e condivise nel patto formativo.

Il secondo accertamento riguarda sia i crediti derivanti da precedenti esperienze di apprendimento svolte in contesti formali, informali e non formali e avviene quando lo studente inizia a frequentare il gruppo di livello e conosce compagni e insegnanti, sia una migliore ricognizione della storia scolastica e delle prospettive personali: ne è responsabile il consiglio di classe insieme al coordinatore. Gli esiti delle prove di accertamento dei crediti in ingresso sono documentati nel fascicolo unitamente all'assegnazione delle attività di messa a livello: tali crediti si traducono in ore di attività che gli studenti – maggiorenni – possono non frequentare allorché dimostrano di avere talune competenze nell'ambito di alcune materie. I crediti vengono formalizzati tramite il lavoro di una commissione preposta: ciascun coordinatore ne acquisisce sottoscrizione firmata dallo studente e dal tutore, rilasciando a entrambi debita copia. Gli studenti minorenni non possono frequentare

58. Il paragrafo in oggetto è stato esteso tramite il resoconto e il confronto (nella forma della conversazione-discussione) avuti da chi scrive – oltre che con Emilio Porcaro – in particolare con Magda Burani, Insegnante di Lettere e Referente Minorenni e MSNA presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”, che ringrazio per aver messo a disposizione la lunga esperienza e la preziosa competenza.

un'altra scuola e sono tenuti a frequentare tutte le ore previste dal CPIA. Diversamente, gli studenti che frequentano l'IeFP sono tenuti a frequentare l'ente al mattino e il CPIA al pomeriggio: in virtù di specifiche convenzioni, il CPIA riconosce come credito a questi studenti le competenze riconducibili agli assi culturali svolte presso l'ente di IeFP e, pertanto, gli studenti non avranno necessariamente obbligo di svolgere tutte le 400 ore.

Infatti, nell'ambito del consiglio di classe, è possibile stabilire che tali studenti dovranno corrispondere sino a un massimo del 50% dei crediti riconosciuti. L'assegnazione dei crediti vige come opportunità ma non come obbligo. La procedura consente agli studenti di avere un piano di studi personalizzato – stabilito dal consiglio di classe – che prevede lo svolgimento delle UDA definite a esito del processo di riconoscimento crediti.

Questa procedura vale anche per gli studenti maggiorenni, con la differenza che lo studente maggiorenne al quale sono stati riconosciuti i crediti può venire esonerato dalla frequenza nel limite massimo del 50% del monte ore del percorso di studio.

Al termine dell'anno scolastico, prima degli esami, come reso possibile dagli accordi/convenzioni, agli enti di formazione viene chiesto di fornire numeri, profili e valutazioni dei ragazzi: la documentazione viene firmata dai direttori degli enti e distribuita ai coordinatori dei consigli di classe, che potranno confermare validità e/o esaustività (per esempio, nei casi di una frequenza parziale) in termini di riconoscimento dei crediti. Tuttavia, nei casi in cui il consiglio di classe dispone di sufficienti valutazioni non risulta necessario ricorrere alle valutazioni degli enti per stabilire l'ammissione dello studente all'esame conclusivo del primo periodo. Situazioni specifiche sono caratterizzate dalla possibilità di usare la FAD (fattore comunque sottoposto alla competenza del singolo e possibile limitatamente per un massimo definito di ore) o di svolgere in autonomia delle attività che prevedono la verifica in classe: in caso di esito positivo, viene considerato svolto/assolto un numero di ore definito. Fondamentale la collaborazione con gli enti di IeFP, in particolare con i tutor e/o i coordinatori dei singoli alunni facendo leva sull'utilità della pratica istituzionale dei protocolli d'intesa. Infatti, in questo modo, è possibile lavorare in sinergia con gli enti di IeFP per garantire un percorso positivo e orientato al successo formativo.

Nel caso di MSNA (e in generale) e dei rapporti con le Comunità di accoglienza, il CPIA comunica con il Coordinatore della Comunità affidataria. La continuità e l'alleanza tra scuola e comunità educativa⁵⁹ (di affidamento) è

59. Seppur generica e con molte declinazioni regionali, la categorizzazione delle strutture di affidamento – finalizzata al loro riordino – ha consentito alla Conferenza Stato-Regioni (Atti n. 357 del 13 novembre 1997) di pervenire, quantomeno, alla distinzione di

determinante, tanto che il CPIA ha definito di garantire almeno tre incontri stabili di condivisione. Tra le principali difficoltà che insidiano il rapporto scuola-comunità educativa – dunque tra le rispettive figure professionali – si annoverano: il fatto che i progetti in cui vengono inseriti i ragazzi non sempre ne rispettano le caratteristiche individuali; la difficoltà di avere una medesima persona di riferimento per i MSNA, con cui peraltro il CPIA possa comunicare stabilmente. Al contrario, tra le principali risorse emergono l'esperienza con ASP Bologna e l'interesse dimostrato dalle figure di riferimento ad affrontare problemi e a trovare soluzioni. Soprattutto, il CPIA considera determinante lavorare sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, anche secondo una specifica declinazione alla

quattro classi di “presidi residenziali socio-assistenziali per minori (secondo la terminologia utilizzata nella legge n. 285/1997)” (Cerrocchi, 2018c, pp. 129-152): a) la comunità di pronta accoglienza; b) la comunità di tipo familiare; c) la comunità educativa; d) l'istituto (di cui da tempo è stata disposta e corrisposta la chiusura). L'affido a comunità educative – oggi esistono anche hub (con carattere transitorio e di pronta accoglienza) e comunità specificamente dedicate a MSNA – (eventualmente anche a fronte di misure contenitive e di recupero) si confronta con la compresenza di realtà di settore caratterizzate da macroscopiche differenze nella caratura quantitativa e qualitativa, con particolare riferimento alla difforme distribuzione sul territorio nazionale, alla gestione pubblico-privato, alla sensibilità laica o confessionale che connota il servizio, alla natura, all'esiguità o alla cospicuità dei finanziamenti economici, alle finalità intrinseche, ai modelli organizzativi, di verifica e di documentazione, alla presenza e alla formazione iniziale e in servizio delle figure professionali. Riprendendo e rimandando nella sua interezza a Cerrocchi (2018c), sintetizziamo alcune questioni. La progettualità, gli strumenti e gli interventi pensati per il minore vengono definiti attraverso il “Progetto Quadro”, la cui stesura è affidata al Servizio Sociale inviante, e il “Progetto Educativo Individualizzato” (PEI), redatto dalla struttura residenziale ospitante (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 14 dicembre 2017) – tramite cui andranno risolti l'inserimento, la permanenza e il congedo – e da porre in coerenza con il “Progetto di Comunità”. Il progetto quadro coincide con «l'insieme coordinato e integrato degli interventi sociali, sanitari ed educativi finalizzati a promuovere il benessere del bambino e a rimuovere la situazione di rischio o di pregiudizio in cui questi si trova» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 14 dicembre 2017, p. 24); si rivolge al futuro del minore inserito in comunità, in quanto individua gli obiettivi a lungo termine del percorso di accoglienza, e costituisce la cornice e l'orizzonte di riferimento. Il progetto educativo individuale dovrebbe meglio prevedere – tra l'altro – spazi di ascolto individuale, sostegno allo studio, all'orientamento e all'inserimento lavorativo, attività culturali e sociali. Il progetto educativo di comunità dovrebbe mirare a responsabilizzare il minore alla cura quotidiana della propria persona, dei propri effetti personali e degli spazi individuali e collettivi e alla gestione e all'organizzazione autonoma delle attività scolastiche ed extra-scolastiche. Sul piano delle buone pratiche, si potrebbe/dovrebbe prevedere il ricorso a strumenti e rispettive documentazioni, con rimando alle aree di lavoro educativo (biologica, psicologica, sociale e/o economica, culturale) e riguardo a: cartella personale dell'ospite (a propria volta suddivisa in strumenti relativi alle fasi di selezione, accoglienza-osservazione, progettazione e congedo), funzionamento della comunità, lavoro di équipe, a vantaggio sia della revisione del *setting* in prospettiva pedagogica, sia dello scambio di pratiche di settore.

realtà molto complessa dei MSNA, rispetto cui, soltanto per citare alcuni fattori, viene sottolineata l'importanza di: imparare a condurre il gruppo-classe, mediare i conflitti, costruire relazioni educative positive (anche tenuto conto dell'atteggiamento spesso oppositivo per età, stati emotivi dolorosi e/o traumi, condizioni sociali, differenze etnico-antropologiche), adattare temi e strategie al profilo anagrafico, cognitivo-affettivo e socio-culturale degli studenti. In qualsiasi caso, resta fondamentale conoscere la storia e il percorso degli allievi, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno e, soprattutto, lavorare sulle potenzialità correlate all'apprendimento.

1.8. Tra processi e pratiche di Educazione degli Adulti: la formazione iniziale e in servizio e la crescita culturale e professionale delle figure didattiche e di governance scolastica, educative e pedagogiche

In questo contributo, consideriamo l'Educazione degli Adulti (EdA) (con riferimento al target, ma anche alle figure parentali e professionali) uno stato e/o una condizione dell'esistenza centrale nei cicli biologici/nel corso umano della vita e della processualità educativa, entro *una traiettoria formativa sintesi di fattori culturali-professionali-esistenziali*.

Come prospettiva a carattere "meta":

1. interroga su chi e perché, a cosa e come educa *insegnanti e dirigenti, educatori e pedagogisti*, impegnando anche a rilevare e attribuire bisogni formativi (oltre che al target e alle figure parentali – in particolare –) alle figure professionali in *formazione iniziale e in servizio*, da corrispondere (poi) – in ambito accademico e nell'aggiornamento – tramite la trasposizione e generazione di conoscenze, abilità e competenze investigative, didattiche e professionali, e confermando la necessità di un curriculum formativo organico e significativo sul piano teorico (il che cosa "sapere"), operativo (il che cosa "saper-fare"), interazionale (il come "saper-stare" con gli altri), deontologico (il come valorizzare la "singolarità" del soggetto-persona) (Frabboni, 1999);
2. esprime, dunque, la necessità, da un lato, di curricoli formativi caratterizzati da coerenza tra fini educativi e metodi didattici e dalla sintesi: tra saperi umanistici e scientifici, delle scienze dell'educazione e pedagogico-didattici, disciplinari/professionali e interdisciplinari/multi-professionali; dall'altro lato, di *setting* prospettati all'educazione sociale e interculturale (tramite integrazione dei differenti format relativi a

insegnamenti-laboratori-tirocinio-tesi di laurea e attività di co-progettazione e co-costruzione, dunque aperti all'interno e in rete con servizi, agenzie e attori del territorio). Consentendo, in questo modo, l'acquisizione di saperi educativi e organizzativi e tenendo conto che – sebbene si rafforzino reciprocamente – le difficoltà e le capacità nell'ambito dello studio accademico non necessariamente coincidono con quelle che emergono nell'esperienza sul campo del tirocinio e del lavoro;

3. include – a livello di formazione in servizio –: la documentazione e la supervisione scientifica (nel lavoro empirico in questo volume intesa come quella funzionale al monitoraggio), pedagogico-didattica (qui intesa come quella svolta nel contesto lavorativo) oltre che psicologica⁶⁰, la valutazione formativa in équipe, il bilancio di competenze e la narrazione professionale, secondo pratiche critico-riflessive (individuali e di gruppo) e formativo-revisionali, con funzioni di ri-orientamento della prassi ed emancipativo-trasformative (avvalendosi della funzione intersoggettiva del linguaggio)⁶¹; questo entro un rapporto fecondo tra ricerca-azione-formazione e, dunque, tra ricerca-didattica-terza missione;
4. richiede di concentrarsi su compiti, strumenti e strategie secondo un principio di comunità e corresponsabilità educativa con riguardo – oltre all'insegnante (come figura preposta a *processi e pratiche* di

60. La supervisione corrisponde a un'esperienza ad alto potenziale educativo, che favorisce la crescita cognitiva, emotivo-affettiva (con impatto motivazionale) e comportamentale (Lai, 1988). Dozza (2006) ne distingue due tipologie: pedagogico-didattica e psicologico-relazionale, sottolineando l'importanza di curarne le funzioni rispetto: a) al contenuto, b) ai singoli partecipanti, con differenti ruoli e funzioni, c) al gruppo nel suo insieme. La supervisione consente di lavorare su importanti nodi professionali: per esempio, gli insuccessi didattici ed educativi e/o i rispettivi vissuti di fallimento, affrontati in modo non estraneo al curriculum formativo, alla esperienza lavorativa e alla più complessiva traiettoria di vita delle figure professionali. Sul piano della supervisione (e della revisione), possono presentarsi quesiti come, per esempio, cosa si intenda e come possa essere valutato un fallimento in senso generale e/o come trattare in modo strutturato il congedo dalla scuola e/o dalle comunità di affidamento educativo, ricorrendo a strumenti e strategie conoscitive e progettuali, di ordine culturale e sociale. Inoltre, nella supervisione pedagogico-didattica, come del resto nella supervisione psicologica, il supervisore si confronta con l'antigruppo, che dovrebbe saper restituire al gruppo – attraverso parole e/o modalità opportune – per una sua risoluzione/trasformazione. Sul piano psicologico (e – di riflesso – educativo), la supervisione consente di smarcare da meccanismi di difesa e preservare un giusto distanziamento emotivo-affettivo, evitando rischi di *burnout* generalmente non estranei all'impatto con quelle esperienze tanto dolorose da risultare indicibili per i soggetti in educazione e inaudibili per le figure professionali (cfr. Vaccarelli, 2019, pp. 243-256); questo tramite una messa in parole/simboli anche del proprio mondo professionale interno ed esterno, implicito ed esplicito, eventualmente documentato in funzione conoscitiva, mnestica e formativo-revisionale.

61. Il linguaggio (dunque la lingua, le lingue e i linguaggi) consente di mettere in parola/in simboli il mondo personale e professionale interno ed esterno, implicito ed esplicito.

insegnamento-apprendimento e di conduzione educativa del gruppo-classe) e al dirigente (come figura di organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche)⁶² – al contributo dell'educatore professionale socio-pedagogico (come figura: (a) di prossimità relazionale, (b) ponte nelle relazioni all'interno e con l'esterno e (c) testimone consapevole (Miller, 1985), incarnando e rendendo possibile un'alternativa di pensiero, di emozione – se non di sentimento – e di azione)⁶³ e del pedagogo (come figura di progettazione e coordinamento, ricerca, consulenza e supervisione), senza trascurare ulteriori professionalità che attraversano la pluralità e la dinamicità dei contesti educativi per il sociale e l'interculturale (per esempio, il personale amministrativo e ausiliario e i mediatori culturali) e/o i tutori e i volontari (la cui preziosa presenza non dovrebbe comunque mancare di attenta selezione e preparazione)⁶⁴;

5. senza perdere la specificità della natura, dei mandati e delle professioni e nella prospettiva del lavoro sul campo, della progettazione educativa e della programmazione didattica, dovrebbe prevedere – per alcuni spaccati culturali e professionali – ambiti di formazione – iniziale e in servizio – congiunta (almeno) dell'insegnante e dell'educatore professionale socio-pedagogico, come del dirigente e del pedagogo: che

62. In questo lavoro, non entreremo nel merito della formazione del dirigente scolastico, trattandosi di un aspetto complesso che richiederebbe una specifica sede tematica.

63. Possiamo considerare – con Miller (1985) – le figure professionali (di tipo psicologico e pedagogico-didattico) – ciascuna secondo il proprio mandato – testimoni consapevoli capaci (entro una relazione sana ed equilibrata, comunque fattore di cura) di contenere, dirimere e trasformare la sofferenza dell'infanzia e dell'adolescenza. Da un lato, consentendo di esplicitare il vero Sé (piuttosto che un falso Sé pur di farsi accettare). Dall'altro lato, mostrando, nell'esperienza di legami plurimi (per Bion potenziali assicurazioni per la vita), una figura alternativa di pensiero, emozione (se non sentimento) e azione. Infatti, da persone/figure diverse si possono recepire altri modelli e scoprire altri lati della vita, consentendo quella crescita personale al cui interno, tramite alternative pedagogiche, ci diversifichiamo sempre più dal nucleo di origine per diventare sempre più uguali a noi stessi.

64. Si pone, a questo livello, il problema – oltre che per i tirocinanti e le figure professionali – della selezione e della preparazione dei volontari, anche per l'impatto psicologico del/sul target e dei/nei contesti di intervento. Non possiamo certamente ignorare il valore sociale dei volontari: tuttavia, non possiamo nemmeno trascurare che questi non sempre provengono o sono in pensione dal medesimo ambito professionale. Oltre al rischio di essere usati, come pure accade in alcuni contesti ai tirocinanti, in qualità di forza lavoro non retribuita, intensificando il conflitto sociale, i volontari possono trovare motivazioni personali (dirette o di prossimità) nell'impegno in specifici contesti di disagio e/o emergenza. Questo aspetto risulta di particolare delicatezza per i rischi: di esasperare le criticità dell'utenza come quelle stesse criticità che possono essere – non linearmente – alla base della scelta del soggetto di intraprendere esperienze di volontariato; di un ricorso ai volontari da parte delle realtà di settore per sanare – come anticipato – l'assenza di personale (Cerrochi, Zannoni, 2019).

tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e operativo⁶⁵. Ovvero, producendo, in quest'ultimo caso, impatti fuorvianti e disfunzionali su riflessione, progettazione educativa e programmazione didattica, a svantaggio (anche) della continuità e del riconoscimento dello specifico formativo di agenzie e attori, *setting* e professioni. Al contrario, è fondamentale favorire un migliore raccordo culturale e professionale tra scuola ed extra-scuola e implementare una capacità di agire in maniera convergente⁶⁶, consentendo di riconoscersi reciprocamente nella specificità di ruoli e mandati, facendo evolvere la propria professionalità e i *setting* educativi e didattici, il più complessivo contesto lavorativo e/o la rete di servizi, agenzie e attori e favorendo il progresso del/i territorio/i;

6. dal punto di vista di chi scrive, non esclude il valore dell'esperienza di vita nella pratica professionale, purché con questa non si intenda che la testimonianza di vita possa essere suppletiva di un titolo di studio corrisposto entro uno specifico curriculum formativo, né si trascuri il rischio di impatti disfunzionali – sia sui soggetti in apprendimento e in educazione che sulle figure professionali in formazione iniziale o in servizio – per scelte lavorative dovute a nodi personali irrisolti (Bettelheim, 1976)⁶⁷;

65. Riteniamo rilevante la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche integrati a livello centrale e/o locale per documentare la storia e il percorso di studenti (qui MSNA in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e NAI) – in dispersione e/o in situazione di fragilità, in carcere o migranti – di cui si rischia di perdere le tracce e ai fini, anche e non solo, sia della continuità fra ordini e gradi scolastici e contesti educativi extrascolastici, sia del lavoro speso tra insegnanti ed educatori (di comunità e di istituzioni in cui sono, eventualmente, accolti, affidati o reclusi), che – appunto – tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e professionale.

66. Da un lato, non manca nel dibattito, anche a fronte di specifiche esperienze, l'ipotesi di una figura trasversale e/o di raccordo, da formare, almeno in parte, secondo un carattere interdisciplinare e multiprofessionale. Allo stesso tempo, la *governance* si muove tra l'importanza di una formazione dell'organico di diritto e il ricorso a specifiche carature dei curricula formativi e professionali degli insegnanti e delle altre figure di settore. Sappiamo, per esempio, che alcuni dirigenti – per ricavare un profilo e un *expertise* sulla didattica della lingua non rintracciabile nell'organico di diritto – ricorrono alla messa a disposizione (MAD). Dall'altro lato, l'assenza di definizioni, di servizi e di una cultura condivisa sui percorsi di inclusione di MSNA in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e NAI impatta sul pensiero e l'azione delle figure professionali che ne mostrano e ne argomentano le difficoltà e le ricadute.

67. Siamo convinti che la formazione di ricercatori e figure di settore corrisponda a una traiettoria culturale-professionale-esistenziale. Per Bernfeld (1971), «ogni adulto che ha a che fare con un bambino, ha a che fare in realtà con due bambini: quello reale fuori di sé e quello fantasmatico dentro di sé». Qualsiasi metodologia relativa alla relazione educativa (e, più ampiamente, di cura) (anche con il target del nostro volume) richiede un'analisi e una gestione (oltre che dei meccanismi di proiezione e transfert che possono

7. ci riferiamo a una prospettiva tesa, peraltro, a emancipare, in senso etico, dall'exasperazione del conflitto sociale che segna, insieme ai soggetti in educazione, anche ricercatori e figure professionali⁶⁸. Questo con eventuali ricadute sia economiche e (dunque) sulla progettualità lavorativa e di vita (professionale, familiare e personale), sia sul mandato, sul target (che può esasperare vissuti di abbandono per il *turn over* del personale) e sul funzionamento dei servizi (soprattutto in termini di qualità, a fronte della scarsa disponibilità economica per l'aggiornamento e del basso livello di motivazione, come di frammentazione e di conseguente perdita del bagaglio delle esperienze maturate dal servizio dovute alla mobilità/alle scelte di auto-licenziamento del personale). Non possiamo trascurare, che i modelli legislativo/gestionali impattano sulla vita delle figure professionali anche in senso esistenziale.

segnare i soggetti in educazione) del controtransfert, dei vissuti e delle ansie della figura di ascolto e/o educativa, come di eventuali effetti pigmalione dovuti a stereotipi e pregiudizi. Allo stesso tempo, non possiamo trascurare il rischio di impatti disfunzionali – sia sui soggetti in educazione che sulle figure professionali in formazione iniziale e in servizio – per scelte professionali dovute a nodi personali irrisolti. Per Bettelheim (1976), l'educatore migliore coincide con chi è stato in odore di malattia ma ha saputo tornare indietro. Tali considerazioni (insieme ad altra letteratura) suggerirebbero di non escludere il valore dell'esperienza di vita nello studio culturale e nella pratica professionale, purché – come anticipato – con ciò non si intenda che la testimonianza di vita possa essere suppletiva di un titolo di studio corrisposto entro uno specifico curriculum formativo. Sotto questo punto di vista, sono stati fondamentali i traguardi legislativi raggiunti con l'obbligo della laurea in ambito pedagogico-didattico – oltre che per l'insegnante di scuola d'infanzia e primaria – per l'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista, mentre dobbiamo ancora insistere per una migliore visione pedagogica delle normative ministeriali sulla formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e di sostegno alla sezione/classe. In particolare, nel caso degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti – anche se non in via risolutiva per le contraddizioni dei modelli gestionali e del campo politico-sociale – sono stati fondamentali: l'art. 1, commi 594-601, della l. n. 205/2017; l'art. 1, comma 517, della l. n. 145/2018; il DL n. 65/2017; il DM n. 378/2018, in ragione dell'impatto sul riconoscimento del titolo di studio accademico in ambito pedagogico a livello di curriculum formativo e di esercizio della professione.

68 Ci sembra importante sottolineare il parallelismo anche della migrazione interna dal Sud al Nord Italia che riguarda soggetti in educazione e figure didattiche, educative e pedagogiche; un parallelismo espressione della questione meridionale di cui anche le GAE costituiscono una cartina tornasole, con un allarmante impatto in termini di drenaggio di giovani e intellettuali dal Sud della penisola, a forte rischio di desertificazione e indebolimento delle pratiche di cura e di progresso (si rimanda a Colucci, Gallo, 2017). Non meno allarmanti – come considerato – sono l'impatto della scarsa remunerazione economica sulla coltivazione culturale delle professioni di settore e l'eventuale assenza di supervisione pedagogica e psicologica, che intensifica i rischi sia di una scarsa qualità dell'aggiornamento, sia di *burnout*. Infatti, nonostante gli interventi legislativi relativi all'obbligatorietà dei titoli di studio nelle classi di laurea di ambito didattico e pedagogico abbiano cercato di far fronte a parte del problema, questo aspetto resta fortemente aggredito e sottomesso alle eventuali coerenza e onestà del mercato del lavoro.

2. Dalla normativa a una guida pratica di supporto all'inclusione scolastica dei MSNA

di Magda Burani, Chiara Cateni, Stefania Malavolta,
Chiara Tiranno

I minori stranieri, come quelli italiani, sono innanzitutto persone e, in quanto tali, titolari di diritti e doveri che prescindono dalla loro origine nazionale.

Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, 2014

2.1. Introduzione

Questo capitolo, lungi dal costituire una trattazione esaustiva della normativa sui Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA), vorrebbe essere una guida pratica di supporto alle attività didattiche che si realizzano in ogni scuola che accoglie i minori non accompagnati.

I temi che abbiamo affrontato sono suddivisi per specifiche aree che risultano essere fondamentali per l'inclusione scolastica: dall'arrivo dei/le ragazzi/e a scuola, all'accompagnamento nel percorso educativo, all'individuazione di conoscenze, competenze e interessi personali e all'orientamento verso una scelta consapevole per un progetto di vita.

Nello specifico riguardano:

- Obbligo di istruzione e iscrizione a scuola considerato, più ampiamente, che «l'educazione viene riconosciuta come diritto che deve essere indirizzato al pieno sviluppo della personalità e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali»¹.
- Accoglienza per comprendere e valorizzare la biografia del minore e progettare percorsi su misura.
- Orientamento perché è necessario saper riconoscere le proprie attitudini e i propri bisogni e trovare il percorso adeguato alla costruzione della propria identità.
- Continuità perché i minori devono poter avvalersi delle strategie idonee al raggiungimento del successo scolastico.

1. *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 1948, art. 26.

- Dispersione perché i minori che si trovano ad avere svantaggi educativi prodotti da circostanze sfavorevoli devono essere sostenuti e arricchiti nelle proprie potenzialità.

2.2. Obbligo di istruzione e Iscrizione a scuola

È obbligatorio iscrivere un minore straniero a scuola?

Sì, è obbligatorio, come stabilisce il DPR n. 394/1999 all'art. 45 "Iscrizione scolastica"²: «I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essi sono soggetti all'obbligo scolastico secondo le disposizioni vigenti in materia. L'iscrizione dei minori stranieri nelle scuole italiane di ogni ordine e grado avviene nei modi e alle condizioni previsti per i minori italiani. Essa può essere richiesta in qualunque periodo dell'anno scolastico».

Nel documento *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* di marzo 2022³ si ribadisce «il diritto/dovere all'istruzione di tutti i minori, che risiedono in maniera permanente o transitoria, qualunque siano la nazionalità e il luogo di nascita e in qualunque momento dell'anno si verifichi l'inserimento».

In particolare, con specifico riferimento ai minori stranieri non accompagnati, nella legge n. 47/2017 esiste un articolo⁴ dedicato al diritto all'istruzione, che conferma che le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate attivano misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo da parte dei minori stranieri non accompagnati inseriti nelle strutture di accoglienza, anche attraverso la predisposizione di progetti mirati con eventuale supporto dei mediatori culturali e di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato.

2. Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*.

3. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione.

4. Legge 7 aprile 2017, n. 47, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, art. 14, comma 3.

Come si iscrive un minore straniero a scuola in Italia?

Il minore può essere iscritto in qualsiasi scuola presente sul territorio in cui risiede e di grado corrispondente alla sua età anagrafica.

«È compito degli Uffici scolastici regionali (e degli Uffici per l'ambito territoriale) promuovere, anche attraverso patti educativi tra scuole ed enti locali competenti, azioni mirate e coordinate per regolare le iscrizioni e le modalità di inserimento di alunni provenienti da contesti migratori»⁵.

Tale programmazione si rivela necessaria soprattutto nei contesti a forte processo migratorio, dove è alto il rischio che si verifichino fenomeni di concentrazione di studenti con cittadinanza straniera; pertanto si rende necessaria la costruzione di un'offerta formativa che riduca le disuguaglianze e l'esclusione sociale per tutti, mediante una equilibrata distribuzione delle iscrizioni, favorendo l'eterogeneità delle cittadinanze e utilizzando strategie di gestione delle differenze con approcci ispirati all'incontro, al reciproco riconoscimento e alla progressiva integrazione⁶.

A questo riguardo, *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* menziona l'istituzione delle Scuole Polo, presenti appunto nei contesti ad alta intensità di alunni con origine migratoria e scelte dagli Uffici Scolastici regionali con lo scopo di monitorare ed equilibrare il flusso delle iscrizioni e programmare gli ingressi dei neoarrivati, grazie alla presenza di una rete attiva sul territorio.

Per esempio, l'Ufficio V dell'ambito territoriale di Bologna Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, il Comune di Bologna, le Istituzioni Scolastiche della città di Bologna e dei comuni limitrofi hanno stipulato un Protocollo per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri⁷. L'intento del documento è quello di «pianificare le azioni d'inserimento degli alunni di lingua non italiana provenienti da Paesi altri, facilitandone l'ingresso nel sistema scolastico locale» e di definire «prassi condivise di carattere organizzativo, amministrativo, comunicativo, educativo-didattiche, in base ai riferimenti normativi nazionali sul tema dell'educazione interculturale e dell'integrazione degli alunni stranieri e in base alle peculiarità del territorio», come viene sottolineato nella premessa. Sul territorio

5. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione, p. 29.

6. 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

7. Il protocollo per l'accoglienza e l'inclusione degli alunni stranieri è stato firmato il 7/11/2019 con durata fino all'a.s. 2025/2026 e con tacito rinnovo se non sopraggiunge rinuncia o disdetta da parte degli attori coinvolti. Il testo è disponibile al sito: https://bo.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/Protocollo-Nai_Bologna.pdf.

di Bologna sono istituite cinque scuole-polo con il compito di stipulare degli accordi di rete con le Istituzioni scolastiche per fornire una prima accoglienza, avviare la procedura di iscrizione, avvalendosi anche del supporto dei mediatori linguistici, e verificare che lo studente sia inserito nella classe^{8,9,10}. Alle scuole-polo sono affiancate cinque scuole secondarie di riferimento per garantire, attraverso le Commissioni *ad hoc* istituite dalle scuole-polo, l'inserimento degli alunni non italo-foni di età superiore ai 14 anni.

Quando si può iscrivere un minore straniero a scuola?

Un minore straniero può iscriversi in qualsiasi momento dell'anno. Nelle *Linee guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* del 2017 vengono definite alcune indicazioni operative da seguire nella fase di iscrizione: «per garantire il diritto allo studio di questa tipologia di alunni, occorre consentire l'iscrizione e l'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la domanda d'iscrizione direttamente alla scuola prescelta»¹¹.

Tale diritto era già sancito nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014¹², secondo cui le procedure di iscrizione dei minori con cittadinanza non italiana possono intervenire in corso d'anno, al momento in cui l'alunno arriva in Italia e indipendentemente dalla posizione di regolarità o meno della famiglia, essendo prioritario il diritto all'istruzione del minore. L'istituzione scolastica provvede alla individuazione della classe e dell'anno di corso da frequentare sulla base degli studi compiuti nel paese d'origine.

Si può iscrivere un minore straniero privo di documentazione regolare?

Sì, è possibile iscrivere con riserva un minore, anche in assenza di documentazione anagrafica o con documentazione irregolare o incompleta. L'i-

8. Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.*

9. Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.*

10. Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n. 2, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.*

11. 11 dicembre 2017, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, p. 10.

12. 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, par. 2.1.

scrizione con riserva non pregiudica il conseguimento dei titoli conclusivi del percorso scolastico¹³.

In mancanza di documenti anagrafici le *Le linee guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* del 2014¹⁴ precisano che «la scuola iscrive comunque il minore straniero e non vi è obbligo da parte degli operatori scolastici di denunciare la condizione di soggiorno irregolare degli alunni che stanno frequentando la scuola e che quindi stanno esercitando un diritto che è riconosciuto dalla legge».

Chi si occupa dell'iscrizione del MSNA a scuola?

Dipende dalla condizione in cui si trova il minore straniero non accompagnato. Nelle *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* del 2017 vengono analizzate alcune casistiche: «In caso di affidamento familiare, procederà all'iscrizione la famiglia affidataria, o il tutore (anche provvisorio) nel caso in cui non sia stato nominato, presentando una dichiarazione attestante l'affidamento rilasciata dal Servizio sociale competente (Comune di residenza del minore) o il provvedimento dell'autorità giudiziaria.

Nel caso collocati in strutture di protezione, compresi coloro che sono sottoposti a provvedimenti penali dell'autorità giudiziaria minorile, procederà all'iscrizione il tutore o il legale rappresentate della struttura fino a quando non sia stato nominato il tutore (o persone da loro delegate). Nel caso di minorenni non accompagnati (i quali spesso non possiedono la documentazione necessaria per l'iscrizione) procederanno il tutore o il responsabile della struttura nel caso in cui il tutore non sia stato ancora nominato»¹⁵.

Nel documento viene inoltre sottolineata l'importanza di garantire il diritto all'istruzione in due casi particolari: per i MSNA sottoposti a provvedimenti penali e che si trovano per un breve periodo in comunità e per i minorenni ospiti delle comunità terapeutiche che hanno bisogno di un'assistenza continuativa.

13. Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*, art. 45.

14. 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, par. 2.2.

15. 11 dicembre 2017, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, p. 10.

In quale classe verrà inserito il minore straniero che si iscrive a scuola?

Il minore soggetto all'obbligo scolastico viene inserito nella classe corrispondente all'età anagrafica, a meno che il Collegio, sulla base dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza, dell'accertamento delle competenze del minore, del corso di studi frequentato e dal titolo eventualmente già conseguito, non decida diversamente. Dunque, il collegio può decidere di iscrivere l'alunno a una classe immediatamente superiore o inferiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica¹⁶.

Per l'individuazione della classe, il Dirigente deve tenere in considerazione le indicazioni degli affidatari, dei tutori o dei responsabili della struttura e la predisposizione all'inclusione e alla flessibilità dei docenti della classe che accoglierà il minore¹⁷. Negli *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* emerge «la necessità di adottare misure, attenzioni e protocolli comuni e condivisi di accoglienza e di inserimento in tutte le scuole, nel grado corrispondente all'età anagrafica, al fine di evitare discrezionalità e disparità da scuola a scuola, da città a città, in una sorta di ingiustificabile «localizzazione dei diritti»¹⁸.

Cosa deve fare la scuola nel momento in cui il minore straniero deve trasferirsi altrove?

La scuola deve agevolare tutte le prassi del trasferimento e deve fornire una documentazione con specifica relazione per garantire continuità al percorso scolastico, evidenziando eventuali difficoltà e soluzioni didattiche, metodologiche e valutative già messe in atto¹⁹.

2.3. Accoglienza

«Particolare attenzione deve essere data all'inserimento dei minori neo-arrivati ultraquattordicenni: per loro, la fase dell'accoglienza coincide con il momento cruciale dell'orientamento e con la scelta del percorso scolastico.

16. Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*, art. 45.

17. 11 dicembre 2017, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, p. 11.

18. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione, p. 17.

19. 11 dicembre 2017, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, p. 12.

Una scuola che accoglie in maniera competente deve essere attrezzata a tale scopo e deve poter contare su: una conoscenza aggiornata della normativa in materia di inserimento scolastico; la disponibilità di materiali informativi e di modulistica plurilingui; l'attivazione di risorse interne (per esempio un gruppo di lavoro sull'accoglienza formato da: dirigente, docenti e personale amministrativo); la definizione di procedure di accoglienza condivise (per esempio, il "protocollo di accoglienza")»²⁰.

Cosa si intende per accoglienza dei minori stranieri a scuola?

«L'accoglienza si compone di diversi aspetti: amministrativi, organizzativi, affettivo-relazionali, educativo-didattici e cognitivi di cui le istituzioni scolastiche devono farsi carico. Per poter intervenire in questo senso le scuole hanno bisogno di essere supportate anche attraverso un collegamento tra reti di scuole che possano condividere pratiche, informazioni ed esperienze»²¹.

«È necessario che la scuola, con la collaborazione dei mediatori linguistico-culturali, attivi un dialogo con l'alunno e la sua famiglia per accertare la scolarizzazione pregressa e acquisire conoscenze sul sistema scolastico di provenienza»²².

«Per i minori stranieri non accompagnati la scuola può essere un luogo decisivo di crescita, socializzazione, integrazione, ma spesso è percepito come un tempo e un investimento non produttivo e di ostacolo ad attività che consentano di rispondere all'esigenza prioritaria di aiutare economicamente le famiglie rimaste nel paese di origine e di realizzare comunque il prima possibile le condizioni per una regolare stabilizzazione nel paese di accoglienza»²³.

Quali caratteri del curriculum favoriscono l'accoglienza dei MSNA?

Un fattore fondamentale – come considerato anche negli *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* – è la dimensione interculturale nei curricoli, infatti «permane nella scuola italiana l'abitudine a riproporre contenuti curriculari poco aperti alla dimensione globale (lingue straniere, storia,

20. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2007), *La Via italiana per la scuola interculturale*, Ministero dell'Istruzione, p. 12.

21. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione, pp. 31-32.

22. Ivi, p. 31.

23. Ivi, p. 24.

geografia, letterature, educazione civica, tradizioni religiose) che coesistono talvolta con interpretazioni riduttive e parziali dell'educazione interculturale; mentre è importante anche assicurare agli studenti provenienti da contesti migratori una scuola di cui si sentano parte e dove possano meglio riconoscersi. Un riferimento importante viene dato dalla legge n. 92/2019, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, e dalle successive Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (2020). Gli articoli della legge hanno molti punti in comune con le tematiche e le azioni relative all'educazione interculturale: "sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile", rafforzando "la collaborazione con le famiglie" (art. 7) e con "altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella cittadinanza attiva" (art. 8²⁴)».

Inoltre, è centrale valorizzare il plurilinguismo, come viene sottolineato dai documenti europei e del Consiglio d'Europa, attraverso il riconoscimento delle lingue parlate dagli alunni nella loro quotidianità, la raccolta delle biografie linguistiche, la valorizzazione di tutte le lingue presenti in classe e la realizzazione di processi metalinguistici di comparazione e scambio tra le lingue²⁵.

Dal punto di vista operativo cosa può fare la scuola?

Per garantire un efficace percorso di accoglienza negli *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, vengono menzionate alcune azioni: «l'istituzione di una commissione per l'accoglienza, la predisposizione del «protocollo di accoglienza», la traduzione di avvisi in più lingue, la redazione di opuscoli informativi multilingue sulla scuola e sul sistema educativo italiano, materiali e messaggi che possono trovare spazio in una sezione dedicata alla comunicazione multilingue nel sito della scuola e/o nella biblioteca scolastica²⁶».

Susanna è l'operatrice di una comunità per MSNA che ospita Kadija²⁷, una ragazza proveniente dal Marocco. In questo caso, dopo aver perfezionato l'iscrizione a scuola della studentessa, Susanna avrà un colloquio con un docente che si occupa di accoglienza. Le verrà spiegato che Kadija dovrà fare un test di italiano per capire il suo livello di competenza nell'italiano L2 e conversare, in presenza del mediatore, per raccogliere le

24. Ivi, p. 18.

25. Ivi, p. 34.

26. Ivi, p. 32.

27. Nome di fantasia.

informazioni relative anche alle sue precedenti esperienze scolastiche (le materie studiate, per quanti anni, gli argomenti, le valutazioni che aveva ottenuto e se la famiglia d'origine può inviare le foto di alcuni quaderni) e agli interessi personali (sport, hobbies, passioni), in modo da comprendere meglio in quale gruppo classe inserire la studentessa e programmare in maniera efficace il suo percorso di studio individualizzato.

«Altrettanto importante è il rapporto, nella scuola e nell'extra-scuola, con i pari età, italiani e non, attraverso attività sportive, di volontariato, di espressione e creatività artistica e culturale»²⁸.

Per realizzare queste azioni di carattere inclusivo, sarà necessario attivare dei percorsi di formazione di tipo interculturale destinati a dirigenti, docenti e personale non docente. Inoltre, appare urgente rispondere in modo efficace alle esigenze linguistiche dei MSNA che spesso presentano delle fragilità dovute a bassa o nulla scolarizzazione.

2.4. Orientamento

«La centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L'obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell'acquisizione delle competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva.

Nella promozione del successo scolastico e formativo e nella lotta alla dispersione di tanti giovani è determinante un'efficace azione di orientamento che può essere realizzata a partire da una collaborazione rafforzata tra scuole del primo e del secondo ciclo e può essere sviluppata anche attraverso accordi di collaborazione con gli Enti locali e le Associazioni professionali e disciplinari, Enti e Associazioni accreditate presenti sul territorio [...]»²⁹.

In che modo la scuola può accompagnare gli studenti al riconoscimento delle personali attitudini e potenzialità, anche in funzione orientativa?

È possibile sostenere gli alunni nel percorso formativo accompagnando a individuare le proprie attitudini e potenzialità, utilizzando metodologie didattiche basate su un apprendimento di tipo esperienziale e attività labo-

28. Ivi, p. 25.

29. Decreto 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'art. 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296.*

ratoriali nei diversi assi culturali, con una particolare attenzione al riconoscimento degli stili personali di apprendimento all'interno di un ambiente motivante³⁰.

Quali azioni orientative si possono realizzare per agevolare il passaggio tra scuole di diverso ordine e grado?

La scuola deve predisporre iniziative informative e di orientamento sulle opportunità di istruzione e formazione professionale del territorio³¹. È necessario, inoltre, «promuovere progetti ed esperienze di continuità e raccordo curricolare tra le secondarie di secondo e primo grado»; le specifiche caratteristiche dei diversi indirizzi previsti per ogni singola scuola secondaria di secondo grado devono comunque prevedere il raggiungimento «dei livelli essenziali di apprendimento [...] dei primi due anni del secondo ciclo».

Quali opportunità ci sono nei diversi territori in cui sono dislocate le istituzioni scolastiche per progettare percorsi personalizzati?

Il curriculum obbligatorio definito a livello nazionale insieme a quello definito per la parte riservata ai singoli istituti devono tenere conto, oltre alle esigenze degli alunni, anche delle caratteristiche specifiche del territorio, in modo da assicurare un percorso incisivo di continuità e orientamento, rivolto agli studenti, e a chi ne abbia la responsabilità legale (tutori, educatori, ...), e promuovere un'offerta formativa che comprenda le proposte patrocinate dalle reti territoriali anche attraverso percorsi integrati tra istituzioni scolastiche in rete, con le regioni e gli enti locali: azioni organiche di sistema che possano rispondere alle specifiche situazioni, «lavorare in rete/insieme/non da soli» (Porcaro, 2018). Parimenti le istituzioni scolastiche possono realizzare accordi di rete per promuovere il conseguimento dei propri obiettivi istituzionali.

30. Ivi, n. 276.

31. 11 dicembre 2017, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, cap. 3, par. 6.

2.5. Continuità

In che modo possiamo accompagnare i minori nell'individuare le proprie inclinazioni?

Eron³² ha 14 anni: farà l'esame del I ciclo fra qualche settimana e sogna di studiare Economia all'Università. Nessuno dei suoi amici ha continuato a studiare, né ne sente il bisogno. Così Eron non è certo di poter intraprendere questo percorso. Gli insegnanti hanno orientato il ragazzo verso un percorso professionalizzante; durante le telefonate con la famiglia, Eron non ha mai confidato il suo desiderio per paura di deludere le aspettative dei genitori.

Anche se «i dati statistici evidenziano che la maggioranza degli alunni stranieri [...] viene indirizzata o si indirizza verso l'istruzione tecnica e professionale, e più verso la seconda che verso la prima»³³, Eron può iscriversi a qualunque scuola superiore e accedere successivamente all'Università.

La scuola e gli insegnanti hanno un ruolo importante nel presentare accuratamente l'offerta formativa del territorio allo studente e a tutti coloro che ne sono responsabili, sostenendo verso una scelta consapevole per il futuro.

Questo aspetto è affrontato anche nel documento *Orientamenti Interculturali*³⁴ in cui viene sottolineata l'importanza del riorientamento finalizzato al cambio di indirizzo e auspicato il coinvolgimento – ove possibile – delle famiglie di origine e dei mediatori, come dei tutori o di chi risulta legalmente responsabile di studenti italiani e non italiani che hanno già operato una scelta negli anni precedenti.

Quali strategie possiamo utilizzare per garantire la continuità del percorso del minore all'interno del sistema scolastico?

Per garantire la continuità è necessario individuare percorsi didattici personalizzati, progettati sui bisogni del minore, sulla storia personale, sul progetto migratorio (nei quali emergano i punti di forza, oltre ai punti di debolezza), nonché sulle competenze raggiunte dal minore straniero

32. Nome di fantasia.

33. 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

34. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, a cura di (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione.

in modo da calibrare le attività sulle sue effettive potenzialità nel nuovo contesto scolastico³⁵.

Quali mezzi ha a disposizione la scuola per valorizzare le competenze acquisite dagli alunni e agevolare i passaggi tra diversi tipi di scuola e il futuro inserimento nel mondo del lavoro?

I percorsi dei singoli alunni prevedono la valorizzazione dei saperi e delle competenze possedute in ambito formale, non formale e informale, quindi il riconoscimento dei crediti, ed eventualmente dei debiti da recuperare. Questo facilita la costruzione di un percorso di continuità tra i diversi sistemi formativi, l'eventuale passaggio tra un percorso e l'altro e il rientro nei percorsi di formazione, mentre la stessa valutazione formativa diventa uno strumento orientativo e motivazionale^{36,37}.

2.6. Dispersione

«Si tenga debitamente conto di quei giovani che, a causa di svantaggi educativi determinati da circostanze personali, sociali, culturali o economiche, hanno bisogno di un sostegno particolare per realizzare le loro potenzialità educative»³⁸.

Come si contrasta la dispersione tramite un percorso personalizzato?

«I saperi e le competenze assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi [...] per il recepimento nei curricoli dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore previsti dai vigenti ordinamenti, ...»³⁹.

Le istituzioni scolastiche «hanno a disposizione diversi strumenti per raggiungere gli obiettivi nazionali» partendo dal riconoscimento della diversità e delle singole potenzialità, attraverso tempi e modi che siano

35. 11 dicembre 2017, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*.

36. Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.

37. Decreto 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'art. 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*.

38. 18 dicembre 2006, Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

39. Decreto Ministeriale 22 agosto 2022, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

idonei al tipo di studio e al ritmo di apprendimento di ogni singolo studente. Si possono realizzare proposte come la flessibilità di orario, l'articolazione modulare del monte ore annuale delle discipline, la creazione di gruppi provenienti dalla stessa o da diverse classi e anche da diversi anni di corso, la realizzazione di percorsi individualizzati oltre ad attività di lavoro per ambiti disciplinari tenendo conto degli interessi degli alunni.

Al contempo gli studenti devono poter partecipare ad attività di sostegno e recupero ove siano necessarie.

Anche per quel che concerne la valutazione, sono le istituzioni scolastiche a individuare i criteri e le modalità rispetto agli obiettivi che hanno precedentemente stabilito per ogni singolo alunno⁴⁰.

È importante conoscere la storia pregressa dello studente, il contesto da cui proviene, le competenze acquisite e considerare lo studente all'interno di un suo personale percorso nel quale i processi di apprendimento vengono monitorati attraverso una valutazione formativa⁴¹.

Il percorso di apprendimento del minore dovrebbe caratterizzarsi per personalizzazione del curriculum, adattamento della programmazione, utilizzo di materiali appositamente elaborati in una prospettiva interculturale in cui sia centrale il confronto e lo scambio tra culture, in modo da promuovere pluralismo nella scuola e nella società⁴².

Come si può intervenire per diminuire gli svantaggi dei MSNA rispetto al loro percorso scolastico?

«Chi è in ritardo scolastico, infatti, non solo è scoraggiato dal proseguire gli studi o è comunque tentato di scegliere i percorsi più brevi, ma vive spesso con disagio, specie se adolescente, la differenza d'età rispetto ai compagni di scuola, con possibili effetti di demotivazione rispetto all'esperienza scolastica. [...] Ne derivano i costi rilevanti, per il sistema scolastico e per le vite dei ragazzi, di numerose ripetenze, ma prima ancora un più forte rischio di abbandoni precoci e di elusione del diritto-dovere a conseguire un diploma o una qualifica»⁴³.

40. Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'art. 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*, art. 4 e 8.

41. 1 marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

42. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2007), *La Via italiana per la scuola interculturale*, Ministero dell'Istruzione.

43. 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Gli studenti stranieri vengono iscritti a scuola nella classe corrispondente all'età anagrafica, a meno che il Collegio docenti non ritenga che sussistano criteri tali da fare l'iscrizione in una classe diversa, pur rimanendo sempre nei limiti della classe inferiore o superiore. Tuttavia succede che gli studenti stranieri siano iscritti in classi inferiori a quelle previste per la loro età anagrafica, spesso per una conoscenza della lingua italiana considerata ancora non sufficiente e per la scarsa partecipazione alle attività didattiche. Questo fa sì che accumulino svantaggi rispetto ai compagni, con conseguente perdita di interesse e motivazione.

«Dunque per imparare la lingua italiana l'alunno straniero deve innanzitutto essere inserito nella classe di appartenenza. Ma lo strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva è costituito dai laboratori linguistici che restano l'anello decisivo di tutto il sistema dell'integrazione»⁴⁴. Tuttavia, Amina, che frequenta il secondo anno di scuola superiore, non vuole uscire dalla classe per partecipare ad attività di rafforzamento della lingua italiana, perché si sente diversa dai compagni. In casi come questo, è importante tenere conto dello stato d'animo e delle emozioni degli studenti, cogliendo le opportunità che emergono dal lavoro di classe per creare situazioni di apprendimento dell'italiano e al contempo valorizzare l'unicità personale, comprese la cultura e la lingua d'origine del minore come patrimonio del gruppo. Questo anche nella prospettiva di confronto e scambio tra culture, tanto da promuovere il pluralismo nella scuola e nella società. «Il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'ital2 e sulle LS studiate nella scuola»⁴⁵.

Per questi motivi, la progettazione dei laboratori linguistici deve considerare le diverse caratteristiche degli studenti non italofoeni, compresi i tempi di apprendimento che variano rispetto «all'età, alla lingua d'origine, all'utilizzo in ambiente extrascolastico» della lingua per comunicare, fondamentale nella vita quotidiana. Invece «per apprendere la lingua dello studio, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse discipline e una riflessione sulla stessa lingua [...], possono essere necessari alcuni anni».

Tutti i docenti coinvolti nelle diverse attività proposte allo studente devono partecipare alla costruzione di un percorso su misura, comprensivo dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda⁴⁶.

44. *Ibidem*.

45. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2007), *La Via italiana per la scuola interculturale*, Ministero dell'Istruzione.

46. 1 marzo 2006, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

Si tratta di predisporre un ambiente interattivo, in cui studenti e insegnanti lavorano insieme per l'apprendimento dell'italiano utilizzando metodologie e strumenti diversi, anche multimediali. Resta fondamentale l'interazione continua con i pari, eventualmente con caratteri di *peer tutoring*.

In quale modo è possibile strutturare dei percorsi di recupero per i minori stranieri che ne manifestino necessità?

Mohamed⁴⁷ è in Italia da dieci mesi e sta imparando l'italiano molto velocemente. Ha ancora tante difficoltà con l'italiano dello studio. Si sente demotivato perché percepisce come scarsa la sua potenzialità nell'apprendimento della lingua italiana e non comprende il motivo dei suoi problemi a scuola.

È opportuno che le istituzioni scolastiche potenzino l'utilizzo di strategie a supporto di una didattica volta all'apprendimento esperienziale e che monitorino i risultati raggiunti dagli alunni per motivarli e per sostenerli nel recupero di saperi disciplinari eventualmente non acquisiti nei percorsi precedenti⁴⁸.

La fase di accesso all'italiano dello studio è la più delicata e complessa: «l'allievo non italofono impara l'italiano per studiare, ma *impara l'italiano anche studiando*, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano “facilitatori” di apprendimento»⁴⁹.

Conclusioni

La strada dell'inclusione non è né unica né semplice: non esistono ricette che garantiscano risultati univoci. Come accade in molte situazioni, lavorando con le persone – che ovviamente riuniscono corpo, mente e affetti –, è fondamentale ricorrere a strategie individualizzate e mirate che facciano leva sulle potenzialità peculiari di studenti/esse.

Per concludere, vogliamo considerare che sono sempre state le sfide più difficili: «[...] a far progredire l'innovazione e la nostra cultura pedagogica. La presenza nella comunità scolastica di alunni e studenti portatori di ulteriori valori culturali, linguistici e religiosi è certamente un elemento di complessità, ma può rivelarsi [...] anche una grande occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato di fronte alle sfide del pluralismo

47. Nome di fantasia.

48. Decreto 22 agosto 2007, *Obbligo di istruzione. Linee guida*.

49. 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*.

socioculturale. Non solo per la predisposizione di spazi, metodi e strategie di apprendimento adatti a prendersi cura dello sviluppo di abilità e competenze di tutti e di ciascuno, ma anche per ripensare e rinnovare il curriculum, valorizzare il plurilinguismo e favorire l'assunzione di responsabilità sociale da parte degli studenti, promuovendo le alleanze capaci di dare vita a quella "città educativa" che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio per tutti della cittadinanza attiva»⁵⁰.

50. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell'Istruzione.

3. Le prove per l'accertamento del livello di competenze linguistiche e disciplinari in entrata e in uscita^{*,**}

di Alessandro Borri, Esther Cheli ed Elisabetta Morselli¹

3.1. I MSNA e la scuola

Poi sono arrivato in Italia. Sono entrato in una città. Non ricordo quale, forse Bari, però non sono sicuro. Quando sono arrivato in Italia i miei compagni di viaggio sono subito fuggiti. Sono andato così in stazione e sono salito su un treno che andava al Nord, senza biglietto. Quando è arrivato il controllore, lui ha iniziato a parlarmi, ma non capivo nulla. Sono arrivato a Milano e il controllore mi ha fatto scendere. In stazione ho incontrato diverse persone del Bangladesh. Ho parlato con loro. Ho girato molto, ma nessuno mi aiutava. Ho ripreso nuovamente un treno. Sono arrivato a Modena e ho dormito in stazione. Sono stato nei pressi della stazione per quattro, cinque giorni, poi sono andato in questura. È iniziata così la mia avventura in una comunità per minori. All'inizio non è stato facile seguire le regole. Gli impegni erano tanti. Seguivo il corso di formazione professionale al mattino e al primo pomeriggio, poi andavo a seguire le lezioni per la licenza media. Ora ho concluso gli studi, è iniziata la fase della ricerca del lavoro per prepararmi all'uscita dalla comunità e iniziare una nuova vita. Devo mandare i soldi a casa, abbiamo speso tanto per il mio viaggio in Italia (Testimonianza di Jiku²).

* Il libro è arricchito da un allegato online scaricabile dalla pagina del volume Cerrocchi L., Porcaro E. (2022) (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* presente sulla piattaforma <https://series.francoangeli.it/>. Nell'allegato online il lettore troverà un test di valutazione delle competenze linguistiche in ingresso per i livelli Alfa-A2 e la rispettiva guida alla valutazione; un test di valutazione delle competenze linguistiche in ingresso per il livello A1 e la rispettiva guida alla valutazione; un test di valutazione delle competenze linguistiche finali per il livello A1 e la rispettiva guida alla valutazione.

** Le immagini presenti nel capitolo sono state tratte da www.pixabay.it, www.unsplash.it e www.pexels.com.

1. Il contributo è il risultato di un lavoro comune. L/le autore/trici hanno condiviso l'impianto dell'intero saggio. Alessandro Borri è autore dei paragrafi 3.1, 3.4, 3.7; Esther Cheli è autrice dei paragrafi 3.3, 3.5, 3.8; Elisabetta Morselli è autrice dei paragrafi 3.2, 3.6, 3.9.

2. Nome di fantasia.

Quella di Jiku, giovane bengalese giunto in Italia dopo un viaggio a dir poco avventuroso, è una delle tante ed esemplari narrazioni che di frequente si ascoltano all'interno delle aule che ospitano giovani minori stranieri non accompagnati (da ora MSNA) giunti in un paese straniero senza famiglia, come "Ulisse nascosto sotto il montone per sfuggire Polifemo" (Affinati, 2008).

Le motivazioni dell'arrivo sono un corollario delle più antiche e moderne aspirazioni migratorie (Melossi, Giovannetti, 2002); tendenzialmente: fuggono dalla guerra (i richiedenti asilo), cercano nuove opportunità lavorative e di collocamento professionale, sono alla ricerca di nuovi modelli di vita, decidono di allontanarsi da contesti di socializzazione che sono stati svuotati progressivamente dall'emigrazione.

Nella narrazione di Jiku, la frequentazione della scuola occupa un posto fondamentale all'arrivo nel paese ospitante/di approdo.

Secondo le statistiche più recenti (DG Immigrazione e Politiche di Integrazione, 2022), in Italia dei MSNA vicini alla maggiore età: il 44,8 del totale ha 17 anni, il 19,3% ha 16 anni, il 9,8% ha 15 anni, il 22% ha tra i 7 e i 14 anni, il 4,1% ha fino a 6 anni.

Rispetto agli anni precedenti, a seguito dell'emergenza Ucraina, l'età dei MSNA si è ridotta sensibilmente.

Il fattore età è particolarmente importante: la maggioranza di MSNA inizia uno specifico percorso di inserimento tra i 16 e i 17 anni, ovvero quasi a ridosso della maggiore età, con un breve lasso di tempo a disposizione per impostare uno specifico percorso di inclusione scolastica, formativa e lavorativa.

La maggior parte dei MSNA vive, infatti, una sorta di "corsa continua" per apprendere la lingua italiana e per raggiungere un titolo di istruzione di primo grado e una qualifica professionale, spesso condizione necessaria per intraprendere un'attività lavorativa e produrre una qualche forma di reddito in un arco temporale assai ristretto. La solitudine ne caratterizza la prevalenza delle esistenze. Costretti a diventare adulti prima del tempo spesso per assolvere a un mandato migratorio familiare (attribuito e/o introiettato), cercano di trovarsi un lavoro e di contribuire alle esigenze delle famiglie rimaste nel Paese di origine (Iato, 2018). Molti, nonostante le difficoltà legate all'inserimento e alla gestione di tempi serrati, raramente rispettosi dell'adolescenza, trovano nella scuola un luogo sicuro, di conoscenza e interazione, di approfondimento e ricostruzione dei vissuti (ISMU, 2021).

Come sappiamo, ne è previsto l'inserimento ordinario nella scuola primaria o nella scuola secondaria di primo grado fino al 14° anno di età. In generale, la fascia di MSNA tra i 16 e i 18 anni viene inserita all'interno dei Centri Provinciali per l'Istruzione per Adulti (Grigt, 2017), mentre risulta più delicato il caso dei minori che hanno compiuto il quindicesimo anno di età. Per questi ultimi, è previsto l'accesso al CPIA e, allo stesso tempo, è possibile l'inserimento nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

3.2. L'accesso all'istruzione e alla formazione e la fase di accoglienza

I MSNA godono degli stessi diritti dei minori presenti sul territorio nazionale, indipendentemente dalla loro condizione giuridica; possono, quindi, essere accolti a scuola in qualsiasi momento dell'anno scolastico (art. 45 del DPR n. 394/1999, CM n. 87 del 23 marzo 2000) e devono avere accesso ai percorsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il diritto-dovere di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età. Alcuni dispositivi, come la legge n. 47/2017, *Disposizioni in materia di protezione dei minori stranieri non accompagnati* e le *Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine*, confermano, infatti, il diritto all'iscrizione e all'inserimento in qualsiasi momento dell'anno e invitano le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate dalle regioni ad attivare misure per favorire il successo scolastico e formativo, anche attraverso azioni progettuali specifiche.

Come tutti i minori con cittadinanza non italiana, anche i MSNA usufruiscono delle indicazioni e raccomandazioni previste dalla CM n. 2/2010, *Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana* e *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del MIUR* del 2014. Nel momento dell'avvio dei percorsi, l'ente ospitante (scuola o ente di formazione professionale) deve garantire la valorizzazione della storia culturale e formativa degli alunni, su cui costruire poi un percorso personalizzato che permetta a ogni MSNA di acquisire le competenze di base in lingua italiana e nelle diverse discipline previste dai percorsi, di inserirsi nel contesto sociale di riferimento, ampliando le reti amicali e relazionali, e di avviare una riflessione sul progetto di vita (Auggelli *et al.*, 2018).

Nella realtà l'inserimento dei MSNA presenta delle criticità e, come rilevato dall'indagine ISMU del 2021, dei veri e propri "dilemmi per le istituzioni scolastiche-formative" (ISMU, 2021). Spesso permane un livello di discrezionalità nella fase di accoglienza, specie nei confronti di coloro che si trovano nella fascia d'età compresa fra i 14 e i 15 anni. L'indagine ISMU ha rilevato infatti che più volte i minori rimangono in attesa dei 15 anni per entrare in un CIA.

Una volta completata l'iscrizione, si procede alla presa in carico dei MSNA e si avviano tutte le procedure di accoglienza. Questa fase è caratterizzata di solito da uno o più colloqui conoscitivi con il minore e l'operatore di riferimento, in modo da rilevare i bisogni e far emergere eventuali competenze.

Nella prassi didattica risulta particolarmente efficace l'utilizzo di strumenti di rilevazione tra i quali l'intervista a carattere biografico (Trinchero, 2002). Si tratta di un'intervista impostata secondo un approccio – particolarmente diffuso nei contesti di formazione – che permette di accompagnare e sostenere, in questo caso, il minore nel processo di individuazione e messa in trasparenza delle competenze acquisite nell'apprendimento formale, non formale e informale e funzionale alla composizione del dossier personale. Attraverso la narrazione delle proprie esperienze lontane e recenti, l'approccio autobiografico in educazione tende a finalità diverse, ma altamente significative; tra queste quelle di tipo:

- *euristico*: ricostruire con la memoria la propria vita e attribuirvi senso e significati;
- *autofornativo*: dare forma alla propria memoria e chiarire i propri progetti di vita;
- *trasformativo*: scoprire vite non vissute e riaprire possibilità di scelta;
- *motivazionale*: recuperare il desiderio di imparare e di cambiare;
- *metacognitivo*: conoscere il proprio modo di pensare e di apprendere.

Spesso il ricorso a questo approccio nella fase di conoscenza può contribuire in termini di (Demetrio, 1999, pp. 19-21):

- *eterostima*: attraverso l'ascolto attento, autentico e interessato dell'altro il soggetto si sente riconosciuto, accolto, gratificato;
- *autostima*: attraverso la narrazione di sé il soggetto si specchia e si riconosce, acquisendo maggiore fiducia personale e nella dignità della propria storia;
- *esostima*: il soggetto si riconosce nel prodotto realizzato, acquisendo fiducia nelle proprie capacità espressive.

La conduzione di un colloquio per raccogliere le informazioni non è sempre facile; talvolta richiede più appuntamenti o l'affiancamento di altre figure professionali, come il mediatore, in modo da meglio comprendere situazioni articolate e multiformi. Tuttavia può essere utile fare ricorso a strumenti che consentono di facilitare la raccolta di informazioni quando non c'è una lingua di interazione comune (Iprase, 2021) o utilizzare una lingua franca (Rocca, 2019).

Per sondare e raccogliere i bisogni linguistici e di apprendimento dello studente, possono essere utili schede e strumenti modificabili e integrabili in rapporto a esigenze e situazioni specifiche; entrambi sono scaricabili dal sito internet www.msna-ali.it.

L'attenzione alla "biografia formativa e linguistica" sollecita i consigli di classe a dare profondità e senso alla pratica dell'osservazione delle conoscenze e competenze dello studente, interrogandosi di conseguenza sulle modalità, i tempi e le risorse necessarie per sostenere il percorso scolastico (figure 1 e 2).

2. Storia scolastica

Scuole e classi frequentate nel Paese d'origine:

.....

Caratteristiche del sistema scolastico-educativo del Paese d'origine:

- inizio e fine anno scolastico
- età d'ingresso nella scuola elementare
- numero medio di alunni per classe
- numero dei docenti che operano su ogni gruppo classe
- tempo scuola: giornaliero settimanale:
- discipline scolastiche studiate:
-
- altre informazioni

Fig. 1 - Estratto di scheda_traccia raccolta dati - Biografia formativa

Sempre nel sito internet indicato è possibile trovare la “scheda passaggio”, cui si ricorre nei casi di cambio di ordine di scuola o di trasferimento di istituto. Contiene molti elementi di conoscenza necessari alla scuola di destinazione per promuovere un inserimento positivo dello studente e garantire nella maniera più efficace possibile il suo percorso scolastico e formativo.

La raccolta delle informazioni permette una riflessione sull'eterogeneità del background migratorio di ciascuno studente e sui diversi bisogni formativi, dando valore ai singoli percorsi scolastici e al repertorio linguistico di cui ognuno è portatore (D'Agostino, Sorce, 2016).

Per fare il punto sulle competenze linguistico-comunicative in Italiano L2 e sul possesso di prerequisiti disciplinari, si può fare ricorso anche a una serie di prove che sono state progettate con particolare attenzione ai MSNA e che esemplificheremo nel paragrafo 3.6.

Al colloquio segue una fase di ulteriore osservazione che permette ai docenti di predisporre il Piano Didattico Personalizzato (oggetto di analisi nel capitolo 4) previsto dall'articolo 5 del DPR 24/02/1994 e dalla CM n. 8/2013 per gli alunni con bisogni educativi speciali e con svantaggio socio-economico e/o socio-culturale.

3. Pratiche linguistiche

Pratiche linguistiche quotidiane:

- lingua usata per comunicare in classe
- con i compagni della comunità
- con altri

Lingua d'origine

- lingua familiare
- è una lingua anche scritta o solo orale?
- se scritta, sa scriverla? SÌ NO
- sa scrivere nella lingua nazionale del Paese d'origine? SÌ NO
- dove ha imparato?
- ha frequentato o frequenta corsi di apprendimento della lingua d'origine in Italia?

Altre lingue conosciute

- quali?
- livello di conoscenza

Fig. 2 - Estratto di scheda - *Biografia linguistica*

3.3. Alcune coordinate teoriche di riferimento relative alla valutazione

Per valutare la presenza o il raggiungimento di competenze linguistico-comunicative in Italiano L2 e nelle discipline, la scuola fa ricorso a una serie composta di strumenti, fra i quali spiccano i test e le prove. Prima di presentare la serie di strumenti ideati e realizzati all'interno del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo, intendiamo condividere alcune coordinate teoriche che sono alla base degli strumenti, con la consapevolezza che il tema della valutazione è ovviamente complesso e non rientra nella trattazione di questo contributo.

Nella progettazione e realizzazione degli strumenti, in particolar modo test per valutare le competenze nella L2, è stato fatto riferimento all'idea della valutazione secondo una prospettiva "umanistica" (Serragiotto, 2016). L'obiettivo di un percorso formativo – come può essere il corso per l'apprendimento dell'italiano – o di un percorso formativo più strutturato – come quello per il raggiungimento del titolo di istruzione di primo grado – è

di accompagnare lo studente a costruire competenze e a sviluppare strategie e modalità operative funzionali a maturare consapevolezza, responsabilità e autonomia. Questa visione dell'insegnamento-apprendimento non può non contemplare anche la situazione valutativa, ovvero l'analisi delle prestazioni dello studente alla luce del percorso di cui è stato protagonista (Maugeri, 2021).

In prospettiva, valutare significa valorizzare l'apprendente in merito a un percorso che tenga conto della storia personale dell'allievo e del contesto in cui opera (Porcelli, 1998) e avviare un'azione di riflessione, revisione o conferma di idee e ipotesi (Novello, 2014).

L'attenzione alla sfera affettiva tipica dell'approccio umanistico si riverbera quindi sulla fase di valutazione che è da considerarsi non più come momento obbligato e a sé stante del percorso didattico, quanto come «potente mezzo di comunicazione» (Novello, 2012). Esso promuove occasioni di scambio, confronto e informazioni tra tutti gli attori del percorso formativo.

Condivisione dei criteri e dei risultati, preparazione alle prove, abitudine e possibilità di recupero sono alla base del modello che si ritiene una chiave di volta in tutto il processo valutativo, ancora di più nelle situazioni di vulnerabilità come quelle che riguardano i MSNA. Questi ultimi infatti presentano spesso condizioni di fragilità dovute al distacco dalla propria realtà di provenienza, da percorsi scolastici spesso interrotti bruscamente e da modelli di insegnamento distanti da quelli proposti dalla scuola italiana.

In questo modo, il processo diventa continuo, circolare e interattivo, permettendo uno scambio di informazioni utili a migliorare il processo di insegnamento-apprendimento.

3.4. Definizioni di test e principali tipologie

Il test è definibile come uno strumento che funge «da indicatore di una data competenza» (Rocca, 2016). Prima di entrare nel merito dei materiali prodotti, si ritiene proficuo passare in rassegna alle più comuni prove che si somministrano all'interno del contesto classe, illustrandone – sinteticamente – le caratteristiche e le principali funzioni.

- *Test di ingresso e di piazzamento*

I test di ingresso e di piazzamento si pongono l'obiettivo di verificare i livelli di partenza e di inserire eventualmente lo studente all'interno di un percorso. Nati con uno scopo diagnostico, ancora oggi nella scuola le prove

di ingresso hanno purtroppo una funzione predittiva e selettiva (Mariani, Pozzo, 2002; Serragiotto, 2016).

Nell'ideazione e progettazione dei test di ingresso è auspicabile tener presente alcuni elementi, quali: *chiarezza* degli aspetti che si vogliono osservare; *estensione*, cioè quali aspetti della competenza comunicativa testano le prove; *familiarità*, sia del formato che degli argomenti proposti (Mariani, Pozzo, 2002). Quest'ultimo aspetto non è di secondaria importanza, specie se si lavora con apprendenti che provengono da contesti scolastici non consolidati o che non condividono gli stessi assunti culturali della scuola occidentale (Borri, Civettini, 2019).

I dati raccolti dai test offrono un campione degli aspetti di competenza, che vanno intrecciati ad altri elementi derivanti da colloqui, approfondimenti e osservazioni.

La correzione e la valutazione delle prove di ingresso va poi condivisa con gli studenti e gli operatori; è necessario lasciare spazio alla riflessione sull'andamento della prova, sui fattori positivi e sulle criticità su cui è necessario lavorare. Secondo una valutazione "motivante" (Novello, 2012), questo permette di andare oltre la semplice comunicazione del risultato o del livello di piazzamento e di rendere palese il percorso da svolgere, coinvolgendo attivamente lo studente.

Quando il docente costruisce una prova di ingresso può essere utile fare ricorso a una scheda (figura 3), funzionale a stimolare riflessioni partendo dalle proprie esperienze e a mettere in movimento costrutti mentali e convinzioni.

- *Test in itinere*

Il test somministrato in itinere o "achievement test di primo tipo" ha una funzione prettamente formativa. Si pone lo scopo di verificare il raggiungimento/l'acquisizione dell'obiettivo/input preposto/presentato, il raggiungimento in progress di conoscenze e competenze tali da passare allo step successivo e la messa a disposizione di strumenti per calibrare e reindirizzare le azioni didattiche secondo una maggiore efficacia (Vertecchi *et al.*, 1994).

Di solito il test si focalizza sugli elementi nuovi oggetto dell'unità didattica. La raccolta dei dati permette di riflettere, ideare e progettare azioni di recupero, di sostegno o approfondimento, individuali o per gruppo, ma anche di revisione dell'attività formativa.

Prove di ingresso

Un momento per riflettere

- Se fai fare delle prove d'ingresso, indica per quali di questi scopi le usi:
 - per scopi diagnostici
 - per valutare il livello linguistico dell'allievo e le lacune
 - per avere un'idea di come se la sa cavare un alunno in situazioni comunicative
 - per vedere se un alunno conosce le regole grammaticali e il lessico
 - per portare l'alunno ad essere consapevole dei propri punti di forza e aree di difficoltà
 - altro (specificare)
- Che cosa fai dopo aver corretto le prove di ingresso?
 - metto un voto sul registro
 - discuto i risultati con la classe
 - discuto i risultati con i singoli alunni
 - tengo conto dei risultati per progettare il curricolo
 - altro (specificare)
- Quale uso fai delle prove di ingresso? Le uso:
 - come strumento predittivo del livello di una classe
 - come strumento per misurare il livello di prestazione dei singoli allievi
 - come strumento per individuare strategie di insegnamento idonee alla situazione diagnostica
 - per progettare il curricolo

Fig. 3 - Prove di ingresso - Un momento per riflettere (Mariani, Pozzo, 2002)

Come per il test di ingresso, risultano fondamentali sia tutte le azioni di condivisione dei risultati nel contesto classe che la raccolta delle percezioni relative alle modalità di esecuzione del compito da parte dello studente.

- *Test finale e/o di fine corso*

Il test finale o “achievement test di secondo tipo” costituisce la prova da somministrare a conclusione del percorso, ovvero coincide con uno degli strumenti principali della valutazione finale. Il test finale dà al docente informazioni sulla validità degli strumenti e delle prassi adottate, inoltre ha un carattere sommativo perché certifica la competenza raggiunta dallo studente al termine del percorso.

3.5. I requisiti della valutazione: alcune parole chiave

Validità, affidabilità, praticabilità, autenticità ed equità sono alcuni dei requisiti fondamentali di una valutazione che vuole ridurre gli elementi di soggettività e garantire uguali possibilità agli apprendenti.

Con *validità* si intende la condizione che permette di misurare accuratamente le abilità che il test si prefigge (Gattullo, 2001). In una prova che misura la competenza di ricezione orale, per esempio, gli errori di ortografia non dovranno essere una discriminante nella valutazione.

L'esempio riportato in figura 4 mostra lo sforzo di definire ciò che è rilevante nell'esecuzione di una prova, come i riferimenti al contesto socio-culturale in cui avviene il test, i criteri e il punteggio, le rubriche valutative, ecc.

6. PRODUZIONE SCRITTA – 2
Rispondi al messaggio che hai ricevuto sul tuo telefono Punti ____ / 10



Ciao Said.
Vieni a cena a casa mia sabato sera? Ci sono anche Luca e Ali. Cosa preferisci, pizza o pasta?

.....
.....
.....

Scrivere espressioni semplici e frasi isolate.

6. Composizione libera composta da 2 item (5 punti per ogni messaggio corretto)

PUNTI	
8-10	Svolge il compito completamente o quasi, pur con sporadici errori di ortografia, utilizza un vocabolario adeguato.
7-6	Svolge il compito quasi completamente commettendo alcuni errori di ortografia, utilizza un vocabolario limitato e talvolta inadeguato.
4	Svolge il compito quasi completamente, utilizza un vocabolario limitato e spesso inadeguato.
0	Compito non svolto o non corretto.

Fig. 4 - Test di ingresso A1 - Esercizio di produzione scritta, abilità di riferimento, criteri e rubrica di valutazione

L'affidabilità è un concetto tecnico legato alla costanza dei risultati. Un test è affidabile quando fornisce risultati uguali se somministrato da persone e in tempi diversi. Affinché un test sia affidabile è fondamentale cercare di evitare tutti gli errori di misurazione, che possono derivare da una selezione inadeguata degli item, da una scorretta distribuzione dei tempi concessi per l'esecuzione della prova, dall'uso di criteri valutativi non chiari ed esplicativi e da una formazione teorica, metodologica e tecnica inadeguata di chi somministra la prova (Rocca, 2016).

Una parte fondamentale di questo processo sarà quindi dedicata alla cura delle consegne, che devono essere chiare, facilmente interpretabili e

 **3. LEGGI E COLLEGA LE PAROLE ALLE IMMAGINI. VEDI L'ESEMPIO** Punti ____ /5

	Autobus
	Piazza
	Edicola
	Mercato
	Farmacia
	Treno

Note: A blue arrow points from the 'Edicola' label to the 'Treno' label, indicating a mismatch in the original image.

Fig. 5 - Test di ingresso Alfa-A2 - Esempio di item risolto

adeguate dal punto di vista linguistico al livello di competenza dello studente, essenziali e legate al compito. È auspicabile che ogni consegna mostri sempre un esempio di item per favorire il grado di familiarità con la tecnica utilizzata (figura 5). Diventa necessario ideare e redigere istruzioni per la somministrazione della prova e per la valutazione.

La *praticabilità* rimanda agli aspetti pratici e organizzativi della prova ed è legata ai concetti di sostenibilità, trasparenza e accessibilità. Sono fattori che contribuiscono alla praticabilità del test: la lunghezza e i tempi previsti, la possibilità di utilizzare spazi idonei, l'adeguatezza di aule e attrezzature per lo svolgimento delle prove.

Con il termine *autenticità* si intende invece l'esigenza di somministrare prove che richiamino contesti e situazioni reali (Weir, 1990; Alderson, 2000). L'obiettivo è quello di utilizzare situazioni e compiti che siano rappresentativi della vita reale, corrispondendo a una sorta di simulazione delle attività che lo studente si troverà a compiere, per esempio la lettura di un annuncio di lavoro (figura 6).

Infine, con *equità* (Cameron, 2001) si intende la possibilità data allo studente di dimostrare cosa è in grado di fare ricorrendo a diverse mo-

COMPRESIONE SCRITTA – 1
Leggi l'annuncio di lavoro e rispondi alle domande. Vedi l'esempio

Punti ____ / 10
(2 punti per ogni risposta corretta)

Sono Ali. Sono somalo e ho 18 anni. Ho una qualifica di addetto alla ristorazione. Cerco lavoro come aiuto cuoco, ma anche come cameriere e lavapiatti. Per contattarmi, scrivete a ali_mashud1212@yahoo.it

0. Come si chiama il ragazzo? *Si chiama Ali.*

1. Di quale nazionalità è?

2. Quanti anni ha?

3. Che qualifica ha?

4. Che lavoro cerca?

5. Qual è il suo indirizzo e-mail?

Fig. 6 - Autenticità - Estratto del test finale A1 con riferimento a un contesto reale: quello relativo alla ricerca di lavoro

dalità. Nell'ideare un test è necessario perciò variare la tipologia di prova proposta, andando incontro ai diversi stili cognitivi e alle diverse intelligenze degli apprendenti.

1. ASCOLTO – 1
Ascolta il dialogo e poi indica se le frasi sono vere o false. Vedi l'esempio
Punti ____ / 10

	V	F
0. Omar vuole fare il corso di italiano.	X	
1. Ci sono due corsi con orari diversi.		
2. Omar fa il corso il martedì e il giovedì.		
3. Il corso è a pagamento.		
4. Omar non ha il permesso di soggiorno.		
5. Omar fa subito l'iscrizione.		

2. ASCOLTO – 2
Ascolta il testo e sottolinea la risposta esatta. Vedi l'esempio
Punti ____ / 10

- Precious viene dalla Tunisia/dalla Nigeria.
- Precious è in Italia con suo fratello *dal 2019/dal 2022*.
- Precious ora *lavora/studia*.
- Precious studia sempre *italiano/francese*.
- A Precious *piace/non piace l'Italia*.
- Precious non vuole/vuole vivere in Italia.

Fig. 7 - Equità - Estratto di test ingresso A1 per valutare le competenze di comprensione scritta attraverso l'utilizzo di due modalità di prove diversificate

3.6. I test prodotti

Veniamo ai test prodotti all'interno del progetto. Si tratta di una serie di test pensati per la fase di accoglienza (test di ingresso e piazzamento) e per la fase di valutazione delle competenze finali a esito di un corso; nella fattispecie, la valutazione delle competenze in italiano L2, che costituisce il bisogno formativo principale per i MSNA.

L'indagine compiuta da ISMU nel 2021, che ha coinvolto moltissime realtà che operano con questo tipo di utenza, ha rilevato infatti che la mag-

gior parte dei minori è inserita nei corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana realizzati presso gli enti che li ospitano, i CPIA e, in maniera residuale, nel privato sociale (ISMU, 2021).

Nella piattaforma dedicata (www.msna-ali.it) sono comunque presenti anche test per la valutazione delle competenze disciplinari di base pensati per i CPIA e le scuole di primo e secondo grado. Si tratta di un numero di prove, allo stato attuale, esiguo, ma la piattaforma nasce con l'intento di diventare un collettore sempre aperto e aggiornato.

La presentazione delle caratteristiche e del funzionamento delle prove sarà focalizzata, in questo contributo, soprattutto sulle prove di ingresso e finali per la valutazione delle competenze linguistiche in L2.

Alla base delle prove sono posti i riferimenti culturali precedentemente esplicitati, relativi all'approccio umanistico. La valutazione è strettamente connessa all'insegnamento e ha una forte valenza affettiva ed emotiva per lo studente. Gli obiettivi della valutazione dovrebbero quindi focalizzarsi sul contesto sociale in cui l'apprendente agisce, opera e si relaziona, sul suo sviluppo affettivo ed emotivo e sul raggiungimento della competenza comunicativa (Maugeri, 2021).

Nella dimensione glottodidattica, l'approccio umanistico contempla la lingua non come obiettivo nella sua isolata specificità, quanto come strumento di comunicazione (Porcelli, 1998). In questa direzione convergono le riflessioni di Oller (1979) e Carrol (1980) che hanno proposto un modello valutativo, discostandosi da quello strutturale e comportamentista che concepiva la lingua come sistema di regole formali, per una visione più olistica che valuta la capacità dell'apprendente di usare la lingua in rapporto a scenari e situazioni comunicative.

In generale, particolare cura è stata posta ai quesiti e alle consegne, così come all'apparato delle immagini e delle icone. Recenti contributi, che partono da una riflessione sull'alfabetizzazione visuale, suggeriscono ai docenti che lavorano con apprendenti che hanno una bassa scolarizzazione di porre una forte attenzione alla costruzione dei materiali di classe. Spesso, infatti, mappe, grafici, immagini e disegni utilizzati nella pianificazione, organizzazione e redazione delle attività presentano caratteri culturali fortemente connotati, fonte di perplessità e difficoltà per chi proviene da contesti culturali lontani o ha competenze alfabetiche e di studio non consolidate (Alther Flores, 2017).

3.7. Test di ingresso per la valutazione delle competenze in Italiano L2

All'interno della piattaforma sono presenti due tipologie di test di ingresso: per la valutazione delle competenze in italiano L2 e per il piazzamento nei corsi.

Il primo (in appendice: Materiale A - *Test di valutazione delle competenze in ingresso dall'Alfa all'A2*) è un testo graduato, pensato per rilevare le competenze alfabetiche di base. Può essere utile in tutte quelle situazioni in cui manca la documentazione del percorso scolastico precedente dello studente MSNA o di fronte alla dichiarazione di una scolarizzazione interrotta. Esso è articolato in due fascicoli: il primo relativo alle competenze di ricezione e produzione orale, il secondo relativo alle competenze di ricezione e produzione scritta.

La scelta di iniziare dall'oralità (ascolto e parlato) scaturisce fin da subito dalla volontà di evitare l'impatto con le attività scritte, spesso frustranti per chi magari non ha competenze consolidate in letto-scrittura (Rocca, 2019).

L'ascolto – che prevede l'utilizzo di file mp3 – è articolato in tre prove in progressione.

Per la produzione orale, viene dato ampio spazio alla presentazione: la prima prova viene svolta sotto forma di dialogo, punto di partenza per stabilire contatti sociali; la seconda prova è più libera e prevede una presentazione dello studente partendo da una serie di parole stimolo. Si tratta di prove che si situano tra ingresso e analisi dei bisogni; l'intervista infatti consente di raccogliere dati relativi alla competenza in italiano, ma anche di ottenere informazioni sullo studente.

Nella fattispecie, considerato che l'obiettivo primario è capire se lo studente abbia o non abbia competenze di letto-scrittura, la prova è stata costruita tenendo in considerazione il concetto di progressione.

Per la lettura, le attività prevedono una lettura iniziale di parole bisillabe piane e di lessemi trisillabi in modo da comprendere se lo studente conosce l'alfabeto latino e le regole di conversione grafema-fonema. Si passa poi alla lettura e comprensione di semplici frasi e poi di un breve testo espressivo.

Anche nella scrittura si passa dalla copiatura di parole alla compilazione di un semplice modulo, dalla risposta a un messaggio telefonico alla scrittura di una email.

Tutto il test riflette l'approccio orientato all'azione (Council of Europe, 2001; Council of Europe, 2020) che considera l'apprendente di una lingua in termini di agente sociale impegnato in compiti.

I due fascicoli sono accompagnati da una *Guida alla valutazione* che contiene una serie di suggerimenti per la gestione del test. In particolare,

considerato che è un test che potrebbe essere somministrato a minori con una scolarizzazione non consolidata ed eventualmente privi di una familiarità con i formati di prove e materiali didattici, si sottolinea la necessità di spiegare il funzionamento del test usando poche parole, chiare e comprensibili, pronunciate lentamente e ad alta voce (figura 8).

NOTA:

Nel caso di studenti che durante il colloquio di presentazione riferiscono di non aver avuto accesso alla scolarizzazione o di aver avuto un percorso scolastico breve e discontinuo, si consiglia la somministrazione del seguente test per la valutazione delle competenze di ingresso della letto-scrittura. Con questo tipo di utenza, ovvero giovani scarsamente scolarizzati, è importante aver cura di spiegare il funzionamento del test (cosa fare, cosa non fare), usando poche parole, chiare e comprensibili, pronunciate lentamente e ad alta voce. La scarsa dimestichezza con le prove scolastiche può scoraggiare i corsisti e portarli a scegliere di non fare. È invece molto importante, data la finalità del test, indagare al meglio conoscenze e competenze nella lingua italiana.

Per facilitare la comprensione della prova, le consegne sono anticipate da un'icona che indica l'abilità da testare.

L'intero test è strutturato in due fascicoli: una prova di letto-scrittura e una prova sulle competenze orali.

Fig. 8 - Estratto della Guida del test di ingresso Alfa A2 - Istruzioni per la somministrazione

Segue la soluzione degli item proposti e le modalità di attribuzione dei punteggi. Nelle cosiddette prove oggettive di verifica (esempio vero/falso, scelte multiple...) l'attribuzione dei punteggi è automatica; maggiore attenzione è posta alle prove soggettive. Per evitare situazioni di forte discrezionalità sono stati esplicitati i criteri e si è ricorso all'uso di scale (figura 9). In particolare, sono state predisposte scale con la funzione *assessor-oriented*, che hanno l'obiettivo di coadiuvare il docente nell'attribuzione del punteggio. Per una panoramica generale delle scelte, si rimanda al lavoro di Lorenzo Rocca dedicato ai temi del controllo, della verifica e della valutazione (Rocca, 2016).

Chiude il fascicolo la griglia dei punteggi e la proposta di piazzamento nei corsi (figura 10) a seconda del punteggio ottenuto nella letto-scrittura, secondo una quintuplica opzione di uscita: Pre Alfa A1, Alfa A1 (Borri *et al.*, 2014), PreA1, A1, A2 in entrata per chi raggiunge il punteggio massimo.

PRODUZIONE ORALE – SCALE DI COMPETENZE E PUNTEGGI

a) Competenza sociolinguistica (Rocca, 2008, p. 68)

Si attribuiscono punti	ad un candidato che
2	Dimostra capacità di comprensione, porta a termine il compito richiedendo raramente la ripetizione, attraverso risposte brevi ma quasi sempre appropriate. È in grado di formulare frasi semplici e di interagire in maniera elementare. L'esposizione, anche se spesso lenta e caratterizzata da qualche esitazione e ripetizione, risulta sostanzialmente chiara. Generalmente riesce a far capire ciò che vuole esprimere.
1	Comprende solo parzialmente l'input, richiedendo spesso la ripetizione e rispondendo a volte in modo non appropriato. Interagisce in maniera molto elementare attraverso un'esposizione talvolta poco chiara, caratterizzata da ripetute esitazioni e ripetizioni. Non sempre riesce a far capire ciò che vuole esprimere.
0	Soltanto raramente riesce a comprendere l'input e non è quasi mai in grado di rispondere in modo appropriato. Ha grandi difficoltà nell'esposizione e nel complesso non riesce a far capire ciò che vuole esprimere.

Fig. 9 - Estratto della Guida del test di ingresso Alfa-A2 - Scala della produzione orale

Il profilo degli apprendenti terrà poi conto anche delle competenze orali; si può dare il caso di studenti scarsamente scolarizzati con competenze orali superiori all'A1. Ciò è in linea con l'idea dei livelli non come profili unitari, bensì come indicatori di competenza da ricomporre caso per caso (Borri *et al.*, 2014).

Infine aggiungiamo una nota sugli aspetti dell'editing del test, che rispettano anche qui il concetto di progressione. Il font scelto per l'intero test è Calibri, che presenta caratteristiche di alta leggibilità, ma con caratteristiche di grandezza del font diverse a seconda della parte del test. Le prime parti, che testano le competenze basilari di letto scrittura, hanno un font con dimensione che varia da 14 a 16 in stampato maiuscolo, mentre le successive si riducono a 12 in stampato minuscolo.

Il secondo test di ingresso (un'esemplificazione in appendice: Materiale B in appendice - *Test di valutazione delle competenze d'ingresso livello A1*) è riferito ai MSNA che abbiano una scolarizzazione di base nel proprio paese.

Come nel precedente, particolare attenzione è stata posta ai contenuti e alle immagini, che rimandano ad ambiti e ad aree di interesse per l'utenza di riferimento.

Totale punti fascicolo 2					
					
punti ____ / 36		punti ____ / 36			
Griglia dei punteggi per la suddivisione in gruppi di livello					
	Corso da frequentare PreAlfa A1	Corso da frequentare Alfa A1	Corso da frequentare PreA1	Corso da frequentare A1	Corso da frequentare A2
punteggio letto-scrittura*	Fino a 9 punti	Fino a 23 punti	Fino a 41 punti	Fino a 9 punti	Oltre 60
* Al punteggio si aggiungeranno i punti ottenuti nelle prove di produzione e ricezione orale: il punteggio massimo corrisponde a un livello A1 (ma il corsista potrebbe essere ad un livello A2 nella competenza orale). L'attenzione alle abilità orali aiuta a definire come organizzare al meglio i gruppi.					

Fig. 10 - Estratto della Guida del test di ingresso Alfa A2 - Istruzioni per la somministrazione

Trattandosi di un test in progressione, è stato articolato in due fascicoli distinti, uno per il livello A1 e uno per il livello A2, che il docente utilizzerà a seconda delle situazioni. Si presenta in maniera molto analitica e tocca diverse abilità: ricezione, produzione e interazione orale e scritta come previsto dalle *Linee guida per i corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana* organizzati dai CPIA.

Accompagna il test una *Guida alla valutazione* che riporta le modalità operative di somministrazione, le chiavi di soluzione, l'abilità testata da ogni attività e le scale con i descrittori per le prove più soggettive. In chiusura della *Guida*, una scheda riassuntiva (figura 11) riporta i risultati per ogni singola abilità, il risultato finale dell'intera prova e la proposta di piazzamento. Se l'apprendente svolge correttamente l'80% del test, si ritiene che lo studente abbia le competenze previste dal livello indicato.

Si raccomanda – sempre e comunque – di incrociare i dati del test con le informazioni raccolte durante l'accoglienza e le osservazioni di classe. Infatti, si ritiene necessario raccogliere il maggior numero di dati e informazioni e non soffermarsi soltanto all'istantanea data dalla prova di ingresso. È auspicabile che la valutazione globale dello studente, fatta da chi è preposto al posizionamento, venga poi condivisa all'interno del gruppo di

<u>Scheda finale</u>	
Nome e Cognome	
Data	
Ascolto	punti ____ / 20
Lettura:	punti ____ / 20
Produzione scritta	punti ____ / 20
Interazione orale e scritta	punti ____ / 20
Produzione orale	punti ____ / 20
Totale prova	punti ____ / 100
Test superato con punteggio superiore a p. 80	
<input type="checkbox"/> Test superato	
Consiglio orientativo: frequenza di un corso A2	
<input type="checkbox"/> Test non superato	

Fig. 11 - Test ingresso A1 - Scheda finale

lavoro costituito da tutti i docenti dei corsi. In questo modo sarà possibile riconsiderare i casi e analizzare la formazione delle classi, tenendo conto di tutti i diversi profili di apprendente.

3.8. Test finali per la valutazione delle competenze in Italiano L2

All'interno della piattaforma sono poi stati inseriti due test di profitto per i livelli A1 e A2 (un'esemplificazione in appendice: Materiale C - *Test finale A1*). In linea con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento delle Lingue, la competenza in una lingua (in questo caso a conclusione di un corso) non si manifesta esclusivamente in termini di sapere e conoscenza delle strutture, ma soprattutto in saper agire.

Questo significa che nella predisposizione di un test devono essere presenti contesti d'uso reali, legati all'agire dell'individuo/target, nel nostro caso i MSNA, e materiali e schemi noti allo studente (Ambel, 2004).

I due esempi riportati (figure 12 e 13) mostrano l'attenzione al target di riferimento.

COMPRESIONE SCRITTA – 3

Leggi il testo e indica con una X se le frasi sono vere (V) o false (F)

Punti ____ / 12

(3 punti per ogni risposta corretta)



Affittasi stanza in appartamento

Affitto: € 250 mensili

Libera da marzo, luminosa,
con riscaldamento autonomo
in appartamento con altri giovani studenti e
lavoratori. Camera completamente arredata.
Zona: Bologna centro, vicina a tutti i servizi.

	V	F
1. La stanza è libera dal mese di aprile.		
2. L'affitto è di 180 euro al mese.		
3. La camera è arredata.		
4. La camera è in centro.		

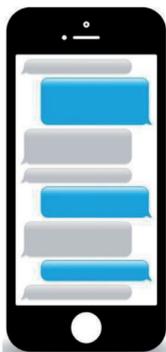
Fig. 12 - Test finale A1 - Esempio di tipologia autentica e adeguata al target

PRODUZIONE SCRITTA – 1

Rispondi ai seguenti messaggi che hai ricevuto sul tuo telefono

Punti ____ / 10

(2 punti per ogni risposta corretta)



1. Domani c'è sciopero dei mezzi pubblici, come andiamo a scuola?

.....

2. Ieri non mi hai chiamato. Perché?

.....

Fig. 13 - Test finale A2 - Esempio di tipologia autentica e adeguata al target

Per la comprensione scritta di livello A1, per esempio, si è fatto riferimento a un annuncio di affitto di una stanza; ovvero a una tipologia testuale presentata durante il corso e appropriata all'utenza, costituita in buona parte da giovani che, terminata l'esperienza in comunità, dovranno cercare un alloggio, di solito in un primo momento in condivisione.

Stesse considerazioni per la produzione scritta di livello A2, relativa a rispondere a messaggi telefonici, decisamente vicini all'agire quotidiano del target di riferimento.

Le prove presentate, costruite al termine di un percorso d'aula con un suo sillabo e una sua pianificazione che ha tenuto conto della classe e dei bisogni specifici dei suoi componenti, costituiscono quindi solo un esempio. Ogni test di profitto deve, infatti, essere coerente rispetto al percorso formativo di riferimento rimandando ai contenuti e agli aspetti della lingua trattati durante l'esperienza formativa in modo che l'apprendente possa operare in un contesto noto.

Ogni test ha una sua *Guida* che si conclude con una scheda riassuntiva dei risultati. Il superamento richiede lo svolgimento corretto di almeno l'80% della prova. Nella scheda finale contenuta nella *Guida* è riportata anche la tabella di valutazione e il livello di competenza raggiunto, con un giudizio orientativo che il docente propone allo studente: la frequenza di un corso di livello superiore (B1), il corso per il raggiungimento del titolo di istruzione al termine della scuola di primo grado, ecc.

Così concepito il test finale ha una valenza sommativa, cioè di bilancio rispetto al percorso svolto, e l'obiettivo di classificare gli studenti rispetto agli obiettivi di competenza fissati.

Nelle istituzioni formative, risulta fondamentale che la valutazione sommativa concorra alla valutazione dello studente assieme alla valutazione formativa, supportata da osservazioni e prove in itinere durante il percorso. Le due valutazioni, formativa e sommativa, non devono, infatti, essere percepite in contrapposizione (Maugeri, 2021), bensì vanno intese come complementari per arrivare a definire meglio l'insieme di conoscenze e competenze in lingua seconda.

3.9. Test di ingresso per la valutazione delle competenze disciplinari

Infine, sono stati inseriti in piattaforma alcuni esempi di test di ingresso per la valutazione delle competenze disciplinari.

Si tratta di test in lingua italiana, pensati per studenti MSNA che abbiano effettivamente seguito con profitto corsi di apprendimento della lingua italiana.

Scendendo nel particolare, sono state inserite due prove per l'accertamento di conoscenze e competenze matematiche per i percorsi scolastici di primo (figura 14) e secondo grado (figura 15). Queste prove riportano esclusivamente la risposta esatta, non prevedono invece un punteggio di misurazione.

In questo caso, il test non presenta un valore di piazzamento e intende soltanto valutare globalmente il sapere e saper fare dello studente, fondamentale per la futura pianificazione delle attività d'aula.

È presente anche un test per la valutazione delle competenze in ingresso dell'area linguistica, con particolare attenzione alle abilità di comprensione e produzione scritta e di interazione orale. I materiali utilizzati anche per questa prova rimandano ai contesti d'uso dei MSNA. Il testo di comprensione scritta, articolata in due attività, presenta un testo espressivo che ha come protagonista un giovane MNSA che racconta la propria esperienza in Italia (figura 16) e un testo regolativo sull'utilizzo dei mezzi pubblici e sulla necessità di pagamento del biglietto.

Hai una banconota da 10 euro, due banconote da 5 euro e tre monete da 2 euro. Cosa puoi comprare?

- a. 4 biglietti del cinema che costano 7 euro l'uno.
- b. 1 pantalone che costa 32 euro.
- c. 2 cd che costano 13 euro l'uno.
- d. 3 libri che costano 13,5 euro l'uno.

Fig. 14 - Estratto di test ingresso di matematica per la scuola di Primo grado

p. Collega in modo appropriato ogni grandezza all'unità di misura relativa:

- | | |
|--|---------------|
| a. la capacità di una tazzina da caffè | 1) ore |
| b. la durata della tua canzone preferita | 2) metri |
| c. quadrati la distanza tra Venezia e Roma | 3) km |
| d. il peso di una caramella | 4) litri |
| e. la durata di una mattina | 5) metri |
| f. l'altezza della tua stanza | 6) grammi |
| g. la capacità di una bottiglia | 7) centilitri |
| h. l'area della tua casa | 8) minuti |

Fig. 15 - Estratto di test d'ingresso di matematica per la scuola di Secondo grado

Prova di comprensione della lettura – 1**Leggi e scegli la risposta esatta****Punti ____ / 10**

Sono un ragazzo senegalese di diciassette anni, mi chiamo Modou³. Sono nato a Pikin, un quartiere di Dakar. Ho una sorella di 25 anni e un fratello di 13 anni. Arrivo in Italia nell'inverno del 2012 per trovare fortuna, sono molti i miei connazionali che decidono di venire qui. Arrivo in Italia con l'aereo a Milano, sono accompagnato da una conoscente che abita a Treviso e lavoro in nero per un certo periodo ad attaccare le etichette sui vestiti. Vado poi a Brescia e comincio a lavorare come ambulante con 50 euro di investimento per comprare gli occhiali da vendere. Lo scorso anno vado a Roma per trovare uno zio. Lì comincio a vendere borse e scarpe, finché mi arrestano ad un mercato anche perché sono minorenni e senza documenti. I vigili urbani mi portano al pronto soccorso e dopo in questura. Rimango tutta la notte su una sedia e alla mattina mi portano in una comunità per minori di Corinaldo.

Ora in comunità seguo un corso di formazione professionale per diventare meccanico e il corso per la licenza media. Nel tempo libero esco con gli amici quasi tutti italiani, faccio anche sport, corro nel parco, gioco a tennis, ma soprattutto a calcio dove sono bravissimo. Qui in Italia mi piacerebbe lavorare come muratore o meccanico per mantenere la mia famiglia e mandare abbastanza soldi a casa.

Fig. 16 - Estratto del test di ingresso per la valutazione delle competenze di interazione orale - CPIA area linguistica

Il testo di scrittura coincide con la richiesta di stendere una email per un amico; in essa il candidato descrive la nuova realtà in cui si trova a vivere.

La parte di interazione orale muove invece da una serie di immagini per stimolare uno scambio sul tempo libero del candidato (figura 17).

L'uso delle immagini a corredo degli esercizi dà la possibilità di esplorare le conoscenze lessicali, di verificare l'uso delle strutture grammaticali e di sondare la capacità di organizzare e articolare un discorso.

In piattaforma è stato inserito anche un documento che riporta una serie di risorse in alcune lingue madri, create in altre iniziative progettuali, per testare eventuali competenze disciplinari. La questione sulla lingua di somministrazione dei test – soprattutto diagnostici – è particolarmente sentita e da più parti si sottolinea l'esigenza, laddove possibile, di utilizzare – oltre alla lingua target – lingue ponte o le L1 degli studenti (Rocca, 2019).

L'utilizzo di prove di ingresso in lingua madre, nella prima fase di inserimento scolastico di uno studente MSNA, permetterebbe in molti casi

3. Nome di fantasia.

Prova di produzione orale

Osserva alcune immagini per farti un'idea e poi rispondi

Punti ____ / 20

1. Quali sono le tue abitudini? Cosa fai di solito durante il giorno? (10)



Fig. 17 - Estratto del test di ingresso per la valutazione delle competenze di interazione orale - CPIA area linguistica

di rilevare in tempi veloci competenze e abilità possedute dall'alunno nella propria lingua d'origine e di valorizzare la precedente esperienza scolastica. In generale, si tratta di materiali che non coprono tutte le possibili lingue, ma costituiscono una forma di attenzione all'utenza presente in classe.

Conclusioni

Le proposte di test e prove inserite sulla piattaforma del progetto costituiscono un esempio non vincolante. Si tratta di materiali nati nella pratica didattica con alunni MSNA che sono stati oggetto di confronto con colleghi, nonché sperimentati nelle classi. È auspicabile comunque una sperimentazione più ampia funzionale alla raccolta di ulteriori feedback.

La piattaforma del Progetto Alfabetizzazione linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo ha l'ambizione comunque di configurarsi come un repository di buone pratiche sperimentate nelle diverse classi con MSNA; può essere l'occasione per instaurare un clima collaborativo che parte dall'esperienza del singolo e diventare opportunità di crescita dell'intera comunità scolastica.

4. Il Piano Didattico Personalizzato

di Daniela Garau e Marta Meozzi

L'inclusione indica un processo a doppio senso e l'attitudine delle persone a vivere insieme, nel pieno rispetto della dignità individuale, del bene comune, del pluralismo e della diversità, della non violenza e della solidarietà, nonché la loro capacità di partecipare alla vita sociale, culturale, economica e politica.

Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità, Consiglio d'Europa, maggio 2008

4.1. La fase propedeutica alla compilazione del PDP: la rete del territorio

La compilazione del PDP assume particolare rilevanza per l'individuazione del percorso dei Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA).

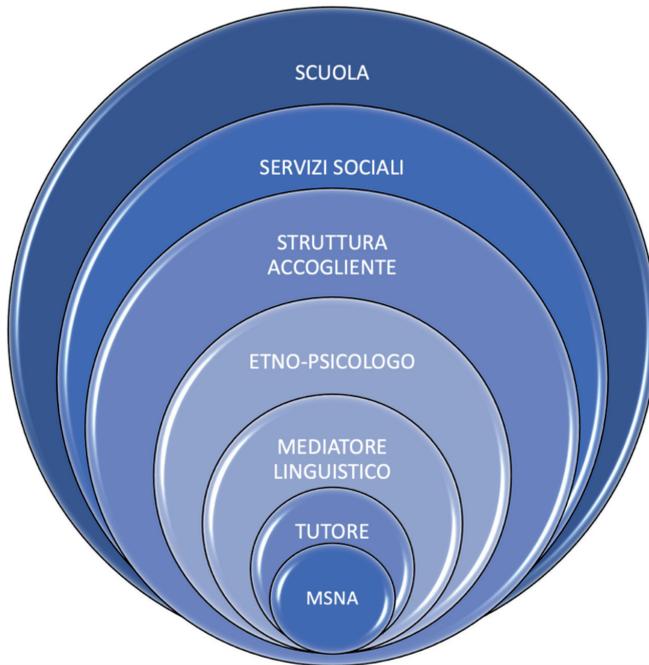
Per determinare le competenze pregresse e conoscere la “storia” dei MSNA, appare indispensabile costruire una rete tra diverse agenzie e attori che si occupano dei minori; tra questi, servizi sociali e strutture di accoglienza, educatori, mediatori linguistici ed eventuali tutori.

L'iscrizione a scuola per un MSNA avviene da parte della struttura accogliente su indicazione dei servizi sociali.

I minori che hanno compiuto i quindici anni, nel caso del territorio spezzino, da cui muove il lavoro restituito in questo capitolo, vengono solitamente iscritti al CPIA.

I docenti del CPIA e gli educatori delle strutture si incontrano – se necessario in collaborazione con un etno-psicologo e un mediatore linguistico – per cercare di ricostruire il percorso pregresso del minore (incluso il corso di studi seguito nel Paese di provenienza ed eventualmente il titolo di studio posseduto dall'alunno) e individuare possibili criticità e risorse.

Dopo un primo periodo di osservazione in cui vengono somministrate prove per l'accertamento di competenze pregresse nei diversi assi, il Consiglio di Classe indica il percorso più adatto al minore confrontandosi con la struttura accogliente, l'assistente sociale preposto e l'eventuale tutore, procedendo poi alla stesura del PDP.



Il percorso individuato viene progettato tenendo conto dei bisogni formativi e degli interessi, delle difficoltà e delle potenzialità dei MSNA.

Il minore è monitorato quotidianamente al fine di segnalare eventuali assenze, ritardi e comportamenti inadeguati alla struttura accogliente.

Si calendarizzano incontri di rete al fine di seguire nel tempo l'andamento didattico-disciplinare e il raggiungimento degli obiettivi previsti.

Sul territorio della Provincia della Spezia sono presenti solo due strutture preposte all'accoglienza di minori.

Inoltre, in situazioni emergenziali, i minori "richiedenti asilo" vengono accolti nel Centro di Accoglienza Straordinario (CAS), che ha dedicato un apposito spazio.

4.2. La compilazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) per MSNA

Il PDP o Piano Didattico Personalizzato è un documento di programmazione con il quale la scuola definisce gli interventi che intende mettere in atto nei confronti degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

I Minori Stranieri Non Accompagnati sono stranieri di età inferiore a diciotto anni che si trovano sul territorio nazionale privi di assistenza e rappresentanza legale. I MSNA che frequentano il CPIA sono studenti con età dai sedici ai diciotto anni (nella Regione Liguria l'accesso è consentito anche ai 15enni nei casi previsti dal *protocollo USR Liguria e Regione Liguria*).

In Liguria, questi studenti sono stati inseriti in corsi di Primo Livello Primo Periodo, in modo da poter assolvere a una frequenza scolastica quotidiana e per un numero maggiore di ore rispetto al percorso di alfabetizzazione, con il supporto di docenti degli assi disciplinari e la fruizione delle ore aggiuntive di alfabetizzazione previste dal Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo.

I MSNA racchiudono in sé le peculiarità di vulnerabilità dovute alla minore età e all'origine straniera e hanno, prevalentemente, un livello linguistico Pre A1 del QCER di conoscenza della lingua italiana; sono considerati studenti con Bisogni Educativi Speciali per svantaggio linguistico e socio-culturale.

Il Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo ha garantito misure di supporto e sostegno ai percorsi di apprendimento dei MSNA attraverso l'adozione di Piani Didattici Personalizzati (PDP), funzionali all'integrazione nel sistema scolastico, interventi di potenziamento delle competenze linguistiche e affiancamento nello studio delle altre discipline scolastiche.

Il PDP è un documento flessibile e dinamico che favorisce la didattica inclusiva e può essere aggiornato dai docenti con l'ausilio e i suggerimenti delle persone di riferimento.

L'orientamento degli studenti prosegue durante tutto l'anno scolastico in quanto le esigenze formative possono modificarsi relativamente alle competenze via via acquisite nel percorso intrapreso o secondo il sopraggiungere di nuove esigenze lavorative e personali dell'utente.

4.2.1. Cosa vuol dire Piano Didattico Personalizzato?

Il PDP si definisce:

Piano perché prevede la predisposizione di un percorso e/o di un progetto con strategie condivise;

Didattico perché ha lo scopo di migliorare l'efficacia dell'insegnamento del docente e l'apprendimento dell'allievo;

Personalizzato perché deve essere funzionale a individuare le metodologie, le strategie e gli strumenti più adeguati per il singolo studente.

Nella nostra esperienza, il Piano Didattico Personalizzato per i MSNA è stato elaborato unendo il modello utilizzato dalle scuole del Primo Ciclo, il Quadro Comune europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue - QCER della lingua italiana L2 e il Quadro Europeo delle Competenze chiave per l'apprendimento permanente.

La parte iniziale del PDP permette di inserire il cognome e il nome dello studente, l'Istituto scolastico e/o gli Istituti scolastici (per esempio Scuola Secondaria di Primo grado e CPIA per italiano L2, oppure CPIA e Scuola Secondaria di secondo grado per il PCTO), la data di compilazione e le date degli aggiornamenti successivi, il nome del coordinatore del progetto e il nome del responsabile della scuola polo:

Piano didattico personalizzato

Cognome:	Nome:
Istituto:	Classe:
Data di compilazione:	Successivi aggiornamenti:
Coordinatore/Referente:	
Soggetti coinvolti nel processo di inclusione dello studente:	

Il modello del PDP è suddiviso in 7 sezioni:

1. La sezione 1 è relativa alla **Biografia personale e familiare** dello studente: si inseriscono i dati anagrafici e le informazioni essenziali di presentazione dell'allievo relative alla sua storia.

sezione 1
Biografia personale e familiare

Data di nascita:

Paese di provenienza:

Mese e anno di arrivo in Italia:

Data di avvio delle attività formative nell'ambito del progetto:

(Altro:)

La rete con gli educatori e l'assistente sociale dell'Ente Locale consente di individuare il mese e l'anno di arrivo in Italia, che spesso gli studenti non ricordano.

2. La sezione 2 è relativa alla **Biografia scolastica** dello studente: si inseriscono le informazioni riguardo al percorso scolastico e al relativo grado di scolarizzazione prima dell'arrivo in Italia.

sezione 2

Biografia scolastica

a) Non scolarizzato (non ha alcuna competenza di letto scrittura in nessun sistema scritto)
.....

b) Scolarizzato

Prima dell'arrivo in Italia (numero di anni, ordine e grado di scuola frequentati):
.....

In Italia: scuole/corsi a cui è stato eventualmente già iscritto:
.....

c) Altro (corrispondenza tra età anagrafica e classe frequentata; eventuale ritardo scolastico; etc.)
.....

3. La sezione 3 riguarda la **Biografia linguistica** relativa alla raccolta di informazioni sulla conoscenza delle lingue e a un'autovalutazione sulla stessa: lingua madre, lingue apprese prima della partenza e durante il viaggio migratorio, lingue di scolarizzazione e alfabeti conosciuti.

sezione 3

Biografia linguistica

a) Lingue apprese all'interno del nucleo familiare o del villaggio:
.....

b) Altre lingue apprese prima della partenza.....

c) Lingue apprese durante il viaggio migratorio.....

d) Lingua/e di scolarizzazione nel Paese d'origine: (elencare)

1).....

2).....

Secondo l'apprendente: la/e conosce?

Per nulla Poco Molto

Gli studenti non scolarizzati che affermano di conoscere la lingua madre nel parlato hanno appreso la lingua nelle relazioni sociali intrattenute, ma al contempo non sanno né leggere né scrivere e presentano il bisogno di un corso sulla letto-scrittura.

Gli studenti che conoscono un alfabeto latino sono facilitati nella letto-scrittura.

4. La sezione 4 comprende i risultati delle **Verifiche iniziali delle competenze** su test di letto scrittura, lingua L2 e di cultura generale, che forniscono indicazioni sul livello iniziale dello studente (Cap. 3).

sezione 4

Verifiche iniziali delle competenze

Test iniziale letto scrittura

Data / Livello

Test iniziale lingua L2

Data / Livello

Test di cultura generale

Data / Livello

5. La sezione 5 riguarda le informazioni su:
- a) **competenze digitali**, che sono importanti perché gli strumenti digitali sono ampiamente utilizzati dai docenti;
 - b) **fabbisogno formativo**, con le indicazioni circa l'eventuale necessità del mediatore linguistico e di ore sia di laboratorio di Italiano L2 sia di altre discipline.

Competenze digitali (indicare il livello con una crocetta):

	Base	Intermedio	Avanzato
Navigazione internet			
Utilizzo PEO			
Piattaforme digitali			
Social network			
Software applicativi			
Altro (specificare)...			

Possesso dispositivi elettronici:

.....

Disponibilità connettività:

.....

Tipologia di dispositivo posseduto (PC, Tablet, Smartphone...):

.....

Fabbisogno formativo

Necessità di mediatore linguistico:

.....

Laboratorio di L2:

ore.....

altro.....

Nella maggior parte dei casi gli studenti hanno competenze di base nell'utilizzo della navigazione in internet e dei social network, mentre mancano di competenze nell'utilizzo della posta elettronica, di piattaforme digitali e di software. Dispongono di un proprio smartphone e non hanno conoscenza dell'utilizzo di PC o di tablet.

Il mediatore linguistico rappresenta una risorsa importante per raccogliere le informazioni iniziali dei MSNA, con riguardo a: punti di forza, fabbisogno formativo e aspettative future legate principalmente al mondo del lavoro.

6. La sezione 6 è relativa alla **Programmazione personalizzata**: partendo dalle osservazioni nel contesto educativo e dai punti di forza dello studente, vengono individuati gli obiettivi, gli interventi didattici e metodologici, le strategie per il raggiungimento degli obiettivi e la valutazione per le competenze delle aree disciplinari. Nelle immagini che seguono sono riportati esempi di compilazione con indicatori delle competenze linguistiche di livello A1 del QCER e delle competenze degli assi disciplinari a cura del CPIA di Savona: si rimanda all'intervista disponibile nella piattaforma www.msna-ali.it.

a) Competenze linguistiche

sezione 6 Programmazione personalizzata				
AMBITO	Competenze linguistiche			
OSSERVAZIONI NEL CONTESTO SCOLASTICO		Obiettivi (o funzioni comunicative)	Interventi educativi e didattici, mezzi di istruzione, attività e strumenti/sussidi	Verifica e Valutazione
	Data redazione	<p>Raggiungimento consolidato del livello pre A1: Ascoltare, comprendere e comunicare oralmente</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendere e produrre brevi interazioni e dialoghi ricorrenti nella vita quotidiana, - chiedere e dare informazioni relative alla propria identità, alla famiglia, all'ambiente della scuola, - esprimere gusti, preferenze, - memorizzare canzoni, filastrocche, poesie, - utilizzare il lessico e le strutture apprese in nuovi contesti comunicativi, - ascoltare e comprendere brevi storie con il supporto di immagini e drammatizzazioni, - leggere e comprendere brevi testi di vario tipo, - scrivere parole, frasi e brevi testi di tipo funzionale, - utilizzare le strutture di base e conoscere il lessico relativo a campi comunicativi della vita quotidiana. 	<p>Interventi didattici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentazioni, lettura di un dialogo, rispondi alle domande e completa l'esercizio unendo la parola e l'immagine, - lettura di un testo semplice con attività di comprensione del testo, - la frase minima attraverso semplici attività con le immagini. <p>Mezzi di istruzione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - didattica laboratoriale, - Total Physical Response per accelerare lo sviluppo delle abilità di ascolto e di comprensione nella prima fase di inserimento. <p>Tecniche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - roleplay, scelta multipla, esecuzione dei comandi, trascodificazione, giochi su schema, riempimento di spazi, caccia all'errore. <p>Strumenti/Sussidi: materiali autentici (pubblicità, comunicati ecc.) portale www.raiscuola.rai.it/italianoperstranieri, dizionari visivi, canzoni, fumetti, app di Google, computer e monitor interattivo, materiali didattici con web app, come https://wordwall.net/it e condivisione Classroom, Moodle o in altre piattaforme.</p>	<p>Verifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - in itinere, osservando il livello di competenza nello svolgimento di attività, - produzioni orali e produzioni scritte per valutare il livello di uso della lingua e il livello di correttezza. <p>Valutazione formativa</p>
PUNTI DI FORZA SUI QUALI COSTRUIRE GLI INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI	Data revisione			

Esempio di compilazione con indicatori di livello Pre A1 a cura del CPIA La Spezia

b) Competenze logico-matematiche

AMBITO		Competenze logico-matematiche		
OSSERVAZIONI NEL CONTESTO SCOLASTICO	DATA REDAZIONE	Obiettivi	Interventi educativi e didattici, mezzi di istruzione, attività e strumenti/sussidi	Verifica e Valutazione
	3/3/2022	Acquisire una numeracy di base e il relativo lessico specifico: <ul style="list-style-type: none"> - numeri interi, decimali, - multipli del dieci, - operatori +, *, -, :; problem solving, - elementi di geometria piana. 	Interventi educativi e didattici: <ul style="list-style-type: none"> - confronto fra diversi sistemi di numerazione e di calcolo, - esercitazioni sul quaderno e alla lavagna, - narrazione con lessico specifico dell'agito, - compiti di realtà (acquisti e lettura dello scontrino, ricette di cucina...). Strumenti/sussidi: testi digitali specifici, schede, strumenti di misura e di disegno.	Verifica: attraverso la compilazione di schede vengono valutate: <ul style="list-style-type: none"> - competenze di calcolo, - conoscenza del lessico specifico, - competenza di problem solving. Valutazione formativa.
PUNTI DI FORZA SUI QUALI COSTRUIRE GLI INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI	DATA REVISIONE			
	-			

Esempio di compilazione di competenze logico-matematiche a cura del CPIA di Savona

c) Competenze informatiche

AMBITO		Competenze informatiche		
OSSERVAZIONI NEL CONTESTO SCOLASTICO	DATA REDAZIONE	Obiettivi	Interventi educativi e didattici, mezzi di istruzione, attività e strumenti/sussidi	Verifica e Valutazione
	-	Competenze base di cittadinanza digitale: <ul style="list-style-type: none"> • fare ricerche in internet, • registrare e compilare moduli on line, • utilizzare una casella di posta elettronica, • accedere e utilizzare una piattaforma di apprendimento, • uso responsabile dei social network. 	Interventi educativi e didattici: <ul style="list-style-type: none"> • costruzione e apprendimento di un glossario dei termini informatici, • compiti di realtà (scambio mail, accesso a piattaforme...), realizzazione di prodotti multimediali. Strategie: didattica individualizzata o piccolo gruppo. Strumenti/sussidi: monitor interattivo, laboratorio informatico, device individuali (BYOD bring your own device).	Verifica in itinere, osservando il livello di competenza nello svolgimento dei compiti di realtà. Valutazione formativa.
PUNTI DI FORZA SUI QUALI COSTRUIRE GLI INTERVENTI EDUCATIVI E DIDATTICI	DATA REVISIONE			
	-			

Esempio di compilazione di competenze informatiche a cura del CPIA di Savona

d) Competenze geo-storiche, se previste

La successiva **Area dell'apprendimento** permette di compilare, se prevista, la programmazione delle singole discipline, inserendo per ogni disciplina:

- conoscenze;

- abilità;
- strategie educative e didattiche e mezzi di istruzione;
- verifica e valutazione.

L'area dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, cc. 784-787), o PCTO per i percorsi di alternanza scuola-lavoro e per la scuola secondaria di secondo grado, permette di inserire la tipologia del percorso: aziendale, scolastico o un progetto individuale in base al D.lgs. n. 66/2017 a favore di studenti MSNA con l. n. 104/1992, individuando gli obiettivi di competenza, le tipologie di attività, il monitoraggio, la valutazione e il coinvolgimento della rete di collaborazione dei servizi territoriali per la prosecuzione degli studi oppure per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento Legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, cc. 784-787				
Tipologia di percorso per le competenze trasversali e l'orientamento	Obiettivi di competenza del progetto formativo	Tipologie di attività (es: incontro con esperti, visite aziendali, impresa formativa simulata, project work in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità ecc.) e Modalità/fasi di svolgimento delle attività previste	Monitoraggio e Valutazione	Coivolgimento della rete di collaborazione dei servizi territoriali per la prosecuzione del percorso di studi o per l'inserimento nel mondo del lavoro
<p>Percorso Aziendale: estremi della convenzione stipulata</p> <p>Nome e tipologia azienda</p> <p>Tutor aziendale (esterno)</p> <p>Tutor scolastico (interno): insegnante di sostegno o, in alternativa, insegnante curricolare</p>	<p>Percorso di orientamento al lavoro indirizzo ristorazione, preparazione e somministrazione cibi e bevande.</p>			
<p>Percorso scolastico: Figure coinvolte e loro compiti</p> <p>Insegnante Laboratorio di Servizi Enogastronomici, settore Cucina</p> <p>Durata del percorso: definire in numero di ore</p>	<p>Obiettivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilizzare gli studenti sui fondamenti della professione, • sperimentare le tecniche basilari dell'eno-gastronomia, • conoscere la componente edonistica-estetica dell'eno-gastronomia, • collaborare in gruppo, • comunicare correttamente anche sotto il profilo tecnico nelle interazioni lavorative. 	<ul style="list-style-type: none"> - attività introduttiva con esplicazione del lessico italiano comune e tecnico-alimentare, anche con l'uso di immagini, - considerazione dei rischi connessi alle tecniche da realizzare e delle relative misure preventive, - esecuzione di tecniche e semplici preparazioni di cucina valorizzando la collaborazione fra i partecipanti, quale mezzo per conseguire un obiettivo professionale comune (senso di collaborazione e responsabilità reciproca). 	<p>Valutazione formativa e mediante l'osservazione in itinere, la partecipazione e l'interesse dimostrati, il "feedback" formativo e alcuni (semplici) test formativi e/o sommativi.</p>	
<p>Altra tipologia di percorso:</p> <p>attività condivise con l'Ente locale ai fini del Progetto individuale di cui al D. Lgs. 66/2017, art. 6</p>	<p>Relazione finale, con particolare riferimento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. al livello di riduzione dei vincoli di contesto e alla loro eventuale permanenza, 2. alla replicabilità dell'attività e alle misure di miglioramento da assumere, sulla base del riscontro dei tutor. 			

L'immagine rappresenta un esempio di compilazione dell'area **dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento** (legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, cc. 784-787), redatta dal Prof. Renato Cremona dell'IPSEOA "M. Polo" di Genova.

sezione 7

Verifiche finali

Test finale letto-scrittura

Data

Livello

Test finale lingua L2

Data

Livello

Test finale di cultura generale

Data / livello

La sezione 7 è relativa alla fase della **Verifica finale**: permette l'inserimento dei risultati dei test della letto-scrittura, di italiano L2 e di cultura generale.

Il documento termina con il **Diario di bordo** che permette di registrare tutti gli interventi educativi svolti dai docenti, inserendo l'ambito, il nome del docente, la data, una breve descrizione degli stessi e la firma.

Diario di bordo

Ambito di competenza	Docente	Data e breve descrizione intervento	Firma
Linguistico		Testi di ingresso – Valutazione della letto-scrittura, oralità e comprensione orale	
Linguistico		Domande di presentazione, saluti. Uso della mappa. Visualizzazione di Paesi e continenti. Le vocali, scrittura di alcune parole e lettere	
		Prova di scrittura sotto dettatura a partire da un testo di livello A2, al presente, con esercizio di trasformazione al passato prossimo. Note relative all'uso di articoli e preposizioni.	
Linguistico		Utilizzo dell' email e delle app di Google Workspace: scrittura di un testo e condivisione in Classroom	
Matematico		I numeri nella vita quotidiana	
Linguistico		Raccontare al passato: le tappe del viaggio che ti hanno portato qui dalla narrazione orale alla narrazione scritta. <u>Potenziamento verbi.</u>	
Linguistico		Visione e commento del film: Tempi moderni di Charles Chaplin	

La tabella rappresenta un esempio di compilazione del Diario di Bordo, relativamente alle attività curate dai docenti che hanno partecipato al progetto.

4.3. Strategie per la personalizzazione degli apprendimenti

Il Progetto FAMI “Alfabetizzazione Linguistica e accesso all’Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo” è stato caratterizzato da lezioni individuali o in piccolo gruppo. Sono state create attività *ad hoc*, di impronta laboratoriale e secondo una didattica il più possibile inclusiva, con le seguenti caratteristiche:

- flessibilità nella proposta di materiali didattici, eventualmente con ricorso a materiale autentico e ad attività di tipo multimediale che offrono maggiori stimoli all’apprendimento, talvolta anche per l’impiego dei dispositivi elettronici e – appunto – dei supporti multimediali;
- didattica individualizzata sui bisogni e sugli stili di apprendimento di tutti gli studenti;
- flessibilità nei tempi;
- flessibilità nell’uso dello spazio come ambiente di apprendimento;
- feedback immediato tra insegnanti, tra studenti e tra insegnante-studente-piccolo gruppo;
- relazione empatica tra docente e studente.

Con questo tipo di utenza è fondamentale lavorare sulla creazione di percorsi didattici su misura, nei quali lo studente si percepisca al centro del processo di definizione del suo percorso di apprendimento; per esempio, attraverso: i moduli (suddivisi per livello linguistico) presenti nella piattaforma e-learning *Class@-Cross*, resa disponibile dal Ministero dell'Istruzione nel corso del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 1° e 2° Volo, in collaborazione con l'Università di Palermo e Openet Technologies Spa; la fruizione di materiale di vario tipo, autentico e non, cartaceo e soprattutto visivo; l'utilizzo di strumenti volti – *in primis* – alla costruzione di un glossario di riferimento.

Le immagini rappresentano il punto di partenza ideale, mentre – per esempio – la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) costituisce una strategia utile che associa le parole alle immagini facilitando l'apprendimento e la memorizzazione.

L'uso della CAA nella prima fase di **alfabetizzazione degli stranieri già scolarizzati** si rivela estremamente efficace perché:

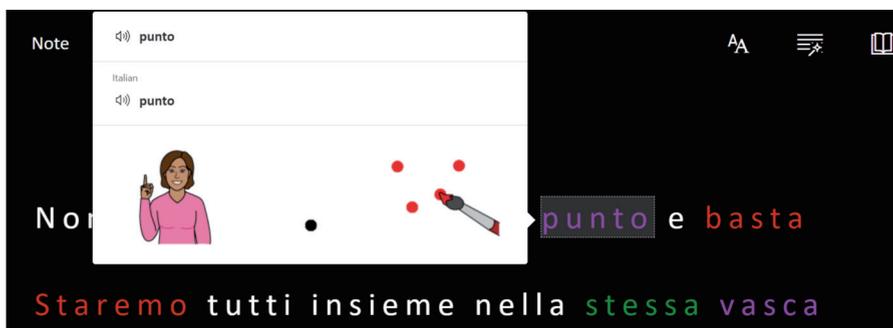
- la semplicità del codice rende il meccanismo di facile comprensione;
- il magazzino lessicale degli alunni stranieri si arricchisce velocemente anche attraverso la realizzazione di un dizionario personalizzato che va a potenziare il linguaggio verbale di coloro che necessitano di semplificazione nell'utilizzo dei diversi canali comunicativi.

Dunque, rappresenta un **valido supporto alla didattica inclusiva** in varie occasioni e in tutte le situazioni nelle quali il canale verbale è difficile da percorrere. Gli ausili open source permettono di creare testi con la CAA, attraverso i pittogrammi ArasAAC (sistema simbolico di proprietà del Governo di Aragona), realizzati da Sergio Palao per ArasAAC e distribuiti con Licenza Creative Common (BY-NC-SA); segnaliamo:

- la piattaforma SimCAA a cui si accede previa registrazione;
- il software AraWord per il sistema operativo Windows;
- l'applicazione Let Me Talk per IOS e Android.

Si tratta di ausili che permettono sia di esprimere bisogni primari sia di creare semplici frasi a partire da una banca di immagini già predisposte, cui si possono aggiungere foto e creare nuove categorie facendo ricerca in rete e scegliendo le immagini più funzionali alla specifica attività didattica.

Invece con le versioni Microsoft Office 365 e Edge, nonché nelle app Wakelet e Thinglink, è possibile una **lettura immersiva** che permette di tradurre in 80 lingue, leggere ad alta voce, attivare il dizionario visivo sulla singola parola, inserire le etichette sulle parti del discorso e aumentare la leggibilità suddividendo il contenuto in blocchi più gestibili. Le parole vengono suddivise in sillabe ed evidenziate durante la lettura. Inoltre, si può modificare il colore delle parole in base alla grammatica cambiando il colore dello sfondo.



Ci sono poi altre applicazioni e piattaforme, utilizzate in modo gratuito, che prevedono un coinvolgimento attivo dei corsisti tramite attività ludiche di vario genere, incentrate sia sull'ampliamento del lessico, sia sul rinforzo di argomenti grammaticali, e che offrono materiali già pronti con possibilità di personalizzazione, come:

- Quizlet che consente di creare *flashcards*;
- Wordwall che consente di creare esercizi interattivi con approccio ludico;
- Kahoot che consente di creare quiz a scelta multipla;
- Learningapps, piattaforma di giochi didattici, che consente di creare nuove attività in modo creativo.

Un altro sito molto interessante, nel quale si può attingere a numerosi e vari materiali, è “Ponti di Parole”¹, progetto di inclusione linguistica per bambini, adolescenti, minori stranieri non accompagnati e migranti adulti, realizzato dalla **Scuola di Lingua Italiana per Stranieri (ItaStra)** dell'**Università degli Studi di Palermo** e rivolto proprio a utenti con bassa scolarità per i quali la lingua deve rappresentare, in tempi non troppo lunghi, una chiave di accesso alla realtà sociale. Dal momento che le tempistiche rappresentano un nodo centrale per l'inserimento dei minori nelle classi successive, vengono proposti corsi intensivi con un ritmo abbastanza serrato.

Sul piano didattico, per le attività seguite dagli alunni MSNA negli ambiti disciplinari relativi a: italiano L2, matematica, informatica e GeoStoria, si è fatto ricorso a:

1. **uso della LIM o del monitor interattivo** per organizzare la lezione da svolgere, scrivendo prima di tutto il titolo o l'idea fondamentale e

1. www.pontidiparole.com.

le parole chiave della lezione. È importante far copiare quanto si scrive per esercitare la scrittura: gli alunni stranieri potranno riprendere i concetti nuovi a casa;

2. **uso di mappe concettuali** prodotte alla lavagna dall'insegnante oppure costruite dagli alunni stessi anche in piccolo gruppo. In questo modo si favorisce l'acquisizione di parole e concetti disciplinari, la memorizzazione dei contenuti trattati e la stimolazione del lavoro cooperativo all'interno del piccolo gruppo. Le mappe concettuali possono diventare anche cartelloni con parole-chiave delle varie situazioni comunicative e delle discipline da affiggere in classe oppure possono essere condivise nella Google Classroom;
3. **uso del testo** per la creazione: di testi semplificati (su cui viene fatto un lavoro sulla lingua tale da rendere più chiaro e comprensibile il messaggio) e ad alta leggibilità, da inserire in app che permettono una lettura immersiva attraverso la sintesi vocale con evidenziazione delle parole e con l'utilizzo del dizionario visivo. In seguito, durante la spiegazione, occorre riprendere le parole-chiave, senza paura di ripetersi. In caso di scarsa competenza linguistica dell'ascoltatore, la ridondanza del messaggio aggiunge efficacia alla comunicazione. Per quanto possibile, occorrerebbe inoltre evitare l'uso di un linguaggio specialistico, inaccessibile ad alunni con una competenza linguistica appena sufficiente a sostenere un colloquio su argomenti legati alla quotidianità;
4. **uso di canzoni** nell'ambito di *role-playing*. Con i MSNA di livello linguistico pre A1, è consigliabile utilizzare il più possibile immagini legate alle parole-chiave della disciplina creando delle flashcards (dal testo, da cartine, da foto, da oggetti, ecc.) da condividere in Classroom attraverso un link o la costruzione di cartelloni;
5. **didattica laboratoriale** ponendo l'alunno al centro del processo di apprendimento, coinvolgendo in prima persona e stimolando lo spirito di iniziativa. Come il *role-playing*, la didattica laboratoriale favorisce un learning by doing partendo da una situazione comunicativa e da materiali didattici che consentono un apprendimento autentico. Si può considerare efficace quando gli studenti riescono a relazionarsi con il loro interlocutore per raggiungere i propri fini e quando imparano a cogliere anche aspetti situazionali e culturali della comunicazione. Alcune attività didattiche, come nelle nostre proposte "All'ufficio postale", "Al ristorante", "Dal dottore", ecc., esemplificano il modo migliore per insegnare agli studenti a comunicare nei vari contesti facendo ricorso a un lessico specifico. Di queste, ne sono stati realizzati video e ne sono disponibili esempi sulla piattaforma **www.msna-ali.it**;

6. valorizzazione della lingua come strumento di comunicazione, privilegiando l'apprendimento della grammatica e facendo perno sul contatto diretto con la lingua e l'interiorizzazione linguistica attraverso **batterie di esercizi a difficoltà progressiva**;
7. **peer tutoring** valorizzando la cooperazione tra pari e contribuendo anche ad aumentare autostima e soddisfazione nell'alunno tutor. Si caratterizza per l'individuazione di alunni da alternare nella funzione di tutor che affiancano l'alunno neoarrivato (ovviamente il ricorso al peer tutoring viene concordato a livello di Consiglio di Classe in modo da coordinare e condividere meglio gli interventi);
8. **Total Physical Response TPR** prevedendo di far ricorso a stimoli e risposte fisiche nella lezione di Italiano L2 e integrando nella comunicazione la parola con il gesto. Il docente per farsi comprendere ricorre alla mimica. L'insegnante dà un comando associato al movimento corrispondente; l'apprendente ricorre a un'azione appropriata e/o pertinente;
9. **esercitazioni** individuali nelle verifiche rimandano all'utilità di assegnare esercizi graduati e di comprensione del testo, nonché di lavorare sul lessico (con riferimento a tutte le discipline);
10. **verifiche** realizzate tenendo conto che la mancata padronanza del livello indipendente della lingua produce difficoltà nell'interrogazione orale. Dunque, risulta preferibile sottoporre prove oggettive come test a scelta multipla (ovvero a risposta chiusa), domande graduate per complessità rivolte con un linguaggio caratterizzato da parole-chiave e di richiamo a concetti base espressi nella lezione oppure prove di completamento delle frasi, con parole indicate a fondo testo, cloze, collegamento, e abbinamento parola-immagine/testo-immagine.

4.4. Esperienze didattiche a cura di docenti del CPIA La Spezia

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020

Misura emergenziale Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione
MSNA-ALI MSNA 2° Volo CPIA La Spezia

1. Italiano L2 con i testi delle canzoni italiane

Docente	
Disciplina	Italiano L2
N. ore di docenza	20
N. ore di progettazione	2
Osservazione iniziale (per ognuno dei PDP degli studenti MSNA, descrivere il possesso dei prerequisiti, le difficoltà incontrate e la valutazione iniziale, ecc.)	<p>I ragazzi sono arrivati in Italia dal Bangladesh nel 2021 con scarsa scolarizzazione nel loro Paese. Gli studenti in classe:</p> <ul style="list-style-type: none">• dimostrano di essere attenti e curiosi;• riescono a riconoscere e comprendere parole ed espressioni molto semplici della lingua italiana;• comunicano oralmente nella lingua italiana usando parole isolate o semplici frasi. <p>Per ulteriori valutazioni, si rimanda alle osservazioni delle altre docenti di classe.</p>
Programmazione delle attività	<p>Le dieci lezioni dovrebbero essere programmate ponendosi come obiettivo primario di colmare il <i>gap</i> culturale e linguistico degli alunni target, in previsione dell'inserimento futuro in gruppo di pari italofoni. Per questo, verrà fatto ricorso a una didattica trasversale, evitando il più possibile la lezione frontale che si dimostra spesso di scarsa efficacia.</p> <p>Si cercherà di stimolare la curiosità con l'ausilio di piattaforme interattive come YouTube, LearningApps, Adgblog.it, https://lyricstraining.com</p> <p>Gli studenti avranno occasione di rinforzare – in autonomia – le conoscenze acquisite tramite accesso gratuito alla rete.</p>
Metodologia	<p>Il Total Physical Singing Response si basa sull'ascolto e la lettura semplificata del testo-canzone (si farà essenzialmente riferimento ai ritornelli) per migliorare la comunicazione in lingua italiana in modo divertente e consapevole, acquisendo fluidità.</p> <p>La comprensione dei testi sarà successivamente accompagnata da schede semplici (cloze test) e domande a scelta multipla.</p>

Obiettivi formativi	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentare il vocabolario • Migliorare la pronuncia • Comprendere brevi indicazioni • Memorizzare il ritornello delle canzoni attraverso l'intonazione melodico-ritmica • Apprendere il codice grafemico e fonemico • Imparare semplici espressioni idiomatiche in italiano
Obiettivo socioculturale e interculturale	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere la cultura italiana attraverso le canzoni
UdA n. 1	Canzoni: “Con te partirò” di Andrea Bocelli” e “Azzurro” di Adriano Celentano
Periodo di riferimento dal ... al ...	Dal 10/03/2022 al 31/03/2022
N. ore previste	8
Indicazione delle attività previste	Ascolto della canzone, lettura del testo, esecuzione e karaoke.
UdA n. 2	Canzoni: “Gioca Jouer” di Claudio Cecchetto e “Si può fare” di Angelo Branduardi
Periodo di riferimento dal ... al ...	Dal 07/04/2022 al 05//05/2022
N. ore previste	6
Indicazione delle attività previste	Ascolto della canzone, lettura del testo, esecuzione e Karaoke
UdA n. 3	Canzoni: “Sapore di sale” di Gino Paoli e “La vasca” di Alex Britti
Periodo di riferimento dal ... al ...	Dal 12/05/2022 al 26/05/2022
N. ore previste	6
Verifica	Verrà effettuata in classe, in itinere, attraverso osservazione diretta di ogni singolo studente e del gruppo, con prove strutturate e non.
Valutazione	Valutazione formativa durante le attività e valutazione sommativa al termine di ogni unità di apprendimento.
Interconnessioni con le attività degli altri docenti	Incontri periodici, utilizzazione di Google Documenti, Google Classroom per un lavoro interdisciplinare e raccordo con le tematiche sviluppate dai colleghi.

2. Dalle immagini al testo

Il docente utilizza le immagini rappresentative di luoghi e festività territoriali, nazionali e del Paese di origine dello studente MSNA per la scrittura di testi semplici.

Di seguito alcuni esempi tratti dal quaderno di uno studente:



Sono ragazze con i
vestiti lunghi e larghi
colorati. Sono su un prato
e fanno un girotondo.

8 marzo: Festa della Donna



questo è un quadro molto
colorato: c'è il giallo e
verde dei limoni, del
campanile. l'azzurro del
mare e del cielo. il bianco
delle case e delle vele.

Positano

3. Italiano L2 con il cinema

Il docente di Religione del CPIA La Spezia, esperto di cinema, ha utilizzato sei pellicole funzionali sia alla formazione del cittadino, sia a un maggiore apprendimento delle competenze linguistiche. I film sono:

- *Tempi moderni* di Charlie Chaplin - film sonoro che si interroga su cosa è l'uomo, la sua identità, il suo progetto di vita attraverso i protagonisti (due persone che cercano un posto nel mondo);
- *Una storia vera* di David Lynch - che tratta di fatti realmente accaduti nel 1994 nell'Iowa, quando un uomo anziano intraprende un viaggio per andare a trovare il fratello che non vedeva da dieci anni. Il tema del viaggio, riconducibile all'esperienza dei MSNA, è la metafora della vita, del cammino, dell'andare avanti. Per gli studenti rappresenta un'occasione personale di confronto;
- *Arrivederci ragazzi* di Louis Malle - che ne rievoca la personale esperienza durante la Shoah, attraverso il racconto dell'incontro tra un ragazzo cattolico e un ragazzo ebreo che propone il rapporto fra storia e vita personale;
- *Il sole dentro* di Paolo Bianchini - che racconta le storie parallele di due coppie di ragazzini immersi in due opposti viaggi migratori. Questo film si trova al centro del percorso ed è fondamentale perché permette agli studenti stranieri il confronto con il proprio viaggio;
- *Wonder* di Stephen Chbosky - che racconta di un bambino con una malformazione al viso che inizia a frequentare la scuola in presenza all'età di 11 anni e lotta per farsi accettare dai suoi compagni di scuola;
- *L'illusionista* di Neil Burger - film di animazione in cui l'immagine risulta molto importante. Narra di un anziano illusionista che ha dedicato la sua vita allo spettacolo e di una ragazzina che sta costruendo il suo futuro attraverso un progetto di vita.

Il cinema è considerato un linguaggio ponte con gli stranieri che stanno imparando la lingua e che entrano in contatto con la nostra cultura. Nella piattaforma www.msna-ali.it è presente l'intervista al docente.

4. Italiano L2 attraverso lo sport

Lo sport ha il potere di cambiare il mondo.

Ha il potere di suscitare emozioni.

*Ha il potere di **unire le persone***

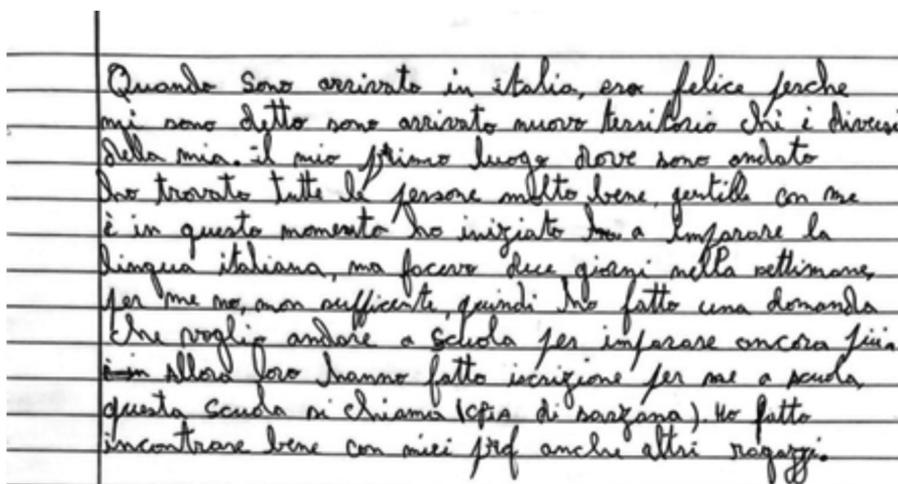
come poche altre cose al mondo.

Parla ai giovani un linguaggio che capiscono.

Nelson Mandela

Il progetto educativo sulla pratica sportiva – svolto nell’ambito di un PON per studenti del CPIA La Spezia sprovvisti di una lingua veicolare – rimanda all’importanza delle attività sportive per imparare l’italiano e per acquisire le competenze trasversali (*soft skills*) e le regole del “gioco corretto” o *fair play* attraverso il Total Physical Response.

Nella piattaforma www.msna-ali.it è presente l’intervista ai docenti.



Quando sono arrivato in Italia, ero felice perché mi sono detto sono arrivato nuovo territorio che è diverso dalla mia. il mio primo luogo dove sono andato ho trovato tutte le persone molto bene, gentile con me e in questo momento ho iniziato a imparare la lingua italiana, ma faccio due giorni nella settimana per me no, non sufficiente, quindi ho fatto una domanda che voglio andare a scuola per imparare ancora più in allora loro hanno fatto iscrizione per me a scuola questa scuola si chiama (CPIA di Sarzana). Ho fatto incontrare bene con miei prof anche altri ragazzi.

Testo di uno studente MSNA nell’a.s. 2021/22

Conclusioni

I MSNA – in genere – non sono abituati al lavoro scolastico come inteso nel nostro sistema di istruzione: difficilmente sono in grado di orientarsi su un manuale e non sempre riescono a seguire un’attività didattica strutturata. Il docente svolge un ruolo fondamentale nel favorire la scolarizzazione e – rispettivamente – la padronanza e la consapevolezza del proprio percorso scolastico da parte dello studente, ricorrendo a e/o fornendo un metodo e/o strategie didattiche adeguate per l’apprendimento.

Come emerge da un'intervista di una docente del CPIA La Spezia che ha partecipato al progetto, gli studenti che hanno terminato il percorso di alfabetizzazione nello scorso anno scolastico attualmente si trovano presso lo SPRAR e lavorano come saldatori. Questi hanno frequentato la scuola media sino a quando hanno trovato un'occupazione, mentre altri studenti stanno frequentando il percorso di Primo livello Primo Periodo per la preparazione all'esame del Primo Ciclo e per lo svolgimento di corsi professionalizzanti. Nella nostra esperienza, gli interventi finora effettuati si sono rilevati efficaci contribuendo all'integrazione linguistica e sociale dei corsisti nel nostro Paese.

5. L'orientamento scolastico e professionale: aspetti e pratiche con i MSNA

di *Andrea Minghi*

Se non si fisserà bene la meta e a essa non si coordineranno i mezzi per raggiungerla, e l'ordine di esplicazione di questi mezzi, facilmente si trascurerà qualche cosa, facilmente si confonderanno gli insegnamenti, facilmente sarà guasto tutto l'organismo degli studi.

Comenio

5.1. Introduzione

Hasan¹ è arrivato in Italia a 16 anni dal Bangladesh, in marzo. È partito dal suo paese in aereo ed è arrivato al Cairo. Quindi ha attraversato l'Egitto fino ad arrivare in Libia.

Durante il tragitto ha incontrato tante difficoltà, torture, preoccupazioni. Ha avuto paura di morire.

Dalla Libia è stato imbarcato su un mezzo di fortuna ed è stato tratto in salvo dalla nave di una ONG.

Ha visto tanti compagni non concludere bene il viaggio. Ha visto morte, devastazioni e soprusi.

I genitori si sono fortemente indebitati per mandarlo in Italia. Hanno venduto molti dei loro beni.

Hasan vuole iniziare presto a lavorare, qualsiasi lavoro sia!

Non vuole andare a scuola. Non c'è mai andato. Nel suo paese aiutava la famiglia nell'allevamento degli animali.

Vuole lavorare subito.

La struttura dove è inserito lo iscrive a un percorso del CPIA della zona, informandolo Hasan di quanto è importante che impari la lingua italiana. Penserà dopo a un lavoro.

Per Hasan il fattore tempo è fondamentale. Non può aspettare troppo. Si sente in dovere di aiutare la famiglia per i sacrifici a suo favore.

Hasan dice ai suoi insegnanti e ai suoi educatori che può imparare la lingua anche lavorando.

1. Nome di fantasia.

Spesso la mattina esce dalla struttura ospitante ma non va a scuola. In un paio di circostanze la struttura ospitante è stata contattata dalle questure delle province limitrofe: “Hasan è stato trovato, era scappato”. Inizia quindi un’opera di collaborazione tra scuola e struttura ospitante. A giugno finisce la scuola. Il CPIA avvia le attività estive in cui Hasan viene inserito.

Da settembre, inizia il percorso di primo livello – primo periodo a cui si aggiunge un percorso finanziato con i fondi Garanzia Giovani, per il recupero del *drop out* e il raggiungimento di una qualifica spendibile nel mondo del lavoro.

Questo percorso gratifica Hasan, che vi intravede qualcosa che potrà aiutarlo a breve a trovare lavoro.

A giugno sostiene l’esame di stato presso il CPIA e ottiene il diploma di primo ciclo; a settembre ottiene la qualifica ed entra nel mondo del lavoro.

La ditta che aveva ospitato Hasan durante le attività di tirocinio ha scoperto il suo talento e la sua voglia di lavorare. Dunque, a fine percorso, viene assunto.

A questo punto Hasan è più tranquillo e rilassato e si iscrive a un percorso di secondo livello della provincia, affine al lavoro che sta svolgendo.

La storia di Hasan coincide con la storia di tanti altri minori stranieri non accompagnati.

La realizzazione di un percorso e di un progetto di vita condiviso con il ragazzo e con gli attori responsabili del suo inserimento nel contesto territoriale ha permesso ad Hasan di ottenere un titolo di studio, di trovare un lavoro che gli piace, di inserirsi nel mondo del lavoro e di intraprendere un nuovo percorso formativo che lo porterà a un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Il tempo per i ragazzi Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA) sembra scorrere inesorabilmente. Non possono aspettare. Tuttavia con una progettazione adeguata è possibile fornire un valido supporto.

In quest’ottica, i percorsi di orientamento scolastico e professionale assumono un ruolo fondamentale e devono essere co-progettati dalla scuola con le comunità di accoglienza e i servizi sociali, senza mancare di un coinvolgimento attivo dei MSNA in modo da renderli partecipi della vita personale e sostenerli nelle scelte fondamentali.

5.2. Esigenze formative ed esigenze personali dei MSNA

Secondo il Report mensile sui MSNA in Italia, predisposto dalla Direzione Generale dell’Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, al 31 dicembre 2022, dei circa 20.089 MSNA, 4.828 avevano 16 anni e 8.926 17 anni.

Il dato indica anche che il 68,4% dei MSNA in Italia è fuori dall'obbligo scolastico ai sensi della legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 622, pur essendo in obbligo formativo.

Per i MSNA il rischio di dispersione è molto elevato; infatti «Per quanto riguarda gli esiti, il 32,2% dei MSNA censiti ha portato a termine il programma di apprendimento. Tra questi, quasi il 40% ha conseguito la licenza media, circa il 31% ha ottenuto un attestato per un corso di italiano L2, mentre il 10% ha terminato un percorso di formazione professionale breve»².

Le ragioni della dispersione e dell'insuccesso formativo sono dovute a molteplici fattori.

Una parte considerevole dei MSNA non ha mai frequentato percorsi scolastici nei paesi di origine «su 1400 MSNA presenti al 30/09/2020 in un campione di 130 enti di prima e seconda accoglienza, il 47,5% dei MSNA frequentava, nel paese di origine, una scuola primaria o equivalente, il 29,2% una scuola secondaria o equivalente, il 17,9% non aveva mai frequentato nessuna scuola»³.

Questi studenti sentono la forte necessità di inserirsi velocemente nel mondo del lavoro in modo da ottenere uno stipendio e aiutare la famiglia di origine che con grandi sacrifici, anche e soprattutto di tipo economico, ne ha reso possibile l'arrivo in Italia.

Si tratta di una forte esigenza che spinge i MSNA a lasciare presto i canali formativi in cui sono inseriti.

Le normali difficoltà linguistiche e i bassi livelli di alfabetizzazione ne rendono critico il processo di apprendimento; talvolta, si accompagnano disturbi specifici di apprendimento non facilmente diagnosticabili.

Il tempo da dedicare agli apprendimenti scolastici può diventare molto limitato.

Con l'arrivo in Italia a 16-17 anni, la necessità di acquisire una giusta alfabetizzazione, sia in considerazione delle competenze linguistiche,

2. *Rapporto di approfondimento semestrale sulla presenza dei Minori Stranieri Non Accompagnati*. Dati al 30 giugno 2022 - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Dipartimento Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione.

3. Fondazione ISMU (2022), *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, Milano, Franco Angeli, pp. 134 e ss. Cfr. anche il sito del progetto: www.ismu.org/progetto-studio-conoscitivo-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-italia-elaccesso-allistruzione. Il Progetto MSNA-ALI è cofinanziato dall'UE entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione, realizzato da Fondazione ISMU su incarico del Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con una Cabina di Regia cui partecipano la Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero dell'Interno e l'ANCI.

della produzione e comprensione dello scritto e della produzione e comprensione dell'orale, nonché competenze in ambito scientifico tecnologico e trasversali, sia della scelta del percorso formativo professionalizzante, si traduce per i MSNA in un percorso troppo lungo che – con il raggiungimento della maggiore età – produce scoraggiamento e interruzione delle attività formative.

Divenuti maggiorenni, in alcune situazioni trovano facilmente un lavoro, che li impegna per molte ore al giorno; anche in questo caso, essendo spesso impieghi particolarmente pesanti desistono interrompendo il percorso scolastico. «Vi sono inoltre giovani adulti di origine straniera che, pur inseriti anni fa nella scuola italiana, ne sono usciti precocemente senza conseguire competenze certificabili e titoli di studio utili per una buona integrazione e non hanno avuto opportunità compensative attraverso la formazione nel lavoro»⁴.

Ovviamente le basse competenze acquisite sia per l'ambito linguistico, che per altri ambiti formativi rende i MSNA vulnerabili, deboli e facili prede di sfruttamento lavorativo.

In alcuni casi, il bisogno impellente di autonomia economica e le difficoltà territoriali del contesto d'inserimento possono indurre scelte pericolose, anche al limite della legalità.

Resta, quindi, priorità degli attori coinvolti nell'accoglienza favorire, nel più breve tempo possibile, l'acquisizione del maggior numero di competenze, per un inserimento lavorativo corretto e sicuro tramite la formazione scolastica e professionale.

A maggior ragione, risulta centrale la realizzazione di un progetto che preveda un percorso di carattere scolastico, di orientamento e professionalizzante funzionale ad acquisire competenze specifiche del mondo del lavoro.

Il vissuto dei MSNA prima dell'arrivo in Italia può averli resi forti e determinati nelle scelte di vita, come può aver fatto emergere competenze professionali che potrebbero essere utili per un facile e proficuo inserimento lavorativo.

Le esperienze pregresse spesso differenziano i MSNA dai coetanei nati e cresciuti in Italia: «In ogni modo sono profondamente diversi, per aspettative, motivazioni e risorse, rispetto ai coetanei italiani, per i quali il raggiungimento dei 18 anni tende sempre meno a coincidere con l'as-

4. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* del marzo 2022, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Ministero dell'Istruzione.

sunzione delle responsabilità e dell'autonomia individuale tipiche dell'età adulta»⁵.

Devono quindi essere individuate strategie e progetti che consentano di meglio coniugare l'apprendimento in ambito scolastico con l'apprendimento in altri contesti e che si predispongano all'accompagnamento al mondo del lavoro, oltre che all'ottenimento del titolo di primo ciclo e al raggiungimento delle competenze relative all'obbligo scolastico.

La Raccomandazione n. 4 dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Potenziare gli interventi di prevenzione secondaria per il contenimento/contrasto della dispersione e dell'abbandono nelle scuole, a livello strutturale, pedagogico-didattico e organizzativo*, prevede come azione prioritaria, «Assicurare il raggiungimento dell'obbligo scolastico per alcune categorie di alunni in situazione di particolare svantaggio, tramite un protocollo condiviso nazionale relativo agli alunni Rom, Sinti e Caminanti, ai MSNA (MSNA), agli studenti oltre i 16 anni privi di titolo di scuola secondaria di primo grado, prevedendo, altresì, la presenza nelle scuole dei mediatori culturali»⁶.

Quindi diventa fondamentale il raggiungimento oltre che del titolo relativo al primo ciclo di istruzione anche quello delle competenze dell'obbligo scolastico che si raggiungono nei percorsi di primo livello – secondo periodo attivati dai CPIA.

I progetti dovrebbero essere realizzati in sinergia tra scuola, struttura ospitante, servizi sociali dell'ente locale afferente e, laddove presente, tutore volontario.

Si tratta – in quest'ultimo caso – di una figura introdotta dalla legge n. 47/2017, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, con riferimento a un adulto, formato e iscritto in elenchi dedicati del Tribunale dei Minori, che, assegnato al minore, lo accompagna nel suo percorso di integrazione sociale e di istruzione.

La condivisione del progetto tra le strutture che hanno un ruolo educativo sulla vita del minore e con il minore stesso è fondamentale e deve essere strutturata in modo da coinvolgere il più possibile lo studente, rendendolo partecipe delle proprie scelte.

5. *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori* del marzo 2022, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Ministero Istruzione.

6. *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale - Documento di studio e di proposta* a cura dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. Documento curato dalla Commissione costituita con decreto dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, con il coordinamento del Presidente della Commissione, prof. Arduino Salatin, e con la collaborazione dell'Ufficio dell'Autorità Garante - giugno 2022.

Sono fondamentali inoltre lo studio e l'utilizzo di metodologie didattiche che favoriscano l'orientamento oltre che la realizzazione di progetti con finanziamenti specifici, tanto da accompagnare lo studente durante il percorso formativo attenuandone, per quanto possibile, la ricerca spasmodica dell'inserimento nel mondo del lavoro.

5.3. Indicazioni normative

Per gli studenti MSNA che abbiano compiuto i 16 anni permane l'obbligo formativo, ossia il diritto/dovere dei giovani che hanno assolto all'obbligo scolastico di frequentare attività formative fino all'età di 18 anni.

Ogni giovane potrà scegliere, sulla base dei propri interessi e delle capacità attuali, uno dei seguenti percorsi:

- proseguire gli studi nel sistema dell'istruzione scolastico;
- frequentare il sistema della formazione professionale di cui hanno competenza Regione e Provincia;
- iniziare l'apprendistato: contratto di lavoro a contenuto formativo volto a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di un mestiere e/o di una professionalità specifica, in funzione del conseguimento di una qualifica professionale;
- frequentare un corso presso un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

Gli studenti MSNA arrivati in Italia con età superiore o uguale a 16 anni spesso vengono inseriti all'interno dei percorsi dei CPIA con l'obiettivo di conseguire il diploma di primo ciclo alla conclusione del percorso di primo livello - primo periodo.

Per molti di questi, si tratta del primo titolo di studio che conseguono nella loro vita.

Coloro che invece sono inseriti nei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado proseguono le attività scolastiche anche in considerazione dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, che rappresentano un forte supporto alla scelta del percorso professionale personale.

Per gli studenti inseriti nei percorsi dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, non essendo attivi percorsi PCTO, si rende necessaria l'attivazione di specifici percorsi orientativi.

Le nuove *Linee guida sull'orientamento* di cui al Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 del Ministero dell'Istruzione e del Merito forniscono delle indicazioni che possono comunque essere prese in considerazione anche per i CPIA, proprio per supportare la scelta degli studenti MSNA.

Nello specifico, in queste indicazioni si prevede la realizzazione, a partire dall'anno scolastico 2023-24, di percorsi da 30 ore per ogni anno scolastico, sia per le scuole secondarie di primo grado che per le scuole secondarie di secondo grado; per estensione, le medesime ore possono essere svolte anche nei centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

I relativi moduli possono essere realizzati sia con modalità curricolare che con modalità extracurricolare: soprattutto, «non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione»⁷.

Sempre nelle *Linee guida per l'orientamento*, viene fatto particolare riferimento alla possibilità di strutturare tali attività in modalità *peer tutoring*.

In particolare, viene fatto riferimento ad attività laboratoriali che prevedono l'incontro di studenti di un ciclo inferiore con studenti di un ciclo superiore per la realizzazione di attività, guidate dagli studenti, con forte impatto orientativo.

Nel caso di coinvolgimento dei MSNA iscritti ai CPIA, questo tipo di attività assume un'importanza ancor maggiore, in considerazione del fatto che l'attività è rivolta a studenti tra loro coetanei; quindi, può favorire maggiormente il rapporto di formazione bidirezionale.

Gli studenti MSNA sono guidati da coetanei che stanno seguendo un percorso di istruzione secondaria di secondo grado, per i quali, a propria volta, può essere favorita l'acquisizione di competenze trasversali grazie allo scambio con coetanei con esperienze e percorsi profondamente diversi.

Questo tipo di attività, eventualmente realizzate su vari tipi di indirizzi tecnico/professionali, permettono allo studente MSNA di conoscere differenti percorsi formativi e offerte formative, oltre che diverse possibilità occupazionali sul territorio.

Particolarmente importante potrebbe essere l'attivazione in forma sperimentale di percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (attualmente assenti dalla normativa) anche per gli studenti MSNA del CPIA, da realizzare in accordo con enti del terzo settore del territorio o con aziende.

7. Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 *Riforma del sistema di orientamento*, nell'ambito della Missione 4 - Componente 1 - del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

Le nuove *Linee guida per l'orientamento* inoltre prevedono l'individuazione di figure di tutor che abbiano il compito di supportare gli studenti e le famiglie nelle scelte anche in considerazione delle competenze e dei rispettivi percorsi personali.

Il tutor è una figura fondamentale per gli studenti MSNA, che dovrà essere perno cognitivo e stimolo motivazionale nell'orientamento scolastico e professionale con il coinvolgimento dello studente in funzione del progetto di vita.

Le *Linee guida per l'orientamento* indicano inoltre la possibilità di attingere a finanziamenti specifici per i percorsi di orientamento dal Programma Nazionale “Scuola e competenze” 2021/2027; pertanto rimane necessaria un'adeguata progettazione degli interventi a valere su tali fondi.

5.4. Misure per l'autonomia

Le misure per l'autonomia sono estremamente importanti per i MSNA e per il loro accompagnamento verso la maggiore età, ossia in previsione dell'uscita dal sistema di accoglienza.

Si tratta di misure che spesso attingono risorse a valere su fondi sociali europei - PON inclusione, su fondi FAMI o su fondi di privati; i relativi progetti mirano ad avvicinare lo studente MSNA al mondo del lavoro, in continuità con la scuola e in funzione del futuro progetto di vita.

Di particolare interesse risulta il Progetto “Percorsi per la formazione, il lavoro e l'integrazione dei giovani migranti”, promosso dalla Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali: prevede il finanziamento di una “dote individuale” di 500€ al mese da riconoscere per cinque mesi al MSNA che effettua un percorso di tirocinio e un contributo di 500€ al soggetto che attua il tirocinio.

Il progetto si pone come principali obiettivi: fornire specifiche competenze spendibili nel mondo del lavoro, permettere la prosecuzione del percorso scolastico intrapreso e favorire l'inserimento del MSNA nella società.

Di particolare interesse è anche “PUOI - Protezione Unita a Obiettivo Integrazione”: progetto incentrato su percorsi di politica attiva del lavoro realizzati da operatori pubblici e privati del mercato del lavoro che prevede l'accesso a una serie di servizi integrati per l'inserimento socio-lavorativo (inclusivi, fra gli altri, di servizi di tutoraggio, orientamento e accompagnamento alla ricerca di lavoro, di bilancio delle competenze e di attestazione delle competenze) e un tirocinio extra-curricolare di 6 mesi presso un'azienda ospitante.

Per pagare i servizi dell'operatore del mercato del lavoro, l'indennità del tirocinante e un contributo per il tutoraggio dell'azienda, viene predisposta un'apposita dote individuale.

Segnaliamo anche il Protocollo d'Intesa per l'inserimento socio-lavorativo di migranti vulnerabili nel settore edile, firmato a maggio 2022 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Ministro dell'Interno con i vertici dell'Associazione Nazionale dei costruttori Edili e dei sindacati FILLEA-CGIL, FILCA CISL e FENEAL UIL.

L'obiettivo del protocollo – alla cui elaborazione hanno collaborato UNHCR e ANCI – è formare e avviare al lavoro almeno 3mila persone tra richiedenti e titolari di protezione internazionale o temporanea, titolari di protezione speciale, MSNA ed ex MSNA. I candidati saranno individuati nel sistema di accoglienza e frequenteranno corsi nelle scuole edili coordinate dall'ente paritetico FORMEDIL, per poi fare esperienze sul campo con tirocini presso le imprese di settore.

5.5. Realizzazione di percorsi di orientamento scolastico e professionale

All'interno del Progetto “MSNA-ALI MSNA 2° Volo” - Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA - HOME/2019/AMIF/AG/EMAS/0094 a valere sulle Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020 e in riferimento all'Avviso prot. 1620 del 01/07/2022 del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione Direzione Generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico, del Ministero dell'Istruzione e del Merito, la rete di scuole “nuove radici”, costituita per favorire l'inserimento degli studenti MSNA presenti in Liguria nei percorsi scolastici, ha avviato specifici percorsi di orientamento al lavoro.

Sono stati attivati percorsi da 30 ore, in collaborazione con le scuole secondarie di secondo grado, finalizzati alla realizzazione di esperienze formative in laboratorio e funzionali alla conoscenza del mondo del lavoro in ambito territoriale, in rapporto alle competenze e agli interessi degli studenti, e a far emergere eventuali competenze pregresse.

Infatti, gli studenti MSNA in arrivo sul territorio in un'età compresa tra 16 anni e 17 anni spesso hanno svolto precedenti attività lavorative nei paesi di origine acquisendo un bagaglio di competenze pregresse. Tale aspetto consente di lavorare sull'orientamento anche in termini di bilancio di competenze, facendo riferimento a un modello che si è sviluppato in Francia come strategia di orientamento e crescita professionale dei lavoratori di

fronte a un mercato del lavoro sempre più complesso e articolato. L'obiettivo ha coinciso con offrire ai singoli individui, attraverso una rete di servizi territoriali in grado di erogare il Bilancio delle Competenze, una strategia di consulenza e di sostegno, in modo da potenziare le capacità progettuali e rafforzare la dotazione di competenze professionali dei lavoratori. Il modello si è diffuso anche in Italia. Si propone di permettere al soggetto di elaborare un progetto professionale a breve, a medio e a lungo termine, partendo dall'esperienza, dalla storia, dalle competenze possedute e dal suo potenziale, tenendo conto dei valori prioritari e delle scelte personali nella vita (Biagioli, 2004).

Gli studenti coinvolti, tendenzialmente, coincidono con studenti neo-arrivati, che, dunque, presentano ovvie difficoltà linguistiche: i percorsi formativi a forte impatto, se ben strutturati, possono favorire il processo di acquisizione delle competenze linguistiche.

L'apprendimento si contestualizza nell'imparare a fare attività pratiche, con ricorso a un linguaggio semplice, seppur tecnico, di aiuto anche all'apprendimento della lingua italiana.

In particolare, i percorsi vengono realizzati prevedendo in classe due figure, il docente specifico della disciplina di indirizzo individuata e un docente tutor alfabetizzatore che agevola e aiuta l'apprendente nel percorso attuato.

I percorsi attuati – nell'esperienza maturata dalla progettazione del CPIA La Spezia – quindi si sono connotati per le seguenti caratteristiche:

- percorsi da 20 ore a 30 ore;
- percorsi con carattere pratico/laboratoriale;
- presenza del docente di indirizzo tecnico e del docente tutor alfabetizzatore;
- ampio spazio allo studente coinvolto per la riflessione sul percorso attuato e sulle competenze nello specifico settore;
- colloqui con gli studenti coinvolti finalizzati al supporto nella scelta del mondo del lavoro e in considerazione delle esperienze realizzate.

Oltre al coinvolgimento dei docenti del CPIA e della scuola secondaria di secondo grado, sono stati coinvolti anche gli educatori delle comunità di accoglienza, in modo da seguirne il percorso e supportare – al rientro in comunità – la rielaborazione delle attività svolte, la consapevolezza delle competenze possedute come di quelle da acquisire e una scelta più consapevole dei percorsi formativi.

I risultati sono stati interessanti: gli studenti coinvolti hanno frequentato assiduamente le attività, salvo rare eccezioni e hanno compreso – anche

tramite i colloqui con gli insegnanti e gli educatori – se taluni ambiti lavorativi potessero essere quelli a loro più consoni.

Questo tipo di percorsi potrebbero diventare strutturali nella proposta formativa di un CPIA, anche in considerazione delle nuove *Linee guida per l'orientamento* già discusse nel paragrafo 5.3, nonché propedeutici alla scelta di percorsi analoghi a quelli analizzati nel paragrafo 5.4.

Sarebbe importante prevedere la realizzazione dei corsi con il coinvolgimento degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, ossia facendo leva sul *peer tutoring*.

In particolare, si potrebbero prevedere corsi con l'inserimento di massimo 4/5 MSNA, affiancati da pari a sostegno nella realizzazione delle attività proposte e con reciproco arricchimento cognitivo e sociale.

5.6. Esempi di percorsi realizzati

Come esempio di percorso di orientamento, scegliamo il percorso sulla ristorazione, preparazione e somministrazione di cibi e bevande, realizzato con il supporto dell'istituto alberghiero IPSEOA "Marco Polo" di Genova: progettato e coordinato dal prof. Renato Cremona.

Il percorso ha inteso suscitare "curiosità" verso il mondo della ristorazione, sia mediante la scoperta di tecniche e aspetti sconosciuti ai non addetti ai lavori, sia attraverso la stimolazione gustativa legata al soddisfacimento dell'alimentazione.

Il percorso – nella sua necessaria essenzialità – ha proseguito l'implementazione delle competenze della lingua italiana, nelle accezioni più comuni ma anche più tecniche, favorendo – oltre un orientamento lavorativo – la conoscenza del linguaggio gastronomico del paese di approdo.

Si è scelto un linguaggio non tecnico, bensì espressivo ed evocativo, alternando l'interazione orale a immagini, filmati, dimostrazioni pratiche e assaggi di cibi e bevande.

Tutte le attività si sono svolte in un ambiente attrezzato con banco-bar, sala ristorante, laboratorio di cucina e LIM con collegamento internet.

L'apporto del docente di indirizzo e del docente tutor esperto in alfabetizzazione è stato fondamentale.

Gli studenti coinvolti, oltre ad aver accresciuto le proprie competenze linguistiche generali e, in parte, di settore, hanno fatto esperienze importanti in laboratorio e hanno avuto un primo approccio al mondo della ristorazione.

Sebbene con alcune difficoltà iniziali, sono state significative anche l'acquisizione delle regole comportamentali all'interno del laboratorio e

della cucina e relative alla necessità di: presentarsi con un abbigliamento consono all'attività, rispettare gli impegni presi, essere puntuali, curare attentamente il piano di lavoro, avere la giusta accortezza con gli strumenti di lavoro per evitare infortuni.

Le lezioni sono state tarate su argomenti semplici che tendevano a mettere in correlazione tante realtà nel mondo della ristorazione che gli studenti osservano quotidianamente e aspetti della loro cultura di origine.

La sperimentazione attraverso il gusto e l'olfatto associata a un supporto linguistico ha permesso di acquisire termini di base estremamente importanti anche nella vita di tutti i giorni oltre che in ambito lavorativo.

Il modulo ha previsto l'erogazione di trenta ore in laboratorio così strutturate.

Primo incontro da 3 ore

Attività sviluppate:

- Ci presentiamo e ci conosciamo: cosa si mangia a casa nostra?
- Vediamo cosa mangiano gli italiani e come parlano di cibo.
- Cosa mi aspetto dal cibo?

Secondo incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Dove si mangia? I locali che troviamo per strada.
- Perché cuochi e camerieri “vestono strano”?
- Assaggiamo e scopriamo come si dicono i gusti in italiano.

Terzo incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- I Bar e le Caffetterie.
- Esistono anche i barman.
- Vediamo cosa si può fare in un Bar-Caffetteria.

Quarto incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Quali sono gli ingredienti della “pasta al pomodoro”?
- La “strana” lingua dei cuochi quando cucinano.
- Facciamo la pasta al pomodoro e l'assaggiamo con il Parmigiano e il Pecorino.

Quinto incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Gli italiani hanno inventato il “risotto”.
- I cuochi hanno tanti “trucchi”.
- Facciamo il risotto e l’assaggiamo.

Sesto incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Le omelettes: una preparazione francese diventata internazionale.
- In quanti modi si possono fare le uova?
- Facciamo le omelettes e le assaggiamo.

Settimo incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- I camerieri non sono portapiatti.
- Tante cose da sapere per servire le pietanze.
- Proviamo!

Ottavo incontro da 3 ore

Attività sviluppate:

- Parliamo di cosa abbiamo appreso.
- Quali sono gli aspetti positivi del lavorare nella ristorazione.
- Mi piacerebbe diventare cuoco, cameriere o barista?

L’ultimo incontro ha previsto una forte riflessione sulle attività realizzate per consentire, in particolare, agli studenti di comprendere le proprie abilità, competenze, aspirazioni; dunque, per considerare – in ottica di orientamento – se il settore della ristorazione, ovvero della preparazione e della somministrazione di cibi e bevande, è il più consono al proprio percorso professionale.

Si tratta, in sintesi, di un percorso con attività a forte connotazione pratica e indirizzato anche all’acquisizione di termini semplici del linguaggio specifico di settore, comunque importanti nella vita di tutti i giorni, particolarmente riferibili al gusto e all’olfatto.

Come altro esempio di percorso di orientamento, scegliamo quello relativo alle attività di laboratorio connesse con la realizzazione degli impianti elettrici.

Si tratta di un percorso caratterizzato da forte attività pratica e realizzato con il coinvolgimento dell’insegnante tecnico di indirizzo oltre che di un tutor specializzato nell’alfabetizzazione.

Gli studenti coinvolti sono stati impegnati in attività di laboratorio e/o di tipo pratico, che hanno previsto la costruzione di semplicissimi circuiti elettrici e che hanno consentito l'apprendimento di semplici competenze nell'utilizzo degli strumenti di lavoro; non è mancata attenzione alla sicurezza e alla lettura della cartellonistica di cantiere relativa alla sicurezza nei luoghi di lavoro.

Agli studenti veniva concessa la possibilità di fotografare, tramite i propri dispositivi, le varie fasi del processo di lavoro per poi redigere una relazione molto semplificata con l'utilizzo delle immagini e di semplici descrizioni didascaliche.

Le esperienze sono state realizzate in coppie per favorire collaborazione e condivisione delle modalità operative tra pari.

Il modulo ha previsto l'erogazione di trenta ore in laboratorio così strutturate.

Primo incontro da 3 ore

Attività sviluppate:

- Ci presentiamo e ci conosciamo: quali sono i componenti principali degli impianti elettrici.
- Come si utilizzano le forbici da elettricista.
- Come si utilizzano i cacciaviti da elettricista.
- Come si effettuano semplicissimi collegamenti.

Secondo incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Circuito semplicissimo per accensione di una lampadina.
- Differenza tra interruttore e pulsante.
- Realizzazione di un punto luce interrotto.
- Esempi di utilizzo di questa tipologia di impianto nelle stanze di una classica abitazione (cantina, ripostiglio, ecc.).

Terzo incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Perché il punto luce interrotto non si può utilizzare in camera da letto.
- Deviatori.
- Punto luce deviato.
- Esempi di utilizzo di questa tipologia di impianto nelle stanze di una classica abitazione (camera da letto singola).

Quarto incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Perché il punto luce interrotto non si può utilizzare in camera da letto matrimoniale.
- L'invertitore.
- Punto luce invertito.
- Esempi di utilizzo di questa tipologia di impianto nelle stanze di una classica abitazione (camera da letto matrimoniale, corridoio).

Quinto incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- I relè.
- L'utilizzo dei relè, i collegamenti, i pulsanti.
- Esempi di utilizzo di questa tipologia di impianto nelle stanze di una classica abitazione (camera da letto matrimoniale, corridoio).

Sesto incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- Principi di sicurezza elettrica.
- Cartellonistica di cantiere.
- Perché è necessario staccare l'energia elettrica dell'impianto prima di intervenire sullo stesso.
- Come si fa a essere sicuri di operare in sicurezza.

Settimo incontro da 4 ore

Attività sviluppate:

- I circuiti con le prese elettriche.
- Le prese per la cucina e le prese per le camere, potenze diverse, impianto diverso.
- L'importanza della sezione dei cavi.

Ottavo incontro da 3 ore

Attività sviluppate:

- Parliamo di cosa abbiamo appreso.
- Quali sono gli aspetti positivi di lavorare nel settore degli impianti elettrici.
- Mi piacerebbe diventare elettricista.

Anche in questo caso, la raccolta delle impressioni finali sul percorso, la raccolta e l'analisi dei materiali prodotti, la condivisione delle esperienze fatte insieme hanno confermato per i MSNA una formazione funzionale a

un primo orientamento nell'ambito di lavoro relativo agli impianti elettrici. I 20 ragazzi coinvolti hanno seguito con passione il percorso, rielaborando le fasi insieme agli educatori delle comunità ospitanti.

I due esempi riferiti costituiscono esperienze didattiche a forte connotazione orientativa a valere nell'ambito del finanziamento MSNA-ALI MSNA 2° Volo del Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Ovviamente potrebbero essere realizzati ulteriori percorsi, diversificati in funzione dei maggiori settori produttivi della realtà territoriale di riferimento; per esempio in ambito agricolo, edile, della verniciatura.

Sono dunque importanti mappature/monitoraggi del territorio che consentano di restituire un'analisi finalizzata all'individuazione dei settori maggiormente interessanti per l'inserimento lavorativo dei MSNA, in funzione di semplici percorsi orientativi che possano tradursi in percorsi formativi, tali da favorire apprendimento e sviluppare motivazioni e interessi.

Conclusioni

La storia di Hasan – con cui abbiamo introdotto – rappresenta la storia della maggioranza dei MSNA che arrivano in Italia con l'interesse a un'occupazione immediata.

Per questi ragazzi, sono importanti percorsi formativi in cui la pratica costituisce almeno un primo forte ancoraggio cognitivo e motivazionale – anche in funzione del curriculum scolastico ordinario – oltre che un primo ambiente di orientamento.

Il tempo che hanno a disposizione per l'apprendimento – in genere – è breve: in questo lasso temporale hanno necessità di riscontrare risultati tangibili che gli permettano di decidere se restare e – anche e non solo – di inserirsi facilmente nel mondo del lavoro.

Parte II

Il piano empirico e la ricerca-azione-formazione

6. Per una premessa: il Progetto ALI per la piena inclusione dei MSNA nella scuola dell'autonomia

di *Lavinia Bianchi*

La piena inclusione dei Minori Stranieri Non Accompagnati (da ora MSNA) costituisce uno degli obiettivi perseguiti dalla scuola dell'autonomia tramite la realizzazione di iniziative articolate, che necessitano di attività di progettazione e programmazione coordinate a livello nazionale.

Il Ministero dell'Istruzione ha voluto fornire una risposta efficace alle esigenze di contesto che rientrano nella situazione di emergenza prevista dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI), con il supporto della Commissione Europea - Direzione Generale Migrazione e Affari interni (DG Home), promuovendo da anni il Progetto "Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 1° Volo e 2° Volo"; dunque, ha inteso rafforzare il sistema di accoglienza dei MSNA e favorire un loro più rapido ed efficace inserimento nel sistema scolastico e nella società¹.

In questo quadro, il Progetto ALI ha costituito una macro-progettualità generale articolata in almeno tre fasi che hanno sinora aumentato la conoscenza sulla condizione dei MSNA nel periodo che precede l'ingresso nel percorso scolastico e, allo stesso tempo, hanno consentito di sviluppare azioni di concreto miglioramento dei processi di inclusione e integrazione, tali da favorire le migliori condizioni di apprendimento sin dall'arrivo in Italia.

Nella tabella a seguire vengono riportate in sintesi le fasi del Progetto ALI complessivo (cfr. Fonte: www.msna-ali.it).

1. Cfr. www.msna-ali.it (ultima consultazione: 12/03/2023).

Prima fase del progetto

Nella prima fase del Progetto “ALI MSNA 1° Volo”, conclusasi a dicembre 2021, sono stati promossi interventi di formazione con l’obiettivo di facilitare l’integrazione dei Minori Stranieri Non Accompagnati, attraverso azioni e strumenti finalizzati a un processo di accompagnamento guidato dei minori verso l’alfabetizzazione e l’acquisizione di conoscenze linguistiche, sociali e civiche, anche grazie al supporto di una piattaforma *e-learning*.

Azioni progettuali attivate con ALI 1:

- percorsi individualizzati di alfabetizzazione di base;
- percorsi individualizzati di apprendimento dell’italiano (Italbase), finalizzati all’apprendimento delle nozioni di base della lingua italiana per alunni con background migratorio;
- percorsi di classe per l’apprendimento dell’italiano L2 (Italstudio);
- percorsi di classe per l’approfondimento di nozioni civiche e sociali volte a favorire l’inserimento del minore nel contesto sociale italiano.

Seconda fase del progetto

La seconda fase del Progetto “ALI MSNA 2° Volo”, realizzata nel corso del 2022, ha avuto l’obiettivo di garantire l’adozione di misure di supporto e sostegno ai percorsi di apprendimento dei Minori Stranieri Non Accompagnati; in particolare attraverso la predisposizione di Piani Didattici Personalizzati (PDP), funzionali a concretizzare l’efficacia degli interventi di potenziamento delle competenze linguistiche e l’affiancamento nello studio delle altre discipline scolastiche.

Azioni progettuali realizzate con ALI 2:

- predisposizione di Piani Didattici Personalizzati (PDP) sulla base della valutazione dei bisogni formativi individuali;
- attività formative per lo sviluppo delle competenze linguistiche;
- attività di affiancamento nell’apprendimento di tutte le discipline scolastiche;
- attività di tutoring attraverso il supporto di tutor/mediatori;

Terza fase del progetto

Tra settembre e dicembre 2022 sono state realizzate attività a completamento del lavoro già intrapreso all’interno del Progetto “ALI MSNA 1° Volo” e “ALI MSNA 2° Volo”, con riferimento ad azioni e pratiche volte a promuovere il ruolo della scuola nel processo di inclusione dei MSNA, potenziando il percorso verso la piena integrazione nella società italiana. A valle del lavoro complessivo, tenendo conto anche della normativa e dei dati statistici, si è messo a sistema un corpus di dati e buone pratiche per facilitare il dialogo tra Enti, operatori e scuola, a tutela complessiva del diritto all’istruzione dei minori, nella prospettiva di un sistema formativo integrato. Quanto elaborato è stato raccolto in questo spazio liberamente accessibile allo scopo di una più ampia divulgazione. Dal 2023, gli obiettivi hanno oltrepassato la rete interna, coinvolgendo le scuole nazionali di ogni ordine e grado.

Azioni progettuali realizzate nel 2023:

- coinvolgimento e coordinamento delle istituzioni scolastiche già attivamente coinvolte nella realizzazione dei progetti ALI-MSNA 1° e 2° Volo;

- creazione di un ampio *network* di scuole per promuovere, attraverso l'adozione di documenti comuni e buone pratiche condivise, l'integrazione dei MSNA;
 - organizzazione di incontri nazionali al fine di consolidare il *network* di scuole nonché di espandere in futuro la rete in ogni direzione possibile;
 - realizzazione di 5 moduli informativi/educativi per insegnanti, studenti ed educatori con l'obiettivo di promuovere il ruolo della scuola nel processo di integrazione scolastica e sociale dei MSNA;
 - organizzazione di incontri interregionali e nazionali, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) e con le scuole della rete, rivolti agli attori coinvolti nei processi di inclusione (scuole, EE.LL. ecc.) e dedicati alla divulgazione dei 5 moduli informativi/educativi e della piattaforma destinata al pubblico.
-

A consuntivo del progetto complessivo, è emerso che «L'accesso al sistema di istruzione registra però rilevanti disomogeneità nel territorio nazionale, a svantaggio spesso dei giovani migranti e rifugiati che vivono nelle zone rurali più lontane dai grandi centri. Un sondaggio sul diritto all'istruzione, effettuato sempre da UNICEF attraverso la piattaforma U-Report on the Move2, ha rivelato che larga parte dei minori intervistati ha dichiarato di non essere iscritto a scuola. Tra gli iscritti, solo il 30% ha frequentato i corsi regolari, mentre il 49% ha partecipato soltanto a lezioni di italiano. In parte, il problema è sicuramente legato alle Linee guida sull'accoglienza dei MSNA, secondo cui le strutture di prima accoglienza sono tenute ad assicurare l'alfabetizzazione (corso di lingua italiana) e non l'inserimento in un istituto scolastico per il conseguimento dell'istruzione secondaria di I grado. Ciononostante, e forse anche in risposta ai prolungati soggiorni nei centri di prima accoglienza, dai dati raccolti da UNICEF si evidenzia come un certo numero di MSNA partecipi a lezioni di lingua italiana e frequenti corsi disponibili nei CPIA del Ministero dell'Istruzione per conseguire il certificato di scuola secondaria di I grado» (Fonte: www.msna-ali.it).

Nella figura 1, sono restituiti in sintesi i dati dei partecipanti al progetto.



Fig. 1 - Partecipanti complessivi al Progetto 2020-2022

6.1. Il Progetto “ALI MSNA 1° Volo”

In questo paragrafo, si è particolarmente tenuto conto del lavoro di Santagati e Barzaghi (Report ISMU, 2021), con riferimento ai dati pubblicati nella sezione “scuola” dedicata ai MSNA dal Ministero dell’Istruzione.

Lo studio di ISMU si è inserito all’interno del Progetto ALI MSNA 1° Volo, svolgendo una ricerca qualitativa su dieci reti territoriali con scuole capofila che ha consentito di acquisire e restituire dati quanti-qualitativi utili a comprendere lo *stato dell’arte* dei processi e delle pratiche inclusive, con specifico focus su percorsi individualizzati di apprendimento dell’italiano (Italbase), finalizzati all’apprendimento delle nozioni di base della lingua italiana.

L’indagine su scala nazionale prevista nel Progetto ALI MSNA 1° Volo è stata rivolta, nella sua prima fase, alle strutture italiane di prima e seconda accoglienza che nel 2020 recepiscono MSNA. La rilevazione dei dati si è conclusa il 31 dicembre 2020, con un campione totale di 130 enti e di 1.400 MSNA.

Le scuole e gli istituti capofila sono stati:

- CPIA - Agrigento;
- CPIA - La Spezia;
- CPIA - Messina;
- CPIA 1 - Asti;
- CPIA-1 - Firenze;
- CPIA-1 - Ravenna Lugo (RA);
- CPIA - Cremona;
- CPIA Nelson Mandela - Palermo;
- IPSCEOA “Gallo” - Agrigento;
- Istituto Comprensivo “W.A. Mozart” - Roma;

- Istituto Comprensivo “A. Vespucci” - Vibo Valentia;
- Istituto Comprensivo “G. Micheli” - Parma;
- Istituto Comprensivo “G. Pagoto” - Erice (TP);
- Istituto Comprensivo “G. Sabatini” - Borgia (CZ);
- Istituto d’Istruzione Superiore Cine-TV “Roberto Rossellini” - Roma;
- Istituto d’Istruzione Superiore “S. Calvino - G.B. Amico” - Trapani;
- Istituto Professionale Industria e Artigianato “A. Pacinotti” - Pontedera (PI);
- Istituto Statale d’Istruzione Superiore “Pertini” - Monfalcone (GO);
- Istituto Tecnico Economico “Raffaele Piria-Ferraris/Da Empoli” - Reggio Calabria;
- Liceo Scientifico e Liceo delle Scienze Umane “O.M. Corbino” - Siracusa.

Gli enti hanno presentato la seguente distribuzione territoriale: 47,70% al nord; 33,10% fra sud e isole; 19,20% al centro.

Al 30 settembre 2020, i MSNA presenti e censiti in Italia erano 5.979, di cui il 95,8% maschi e il 4,2% femmine. Di questi minori, circa $\frac{3}{4}$ provenivano da: Albania (1.169), Bangladesh (1.159), Egitto (567), Tunisia (555), Pakistan (521), Costa d’Avorio (229), Somalia (217), Afghanistan (200). Numeri particolarmente elevati di MSNA sono stati registrati in Sicilia (1.359, 22,7%), Friuli-Venezia Giulia (824, 13,8%), Lombardia (667, 11,2%) ed Emilia-Romagna (507, 8,5%), Puglia (309, 5,2%), Calabria (307, 5,1%), Lazio (301, 5%), Liguria (188, 3,1%).

I MSNA risultavano distribuiti in 75 province italiane: il 52,2% si trovava in strutture collocate in 10 province, di cui cinque nelle Isole e al Sud (Trapani, Agrigento, Messina, Salerno, Catania) e cinque al Nord (Milano, Novara, Udine, Pordenone, Bologna).

La distribuzione dei MSNA sul territorio italiano ha mostrato la seguente articolazione: 10,70% al centro; 17,90% al sud; 20,80% a nord-ovest; 21,60% a nord-est; 20% nelle isole.

I MSNA che hanno partecipato al progetto sono stati 1.400, di cui 60% di genere maschile e 40% di genere femminile, nell’insieme di età compresa tra i 10 e i 17 anni: 10-14 anni (1,90%); 15 anni (4,70%); 16 anni (20,70%); 17 anni (72,70%).

Il campione proveniva per il 43% dal continente africano, per il 34,70% dall’Asia, per il 21,50% dall’Est Europa e per l’0,80% dall’America latina; di questo è arrivato in Italia l’86% nel biennio 2019-2020, il 10,30% tra il 2017 e il 2018 e soltanto il 3,70% nel 2016 e in anni precedenti.

Il livello di istruzione raggiunto nei paesi di origine corrisponde per il 48% alla scuola primaria o equivalente; per il 29% alla scuola secondaria o equivalente; per il 17,90% a nessuna scolarizzazione; per il 5,40% ad “altro” non meglio specificato: tra i MSNA che non hanno avuto accesso

all'istruzione, le percentuali più alte si riscontrano nel caso di minori provenienti da Africa e Asia, ma anche dal Bangladesh che – con un dato del 27% – presenta la percentuale più alta di MSNA non scolarizzati.

All'arrivo in Italia, il gruppo dei 1.400 MSNA è apparso marcatamente eterogeneo. La scarsa scolarizzazione e il conseguente analfabetismo nella scrittura e nella lettura nella lingua di origine hanno aumentato la vulnerabilità, condizionando il successo formativo: conoscenze e competenze linguistiche limitate ed esperienze traumatiche tipiche della migrazione condizionano da subito sia l'apprendimento che la disposizione affettivo-motivazionale e l'investimento nello studio.

Il livello di italiano L2 presentato dal campione in ingresso nell'ente di accoglienza è risultato: B1: 3,30%; A2: 4,50%; A1: 9,40%; Pre A1: 42,20%; Alfa: 40,60%.

La quota maggiore di MSNA è risultata inserita in corsi di alfabetizzazione, realizzati soprattutto presso gli enti che li ospitano (38,8%), i CPIA del territorio (29,30%) oppure il privato sociale dei territori di residenza (4,80%). Segue il gruppo di minori inseriti nel secondo ciclo di istruzione, soprattutto nei corsi di formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo (13,30%). Su livelli inferiori si collocano le quote di minori inseriti in corsi di primo livello presso i CPIA per l'ottenimento della licenza media (10,70%) o del medesimo livello scolastico nella scuola secondaria di primo grado (6,40%). Il 5,70% dei MSNA risponde alla voce “nessun programma di apprendimento”.

I dati ricavati dalla *survey* mettono in luce che nei corsi Alfa e Pre A1 la quota più rilevante di MSNA frequenta i corsi attivati presso gli enti che li ospitano o presso i CPIA. Percentuali elevate si riscontrano anche nei corsi di livello A1, soprattutto in quelli attivati presso enti del privato sociale o all'interno dei centri di accoglienza, mentre risultano significative le percentuali di coloro che frequentano i CPIA e risultano inseriti nei corsi di livello di italiano A2.

Sul versante delle scuole secondarie, l'indagine offre dati inediti su un gruppo di 191 MSNA distribuiti, al 30 settembre 2020, nelle diverse classi: 91 nelle secondarie di primo grado e 100 nelle secondarie di secondo grado, con particolari concentrazioni in terza media, nonché nel primo biennio delle scuole superiori.

Nel quadro generale di analisi dei programmi di apprendimento per MSNA, la *survey* ha inteso rilevare una valutazione generale dei referenti di enti su varie dimensioni della partecipazione formativa dei minori. Sono stati considerati fattori come: situazione di partenza del minore (positiva o negativa sul fronte dell'aspetto indagato: per es. motivazione positiva o scarsa), processo di miglioramento o di peggioramento, tenuta sostanzial-

mente stabile nei percorsi di apprendimento in merito a vari aspetti. Nel complesso, gli enti hanno delineato un quadro piuttosto positivo (fig. 2.3): per la maggioranza dei MSNA viene espressa una situazione “stabilmente positiva” per tutte le dimensioni prese in considerazione dalla *survey*, ulteriormente diffusa se aggiungiamo il gruppo dei minori con un quadro “inizialmente positivo e in miglioramento”.

Si rilevano, tuttavia, differenze nelle percentuali di risposta: innanzitutto, un miglioramento di tutte le dimensioni indipendentemente dalla condizione di partenza negativa o positiva, attestato attorno al 5% per i MSNA censiti. Unica eccezione è rappresentata dalla “frequenza” scolastica o di corsi formativi: aspetto migliorato nel tempo per quasi un quarto dei minori censiti.

Escludendo la frequenza, al contrario, il peggioramento nelle diverse dimensioni dell’apprendimento è riscontrato per una quota media del 24% di MSNA fra quelli interessati dall’indagine; analogamente, la situazione è stabilmente negativa per i vari aspetti dell’apprendimento, eccetto che per la frequenza, per circa il 15% in media dei MSNA (cfr. Santagati, Barzagli, 2021).

Nel complesso, il 32,2% dei MSNA partecipanti ha portato a termine i programmi di apprendimento pregressi (451), mentre va considerata la partecipazione dell’11,2% dei MSNA a differenti percorsi preprofessionali e professionali (laboratori preprofessionali, tirocini formativi, borse lavoro), soprattutto nei campi dell’artigianato e della ristorazione/del turismo, cui seguono quelli dell’industria e dell’agricoltura.

Il 7,5% dei MSNA ha interrotto il percorso; invece, del 17% non è nota una eventuale sospensione formativa. Per oltre il 70% dei minori non è stata riscontrata discontinuità nella frequenza di programmi di apprendimento in Italia.

La seconda fase della ricerca è stata caratterizzata da studi di caso sulle reti locali per la formazione dei MSNA; sono stati presi in esame 10 casi relativi a reti locali con istituzioni scolastiche capofila, finalizzate all’alfabetizzazione, all’accesso all’istruzione e alla formazione dei MSNA.

Gli studi di caso – svolti tra novembre 2020 e gennaio 2021 – hanno interessato reti scolastiche formali riferibili a:

- 4 CPIA;
- 4 Istituti Comprensivi (IC);
- 2 Istituti di Istruzione secondaria di Secondo grado (IISS).

Si tratta di reti interistituzionali di progetto e di collaborazione tra scuole e altre istituzioni (Comuni, comunità, enti del terzo settore) con una distribuzione nazionale di: 5 al sud, 3 al nord e 2 al centro.

Il funzionamento del sistema di accoglienza e integrazione linguistica, scolastica e formativa dei MSNA nei territori è stato ricostruito tramite 60 interviste sottoposte a soggetti provenienti dal mondo delle istituzioni scolastiche, degli enti pubblici e del terzo settore. Sono emerse difficoltà prevalentemente legate alle caratteristiche dei MSNA e dei loro percorsi, aprendo dilemmi di non scontata soluzione nelle istituzioni scolastiche che si trovano a compiere scelte integrative alla normativa (per esempio con la legge n. 47/2017, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, con le *Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine* e, più ampiamente, con la normativa in materia di migrazione). Sono tre le macroaree tematiche rintracciate nell'analisi: aspetti amministrativi; aspetti didattici; aspetti socioeducativi.

- **Aspetti amministrativi:** Per quanto riguarda l'accesso alla scuola e alla formazione, sono risultati principali aspetti che orientano le scelte di inserimento: l'età di arrivo in Italia, il possesso del permesso di soggiorno, il livello di istruzione raggiunto in patria e il tempo di arrivo nel corso dell'anno. L'età più critica per l'inserimento è considerata quella relativa alla fascia 14-15 anni; riportiamo dalle testimonianze: «I CPIA sono una scuola per adulti, quindi noi accettiamo iscrizioni solo a partire dai 16 anni in su. La Regione non ha raggiunto l'accordo che consente l'iscrizione ai quindicenni. In una nota ministeriale dello scorso anno viene proprio chiarito che il CPIA non può essere considerato un luogo dove vengono relegati e sostanzialmente ghettizzati coloro che hanno un insuccesso a scuola» (Dirigente CPIA, caso 3 - Nord); «Abbiamo negli anni stabilito delle collaborazioni talmente forti che poi la presa in carico del minore diventa una presa in carico globale e c'è continuamente un confronto tra la struttura e l'ente di istruzione» (Operatore accoglienza, caso 9 - Sud).
- **Aspetti didattici:** I percorsi formativi proposti spesso non risultano calibrati sulle effettive capacità del MSNA o sui requisiti posseduti, dato lo scarso coordinamento fra i soggetti della rete. Nei casi di istituzioni con maggior esperienza di inserimento scolastico di MSNA, il processo di accoglienza è invece concordato tra docenti, consigli di classe, operatori di centri e comunità, facendo ricorso a valutazioni *ad hoc* dei casi, test, bilanci di competenze, analisi delle caratteristiche e delle capacità dei singoli; riportiamo dalle testimonianze: «Il consiglio di classe fa una sua osservazione, anche di concerto con il centro di accoglienza, fa un'analisi della situazione, verifica l'aspetto collaborativo, la socializzazione, la capacità di mettersi in gioco, cerca di capire quali possono essere i canali da utilizzare» (Dirigente IC, caso 10 - Sud);

«I ragazzi non capiscono perché sono costretti a venire a scuola e ci vengono svogliatamente con scarsi risultati, facendo un po' di macello, la vivono con frustrazione» (Dirigente CPIA, caso - 4 Centro).

- Aspetti socio-educativi: L'instabilità della presenza nel territorio e nella permanenza nelle comunità di accoglienza, in particolare al Sud, rappresenta un fattore esogeno che mette a rischio la continuità didattica; riportiamo dalle testimonianze:

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

Gli studi di caso hanno permesso di realizzare una mappatura delle prassi scolastiche ordinarie, poi sistematizzate all'interno di una cornice generale che individua alcune fasi principali: con riferimento ai MSNA, tali fasi caratterizzano la permanenza di un allievo nell'ambito di un percorso scolastico-formativo, dalla fase del primo contatto e dell'iscrizione fino alla fase di chiusura delle attività formative.

1. Fase d'ingresso - "Accoglienza"

- Contatto tra struttura di accoglienza e istituzione scolastico-formativa
- Iscrizione in presenza di tutore o operatore con delega
- Raccolta della documentazione del minore e uso di schede plurilingui
- Colloqui conoscitivi iniziali con personale docente e formatori, in presenza di mediatore
- Verifica del percorso pregresso con test d'ingresso di lingua italiana e, talvolta, di altre discipline
- Osservazione durante il primo inserimento per l'identificazione di bisogni educativi specifici
- Attivazione dei GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione) in funzione della personalizzazione di un piano didattico inclusivo
- Stesura del PEI e approvazione dal Consiglio di classe

2. Fase in itinere - "Tenuta del percorso"

- Adozione di misure compensative e dispensative: potenziamento dell'Italiano L2 rispetto alla seconda lingua o affini

- Inserimento in corsi di primo e secondo livello dei CPIA con ore aggiuntive per alfabetizzazione e recupero delle competenze di base
- Corsi di lingua abbinati all'inserimento in corsi professionali
- Didattica flessibile e laboratoriale
- Monitoraggio dei progressi e dei problemi scolastici durante l'attività di didattica a distanza
- Rapporto costante tra istituzioni scolastiche e formative con figure educative di comunità

(Cfr. Tabella 5.1. Prassi ordinarie nel ciclo scolastico-formativo dei MSNA. Fonte: ISMU, *Studi di caso su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione, Progetto ALI 1 - 2020/21*, p. 47)

Scegliamo di fare alcune riflessioni conclusive sull'accoglienza e sull'integrazione dei MSNA nell'ambito del tessuto dei rapporti tra istituzioni scolastico-formative e altri attori territoriali di ALI MSNA 1° Volo (cfr. Report ISMU, p. 51).

L'analisi è stata condotta attraverso un modello SWOT, che intende mettere in luce i punti di forza (S) e di debolezza (W) dei contesti formativi, nonché le opportunità (O) e le minacce (T) dei territori di riferimento dei casi considerati.

I processi socioeducativi emersi sono stati esaminati alla luce di dinamiche interne e proprie del mondo della scuola, ma sono anche stati valutati in rapporto ai fattori socio-territoriali, ovvero alle condizioni esterne al sistema educativo e di tutela dei MSNA.

L'analisi si è concentrata su quattro fattori cruciali; i medesimi su cui si gioca l'integrazione scolastico-formativa del target:

1. la variabilità dei flussi migratori concernenti i MSNA e della numerosità delle presenze nei diversi territori italiani;
2. il funzionamento delle reti e il diverso coinvolgimento di scuole, agenzie formative e comunità locali;
3. le caratteristiche dell'offerta formativa per i MSNA, tenendo conto dell'estrema diversificazione territoriale tra città metropolitane e aree interne;
4. il ruolo strategico delle figure professionali implicate nel lavoro educativo con i MSNA, influenzato dalla preparazione e dall'esperienza.

6.2. Il Progetto “ALI-MSNA 2° Volo”: tra processi e pratiche educative e didattiche e di monitoraggio

Il Progetto “ALI-MSNA 2° Volo” – Alfabetizzazione Linguistica e accesso all’Istruzione per MSNA – si pone lo scopo di garantire misure di supporto e sostegno ai percorsi di apprendimento attraverso l’adozione di Piani Didattici Personalizzati (PDP) funzionali all’integrazione nel sistema scolastico dei MSNA presenti sul territorio italiano e, dunque, interventi di potenziamento delle competenze linguistiche e affiancamento nello studio delle altre discipline scolastiche.

Attraverso l’Avviso n. 1894 del 18 ottobre 2021 sono state individuate 8 istituzioni scolastiche capofila di rete, per un totale di 560 MSNA. Solo 6 delle 14 reti partecipanti ad ALI-MSNA 1° Volo hanno aderito ad ALI-MSNA 2° Volo. Il Ministero dell’Istruzione ha previsto di pubblicare un secondo Avviso al fine di raggiungere il target di 1000 MSNA destinatari delle attività di progetto.

I destinatari coincidono con tutti i MSNA presenti sul territorio nazionale:

- a) iscritti o in fase di iscrizione presso le scuole aderenti alla rete che attua l’intervento;
- b) residenti presso centri di accoglienza o altre strutture autorizzate, che si intendono coinvolgere in interventi di alfabetizzazione di base e/o alfabetizzazione linguistica finalizzati alla frequenza scolastica.

6.2.1. ALI Estate

Il *Piano estate Minori Stranieri 2022*, ricompreso nel macro progetto ALI-MSNA 2° Volo (Piano estate Minori Stranieri 2022 - Progetto “ALI-MSNA 2° Volo” - Alfabetizzazione Linguistica e accesso all’Istruzione per MSNA), corrisponde a una specifica sezione esplicativa che rivela l’importanza per il legislatore di garantire continuità dell’offerta formativa per i MSNA: un target attenzionato come particolarmente sensibile e in condizione di svantaggio anche in termini di progettualità temporale e/o di possibilità di portare a effettiva conclusione il percorso di certificazione linguistica.

Con l’Avviso n. 1620 del 1° luglio 2022, si è inteso esplicitare l’intento perseguito dall’*Agreement number: HOME/2019/AMIF/AG/EMAS/0094* della Commissione Europea di facilitare l’inclusione dei MSNA all’interno del sistema scolastico ordinario, realizzando percorsi di studio personaliz-

zati e progettati su misura, in base alla valutazione dei bisogni formativi del singolo minore, ovvero mediante la redazione di Piani Didattici Personalizzati (PDP). Assumendo le rispettive raccomandazioni, è emerso come durante il periodo estivo – quando l’attività scolastica ordinaria è sospesa – i MSNA presenti sul territorio italiano non siano nelle condizioni di ricevere alcuna istruzione e formazione. «Per ovviare a ciò, a seguito dell’ultima modifica dell’*Annex 1 del Grant Agreement*, sono state previste ulteriori azioni operative, da espletarsi durante l’Estate 2022 (cfr. art. 1), per il cui sviluppo è stato emanato l’odierno Avviso» (Fonte: <https://miur.gov.it/web/guest/-/avviso-n-1620-del-1-luglio-2022>).

Le proposte progettuali hanno riguardato i seguenti ambiti di intervento e le relative azioni:

- Attività linguistiche aggiuntive: attività di rafforzamento e potenziamento delle conoscenze e competenze in italiano L2
- Attività ludico-creative: laboratori di arte; laboratori di musica; attività e laboratori dedicati all’ambiente e alla sostenibilità; attività sportive e motorie; attività sportive di gruppo; attività sportive individuali; attività di educazione alla cittadinanza
- Attività e laboratori dedicati all’educazione alla cittadinanza e alla vita collettiva: visite a luoghi di interesse della vita collettiva (es. biblioteche, ecc.)
- Attività di educazione digitale: corsi e workshop finalizzati allo sviluppo di conoscenze digitali
- Attività di integrazione sul territorio: attività finalizzate alla conoscenza del territorio, gite e visite culturali alla scoperta del territorio
- Attività di orientamento al lavoro: iniziative per l’orientamento professionale e incontro con «mondi esterni»
- Iniziative per l’orientamento accademico

Fonte: Obiettivo specifico 1 Asilo - Obiettivo Nazionale 2 Accoglienza/Asilo PROG-3823 Piano estate minori stranieri 2022, p. 6.

7. Il Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo (Avviso 1868/22) (Fami 2014-2020): un impianto metodologico di ricerca-azione-formazione¹

di *Laura Cerrocchi e Lavinia Bianchi*

7.1. Le finalità della ricerca-azione-formazione¹

La *ricerca-azione-formazione* che siamo a restituire in questo capitolo – includendo in forma di report il monitoraggio – si concentra sui Minori Non Accompagnati (da ora MSNA)², collocandosi in un volume che ha inteso fornire *orientamenti e materiali, strumenti e strategie per promuovere il processo di inclusione (in primis) nel sistema scolastico e facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società*. Si colloca entro la cornice teorica e di metodo della Pedagogia generale e sociale, con declinazione alla Pedagogia interculturale e all'Educazione degli Adulti e con insistenza sulla Didattica.

Il lavoro – infatti – si caratterizza – a livello teorico, nello spaccato della prima parte del volume, ed empirico, nello spaccato della seconda parte del volume – in funzione conoscitiva e progettuale (anche in termini di organizzazione), fornendo: orientamenti di tipo culturale e legislativo, strumenti per la ricerca pedagogica, materiali funzionali ai processi e alle pratiche di insegnamento-apprendimento e strategie educative e per la formazione iniziale e in servizio ovvero per la crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema. Si avvale, perciò, di pratiche critico-riflessive (individuali e di gruppo) e formativo-revisionali, con funzioni di ri-orientamento della prassi ed emancipativo-trasformative

1. Il capitolo è il risultato di un lavoro comune. Le autrici ne hanno condiviso l'impianto e la bibliografia. Laura Cerrocchi è autrice dei paragrafi 7.1, 7.2, 7.4, 7.4.1, 7.5, 7.5.1, 7.5.2 (voci: d, e, g, l, m, n), 7.6; Lavinia Bianchi è autrice dei paragrafi 7.3, 7.5.2 (voci: in premessa, a, b, c, f, h, i).

2. Il volume si estende – per la prevalenza degli aspetti – anche a neomaggiorenni (giungì in Italia da MSNA) e a Nuovi Arrivati in Italia (NAI).

(per i soggetti in educazione e le figure professionali), supportate dalla dimensione/pratica intersoggettiva del linguaggio.

A livello culturale e metodologico, promuove una conoscenza complessa a vantaggio di una progettazione e/o di un'organizzazione, di un'azione e/o di una formazione di sistema (secondo un inequivocabile mandato e modello educativo che incarna responsabilità sociale e autonomia individuale), integrata e trasformativa (come condizioni e/o potenzialità espresse e praticate in declinazioni molteplici e fra loro interrelate).

Il *Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo* è risultato vincitore a livello nazionale, a valere sulle misure emergenziali del Bando FAMI 2014-2020 (Avviso 1868/22) “per la promozione del ruolo della scuola nel processo di inclusione dei MSNA”, facilitando il percorso verso la piena integrazione nella società italiana.

Il nostro lavoro ha insistito:

- a) sulla promozione del ruolo della scuola nel processo di inclusione dei MSNA, per facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società (italiana) attraverso una progettazione educativa e una programmazione didattica condivise/o co-progettate nella rete dei servizi e/o nel sistema di agenzie e attori della formazione. Dunque, corrispondendo a un'istanza sia formativa (tramite l'alfabetizzazione linguistica e, più ampiamente, un curriculum integrato scuola-extrascuola)³ che certificativo/lavorativa (spendibile a livello occupazionale) in funzione della progettualità lavorativa e di vita. Il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” – che nel presente Progetto relativo al Bando FAMI 2014-2020 ha coordinato, secondo l'impostazione della sua *governance*, la rete di scuole – si avvale, infatti, di un modello di insegnamento-apprendimento basato sulla co-progettazione, predisponendo una collaborazione preventiva con le agenzie del territorio/dei territori (enti, associazioni, terzo settore, ecc.) riconosciute nel suo piano dell'offerta formativa⁴;

3. Il lavoro si predispone anche alla realizzazione di percorsi personalizzati e individualizzati, funzionali a rendere sostenibile il percorso complessivo a giovani MSNA in transizione all'età adulta, neomaggiorenni (giunti in Italia da MSNA) e Nuovi Arrivati in Italia (da ora NAI) impegnati in altre esperienze formative, direttamente connesse al loro progetto di vita (ovvero riconducibili al percorso scolastico e che potranno essere valorizzate e riconosciute come credito formativo), e a contribuire all'inclusione nel sistema scolastico e all'integrazione culturale e sociale (volendo perciò insistere sul passaggio da pratiche basate sulla certificazione a prospettive future di vera e propria re-internazionalizzazione nel curriculum scolastico).

4. Nel caso dei MSNA, l'iscrizione e il (suo) perfezionamento preventivi insieme a una co-progettazione iniziale con le realtà di settore hanno consentito (e consentono) sia di ottimizzare il tempo che di corrispondere a percorsi non rimediati, ma significativamente pensati e praticati.

b) tramite un impianto metodologico di ricerca-azione-formazione (e nella ricorsività tra ricerca-didattica-terza missione), sulla rilevazione, sulla progettazione e sulla formazione (iniziale e in servizio) delle professioni (*in primis*, didattiche e di governance, educative e pedagogiche) per favorire la qualità dei processi e delle pratiche di istruzione ed educazione e del sistema, a vantaggio dei soggetti in educazione, della crescita culturale, della predisposizione di team/équipe con carature interdisciplinari e multiprofessionali nei contesti didattici ed educativi (scolastici ed extrascolastici) e del progresso del/i territorio/i.

Questo richiede – peraltro – di sviluppare e implementare consapevolezza di condizioni e problematiche e crescita di competenze e risorse (organizzative e didattiche, professionali e personali), anche intrinsecamente alle transizioni critiche tra professionalità, formazione e accesso/permanenza nella continua metamorfosi del mercato lavorativo.

Sul piano generale – in senso formativo e professionale –, infatti, il nostro lavoro ha inteso promuovere il cambiamento in un contesto lavorativo riconoscendo, peraltro, l'importanza della formazione e della motivazione per portare a termine azioni e compiti, operare una revisione del/i modello/i istituzionale/i e far maturare, sul piano professionale, il contesto nel suo complesso.

Dunque, abbiamo operato su bisogni e buone pratiche istituzionali corrispondendo potenzialmente (anche) a un'attività di valutazione e auto-valutazione del contesto educativo in funzione sia della *governance* (cui spetta peraltro la formazione in servizio), sia della analisi e messa a punto del *setting* (e – ancor prima – del progetto) pedagogico e didattico (individuale e di comunità); ovvero, di un *setting* capace di coerenza e congruenza tra sistema di ipotesi e cornici organizzative degli interventi⁵ (Dozza, 2000; Cerrocchi, Dozza, 2018) (diremo anche fra teoria e prassi), significativo e aderente ai bisogni – dei soggetti in educazione e dei contesti educativi – espressi, da attribuire e corrispondere.

5. Una significativa messa a punto del *setting* educativo (Dozza, 2000; Dozza, Cerrocchi, 2018) richiede: definizione e condivisione del patto-contratto educativo (che deve essere chiaro e consaputo, prevedibile e reciprocamente atteso); coerenza e congruenza tra occupazione, organizzazione e dinamica che devono inerire al progetto educativo individuale e di comunità; emancipazione dallo spontaneismo e impostazione secondo un metodo di lavoro, in modo da rendere – per quanto possibile – ciascuno e tutti attivi e consapevoli, attraverso la cura del contesto (altrimenti verrebbero a cronicizzarsi e/o esasperarsi condizioni di criticità a fronte dello svantaggio dovuto a eventuali variabili assegnate) e l'attivazione del soggetto (altrimenti verrebbe a cronicizzarsi e/o esasperarsi dipendenza a fronte di mero assistenzialismo), ossia perseguendo disciplina (cognitiva e sociale) cosciente.

7.2. Nel contesto di una consolidata collaborazione fra i partner del progetto

Il *Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo* di cui siamo a restituire (anche) un report è stato presentato nell'ambito del Bando FAMI 2014-2022 sotto la responsabilità aziendale di Emilio Porcaro, in qualità di Dirigente del CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman", capofila di rete all'interno del sistema scolastico, e la responsabilità del monitoraggio scientifico di Laura Cerrocchi, Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma. Il lavoro complessivo muove da un trascorso culturale e professionale in Emilia Romagna, *contesto territoriale* che vanta di importante tradizione e sollecita sensibilità politico-economica e socio-culturale sul piano dei servizi, in particolare (qui) dei servizi alla persona e tipicamente pedagogici.

Il progetto presentato maturo, infatti, da una *precedente e consolidata collaborazione* tra i *curatori* del volume⁶ e i *partner* – includendo realtà e figure di sistema e di settore di ambito scientifico, scolastico e territoriale – che ne hanno contribuito alle differenti fasi e attività.

In passato, la collaborazione aveva riguardato: sia il piano didattico, con riferimento al Master FAMI *Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali* (2017-2018) e alla Laurea Magistrale a Ciclo Unico in *Scienze della Formazione Primaria* (2021-2022) del DESU UNIMORE (di cui Laura Cerrocchi è stata, rispettivamente, Direttore e Presidente di Corso di Laurea), sia due Assegni di Ricerca (2020-2021 e 2021-2022) dedicati a *Processi e pratiche di Educazione degli Adulti. Definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di istruzione integrati nei CPIA*, che hanno avuto – al tempo – i medesimi supervisori – scientifico (Laura Cerrocchi) e aziendale (Emilio Porcaro) – e come assegnista Lavinia Bianchi (attualmente Ricercatrice presso il DESU UNIMORE).

Successivamente, la collaborazione è stata consolidata convergendo sull'ipotesi di una ricerca-azione-formazione per facilitare l'iscrizione e l'inserimento dei MSNA nei percorsi di primo livello del CPIA 2 metropolitano.

6. Laura Cerrocchi è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma e Membro del Comitato Tecnico-Scientifico del Centro Regionale di Ricerca sull'Istruzione degli Adulti per l'Emilia-Romagna; Emilio Porcaro è Dirigente del CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman", Direttore del Centro Regionale di Ricerca sull'Istruzione degli Adulti per l'Emilia-Romagna e Coordinatore della Rete Nazionale dei Centri di Istruzione degli Adulti RIDAP.

no di Bologna “Eduard C. Lindeman” (nella sua precedente denominazione), anche tramite un Accordo d’Intenti Triennale (2020-2022) fra Azienda Pubblica di Servizi alla Persona Città (ASP) di Bologna (si rimanda a www.aspbologna.it/chi-siamo/asp-citta-di-bologna/chi-siamo), Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) 2 Metropolitano di Bologna (nella sua precedente denominazione) e Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (DESU UNIMORE, proposto in questa sede da Laura Cerrocchi, che vi è stata in servizio sino al 31/08/2022). Dall’a.s. 2016-2017, il MIUR ha sostenuto l’attivazione in ciascuna regione di un Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S), che nel caso dell’Emilia-Romagna ha sede – dal medesimo anno – presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” (www.cpiabologna.edu.it/centro-di-ricerca). «L’attività di ricerca sperimentazione e sviluppo, assieme alla didattica e all’ampliamento dell’offerta formativa, è uno degli elementi costitutivi del sistema di Istruzione degli Adulti. Il Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti – da ora CPIA – trova legittimazione alla realizzazione di attività di RS&S nel Regolamento dell’Autonomia scolastica DPR n. 275/1999 (art. 6 e art. 11) e negli ultimi anni è stata ampiamente evidenziata l’importanza di sostenere percorsi innovativi e di sviluppo dei processi organizzativi e didattici delle Istituzioni scolastiche». Vogliamo ricordare che, in merito all’analisi e alla messa a punto di strumenti e strategie, a maggio 2022, coerentemente alle finalità e alla metodologia del lavoro presentato in questo volume, i referenti dell’Accordo avevano già lavorato corrispondendo alla revisione dell’Attestazione del percorso di Italiano come L2, della Tabella di corrispondenza delle competenze per il riconoscimento crediti e dell’Attestazione della(delle) attività complessiva(e) del percorso.

7.3. Il campione: elementi di profilo socio-anagrafico, formativo e professionale

Il *campione* del monitoraggio è costituito da:

- MSNA (in alcuni casi neomaggiorenni) (nelle sedi CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” e Agrigento);
- insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l’intercultura) del territorio nazionale;
- referenti USR-USP per l’intercultura del territorio nazionale;
- Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell’Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali.

Degli *elementi di profilo socio-anagrafico, formativo e professionale del campione* emersi dalla somministrazione delle schede, scegliamo di riferire quelli di principale interesse facendo alcune considerazioni.

MSNA – I MSNA presentano un'età compresa tra i 16 e i 18 anni, cui si aggiungono 4 casi di neomaggiorenni (recepiti nel campione sia per la difficoltà a intercettare ex-post studenti che avevano svolto i corsi nell'ambito dei progetti ALI, sia per il fatto che – nel frattempo – i minori erano transitati all'età adulta); inoltre, sono tutti di *genere* maschile (in linea con il trend migratorio del target) ad eccezione di un solo caso su territorio bolognese.

Le *provenienze geografiche* corrispondono a Egitto, Costa D'Avorio, Tunisia, Senegal, Albania, Marocco e Bangladesh, mentre le *residenze* si collocano, tendenzialmente, a Bologna e Castenaso (BO), Aragona e Favara (AG).

Il *titolo di studio* pregresso risulta prevalentemente la Licenza Media, cui si aggiungono i casi di: 1 diploma dedicato allo studio delle Lingue straniere, 1 diploma professionale di Metalmeccanico, 1 certificazione di livello A2 di italiano L2 del QCER.

Il campione si distingue per frequenza in progress o completata di un *corso ordinario* al CPIA in funzione dell'alfabetizzazione e/o della licenza media; mentre in merito alla *prosecuzione in percorsi di formazione e/o aggiornamento professionale*, emergono corsi per panificazione e operatore elettrico e di primo livello secondo periodo presso il CPIA.

Le *lingue* conosciute – sebbene con differenti gradi tra forma orale e scritta –, oltre alle lingue materne e riferibili alle minoranze linguistiche di appartenenza (diremo dialettali), risultano: “francese”, “inglese” e “arabo classico”; le prime due continuano a essere studiate al CPIA e nei corsi di istruzione superiore.

La prevalenza del campione afferma di non aver mai svolto *lavori* in Italia, dunque non avrebbe mai avuto un *contratto lavorativo*, configurandosi esclusivamente come studente; si distingue un caso che presenta dieci anni di lavoro, prevalentemente saltuario, nel settore agricolo e che sta svolgendo un tirocinio formativo semestrale. Anticipiamo, come riferiremo per le interviste focalizzate di gruppo, che il campione non considera il tirocinio un lavoro e non comprende i motivi della mancata retribuzione dell'attività di tirocinio. Il campione dichiara – prevalentemente – di *svolgere mansioni/esercitare funzioni* nell'ambito del tirocinio formativo riferibili a: trattamenti termici a induzione, attività di operaio, cuoco, scaffalista, ovviamente senza contrattualizzazioni e retribuzioni. In linea con la letteratura sul target, risulterà evidente il determinismo tra *livello di scolarizzazione/attività di formazione e aspirazioni* meramente e scontatamente *professionali*: confermando la frattura fra teoria e prassi come riproduzione di classe sociale, eventualmente amplificata per variabili di genere,

di profilo psico-fisico e di gruppo etnico-linguistico. Nessuno dichiara di svolgere *altre attività lavorative e/o a titolo volontario*.

I lavori che il campione *avrebbe piacere di svolgere in futuro* risultano: “operatore meccanico”, “elettricista”, “cuoco”, “personal trainer”, “mansioni di ufficio” e, in un caso, nell’ambito dell’economia aziendale, in linea con gli studi in corso.

La prevalenza del campione ritiene che *l’esperienza teorica e pratica* avuta nell’ambito del Progetto ALI e/o nei corsi a scuola/al CPIA sia funzionale all’esercizio della professione, ma anche per la conoscenza della lingua e la crescita, per l’autonomia e il futuro.

Gli *interessi* del target concernono, invece, l’ambito scolastico-culturale e professionale-lavorativo (“arricchire il mio bagaglio culturale per poter essere pronto a esercitare un buon lavoro”, “trovare un buon lavoro”, “studiare e praticare marketing”), musicale, culinario e di lettura (“musica, cucina, lettura”), sportivo (“palestra”, “sport calcio e football americano”) ed etico (“essere una brava persona”).

Circa il *tempo libero*, invece, emerge un prevalente ricorso a *social e personal media*, con cui acquisire informazioni e approfondire specifici ambiti di interesse professionale e ricreativo.

Insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l’intercultura) del territorio nazionale – Il campione comprende insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l’intercultura) del territorio nazionale, di genere femminile, che presentano un’età compresa tra i 34 e i 59 anni.

Le *residenze* si distribuiscono tra Asti, Roveredo in Piano (PO), Genova, Piacenza, Parma, Bologna, Roma, Partinico (PA).

Il *titolo di studio* coincide con la laurea, cui si sommano – nella prevalenza del campione – titoli *post lauream*; in particolare: Master in Discipline Umanistiche, Master in Teorie e Metodi della Storia dell’Arte, Master in Tecniche e Forme delle Discipline Pittoriche, Master I livello in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, Master II livello in Insegnamento L2 CILS, Master II Livello online in tecnologie per la didattica (DOL), Master II livello in Management dei Servizi Avanzati, Master II livello in Leadership e direzione strategica della scuola, Master in Dirigenza scolastica (in corso), Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, Corso di Perfezionamento EP ICT (Certificazione Pedagogica Europea sull’Uso delle Tecnologie digitali).

Lanzianità di servizio in qualità di insegnante risulta tra 16 e 39 anni; tutte le insegnanti sono in *ruolo sulla classe* con un *contratto a tempo pie-*

no e con una distribuzione fra le *aree* matematico-scientifico-tecnologica e umanistica, collocandosi, prevalentemente, sull'alfabetizzazione degli stranieri e l'apprendimento dell'italiano. Inoltre, con l'eccezione di un solo caso, ricoprono *ruoli e/o funzione strumentali specifiche*; in particolare, relative a: area 1; percorso di secondo livello; BES; referente NAI; referente per l'inclusione; referente di plesso per una sede della scuola; progetto giovani; capo dipartimento. Per ragioni di complessità della ricerca, ma anche di cambiamenti nel contesto del lavoro scolastico, hanno fatto parte del campione insegnanti con una formazione e un'esperienza professionale significativa sia – in generale – sull'alfabetizzazione linguistica (anche e non solo) dei MSNA in transizione all'età adulta, dei neomaggiorenni e dei NAI, che – in particolare – riferibile alla partecipazione in una o più edizioni del Progetto ALI. Fra queste, in due casi, le insegnanti avevano *partecipato ai progetti ALI1 e ALI2*.

Accomunano il campione (con circoscrizione al periodo 2017-2022, nel quesito dei ricercatori): la *frequenza di corsi di aggiornamento/seminari/convegni* (sui temi dell'inclusione e dell'intercultura, delle metodologie e dei mezzi didattici per l'insegnamento-apprendimento degli adulti); la *lettura di libri o riviste (su temi educativi, non meglio precisati nella risposta, ed entro una variabilità di numeri e argomenti)*. Più della metà del campione conferma la *partecipazione* – in qualità di insegnante – a *progetti di ricerca della scuola o fra scuola ed enti esterni*; in particolare circa: alfabetizzazione L2, recupero degli apprendimenti, protocollo di accoglienza, inclusione, metodologie didattiche inclusive, intercultura, bullismo e cyberbullismo, scuola dopo il Covid, educazione digitale. In alcuni casi, emergono partecipazioni a *gruppi di lavoro* per MSNA e/o allievi in transizione all'età adulta; in particolare: corsi PON per Alfabetizzazione e potenziamento dell'Italiano L2, metodologie di insegnamento e *peer tutoring*, PDP. L'intero campione, con l'eccezione di una insegnante, ritiene che la propria *esperienza teorica e pratica* sia importante per progettare e realizzare percorsi di alfabetizzazione linguistica e per migliorare l'inserimento scolastico dei MSNA, ma anche che questa esperienza sia da coltivare nel tempo con una formazione coerente e continua, capillare e partecipata.

Referenti USR-USP per l'intercultura del territorio nazionale – Il campione comprende referenti *USR-USP per l'intercultura* del territorio nazionale, di genere femminile, che presentano un'età compresa tra i 52 e i 61 anni.

Le *residenze* si distribuiscono tra l'Emilia Romagna e la Liguria.

Il *titolo di studio* coincide con la laurea, cui si sommano – con un'unica eccezione – titoli *post lauream*, non specificati.

Lanzianità di servizio in qualità di insegnante risulta tra 20 e 41 anni nella scuola secondaria di secondo grado e nel *ruolo di referente per l'intercultura presso USR o USP* tra i 3 e i 6 anni.

In *precedenza*, le referenti intercultura presso USR/USP erano tutte in *ruolo* come insegnanti, con l'eccezione di un caso già referente in *clusione e formazione presso la scuola*; mentre le *aree disciplinari di pertinenza* in ambito scolastico sono risultate: matematico-scientifico-tecnologica, umanistica e alfabetizzazione degli stranieri e apprendimento dell'italiano. I *ruoli e/o le funzione strumentale specifiche* ricoperte sono riferibili a gestione PTOF e sostegno al lavoro docente, funzione strumentale intercultura e vicaria. Come nel caso delle insegnanti, per ragioni di complessità della ricerca, ma anche di cambiamenti nel contesto del lavoro scolastico, hanno fatto parte del campione referenti intercultura USR/USP con una formazione e un'esperienza professionale significativa sia – in generale – sull'alfabetizzazione linguistica (anche e non solo) dei MSNA in transizione all'età adulta, neo-maggiorienni e NAI, che – in particolare – riferibile alla partecipazione a una o più edizioni del Progetto ALI, con un'unica eccezione di nessuna partecipazione ai progetti ALI.

Accomunano il campione (con circoscrizione al periodo 2017-2022, nel quesito dei ricercatori): la *frequenza di corsi di aggiornamento/seminari/convegni* sui temi della formazione dedicata alla popolazione carceraria e all'esecuzione penale esterna e dell'intercultura; la *lettura di libri o riviste su temi educativi*, con una *variabilità di numeri*, e nel caso di una referente vengono dichiarati *abbonamenti a riviste di settore educativo*: tra cui, *La Tecnica della Scuola*.

Viene esplicitata la *partecipazione*, in un caso, al tempo del lavoro come insegnante, a *progetti di ricerca* ministeriali nell'ambito dell'istruzione degli adulti stranieri; in un altro caso, a *gruppi di lavoro* per la produzione di protocolli tra CPIA-USR-Enti locali-Terzo settore in funzione dell'inserimento di 15enni, MSNA e/o minori in transizione all'età adulta nei percorsi dei CPIA. In due casi, le referenti intercultura USR/USP considerano la propria *esperienza teorica e pratica* importante per progettare e realizzare percorsi di alfabetizzazione linguistica e per migliorare l'inserimento scolastico dei MSNA, particolarmente in rapporto: ai bisogni formativi dei singoli studenti e alle nuove tecniche didattiche/di insegnamento; alla conoscenza della normativa e del territorio e alle rispettive problematiche e opportunità; alle relazioni con le scuole, gli enti istituzionali e il terzo settore; alla partecipazione a reti territoriali.

Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali – La Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali presenta come *titolo di studio* la Laurea in Educatore Professionale e ha conseguito un Master sui Disturbi del Comportamento Alimentare. Inoltre, ha frequentato *corsi di aggiornamento* sul tema specifico dei MSNA e ha maturato *5 anni di servizio* nel suo attuale ruolo. Legge *libri e/o riviste* sull'intercultura e dichiara la *partecipazione* – nel suo ruolo di Coordinatrice – a *progetti di ricerca* sul riconoscimento dei crediti formativi nell'ambito delle attività del Progetto SAI MSNA. Considera *l'esperienza teorica e pratica* maturata di particolare importanza per il suo lavoro di coordinamento nell'ambito del processo di inclusione dei MSNA e di integrazione nella società italiana.

7.4. Il disegno della ricerca-azione-formazione

Il disegno della *ricerca-azione-formazione* (che ha incluso il monitoraggio) e, più ampiamente, l'impostazione del volume:

- da un lato, accordano la necessità di un paradigma scientifico (ricerca: pensare) che (per risolvere – in modo significativamente co-evolutivo – un conflitto/una tensione riveste e/o) viene tradotto in un progetto sociale (fare: azione e formazione) (Lewin, 1972; Pourtois, 1990; Baldacci, Frabboni, 2013);
- dall'altro lato, si caratterizzano per processi e pratiche critico-riflessivi ed emancipativo-trasformativi, sostenuti dalla pratica intersoggettiva del linguaggio – che consente di mettere in parola/in simboli e di rielaborare il mondo personale e professionale, interno ed esterno, implicito ed esplicito –, in funzione di ri-orientamento della prassi e formativo-revisionale. Ciò, nella ricorsività tra dimensione cognitiva e affettiva (del singolo e del gruppo) ed entro un nesso emozione-pensiero-linguaggio-azione.

A livello culturale e metodologico, sul piano dell'analisi e dell'innovazione, il lavoro si caratterizza per un impianto di ricerca-azione-formazione (Asquini, 2018) e/o di ricerca-didattica-terza missione, intendendo promuovere una conoscenza complessa in funzione di una progettazione e/o di un'azione di sistema, integrata e soggetta a revisione costante.

Il disegno della *ricerca-azione-formazione* ha inteso corrispondere:

- a) alla ricostruzione – *entro una prospettiva pedagogica e didattica* – di una trama di orientamenti, ricerche e pratiche tipica della letteratura di

- settore, della normativa europea, nazionale e locale e delle fonti scritte (documenti e schede d'archivio) e orali;
- b) al coordinamento di istituzioni scolastiche già attivamente coinvolte nella realizzazione dei Progetti “ALI-MSNA 1°, ALI-MSNA 2° Volo” e “Piano Estate 2022” e all’ulteriore coinvolgimento di 81 istituzioni scolastiche, con lo scopo di creare un ampio network di scuole che promuova l’inclusione dei MSNA e l’integrazione nel sistema scolastico nazionale, ricorrendo alla comune adozione di documenti e buone prassi organizzative, didattiche ed educative;
 - c) al confronto fra realtà di settore (cadenzato in 4 incontri online, di cui 3 rispettivamente dedicati alle aree del Nord, Centro e Sud Italia e 1 di rilievo nazionale: che hanno coinvolto unità di personale del sistema scolastico nazionale) e/o al riscontro storico e tecnico di esperti e testimoni privilegiati (tramite conversazione-discussione in webinar e interviste semi-strutturate individuali e di gruppo);
 - d) alla realizzazione di piattaforma online, alla costruzione di prove per l’accertamento del livello di competenze linguistiche e disciplinari in ingresso e uscita e di Piani Didattici Personalizzati e all’orientamento scolastico e professionale;
 - e) alla rilevazione del profilo socio-anagrafico-formativo-professionale del campione (tramite scheda di profilo appositamente messa a punto). Nell’insieme, i punti a, b, c e d hanno consentito di ricostruire – tra l’altro – motivazioni, pratiche e contesto complessivo e di tabulare dati utili attraverso una classificazione omogenea delle informazioni, contribuendo all’individuazione delle categorie concettuali da indagare per intervenire;
 - f) alla focalizzazione del tema-problema della ricerca-azione-formazione (tramite focus group) presso il campione complessivo, composto da soggetti in educazione e figure professionali (come specificato nel paragrafo 7.3) e, in questo secondo caso, con particolare riguardo alle teorie e prassi (latenti ed esplicite) degli attori del sistema formativo e della rete;
 - g) all’analisi degli elementi emersi a fronte del ricorso integrato a strumenti (quantitativi-qualitativi) e strategie pedagogicamente connotati (e, prima ancora, intelligibili sul piano delle categorie indagate e dei fattori trattati, come della struttura logica e operativa): questo con una funzione sia conoscitiva che formativo-revisionale (di *ri-significazione*, sia per i soggetti in educazione che per le figure professionali);
 - h) alla formazione (iniziale e in servizio) del personale (accademico, scolastico ed extrascolastico, di diverso e pari ruolo e funzione) coinvolto nel progetto di ricerca-azione-formazione, attraverso la supervisione scientifica e pedagogica e la valutazione formativa in équipe dei processi e delle pratiche di analisi e intervento messi in campo;

- i) alla promozione, coerente e sinergica, di una rete fra servizi, agenzie e attori del territorio consentendo di fornire strumenti conoscitivi e attivare strategie di integrazione e inclusione culturale e sociale (Catarci, 2015);
- j) alla presentazione dei risultati (a vantaggio del mondo scientifico, della società e del territorio) attraverso seminari e convegni in università e in ambito scolastico/di CPIA (consentendo di allargare lo scambio con istituzioni, enti e realtà di settore nazionali e locali, tra atenei, scuole/CPIA e con il/i territorio/i) e alla pubblicazione dei risultati del progetto di ricerca-azione-formazione in forma di volume, saggi e articoli.

7.4.1. *Gli strumenti e le strategie*

In ambito pedagogico e didattico, gli oggetti di indagine (includendo in questa accezione anche i processi e le pratiche) possono essere molteplici e tra loro diversi. La scelta dello strumento è legata ai fini della ricerca: sia perché lo strumento influenza la ricerca, sia perché un certo strumento può risultare più efficace di un altro in funzione dello scopo della ricerca. Allo stesso modo, la messa a punto degli strumenti è dovuta, dunque, alla natura degli oggetti e degli scopi della ricerca, mentre il ricercatore – a livello professionale – deve saper scegliere gli strumenti in funzione dei casi, dei contesti specifici d'indagine e delle diverse fasi della ricerca (iniziale, in progress e finale) e padroneggiare l'uso di differenti strumenti di osservazione e rilevazione. Nella scelta degli strumenti (che possono anche coincidere con strategie e tecniche, per esempio focus group e osservazione partecipante, caratterizzate da alto coefficiente intersoggettivo), è fondamentale dunque sapere: a) *che cos'è* cioè quali sono le caratteristiche dello strumento; b) *a che cosa serve* cioè qual è lo scopo dell'impiego dello strumento nella ricerca in atto; c) *come si usa* cioè quali sono le fasi di applicazione e le indicazioni metodologiche per usare correttamente lo strumento, tenendo conto dei limiti e delle potenzialità. In generale, in ambito empirico, possiamo distinguere tra strumenti a carattere prevalentemente quantitativo o qualitativo: i primi, consentono di rilevare i fatti didattici, educativi e formativi in termini di misurazione delle variabili, individuandone l'entità, la frequenza e la ripetibilità; i secondi, sono interessati a comprendere e spiegare il significato dei fatti didattici, educativi e formativi, evitando qualsiasi alterazione del contesto d'indagine. Nel caso della ricerca-azione-formazione che siamo a riferire, abbiamo fatto ricorso a strumenti quantitativi e, prevalentemente, qualitativi: ci pare importante

ricordare che il carattere qualitativo degli strumenti permette, sia in fase di osservazione, sia in fase di interpretazione, di cogliere un numero elevato di variabili, tuttavia comportando la difficoltà di controllare e di interpretare in modo univoco e organico tali variabili⁷.

Gli strumenti e le strategie a cui abbiamo fatto ricorso, infatti, hanno permesso – tramite triangolazione – di rilevare elementi importanti per ricostruire la complessità e i significati nel profilo e nell’esperienza del campione, nel contesto e/o nel sistema di interazione e mediazione culturale e sociale, fornendo un contributo (conoscitivo) per una visione più esaustiva dei temi e dei problemi, dei vincoli e delle risorse, dei processi e delle pratiche in funzione trasformativa (o pedagogico-progettuale). Infatti, secondo una specifica sensibilità epistemologica e metodologica, nella messa a punto e somministrazione (a singoli e/o a gruppi) degli strumenti abbiamo posto particolare attenzione a fattori di contenuto e di metodo, ovvero alle domande da formulare e al loro ordine logico, rendendo intelligibile la dimensione pedagogica dello strumento (come strategia) caratterizzata da un impianto funzionale, su un piano cognitivo, a sviluppare auto-apprendimento e auto-orientamento (Domenici, 1999), di sostegno alla decisionalità e alla scelta costruttiva, e su un piano affettivo, a un processo/una pratica di counselling sistemico a valenza pedagogica (Montuschi, 1983), per superare blocchi transitori e (ri-mettere) in circolo energie creative.

Verremo di seguito a operare soltanto alcune considerazioni su strumenti/strategie in uso e – non avendo il compito di un manuale di metodologia della ricerca – limitatamente alle cifre di specificità del ricorso nell’ambito del monitoraggio e/o, più ampiamente, della nostra ricerca-azione-formazione.

Scheda socioanagrafica-formativo-professionale – Somministrata per acquisire informazioni utili a comprendere la complessità (soprattutto in termini di pluralità e dinamismo) che contrassegna il campione in rapporto al tema-problema indagato e trattato e al contesto didattico, educativo e lavorativo.

Si tratta di uno strumento pre-codificato e semi-strutturato che ha consentito la fotografia del profilo del campione (comunque da considerare in prospettiva dinamica e funzionale) e che ha fornito elementi per la messa a punto e revisione di altri strumenti di analisi e di strategie didattiche, educative e di formazione. Per ciascuna componente del campione, sono state messe a punto specifiche matrici (che non riporteremo per ragioni di estensione massima del testo).

7. Possiamo anche considerare che nei fenomeni educativi indagati la stessa ricchezza delle variabili implicate e la loro influenza reciproca può procurare una sorta di “rumore”, tradotto in un repertorio vasto ma confuso di dati.

Conversazione-discussione in webinar e/o interviste semi-strutturate individuali e di gruppo – Sono state realizzate in sessioni per acquisire elementi che caratterizzano le esperienze sul tema-problema oggetto della nostra ricerca-azione-formazione nella scuola secondaria di primo e secondo grado e nei CPIA italiani, ottenendo un riscontro storico e tecnico di esperti e testimoni privilegiati (hanno partecipato anche dirigenti) e favorendo un confronto fra realtà di settore. Si tratta, ovviamente, di un ricorso che ha fornito peraltro elementi per la messa a punto e revisione degli strumenti di analisi e delle strategie didattiche, educative e di formazione.

Focus group (FG) – Ovvero intervista rivolta al gruppo e focalizzata sul tema-problema oggetto della nostra ricerca-azione-formazione. Circa le caratteristiche e il potenziale pedagogico-progettuale⁸ (dell'intervista in generale e) del focus group, le rispettive accortezze politiche e metodologiche⁹ (a partire dall'ancoraggio e con – particolare ma non esclusivo – riguardo alla comunicazione¹⁰), Cerrocchi ha fornito precedenti e più dettagliati

8. La narrazione di gruppo consente di raccontare il passato e, contemporaneamente, di co-costruire e ri-costruire appartenenze e identità, proiettandosi progettualmente nella vita futura.

9. Con forte sintesi, ricordiamo che *condizionano pensieri e emozioni, parole e comportamenti degli intervistati* (cfr. Cerrocchi, 2019, in Cerrocchi, Menozzi, Zannoni, D'Antone, Badii, pp. 178-180): finalità percepite in termini di controllo sociale; inadeguatezza di tempi, spazi e modalità complessive; (con riferimento al target migratorio) forte vicinanza al trauma e ai traumi, ai pericoli e alle conseguenze che hanno segnato la migrazione nelle fasi pre-durante-post, soprattutto per i soggetti più a rischio di intimidazioni e violenze, come donne e minori; set e/o struttura logica delle domande corrisposte nello strumento, accettazione o meno delle inadempienze e dell'eventuale apatia, ricorso a parafrasi piuttosto che a verbalizzazioni con la loro incidenza (inibiscono e/o favoriscono?) sul susseguirsi delle domande e delle risposte; rappresentazioni sociali (dunque stereotipi e pregiudizi) di chi conduce l'intervista, del mediatore e/o del traduttore ma anche dell'intervistato/a e percezione e/o pregressa esperienza dei servizi; modo in cui chi conduce l'intervista o funge da mediatore (e/o traduce) percepisce il suo ruolo, il servizio e gli intervistati; possibili distorsi determinismi che possono venire a crearsi tra rappresentazioni sociali difettive e/o negative, sistemi di autopercezione-senso di autoefficacia-agentività e condizioni reali degli intervistati; eventualità che il mediatore e/o il traduttore abbiano la stessa provenienza etnica e/o una storia di migrazione affine a quella di chi viene intervistato (fattore che può facilitare ma anche ridurre il giusto distanziamento emotivo-affettivo); formazione (livello e tipologia) di colui/lei che intervista e/o fa opera di mediazione e/o di traduzione e suo stile comunicativo; effettiva conoscenza della lingua e/o del dialetto da parte del mediatore e/o del traduttore, ma anche e, più verosimilmente, il problema dell'intraducibilità della lingua (che resta sempre una costruzione storica e culturale di valori e significati) oltre che dei termini specialistici; genere dell'intervistatore/traduttore/mediatore e dell'intervistato che, entro alcune differenze etniche, potrebbe creare problemi e/o tradursi in una barriera di comunicazione.

10. Cfr. Cerrocchi, 2019, in Cerrocchi, Menozzi, Zannoni, D'Antone, Badii, pp. 179-180. Le differenti modalità comunicative riflettono la storia, la traiettoria formativa e/o il percorso esistenziale dell'individuo e, in generale, i repertori linguistici forniscono le connotazioni

contributi, a cui ci pare utile rimandare come riferimento bibliografico (tra questi, Cerrocchi, 2015; Cerrocchi, 2019; Cerrocchi, Martini, 2005, pp. 249-277). Qui, ci limitiamo a ricordare quei fattori su cui abbiamo fatto leva nel lavoro empirico: ossia, *ri-significazione* e *ri-orientamento* con valenza emancipativo-trasformativa e formativo-revisionale per i soggetti in educazione, le figure professionali e, in generale, i contesti educativi, a fronte della ricorsività tra emozione-pensiero-parola-azione innescata dal FG nel campione complessivo¹¹ e, in particolare, relativamente alle teorie e alle prassi (latenti ed esplicite) degli attori del sistema formativo e della rete di servizi. Sul piano didattico ed educativo – scolastico ed extrascolastico – si tratta della messa a punto – come anticipato e come per l'impianto generale – di strumenti d'indagine pedagogicamente connotati – in senso cognitivo e affettivo –, per revisionare – in termini di co-progettazione – strategie di intervento in funzione di un valido *setting* – compito di comunità e corresponsabilità educativa – nella coerenza tra sistema di ipotesi e cornici organizzative degli interventi, ossia tempi e spazi, regole e relazioni.

Nel nostro lavoro, abbiamo corrisposto a 6 focus group, di cui: a) 2 FG esclusivamente rivolti a MSNA in transizione all'età adulta (come spiegato

degli atteggiamenti bio-psicologici e socioculturali, ma anche (e non solo) delle gerarchie di pensiero e dei modelli che incidono significativamente sugli stili di vita. La comunicazione risente sia del profilo bio-psicologico e socio-culturale, sia della natura e delle variabili di contesto in cui si spendono progetti e relazioni, includendo le possibili rappresentazioni difettive dell'altro che possono segnare anche lo stile comunicativo di chi intervista (traduce e/o fa opera di mediazione) e di chi viene intervistato (come di chi educa e di chi viene educato), con ricadute sulle immagini ideali e reali degli intervistati. Soprattutto nel caso di un migrante, spesso riferisce la memoria autobiografica informando dell'identità e dell'appartenenza. A livello esperto, la comunicazione dovrebbe favorire la gestione di una relazione collaborativa supportata dall'ascolto e dall'analisi, come mezzi e pratiche per raccogliere informazioni e verificare la comprensione, per rilevare problemi ma anche potenzialità dei soggetti, singoli e collettivi, per individualizzare strategie e valorizzare conoscenze, abilità e competenze. Per questo, soprattutto nella complessità dei sistemi, è necessario tenere conto e intervenire anche sulle barriere organizzative (a partire dagli stessi livelli organizzativi, che possono influenzare la comprensione e la trasformazione dei messaggi), culturali (costituite dal ricorso a termini specialistici e di difficile comprensione; dalla saturazione informativa dovuta all'eccedenza di input rispetto a quelli elaborabili e dall'uso di termini non appropriati per il contesto; dagli effetti di distorsione dovuti a interpretazioni divergenti delle informazioni ricevute; dal mancato riconoscimento dell'autorevolezza dell'emittente) e di autorità (che possono determinare influenze gerarchiche e limitare franchezza e assertività).

11. Non possiamo trascurare – come emerso dai FG – il viaggio di migrazione: pertanto, anche sul piano dell'analisi e dell'interpretazione, da un lato, abbiamo assunto il viaggio (come viaggio) di formazione e, dall'altro, abbiamo trattato la narrazione di gruppo della migrazione (in un ambiente pedagogico prudentemente predisposto) come un processo e una pratica di condivisione e (ricostruzione attiva e profonda dell') esperienza formativa; più ampiamente, come esperienza formativa (esperienza formativa è sia la migrazione, che la sua narrazione) e sua proiezione futura, funzionale all'integrazione e all'inclusione culturale e sociale.

nel paragrafo 7.3); b) 4 rivolti a insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l'interculturale), referenti USR-USP per l'interculturale e Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali (in quest'ultimo caso, per un migliore confronto anche sul rapporto fra scuola/CPIA, comunità educative di affidamento e rete fra servizi/agenzie/attori del/i territorio/i). I FG sono stati partecipati: in 1 caso esclusivamente da insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l'interculturale); in 2 casi da insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l'interculturale) e referenti USR-USP per l'interculturale; in 1 caso da insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l'interculturale), referenti USR-USP per l'interculturale e Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali. Per evitare condizionamenti, sarebbe importante che i partecipanti a un FG fossero in una posizione simmetrica per ruolo e/o funzione: l'anomalia metodologica che abbiamo dichiarato è dovuta all'incompatibilità di calendario per questa parte del campione. Abbiamo cercato di compensare tale difformità curando con attenzione questo fattore nella conduzione del FG.

Per ciascuna componente del campione, sono state messe a punto specifiche matrici che verranno di seguito riportate: nel caso dei FG rivolti alle figure professionali, per evitare appesantimenti del testo, riporteremo un'unica matrice, precisando all'interno le domande corrisposte in caso di presenza della rispettiva componente del campione.

Matrice 1

Matrice per Focus Group a MSNA in transizione all'età adulta e neomaggiorenni partecipanti al monitoraggio nell'ambito del Progetto "Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo" del CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman"

Progetto vincitore nell'ambito del Bando FAMI 2014-2020 (Avviso 1868/22): per il finanziamento di una istituzione scolastica – singola o capofila di rete – all'interno del sistema scolastico nazionale, che promuova il ruolo della scuola nel processo di inclusione dei MSNA, facilitando il loro percorso verso la piena integrazione nella società italiana.

La matrice del Focus Group è stata realizzata da: Laura Cerrocchi, Emilio Porcaro, Lavinia Bianchi (2022), anche riprendendo e rielaborando precedenti strumenti (cfr. Cerrocchi, dal 2012 al 2021; Cerrocchi, Porcaro, Bianchi, 2021).

Breve nota introduttiva del moderatore: “Vi ringrazio per la disponibilità dimostrata. Ho piacere di poter svolgere con voi questa discussione, nella quale parlerete di ‘viene enunciato il tema che verrà trattato’. Il nostro incontro ha uno scopo conoscitivo, quindi vi invito a rispondere senza alcuna preoccupazione di venire valutati/e e sicuri/e del rispetto della privacy”.

0. Domanda di apertura: “Avete mai partecipato a un focus group? Sapete di cosa si tratta? Ciascuno di voi potrà rispondere quando e quante volte lo riterà opportuno, perché daremo luogo a un’intervista su un tema focalizzato, *quello annunciato* (esplicitare il tema), e aperta all’intero gruppo. Per noi saranno importanti tutte le vostre considerazioni”.

1. Motivazione

1.1. Perché avete deciso di frequentare la scuola e/o il CPIA? Quali sono le vostre motivazioni e le vostre aspettative?

2. Percorso formativo (nel Paese di origine e in Italia)

2.1. Potete raccontarmi il vostro percorso formativo precedente (*a. storia scolastica precedente*)?

2.2. Potete raccontarmi il vostro percorso formativo nella scuola/nel CPIA in Italia (*b. in che modo è continuata la vostra formazione, eventualmente anche in termini di aggiornamento*)?

3. Stage/lavoro

3.1. Potete raccontarmi il vostro percorso stage/lavorativo successivo alla formazione scolastica/nel CPIA (*c. crescita lavorativa e/o eventuali cambiamenti di tirocinio-progetti integrati con Enti e leFP ecc. di lavoro, ecc.*)

3.2. Attualmente, state svolgendo uno stage o state lavorando? Mi potete raccontare in che modo avete trovato lo stage o il lavoro?

4. Criticità/utilità scolarizzazione/formazione CPIA

4.1. Quali sono stati gli elementi di maggiore criticità nelle vostre esperienze scolastiche/nel CPIA?

4.2. Quali sono stati gli elementi di maggiore utilità nelle vostre esperienze scolastiche/nel CPIA?

5. Coinvolgimento nella progettazione del percorso scolastico/nel CPIA

5.1. Siete stati coinvolti nella progettazione del vostro percorso scolastico/nel CPIA? Se sì, da chi e in che modo?

5.2. Pensate che sia stato utile il vostro coinvolgimento? Perché?

6. Consapevolezza di finalità e funzione, difficoltà e potenzialità dell’esperienza scolastica/formativa nel CPIA

6.1. Secondo voi, quale scopo ha la formazione scolastica/nel CPIA? A cosa (vi) serve?

(idee e concezioni su finalità e funzione, latenze e consapevolezze che condizionano la scolarizzazione/la formazione nel CPIA)

6.2. Nella vostra esperienza, quali sono state le principali difficoltà che riscontrate e/o che avete riscontrato nella scolarizzazione/nella formazione nel CPIA (anche in rapporto a conoscenze, abilità e competenze):

- sul piano dell'insegnamento-apprendimento;
- sul piano della relazione con le figure didattiche ed educative e con i pari;
- sul piano dei rapporti con altre agenzie e attori del territorio con cui i progetti, eventualmente, sono/erano in rete?

6.3. Nella vostra esperienza, quali sono state le principali potenzialità (principali elementi positivi) che riscontrate e/o che avete riscontrato nella scolarizzazione/nella formazione nel CPIA (anche in rapporto a conoscenze, abilità e competenze):

- sul piano dell'insegnamento-apprendimento;
- sul piano della relazione con le figure didattiche ed educative e con i pari;
- sul piano dei rapporti con altre agenzie e attori del territorio con cui i progetti sono/erano in rete?

7. Strategie didattiche/realità di settore e figure professionali

7.1. Nell'esperienza a scuola/nel CPIA, quali strategie didattiche vi sono risultate particolarmente utili per acquisire conoscenze, abilità e competenze? E, secondo voi, perché?

7.2. Nell'esperienza a scuola/nel CPIA, con quali realtà di settore e figure professionali siete venuti a contatto? Se vi sono stati utili, perché e in che modo?

8. Conoscenze, abilità, competenze apprese, suggerimenti e bisogni (formativi)

8.1. Dell'esperienza a scuola/nel CPIA e/o negli stage/alternanza scuola-lavoro e/o nel lavoro, quali conoscenze, abilità e competenze apprese vi sono risultate particolarmente utili nell'ambito lavorativo ma anche nella vita:

- sul piano dell'insegnamento-apprendimento;
- sul piano della relazione con le figure didattiche (insegnanti) ed educative (educatori), ma anche di altro profilo (per esempio, maestranze, tutor, volontari) e con i pari;
- sul piano dei rapporti con altre agenzie e attori del territorio con cui i progetti, eventualmente, sono/erano in rete?

8.2. Nella vostra esperienza, quali suggerimenti vorreste dare per migliorare i percorsi scolastici/nel CPIA nei quali siete coinvolti e/o siete stati coinvolti:

- sul piano dell'insegnamento-apprendimento;
- sul piano della relazione con le figure didattiche (insegnanti) e educative (educatori), ma anche di altro profilo (per esempio, maestranze, tutor, volontari) e con i pari;
- sul piano dei rapporti con altre agenzie e attori del territorio con cui i progetti, eventualmente, sono/erano in rete?

8.3. Tenendo conto della vostra esperienza, quali competenze sentite attualmente bisogno di acquisire per la vostra professionalità e per la vita (a. *funzione di bilancio delle competenze*; b. *funzione di proiezione futura come ricostruzione e ri-progettazione – a livello più alto – della/e esperienza/e*)?

9. Revisione finale

9.1. *Dopo una sintesi dei principali nodi affrontati.* In conclusione, chiederei se rispetto alla vostra esperienza scolastica/nel CPIA, oltre quanto avete già argomentato, volete aggiungere qualcosa? Seguono ringraziamenti e commiato.

Matrice 2

Matrice per Focus Group a

– insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA (tra cui referenti per l'intercultura) del territorio nazionale;

– referenti USR-USP per l'intercultura del territorio nazionale;

– Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell'Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali

partecipanti al monitoraggio nell'ambito del Progetto "Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo" del CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman"

Progetto vincitore nell'ambito del Bando FAMI 2014-2020 (Avviso 1868/22): per il finanziamento di una istituzione scolastica – singola o capofila di rete – all'interno del sistema scolastico nazionale, che promuova il ruolo della scuola nel processo di inclusione dei MSNA, facilitando il loro percorso verso la piena integrazione nella società italiana.

La matrice del Focus Group è stata realizzata da: Laura Cerrocchi, Emilio Porcaro, Lavinia Bianchi (2022), anche riprendendo e rielaborando precedenti strumenti (cfr. Cerrocchi, dal 2012 al 2021; Cerrocchi, Porcaro, Bianchi, 2021).

Breve nota introduttiva del moderatore: "Vi ringrazio per la disponibilità dimostrata. Ho piacere di poter svolgere con voi questa discussione, nella quale parlerete di 'viene enunciato il tema che verrà trattato'. Il nostro incontro ha uno scopo conoscitivo, quindi vi invito a rispondere senza alcuna preoccupazione di venire valutati/e e sicuri/e del rispetto della privacy".

0. Domanda di apertura: "Avete mai partecipato a un focus group? Sapete di cosa si tratta? Ciascuno di voi potrà rispondere quando e quante volte lo riterrà opportuno, perché daremo luogo a un'intervista su un tema focalizzato, *quello annunciato* (esplicitare il tema), e aperta all'intero gruppo. Per noi saranno importanti tutte le vostre considerazioni".

1. Finalità/funzione del sistema scolastico e ruolo ASP

1.1. Secondo voi, quali sono le finalità e/o la funzione del sistema scolastico in rapporto al processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia) e alla promozione del percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)?

Solo per Coordinatrice in ASP

1.2. Qual è il ruolo di ASP Bologna nel favorire e sostenere il processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e NAI) promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società?

2. Elementi per favorire processi di inclusione e integrazione in base a cultura ed esperienza professionale

2.1 Alla luce della vostra cultura e dell'esperienza professionale, quali elementi dovrebbero caratterizzare il processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e NAI) a scuola, promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)?

3. Principali aspetti che contrassegnano programmazione didattica e rispettivi metodi, strategie e strumenti

3.1. Quali sono i principali aspetti che contrassegnano la vostra programmazione didattica con particolare riguardo al processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)?

3.2. Quali sono i metodi, le strategie e gli strumenti che hanno caratterizzato e/o caratterizzano la vostra didattica con particolare riguardo al processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)?

4. Modalità per integrazione della rete fra agenzie/attori scolastici ed extrascolastici, figure professionali coinvolte, eventuali attività di monitoraggio USR/USP e azioni di ASP

4.1. In che modo viene garantita nel curriculum scolastico l'integrazione fra agenzie/attori scolastici ed extra-scolastici (Enti di formazione IeFP, Scuole secondarie di secondo grado con percorsi di istruzione per adulti, CPIA, Centri per l'impiego, comunità di accoglienza/affido educativo, associazioni, cooperative sociali, volontariato, ecc.), con particolare riguardo ai processi di inclusione per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)? Quali elementi potrebbero essere di rafforzamento o miglioramento?

Solo per Referenti intercultura USR e/o USP

4.2. Per le Referenti intercultura USR e/o USP, quali sono le principali figure professionali coinvolte con cui vi rapportate in funzione il processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)?

4.3. L'USR e l'USP svolgono attività di monitoraggio quantitativo e qualitativo di sistema sul fenomeno e sul processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)?

Solo per Coordinatrice ASP

4.4. Quali sono le azioni (anche di rete) che ASP Bologna mette in campo nel favorire e sostenere il processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, come per neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia) promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (per esempio, finanziamento di percorsi *ad hoc*, sensibilizzazione delle comunità nei confronti del percorso scolastico e/o dell'alleanza tra comunità e scuola, educatori e insegnanti)? Se possibile, ci potrebbe riferire un'azione concreta e/o di buone pratiche di particolare rilevanza?

5. Modalità di relazione docente-allievo/classe che contrassegnano scambi educativi e didattici ed eventuali elementi di consolidamento/miglioramento

5.1. Quali sono le modalità di relazione duale (docente e allievo) e/o gruppale (docente e classe) che contrassegnano prevalentemente le interazioni e gli scambi educativi e didattici con MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia)? Quali elementi potrebbero essere di consolidamento o miglioramento?

6. Pensieri e vissuti insegnanti su insuccessi, conclusione percorso, proseguimento studi/inserimento lavorativo

6.1. Quali sono i pensieri e i vissuti che hanno prevalentemente accompagnato la vostra esperienza scolastica in riferimento a MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati Italia) rispetto a) gli insuccessi, b) la conclusione del percorso, c) l'eventuale proseguimento con altri percorsi di studio e/o l'inserimento nel mondo lavorativo?

7. Promozione da parte USR/USP e ASP azioni formazione/confronto/aggiornamento docenti/educatori: bisogni/tematiche

Solo per Referenti intercultura USR e/o USP

7.1. L'USR e l'USP promuovono azioni di formazione a favore dei docenti per favorire il processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)?

Eventualmente, quali sono i principali bisogni formativi rilevati e su quali tematiche l'USR/l'USP promuovono azioni di formazione a favore di docenti e istituzioni scolastiche?

Solo per Coordinatrice ASP

7.2. ASP promuove azioni di formazione/confronto/aggiornamento a favore delle comunità e degli educatori che lavorano con i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorenni e Nuovi Arrivati in Italia) in funzione del processo di inclusione scolastica, della progettazione educativa e della piena integrazione nella società?

Eventualmente, quali sono i principali bisogni formativi rilevati e su quali tematiche ASP Bologna eventualmente promuove azioni di formazione/confronto/aggiornamento?

8. Ipotesi di lavoro in protocolli condivisi per programmazione didattica e progettazione educativa docenti-educatori di comunità/famiglia

a) In che modo si potrebbe lavorare a protocolli di documentazione condivisa relativamente alla programmazione didattica della scuola e alla progettazione educativa delle comunità con riguardo a MSNA (in transizione all'età adulti, neomaggiorrenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il processo di inclusione scolastica e il percorso verso la piena integrazione nella società (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)? b) Ritenete utili percorsi di formazione condivisa e di co-progettazione e collaborazione in équipe multiprofessionali tra insegnanti a scuola, educatori di comunità e famiglia? Se sì, su quali temi e problemi e in che modo?

Solo per Referenti intercultura USR e/o USP

8.1. L'USR e/o l'USP hanno promosso azioni per formalizzare strumenti e modalità di lavoro volti a facilitare e sostenere il processo di inclusione scolastica per i MSNA (in transizione all'età adulta, neomaggiorrenni e Nuovi Arrivati in Italia), promuovendo il percorso verso la piena integrazione (*che ovviamente riguarda tutta la classe*)? (Per esempio, protocolli di rete, convenzioni, patti educativi territoriali, protocolli d'intesa, ecc.). Eventualmente, con quali agenzie della rete e/o del territorio?

9. Revisione finale

9.1. Il ricercatore propone un riepilogo di quanto emerso, poi chiede: Ho detto tutto ciò di cui abbiamo parlato durante la discussione? Ho tralasciato qualcosa di importante? Qualcuno vuole aggiungere qualcosa? Seguono ringraziamenti e commiato.

Riunione-discussione in équipe – Con incontri in itinere di condivisione e co-costruzione tra i partner relativamente alle azioni di progettazione/realizzazione e di monitoraggio/supervisione scientifica (e con riferimento anche – e non solo – ai fattori di coordinamento e conduzione, documentazione e verifica/valutazione), tramite un costante scambio tra le figure aziendali e scientifiche di differente e pari grado e funzione. Il ricorso alla riunione-discussione in équipe ha fornito anche elementi per la messa a punto e revisione degli strumenti di analisi e delle strategie didattiche, educative e di formazione.

Supervisione – Ci riferiamo alla supervisione (come pratica per osservare-osservarsi e per ri-pensare l'esperienza) agita – sul piano empirico-metodologico del presente lavoro – nella tipologia scientifica (relativa al monito-

raggio) e pedagogico-didattica (relativa alla progettazione e realizzazione delle attività didattiche, educative e di formazione, oltre che, più ampiamente, di *governance*). Non torneremo, invece – nel presente capitolo –, sul piano della concettualizzazione e della supervisione e della tipologia anche psicologica; tematiche affrontate, per quanto necessario in questo volume, nel paragrafo 1.8. Ci limitiamo – tuttavia – a precisare che non abbiamo fatto ricorso alla supervisione psicologica, ovviamente, perché concerne altra natura del mandato, del *setting* e delle professionalità in campo.

7.5. I nuclei/nodi emersi e interpretati

Saremo di seguito a restituire un'analisi e, insieme, una prima ermeneutica dei principali *nuclei/nodi emersi* (poi *interpretati*) tramite la somministrazione dei focus group.

Procedemo sia operando un distinguo interno al campione – tra i soggetti in educazione (delle sedi Bologna e di Agrigento) e le figure professionali –, sia secondo una triangolazione dei riscontri ottenuti dalle differenti componenti anche in rapporto al ricorso agli strumenti/alle strategie messi in campo nell'impianto della ricerca-azione-formazione. Allo stesso tempo, abbiamo fatto la precisa scelta di non insistere su un'ermeneutica sistematica dei nuclei emersi dall'analisi, per evitare ridondanze che appesantirebbero il testo, nella convinzione che una lettura integrale del volume consenta di risolvere piuttosto esaustivamente qualsiasi inferenza.

Ovviamente, prima di proseguire, invitiamo il lettore a focalizzare scelte di composizione e profilo del campione anticipati nei paragrafi 7.1 e 7.3.

7.5.1. MSNA

Per una lettura meglio consapevole della correlazione tra i principali fattori dell'analisi e dell'interpretazione e delle loro potenziali ricadute in ambito didattico, educativo e di integrazione del sistema formativo e/o di lavoro di rete, ci sembra irrinunciabile accogliere il lettore con una premessa culturale e una premessa metodologica.

In premessa culturale

Il lavoro di ricerca-azione-formazione che siamo a restituire – vogliamo ribadire come nell'introduzione e nel primo capitolo del volume – tiene conto della triplice transizione che segna i MSNA come: a) passaggio adolescenziale all'età adulta, ricordando che le età della vita van-

no intese anche come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche; b) migrazione e/o viaggio di formazione (allo stesso modo della narrazione della migrazione che, potenzialmente, corrisponde a un'esperienza formativa, di narrazione del passato, di trasformazione del presente e di proiezione progettuale nel futuro); c) rielaborazione del/i trauma/i pre-durante-post il percorso migratorio, con rimando ai fattori di rischio e di protezione, alle multi-appartenenze e alle pluri-identità, ai limiti e alle risorse, ecc. che segnano i MSNA in transizione all'età adulta (come neomaggiorenni e NAI) nella loro integrità e costruzione del Sé, dunque ai caratteri di sostegno (come responsabilità/cura) dell'ambiente educativo e di sfida (come autonomia/attivazione) del soggetto in educazione.

In premessa metodologica

Ci sembra irrinunciabile introdurre questo paragrafo esplicitando (e – per alcuni aspetti – ribadendo dall'analisi del campione) che, tenendo conto della prevalente transitorietà e/o della limitata permanenza nei percorsi del sistema d'istruzione nazionale del target, sono stati intervistati sia MSNA che neomaggiorenni che avevano partecipato al Progetto ALI nel frattempo transitati all'età adulta. Vogliamo sottolineare che, nel complesso, si tratta di un target che si diversifica internamente – peraltro – sia per livello e tipologia di alfabetizzazione linguistica e di base, sia per i tempi di arrivo in Italia: fattori che, insieme ad altri, hanno ovviamente inciso – in termini cognitivi e socio-affettivi – anche sulla partecipazione dei singoli ai FG. In qualsiasi caso, il clima sociale durante il FG è stato positivo (con ironia, per esempio, X parlava di sé in terza persona “X è un disturbatore”). Nella restituzione a seguire, a livello grammaticale, faremo un uso linguistico neutrale del maschile, ricordando comunque che nel campione era presente anche una ragazza.

Motivazione (e aspettative)

I ragazzi si sono trovati a frequentare la scuola/il CPIA indipendentemente dalla loro volontà (in correlazione alla normativa che abbiamo trattato nella prima parte del volume), tendenzialmente inviati dalla comunità in cui sono collocati con affidamento educativo, scoprendo soltanto all'arrivo che, in Italia, per i minorenni vige l'obbligo scolastico: potremmo esprimerci circa una motivazione alla scolarizzazione – almeno in fase iniziale – limitatamente estrinseca. Affermano comunque che la scolarizzazione non è stata particolarmente problematica e che motivazione e aspettative sono cambiate e maturate principalmente a fronte della frequenza scolastica:

considerano che con la scuola/il CPIA possono “migliorare l’italiano, studiare, ottenere la licenza media, conoscere gente e diventare più autonomi”; uno dei ragazzi, più avanti negli studi rispetto agli altri, lamenta che all’arrivo in Italia era motivato ad andare a scuola superiore, tuttavia, come minorenne, ha “dovuto prima recuperare la licenza media e assolvere a due anni di scuola in un unico anno”.

Percorso formativo: nel Paese di origine e in Italia

La storia scolastica precedente – talvolta spesa in diverse città della nazione di origine – si caratterizza prevalentemente per casi di frequenza della scuola di base (con riferimento ai saperi fondamentali della literacy e della numeracy, senza trascurare le lingue coloniali e l’arabo anche di tipo coranico) ed eventualmente di scuola secondaria di primo grado, ma – rarissimamente – di secondo grado. In qualsiasi caso, avvertiamo il lettore che stiamo facendo riferimento al nostro sistema di codifica dei gradi scolastici, ricordando che fra i differenti paesi non esiste una immediata equipollenza. Viene rilevato un caso di analfabetismo dall’Africa Sub-sahariana: questo – considera Bianchi – discostandosi dalla più recente tendenza dell’area geografica di provenienza, in cui negli ultimi cinque anni i poteri locali insisterebbero sull’alfabetizzazione, anche per/con eventuali impatti sulla fruizione autonoma di alcuni servizi. La migliore situazione formativa riguarderebbe i ragazzi che provengono dall’Est Europa (nel nostro campione, Albania).

In Italia, la formazione del target è generalmente proseguita – pur in termini di aggiornamento – dapprima e necessariamente – a fronte della minore età – tramite l’iscrizione al CPIA (in funzione della licenza media e della certificazione di livello del QCER); successivamente, con stage e percorsi professionalizzanti, nonché con progetti e/o esperienze lavorative in vari ambiti (ristorazione, scaffalatura, servizi, operai in aeroporto). In un caso (con riferimento alla ragazza), vengono riferite esperienze di formazione professionale svolte all’estero (nella panetteria/pasticceria), particolarmente in linea con aspettative lavorative. I ragazzi considerano le esperienze di formazione funzionali sia alla certificazione per il suo potenziale di occupabilità, sia all’inclusione non mancando di manifestare la qualità delle relazioni di cui hanno fatto esperienza in Italia (la ragazza riconosce che l’esperienza all’estero è stata formativa, ma afferma di aver scelto di rientrare perché sente di vivere bene in Italia). Ci sembra degno di nota – sia per l’età psicologica che in prospettiva lavorativa – che i ragazzi considerano – in modo spontaneo e concorde – particolarmente funzionale all’autonomia “l’iscrizione alla scuola guida”.

Stage/lavoro (eventualmente entro tirocini/progetti integrati con Enti e IeFP)

Per quanto riguarda il percorso successivo alla formazione, funzionale alla crescita lavorativa ed eventualmente caratterizzato nelle forme di tirocinio-progetti integrati con Enti e IeFP, nel caso del campione coincide proprio con esperienze, *in primis*, di tirocinio, talvolta individuate dal referente della comunità e/o svolte in comunità (“piace cuoco, faccio il tirocinio in comunità 4 ore al giorno”), poi di apprendistato, eventualmente accompagnate dall’interesse a trovare un corso (“personal trainer”), come investimento per un lavoro futuro, meglio apprezzato oppure reputato più interessante (“il cuoco”). Possiamo considerare che, in questo campione, la disposizione affettivo-motivazionale ad assumere nuovi impegni formativi muova principalmente dall’aspettativa lavorativa. Da un lato, è fondamentale che gli insegnanti facciano ancoraggio e/o leva su questo aspetto, dall’altro lato – entro una responsabile visione e missione politico-pedagogica – non possiamo trascurare che le aspettative siano deterministicamente sottomesse alla quantità e alle qualità (o meno) delle opportunità culturali e sociali che segnano le traiettorie di vita, facendosi riproduttive delle classi sociali (e dei gruppi a esse interni) (si rimanda peraltro alla ricerca sui RPI coordinata da Cerrocchi – 2019 a cura di –, in cui il target esplicita “dateci un’opportunità”). In linea con le ricerche di settore, emergono la delusione (eventualmente idealizzando capacità e maturità personali) e la preoccupazione perché (pragmaticamente) “la scuola non può aiutare a trovare un lavoro”: questione che invece costituirebbe nel target in oggetto una necessità primaria (“basta che è un lavoro”) anche in rapporto all’eventualità delle rimesse. Di riflesso, viene lamentata – non senza ironia “sono al telefono a disturbare gli educatori” – “l’assenza di stage e di lavoro”, anche se – comunque – i ragazzi considerano che “andare a scuola è la cosa più importante”.

Criticità/Utilità scolarizzazione

I ragazzi riferiscono di non rintracciare particolari criticità nelle esperienze scolastiche, a eccezione della distribuzione in classi eterogenee (non strutturate per livello di competenza) nell’ambito del CPIA, che – dal loro punto di vista – sarebbe disfunzionale alla possibilità individuale di nuovi apprendimenti (“imparavamo meglio nelle classi per livello, non resti indietro per aspettare gli altri”); e dell’eventuale ricorso al dialetto da parte di alcune insegnanti (“non voglio che le maestre parlano in dialetto siciliano”). All’opposto, la maggiore utilità nelle esperienze scolastiche sarebbe riferibile all’alfabetizzazione (“apprendimento della lingua e della cultura

italiana”; “possibilità di risolvere due anni scolastici in un unico anno di scuola superiore”) e alla socializzazione (“la nuova conoscenza di persone”), ritenuti fattori funzionali “per un futuro migliore”.

Coinvolgimento dei ragazzi nella progettazione del percorso scolastico

I ragazzi sono stati iscritti al CPIA per decisione della comunità che ne dispone l’affido educativo: affermano che, in alcuni casi, gli educatori si sarebbero “limitati a chiedere cosa vuoi fare” e/o a “informare su cosa pensiamo di farti fare”; in altri casi, sarebbero stati assecondati dalla comunità nella scelta del percorso (per esempio, “un percorso da metalmeccanico”, “un indirizzo commerciale oppure di finanza e marketing con il progetto di frequentare successivamente l’Università”). In un caso, viene riferita una scelta disattesa (“meccanico”) per insufficienza di posti disponibili, sostituita da una scelta alternativa (“elettricista”) che – dal punto di vista del ragazzo – andrebbe rivista. Potremmo considerare che per questo aspetto, come per altri, tra cui l’attesa-disattesa di immediata occupazione, il lavoro didattico ed educativo si confronta con la necessità e le modalità di rimodulare aspettative e progetti. Non emergono riscontri espliciti sull’utilità percepita di un eventuale diretto coinvolgimento nella progettazione del percorso scolastico/formativo, presumibilmente per mancanza di esperienza diretta e/o per scarsa maturità politica dei ragazzi.

Consapevolezza di finalità e funzione, difficoltà e potenzialità dell’esperienza scolastica/formativa

La consapevolezza (come, al contrario, la latenza) – sul piano delle idee e delle concezioni – circa: finalità e funzione dell’istituzione; conoscenze, abilità e competenze individuali; difficoltà e potenzialità nella/della esperienza scolastica/formativa impatta sui processi di apprendimento e socializzazione.

I ragazzi reputano che la finalità/la funzione della scuola/del CPIA concerne (nel loro caso): a) l’insegnamento della “lingua italiana”; b) il corrispondere ad attività tramite cui apprendere “a fare tante cose” e “imparare un lavoro e ottenere una qualifica lavorativa” (“se sei uno che ha una qualifica, meglio di uno che non ha una qualifica”), per inserirsi a livello socio-economico; c) il consentire agli allievi di aumentare il proprio potenziale intellettuale (“per migliorare il cervello”) e la propria consapevolezza.

Tra le principali difficoltà riscontrate nell’esperienza scolastica/formativa (per questo aspetto emerse soltanto nel campione del CPIA bolognese):

- sul piano dell'insegnamento-apprendimento, emerge la mancata conoscenza della lingua d'insegnamento, elemento di particolare criticità soprattutto in fase iniziale, anche per l'interferenza della lingua orale ("parlato") sulla comprensione e, di riflesso, sulla possibilità di agire coerentemente nella realtà ("se non capisci una lingua sei come uno scemo che non sa fare niente"). Questo fattore – non estraneo a frustrazione e vissuti di imbarazzo e vergogna, eventualmente accentuati dall'età e dal sentirsi diversi in quanto stranieri – viene considerato nel confronto tra pari il motivo principale alla base dell'abbandono scolastico ("60% motivo per cui ho lasciato scuola perché non capisco niente, sentito come perdere tempo");
- sul piano della relazione con le figure educative e didattiche e con i pari, viene negata l'eventualità di problemi con i compagni, ma – in connessione con il punto precedente – la scarsa conoscenza della lingua sarebbe fonte di difficoltà e imbarazzo nel parlare, soprattutto nel porre e rispondere alle domande ("per esempio domande fine lezione, non sapeva cosa dire e cosa chiedeva"). Tale gap verrebbe, eventualmente, compensato dalla conoscenza di lingue veicolari ("non così in difficoltà perché sapeva bene inglese e quasi tutti insegnanti parlavano inglese, lingua italiana capito perché studiava tantissimo"). Si tratterebbe di un fattore tendenzialmente inasprito tanto dalla condizione di analfabetismo di base ("difficoltà non solo della lingua ma perché non era andato a scuola"), quanto dall'assenza di compagni italofoeni nelle classi di alfabetizzazione, con cui, invece, i ragazzi considerano che sarebbe utile fare esperienza linguistica in un reale contesto d'uso: un aspetto che aumenterebbe il bisogno di parlare e/o di fare esercizio di conversazione ("devi parlare... conversazione");
- sul piano dei rapporti con altre agenzie e attori del territorio con cui i progetti, eventualmente, sono in rete, viene esplicitata, limitatamente in un caso, la percezione di una rete che agisce in maniera decisionale senza informare e negoziare con i ragazzi ("difficoltà perché facevano i grossi [...] e io non sapevano niente"). Questa affermazione disconferma per tale aspetto la considerazione che abbiamo posto in fondo al nucleo/nodo precedente.

Tra le principali potenzialità riscontrate nell'esperienza scolastica/formativa emergono:

- sul piano dell'insegnamento-apprendimento, concordemente, la possibilità di apprendere una lingua nuova e, con particolare enfasi, l'opportunità di svolgere educazione civica ("tutto bello, la scuola mi piace e capisco l'educazione civica");

- sul piano della relazione con le figure educative e didattiche e con i pari, la possibilità di conoscere i professori e lo scambio con i pari, peraltro considerati terreno fertile in funzione dell'apprendimento;
- sul piano dei rapporti con altre agenzie e attori del territorio con cui i progetti, eventualmente, sono in rete, la possibilità di conoscere strumenti e di acquisire competenza d'uso degli attrezzi, nonché di fare esperienza sulle pratiche e sul comportamento da tenere in ambiente lavorativo.

Strategie didattiche/realtà di settore e figure professionali

I ragazzi considerano fondamentale:

- sul piano delle strategie didattiche – in funzione dell'apprendimento – che gli insegnanti ricorrano a un linguaggio semplice e che parlino lentamente, favorendo comprensione e partecipazione, mentre espongono un apprezzamento unanime sulla qualità delle spiegazioni dei docenti;
- sul piano delle realtà e delle figure di settore – in funzione dell'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze – la possibilità di fare esperienze tecnico-professionali basate sulla manualità (particolarmente in fase iniziale, quando sono più forti i problemi di comprensione dovuti al *gap* linguistico: “anche se non capisce bene italiano, utile e imparato cose perché tecnico con le mani...; problemi primi mesi quando non capivo...”). In questo senso, vogliamo, tuttavia, ribadire che il fare (come apprendere facendo) dovrebbe funzionare da ancoraggio cognitivo e affettivo-motivazionale, evitando – a livello didattico – di incorrere in contraddittorie spaccature fra teorie e prassi e di ricorrere a esternalizzazioni del curriculum scolastico tali da riprodurre la frattura fra classi sociali e – al loro interno – anche (e non solo) tra gruppi etnico-linguistici.

Conoscenze, abilità, competenze apprese, suggerimenti e bisogni (formativi)

I ragazzi riflettono sull'esperienza scolastica/nel CPIA e/o negli stage/nell'alternanza scuola-lavoro, se non direttamente nel lavoro, concentrandosi su conoscenze, abilità e competenze apprese, considerate particolarmente utili nel lavoro e nella vita, eventualmente fornendo suggerimenti (impliciti o espliciti) anche in rapporto ai bisogni formativi. In particolare:

- sul piano dell'insegnamento-apprendimento, emerge come l'apprendimento della lingua italiana (soprattutto per coloro che intendono restare

in Italia) sia funzionale a: imparare nell'ambito del CPIA; svolgere il proprio lavoro; convivere con le altre persone. In un caso, l'analfabetismo di base/l'assenza di una pregressa scolarizzazione (ad oggi potrebbe "leggere ma non capire") avrebbe spinto il ragazzo – oltre quello del CPIA – a ricorrere al supporto di un insegnante privato: inducendoci ancora a riflettere sull'importanza di un'istruzione pubblicamente garantita e sulla quantità e sulle modalità di formazione in rapporto alle specificità del target;

- sul piano della relazione con le figure educative e didattiche e i pari, oltre a insegnanti ed educatori, sono considerate risorse professionali le maestranze, i tutor e i volontari da cui acquisire conoscenze, abilità e competenze;
- sul piano dei rapporti con altre agenzie e attori del territorio con cui i progetti, eventualmente, sono in rete, i ragazzi reputano di aver risposto nei punti precedenti.

In merito a suggerimenti ed eventuali bisogni (formativi), i ragazzi esplicitano: da un lato, l'utilità della partecipazione a FierIDA, tornando a considerare, dal loro punto di vista, che lo scambio linguistico e le esperienze concrete/operative favoriscano l'apprendimento, e (ribadiscono) l'importanza di non ricorrere nell'uso del dialetto da parte degli insegnanti ("non parlare in siciliano"); dall'altro lato, l'importanza della relazione con figure educative (educatori) e didattiche (insegnanti), tornando ad apprezzarne la competenza professionale, con figure di altro profilo (per esempio, maestranze, tutor, volontari) e con i pari.

Sollecitati a una riflessione sull'esperienza personale, con funzione di bilancio delle competenze professionali e di vita e, di riflesso, di proiezione futura (tramite una eventuale ricostruzione e ri-progettazione a livello più alto-della/e esperienza/e), i ragazzi esprimono diverse volontà: andare temporaneamente all'estero (nel caso della ragazza, "in Francia"), per fare corsi specifici ("di pasticceria mista: francese, italiana e marocchina") e avviare successivamente un'attività in proprio ("pasticceria"); imparare a fare "il cuoco"; imparare un lavoro qualsiasi ("un lavoro qualsiasi... pizzeria, cuoco, tutto... uno vale l'altro..."); continuare a studiare dopo la licenza media proseguendo "nel secondo livello"; conseguire "un diploma di metalmeccanico"; conseguire una laurea che consenta di trovare un lavoro ben remunerato ("nel ramo della finanza e, meglio, del marketing"). Ci sembra che le risposte emerse tornino anche a sollevare le medesime contraddizioni che ruotano intorno al concetto di opportunità, in parte precedentemente esplicitate.

In conclusione

Il campione conclude che la scolarizzazione dovrebbe corrispondere ai bisogni di ciascuno e tutti gli studenti in funzione del loro futuro risolvendosi non solo sul piano teorico ma anche entro caratteri pratici, secondo: contenuti e modalità innovativi (“senza proporre contenuti affrontati nella scolarizzazione progressa”, qui con riferimento anche alla scolarizzazione nel paese di origine); valide attività di orientamento e avviamento professionale (“scuola deve cercare azienda per esperienza di lavoro e capire che cosa; non prendere persona e buttare così...”); una funzione lavorativa.

Vogliamo – in ultimo – considerare che – nonostante complessità della migrazione, eventuali rispettivi traumi (pre-durante-post) migratori e difficoltà di tipo scolastico, nelle comunità di affidamento educativo e di inserimento lavorativo – si tratta di minorenni o neomaggioranni che – in un modo o nell’altro, *senza che questo sia evidenza della loro integrità fisica e psichica* né un fattore estraneo ai rischi di mancata inclusione (se non di dissociazione e disorganizzazione, depersonalizzazione e derealizzazione) – *hanno resistito in condizioni di emergenza, valutando bisogni e situazioni e, seppur a fronte di un eventuale sostegno di contesto, si sono rivelati capaci di decidere e agire* (Cerrocchi, 2019, p. 17).

7.5.2. Insegnanti/Referenti USR/USP/Coordinatrice Progetto SAI MSNA ASP Bologna

In premessa

Per una lettura meglio consapevole della correlazione tra i principali fattori dell’analisi e dell’interpretazione e delle loro potenziali ricadute in ambito didattico, educativo, di integrazione del sistema formativo e/o di lavoro di rete e di formazione e crescita delle professioni di ambito scolastico ed extrascolastico, abbiamo ritenuto: di fornire – autenticamente alla compresenza nei FG – una restituzione integrata dello scambio con/tra insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado e CPIA del territorio nazionale (tra cui referenti per l’intercultura), referenti USR-USP per l’intercultura del territorio nazionale e Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA - dell’Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna - Servizio Protezioni Internazionali.

Questa scelta si deve anche alla possibilità arricchire la conoscenza e lo scambio valorizzando differenti punti di vista ed esperienze riferibili – non solo al ruolo ricoperto e/o alla funzione assolta attualmente dalle sin-

gole partecipanti ai FG ma anche – all’evoluzione nei ruoli e nelle funzioni (essendo, eventualmente, passate nel tempo da: educatrici a insegnanti; insegnanti a insegnanti referenti per l’intercultura e/o a referenti USR/USP per l’intercultura), nonché al fatto che – come nel caso dei MSNA – le partecipanti si distinguono per aver o meno partecipato al Progetto ALI ed, eventualmente, a una o a più/tutte le edizioni.

a) Eventuali precedenti partecipazioni a FG

La prevalenza delle intervistate annovera partecipazioni pregresse a FG (per esempio: nell’ambito “di ricerche relative al corso di studi per la formazione degli insegnanti”; “di scienze politiche”; “del monitoraggio ISMU”, anche nella tipologia della ricerca-azione).

Le partecipanti al FG confermano la frequenza di corsi di formazione e aggiornamento sul tema-problema oggetto del nostro lavoro e dichiarano di essere particolarmente interessate a partecipare all’intervista focalizzata di gruppo, esperienza assente in contesti scolastici ad alta densità di MSNA e NAI e, a maggior ragione, funzionale ad aumentare il livello di confronto e consapevolezza.

b) Esperienze con i MSNA e rispettive attenzioni al tema e all’intervento

L’incontro-confronto professionale con i MSNA – per le intervistate – sarebbe avvenuto in differenti esperienze, con riferimento: al gruppo-classe (in particolare: nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, nel CPIA e/o nelle attività estive, in risposta alla segnalazione dei servizi educativi territoriali); al ruolo di referenti scolastici e/o in distacco presso l’USR/USP per l’inclusione scolastica e agli aspetti correlati; alla partecipazione a PON, eventualmente in contesti territoriali con una erogazione di percorsi di alfabetizzazione forte e/o in cicli annuali ripetuti; a enti di formazione; alla gestione dell’emergenza in assenza di strutture di prima accoglienza-collocazione in albergo; alla figura del Tutore Volontario (come scelta personale); all’attivazione del protocollo per l’accoglienza degli alunni stranieri, già dal 2014. Questo ventaglio di esperienze ne avrebbe favorito l’osservazione e il lavoro sulle prevalenti problematiche e potenzialità, sino a essere da sprone nei consigli di classe, di cui viene riferita la redazione del protocollo di accoglienza in funzione delle linee guida per l’integrazione e l’inclusione. Il personale scolastico e/o in USR/UP conferma che i MSNA – come i NAI – verrebbero inseriti a scuola appena possibile, anche in assenza di documenti: “la scuola onora la normativa”. Oltre al lavoro relativo ai PDP, viene riferita la messa a punto di un sito per l’accoglienza con indicazioni utili ed

elementi di supporto alle persone che arrivano in Italia. La Coordinatrice del Progetto SAI MSNA di ASP Bologna partecipa – già dalla nascita, avvenuta lo scorso anno – a un progetto che ha previsto 350 posti per MSNA, cui sono stati aggiunti altri 60-100 posti nelle strutture extra-SAI. Si tratterebbe di numeri di ragazzi/e che ruotano complessivamente sui CPIA, a garanzia dell'istruzione obbligatoria: considera che, nonostante la competenza e l'impegno dei CPIA di Bologna, la carenza di spazi e risorse che grava sul provveditorato renderebbe critica la possibilità di una copertura efficace a vantaggio dell'intero target, aumentando in questo modo anche “i rischi di sfruttamento lavorativo e di economia sommersa”.

c) Finalità e/o funzione del sistema scolastico in rapporto al processo di inclusione scolastica e alla promozione del percorso verso la piena integrazione sociale

Le partecipanti al FG considerano principale finalità e/o funzione del sistema scolastico in rapporto al processo di inclusione scolastica per i MSNA (e NAI) e alla promozione del percorso verso la piena integrazione sociale (che ovviamente riguarda tutta la classe e, più ampiamente, la società):

- la risposta ai bisogni formativi di ciascuno e tutti i membri del gruppo-classe, tenendo conto – tramite strategie di individualizzazione e personalizzazione – dell'eterogeneità bio-psicologia e socio-culturale, con particolare riferimento, nel caso specifico, alle biografie e alle storie (formative) individuali di MSNA e NAI (“conoscenza della lingua e delle lingue scritte e parlate, di origine e di approdo, di transito e veicolari”; “tenere conto di formazione e percorsi scolastici precedenti, anche per diversi modelli di scuola, umanistici, tecnici o pratico-professionali”; “soprattutto di matematica, tecnologia e scienze: ricordo ancora quando io ho spiegato il Big Bang, l'evoluzione, e lui mi ha risposto ma perché... cioè nel Corano si parla di Adamo ed Eva”). Dunque, la scuola/ il CPIA dovrebbero contribuire a sviluppare competenze per una reale integrazione (“allargare sia gli orizzonti dei ragazzi italiani, sia dei ragazzi che hanno background, diciamo, eterogenei”), senza trascurare la cura delle pratiche curriculari relativamente a scelte delicate – come per esempio – quella “di collocazione dei ragazzi in classi differenti dalla loro età anche in rapporto alla difficoltà con il programma scolastico”;
- insegnare (irrinunciabilmente) a leggere, scrivere e far di conto a un target – eventualmente – analfabeta anche nella lingua di origine, tenendo conto – peraltro – dell'interferenza “dell'analfabetismo di base sulla concentrazione necessaria allo studio scolastico”. Le quattro ore di insegnamento curricolare della lingua (svolte al mattino) sono considerate

insufficienti (dal momento che “la L2 è fondamentale per l’inclusione”; ricordando che “i corsi di italiano sono tenuti a scuola dagli insegnanti per un totale di 20 ore”). Pertanto, risulterebbero particolarmente utili rientri pomeridiani e recuperi a sportello (“evitando approcci mnemonici; avvalendosi invece, per esempio, di riassunti funzionali alla comprensione del libro e alla traduzione dei testi con parole proprie”). Secondo il personale di ambito scolastico, il primo periodo MSNA e NAI rischierebbero di restare a scuola – soprattutto – in una condizione di “parcheggio”, tornando a considerare l’importanza di scegliere con cura la classe di inserimento (“per esempio, con la presenza della medesima lingua: marocchino ed egiziano hanno un arabo diverso”; “la stessa attenzione che andrebbe riservata agli studenti ucraini”). Gli inserimenti di MSNA e NAI si pongono – certamente – come fattori che possono rallentare lo svolgimento delle/di alcune attività scolastiche per tutta la classe; tuttavia, resterebbe fondamentale “non ghettizzare ed evitare auto-isolamenti, creando, eventualmente, corsi di diversi livelli” (“ci sono tendenze diverse: inseriti in classe terza”; “invece, altri che non parlano italiano in classe V”, riproponendo l’interrogativo sull’opportunità di procedere con un insegnamento della lingua di tipo scolastico o immersivo). Gli studenti pre-A1 (diversamente dagli A1 e A2) – non essendo abituati al contesto scolastico – resterebbero i più difficili (“oltre che rumorosi e meno rispettosi delle regole”). Nonostante questo, vengono considerati un “gruppo difficile ma molto interessante e stimolante”, con inaspettate competenze in rapporto a esperienze lavorative pregresse (per esempio, “in veste di sarti, muratori, piastrellisti”);

- ricorrere a strumenti di analisi e di rilevazione dei prerequisiti (“avvalendosi, tempestivamente, della commissione interculturale, prima dell’inserimento nella scuola secondaria superiore”) a vantaggio della programmazione didattica e della progettazione educativa come dell’orientamento scolastico e professionale;
- produrre materiali dedicati (manuali, libri, opuscoli, ecc.), oltre a manuali di didattica generale (“sono reperibili soltanto dei grandi manuali di didattica, lamentiamo una certa latitanza delle case editrici”; “anche per questo ho deciso di iscrivermi a un master sull’insegnamento delle discipline umanistiche e sull’alfabetizzazione, a vantaggio di studenti BES, che possono avere DSA”: e in cui – non senza contraddizioni – confluisce anche il nostro target). Ci sembra – tuttavia – che questo aspetto strida anche con la presenza di una molteplicità di materiali e risorse, in formato cartaceo e in open access (per esempio: quelli prodotti dalla Rete Scuolemigranti, dalla Casa dei Diritti Sociali, ecc.);

- garantire l'individualizzazione delle strategie e la personalizzazione del percorso, facendo ricorso al PDP come strumento dinamico, da adattare e aggiornare, e facendo leva sulla osservazione e la valutazione formativa (“mettiamoci una critica allo spasmo per il voto”) e sui feedback degli studenti in funzione del ri-orientamento dell'intervento formativo. Il personale di ambito scolastico considera che, in questo senso, il progetto ALI sarebbe risultato fondamentale. I MSNA (e i NAI) costituirebbero il target con rischio più alto di dispersione, anche per la difficoltà delle comunità di operare un monitoraggio. Le scuole si avvalgono dei PDP a partire dalla fase di accoglienza, includendo ore aggiuntive e l'insegnamento della L2 in classi multi-livello (“il tutoring funge da stimolo e supporto”) e lavorando entro una rete di istituzioni e agenzie, funzionale a personalizzare i percorsi e favorire inclusione e integrazione. In assenza di mediatori, gli insegnanti ricorrono agli alunni come traduttori per i pari e/o all'inglese e alla didattica laboratoriale (“con film e canzoni, per esempio ‘Tempi moderni’ per la tematica del viaggio”), relazionandosi con empatia e avviando un dialogo basato sull'ascolto attivo. Non mancano corsi propedeutici e la consulenza di docenti esperti, in funzione dell'inserimento/del passaggio alla scuola secondaria di secondo grado (“se ‘vogliono’ tornare a scuola: come il caso dello studente 18enne che aveva scelto di trovare un lavoro, ma, poi, attraverso i corsi propedeutici ha ripensato alla sua istruzione”; “avvalendosi di un pc e perseguendo la certificazione”);
- rendere consapevoli – soggetti in educazione e personale di ambito educativo scolastico ed extrascolastico – del valore dell'alfabetizzazione, per migliorare il processo di apprendimento e in funzione dell'inclusione e dell'integrazione: “si tratta di minori che, in genere, arrivano in Italia non perché vogliono alfabetizzarsi, ma perché sperano di trovare un lavoro per cambiare le proprie condizioni di vita e garantire le rimesse alla famiglia” (una situazione che nella discussione di gruppo viene definita “tendenzialmente borderline rispetto alla minore età”) (Cerrocchi, 2019, a cura di). Sul piano didattico, questo aspetto – non separabile da migrazioni di transito e abbandono scolastico – richiederebbe di lavorare con tempi limitati e compressi: “non sempre è possibile mantenere un percorso stabile, spesso occorre accelerare i tempi e pensare a lezioni intensive”; “molti poi transitano al nord o in altri paesi e al sopraggiungere della maggiore età non sono più garantiti nell'accesso scolastico”. Sul piano educativo, risulterebbe indispensabile “un importante lavoro di mediazione e di inserimento in un contesto ade-

guato”. Peraltro, la prevalenza di MSNA e NAI – pur non riscontrando l’utilità immediata della scolarizzazione – sarebbe contenta di andare a scuola, soprattutto per l’alto coefficiente di relazione e per l’incontro con i propri connazionali, aspetto che consentirebbe di esercitare anche la lingua madre (rimandando, tuttavia, ai rischi di effetti reciprocamente congregativi interni ai gruppi etnici “parlano tra loro escludendo i compagni”);

- fornire un’offerta formativa destinata a tutta la famiglia degli studenti con percorsi migratori, favorendo consapevolezza dell’importanza della scuola, anche per evitare adultizzazioni precoci ed esasperazione dei conflitti intergenerazionali: in questo secondo caso, dovuta al ruolo di mediatore con la società ricoperto dai figli come unici alfabetizzati, con cui viene messa in crisi la naturale/tradizionale asimmetria dei ruoli parentali (Cerrocchi, 2019) (“io riterrei fondamentali che tutte le famiglie frequentassero la scuola, tutte perché altrimenti significa dare le chiavi di casa ai figli minori, che imparano molto in fretta l’italiano, diventano parecchio svegli e quindi, diciamo, dal punto di vista educativo vanno anche al di là di quelli che dovrebbero essere i ruoli canonici nella relazione figlio-genitore”). Una maturata consapevolezza del ruolo della lingua coincide con un aspetto centrale del lavoro educativo anche sul piano della motivazione e/o della ri-qualificazione delle motivazioni (“per me, personalmente, è stato, come dire, una lotta continua con il mio ragazzo: convincerlo a cambiare proprio il suo orizzonte e spiegargli che incominciare a studiare poteva significare davvero cambiare il destino della famiglia”; “acquisire fiducia, poter far rispettare i propri diritti”);
- consentire l’inserimento nel gruppo, la relazione e la socializzazione, l’inclusione e l’integrazione – a livello culturale e sociale – avvalendosi peraltro di attività con insegnanti deputati all’accoglienza (soprattutto nel caso di NAI), della rete di comunità e degli educatori (“la bellezza per ragazzi ed educatori di un’esperienza anche con un significativo carattere di sfida”; “educatori sono importanti per le buone prassi”);
- garantire che tutti i docenti si impegnino, come da normativa – oltre che a livello tipicamente didattico –, nell’accoglienza scolastica in qualsiasi periodo dell’anno; considerando, peraltro, che MSNA e NAI possono presentare specifici bisogni correlati alle difficoltà psicologiche eventualmente subentrate per effetto delle storie/migrazioni personali (“un fattore che dovrebbe ricordarci che non dobbiamo preoccuparci dei numeri, ma delle persone”). Ci pare interessante considerare che – in questo punto del confronto – viene discussa la presenza di presidi

securitari in prossimità di scuole secondarie di primo e – soprattutto – di secondo grado e CPIA (“vige lo stereotipo che le *baby gang* siano sempre di MSNA o NAI”). Si tratterebbe di presidi richiesti dalle famiglie degli autoctoni, perché – dal loro punto di vista – MSNA e NAI non sarebbero necessariamente “sorvegliati” dalle comunità, trascorrendo – di conseguenza – molto tempo in strada e “infiltrandosi” a scuola. Al contrario, le intervistate ritengono necessaria l’attivazione capillare di progetti anti-dispersione e di tutela del patrimonio culturale locale (“imbrattano e rovinano pareti e arredi, anche perché non riescono a introiettare; e agiscono comportamenti di vandalismo e autoleisionismo”). Per questo motivo, scuole/CPIA (eventualmente in continuità di rete e con i territori) avrebbero investito in esperienze sportive e artistiche (“per esempio, murales, dal momento che l’arte è un collante culturale e sociale”), abbattendo barriere economiche di accesso e svolgendo un’azione di (auto-)compensazione del degrado edilizio e urbano in cui verserebbero gli edifici scolastici;

- lavorare sull’orientamento scolastico e lavorativo (soprattutto dei NAI, potenzialmente più a rischio di vissuti di smarrimento), richiedendo ai docenti di farsi agenti per il successo scolastico e formativo e ponte con il territorio per l’orientamento, in funzione di un concreto percorso di cittadinanza in Italia. Secondo il personale di ambito scolastico, i tassi prevalenti di dispersione interesserebbero studenti cinesi ed egiziani; inoltre, “eventualmente, sarebbero le donne a essere proiettate all’università, mentre i maschi, soprattutto se primogeniti, hanno il dovere di farsi carico della cura del nucleo”; “senza tuttavia fare delle generalizzazioni: perché ogni famiglia è un micro-cosmo”. Nel caso degli studenti cinesi, invece, la ricerca del lavoro non avverrebbe tramite app, ma attraverso una rete consolidata, rischiando “però di restare e creare una sottocultura, di non integrarsi nel tessuto sociale”.

Per corrispondere alle finalità e alla funzione della scuola, insegnanti, dirigenti e, in generale, personale scolastico si impegnerebbero – anche tramite le attività del FAMI – nella formazione in servizio (considerata un fattore fondamentale) e lavorerebbero in rete con il territorio e a livello nazionale, favorendo il confronto tra servizi, agenzie e attori, determinante per la crescita culturale, professionale e sociale. In questa filiera, ci preme sottolineare: “fattore fondamentale è anche la qualità della presenza dell’educatore” (ricordando sia che MSNA e NAI per chiedere aiuto fanno principalmente riferimento a educatori e ad amici, sia che il rapporto con l’educatore costituisce e viene vissuto dai soggetti in educazione come un rapporto diverso rispetto a quello con l’insegnante) (Cerrocchi, 2018c, 2018e).

d) Ruolo di ASP Bologna (nell'ambito del Progetto SAI MSNA)

ASP ha ottenuto in appalto dal Comune il coordinamento del SAI di Bologna, con un ruolo istituzionale di indirizzo e di monitoraggio strategico nei percorsi di accoglienza e secondo un modello di co-progettazione con i gestori delle Cooperative direttamente implicate: di conseguenza, la definizione dei criteri di gestione e di erogazione dei servizi tra pubblico e privato avverrebbe in maniera condivisa.

Oltre al lavoro con i MSNA, ASP fornisce consulenza legale a vantaggio anche di altri servizi del territorio e a sostegno dei nuclei familiari ospitati, con un carattere di snodo nella rete pubblica istituzionale (per esempio, in rapporto alla Prefettura, alla Questura e ai servizi sanitari, includendo il SerD e il CSM). La presa in carico diretta dell'utenza favorirebbe una particolare consapevolezza sulle caratteristiche e le tipologie dei flussi ("nel senso, come dire, tra noi e lo sbarco c'è poca distanza"), supportata da azioni – intenzionali e flessibili – di contenimento e sperimentazione.

A fronte dell'età del target, l'accoglienza avverrebbe soprattutto in strutture ad alta autonomia (su questo versante, non mancherebbero problematiche educative, riferibili soprattutto: al rapporto sicurezza/libertà, all'idoneità degli spazi e dei tempi, ai problemi di convivenza e ai vissuti personali, alla preparazione dell'/gli ingresso/i e del/i congedo/i, alla gestione dei soldi da parte dei ragazzi), tessendo una rete fra i tasselli sanitari, legali, sociali, educativi e lavorativi, funzionale a favorire responsabilità e autonomia economica, sociale e personale.

In qualsiasi caso, la vision e la mission di ASP si scontrano – tra l'altro – con il numero di posti disponibili e i tempi di attivazione dei servizi e di adattamento del target; mentre – considera ancora la Coordinatrice del Progetto SAI MSNA – la scuola si confronta con la difficoltà di una accoglienza – non solo fisica, ovvero numerica – ma anche culturale e psico-affettiva: si tratterebbe infatti di ragazzi sempre più fragili, sia per variabili assegnate di ordine socio-economico e culturale, sia per traumi pre-durante-post migrazione, che metterebbero "in difficoltà anche il servizio di neuropsichiatria infantile, peraltro abituato a lavorare con minori in presenza di famiglie". La scarsa conoscenza linguistica ridurrebbe peraltro la possibilità di entrare in contatto profondo con questi minori che, dunque, "tenderebbero a non fidarsi" e che, probabilmente, avrebbero bisogno di tempi e modalità di presa in carico incompatibili con le criticità in cui versa, tendenzialmente, il servizio sanitario nazionale.

Sempre secondo la Coordinatrice del Progetto SAI MSNA, in precedenza arrivavano sulla nostra penisola "minori molto più motivati e pronti"; invece, più recentemente prevarrebbe l'arrivo di "minori fragili, eventualmente

implicati in reti illegali”, rimandando all’urgenza “di intervenire sulla sicurezza e, soprattutto, a livello sia psicologico che pedagogico” (aspetto in linea con quanto emerso in Cerrocchi, 2019, a cura di, nel caso dei RPI).

e) Elementi che consentono il processo di inclusione scolastica e promuovono il percorso verso la piena integrazione nella società secondo la formazione culturale e l’esperienza professionale delle partecipanti al FG

Il personale di ambito scolastico sottolinea che, in fase iniziale, gli obiettivi didattici per i MSNA sarebbero minimi e prevalentemente riferibili a “un primo contatto e alla comunicazione/socializzazione con il gruppo-classe”; e, dal momento che il processo di inclusione scolastica e il percorso di integrazione nella società sono resi possibili dall’alfabetizzazione e/o dalla condivisione della lingua, che tutte le istituzioni scolastiche dovrebbero garantire una apposita formazione dei docenti.

In particolare, per formazione culturale ed esperienza professionale, il personale di ambito scolastico considera i seguenti come principali elementi che consentono il processo di inclusione scolastica e promuovono il percorso verso la piena integrazione nella società:

- attivazione di percorsi di lingua di base e accompagnamento allo studio che, nel caso degli studenti di secondo livello, avrebbero “dimostrato di favorire anche la comunicazione con i docenti”;
- attività di consolidamento e recupero di conoscenze e competenze di base, con eventuale supporto “di immagini, test aumentati e tirocinanti”, facendo perno sulle lingue veicolari “come l’inglese”;
- lavoro intensivo sull’insegnamento della lingua, accompagnato “da compiti di realtà, laboratori per l’acquisizione di competenze manuali, attività biografiche e di orientamento – inclusive del bilancio di competenze – e ricorso al digitale”. In quest’ultimo caso, facendo – tuttavia – attenzione a non scadere in un uso eccessivo e distorto delle tecnologie (“di condizionamento e omologazione”): ovvero, “a fare del digitale un alleato didattico ed educativo piuttosto che un concorrente della scuola”; “anche dal momento che in alcune classi ci sono degli adulti e avere il telefono è necessario a comunicare, per esempio, con la famiglia o con il luogo di lavoro; sebbene talvolta occorra richiamarli”; “se poi pensiamo all’overdose, tipicamente generazionale, di internet!”);
- rendere consapevoli MSNA e NAI “dell’importanza dell’istruzione e della scuola per il benessere personale e per la vita”;
- tenere conto delle caratteristiche e delle condizioni dei MSNA e dei NAI (per esempio, “alcuni ragazzi non hanno mai avuto esperienza

della manualità nella scrittura”), ma anche dei loro bisogni e interessi (“il ragionamento sulla collocazione in classe eterogenee segue per lo più il criterio dei livelli di competenze, trascurando il fatto che si tratta di un target che presenta differenti età”, “non solo in senso fisico ma anche cognitivo e socio-affettivo”), senza dimenticare la centralità “dell’autostima, della collaborazione e della socialità”;

- significativa relazione docente-studente e studenti-studenti, evitando – peraltro – aggregazioni congregative in gruppi etnici (“l’importanza della comunicazione per tutti e fra tutti”);
- ricorso a peer education e/o “a un sorta di studente-tutor interno alla scuola” (“a uno studente maggiorenne come riferimento per il target”);
- lavoro congiunto delle insegnanti nella classe e tra classi (“individuando argomenti traino” in termini cognitivi e affettivo-motivazionali);
- coinvolgimento delle famiglie (“nel caso dei MSNA, per quanto possibile, a distanza”; “eventualmente dei soggetti affidatari”), invio ai servizi del territorio, attivazione di corsi di alfabetizzazione e indirizzamento al CPIA;
- risolvere il problema del congedo dalla comunità al 18esimo anno d’età (“in cui sarebbero garantite attività sportive, culturali, sociali, di supporto psicologico e di mediazione, anche in continuità con l’istruzione e la professionalizzazione... poi stop a tutto, non ha più niente”);
- buone esperienze con funzione di *mentoring* in differenti contesti (“per esempio, nella scuola in carcere”);
- ricorso a équipes con carattere multidisciplinare/professionale (inclusive, eventualmente, di figure sanitarie, anche “tenuto conto dei fattori di fragilità e vulnerabilità del target”);
- rete con la comunità e con il territorio, con riferimento anche “agli IeFP e alla regione”.

f) Principali aspetti che contrassegnano la programmazione didattica consentendo il processo di inclusione scolastica e promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (che ovviamente riguarda tutta la classe)

Il personale di ambito scolastico afferma di caratterizzare la programmazione didattica favorendo il processo di inclusione scolastica e promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società (che ovviamente riguarda tutta la classe):

- avvalendosi dell’intervista per “conoscere il passato e il livello di scolarizzazione, le lingue conosciute e la situazione familiare e lavorativa”; dunque, in modo da predisporre un inserimento appropriato nei gruppi scolastici “per l’ottenimento della licenza media”;

- evitando di creare classi per soli MSNA e NAI (“gli studenti minorenni e maggiorenni si trovano insieme”). In particolare, viene privilegiato un lavoro basato sull’aiuto reciproco e sul gruppo (“per esempio, per la traduzione tra alunni della stessa lingua”; “di peer tutoring tra studenti italiani e non italofofi”), volendo corrispondere, in questo modo, a una funzione sia didattica che educativa: sebbene emergerebbe la difficoltà (forse per ragioni di età o culturali) da parte degli studenti provenienti da contesti migratori “ad accettare di essere aiutati dai compagni tutor”;
- creando e condividendo appositi materiali e attività (“le attività che svolgiamo sono riportate nella piattaforma dell’istituto”) e declinando flessibilmente contenuti e strategie ai bisogni del target (“al CPIA probabilmente è anche la nostra caratteristica di creare noi materiali o, comunque, cioè, essere molto flessibili, andare incontro ai bisogni”; “per esempio, utilizzare il tablet che permette di scaricare dei libri dal circuito regionale”);
- assegnando compiti autentici (“infatti – soprattutto per alcuni target – l’apprendimento va dal concreto all’astratto”) e utilizzando mail/siti/web (“piuttosto che manuali allineandosi alla programmazione ufficiale”; “cerco di spiegare quello che gli serve, non quello che si dovrebbe fare: per esempio, lavoriamo sull’apprendimento della L2, non su Dante, trovando argomenti della quotidianità che siano comprensibili e legati ai loro interessi anche a livello anagrafico”). In questo caso, soprattutto per un primo ancoraggio cognitivo e affettivo-motivazionale;
- “evitando di demonizzare l’errore”, che, invece, “dal nostro punto di vista dovrebbe essere inteso funzionale all’apprendimento”;
- ricorrendo alla didattica “laboratoriale, cooperativa ed esperienziale”, che prevederebbe ruoli con compiti di realtà (“come nelle nostre esperienze relative ai progetti ALI, PON, di laboratorio musicale”);
- organizzando laboratori compatibilmente alla disponibilità di fondi (“per esempio, quest’anno abbiamo svolto laboratori insieme a un’associazione, sui temi dell’orientamento e della conoscenza di sé, trattando una questione non solo didattica ma più ampia”), ai tempi del target e in rete (“in particolare in orari pomeridiani e in collaborazione con il comune”);
- avvalendosi di mezzi digitali, che facilitano l’esecuzione della scrittura e suscitano interesse (“utili anche per gli studenti analfabeti”: “i ragazzi riescono a scrivere meglio che sul quaderno e vengono più catturati”; “delle competenze digitali sono ormai necessarie per la vita quotidiana e il lavoro”);
- stabilendo uno scambio quotidiano con la comunità di affidamento educativo “che dovrebbe collaborare all’intero percorso scolastico”.

Infine, il personale scolastico considera che, purtroppo, a oggi, i numeri di inserimento al liceo sarebbero ancora bassissimi e, comunque, riferibili a MSNA e NAI con livelli di istruzione più alti in partenza, anche se non mancherebbero casi di recupero e innalzamento significativo dei livelli di competenza.

g) Circa metodi, strategie e strumenti che hanno caratterizzato e/o caratterizzano la didattica

Circa i metodi, le strategie e gli strumenti che hanno caratterizzato e/o caratterizzano la didattica – favorendo il processo di inclusione scolastica e promuovendo il percorso verso la piena integrazione nella società – il personale di ambito scolastico considera:

- fondamentale l'alfabetizzazione linguistica, *in primis* per l'impatto preventivo, di riduzione della dispersione scolastica e di innalzamento del livello di scolarizzazione (“anche MSNA e NAI possono frequentare con profitto altre scuole oltre al CPIA”: “l'assenza dell'italiano per lo studio produce i rischi più alti di abbandono scolastico, di scarse opportunità di inserimento lavorativo e, in generale, di bassa qualità della vita”). Non possiamo trascurare che si studia la lingua per apprendere e che studiando si apprende la lingua;
- utili: il ricorso all'intervista per ricostruire il profilo del target in rapporto all'alfabetizzazione, alla scolarizzazione, alla famiglia; gli incontri con gli educatori delle comunità di affidamento educativo per una migliore conoscenza e collocazione nei gruppi scolastici (in genere di livello); lo specifico supporto da parte della commissione interculturale;
- di particolare valore il progetto con cui è stata realizzata una piattaforma per la condivisione delle idee e delle prassi a vantaggio del consiglio di classe;
- importante rimodulare la programmazione e valorizzare microlingue, interlingua e plurilinguismo;
- irrinunciabile un ancoraggio cognitivo e affettivo-motivazionale/valoriale ai prerequisiti, alla quotidianità e alla cultura del target (“ricordarsi sempre di quello che pensano e che sanno fare”; “chiedere prima anche che cosa sai fare”); anche per favorire il passaggio da uno stato di bisogno a una motivazione autentica (“è più volte emersa la parola bisogno, analisi del bisogno della persona; perché la didattica sia efficace penso che il bisogno debba essere trasformato in motivazione: domandarsi di cosa ha bisogno questa persona?”);
- centrali strategie e tecniche basate sulla didattica esperienziale e collaborativa (con eventuali caratteri di tutoraggio/peer) e laboratori (sporti-

vi, musicali, teatrali) (“laboratoriali quindi metterli veramente, calarli, investire, cucire su loro qualcosa; mettere le mani in pasta”), tramite cui conseguire apprendimenti di livello superiore, riferibili al pensiero divergente (“spesso usiamo *role-play*”);

- essenziale la co-progettazione nell’ambito di reti territoriali operative, di raccordo delle agenzie e degli attori con cui si rapportano i MSNA (“perché molti vengono lasciati soli”);
- necessari percorsi di apertura alla cultura, con uscite sul territorio (“biblioteche, musei, musica, teatro, offerta culturale e sociale, ecc.”) e di cittadinanza con un corretto richiamo all’integrazione (“concependo l’Italia-Europa come spazio di vita”).

Infine, insiste sulla centralità complessiva del Progetto ALI.

h) Modalità di integrazione della rete fra agenzie/attori scolastici ed extrascolastici, figure professionali coinvolte, eventuali attività di monitoraggio USR/USP e azioni di ASP: elementi di rafforzamento e miglioramento

Il personale di ambito scolastico – confrontandosi sulle modalità di integrazione della rete con agenzie/attori extrascolastici, sulle eventuali attività di monitoraggio USR/USP e azioni di ASP e sugli elementi di rafforzamento e miglioramento per favorire il processo di inclusione scolastica e promuovere il percorso verso la piena integrazione nella società – considera:

- particolarmente utili i Protocolli con il CPIA, il terzo settore, la rete di scuole/volontari che hanno organizzato classi pre-alfa: pratica che andrebbe formalizzata e messa a sistema, valorizzata nel tempo (“non solo in emergenza, ma a disposizione di tutte/i nel tempo”) e resa patrimonio comune a disposizione della collettività (“a frutto”);
- importanti i servizi educativi del quartiere e le associazioni del terzo settore che supportano lo studio nei tempi extrascolastici (come nell’esperienza virtuosa avuta con la Moschea: “ha favorito il contatto di una studentessa musulmana con altre sue coetanee universitarie a Bologna”);
- necessari coordinamento e valutazione della dilagante offerta formativa del settore privato (“predatoria”), anche per garantire alle comunità di affidamento educativo e alle famiglie un’informazione puntuale e un accesso prudente alle offerte;
- lavorare con il Centro per l’Impiego, in modo da supportare anche nella stesura dei curriculum vitae e da garantire attività di orientamento, eventualmente anche a distanza, soprattutto nei casi delle scuole serali, e in continuità con gli Enti di Formazione. L’attivazione di sportelli di orientamento contribuisce alla conoscenza delle opportunità formative

e professionali, senza trascurare la necessità – oltre che di “mettere a sistema” – di “snellire” le stesse procedure di accesso ai servizi formativi e di orientamento al lavoro”;

- necessario evitare che gli alunni non italofoni siano “destinati” alla formazione professionale (tenendo anche conto che “devono seguire certi corsi per forza! ... il contesto diventa ghezzante”);

In particolare, in merito alle figure (o realtà) professionali coinvolte, il personale scolastico insiste su:

- figure dedicate all’alfabetizzazione (“l’interferenza linguistica risulta sempre determinante; anche quando ci sono competenze evolute, la lingua si pone come barriera”) e all’orientamento (previste anche internamente alla scuola, “che dovrebbero collaborare con la figura preposta dalla rete metropolitana, come esperto esterno: hanno competenze specifiche diverse che devono dialogare”). Viene sottolineato che le competenze di orientamento dovrebbero essere trasversali a tutti i docenti, sebbene siano necessarie “competenze specifiche dell’orientatore”;
- tutor IeFP in rapporto all’andamento scolastico e al contrasto alla dispersione. Il rischio di perdere le tracce di MSNA e NAI è costitutivo: “possono allontanarsi dalla scuola, abbandonarla o transitare, nel tempo, in altre città e in altri Paesi”: rendendo necessaria un’azione di costante monitoraggio (“per esempio, nel comune di Genova, ci si è dotati di una “conferenza cittadina” che, di fatto, è una sorta di sistema con procedure chiare sia per monitorare, sia appunto per segnalare casi di dispersione”);
- figura *ad hoc* (docente vicario) che cura – costantemente – i rapporti con le agenzie extrascolastiche che si occupano di alfabetizzazione e con le cooperative sociali impegnate da anni con il target (particolare riferimento viene fatto alle comunità di affidamento educativo), in funzione di una completa presa in carico sulla base di una stringente collaborazione (“i ragazzi spesso dicono di essere da parenti, ma non è possibile: quindi il lavoro scolastico cerca anche di supportare in alcuni elementi di cura fisica di sé, come l’alimentazione, la cura del corpo, ecc.);
- Enti di formazione, che nelle scuole secondarie di secondo grado rendono possibili esperienze di stage e alternanza scuola-lavoro;
- tutor aziendali ed ex-studenti (implicati anche in attività di open-day e in laboratori all’interno di corsi post-diploma, in funzione di sbocchi lavorativi futuri). Viene ricordata la possibilità di “passerelle interne” tra differenti ordini di scuola, a fronte di una esplicita manifestazione d’interesse da parte degli studenti (“in genere ne sono informati da passaparola”), e riferita l’attività di effettiva produzione di manufatti (“per

esempio, con il corso di chimica avevamo creato una linea di shampoo e creme per il corpo biologici”);

- mediatore linguistico-culturale;
- psicologo “di sportello” (come nel caso narrato – a livello tematico – di un MSNA in particolare difficoltà psicologica);
- neuropsichiatria infantile (“anche se i tempi di attivazione dell’intervento sono troppo lunghi”);
- ufficio cittadino/tavolo di lavoro con CPIA e Comune (“considerati i numeri dello scorso anno, e vista la difficoltà di inserimento in comunità, è stato necessario attivare su Bologna un tavolo di lavoro che coinvolgesse intanto il Comune, che ha la tutela di questi ragazzi”, “l’ufficio cittadino senza territorio e i CPIA”. “I MSNA partono da una condizione di alfabetismo o scarsissima alfabetizzazione di base: noi ne abbiamo contribuito alla fruizione dell’offerta socio-culturale del territorio (sport, teatro, conoscenza della città e laboratori di orientamento professionale”);
- parrocchia e tavoli con realtà di settore (sindaci, assessori e figure del mondo lavorativo, Imam) (“a Siracusa, per esempio, ci sono molteplici realtà, ma non sono necessariamente in rete e/o in stretta collaborazione con la scuola: questo è un aspetto importante perché le ore che i ragazzi passano al di fuori della scuola sono molte”). Si tratterebbe di ore di vuoto didattico ed educativo, ovvero di tempi in cui i MSNA e i NAI “potrebbero scadere e/o inserirsi in esperienze disfunzionali”.

i) Modalità di relazione duale (docente-allievo) e/o gruppale (docente-classe) che contrassegnano prevalentemente le interazioni e gli scambi educativi e didattici con MSNA (e NAI): eventuali elementi di consolidamento o miglioramento

Il personale di ambito scolastico – confrontandosi sulle modalità di relazione duale (docente-allievo) e/o gruppale (docente-classe) che contrassegnano prevalentemente le interazioni e gli scambi educativi e didattici con MSNA (e NAI) e concentrandosi su eventuali elementi di consolidamento o miglioramento per favorire il processo di inclusione scolastica e promuovere il percorso verso la piena integrazione sociale – considera:

- nell’istruzione superiore, importante porsi obiettivi educativi “oltre che obiettivi riferibili ai nuclei fondanti delle discipline”, aspetto che sarebbe da curare anche sul piano della gestione dei materiali scolastici e della dimensione operativa dei protocolli (“per quanto riguarda le problematiche principali, direi la dispersione, anche se fundamentalmente

non è un dato rilevante all'interno del CPIA, perché comunque non è scuola dell'obbligo, cioè i ragazzi non sono obbligati a partecipare alle lezioni"; "i rischi si intensificano, per esempio, nei periodi di stagione di raccolta in Sicilia"; "resta il contrasto tra ricerca del lavoro e frequenza scolastica");

- fondamentale facilitare la comprensione e la partecipazione ("si usano molto immagini da associare alle parole e si ricorre alla comunicazione aumentativa-alternativa creata per studenti con disabilità, ma da tempo utilizzata anche per i non italofofoni; per esempio, tabelle italiano-ucraino per varie comunicazioni e parole di prima necessità");
- necessario tenere conto che l'italiano insegnato nel CPIA o nelle classi di alfabetizzazione linguistica si riferisce alla condizione migratoria, diversificandosi dall'italiano ordinariamente insegnato a scuola; anche se, "per alcuni aspetti, il gruppo-classe non presenta caratteristiche particolarmente diverse da quelle di un istituto comprensivo o di un liceo";
- opportuno ricordare che, nonostante si tratti di un target particolare, il gruppo-classe non accetta disparità di trattamento; restando ferma l'importanza di riconoscere le specificità del target soprattutto sul piano delle competenze, "da restituire in classe anche per rendere consapevoli i compagni" (un aspetto che rimanda alle ricadute che le rappresentazioni sociali degli adulti e dei pari producono sul sistema di autopercezione, sul senso di autoefficacia, sull'agentività e, di riflesso, sulle immagini reali) (Cerrocchi, 2002);
- utile non operare classificazioni per età anagrafica ("eventualmente, rischiando di abbassare la loro maturità"), piuttosto ritenere e accomunare i MSNA come adolescenti;
- indispensabile ricordare che la fiducia facilita un vissuto di accoglienza e l'accettazione di regole condivise ("per esempio, nel caso dei ritardatari perché hanno famiglia"), tenendo comunque conto delle differenze di ordine etnico-linguistico-religioso ("per esempio, la preghiera"; "il problema dell'eventuale presenza a scuola delle donne durante il Ramadan inibisce la frequenza"; "e cercando di condividere e di rispettare reciprocamente le tradizioni");
- imprescindibile non trascurare che i MSNA, talvolta minori presunti, si trovano in Italia senza genitori o adulti di riferimento, da cui, invece, potrebbero essere stati responsabilizzati alla partenza: dunque, viene ribadito che andrebbero considerati come adolescenti e trattati con fermezza e coerenza da adulti che dovrebbero porsi come punti di riferimento autentici e credibili (Cerrocchi, 2019). Gli insegnanti non dovrebbero scadere né in posizione di autorità dispotica, né in posizione di subalternità ("anche perché non lo sono"); piuttosto, porsi con

apertura, avvalendosi di strategie di mediazione con l'adulto e negoziazione tra pari;

- l'esigenza di confronti collegiali tra docenti, eventualmente in orari pomeridiani, e/o di gruppi di lavoro (“mentre è stato istituito un gruppo di lavoro per l'utilizzo di un nuovo strumento di origine tedesca – dal momento che è la lingua dei tutorial – che consente di creare tavole di comunicazione e griglie, inoltre rende possibile la lettura, con inserimento del pittogramma e personalizzazione della parte grafica”; “noi in Google Drive condividiamo moduli, sì materiale, ci sono tutte le cartelle per materiale L2, cerchiamo di aiutarci in questo modo, cioè se io faccio il riassunto ultrasemplificato dell'Iliade... ehm... già che l'ho fatto mettiamolo a disposizione di tutti, no? Così la collega di italiano magari quella cosa lì se la trova già un po' fatta ecco”; “ogni docente ha Classroom; qui gli studenti vengono inseriti nella classe di italiano o multilivello con un livello definito e nel tempo le difficoltà iniziali si riducono”; “usiamo traduttori come nel caso dei dislessici; Google Translate, quindi si cerca in qualche modo di raggiungere linguisticamente l'utente, gli alunni”; “viene fornita la mail della scuola e google lens, che consente anche la traduzione in altre lingue, fornendo supporto anche alla docente che non conosce le lingue di origine o rare”; “viene consigliata lettura immersiva tramite applicazioni di Microsoft 365, tra le quali Wakelet”);
- funzionale il ruolo del mediatore linguistico-culturale, particolarmente sottolineato da un insegnante che ha lavorato sull'insegnamento-apprendimento della lingua araba;
- non trascurabile il fatto che target ed educatori possano mancare di una adeguata conoscenza del mondo della scuola; dunque sarebbero fondamentali – tra l'altro – flessibilità e rapporto con le comunità di affidamento educativo;
- fondamentale una comunicazione trasparente, basata sull'autenticità e in alleanza con la comunità di affidamento educativo, evitando triangolazioni da parte dei ragazzi (“come classicamente accade nel caso delle separazioni dei genitori”; “criticano gli educatori come i coetanei criticano i genitori”): per le intervistate, si tratterebbe comunque di adolescenti/ragazzi che si comportano (“ci provano”) come qualsiasi loro coetaneo autoctono/non autoctono;
- importanti progetti *ad hoc* e servizi che prevedono la presenza di etno-psicologi;
- funzionali strumenti e portali (“per esempio, del CNR di Genova; Simca, ecc.”), come ambienti di scambio diffuso, anche per lavorare sull'inglese (“aspetto importante dal momento che si tratta di una lingua veicolare”).

l) Pensieri e vissuti che hanno prevalentemente accompagnato l'esperienza scolastica con MSNA e NAI rispetto a insuccessi, conclusione del percorso, eventuale proseguimento con altri percorsi di studio e/o inserimento nel mondo lavorativo

Per quanto riguarda pensieri e vissuti che hanno prevalentemente accompagnato l'esperienza scolastica con MSNA e NAI rispetto a insuccessi, conclusione del percorso, eventuale proseguimento con altri percorsi di studio e/o inserimento nel mondo lavorativo, il personale scolastico considera:

- gli insuccessi correlati – soprattutto – alla dispersione scolastica e al fatto che non sempre si riesce a usare le risorse che provengono dai progetti, all'isolamento dalla comunità ma anche a casi di carcerazione: esperienze che – tenendo anche conto della intrinseca condizione di fragilità e vulnerabilità di MSNA e NAI – creerebbero frustrazione, costituirebbero “un bagno di realtà”, appesantirebbero il vissuto sia degli insegnanti (che riferiscono “di riuscire a fare quello che possono in relazione alla quantità degli impegni”) che degli educatori. Si tratta di lavorare con ragazzi/e implicati/e in transizioni geografiche (“spesso imprevedibili, anche per esigenze familiari, che, talvolta, non escludono partenze e rientri per attività lavorative”) e tali da impedire il completamento dei percorsi di istruzione e formazione;
- le storie e i racconti di MSNA e NAI prevalentemente epici: dunque, il lavoro degli insegnanti non riguarderebbe soltanto gli apprendimenti, ma – “come riconosciuto anche nello scambio con la Dirigente” – sarebbe di contributo a un progetto formativo, basandosi su conoscenza culturale e condivisione collegiale (“peraltro evitando di vivere e di trasmettere ai ragazzi la propria solitudine”: un'affermazione di particolare significato, che non riprenderemo in questa sede esclusivamente per ragioni di estensione massima del testo);
- importante tenere conto dello scompensamento prodotto dal viaggio, soprattutto in minori che arrivano in Italia presentando gravi disturbi e che vengono, eventualmente, presi in carico dal TSMREE, come emerge dalla riflessione di una insegnante in precedenza (e a lungo) educatrice (in comunità e nell'ambito penale minorile). Non sono da trascurare le condizioni di precarietà che inducono il target a mangiare e vivere in strada e che producono ricadute psichiatriche e comportamenti devianti (“pensiamo all'importante presenza di questo target al Beccaria di Milano”). Gli interventi riguardano processi di lungo corso, richiedendo anche il coinvolgimento di psicologi di comunità. Tuttavia, non mancherebbero MSNA e NAI che – per loro natura e/o a fronte di

un valido supporto psicologico e pedagogico –, nonostante i traumi, dispongano di buone risorse di base mostrandosi capaci di resilienza;

- fondamentale il problema dell'uscita dall'obbligatorietà dei percorsi al diciottesimo anno, che spesso si traduce nell'interruzione del percorso scolastico ed educativo, con la partenza/scomparsa dei ragazzi (“che fanno perdere le proprie tracce”);
- effettive storie di successo a livello di inserimento lavorativo. Al contrario, i casi di fallimento sarebbero fortemente correlati dalle esperienze pregresse del minore: “un aspetto importante non per giustificare, bensì per comprendere” e, comunque, “per essere consapevoli che, se è vero che Legge uguale per tutti, è altrettanto vero che i ragazzi partono da situazioni diverse”; “occorrerebbe garantire una formazione in quantità e tipologia necessarie e curare l'organizzazione del contesto” didattico ed educativo in termini di adeguate scelte di attività, tempi e spazi, regole e relazioni.

m) Ipotesi di lavoro ad azioni e protocolli di documentazione condivisa nella rete relativamente alla programmazione didattica e alla progettazione educativa: bisogni formativi/di confronto/aggiornamento e utilità di percorsi di formazione condivisa e di co-progettazione e collaborazione in équipe multiprofessionali tra insegnanti a scuola, educatori di comunità e famiglia su temi e problemi e con specifiche modalità

Circa azioni e protocolli di documentazione in rete relativamente alla programmazione didattica e alla progettazione educativa, il personale di ambito scolastico ed extrascolastico opera un confronto su bisogni formativi/di confronto/aggiornamento e utilità di percorsi di formazione condivisa, di co-progettazione e collaborazione in équipe multiprofessionali tra insegnanti a scuola, educatori di comunità e famiglia, con particolare riferimento a temi, problemi e modalità specifiche.

In merito, considera fondamentale:

- fornire conoscenze sui nuclei fondamentali delle discipline scolastiche;
- ripensare il curriculum scolastico in prospettiva interculturale;
- svolgere ricerche e progetti *ad hoc*;
- lavorare con progetti sull'autonomia e le autonomie (“per esempio, prendendosi cura dei materiali, rispettando l'orario”; “aspetto che appena non sono accompagnati dagli educatori, non viene più rispettato”);
- svolgere attività differenziate per target specifici del gruppo-classe (“DSA, Sostegno, BES, NAI”);
- circoscrivere il numero di allievi per classe (“le classi pollaio producono insuccesso sia sul piano didattico che educativo: in casi di classi da 15 studenti si potrebbero fare esperienze didattiche meglio curate

e caratterizzate da dialogo e rapporto di fiducia, prendendosi cura anche dei bisogni affettivi e dei problemi esistenziali”. Spesso “la scuola compensa, se non sostituisce, la famiglia: con classi tanto numerose è impossibile. Se un ragazzo ha bisogno di parlare, si risponde: ‘sì, non adesso’ e sappiamo come va a finire!”);

- evitare tempi vuoti che possono produrre noia e diventare spazi per comportamenti disfunzionali;
- ricorrere a strategie di mediazione e negoziazione e a costante collaborazione tra agenzie e attori che concorrono alla progettualità didattico/educativa (“scambio di informazioni e parti di formazione condivise fra differenti figure professionali: eventualmente strutturata su più livelli, anche attraverso pratiche cooperative e figure di rappresentanza degli enti – locali, provinciali o di rilevanza nazionale – su specifici argomenti”);
- prediligere modalità di compresenza (in particolare, circa la L2) e in funzione del confronto sulle strategie didattiche; inoltre, “il docente alfabetizzatore può lavorare insieme al docente di primo livello, decidendo insieme le metodologie per l’alfabetizzazione”. Sostenere il lavoro in équipe (“programmazione settimanale come situazione di confronto”; “come centro di ricerca sperimentazione e sviluppo della Liguria, ci si confronta e si lavora insieme per migliorare l’accoglienza, ricorrendo anche al digitale, creando padlet di condivisione o, comunque, usando Google workspace sia con gli studenti, sia tra colleghi”);
- garantire agli insegnanti, oltre una specifica formazione culturale, la presenza di docenti ed educatori con esperienza sul campo professionale (“perché la formazione non può essere risolta da uno studio meramente teorico”);
- evitare il ricorso a pillole didattiche online (“prevedere lezioni anche di psicologia dell’apprendimento, con esperti in presenza, che forniscono conoscenze e indicazioni da spendere sul piano operativo”), consapevoli di dover assolvere a un compito delicato che richiede attenzione a non esasperare criticità (“io non posso andarlo a rovinare”) in studenti che presentano problematiche di base, non sempre estranee ad abusi e violenze (“borderline in classe, perché ci sono studenti con fragilità psicologiche, che possono aver subito abusi...”);
- prevedere visite a scuole con esperienze significative e collaborazioni in continuità con altri ordini e gradi scolastici (“anche per evitare che fra questi si creino reiterazioni degli argomenti”), peraltro in funzione dell’orientamento;
- partecipare a progetti Erasmus con altri paesi, caratterizzati da attività di shadowing;
- ricorrere allo psicologo transculturale (non scontatamente presente in tutti i servizi).

n) In fase di revisione finale

Le partecipanti al FG hanno fornito, in battuta finale, alcune sottolineature e/o integrazioni:

- ritengono che parte della difficoltà ad apprendere dei MSNA e dei NAI sia correlabile alla collocazione in classi esclusivamente composte da studenti stranieri, con prevalente ricorso “a un italiano limitatamente tarato su un target migratorio”;
- sottolineano le contraddizioni legate ai fondi (scarsità, uso poco significativo, investimento su progetti transitori), che produrrebbero difformità e/o impossibilità a dare organicità e univocità al lavoro;
- reputano necessario evitare una progettualità “spot” (“come è successo con i laboratori realizzati in presenza, che hanno riscosso particolare successo, sia per la qualità sociale degli incontri, che per il digitale e la piattaforma di Class@cross”), garantendo piuttosto un’azione strutturale;
- valutano importante una formazione completa del docente curricolare, “che contempli – oltre al sostegno – l’istruzione e l’Educazione degli Adulti”. In particolare, la Coordinatrice Area Formazione-Lavoro - Progetto SAI MSNA – dell’Azienda Pubblica di Servizi alla Persona (ASP) città di Bologna – Servizio Protezioni Internazionali insiste sullo studio nell’ambito della psicologia e della pedagogia interculturale: “per acquisire strumenti necessari a osservare, ascoltare e interpretare la condizione di soggetti in educazione (che arrivano da mondi culturali vicini e/o lontani) e strategie per intervenire nei contesti educativi” e sul fatto che, “per lo stesso motivo, servirebbero anche figure di intersezione”.

7.6. Linee di evoluzione scientifica e terreni di progettualità educativa e di formazione e crescita delle professioni didattiche, educative e pedagogiche

Siamo di seguito a sintetizzare *linee di evoluzione scientifica e terreni di progettualità educativa e di formazione e crescita delle professioni didattiche, educative e pedagogiche*, intendendo fornire (anche) un contributo all’*Educazione degli Adulti*. Dal nostro lavoro, risulta fondamentale:

- avvalersi – oltre che della letteratura di settore in ottica deduttiva – anche di un procedimento di ricerca di tipo induttivo che tenga conto delle buone pratiche per arricchire, a propria volta, la letteratura pedagogico-didattica nonché interdisciplinare e multiprofessionale;
- superare pratiche frammentarie e isolamento culturale e professionale, che segnano differenti agenzie e attori (talvolta reticenti a condividere materia-

li, strumenti e strategie anche per il timore di esserne esautorati o giudicati) e potenzialmente forieri di povertà educativa, prediligendo un sistema formativo integrato (pur nel riconoscimento dello specifico formativo di agenzie e attori) (Frabboni, 1989, 2008) caratterizzato da una progettualità educativa e didattica sinergica e strategica; eventualmente, includendo anche percorsi di istruzione integrati (Cerrocchi, Porcaro, 2021; Bianchi, 2021), formazione ed esperienze lavorative (secondo modalità – “ma” – serie di negoziazione, modularità, certificabilità), per sostenere la frequenza, ridurre il rischio di abbandono e favorire il successo formativo;

- insistere sull’urgenza – pur nel rispetto delle autonomie istituzionali e delle specifiche culture – di una normativa che consenta di accompagnare e documentare diacronicamente il percorso dei MSNA (spesso in transito tra paesi, segnati da differenti condizioni di analfabetismo e limitati dall’intraducibilità dei titoli acquisiti), in funzione della crescita culturale, dell’occupabilità professionale e della progettualità di vita;
- smarcarsi da: programmazioni/progettazioni secondo obiettivi minimi, addestramenti tecnico-professionali e/o prevalente socializzazione (piuttosto che alfabetizzazione) e curricoli scolastici caratterizzati da esternalizzazione, frammentazione e artificiose certificazioni delle competenze, prediligendo invece un curriculum (Baldacci, 2006; Martini, Michellini, 2020) – per quanto possibile – sintesi di saperi scientifici e umanistici e di una virtuosa rapportualità tra formazione-informazione-orientamento (Domenici, 1992), capace di sviluppare auto-orientamento/orientamento e di sostenere l’occupabilità, l’internazionalizzazione e la mobilità. Ricordiamo, infatti, che i principali mezzi di integrazione e inclusione – rispettivamente culturale e sociale – sono l’alfabetizzazione (alla lingua, alle lingue e ai linguaggi e tramite questi ai saperi del curriculum) e il lavoro (prassi di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva, eventualmente implementabile anche con pratiche di cura intrinseche al bilancio personalizzato e guidato di competenze – Loiodice, Ladogana, 2018 –, per identificare potenzialità e interessi suscettibili di essere investiti nella ri-elaborazione e nella realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale e nella ri-progettazione della struttura della vita);
- ancorare – nell’offerta formativa – gli apprendimenti all’esperienza concreta per favorire comprensione e implementazione affettivo-motivazionale (tanto che il soggetto in educazione sia disposto ad assumere lo sforzo dell’impegno nella misura in cui considera l’obiettivo accessibile e significativo) per poi però tornare a fare leva sulla motivazione e l’interesse implementati tanto da accrescere l’esperienza astratta. Di riflesso,

da un lato, integrare – oltre ai piani cognitivo e affettivo-motivazionale – istruzione e educazione anche tramite la corresponsabilità e la co-progettazione dei percorsi e, dall'altro lato, creare una virtuosa ricorsività tra rappresentazione sociale degli adulti e dei pari, sistemi di autopercezione, senso di autoefficacia e agentività a favore di positive e significative ricadute sulle condizioni reali degli studenti: questo tramite il supporto di pratiche revisionali con funzione metacognitiva e affettiva (contribuendo anche alla ri-definizione e ri-elaborazione dell'immagine di sé);

- ricorrere a strumenti di analisi in funzione della realizzazione e revisione costante di strategie di intervento (per corrispondere a una visione e a un'azione complesse, di sistema e integrate). Il lavoro che restituiamo si caratterizza anche sul piano della documentazione e della produzione di strumenti per ripensare materiali in uso e revisionare strategie d'intervento interne e trasversali a differenti agenzie e attori istituzionali, di *governance* e pedagogico-didattici;
- promuovere – presso le figure di ricerca, di azione educativa e didattica e di *governance* – livelli di integrazione caratterizzati dalla ricorsività fra teoria e prassi in funzione di un sapere critico-riflessivo e – di riflesso – emancipativo-trasformativo. A livello di microsistema, poi, sono fondamentali consapevolezza e coerenza nel rapporto fra teoria e prassi ovvero tra sistema d'ipotesi e cornice organizzativa degli interventi per rispondere ai bisogni espressi ma anche da attribuire, perché non tutti i soggetti né gli stessi soggetti – singoli e collettivi – in fasi diverse della vita sono necessariamente consapevoli dei bisogni oppure dispongono degli strumenti per esprimere e rispondere ai bisogni, propri e altrui;
- coltivare – sistematicamente – una formazione in servizio – oltre che iniziale – delle differenti figure professionali, particolarmente quelle a valenza educativa e didattica, pedagogica e di *governance* (con riguardo anche all'ambito specifico dell'Educazione degli Adulti), nonché in maniera integrata (con almeno una base comune, per esempio tra insegnante, educatore e/o operatore sociale e/o mediatore) e in rete, anche a vantaggio della crescita professionale e dello sviluppo del contesto lavorativo e del/i territorio/i. Questo senza trascurare coerenza e interdipendenza tra fini e mezzi, continuità e riconoscimento dello specifico di differenti ruoli e funzioni, includendo anche l'ipotesi di una figura trasversale e/o di raccordo, da formare, almeno in parte, in modo interdisciplinare e multiprofessionale. Da un lato, riteniamo rilevante la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche integrati a livello centrale e/o locale per documentare la storia e il percorso di studenti (qui MSNA) in transizione all'età adulta, ma anche neomaggiorenni e NAI in dispersione o con fragilità, in carcere o migranti

di cui si rischia di perdere le tracce e ai fini, anche e non solo, sia della continuità fra ordini e gradi scolastici e contesti educativi extrascolastici, sia del lavoro speso tra insegnanti ed educatori (di comunità e di istituzioni in cui sono, eventualmente, accolti, affidati o reclusi), che tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e professionale. Dall'altro lato, allo stesso modo della precedente attività di ricerca-azione-formazione sui percorsi di istruzione integrati (Cerrocchi, Porcaro, 2021; Bianchi, 2021), l'assenza di una definizione e di una cultura univoche sui percorsi di istruzione ed educazione per MSNA e minori in transizione all'età adulta impatta sul pensiero e l'azione delle figure professionali che ne mostrano e ne argomentano le difficoltà e le ricadute. Per questo, come considerato, anche la *governance* si muove tra l'importanza di una formazione dell'organico di diritto e il ricorso a specifiche carature dei curricula formativi e professionali degli insegnanti e di altre figure di settore;

- insistere su passaggi e connessioni tra differenti percorsi (locali e regionali, nazionali e internazionali) caratterizzando: di un'inversione di rotta rispetto alla carenza degli investimenti e dei finanziamenti, per una progettazione realmente integrata, e di individuazione – in sede di programmazione concertata, almeno a livello regionale, provinciale e locale – di competenze prioritarie; di sviluppo condiviso di sistemi di monitoraggio e valutazione e di specifiche misure di accompagnamento a una coerente concertazione e sperimentazione di percorsi nell'ambito delle offerte territoriali; di co-progettazione dell'offerta formativa e di strumenti di analisi e strategie di intervento e documentazione, di supervisione e formazione entro un'alleanza – esito di mediazione e coordinamento finanziario e di servizio – tra agenzie e attori (pur nel riconoscimento dello specifico formativo).

Vogliamo sperare che questo lavoro – con cui si intende porre alcune questioni per la messa a punto di un modello e/o la realizzazione di buone pratiche per MSNA in transizione all'età adulta (ma anche per neomaggioranni e NAI) – possa fornire un contributo sul piano degli orientamenti e dei materiali, degli strumenti e delle strategie, nella convinzione che «qualsiasi progetto politico non può fare a meno di un progetto formativo» (Baldacci, 2019, p. 17).

Bibliografia¹

- ASGI (2020/2021), *Linee guida. La tutela dei minori arrivati in Italia da soli*, programma europeo EPIM - “NEVER ALONE building our future with children and youth arriving in Europe”.
- Adler P.A., Adler P. (1987), *Membership Roles in Field Research*, Sage Publications, Newbury Park, CA.
- Affinati E. (2008), *La città dei ragazzi*, Mondadori, Milano.
- Agamben G. (1995), *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino.
- Agostinetto L. (2015), “Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali”, in Catarci M., Macinai E., eds., *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale*, ETS, Pisa, pp. 173-202.
- Agostinetto L. (2017), “La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati”, in *Studium Educationis*, a. XVIII, n. 3, ottobre 2017, pp. 61-72.
- Agostinetto L., Bugno L. (2019), “L’assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo”, in *Consultori Familiari Oggi*, n. 27 (2019/1), pp. 54-67.
- Aime M. (2013), *Cultura*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Alberici A. (2002), *L’educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
- Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. (2007), *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria continua*, FrancoAngeli, Milano.
- Alberici A., Di Rienzo P. (2010), “Ricognizione e validazione dell’apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all’Università, nella prospettiva del ‘lifelong learning’. Il contesto italiano”, in *ECPS Journal*, 1/2010, pp. 129-141.

1. La presente Bibliografia corrisponde – secondo una scelta di organicità del lavoro – a una sintesi dell’apparato bibliografico dell’intero volume, restituendo i principali riferimenti che sottostanno al quadro teorico e all’impianto metodologico e ai quali le autrici e gli autori hanno fatto ricorso nell’Introduzione e nei singoli capitoli: dunque, è da intendersi a firma di Cerrocchi, Porcaro, Bianchi, Borri, Burani, Cateni, Cheli, Garau, Malavolta, Meozzi, Morselli, Minghi e Tiranno.

- Alberici A., Serreri P. (2009), *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*, Monolite, Roma.
- Albizzati M. (2013), “Il film a lezione di Italiano L2: gli esami al cinema”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, riviste.unimi.it, Milano.
- Alderson J.C. (2000), “Technology in Testing: The present and the future”, in *System*, 28, pp. 593-603.
- Altherr Flores J.A. (2017), “Social Semiotics and Multimodal Assessment of L2 Adult Emergent Readers from Refugee Backgrounds”, in Sosinski M., a cura di, *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Ambel M. (2004), *Percorsi modulari per il consolidamento delle competenze di base*, FrancoAngeli, Milano.
- Anzaldi A., Guarnier T. (2014), *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi giuridico-fattuale*, voll. I-III, Fondazione Basso.
- Asquini G., a cura di (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Augelli A., Lombi L., Triani P. (2018), “La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa in relazione a bisogni e risorse del Minori Stranieri Non Accompagnati”, in Traverso A., a cura di, *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022), *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale - Documento di studio e di proposta*, coordinamento del Presidente della Commissione, prof. Arduino Salatin e con la collaborazione dell'Ufficio dell'Autorità Garante.
- Baldacci M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F., eds. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino.
- Baldassari S., Piscicelli S., Trambucco V. (2018), “Incontrare il MSNA: l'approccio dell'etnopsicologia”, in Occhiuto M., Cerrone C., a cura di, *Non ho paura perché so cosa succede. Accogliere Proteggendo: La sperimentazione del Centro di Primitiva Accoglienza (CPsA) di Roma*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, pp. 37-48.
- Ballanti G. (1991), *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti & Lisciani, Firenze.
- Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Baraldi A., Grenzi F. (2021), *La CAA come linguaggio internazionale*. Testo disponibile al sito: <https://missioneinsegnante.it/2021/11/05/la-cao-come-linguaggio-internazionale/#:~:text=La%20Comunicazione%20Aumentativa%20Alternativa%20associa,la%20CAA%20come%20linguaggio%20internazionale>.

- Basso E., Dalloso M. (2013), “L’insegnamento dell’italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali. Uno studio di caso sull’applicabilità del Total Physical Response”, in *EL.LE (Educazione Linguistica. Language Education)*, vol. 2, n. 2, luglio 2013, pp. 303-324.
- Bastianoni P., Zullo F., Fratini T., Taurino A. (2011), *I minori stranieri non accompagnati diventano maggiorenni. Accoglienza, diritti umani, legalità*, Libellula Edizioni, Lecce.
- Bateson G. (1997), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Beneduce R., Pulman B., Roudinesco E. (2004), *Etnopsicoanalisi. Temi e protagonisti di un dialogo incompiuto*, vol. I, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bennett M.J. (2015), *Principi di comunicazione interculturale: paradigmi e pratiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Bernfeld S. (1971), *Sisifo ovvero i limiti dell’educazione*, Guaraldi, Bologna.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Bertolini C. (2019), “La narrazione in ambiente digitale: implicazioni e prospettive didattiche di una strategia”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 327-340.
- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, FrancoAngeli.
- Bettelheim B. (1976), *Psichiatria non oppressiva*, Feltrinelli, Milano.
- Biagioli R. (2004) *L’orientamento formativo modelli pedagogici e prospettive didattiche*, ETS, Pisa.
- Biagioli R. (2016), “Sfide pedagogiche e integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati. Una ricerca in Toscana”, in *I problemi della pedagogia*, 2, pp. 221-248.
- Biagioli R. (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, ETS, Pisa.
- Biagioli R. (2020), “Unaccompanied adolescents in Tuscany’s welcoming system”, in Traverso A., a cura di, *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Genova University Press Genova, pp. 35-44.
- Bianchi L. (2017), “Costruire sulla frontiera. La condizione dei MSNA in Italia, Un Approccio Grounded”, in *Rivista Formazione Lavoro Persona*, n. 22, novembre 2017. “Tra accoglienza e Diffidenza. Problemi delle Migrazioni nell’età della Globalizzazione”, pp. 237-248.
- Bianchi L. (2019), *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l’accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*, Roma TrEPress, Roma.
- Bianchi L. (2021), *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*, FrancoAngeli, Milano.
- Bianchi L., Pesce M. (2018), “Rincollare la tazza. Le buone pratiche dell’accoglienza e processi di resilienza delle MSNA nigeriane vittime di tratta nel territorio pontino”, in *Osservatorio Romano sulle Migrazioni*, Tredicesimo rapporto IDOS edizioni, Roma, pp. 63-68.
- Bichi R. (2008), *Separated children: i minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Bocca G. (1998), *Pedagogia del lavoro*, La Scuola, Brescia.

- Bonifazi C., Demurtas P. (2017), *I minori stranieri non accompagnati: dimensioni e caratteristiche nello scenario europeo e italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Borri A., Civettini C. (2019), *Porte aperte all'istruzione*, IPRASE, Rovereto.
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano in contesti migratori. Sillabo e descrittori. Dall'alfabetizzazione all'AI*, Loescher, Torino.
- Bosisio R. (2011), *Diritti e bisogni dei giovani migranti. Una ricerca empirica sulle opinioni e percezioni dei minori stranieri non accompagnati*, Il Mulino, Bologna.
- Bosisio R., Cammarata R. (2009), "Minori stranieri soli: percorsi e pratiche di mediazione culturale", in C. Baraldi, G. Maggioni, eds., *La mediazione con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma, pp. 167-207.
- Bracalenti R., Saglietti M. (2011), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, FrancoAngeli, Milano.
- Brescianini C., a cura di (2018), *Sguardi Simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli.
- Bruner J.S. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- Buccoliero E., a cura di (2012), *I MSNA diventano maggiorenni: buone prassi tra accoglienza e integrazione*, Regione Emilia-Romagna.
- Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Campani G., Salimbeni O., eds. (2006), *La fortezza e i ragazzini. La situazione dei minori stranieri in Europa*, FrancoAngeli, Milano.
- Canevaro A., Malaguti E., Miozzo A. (2001), *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro con i bambini di Uganda, Ruanda e Bosnia*, Erickson, Trento.
- Carrol J.B. (1980), *Testing Communicative Performance*, Pergamon, Oxford.
- Castelli C., Sbattella F. (2003), *Psicologia dei disastri: interventi relazionali in contesti d'emergenza*, Carocci, Roma.
- Catarci M. (2015), "Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista", in Catarci M., Macinai E., eds., *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, pp. 31-48.
- Catarci M., Rocchi M. (2017), "ALIA. The Inclusion of Unaccompanied Minors in Italy", in *Education Sciences & Society*, 8(2), pp. 109-126.
- Catarsi E. (2008), *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- Cerrocchi L. (2002), *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Adda, Bari.
- Cerrocchi L. (2015), "Il focus group come tecnica di indagine qualitativa", in Padula M.S., Aggazzotti G., eds., *Imparare a insegnare in medicina generale. La "cassetta degli attrezzi" per la formazione dei formatori*, Athena, Modena, pp. 67-76.
- Cerrocchi L. (2018a), "Armar-si della parola. Don Lorenzo Milani e la Scuola-comunità di Barbiana nel secolo dei conflitti tra scienza e coscienza", in De Giorgi F., a cura di, *Cantieri di pace nel '900. Figure, esperienze e modelli educativi nel secolo dei conflitti*, Il Mulino, Bologna, pp. 77-124.
- Cerrocchi L. (2018b), "Il ruolo del sistema scolastico nel dialogo scienza-umanesimo", in Zavoli G., a cura di, *Scienza e Umanesimo: un'alleanza?*, Senato della Repubblica, Roma, pp. 205-245.
- Cerrocchi L. (2018c), "La comunità educativa per minori", in Cerrocchi L., Dozza L., eds., *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 129-152.

- Cerrocchi L. (2018d), “La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica”, in Brescianini C., a cura di, *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell’Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, pp. 111-126.
- Cerrocchi L. (2018e), “La relazione educativa: variabili esterne e interne”, in Cerrocchi L., Dozza L., eds., *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 49-76.
- Cerrocchi L., a cura di (2019), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi L. (2019), “La migrazione come esperienza formativa: tra processi e pratiche”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 42-102.
- Cerrocchi L. (2022a), “I MSNA nei percorsi scolastici di primo livello del CPIA metropolitano di Bologna. Una Ricerca-Azione-Formazione per facilitare iscrizione e inserimento”, in Parricchi M., Vaccarelli A., eds., *Sentieri di umanità nel mondo: cittadinanza, partecipazione, educazione*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 171-180.
- Cerrocchi L. (2022b), “La relazione educativa in contesti di emergenza. Analisi e messa a punto del setting pedagogico”, in Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E., eds., *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell’Emergenza*, Progedit, Bari, pp. 24-34.
- Cerrocchi L., Cavedoni F. (2016), *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico*, con contributi di Vasta S., Pongiluppi C., Chitussi B., FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi L., Contini A., eds. (2011), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d’incontro*, Erickson, Trento.
- Cerrocchi L., Dozza L., eds. (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Cerrocchi L., Martini B. (2005), “Gli strumenti della ricerca”, in Frabboni F., Pinto Minerva F., eds., con la coll. di Loiodice I., Baldacci M., Dozza L., Gallelli R., *Pianeta delle scienze umane*, Laterza Edizioni Scolastiche, Roma-Bari, pp. 249-277.
- Cerrocchi L., Menozzi T., Zannoni F., D’Antone A., Badii G. (2019), “Narrare la migrazione come esperienza formativa: compiti, strumenti e strategie nel Progetto con i Richiedenti Protezione Internazionale della Cooperativa Sociale e di Solidarietà L’Ovile di Reggio Emilia”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-240.
- Cerrocchi L., Porcaro E. (2021), “Premessa alla definizione degli assetti organizzativi e didattici dei Percorsi di istruzione integrati nei CPIA: tra processi e pratiche di Educazione degli Adulti”, in Bianchi L., *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*, FrancoAngeli, Milano, pp. I-XI.

- Cerrocchi L., Ruscica V. (2017a), “La migrazione interna dal Sud al Nord Italia. Per un’analisi pedagogica di sistema in funzione dello sviluppo sostenibile”, in D’Antone A., a cura di, *Per un’ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 53-65.
- Cerrocchi L., Ruscica V. (2017b), “Vivere la migrazione: dal Sud al Nord Italia. Tra analisi di sistema e delle storie delle studentesse del DESU Unimore: prospettive pedagogiche di sviluppo sostenibile”, in D’Antone A., a cura di, *Per un’ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, Zeroseiup, Bergamo, pp. 67-84.
- Cerrocchi L., Zannoni F. (2019), “La mediazione culturale e il volontariato”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 305-313.
- Cerrocchi L., Zannoni F., Ramploud A. (2021), “Il curriculum in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici”, in Fiorucci M. Tomarchio M., Pillera G.C., Stillo L., eds., *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel Master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, Roma TrEPress, Roma, pp. 101-125.
- Chitussi B. (2019), “Nuda vita e funzione biografica. Per una filosofia della migrazione”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 30-41.
- Ciari B. (1961), *Le nuove tecniche didattiche*, Riuniti, Roma.
- Colombo A. (2007), *Gli stranieri e noi. Immigrazione e opinione pubblica in Emilia-Romagna*, Bologna, Il Mulino.
- Colucci M., Gallo S., eds. (2017), *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità. Report sulla migrazione interna in Italia*, Donzelli, Roma.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Cooper D. (1972), *Psichiatria e antipsichiatria*, Armando, Roma.
- Coppo P. (2003), *Tra psiche e cultura. Elementi di etnopsichiatria*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Council of Europe (2001), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Testo disponibile al sito: www.coe.int/lang-cefr.
- CPIA 2 Metropolitan di Bologna, Ministero dell’Istruzione e del Merito (2022), *La Scuola nel Processo di Inclusione dei MSNA - Progetto “PROG-ALI2_BOMM36300d_Avviso 1868/2022”*. Testo disponibile al sito: www.msna-ali.it.
- CPIA La Spezia, canale video (2023), *L’attività sulle canzoni con la lettura immersiva*. Testo disponibile al sito: <https://wakelet.com/wake/n37NjirbPeynJAlqYmA4V>.

- D'Agostino M., Sorce G., eds. (2016), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo I*, Scuola di Lingua italiana per stranieri, Dipartimento di scienze umanistiche, Palermo.
- Dal Lago A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.
- Dal Lago A. (2001), *Giovani stranieri e criminali*, Manifestolibri, Roma.
- Dale E. (1969), *Audio-Visual Methods in Teaching*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- De Martino E. (1959), *Sud e magia*, Feltrinelli, Milano.
- De Sanctis F.M. (1979), *L'educazione permanente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Demetrio D., a cura di (1999), *L'educatore auto(bio)grafo*, Unicopli, Milano.
- Demetrio D. (1978), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.
- Dewey J. (1972), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Di Nola A.M. (1976), *Gli aspetti magico-religiosi di una cultura subalterna italiana*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Di Rosa R.T., Gucciardo G., Argento G., Leonforte S. (2019), *Leggere, scrivere, esserci: Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Diadori P., Carpiceci S., Caruso G. (2020), *Insegnare Italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.
- Direzione generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione (2022), *MSNA in Italia. Minori stranieri non accompagnati dati al 30 giugno 2022*.
- Domenici G. (1991), *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli.
- Domenici G. (1992), *Formazione, informazione, orientamento*, Juvenilia, Bergamo.
- Domenici G. (1999), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari.
- Domenici G., Filippis M.C., Bianchini B. (1989), *Conoscere, Simulare, Scegliere. Unità didattiche per l'orientamento*, Juvenilia, Bergamo.
- Domenici G., Lucisano P., Biasi V. (2021), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill, Milano.
- Dozza L. (1993), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza L. (2000), "Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione", in Contini M., a cura di, *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, pp. 47-90.
- Dozza L. (2006), *Relazioni cooperative a scuola, Il lievito e gli ingredienti*, Erickson, Trento.
- Dozza L. (2009), "Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo", *Pedagogia più didattica*, 1, 1, pp. 29-34.
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fiorucci M. (2000), *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*, Armando, Roma.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Fiorucci M. (2019), "Prefazione", in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-14.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., eds. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.
- Fiorucci M., Tomarchio M., Pillera G.C., Stillo L., eds. (2021), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione. Docenti e Dirigenti nel Master Fami* Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, Roma TrE-Press, Roma.
- Fondazione ISMU (2022), *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, FrancoAngeli, Milano. www.ismu.org/progetto-studio-conoscitivo-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-italia-elaccesso-allistruzione.
- Foschino Barbaro M.G., a cura di (2021), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F., a cura di (1989), *Il sistema formativo integrato*, Eit, Teramo.
- Frabboni F. (1992), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. (1999), "Problematicità, razionalità, singolarità", in *Studium Educationis*, 2, 86, pp. 264-270.
- Frabboni F. (2002), *Il curriculum*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. (2008), *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F., Guerra L., eds. (1991), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Cappelli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Fratini T., Bastianoni P., Zullo F., Taurino A. (2012), "Bisogni e vissuti relazionali di minori stranieri non accompagnati: un'analisi di resoconti narrativi", in *Rassegna di Psicologia*, 1, pp. 9-28.
- Gallo S. (2012), *Senza attraversare le frontiere. Le migrazioni interne dall'Unità a oggi*, Laterza, Bari.
- Gardner H. (1987), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- Gattullo F., a cura di (2001), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Indire.
- Grigt S. (2017), *Il viaggio della speranza: l'istruzione dei minori rifugiati e non accompagnati in Italia*, Coordinamento nazionale Comunità di Accoglienza, Roma.
- Grinberg R., Grinberg L., eds. (1990), *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, FrancoAngeli, Milano.
- Harré R., Gillet G. (1994), *The discursive mind*, Sage, London.
- Harris M. (1990), *Antropologia culturale*, Zanichelli, Bologna.
- Iato C. (2018), "L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire", in *Educazione interculturale*, vol. 16, n. 1, pp. 1-15.
- IPRASE (2021), *Scuola equa. promuovere il successo scolastico e formativo*.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013), *Pedagogia dell'emergenza. Didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano.
- ISMU (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, Fondazione Ismu, Milano.
- Laboratorio Itals (2022), *Italiano L2 attraverso lo sport*. Testo disponibile al sito: www.itals.it/progetto-sport-e-apprendimento-dellitaliano.

- Lacan J. (2005), *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, Einaudi, Roma.
- Lai G. (1988), "Il modello pedagogico e il modello dell'esempio in supervisione", in *Fogli d'informazione*.
- Leroi-Gourhan A. (1977), *Il gesto e la parola*, Einaudi, Torino.
- Lewin K. (1948), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Lewin K. (1972), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Loidice I., Ladogana M. (2018), "Il bilancio di competenze. Un'azione educativa di natura sociale", in Cerrocchi L., Dozza L., eds., *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 270-284.
- Lucisano P., Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- Manacorda M.A. (2008), *Marx e l'educazione*, Armando, Roma.
- Mantovani S., a cura di (1998), *La ricerca in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano.
- Manzini R. (2018), "I gruppi di auto-mutuo aiuto", in Cerrocchi L., Dozza L. eds., *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 334-343.
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Martini B. (2005), *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Martini B., Michelini M.C., eds. (2020), *Il curricolo integrato. Ricerche e pratiche didattiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Masiero G., Borri A., Arici M., eds. (2022), *Promuovere il successo scolastico e formativo. Personalizzazione dei percorsi degli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di secondo grado e nella formazione professionale*, Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE) Trento. Testo disponibile al sito: www.iprase.tn.it/scuola-equa.
- Maugeri G. (2021), *L'insegnamento dell'italiano a stranieri: alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Meirieu P. (1987), *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mazzei S. (2018), *Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana tra sistema d'accoglienza pubblico e privato. Riflessioni ed esperienze basate sulla pedagogia di P. Freire*, Erickson, Trento.
- Melossi D., Giovannetti M. (2002), *I nuovi sciucsià*, Donzelli, Roma.
- Milani L. (2020), "Le infanzie multiple dei minori stranieri non accompagnati. Invisibilità dei minori e invisibilità degli educatori", in Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S., eds., *30 anni dopo la Convezione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1337-1349.
- Miller A. (1985), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Montuschi F. (1983), *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia.
- Moreno J.L. (1964), *Principi di sociometria*, Etas Kompas, Milano.
- Moro M.R., De la Noe Q., Mouchenik Y., Baubet T. (2009), *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, FrancoAngeli, Milano.
- Morrow K. (1979), "Asking Questions", in *ELT Journal*, 33, pp. 97-98.

- Moscato M.T. (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia.
- Moscovici S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Mucci C. (2020), *Corpi borderline regolazione affettiva e clinica dei disturbi di personalità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Musi E. (2019), “Una storia di ordinario maltrattamento”, in Biffi E., Macinai E., eds., *Ombre e ferite dell’educazione. Violenza e maltrattamento ai minori a cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Nitsun M. (1996), *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*, Routledge, London.
- Novello A. (2012), “Motivare alla valutazione linguistica”, in *EL.LE (Educazione Linguistica. Language Education)*, vol. 1, n. 1, marzo 2012, pp. 91-110.
- Novello A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia.
- Occhiuto M., Cerrone C., eds. (2018), *Non ho paura perché so cosa succede. Accogliere Proteggendo: La sperimentazione del Centro di Primiissima Accoglienza (CPSA) di Roma*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Oller J.W. (1979), *Language Test at School*, Longman, London.
- Olson D.H., Sprenkle D.H., Russel C.S. (1979), “Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications”, in *Family Process*, 18(1), pp. 3-27.
- Ong W. (1986), *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna.
- Ongini V. (2016), “La via italiana alla scuola multiculturale. Un racconto lungo 25 anni”, in Bartolini A., a cura di, *A scuola di accoglienza. Riflessioni teoriche e pratiche educative sull’intercultura a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2022, pp. 382-402.
- Ongini V., Nosenghi C. (2009). *Una classe a colori. Manuale per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri*, Vallardi, Milano.
- Openet Technologies di Matera (2020), *Openet Technologies CLASS@CROSS: piattaforma di Outreach Education*. Testo disponibile al sito: <https://openet.it/index.php/2020/12/08/openet-technologies-presenta-classcross-linnovativa-piattaforma-di-outreach-education>.
- Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e l’educazione interculturale (2022), *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, Ministero dell’Istruzione.
- Pavesi N., a cura di (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione Ismu. Testo disponibile al sito: www.ismu.org/wp-content/uploads/2019/12/02.-Scuola-e-msna_-Guida-alta-def.pdf.
- Pederzoli M. (2022), *Il materiale visivo nei testi di Italiano L2*. Testo disponibile al sito: <https://tilca.qc.cuny.edu/wp-content/uploads/2016/11/Pederzoli-finale-TILCA.pdf>.
- Pinto Minerva F. (2008), *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva F. (2011), “L’ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica”, in *Metis*, 1, 1.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma.
- Ponti di Parole (2022), *Materiali didattici per Italiano L2 - Progetto dell’Università di Palermo*. Testo disponibile al sito: www.pontidiparole.com.

- Porcaro E. (2018), “Il ruolo dei CPIA nel processo di integrazione dei migranti. Focus sui MSNA”, in Brescianini C., a cura di, *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell’Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, pp. 111-126.
- Porcaro E. (2019), “L’alfabetizzazione: formazione scolastica e CPIA”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 273-286.
- Porcaro E. (2020a), “Il ruolo del Centro Provinciale per l’Istruzione degli Adulti (CPIA) dentro e fuori dal carcere nella formazione scolastica degli adulti”, in Decembrotto L., a cura di, *Adulità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 172-181.
- Porcaro E. (2020b), “CPIA e integrazione degli stranieri”, in Alvoni G., Batisti R., Colangelo S., eds., *Figure dell’altro. Identità, alterità, stranierità*, Studi di Eikasmos Online, 3, Pàtron, Bologna, pp. 399-418.
- Porcaro E., Sibilio R., Buonanno P. (2020), *Il riconoscimento dei crediti per l’Istruzione degli Adulti. Metodi, Procedure e Strumenti*, Loescher, Torino.
- Porcelli G. (1998), *Educazione linguistica e valutazione*, Petrini, Torino.
- Pourtois J.P. (1990), “La ricerca-azione in pedagogia”, in Becchi E., Verrecchi B., eds., *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 134-155.
- QCERL (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, volume complementare. Testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17187/15133>.
- Rapporto di approfondimento semestrale sulla presenza dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Dati al 30 giugno 2022 - Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali - Dipartimento Generale dell’Immigrazione e delle Politiche di Integrazione.
- Reggio P., Santerini M. (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Rigon G. (2021), “Tutela della salute mentale e lavoro educativo con i minori stranieri non accompagnati”, in Foschino Barbaro M.G., a cura di, *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana Cismai contro il Maltrattamento e l’Abuso all’Infanzia, FrancoAngeli, Milano, pp. 116-129.
- Rizzi E. (2021), “La condizione giuridica dei MSNA”, in Foschino Barbaro M.G., a cura di (2021), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana Cismai contro il Maltrattamento e l’Abuso all’Infanzia, FrancoAngeli, Milano, pp. 28-36.
- Rocca L., a cura di (2008), *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Guerra, Perugia.
- Rocca L. (2016), “Controllo, verifica e valutazione”, in Minuz F., Borri A., Rocca L., eds., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall’alfabetizzazione all’AI*, Loescher, Torino.
- Rocca L. (2019), “La gestione della fase di accoglienza dell’utenza vulnerabile: intervista e test”, in Caon F., Bricchese A., eds., *Insegnare italiano ad analfabeti*, Loescher, Torino.

- Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.
- Save the Children (2017), *Atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*.
- Sayad A. (2004), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schützenberger A.A. (2004), *La sindrome degli antenati. Psicoterapia trans-generazionale e i legami nascosti nell'albero genealogico*, Di Renzo, Roma.
- Serragiotto G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci, Torino.
- Shore A.N. (2012), *La scienza e l'arte della psicoterapia*, tr. it. Istituto di scienze cognitive, Sassari, 2016.
- Scaramella A., Foschino Barbaro M.G. (2021), "Dal trauma complesso all'intervento psicoterapeutico", in Foschino Barbaro M.G., a cura di, *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana Cismai contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia, FrancoAngeli, Milano, pp. 151-139.
- Spindler G.D. (1974), *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*, Long Grove, Waveland.
- Taurino A., Laera D., "Lo stato di salute dei minori stranieri non accompagnati: gli esiti psicopatologici delle esperienze traumatiche connesse alla migrazione. Risultati preliminari di un'indagine esplorativa condotta in Puglia", in Foschino Barbaro M.G. (2021), a cura di, *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana Cismai contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia, FrancoAngeli, Milano, pp. 130-138.
- Tomarchio M. (2009), *Sapere Scegliere Apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*, Bonanno, Acireale.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
- Traverso A. (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- UNICEF, UNHCR, IOM, ISMU, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania (2019), *A un bivio. La transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*.
- Ungar M. (2011), "The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct", in *American journal of orthopsychiatry*, 81(1), 1.
- Vaccarelli A. (2018), "Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe", in Cerrocchi L., Dozza L., a cura di, *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 354-365.
- Vaccarelli A. (2019), "Esistenze in fuga. Narrazioni, resilienza, cura educativa", in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-256.
- Vanni F. (1987), "Modelli di gruppo e ricerca psicologica", in Trentini G., a cura di, *La gestione delle dinamiche di gruppo e i gruppi psicoterapeutici*, Collana di Psicologia Sociale, FrancoAngeli, Milano.

- Vertecchi B., La Torre M., Nardi E. (1994), *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma.
- Weir C. (1990), *Communicative Language Testing*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Wild P.F. (2019), “L’audizione del richiedente protezione internazionale e il ruolo della memoria di accompagnamento”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 119-136.
- Winnicott D. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- Zizioli E., Franchi G. (2019), “Ri-dare voce senza parole. I racconti di sole immagini come dispositivo autobiografico per la costruzione di nuovi immaginari”, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 314-326.
- Zoletto D. (2020), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.

Gli autori

Laura Cerrocchi è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma. È stata presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e direttore del Master in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali, Responsabile della Qualità della Didattica (RQD) con funzioni anche sulla ricerca e Membro della Commissione di Ateneo per la Terza Missione dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Tra le sue pubblicazioni: *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe* (Adda, 2002); *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico* (con F. Cavedoni e con contributi di Vasta S., Pongiluppi C., Chitussi B., FrancoAngeli, 2016); *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (a cura di, con L. Dozza, FrancoAngeli, 2018); *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa* (a cura di, FrancoAngeli, 2019).

Emilio Porcaro è dirigente del CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” e coordinatore della Rete Nazionale dei Centri di Istruzione degli Adulti RIDAP. Tra le sue pubblicazioni: *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti* (con R. Sibilio e P. Buonanno, Loescher, 2020); *Il libro di Italiano* (con M. Verdi, Loescher, 2012); *Il nuovo libro di Italiano per i percorsi di primo livello dei CPIA* (Loescher, 2023); *Le 200 ore di italiano* (con P.M. Giangrande, Loescher, 2013); *Pronti per il test A2* (con A. Benenti e V. Mussi, Loescher, 2023).

Lavinia Bianchi è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Tra le sue pubblicazioni: *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia* (Roma TrEPress, 2019); *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti* (FrancoAngeli, 2021).

Alessandro Borri è docente di Italiano, Storia e Geografia presso il CPIA 3 Montagna di Castel di Casio (BO). Ha maturato esperienza come coordinatore di progetti nazionali ed europei per l'insegnamento ad adulti. È autore di numerosi manuali e materiali di lingua italiana per stranieri nei campi dell'insegnamento per lo studio, multimediale e a distanza. Tra le sue pubblicazioni: *Italiano in contesti migratori. Sillabo e descrittori* (con F. Minuz, L. Rocca, C. Sola, Loescher, 2014); *Progettare percorsi di Italiano L2 dall'alfabetizzazione all'A1* (con F. Minuz, L. Rocca, Loescher, 2016).

Magda Burani è docente di Italiano, Storia e Geografia presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” dove si occupa di MSNA in qualità di docente referente. Ha contribuito alla realizzazione di “Attività a completamento del progetto ALI MSNA 2° Volo, finalizzate all’ulteriore potenziamento del processo di integrazione dei MSNA in Italia anche mediante strumenti informativi e digitali”.

Chiara Cateni è docente di Matematica e Scienze presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”, counsellor scolastica, formatrice in didattica della matematica, presidente del GRIMeD - Gruppo di Ricerca Matematica e Difficoltà. Tra le sue pubblicazioni: *Scienze Focus* (con L. Leopardi, F. Bolognani e M. Temporelli, Garzanti Scuola, 2014).

Esther Cheli è docente di Italiano L2 presso il CPIA 3 Montagna di Castel di Casio (BO). Ha partecipato a progetti nazionali per l'insegnamento ad adulti. È autrice di schede didattiche all'interno del manuale di A. Borri, *A piccoli passi. Alfabetizzazione e competenze di base* (Loescher editore, 2019).

Daniela Garau è docente di Matematica e Scienze, Funzione Strumentale “Inclusione” presso il CPIA La Spezia e operatrice tecnologica del CTS La Spezia. Ha partecipato al gruppo di lavoro sul modello del Piano Didattico Personalizzato per MSNA nell'ambito del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° Volo; inoltre è stata docente per le materie di area matematica e scientifico – tecnologica e ha realizzato interviste e video a docenti per acquisire le esperienze maturate nella compilazione del PDP e nell'attuazione della didattica inclusiva per MSNA.

Stefania Malavolta è docente di Italiano L2 (specializzata con abilitazione A023 – lingua italiana per discenti allogloti) presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” e docente a contratto di Didattica dell'italiano L2 presso il Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna. Dal 2006 al 2019, è stata docente a contratto nel Master Promotals dell'Università degli Studi di Milano. Ha prodotto due A: “Presente in Italia-A1” e “Officina dell'italiano A2/B1” (con V. Marzano, FAMI-CPIA 2 Bologna, La Linea Loescher, 2018-2020).

Andrea Minghi è dirigente scolastico del CPIA La Spezia e coordinatore dei dirigenti scolastici dei Centri per l'Istruzione degli Adulti della Regione Liguria. Ha coordinato – in qualità di dirigente scolastico dell'Istituzione capofila – le attività della rete “Nuove Radici” che ha gestito i fondi e le attività relative al progetto FAMI ALI MSNA 2° Volo nella Regione Liguria.

Marta Meozzi è docente di Matematica e Scienze in servizio attualmente presso il CPIA La Spezia e precedentemente presso il CPIA Perugia, dove ha coordinato – per due anni – le attività didattiche della Casa di Reclusione di Spoleto. È stata docente di materie scientifiche nell’ambito del progetto FAMI ALI MSNA 2° Volo presso il CPIA La Spezia. Ha curato e realizzato video e interviste con i principali attori della rete territoriale locale che si occupa di MSNA.

Elisabetta Morselli è dirigente scolastica del CPIA 3 Montagna di Castel di Casio (BO). Precedentemente si è occupata di MSNA in qualità di docente referente del CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”, nell’ambito del progetto Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) “In viaggio con le parole”.

Chiara Tiranno è docente di Inglese presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”. Precedentemente è stata docente di Italiano L2 presso la Scuola di Italiano per Stranieri (ItaStra) dell’Università degli Studi di Palermo, dove ha collaborato alla realizzazione e sperimentazione di materiali didattici specifici per MSNA.



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:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

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.

MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

Il volume si concentra sui minori stranieri non accompagnati a vantaggio della conoscenza e della progettazione pedagogica e didattica per promuovere il processo di inclusione (in primis) scolastica dei MSNA e facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società.

Da un lato, propone orientamenti di tipo culturale e legislativo, materiali funzionali ai processi e alle pratiche di insegnamento-apprendimento, strumenti per la ricerca pedagogica e strategie educative e per la formazione – iniziale e in servizio – ovvero per la crescita culturale e lavorativa delle professioni di settore e del sistema. Dall'altro lato, restituisce i principali fattori di contenuto e di metodo relativi alla messa a punto e allo svolgimento – in termini di ricerca-azione-formazione – del Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'Istruzione per MSNA-ALI MSNA 2° VOLO Avviso 1868/22, presentato dal CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” (capofila di rete all'interno del sistema scolastico) con il sostegno scientifico – di Area Pedagogica – del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma e risultato vincitore a livello nazionale, a valere sulle misure emergenziali del Bando FAMI 2014-2020. Il volume si rivolge a docenti, dirigenti scolastici e tecnici della scuola, educatori professionali socio-pedagogici, pedagogisti e professionisti che, a vario titolo, operano nella scuola secondaria di primo e secondo grado e nei centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), nei contesti educativi extra-scolastici per il sociale e l'interculturale e nei servizi culturali e lavorativi, psicologici e socio-assistenziali, di mediazione linguistica e culturale e del terzo settore.

Laura Cerrocchi è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma. È stata presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e direttore del Master in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Tra le sue pubblicazioni: *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe* (Adda, 2002); *Contesti educativi per il sociale* (a cura di, con L. Dozza, FrancoAngeli, 2018); *Narrare la migrazione come esperienza formativa* (a cura di, FranoAngeli, 2019).

Emilio Porcaro è dirigente del CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman” e coordinatore della Rete Nazionale dei Centri di Istruzione degli Adulti RIDAP. Tra le sue pubblicazioni: *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti* (con R. Sibilio e P. Buonanno, Loescher, 2020); *Il nuovo libro di Italiano per i percorsi di primo livello dei CPIA* (Loescher, 2023); *Pronti per il test A2* (con A. Benenti e V. Mussi, Loescher, 2023).

