



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



Ministero dell' Istruzione

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020

Misura emergenziale Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione ALI-MSNA 1° Volo



Report ISMU
Settembre 2021

A cura di Mariagrazia Santagati e Alessandra Barzagli

Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione



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



Ministero dell' Istruzione

FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE 2014 – 2020
Misura emergenziale Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione ALI-MSNA 1° Volo



Report ISMU
Settembre 2021

A cura di Mariagrazia Santagati e Alessandra Barzagli

**Studio conoscitivo sui minori
stranieri non accompagnati
in Italia e l'accesso all'istruzione**

Progetto di ricerca realizzato da Fondazione ISMU, su incarico del Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con una cabina di regia cui hanno partecipato la Direzione Generale (DG) Immigrazione e Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Divisione II), il Ministero dell'Interno e l'ANCI.

Lo studio si inserisce all'interno del progetto *Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA - ALI 1* (N. HOME/2019/AMIF/AG/EMAS/0093), cofinanziato dall'Unione Europea entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione.

Fondazione ISMU

Via Copernico, 1 – 20125 Milano

Tel. 02.678779.1

www.ismu.org

Editing: Susanna Compostella

Progetto grafico e impaginazione: Marta Carraro

Foto di copertina di Francesca Pettinato, *Salto nel vuoto*, Campo di Skaramagas, Atene, 27/05/2016

© Copyright Fondazione Ismu, Milano 2021

ISBN 9788831443128

Responsabilità e Coordinamento della ricerca:

Mariagrazia Santagati (Responsabilità scientifica, Fondazione ISMU)

Alessandra Barzaghi (Coordinamento operativo, Fondazione ISMU)

in collaborazione con:

Livia Ortensi (Fondazione ISMU), *Giovanni Giulio Valtolina* (Fondazione ISMU), *Nicoletta Pavesi* (Fondazione ISMU).

Comitato Scientifico della ricerca:

Gianluca Argentin (Università degli Studi di Milano-Bicocca), *Rita Bertozzi* (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), *Emanuela Bonini* (Fondazione ISMU), *Liana Daher* (Università degli Studi di Catania), *Roberta Teresa Di Rosa* (Università degli Studi di Palermo), *Livia Ortensi* (Fondazione ISMU), *Nicoletta Pavesi* (Fondazione ISMU), *Mariagrazia Santagati* (Fondazione ISMU), *Giovanni Giulio Valtolina* (Fondazione ISMU).

Team di ricerca:

Paolo Barabanti, *Alessandra Barzaghi*, *Alessandra Caragiuli*, *Chiara Colombo*, *Elisabetta Ciccirelli*, *Erica Colussi*, *Chiara Ferrari*, *Chiara Larossa*, *Livia Ortensi*, *Giorgia Papaverò*, *Mariagrazia Santagati*, *Cristiano Santinello*, *Giulietta Zanga*.

indice

Introduzione 8



1. I MSNA censiti dalla survey.
Caratteristiche, vulnerabilità e risorse per l'apprendimento 13



2. MSNA tra alfabetizzazione linguistica, istruzione e formazione.
Il quadro attuale 21



3. Una questione cruciale.
Tempi di accesso alle opportunità di apprendimento 31



4. Dilemmi e scelte delle istituzioni scolastiche.
Accesso all'istruzione e accoglienza scolastico-formativa 35



5. Prassi scolastiche ordinarie e progetti speciali 45



6. L'integrazione dei MSNA tra scuole e territorio.
Punti di forza e debolezza, rischi e opportunità 51

In conclusione.

A che punto siamo nell'inserimento scolastico-formativo dei MSNA in Italia? 63

introduzione

Lo studio conoscitivo sulla condizione dei Minori Stranieri Non Accompagnati (d'ora in poi MSNA) si inserisce all'interno del progetto *Alfabetizzazione Linguistica e Accesso all'Istruzione per MSNA - ALI 1* (N. HOME/2019/AMIF/AG/EMAS/0093), cofinanziato dall'Unione Europea entro le Misure emergenziali del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione. È stato realizzato da Fondazione ISMU, su incarico del Ministero dell'Istruzione, in collaborazione con una cabina di regia cui hanno partecipato la Direzione Generale Immigrazione e Politiche di Integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (Divisione II), il Ministero dell'Interno e l'ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani).

Ricostruendo un quadro nazionale basato su dati inediti, lo studio conoscitivo aggiunge un tassello significativo all'analisi delle condizioni dei MSNA in Italia, relativo ad un ambito ancora poco indagato: i percorsi di accesso dei MSNA all'istruzione e agli altri programmi di apprendimento.

Tali percorsi sono stati ricostruiti attraverso due principali attività di ricerca, i cui risultati sono presentati in sintesi in questo Report:

1. una survey nazionale sull'accesso all'istruzione dei MSNA presenti nei centri di accoglienza del territorio italiano;
2. una ricerca qualitativa su dieci reti territoriali con scuole capofila, che si occupano dell'integrazione scolastico-formativa dei MSNA nelle diverse aree del Paese.

La prima fase di indagine: una survey su MSNA e programmi di apprendimento

La prima fase di ricerca si è basata su un'indagine a scala nazionale, rivolta alle strutture italiane di prima e seconda accoglienza che, nel 2020, accoglievano minori non accompagnati: sono stati coinvolti i cosiddetti "enti attuatori" dell'accoglienza dei MSNA, che sono incaricati da "enti gestori", ovvero enti pubblici titolari del servizio di accoglienza e integrazione.

Senza entrare nei dettagli del funzionamento del sistema italiano¹, è opportuno rammentare che esso è strutturato su due livelli. La prima accoglienza è realizzata in strutture governative ad alta specializzazione attivate dal Ministero dell'Interno, in cui avviene la presa in carico del minore dal momento dell'arrivo in Italia fino a un massimo di 30 giorni, con la garanzia di servizi specialistici finalizzati al suo trasferimento in strutture di seconda accoglienza. I MSNA sono così inseriti in centri con posti disponibili, finanziati dalla rete SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) già SIPROIMI (Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati), ex SPRAR (Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati); oppure in centri direttamente gestiti dai Comuni o nelle strutture recettive dei CAS (Centri di accoglienza straordinaria) attivati dai Prefetti per i maggiori di 14 anni. Solitamente, queste strutture sono gestite da enti appartenenti al terzo settore (cooperative, associazioni, fondazioni, enti di natura religiosa, ecc.), che si occupano di interventi di accoglienza integrata, offrendo ai minori oltre a vitto e alloggio, strumenti per giungere a progetti individuali e di autonomia al compimento della maggiore età.

A partire da questo variegato scenario dell'accoglienza, la prima fase di indagine si è posta l'obiettivo di ricostruire, coinvolgendo gli enti attuatori, i percorsi dei MSNA accolti nelle loro strutture, puntando ad un quadro generale sull'accesso e sulla permanenza dei minori nei corsi di alfabetizzazione linguistica, nell'istruzione e/o formazione, dal momento dell'arrivo in Italia fino al 30 settembre 2020. Per raggiungere tale scopo, è stato costruito un questionario strutturato, composto da due sezioni: la prima, denominata "scheda ente", comprendeva domande relative a informazioni generali sull'ente attuatore dell'accoglienza, sui posti disponibili e sui MSNA ospitati, sui servizi offerti e garantiti ai minori. La seconda sezione, denominata "scheda minore", richiedeva informazioni su ogni singolo minore ospitato e sui programmi di apprendimento frequentati.

L'intero universo degli enti – ovvero i 586 presenti nella lista degli enti che si occupavano di accoglienza dei MSNA in Italia nel 2020, un elenco approntato *ad hoc* dalla cabina di regia del progetto – ha ricevuto, via mail, l'invito alla compilazione di un questionario, che è stato somministrato online, utilizzando la piattaforma LimeSurvey, richiedendo la compilazione da parte dei referenti degli enti o da operatori incaricati, che avevano accesso alle informazioni e ai dati richiesti. Contemporaneamente all'avvio della survey online e al fine di assicurare una raccolta di dati rappresentativa dei MSNA nell'intero panorama nazionale, è stato estratto un campione casuale sistematico e stratificato sulla base della collocazione geografica degli enti e del numero di minori presenti sul territorio. La rilevazione dei dati si è conclusa il 31 dicembre 2020: dopo una verifica dei questionari compilati, si è giunti ad un campione di 130 enti e di 1.400 MSNA a essi associati – corrispondenti

1 Per questo si rimanda a: Ministero dell'Interno, *Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, disponibile online in https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2021-03/vademecum_operativo_per_la_presa_in_carico_e_laccoglienza_dei_msna_def.pdf; Pavese N. (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, Milano.

rispettivamente circa a un quarto degli enti con strutture di accoglienza e dei MSNA presenti al 30 settembre. Questi dati sono confluiti in un database su cui sono state realizzate le analisi presentate nei paragrafi successivi.

Guardando alle caratteristiche del campione rappresentativo degli enti, il 23% dei 130 enti partecipanti all'indagine dispone al proprio interno di strutture per la prima accoglienza dei MSNA, nell'87% di strutture per la seconda accoglienza. Il 20% degli enti è composto da un'unica struttura di prima accoglienza, il 52% corrisponde ad un ente con una sola struttura di seconda accoglienza. La maggior parte di questi enti si basa su un'unica fonte di finanziamento, in particolare fondi comunali o derivanti dal fondo pubblico nazionale che supporta il Sistema Accoglienza e Integrazione.

Gli enti del campione si distribuiscono fra tutte le venti regioni italiane. Nel complesso, il 47,7% degli enti campionati si trova al Nord, il 33,1% al Sud e nelle Isole, il 19,2% nel Centro Italia. Tra le regioni, troviamo il 10% e oltre degli enti del campione rispettivamente in Sicilia, Lombardia, Emilia-Romagna, Piemonte e Lazio.

In media i 130 enti del campione hanno cominciato a operare nell'accoglienza dei MSNA dal 2011; il 2014 (valore mediano) rappresenta l'anno spartiacque e indica che circa la metà degli enti opera da 6 anni o più nel campo dell'accoglienza, mentre la restante metà ha un'esperienza in questo ambito di intervento minore di 6 anni. Gli enti del campione dichiarano di coprire un numero potenziale di 2.264 posti per MSNA (capienza massima). Al 30 settembre 2020, gli enti partecipanti alla survey accolgono un totale di 1.761 minori². Il numero di minori ospitati nelle strutture in carico al singolo ente varia tra 1 e 121, con una media di 13 ospiti per ente.

Gli enti lavorano in rete con enti formativi e istituzioni scolastiche: si evidenzia, in particolare, che più dell'80% dei 130 enti rispondenti collabora con CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), con enti di formazione professionale ed enti pubblici. Quasi il 65% è in rete con scuole secondarie di secondo grado e circa il 55% con secondarie di primo grado. Oltre la metà degli enti del campione lavora in rete con organizzazioni del terzo settore.

La seconda fase di indagine: studi di caso sulle reti locali per la formazione dei MSNA

Al quadro generale offerto dalla survey sulle strutture di accoglienza, si è affiancato un approfondimento qualitativo sviluppato attraverso uno studio di caso comparativo: lo studio ha preso

² Il numero dei minori ospitati dagli enti del campione (1.761) è maggiore rispetto al numero delle "schede minori" raccolte (1400), perché non tutti gli enti hanno compilato un numero di schede pari al numero di ospiti. Alcuni ne hanno estratto un campione casuale.

in esame 10 casi³, relativi a reti locali con istituzioni scolastiche capofila, finalizzate all'alfabetizzazione, all'accesso all'istruzione e alla formazione dei MSNA⁴. Questa fase di ricerca si è posta l'obiettivo di analizzare casi simili, rispetto alle loro specifiche caratteristiche, considerando: le realtà scolastico-formative e le loro reti, i territori e l'utenza di riferimento, i problemi e le risorse dei MSNA presenti, le prassi di inserimento scolastico-formativo dei MSNA, le prassi didattiche ordinarie e i progetti specifici attivati nei territori.

Utilizzando lo stesso protocollo di ricerca, ovvero le medesime tecniche di raccolta e analisi dei dati, gli studi caso hanno incluso: a) una *desk research* sui dati secondari concernenti l'istituzione scolastica capofila, la sua rete e offerta formativa; b) una ricerca sul campo comprendente interviste semi-strutturate individuali o di gruppo, condotte online (su piattaforma Teams, Meet, ecc.) con testimoni privilegiati (dirigenti scolastici, docenti referenti, referenti dei centri di accoglienza, educatori e operatori delle comunità di minori, referenti delle agenzie formative, ecc.), ritenuti capaci di interpretare e valutare le diverse realtà locali di inserimento dei MSNA.

Gli studi di caso sono stati condotti, dal novembre 2020 al gennaio 2021, su reti scolastiche formali facenti riferimento ai seguenti capofila: 4 CPIA, 4 Istituti Comprensivi (IC) e 2 Istituti di Istruzione secondaria di Secondo grado (IISS). Si tratta, in prevalenza, di reti interistituzionali di progetto e di collaborazione tra scuole e altre istituzioni (Comuni, comunità, enti di terzo settore, ecc.). Rispetto alle aree territoriali, 3 reti si collocano nel Nord Italia, 2 nel Centro, 5 nel Sud Italia e Isole; a livello di estensione, 2 sono le reti comunali, 6 le reti provinciali, 2 le più ampie reti interprovinciali. Il funzionamento del sistema di accoglienza e integrazione linguistica, scolastica o formativa dei MSNA nei territori è ricostruito, nel complesso, attraverso 60 interviste a soggetti provenienti dal mondo delle istituzioni scolastiche, dagli enti pubblici e dal terzo settore.

La struttura del Report

Il presente Report contiene i principali risultati delle due fasi di indagine sopra descritte. Grazie all'indagine quantitativa, si ricostruisce il processo di accoglienza e di integrazione linguistica, scolastica e formativa dei MSNA, considerando:

- le loro caratteristiche principali, le provenienze, i livelli di istruzione raggiunti nel Paese d'origine, le competenze linguistiche all'arrivo in Italia (par. 1);

3 Si tratta di una strategia di ricerca utilizzata per approfondire, analizzare e interpretare un "caso" (ovvero un fenomeno sociale circoscritto, un progetto, una politica, un'organizzazione, un'istituzione o più istituzioni in rete, ecc.), attraverso molteplici fonti di evidenza, dati secondari, documenti, dati primari originali raccolti attraverso diverse tecniche di rilevazione che perseguono obiettivi esplorativi. Cfr. Sena B., *L'approccio del case study nella ricerca socio-economica*, in "Sociologia e ricerca sociale", n. 111 (2016).

4 I casi sono stati scelti all'interno del gruppo di reti territoriali che si sono candidate a un bando del Ministero dell'Istruzione (settembre 2020), per erogare le attività di formazione linguistica e educazione civica del progetto ALI 1, destinate a MSNA e fruite da essi attraverso una piattaforma *e-learning*, con il supporto di docenti a livello individuale e di gruppi classe.

- la loro presenza nei corsi di alfabetizzazione linguistica, in istruzione e formazione, dall'arrivo in Italia al 30 settembre 2020, analizzando esiti e interruzioni di percorso (par. 2);
- i tempi di accesso dei MSNA alle opportunità di apprendimento, questione cruciale per la buona riuscita dell'inserimento e dell'integrazione sul piano scolastico-formativo (par. 3).

Dal versante della ricerca qualitativa sugli studi di caso, l'integrazione è delineata dal punto di vista delle istituzioni scolastico-formative, mettendo in luce:

- i dilemmi e le scelte delle istituzioni scolastiche sul fronte dell'accesso e dell'accoglienza dei MSNA, considerando gli aspetti amministrativi, didattici e socio-educativi dirimenti nelle decisioni che influenzano l'inserimento dei minori (par. 4);
- le prassi didattiche ordinarie e i progetti formativi speciali per i MSNA, relativi soprattutto alla fase di accesso e alla tenuta del percorso scolastico-formativo dei minori nel tempo (par. 5);
- infine, il quadro complessivo dell'integrazione dei MSNA tra scuole e territorio (par. 6), attraverso l'analisi di punti di forza e di debolezza dei contesti scolastico-formativi, nonché dei rischi e delle opportunità dei contesti territoriali, rispetto ad alfabetizzazione, istruzione e formazione.

1 - I MSNA censiti dalla survey. Caratteristiche, vulnerabilità e risorse per l'apprendimento



L'Italia è rimasta nel tempo uno dei maggiori Paesi di accoglienza dei MSNA in Europa, sia per i continui arrivi dalla rotta balcanica, sia per i flussi attraverso il Mediterraneo, caratterizzandosi anche per una normativa che, nelle sue evoluzioni, si è dimostrata particolarmente avanzata e tutelante nei confronti dei minori giunti in Italia senza l'accompagnamento di figure adulte.

 Al 30 settembre 2020, secondo i dati della DG Immigrazione e Politiche di Integrazione⁵, i MSNA presenti e censiti in Italia sono 5.979, di cui il 95,8% maschi e il 4,2% femmine. La scelta familiare o personale di intraprendere un'esperienza migratoria all'estero ricade sui maschi, in ragione della pericolosità degli attraversamenti continentali attraverso la rotta balcanica, la rotta adriatica o la navigazione del Mediterraneo per giungere in Europa, nonché di modelli culturali in cui è in prevalenza l'uomo a migrare, in caso di estrema povertà, sin dall'età preadolescenziale.

I MSNA in Italia sono inoltre, in larga parte, vicini alla maggiore età: il 64,2% del totale ha 17 anni, il 23,9% ha 16 anni, il 7,2% ha 15 anni, il 4,3% (ovvero 264 minori) ha tra i 7 e i 14 anni, lo 0,4% ha fino a 6 anni. Il fattore età è particolarmente cruciale all'arrivo in Italia: ad eccezione di un gruppo ridotto, la maggioranza di MSNA si trova ad arrivare e avviare un 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 un percorso di inclusione scolastica, formativa e lavorativa. Entro i termini della durata del periodo di tutela per i minori inseriti nei vari progetti di accoglienza e integrazione, è necessario affrontare il passaggio all'autonomia in modo compiuto attraverso l'apprendimento della lingua italiana, l'assolvimento dell'obbligo scolastico/formativo e, infine, l'avvio al lavoro.

Per quanto riguarda le provenienze, i dati ufficiali indicano che le presenze più elevate sono quelle provenienti da Albania (1.169 minori), Bangladesh (1.159), Egitto (567), Tunisia (555), Pakistan (521), Costa d'Avorio (229), Somalia (217), Afghanistan (200): queste otto cittadinanze includono circa i tre quarti di tutti i minori presenti. A livello territoriale, numeri particolarmente elevati si registrano in Sicilia (1.359 presenze) che ospita il 22,7% di tutti MSNA presenti in Italia, seguita dal Friuli-Venezia Giulia (824 minori pari al 13,8%), Lombardia (667 minori, 11,2%) ed Emilia-Romagna (507 minori, 8,5%).

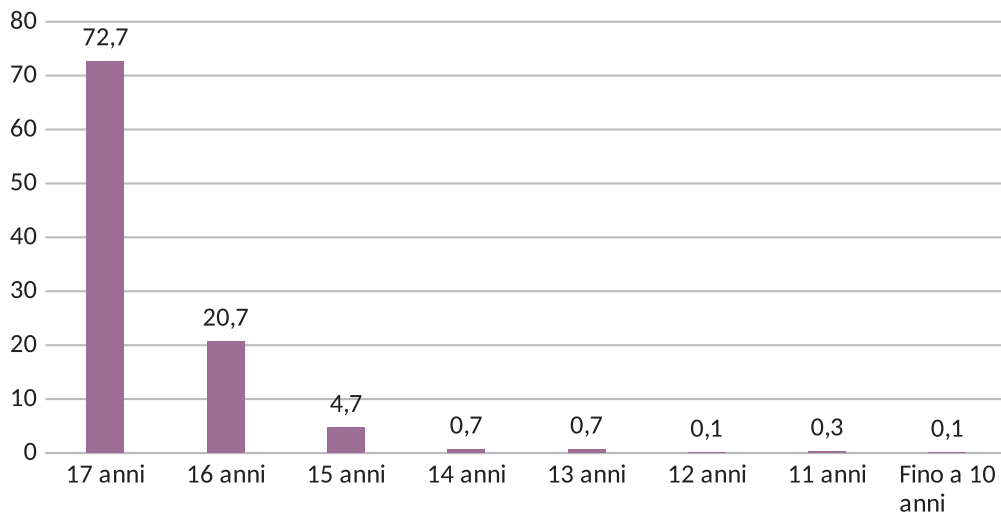
⁵ Si veda il "Report mensile Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Dati al 30 settembre 2020" disponibile online in, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-settembre-2020.pdf>



Profilo dei MSNA indagati

Quali sono le caratteristiche dei MSNA censiti e accolti dagli enti del campione? Fra i 1.400 MSNA presenti nei 130 enti del campione, il 98,6% è costituito da maschi e l'1,4% da femmine.

Figura 1.1 – Età dei MSNA censiti al 30/09/2020. %

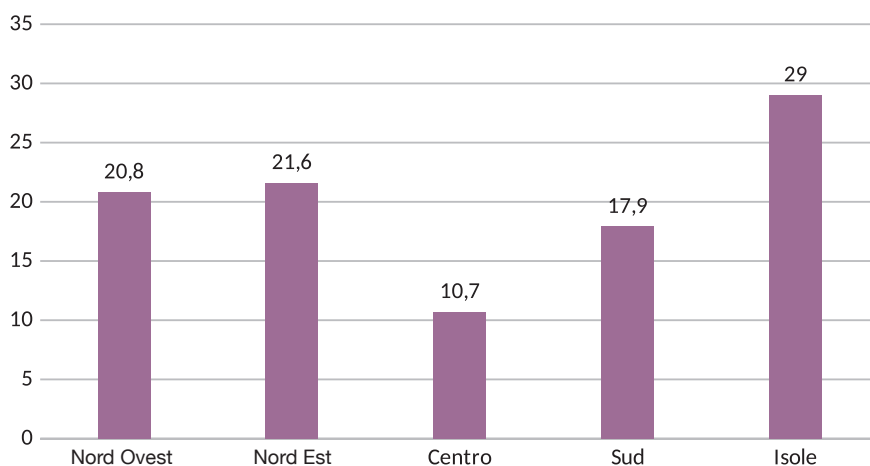


Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Il 6,6% dei minori ha fino a 15 anni e il 20,7% ha 16 anni. La componente numericamente più rilevante è rappresentata dai diciassetenni, i quali costituiscono quasi i tre quarti dei minori censiti dagli enti del campione d'indagine.

I minori censiti risultano distribuiti in 75 province italiane: la metà di essi (52,2%) si trovano in strutture collocate in dieci province, cinque delle Isole e del Sud (Trapani, Agrigento, Messina, Salerno, Catania) e cinque del Nord (Milano, Novara, Udine, Pordenone, Bologna).

Figura 1.2 – MSNA censiti per aree territoriali. %



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).



Rispetto all'arrivo in Italia, la quota numericamente più rilevante di minori è arrivata di recente, tra il 2019 e il 2020 (86% del totale), il 10,3% è arrivato in Italia nel biennio 2017-18, mentre il restante 3,7% è giunto nel 2016 o in precedenza. Questi dati delineano un quadro in continuo mutamento rispetto alla numerosità e variabilità dei flussi dei MSNA verso l'Italia.

Principali provenienze

Tabella 1.1 - Aree continentali e Paesi dei MSNA censiti

AREE DI ORIGINE	PAESI
Nord Africa	Algeria, Egitto, Libia, Marocco, Tunisia
Africa Subsahariana	Angola, Costa d'Avorio, Benin, Burkina Faso, Camerun, Congo, Eritrea, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea Bissau, Kenya, Mali, Nigeria, Repubblica Democratica del Congo, Senegal, Sierra Leone, Somalia, Sudan, Togo
Asia	Afghanistan, Bangladesh, Cina, India, Iran, Iraq, Pakistan, Turchia
Est Europa	Albania, Bulgaria, Moldavia, Serbia, Kosovo
America latina	Argentina, Brasile, Perù

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Per quanto riguarda le aree di provenienza, il 43% ha origine africana, il 34,7% asiatica e il 21,5% proviene dall'Est Europa (Fig. 1.3). Sono rappresentate, nel complesso, 41 cittadinanze, di cui oltre la metà riferite a Stati del Nord Africa o dell'Africa subsahariana (Tab. 1.1). Le prime tre cittadinanze per numerosità coprono oltre la metà dei MSNA censiti e le prime cinque circa i tre quarti del totale dei 1.400 minori, ovvero: Bangladesh (343 minori), Albania (275), Egitto (168), Tunisia (128), Pakistan (110)⁶.

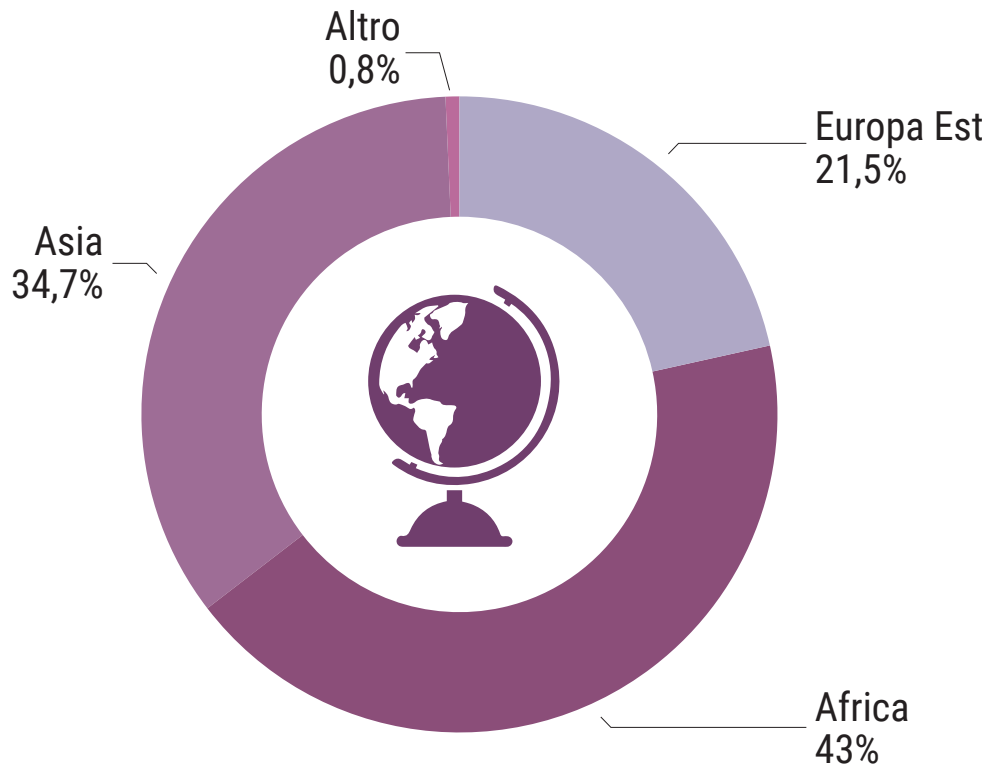


A seguito dell'emergenza nordafricana, ovvero dagli anni 2012/13, le nazionalità si sono diversificate e si è registrata una maggiore eterogeneità nazionale e culturale. Se nei precedenti flussi migratori, gli arrivi erano principalmente dal Maghreb e dall'Albania e poco meno della metà delle richieste di asilo erano presentate da minori in fuga dal Medioriente (Afghanistan, Pakistan, Siria e Iraq), nel 2020 le provenienze più numerose riguardano le diverse aree dell'Africa subsahariana accanto ai MSNA provenienti dal Bangladesh e dal Pakistan.

⁶ Le prime cittadinanze del campione coincidono con le cittadinanze conteggiate nel report della DG Immigrazione al 30 settembre 2020, seppure con qualche differenza nell'ordine e nella distribuzione percentuale: Albania (19,6% del totale dei MSNA presenti), Bangladesh (19,4%), Egitto (9,5%), Tunisia (9,3%), Pakistan (8,7%).



Figura 1.3 - MSNA censiti per aree continentali di provenienza. %



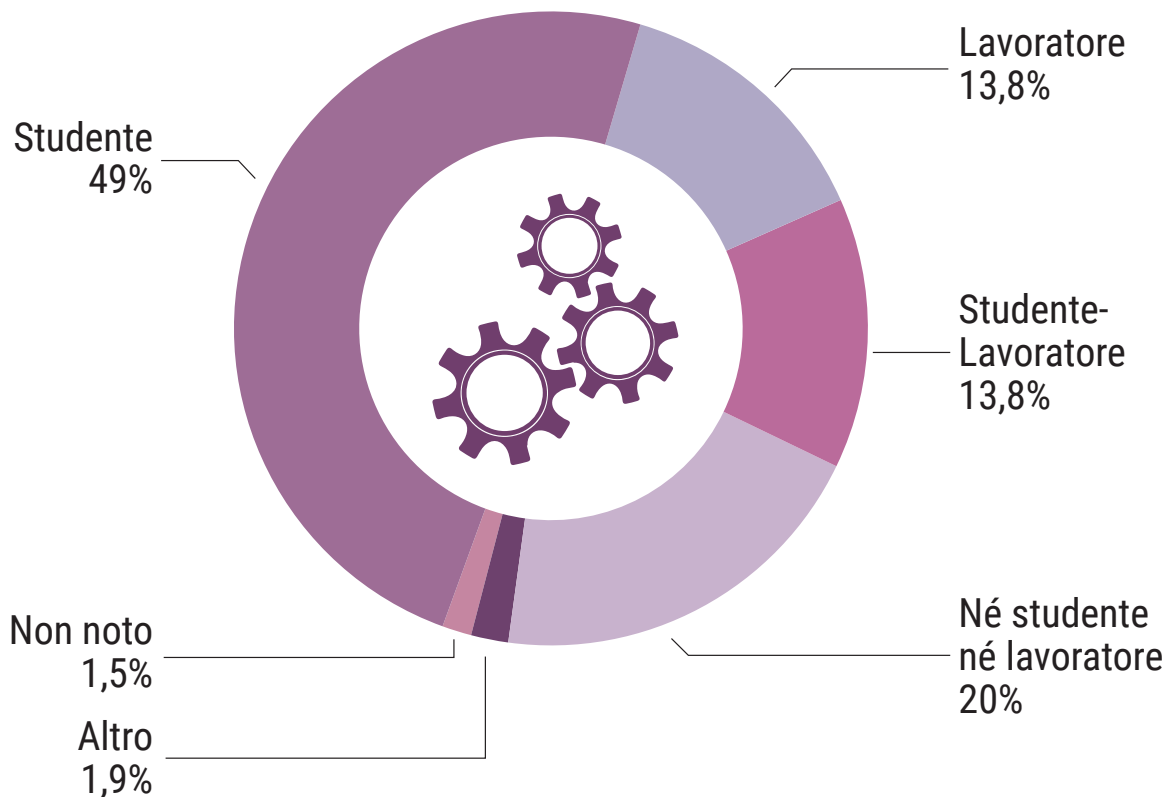
Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Condizione e livello di istruzione nel Paese di origine

Ai fini della nostra indagine sull'accesso all'alfabetizzazione linguistica, all'istruzione o alla formazione, è importante sottolineare che il 62,8% dei MSNA censiti dalla survey nel Paese di origine era inserito in un'esperienza scolastico-formativa: infatti, il 49,0% era uno studente a tempo pieno e il 13,8% era contemporaneamente studente-lavoratore. Il 33,8%, invece, si trovava in una condizione di inattività (non era né al lavoro né a scuola) oppure già lavorava.



Figura 1.4 - Condizione dei MSNA censiti al Paese di origine. %

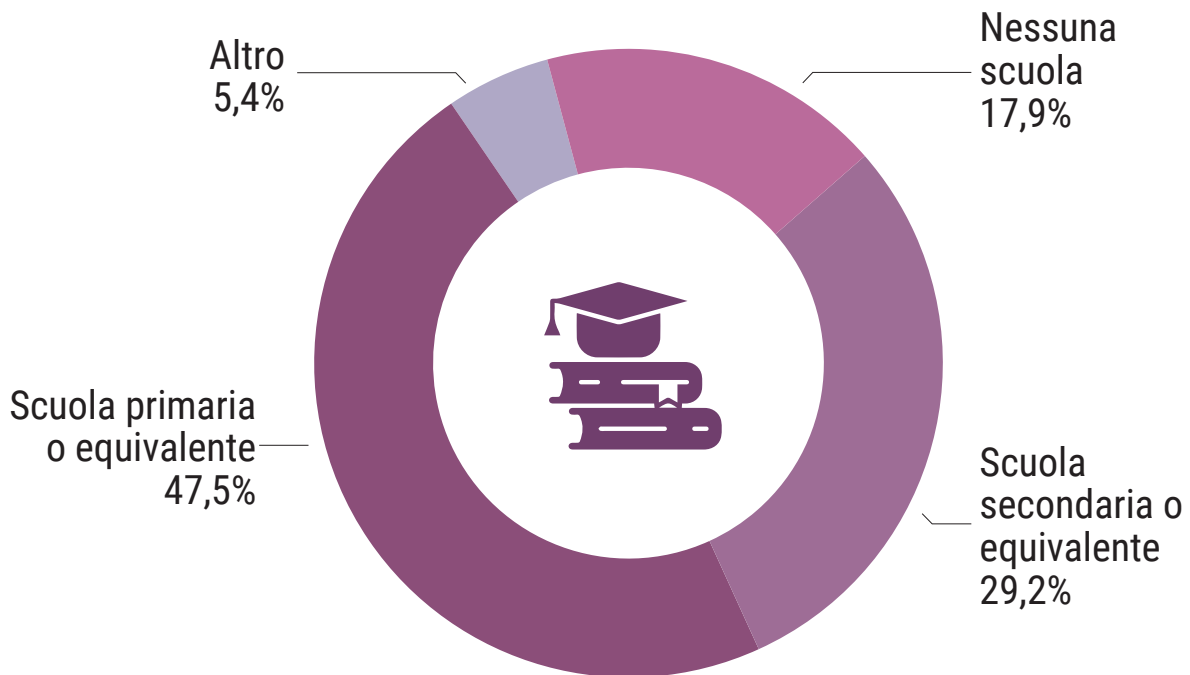


Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Per quanto riguarda l'istruzione dei minori ospitati, gli enti hanno indicato per ognuno sia il livello di istruzione formale raggiunto in patria, sia il numero totale di anni di studio: quest'ultimo dato è stato utilizzato come domanda di controllo, data la difficoltà di comparare i sistemi dei Paesi di origine con il sistema scolastico italiano. I MSNA censiti si caratterizzano mediamente per un percorso di 6 anni in istruzione. Significativa è la quota di minori mai scolarizzati (oltre il 17%), mentre circa la metà dei MSNA ha frequentato per intero la scuola primaria. Tra coloro che non hanno avuto accesso alla scolarizzazione in patria, le percentuali sono più alte fra i provenienti dall'Africa o dall'Asia: il Bangladesh ha il 27,1% dei MSNA non scolarizzati. Sul fronte opposto, i MSNA albanesi sono sovra-rappresentati tra coloro che sono arrivati fino alla scuola secondaria nel Paese di origine.



Figura 1.5 - MSNA censiti per livello di istruzione formale raggiunta al Paese di origine. %



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Competenze linguistiche

Questo scenario polarizzato, tra gli scarsamente scolarizzati e coloro che hanno invece una scolarizzazione di base o di livello secondario, è confermato dall'analisi del livello di competenza in italiano dei MSNA, al momento dell'ingresso presso la struttura di accoglienza in cui sono ospitati. Oltre l'80% dei minori censiti si caratterizza per un livello di italiano Alfa o Pre A1, dato che indica come essi non abbiano mai imparato a leggere e scrivere oppure abbiano ricevuto in patria una scarsa o nessuna adeguata istruzione formale.

Segue il 9,4% dei minori che è distribuito nel livello A1, seguito a distanza dai livelli A2 e B1 comprendenti il gruppo più ridotto di minori (circa l'8%). I livelli A1 e A2 costituiscono la prima fascia di competenza in una lingua definita elementare o di base: gli apprendenti sono in grado di interagire in modo semplice e su argomenti familiari, purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare. Il livello B1, invece, viene definito come "livello soglia" e presuppone una discreta autonomia del soggetto che, grazie alla sua conoscenza della lingua è in grado di cavarsela nella vita quotidiana, scambiare informazioni su idee, intenzioni e sentimenti, condurre una vita indipendente, sia sul piano sociale che personale.



Tabella 1.2 - MSNA per livello di competenza linguistica di italiano in ingresso nell'ente di accoglienza. V.a. e %*

LIVELLO DI ITALIANO L2	V.A.	%
Alfa	556	40,6
Pre A1	577	42,2
A1	129	9,4
A2	61	4,5
B1	45	3,3
Totale	1368	100

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

*In 32 casi l'informazione non è nota.

Se fra gli analfabeti sono maggiormente rappresentati i minori provenienti dall'Asia e dall'Africa, fra coloro che hanno un livello di italiano dall'A1 in su emergono coloro che hanno origini europee – fra i quali, come si è visto in precedenza, predominano numericamente gli albanesi. Inoltre, in genere, chi non è alfabetizzato in lingua italiana è anche analfabeta nella lingua di origine (oppure non conosce l'alfabeto latino), mentre coloro che mostrano livelli più elevati di competenza linguistica in italiano hanno frequentato qualche anno delle scuole secondarie o percorsi di formazione professionale in patria.

Nonostante la limitata istruzione di buona parte di essi, alcuni dei MSNA censiti mostrano però notevoli risorse e competenze in campo linguistico: infatti, il 51,9% di essi parla almeno due lingue. Le lingue più parlate dal campione sono arabo, bengalese, albanese, francese, urdu, bambara, inglese, italiano.

Tabella 1.3 - MSNA per numero di lingue parlate. V.a. e V.%

LINGUE PARLATE	V.A.	%
1 lingua	651	46,5
2 lingue	559	39,9
3 lingue o più	169	12
Non risponde	21	1,6
Totale	1400	100

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).



Il gruppo dei MSNA raggiunto dall'inchiesta appare dunque eterogeneo e differenziato al suo interno, al momento dell'arrivo in Italia. Da un lato, la scarsa (se non assente) scolarizzazione, cui consegue il non saper scrivere e leggere nella lingua di origine, diventa una grave vulnerabilità per l'impostazione di successivi percorsi di apprendimento, date le limitate conoscenze e competenze linguistiche anche nella lingua madre, aggravata dallo status del MSNA e da esperienze traumatiche del proprio vissuto connesse alla migrazione stessa, che minano la motivazione e l'investimento in istruzione già dal momento dell'arrivo in Italia.

Dall'altro lato, tuttavia, vi è una quota significativa di minori che sono riusciti a completare l'obbligo scolastico in patria e, talvolta, hanno avviato percorsi formativi post-obbligatori, caratterizzati da una buona capacità di inserire il progetto formativo all'interno di un percorso più ampio di autonomia. Si tratta di minori che mostrano possedere molteplici risorse per l'apprendimento: competenze comunicative e plurilingue, notevoli *soft skills* (autonomia, intraprendenza, resistenza a situazioni stressanti, capacità di adattamento, apertura al cambiamento, ecc.) apprese anche attraverso l'esperienza migratoria. Queste risorse possono diventare essenziali nel processo e nel progetto di integrazione che si verifica in Italia.

2 - MSNA tra alfabetizzazione linguistica, istruzione e formazione. Il quadro attuale



Il contributo più originale della survey è, senza dubbio, la ricostruzione dei dati complessivi sull'inserimento scolastico-formativo dei MSNA in Italia. Il quadro a disposizione finora, basato su dati provenienti da fonti istituzionali, è infatti piuttosto parziale, incompleto e frammentato. Le informazioni raccolte nell'ambito del sistema SAI, per esempio, lamentano la mancanza di dati sui minori non accolti in questo circuito; l'anagrafe nazionale dei CPIA del Ministero dell'Istruzione rileva dati distinti per cittadinanza ed età dei frequentanti i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, così come dei percorsi di primo e secondo livello, ma non è noto, però, quanti di essi siano anche MSNA o ex MSNA. A posteriori, attraverso i dati sui pareri emessi dalla DG Immigrazione per la conversione del permesso di soggiorno, è possibile verificare la partecipazione di MSNA alla soglia della maggiore età a progetti di integrazione scolastica: l'informazione però riguarda una porzione ridotta di minori e rimane piuttosto generale con il riferimento a scuola, scuola/formazione, scuola/lavoro, senza precisare le caratteristiche specifiche di questi percorsi di integrazione.

Dal 2014, con l'emanazione delle Linee Guida del Ministero dell'Istruzione e con i successivi finanziamenti destinati ai MSNA, si cominciano a diffondere ricerche e monitoraggi locali sulle presenze di questi minori nel sistema formativo, condotti da Uffici Scolastici Regionali (Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana, ecc.), in collaborazione con le università (Università di Palermo, Università di Napoli Federico II, Università per Stranieri di Perugia, Università Cattolica del Sacro Cuore, ecc.). Tra le analisi più rilevanti, si segnala la ricerca campionaria dell'Università di Palermo su 500 MSNA⁷, che registra il livello di competenze linguistiche, tecnologiche e professionali dei minori, osservando l'aumento di tali competenze in funzione dell'offerta variabile dei programmi di apprendimento nel contesto siciliano.

Anche il rapporto nazionale sugli *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli* di Fondazione ISMU ha dedicato ampio spazio ai MSNA, presentando una ricerca

⁷ La ricerca è presentata ampiamente in 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.



esplorativa di tipo qualitativo⁸, che ha messo in luce le loro difficoltà ad accedere e continuare gli studi, ma anche l'investimento formativo di alcuni: secondo quanto emerge dalla ricerca di ISMU, infatti, alcuni dei MSNA hanno la possibilità di continuare gli studi, non solo per la loro determinazione e per i loro talenti personali, ma anche grazie alle scuole che li hanno accolti e a operatori dell'accoglienza, docenti, volontari e organizzazioni del terzo settore che li hanno sostenuti nell'esperienza quotidiana⁹.

Partecipazione formativa dei MSNA al 30/09/2020

La fotografia dei MSNA – ospitati nel campione rappresentativo degli enti italiani di accoglienza nel 2020 – “scattata” mediante la survey, mette in luce che al 30 settembre 2020:

- la quota maggiore di MSNA in Italia è inserita in corsi di alfabetizzazione, realizzati soprattutto presso gli enti che li ospitano, presso i CPIA del territorio oppure, seppur in misura residuale, dal privato sociale dei territori di residenza;
- segue il gruppo di minori inseriti nel secondo ciclo di istruzione, soprattutto nei corsi di formazione professionale per l'assolvimento dell'obbligo;
- su livelli inferiori si collocano le quote di minori inseriti in corsi di primo livello presso i CPIA per l'ottenimento della licenza media o nel medesimo livello scolastico nella scuola secondaria di primo grado;
- infine, il 5,7% dei MSNA del campione non risulta essere inserito in nessun programma di apprendimento.

8 L'indagine ha approfondito il caso della città metropolitana di Milano, attraverso 40 interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati ed ex minori volte a ricostruire percorsi positivi di inserimento scolastico-formativo; ha altresì sviluppato uno studio di caso nel contesto di Torino, con 25 referenti coinvolti tramite interviste e focus group, realizzando inoltre un monitoraggio della presenza dei MSNA all'interno dei corsi della formazione professionale torinese. Cfr. la parte su “Gli alunni stranieri non accompagnati”, in Santagati M., Colussi E. (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Fondazione ISMU, Milano. Questo studio mette a frutto l'esperienza pluriennale di ISMU sul tema: si vedano, per esempio, oltre ai numerosi progetti e studi nazionali e internazionali, i contributi di Valtolina sui MSNA nei Rapporti ISMU sulle migrazioni; la ricerca coordinata da Bichi R. (a cura di) (2008), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano; il volume di Valtolina G.G. (2014), *I minori stranieri non accompagnati. Sfide e prospettive*, MacGraw-Hill, Milano; fino ai lavori più recenti: Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Roma; Pavese N., Valtolina G. G. (2020), *Buone pratiche per l'accoglienza dei minori non accompagnati. Sistemi di inclusione e fattori di resilienza*, FrancoAngeli, Milano; Pavese N. (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Fondazione ISMU, Milano.

9 Si veda anche Santagati M., Barzaghi A., Colussi E., “L'agency dei minori stranieri non accompagnati nell'accesso all'istruzione. Alternative possibili nel viaggio dal Sud al Nord Italia”, in Colombo M., Scardigno F. (2019), *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati. Una realtà necessaria*, Vita e Pensiero, Milano.

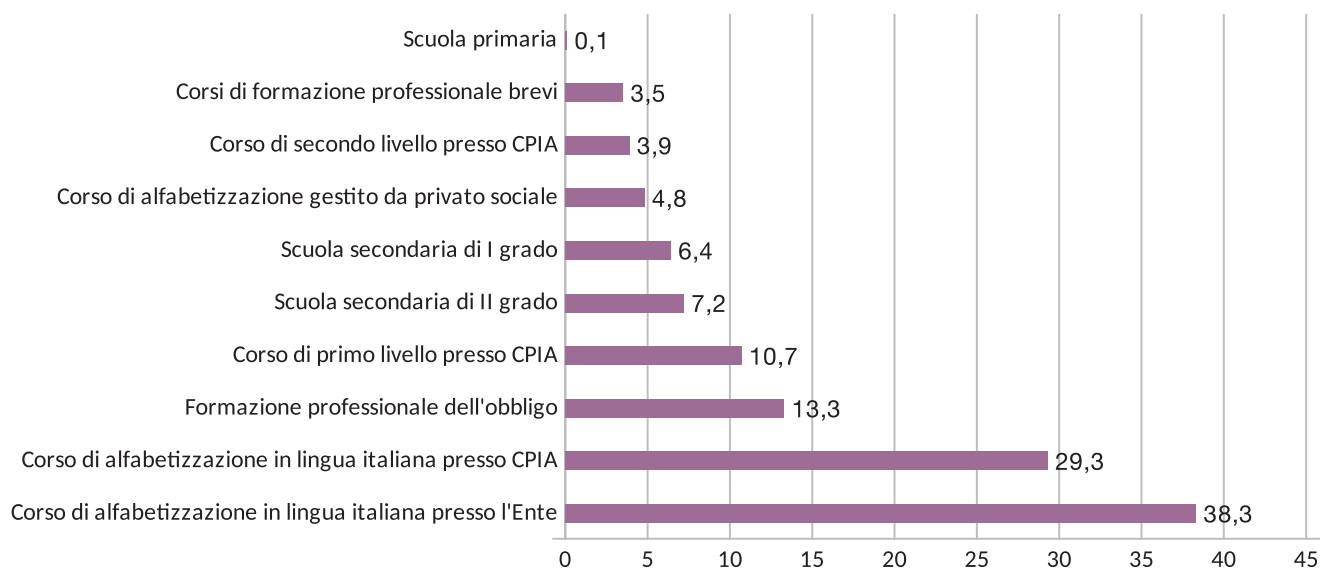


Tabella 2.1 - MSNA per programma di apprendimento frequentato al 30/09/2020 (più risposte)

PROGRAMMA DI APPRENDIMENTO ATTUALE	V.A.	%
Corso di alfabetizzazione in lingua italiana presso l'Ente	543	38,3
Corso di alfabetizzazione in lingua italiana presso CPIA	417	29,3
Corso di alfabetizzazione gestito da privato sociale	67	4,8
Scuola primaria	2	0,1
Corso di primo livello presso CPIA	150	10,7
Scuola secondaria di I grado	89	6,4
Scuola secondaria di II grado	100	7,2
Corso di secondo livello presso CPIA	55	3,9
Corso di formazione professionale (obbligo formativo)	186	13,3
Corsi di formazione professionale brevi e non strutturati	49	3,5
Nessun programma di apprendimento	80	5,7

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

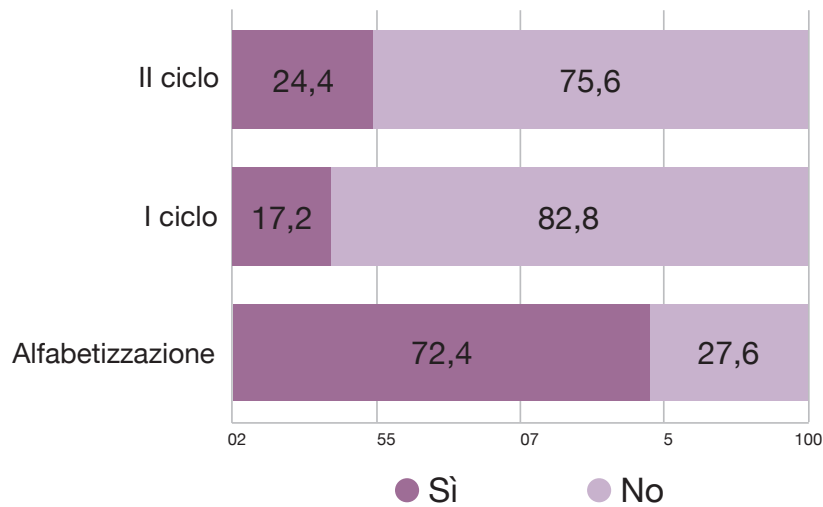
Figura 2.1 - Principali programmi di apprendimento frequentati dai MSNA censiti al 30/09/2020. % (più risposte)



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).



Figura 2.2 - MSNA per frequenza di corsi di alfabetizzazione, primo o secondo ciclo di istruzione o equivalenti al 30/09/2020. %



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Sul fronte dell'alfabetizzazione linguistica, che interessa la grande maggioranza dei 1.400 MSNA censiti, i dati ricavati dalla survey mettono in luce che nei corsi Alfa e Pre A1 la quota più rilevante di minori frequenta i corsi attivati presso gli enti che li ospitano o presso i CPIA. Percentuali elevate di minori si riscontrano anche nei corsi di livello A1, soprattutto in quelli attivati presso enti del privato sociale o all'interno dei centri di accoglienza. Significativa è anche la percentuale di minori, fra coloro che frequentano i CPIA, inseriti nei corsi di livelli di italiano A2.

Sul versante delle scuole secondarie, l'indagine ci offre dati inediti su un gruppo di 191 minori distribuiti, al 30 settembre 2020, nelle diverse classi: in particolare, 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.

Tabella 2.2 - MSNA per livello del corso di Italiano frequentato e per tipo di ente di erogazione (30/09/2020). V. %

MSNA PER LIVELLO DEL CORSO DI L2	CORSO PRESSO ENTE	CORSO PRESSO CPIA	CORSO PRESSO PRIVATO SOCIALE
Alfa e Pre A1	26,4	26,1	6,3
A1	61	42,9	75,8
A2	5,3	27,3	14,6
B1	6,2	0,8	-
Non noto	1,1	2,9	3,3
Totale	100	100	100
N casi	502	360	63

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).



Tabella 2.3 - Percentuale di MSNA nelle scuole secondarie per classe frequentata al 30/09/2020. %

MSNA PER CLASSE FREQUENTATA	%
Secondaria di I grado – Classe prima	13,6
Secondaria di I grado – Classe seconda	5,1
Secondaria di I grado – Classe terza	73,5
Non noto	7,8
Secondaria di I grado – Totale	100 (N=91)
Secondaria di II grado – Classe prima	38,0
Secondaria di II grado – Classe seconda	41,0
Secondaria di II grado – Classe terza	17,0
Secondaria di II grado – Classe quarta	1,0
Secondaria di II grado – Non noto	3,0
Secondaria di II grado – Totale	100 (N=100)

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

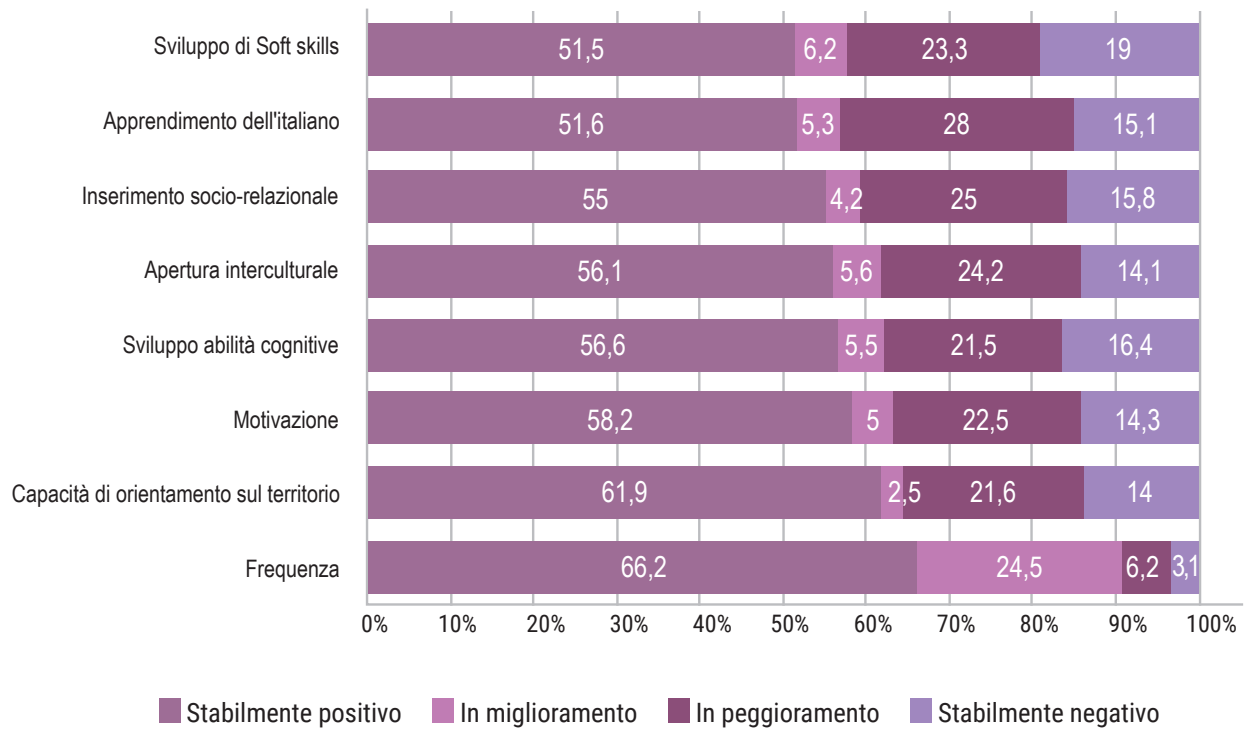
Nel quadro generale di analisi dei programmi di apprendimento con un'utenza di MSNA, la survey ha rilevato una valutazione generale – da parte dei referenti degli enti rispondenti – rispetto a varie dimensioni della partecipazione formativa dei minori. Si è considerata la situazione di partenza del minore (positiva o negativa sul fronte dell'aspetto indagato: ad es. motivazione positiva o scarsa), il processo di miglioramento oppure di peggioramento, o la tenuta sostanzialmente stabile nei percorsi di apprendimento sui vari aspetti. Nel complesso, gli enti delineano un quadro piuttosto positivo (Fig. 2.3): per la maggioranza dei MSNA è indicata una situazione “stabilmente positiva” per tutte le dimensioni prese in considerazione dalla survey, valutazione positiva che diviene ancora più diffusa se aggiungiamo il gruppo dei minori con un quadro “inizialmente positivo e in miglioramento”.

Si rilevano, tuttavia, delle differenze nelle percentuali di risposta. Viene osservato, innanzitutto, un miglioramento indipendentemente dalla condizione di partenza negativa o positiva e per tutte le dimensioni, che si attesta attorno al 5% per i MSNA censiti: unica eccezione è rappresentata dalla “frequenza” dei corsi, scolastica o formativa, aspetto che è migliorato di più 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 cui l'indagine riferisce; 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.



Figura 2.3 - Andamento della partecipazione formativa dei MSNA secondo alcune principali dimensioni. %



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

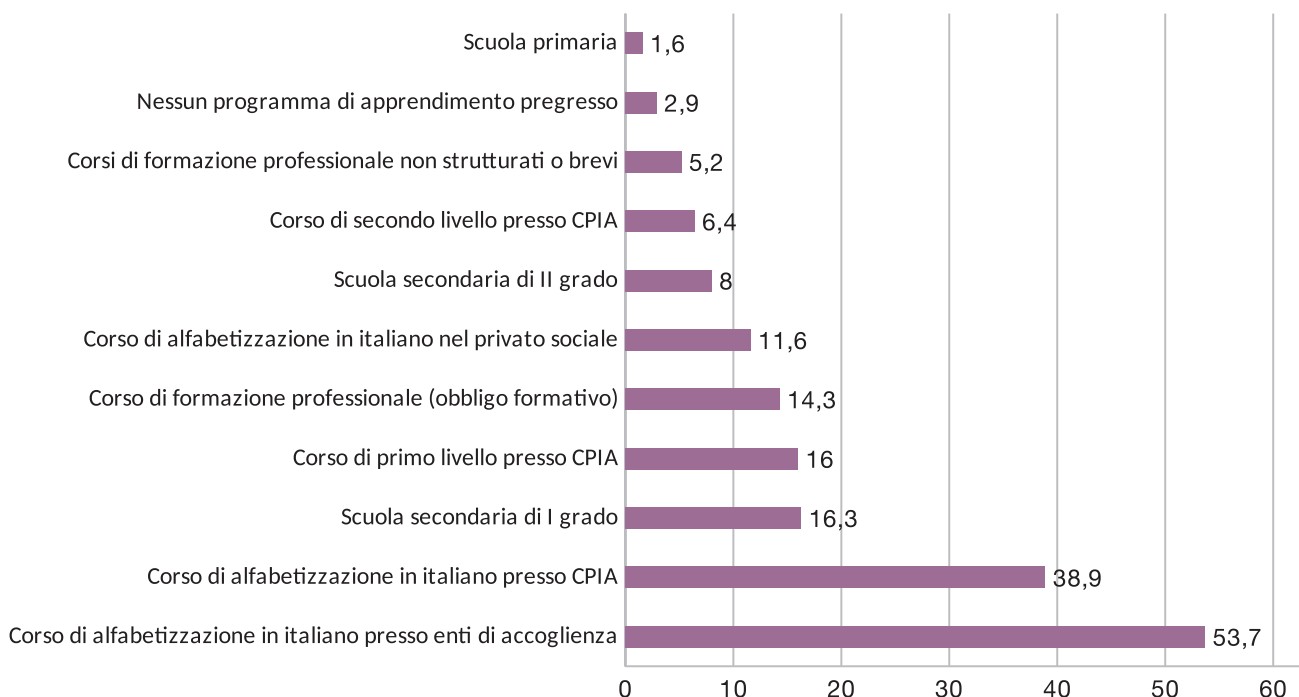
Sul fronte delle situazioni stabilmente negative, si segnalano in particolare come aree critiche lo sviluppo di *soft skills* (19%) e di abilità cognitive (per oltre il 16% dei minori). Dal versante positivo, invece, si evidenzia l'importanza dell'aggancio formativo e della frequenza dei principali programmi di apprendimento, siano essi corsi di italiano, percorsi di istruzione del primo ciclo, percorsi di istruzione o formazione del secondo ciclo. Seguono, come elementi chiave stabilmente positivi, la capacità di orientamento sul territorio e la motivazione.

Partecipazione formativa pregressa dei MSNA dall'arrivo in Italia

La survey ha anche rilevato il tipo e la durata dei programmi di apprendimento frequentati dai MSNA dall'arrivo in Italia in avanti (Fig. 2.4). I MSNA ospitati dagli enti del campione hanno frequentato, in precedenza all'attuale programma di apprendimento, soprattutto corsi di alfabetizzazione in lingua italiana organizzati dentro ai centri di accoglienza (53,7% dei MSNA inseriti in tali corsi dall'arrivo in Italia *versus* 38,3% di MSNA al 30 settembre 2020), ma anche nei CPIA o in organizzazioni del terzo settore. Significativo risulta essere l'inserimento nel primo ciclo di istruzione, in particolare nella scuola secondaria di primo grado (16,3% dei MSNA, considerando i percorsi pregressi all'attuale, contro il 6,4% di MSNA che frequentano tale livello scolastico al 30 settembre 2020).



Figura 2.4 - Principali programmi di apprendimento frequentati dai MSNA all'arrivo in Italia. % (più risposte)

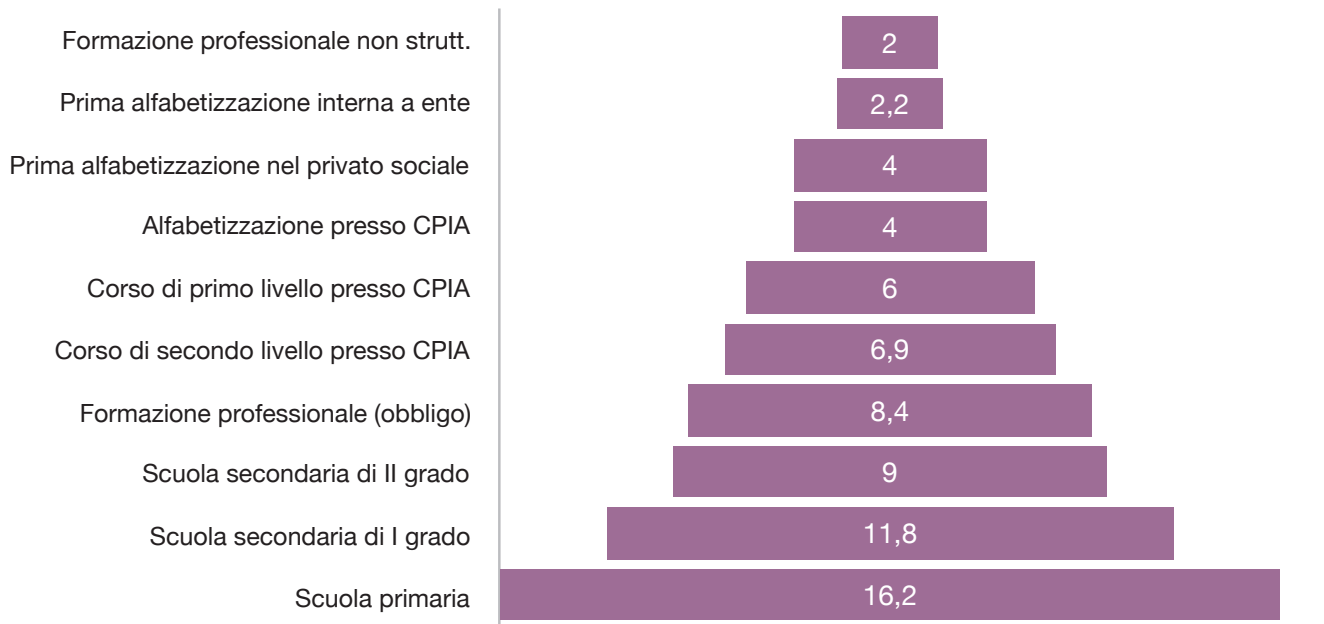


Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 2020).

Per quanto riguarda la durata, i MSNA censiti hanno frequentato in passato corsi di alfabetizzazione linguistica che hanno avuto una durata da 2-4 mesi (guardando ai valori mediani della distribuzione di frequenza. I corsi di primo e secondo livello presso i CPIA hanno avuto durata di circa 6 mesi. Maggiore è la durata (mediana) dei percorsi scolastici nel primo e secondo ciclo di istruzione (dagli 8 ai 16 mesi circa).



Figura 2.5 - Durata in mesi dei percorsi di apprendimento pregressi frequentati dai MSNA. Valori medi

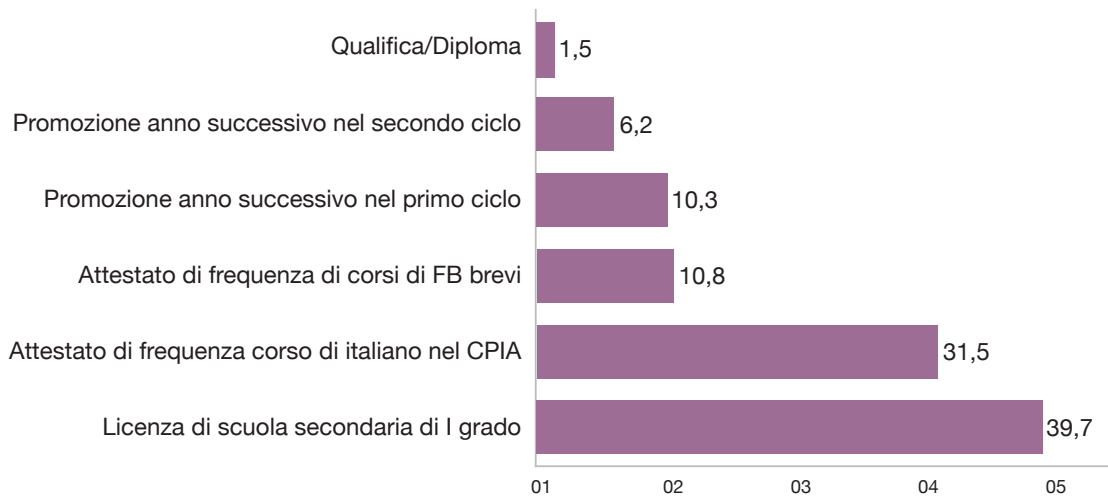


Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Esiti e interruzioni nei percorsi formativi dei MSNA

Nel complesso, il 32,2% dei MSNA censiti ha portato a termine i programmi di apprendimento pregressi (451 minori), mentre il 61,8% non li ha ancora conclusi. Fra coloro che hanno concluso i percorsi, il 40% quasi ha conseguito la licenza media, il 31% circa ha ottenuto un attestato per un corso di Italiano L2 frequentato al CPIA, il 10% per corsi di formazione professionale brevi.

Figura 2.6 – MSNA censiti per esiti ottenuti nei percorsi di apprendimento pregressi. %



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).



Prendendo in esame gli ostacoli e i problemi che si sono verificati nell'apprendimento dei MSNA, gli enti evidenziano che per il 7,5% dei minori censiti si è verificata un'interruzione nel percorso, cui si aggiunge un 17% di minori rispetto ai quali non è noto se ci sia stata una sospensione a livello formativo. Tuttavia, per oltre il 70% dei minori non è stata riscontrata discontinuità nella frequenza di programmi di apprendimento in Italia. Tra coloro i quali hanno interrotto il corso di studi, più della metà ha avuto interruzioni fino a 3 mesi: il *range* di risposte va dalle poche settimane ai 36 mesi di distanza dalla formazione. Queste interruzioni sono avvenute a causa dell'evento straordinario del *lockdown* conseguente alla pandemia e, quindi, in seguito alla chiusura delle istituzioni scolastiche e formative che si è verificata in tutto il Paese da marzo 2020. Si sono verificate anche interruzioni dovute al passaggio dei minori tra centri di prima e seconda accoglienza, al trasferimento da una struttura all'altra, o a periodi di irreperibilità del minore sul territorio nazionale.

Partecipazione a percorsi di orientamento

La survey analizza, inoltre, la partecipazione dei MSNA a percorsi formativi professionalizzanti. Per il 17,9% dei MSNA censiti sono stati attivati percorsi di orientamento professionale, che sono stati realizzati per la metà dei casi dagli enti ospitanti i minori, oppure da agenzie formative (33,5%).

In particolare, le attività di orientamento sono state rivolte all'inserimento dei minori in settori lavorativi quali la ristorazione e il turismo (46,5% dei casi), ambiti di crescente importanza in contesti territoriali a vocazione culturale, turistica, o in contesti metropolitani. Seguono a distanza l'artigianato (15%), l'industria (14%), l'edilizia (8,3%) e l'agricoltura (5,4%).

Tabella 2.4 - Partecipazione dei MSNA nei percorsi di orientamento professionale. V.a. e V.%

IL MINORE HA PARTECIPATO A PERCORSI DI ORIENTAMENTO PROFESSIONALE?	V.A.	%
Si	251	17,9
No	1107	79,1
Mancanti	42	3
Totale	1400	100

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).



Tabella 2.5 - Enti che hanno realizzato percorsi di orientamento professionale per i MSNA. V. %

TIPO DI ENTI	%
Ente ospitanti i MSNA	49,4
Agenzia formativa	33,5
Servizi comunali	2,8
Centro per l'impiego	8,2
Scuola secondaria di secondo grado	6,1
Totale	100

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Si segnala ancora la partecipazione dell'11,2% dei MSNA censiti a percorsi pre-professionali e professionali di vario genere: si tratta, in particolare, di inserimenti in laboratori pre-professionali, tirocini formativi, borse lavoro. Si conferma, anche in questo ambito, la fruizione di questo tipo di esperienze soprattutto nel campo dell'artigianato e della ristorazione/turismo, seguiti a distanza da industria e agricoltura.

Tabella 2.6 - Partecipazione dei MSNA a esperienze pre-professionali o professionali. V.a. e V.%

IL MINORE HA PARTECIPATO A ESPERIENZE (PRE)PROFESSIONALI?	V.A.	%
No	1201	85,8
Sì	157	11,2
Mancanti	42	3
Totale	1400	100

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Tabella 2.7 - Tipo di esperienze pre-professionali o professionali cui hanno partecipato i MSNA. V.%

ESPERIENZE (PRE)PROFESSIONALI	SÌ	NO
Laboratorio preprofessionale	5,2	94,8
Tirocinio formativo	3,9	96,1
Borsa lavoro	1,1	98,9
Alternanza scuola lavoro	0,5	99,5
Apprendistato	0,5	99,5

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

3 – Una questione cruciale. Tempi di accesso alle opportunità di apprendimento



Un aspetto rilevante connesso all'accesso dei MSNA alle opportunità di apprendimento concerne i tempi che trascorrono dall'arrivo in Italia al primo ingresso in un corso di alfabetizzazione in lingua italiana o nel sistema di istruzione e formazione. Nella letteratura internazionale, d'altro canto, l'arrivo in tenera età e l'accesso rapido alla frequenza scolastica rappresentano importanti fattori di protezione che possono facilitare il complessivo percorso di integrazione dei minori in Italia¹⁰. La tabella e la figura seguenti mostrano i mesi necessari per i MSNA censiti dall'indagine per avere il primo accesso ad un programma di apprendimento. Si va da un minimo di 1 mese (si vedano i valori mediani) ai 4-5 mesi per l'accesso all'istruzione per il conseguimento della licenza media, fino a quasi un anno o più per l'inserimento nel secondo ciclo.

Tabella 3.1 - Tempo intercorso in mesi tra arrivo in Italia e accesso al primo programma di apprendimento. Media, mediana, durata minima e massima in mesi

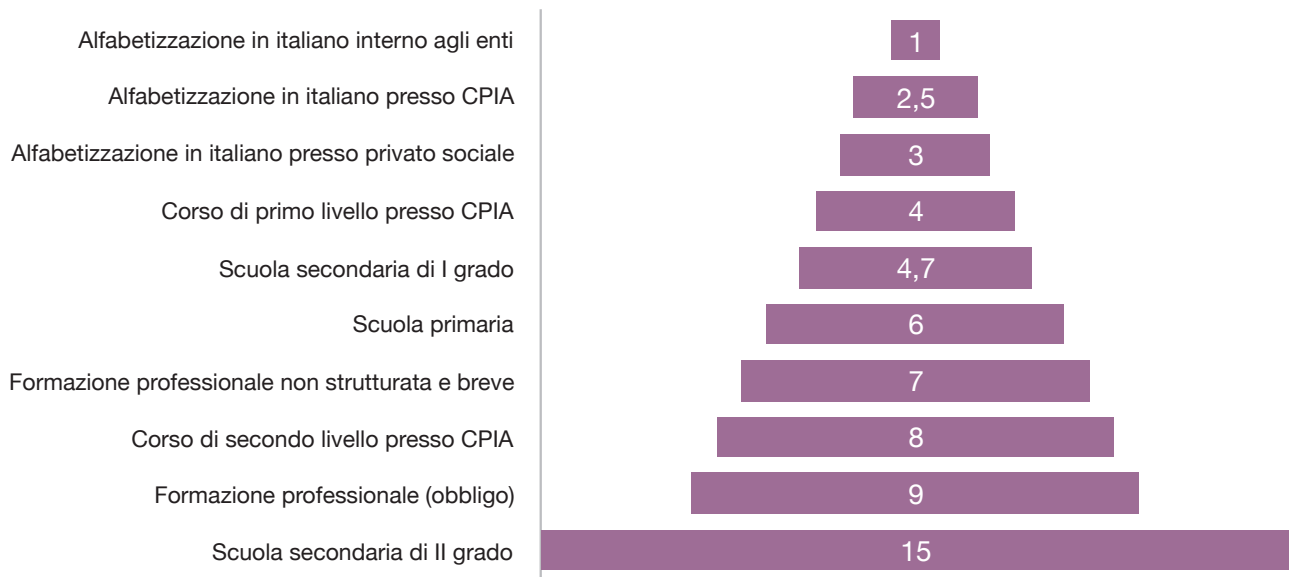
MESI TRA ARRIVO E ACCESSO APPRENDIMENTO	MEDIA	MEDIANA	MIN	MAX
Alfabetizzazione in italiano interno agli enti	1,8	1	0	45
Alfabetizzazione in italiano presso CPIA	4	2,5	0	53
Alfabetizzazione in italiano presso privato sociale	4,0	3	0	25
Corso di primo livello presso CPIA	7,2	4	0	120
Corso di secondo livello presso CPIA	9,7	8	0	61
Scuola secondaria di I grado	6,7	4,7	0	51
Scuola primaria	12,7	6	3	39
Scuola secondaria di II grado	17,1	15	0	60
Formazione professionale non strutturata e breve	10,0	7	0	55
Corso di formazione professionale (obbligo)	11,2	9	0	50

Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

¹⁰ Si veda la rassegna della letteratura che mette in luce fattori di rischio e di protezione nei percorsi migratori dei MSNA: cfr. Santagati M., Augelli A. (2020), "Di fronte al sistema di istruzione e formazione. Nodi e chance per i Separated Children", in Santagati M., Colussi E. (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*, Fondazione ISMU, Milano.



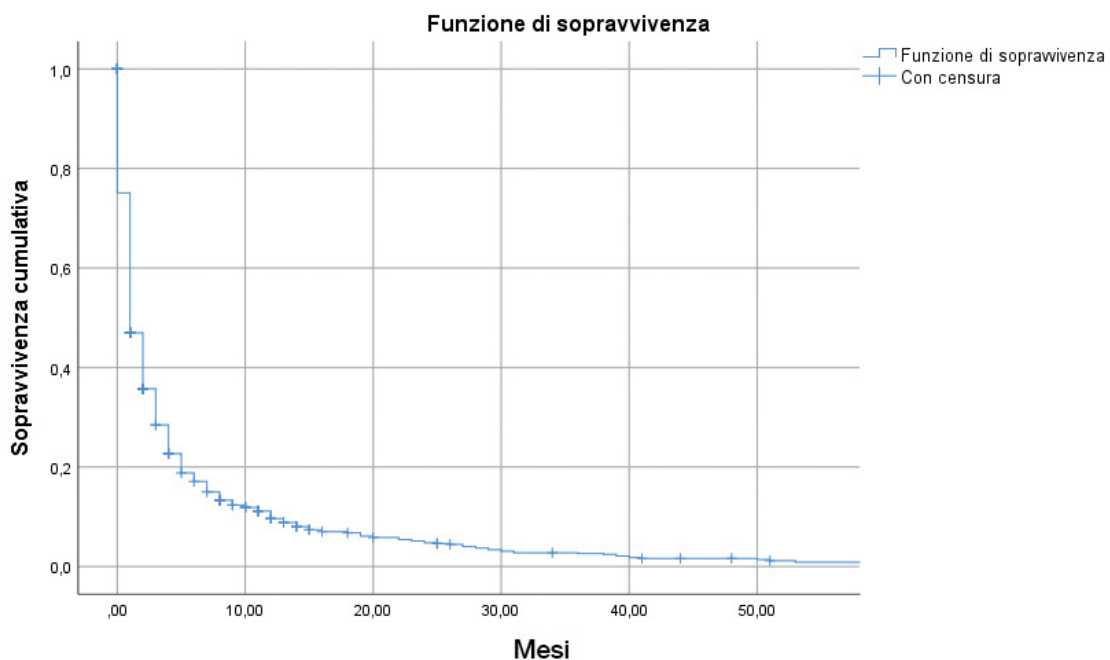
Figura 3.1 - Tempo intercorso in mesi tra arrivo in Italia e accesso al primo programma di apprendimento. Valori medi



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

L'analisi delle tempistiche di inserimento mediante lo stimatore di Kaplan-Meier permette di valutare la forma della "funzione di sopravvivenza", rappresentata ovvero dai MSNA presenti negli enti del campione che rimangono fuori (ovvero "sopravvivono"), con il passare del tempo, dai corsi di alfabetizzazione e dalle altre offerte di istruzione e formazione.

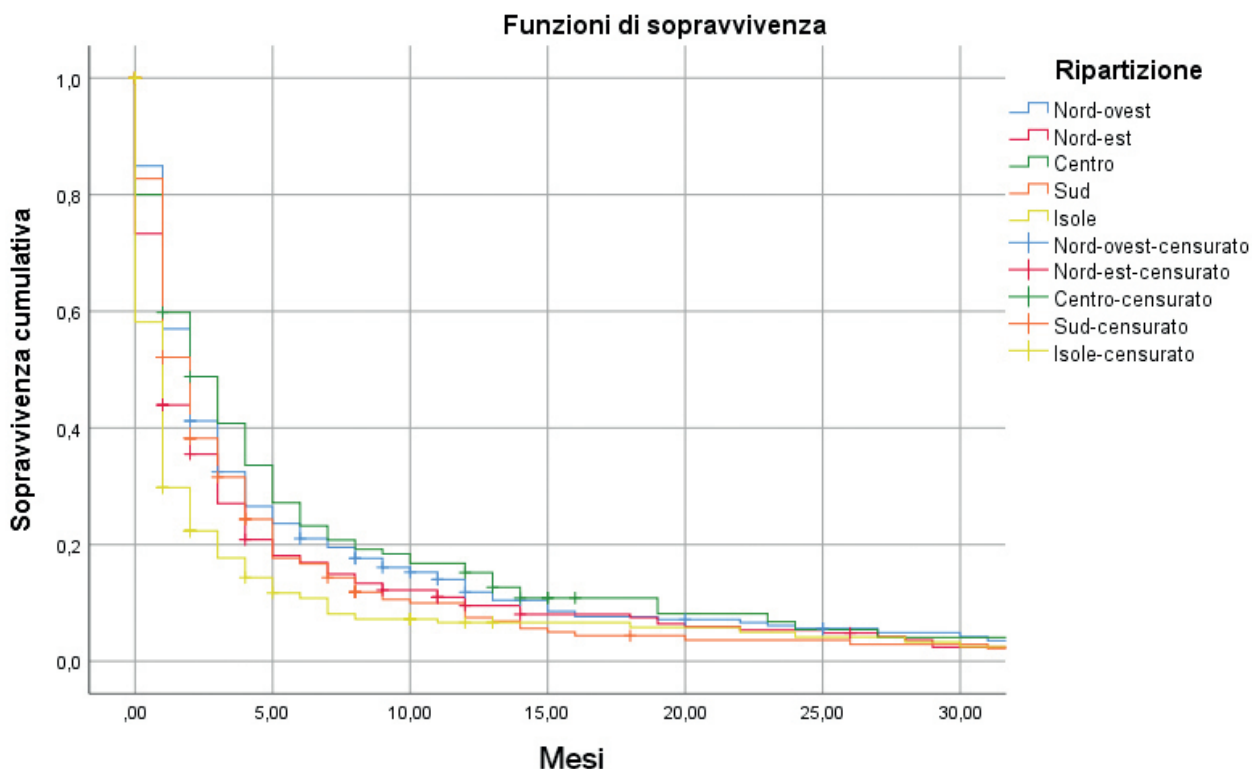
Figura 3.2 - Curva di Kaplan-Meier: "sopravvivenza" dei MSNA fuori dai corsi di alfabetizzazione in lingua italiana, dall'istruzione e dalla formazione professionale dal momento dell'arrivo in Italia



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).



Figura 3.3 - Curva di Kaplan-Meier: "sopravvivenza" dei MSNA fuori dai corsi di alfabetizzazione in lingua italiana, dall'istruzione e dalla formazione professionale dal momento dell'arrivo in Italia per aree territoriali



Fonte: ISMU, *Survey su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020).

Si notano significative differenze territoriali, con tempi inferiori di accesso ai corsi di alfabetizzazione, in particolare per i minori inseriti negli enti delle Isole. I minori nelle strutture del Nord Ovest e del Centro Italia hanno tempi di attesa maggiori, presumibilmente dovuti al trasferimento dopo un approdo nelle Isole o nel Nord Est.

La curva mostra come, con il passare del tempo, la presa in carico dei minori nel sistema formativo sia pressoché universale. Inoltre, i tempi di inserimento sono piuttosto brevi: oltre il 20% dei minori è inserito prima che sia trascorso un mese dall'arrivo in Italia e oltre il 60% risulta inserito a 2 mesi dall'arrivo.

4 – Dilemmi e scelte delle istituzioni scolastiche. Accesso all'istruzione e accoglienza scolastico-formativa



Al quadro delineato dalla survey, che ha permesso di ricostruire il percorso dei MSNA attraverso dati inediti su formazione linguistica, istruzione e formazione professionale in Italia, si affianca un'analisi, dal punto di vista delle istituzioni scolastiche, chiamate a garantire il diritto allo studio dei MSNA, affrontando dilemmi e compiendo scelte rispetto alle prassi di accesso e accoglienza all'istruzione. Questa parte di analisi (sviluppata in questo paragrafo e nei paragrafi seguenti) si fonda sull'approfondimento qualitativo derivante dai 10 studi di caso svolti su tutto il territorio italiano, a partire da reti per l'inserimento formativo dei minori.

Norme per l'accesso all'istruzione e per l'accoglienza scolastica dei MSNA in Italia

Com'è noto, l'accesso dei MSNA ai vari programmi di apprendimento è stato ampiamente normato dalla legislazione italiana. A fronte di problematiche comuni che i minori soli pongono al sistema scolastico e alle istituzioni coinvolte nella presa in carico, indipendentemente dai territori, il pronunciamento della normativa è chiaro: a tutti i minori presenti sul territorio italiano, indipendentemente dalla loro condizione giuridica, è garantito l'accesso ai percorsi per l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il diritto-dovere di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età.

La legge n. 47/2017 "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati" all'art. 14 enuncia e conferma il diritto all'istruzione anche per i MSNA. A decorrere dal momento dell'inserimento del minore nelle strutture di accoglienza, le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e le istituzioni formative accreditate dalle regioni sono chiamate ad attivare le misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico, anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che coinvolgano figure chiave come i mediatori culturali.

Il diritto allo studio è regolamentato nelle "Linee guida per il diritto allo studio dei minori fuori dalla famiglia di origine". Nel punto 3 relativo all'iscrizione scolastica, le linee guida indicano quale priorità per garantire il diritto allo studio di questa tipologia di alunni, l'iscrizione e l'inserimento a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la scadenza dei termini e presentando la do-



manda d'iscrizione direttamente alla scuola prescelta, senza dover obbligatoriamente usare la piattaforma delle iscrizioni online. Misure istituzionali, specifiche per i MSNA, sono volte a velocizzare gli inserimenti nei percorsi di istruzione di coloro che arrivano in corso d'anno scolastico: si tiene conto del fatto che conseguimento e conclusione dei percorsi formativi devono avvenire entro la maggiore età, dal momento che lo status di neomaggiorenne può determinare l'esclusione dal sistema di accoglienza, per coloro per cui non sia stato disposto il prosieguo amministrativo o accettata la richiesta d'asilo.

Rispetto alle tempistiche di inserimento scolastico, esse possono procrastinarsi, su decisione del dirigente scolastico in accordo con chi ha la responsabilità del minore, in maniera da offrire la possibilità ai MSNA di adattarsi al nuovo contesto, alla nuova comunità di accoglienza. Le norme hanno previsto anche la criticità, comune ai MSNA, di non essere in grado di dimostrare con adeguata documentazione di avere assolto l'obbligo di istruzione nel paese d'origine. In tal caso, l'accesso ai percorsi di istruzione in Italia dovrà avvenire nella scuola secondaria di primo o secondo grado, oppure, dopo il compimento dei 16 anni nei CPIA, dove potranno conseguire la licenza media, eventualmente dopo un primo corso di alfabetizzazione.

Le norme dettagliano anche la scelta della classe: si conviene sulla necessità di tener conto del progetto avviato per il minore. Il collegio dei docenti, in virtù di quanto trasmesso dall'adulto o ente responsabile del minore, individuerà il contesto classe sulla base della capacità inclusiva e dell'esperienza dei docenti, incaricati del processo di accoglienza. Circolari ministeriali (tra cui la CM n. 2/2010), inoltre, offrono indicazioni volte a programmare il flusso delle iscrizioni con azioni concertate in raccordo tra enti locali, Prefetture ed Uffici Scolastici Regionali. Attraverso alcune raccomandazioni si intendono assicurare eguali opportunità di istruzione a tutti, fissando dei limiti massimi di presenza nelle singole classi di studenti stranieri con ridotta conoscenza della lingua italiana. Nelle norme si raccomanda anche la necessità di agevolare le prassi di trasferimento da una scuola all'altra, a seguito di cambi di residenza, trasmettendo la documentazione necessaria.

Specificatamente all'iscrizione ai CPIA, istituiti con DPR 263/12, le norme fissano i requisiti di iscrizione in relazione ai minori che abbiano compiuto il sedicesimo anno di età e che non siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, ferma restando la possibilità, a seguito di accordi specifici tra Regioni e Uffici Scolastici Regionali, di iscrivere, in presenza di particolari e motivate esigenze, coloro che hanno compiuto il quindicesimo anno di età (art. 3, DPR n. 263/12).

La CM n. 4/2017 "Iscrizioni ai percorsi di istruzione per gli adulti a.s. 2017/2018" sottolinea come l'iscrizione ai percorsi di istruzione costituisca per i cittadini stranieri una scelta riguardo al più ampio e personale progetto di vita e di lavoro e rappresenti una rilevante occasione di confronto con le istituzioni scolastiche, finalizzata ad agevolare e favorire una decisione pienamente rispondente alle esigenze individuali, mediante la predisposizione e la definizione del patto formativo individuale. È decretata, inoltre, la possibilità di iscrivere ai percorsi di istruzione di primo livello anche i minori stranieri non accompagnati che hanno compiuto il quindicesimo anno di età.



Accanto all'obbligo scolastico e al diritto-dovere all'istruzione, a prescindere dalla regolarità o meno dello status giuridico in relazione al soggiorno, i MSNA hanno accesso ai percorsi di formazione professionale, secondo quanto stabilito in generale nell'art.38 D.lgs. n. 286/1998, in cui si incaricano le istituzioni scolastiche, in raccordo con le Regioni e gli enti locali, di realizzare corsi di formazione, tenendo conto che: la normativa in materia di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione professionale prevede l'obbligo di istruzione per 10 anni; l'obbligo formativo è fino ai 18 anni, da assolversi con il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado o di una qualifica professionale di durata almeno triennale o nell'apprendistato. Inoltre, la formazione professionale, settore regolamentato dalle Regioni, è conseguente all'assolvimento dell'obbligo scolastico in Italia o all'estero, salvo discrezionalità inerenti ad alcuni minori iscritti ai corsi tenuti dai CPIA, a cui possono partecipare MSNA iscritti a percorsi di istruzione di primo livello per il conseguimento della licenza media, o iscritti ai CPIA su richiesta dell'ente locale o dell'ente gestore dell'accoglienza.

L'art. 1 del D.lgs. 76/2005 "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione" assicura a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica di durata perlomeno triennale entro il diciottesimo anno di età. Tale diritto si realizza nelle istituzioni del primo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione, costituite dalle istituzioni scolastiche e formative accreditate dalle Regioni e dalle Province autonome di Trento e Bolzano, anche attraverso l'apprendistato. Relativamente ai requisiti di regolarità giuridica del MSNA, hanno diritto di iscriversi a scuola e ai corsi di formazione professionale anche i minori stranieri privi di documentazione anagrafica o di permesso di soggiorno.

Rispetto all'accoglienza scolastica, l'art. 38 del D.lg. 286/1998 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero", norma le attività di accoglienza da parte della comunità scolastica, che si trova ad integrare differenze linguistiche e culturali basate sul rispetto reciproco, tutelando la cultura e la lingua d'origine dei minori stranieri e programmando attività interculturali. Le istituzioni scolastiche devono attivarsi anche per promuovere l'accoglienza degli adulti stranieri mediante corsi di alfabetizzazione nelle scuole. La CM n. 2/2010 "Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana" e le ultime "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del MIUR" del 2014, emanate per diverse tipologie di studenti, si rivolgono anche ai MSNA. Tali documenti prevedono che, all'avvio del percorso scolastico, sia importante valorizzare la storia culturale e la biografia complessiva di alunni e alunne. Il modello di accoglienza, nelle diverse fasi dettagliate dal protocollo di accoglienza (amministrativo-burocratica dell'iscrizione; comunicativo-relazionale della conoscenza; educativo-didattica dell'assegnazione alla classe, accoglienza, educazione interculturale, insegnamento dell'italiano L2; sociale rispetto ai rapporti con il gruppo-classe), ha in particolare il fine di: facilitare l'inserimento degli alunni stranieri, anche in corso d'anno, semplificando l'iscrizione mediante strumenti *ad hoc* (modulistiche e schede multilingue) e favorire un buon clima di accoglienza.



Quali dilemmi per le istituzioni scolastico-formative?

A fronte di questi riferimenti normativi, gli studi di caso evidenziano le difficoltà nel tradurre in pratiche tali orientamenti, evidenziando come alcune criticità, caratteristiche di alunni ed alunne minorenni non accompagnati e dei loro percorsi, aprano dilemmi di non scontata soluzione nelle istituzioni scolastiche, che si trovano a compiere scelte non sempre in linea con quanto definito dalle norme. Nello specifico, si rileva un certo livello di discrezionalità nelle scelte compiute nell'accoglienza dei MSNA, concernenti a) aspetti amministrativi, b) aspetti didattici, c) aspetti socioeducativi.

a) Aspetti amministrativi

Per quanto riguarda l'accesso alla scuola e alla formazione, l'età di arrivo in Italia, il possesso del permesso di soggiorno, il livello di istruzione raggiunto in patria e il momento di arrivo nel corso dell'anno sono i principali aspetti che orientano le scelte d'inserimento, secondo i pareri raccolti negli studi di caso.

L'età del MSNA è un fattore determinante per il complessivo progetto di integrazione e condiziona significativamente il percorso scolastico-formativo. Dal momento che la stragrande maggioranza dei minori si concentra nella fascia d'età tra i 16 e i 17 anni, gli interlocutori della ricerca sono concordi nel ritenere come sbocco principale per i MSNA in Italia i CPIA: essi costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata di uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolata in reti provinciali di servizio, normata dal DPR n. 263/2012. I CPIA realizzano un'offerta formativa per adulti italiani e stranieri dai 16 anni in su, adatta anche ai MSNA che non siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione. Solo in alcuni contesti regionali, grazie ad accordi con gli Uffici Scolastici, vengono iscritti ai CPIA minori che hanno compiuto il quindicesimo anno di età: le scelte dei CPIA, pertanto, risultano differenziate sul territorio italiano sulla base delle normative regionali.

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).

Gli studi di caso segnalano che gli anni più critici per l'inserimento sono i 14 o 15 anni: di fronte a minori che giungono a questa età, sia le scuole secondarie di primo grado sia i CPIA si trovano in difficoltà proprio per questioni anagrafiche. Lungo lo stivale, le scelte delle scuole secondarie di primo grado variano: in generale, fino ai 14 anni si tenta l'inserimento scolastico ordinario, ma talvolta



i minori rimangono in attesa del compimento dei 15 anni frequentando i corsi di alfabetizzazione linguistica. Molto raro è, invece, l'accesso alle secondarie di secondo grado e in percorsi di formazione professionale strutturata di 2 o 3 anni, ancora una volta per i pochi anni mancanti al compimento della maggiore età. Alcune regioni però hanno programmi *ad hoc* per l'iscrizione alla formazione professionale dei neoarrivati: l'investimento nei percorsi post-obbligatori non è impossibile, anzi è testimoniata in diverse interviste.

Le scuole superiori vengono quasi automaticamente scartate perché non è un percorso formativo che si adatta alle esigenze e al target di questi ragazzi (...) I corsi professionali durano spesso due o tre anni e spesso i ragazzi non hanno tutto questo tempo da poter investire in una formazione, perché diventano maggiorenni e quindi cambia il sistema di accoglienza. In più adesso anche nei corsi professionali se non hanno un buon livello di italiano fanno fatica a prenderli (Assistente sociale, caso 2 - Nord).

Abbiamo un ragazzo che ha compiuto 18 anni da poco, che è al quarto anno di liceo linguistico con ottimi risultati (Operatore accoglienza, caso 9 - Sud).

Dipende dalle motivazioni del ragazzo, dalle sue ambizioni e dal potenziale: ora abbiamo due ragazzi che vanno al liceo di scienze umane, che hanno la motivazione di fare l'università. Altri li abbiamo iscritti in scuole statali in cui c'è un percorso abbastanza lungo da seguire, poi ci sono quelli che hanno la motivazione a lavorare il prima possibile e loro li iscriviamo ai corsi di formazione professionale (Educatore, caso 8 - Sud).

D'altro canto, la vicinanza ai 18 anni di molti minori pone notevoli problemi nella messa in pratica delle procedure d'iscrizione che si richiamano all'art.13 della legge Zampa (L. n.47/2017). Seppure in un limitato numero di casi sia concesso per motivi di studio, il Tribunale per i Minorenni, anche su richiesta dei servizi sociali, può disporre il prolungato affidamento ai servizi sociali del ragazzo, comunque non oltre il compimento del ventunesimo anno di età. La motivazione è, in genere, quella consentire più tempo alla costruzione di un percorso positivo di autonomia e di inclusione sociale.

Nonostante le norme sanciscano il diritto allo studio a prescindere dallo status giuridico e in assenza di documentazione necessaria all'ammissione, in un numero rilevante di casi l'iscrizione scolastica o formativa resta vincolata al possesso del permesso di soggiorno, a un titolo di studio conseguito all'estero e all'inserimento in una struttura d'accoglienza: alcune istituzioni richiedono infatti, al momento dell'iscrizione, copia del permesso di soggiorno e rifiutano l'iscrizione del MSNA che ne sia privo. Si tratta di prassi illegittime, in quanto, nell'interesse superiore del minore, i MSNA hanno il diritto-dovere di accedere ai percorsi di istruzione e formazione, secondo quanto previsto



dalle norme a livello internazionale e sancito dall'obbligo di istruzione e formazione previsto in Italia. Il dilemma, in alcune aree italiane, è risolto diversamente: è infatti consentito l'accesso scolastico o formativo anche di coloro non in possesso di permesso di soggiorno, senza alcun vincolo di regolarità giuridica.

Un ulteriore dilemma riguarda i casi in cui l'arrivo del minore si colloca ad anno scolastico già avviato. Dalle interviste emerge che se il minore arriva in autunno, entro qualche mese dall'inizio dell'a.s., più facilmente è inserito in un percorso di istruzione e formazione ordinaria; se l'arrivo è seguente, si avvia più di frequente un corso di alfabetizzazione all'interno della struttura di accoglienza o presso CPIA, ritardando l'eventuale accesso all'istruzione ordinaria nel successivo anno scolastico, qualora l'età lo consenta. Non mancano le voci critiche sulla rigidità delle scadenze e delle procedure che non sempre sono adattabili alla gestione dei flussi migratori che coinvolgono i minori.

I ragazzi che vengono inseriti nelle comunità successivamente al 15 ottobre o alla fine di novembre dovrebbero aspettare un anno intero per poter frequentare la scuola (Docente CPIA, caso 8 - Sud).

Non devono essere i flussi migratori a dover seguire le scadenze del CPIA e del Ministero, ma è il CPIA che dovrebbe avere scadenze flessibili tutto l'anno (Educatore, caso 8 - Sud).

Infine, un ultimo elemento riguarda la corrispondenza tra l'età anagrafica e l'inserimento nei diversi ordini di scuola, rispetto a cui anche il titolo di studio conseguito nel paese di provenienza è un elemento cruciale che permette di ampliare o, spesso, ridurre le possibilità di accesso all'istruzione dei minori, soprattutto di coloro che giungono con un basso se non assente livello di scolarizzazione e prossimi alla maggiore età. Anche in questo caso si rimanda agli istituti scolastici la decisione nell'applicazione delle direttive in materia di accesso allo studio per i MSNA.

Capita di ragazzi iscritti a percorsi professionali, senza avere la terza media (Dirigente CPIA, caso 4 - Centro).

Si chiamano gli istituti scolastici più vicini del territorio e si fa una presentazione del ragazzo, si cerca di determinare quali sono i percorsi più funzionali a seconda di un primo bilancio di competenze fatto con l'istituzione scolastica per capire in che classe inserirli. La scelta si fa anche rispetto alle caratteristiche del ragazzo, alla maturità emotiva e non solo anagrafica (Operatore accoglienza, caso 9 - Sud).



b) Aspetti didattici

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).

Dopo la prima accoglienza in una struttura, l'obiettivo degli enti gestori è arrivare, quanto prima, alla presa in carico dei MSNA anche da parte delle istituzioni educative e formative. Talvolta, tuttavia, i percorsi formativi proposti non sono calibrati sulle effettive capacità del minore 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, attraverso valutazioni *ad hoc* dei casi, test, bilanci di competenze, analisi delle caratteristiche e delle capacità dei singoli.

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).

Si procede verso uno screening delle conoscenze, delle competenze e delle soft skills: una strategia che si mette in campo per ciascun ragazzo (...) verificare qual è la miglior soluzione per ognuno (Educatore, caso 9 - Sud).

Lo *screening* consiste in genere in un percorso di orientamento in cui docenti ed esperti valutano, con un'intervista narrativa, le competenze in entrata e le propensioni del migrante al fine di delineare un percorso formativo personalizzato. In particolare, lo *screening* consente di individuare le capacità espresse dai MSNA, indagando le conoscenze e competenze tecniche o *hard skills*, necessarie per svolgere una professione; ma anche le motivazioni, le aspettative e le già citate *soft skills*. Su questa scia, le scelte di singole realtà territoriali (anche se non si tratta di una prassi comune e diffusa) hanno privilegiato la presa in carico di piccoli gruppi di MSNA, in maniera da individuare percorsi orientativi personalizzati, costruiti a partire dalla conoscenza della storia e delle motivazioni che stanno alla base dell'esperienza migratoria.

Dal punto di vista didattico, cruciale è l'accertamento della carriera pregressa nel Paese d'origine e del livello di scolarizzazione raggiunto: i più piccoli e con un regolare iter scolastico sono coloro che hanno maggiori possibilità di essere inseriti nella scuola corrispondente all'età anagrafica, con supporti *ad hoc* sull'italiano L2, e di proseguire gli studi di livello superiore di secondo grado. Senza dubbio, la sfida è quella dell'offrire ai MSNA un percorso "verticale", che vada dalla prima alfabetiz-



zazione alla licenza media e, successivamente, si concluda col diploma di scuola secondaria di secondo grado: all'interno dei CPIA, in alcuni territori però non è possibile erogare corsi di primo livello di secondo periodo (biennio) per carenza di organico.

Durante la fase dell'accesso alla scuola, alcune istituzioni scolastiche propendono per la costruzione di gruppi omogenei, secondo il livello di competenze linguistiche, e per un'equilibrata distribuzione degli allievi con cittadinanza italiana e non. Per cercare di facilitare l'inclusione in aula e per costruire sezioni omogenee per competenze, sono state sperimentate in alcuni territori "classi di accoglienza": i ragazzi vengono inseriti in sezioni soggette ad un periodo di osservazione di tre settimane da parte degli insegnanti, al termine del quale si provvede a costituire le classi definitive spostando, se necessario, i ragazzi da una sezione all'altra.

In riferimento alle difficoltà linguistiche, rilevate in fase di accoglienza, la scuola mette a disposizione delle ore di potenziamento dell'italiano in modo da facilitare l'apprendimento degli altri insegnamenti didattici o proponendo di frequentare corsi linguistici di livello inferiore rispetto a quelli corrispondenti all'età anagrafica.

La fase di accoglienza, tuttavia, non è solo connessa all'accertamento burocratico e linguistico dei requisiti per l'accesso, ma piuttosto è un tempo in cui alcune reti sono impegnate nel far comprendere ai minori l'importanza della scuola non solo per il progetto di vita socio-professionale, ma piuttosto per offrire stabilità e sicurezza emotiva e relazionale. Sono inoltre attivati percorsi di accompagnamento di questi minori, attraverso protocolli e collaborazioni con associazioni ed enti, i cui professionisti (ad es. mediatori interculturali) sono messi a disposizione per agevolare l'interazione tra minore e scuola.

Rassicurare più che agire, perché è chiaro nell'immediato non si parla di didattica, far capire al minore che è in un posto in cui si avrà cura di lui, che sarà inserito insieme a ragazzi della sua età (...) in qualche modo farlo sentire uguale nella problematicità del momento (Referente inclusione Istituto secondario di secondo grado, caso 7 - Sud).

c) Aspetti socioeducativi

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: alcuni CPIA fronteggiano tale difficoltà, mettendo in campo strategie differenziate ovvero, da un lato, tenendo presente la transitorietà che riguarda la maggioranza dei soggetti con attività modulari e ripetute, dall'altro, lasciando aperta la possibilità di una presa in carico più strutturata per chi è orientato a fermarsi nel tempo. Al momento dell'accoglienza, per i docenti è fondamentale intuire le propensioni dei minori, rilevando i bisogni educativi e facendo leva sul significato e sulle motivazioni all'apprendimento.



Tutto si basa su un tipo di pedagogia e su un tipo di relazione del qui ed 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, ad esempio, dichiarano di voler andar via. Però, ripeto, si lavora con la consapevolezza legata all'incertezza del qui ed ora, cercando di dare tutto il meglio nel momento in cui abbiamo di fronte l'alunno (Dirigente CPIA, 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).

Per i MSNA in transito in Italia, la fase di accesso al sistema scolastico è resa difficile da una iniziale scarsa motivazione ad aderire alle proposte formative e, soprattutto, a inserirsi in classi già costituite. Gli ostacoli da superare non riguardano soltanto le complessità burocratico-amministrative e la preparazione inadeguata a livello linguistico/disciplinare, ma anche le dimensioni socio-educative, la limitata capacità di orientamento e adattamento al nuovo contesto, così come il livello di inserimento socio-relazionale all'interno della comunità scolastica.

Il miglioramento della conoscenza della lingua italiana migliora la socializzazione tra pari: ciò è testimoniato dal fatto che quando i MSNA decidono in autonomia di raccontarsi, arricchiscono e motivano l'intero gruppo classe. Nello stesso tempo, pregiudizi sia da parte del contesto ospitante e dei coetanei italiani, sia dei ragazzi appartenenti ad altre comunità straniere, rendono ancor più complessi i percorsi di apprendimento all'interno di gruppi già formati, talvolta disomogenei a livello di competenze linguistiche e con concentrazioni eccessive di alunni di origine immigrata. Si sperimentano chiusure affettive e relazionali reciproche, per cui gli stessi minori non sono disponibili a creare legami con i gruppi classe.

I racconti della loro vita, per quelli che ne vogliono parlare, di quello che affrontano ragazzini di 15/16 anni, per noi sono delle risorse perché ci fanno riflettere molto e ci fanno capire come non siamo tutti uguali (Docente CPIA, caso 8 - Sud).

Spesso entrano in gruppi preformati e allora l'atteggiamento è provocatorio (Referente CPIA per MSNA, caso 1 - Nord).

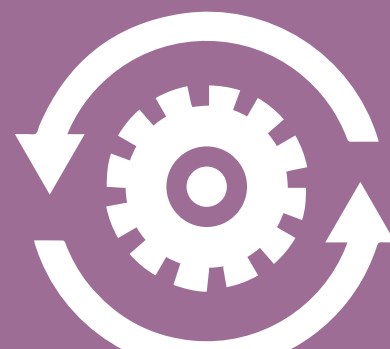
La problematica principale è che purtroppo arrivano con un livello linguistico, di lingua italiana, assolutamente basso (...) anche a livello affettivo, quindi una sorta di chiusura, e poi diciamo che loro considerano la scuola più quasi un obbligo di tipo civile che una necessità, anche perché c'è da dire che spesso transitano, non sono disponibili talvolta a creare legami (Referente scuola, caso 7 -Sud).



Principale criticità socio-relazionale relativa all'accoglienza scolastica riguarda, la distribuzione dei ragazzi nelle classi. In molti casi si è osservato come, inserendo diversi MSNA nella stessa sezione ad esempio in alcuni CPIA, si rischiano di creare sotto-gruppi che tendono all'isolamento e alla scarsa socializzazione interculturale. Per ovviare al problema, nel periodo iniziale di inserimento dei ragazzi nelle aule, il corpo docente provvede a costruire classi eterogenee per età e provenienza.

Una modalità individuata dai diversi istituti scolastici per superare le difficoltà nell'accoglienza scolastica è l'attivazione di progettazioni specifiche che, uscendo dalla didattica ordinaria, possono maggiormente spaziare nell'offerta, garantendo un aggancio educativo: ad esempio, percorsi di formazione anche per chi rimane escluso dall'iscrizione nel primo periodo didattico e corsi di accoglienza nel periodo estivo; il coinvolgimento dei mediatori linguistici e culturali, alcune volte ex studenti, per affiancare anche nelle ore extra-scolastiche gli alunni con bisogni speciali; il porre al centro dell'attenzione i minori e il loro inserimento socio-relazionale, avendone cura e mediando il loro inserimento in classi eterogenee per appartenenza, omogenee per competenze e maturità, in cui si favorisca inclusione e socializzazione intergruppo.

5 – Prassi scolastiche ordinarie e progetti speciali



Le prassi scolastiche ordinarie

Gli studi di caso hanno permesso di realizzare una mappatura delle prassi scolastiche ordinarie, che sono state sistematizzate all'interno di una cornice generale che individua alcuni principali fasi: esse, con riferimento ai MSNA, caratterizzano il ciclo di vita di un allievo nell'ambito di un percorso scolastico-formativo¹¹, dalla fase del primo contatto e dell'iscrizione fino alla chiusura delle attività formative (riassunte in Tabella 5.1).

Nella *fase in ingresso* si inseriscono le azioni riferite all'accesso e all'avvio del percorso scolastico-formativo. Anche se sono molteplici le istituzioni che hanno elaborato protocolli di accoglienza per standardizzare le prassi di inserimento e di integrazione scolastica degli alunni con background migratorio, maggiori margini di discrezionalità e ambiguità si riscontrano nelle attività rivolte ai MSNA. Indubbiamente, è comune fra gli enti attuatori dell'accoglienza dei MSNA la collaborazione sistematica all'interno di reti territoriali pubblico-private per l'inserimento scolastico-formativo dei MSNA.

Abbiamo ormai una serie di agganci con le strutture scolastiche e se ne occupa l'assistente sociale della struttura; mandiamo delle iscrizioni tramite mail al CPIA (Referente terzo settore, caso 9 - Sud).

La prassi di inserimento ordinaria prevede che il MSNA al momento dell'iscrizione, ad inizio o in corso d'anno scolastico, sia accompagnato da un adulto, ovvero dal referente della comunità di accoglienza o dal tutore. La segreteria scolastica raccoglie la documentazione necessaria e contattata, quando presente, il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione per confrontarsi sulla pregressa esperienza formativa del minore. Diverse scuole utilizzano, quali strumenti interculturali, modulistiche e schede di presentazione della scuola nelle lingue d'origine, attraverso cui acquisire documentazione identi-

¹¹ Il "ciclo di vita dell'allievo di origine immigrata" è ripreso da un modello di analisi e intervento realizzato nell'ambito di un progetto sulla formazione professionale iniziale, presentato in Santagati M. (2015), *Una diversa opportunità. Classi multiculturali ed esperienze di successo nella formazione professionale*, Fondazione ISMU, Milano.



ficativa, innanzitutto codice fiscale e certificato vaccinale, precedenti titoli di studio, indicazioni se avvalersi o meno della religione cattolica.

Si procede poi ad alcuni colloqui conoscitivi iniziali con il minore, in presenza di un mediatore linguistico-culturale, con l'obiettivo di conoscerne i bisogni socio-educativi ed individuare le competenze formali e informali. Talvolta sono realizzati test di ingresso per rilevare il livello di conoscenza dell'italiano e delle altre competenze di base, come quelle logico-matematiche, possedute dal minore.

L'avvenuta iscrizione rappresenta per il minore straniero il vero e proprio punto d'avvio del percorso d'accoglienza scolastica. In questa prima fase, il corpo docente, in presenza del tutore o dell'educatore dell'ente attuatore, consegna a ciascun alunno il libretto delle assenze/giustificazioni e le password di accesso al registro elettronico.

Al colloquio individuale segue una fase di osservazione nel gruppo classe, che consente di evidenziare ulteriori dinamiche e competenze dello studente per arrivare alla stesura del PEI, Piano Educativo Individualizzato. Il PEI è lo strumento con cui il consiglio di classe disegna un percorso didattico inclusivo annuale per gli alunni con situazioni di svantaggio; contiene la sintesi coordinata del progetto didattico-educativo e di socializzazione, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche. Nell'art.5 del DPR 24/02/1994 e nella CM n.8/2013 si individuano tra gli alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali) anche quelli con svantaggio socio-economico e socio-culturale, verso i quali intervenire se il consiglio di classe lo ritiene necessario ai fini della piena realizzazione del diritto all'istruzione dell'alunno.

Compito dei GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione), introdotti con la CM n.8/2013 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", è quello di pianificare il programma didattico rivolto ai neoiscritti che manifestano bisogni speciali, rispetto ai quali le scuole sono impegnate a offrire risposte psicopedagogiche e didattiche personalizzate in raccordo col sistema di *welfare* locale. La circolare ministeriale si sofferma proprio sulle difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana da parte degli alunni di recente immigrazione e, in specie, di coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico in corso d'anno, gap linguistico da affrontare attivando percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottando strumenti compensativi e misure dispensative.

La commissione GLI procede, se necessario, con la valutazione di eventuali BES, che vengono segnalati al corpo docente.

Per ogni ragazzo viene formulato il piano educativo individualizzato, personalizzato (...) individuiamo il monte ore per ognuno, soprattutto sulla lingua italiana, ma non solo (Referente CPIA per MSNA, caso 1 - Nord).



Tabella 5.1. Prassi ordinarie nel ciclo scolastico-formativo dei MSNA

FASE IN INGRESSO "ACCOGLIENZA"
<ul style="list-style-type: none"> • 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 di 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) per la personalizzazione di un piano didattico inclusivo • Stesura del PEI e approvazione del Consiglio di classe
FASE IN ITINERE "TENUTA DEL PERCORSO"
<ul style="list-style-type: none"> • Adozione di misure compensative e dispensative: potenziamento dell'Italiano L2 rispetto alla seconda lingua straniera 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

Fonte: ISMU, *Studi di caso su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020/21).

Si fa una prova iniziale, poi si fa in itinere e poi ci sono i monitoraggi ovviamente dei vari step durante l'anno scolastico (...) è un percorso a gradini (Dirigente IC, caso 7 - Sud).

Ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, nel rispetto delle discrezionalità scolastiche le due ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate per potenziare l'insegnamento della lingua italiana. Si passa così allo snodo che riguarda *la tenuta del percorso scolastico-formativo*. Le scuole contattate negli studi di caso mostrano di garantire a tutti gli alunni stranieri, tra cui i MSNA, sia la partecipazione alle lezioni ordinarie sia ai corsi extra-scolastici, organizzati per potenziare e recuperare le competenze di base e colmare le lacune derivanti dalla scarsa comprensione della lingua.

Quando il minore è inserito in un corso di primo livello nel CPIA, nel primo periodo didattico (400 ore) ha la possibilità di frequentare ulteriori 200 ore di recupero di competenze di base, spesso declinate in alfabetizzazione. Una volta concluso questo primo periodo, il CPIA offre la possibilità, a un numero ridotto di studenti, di frequentare il secondo periodo didattico in convenzione con istituti professionali serali, corrispondente al biennio della scuola secondaria di secondo grado, che permette, una volta concluso, di iscriversi direttamente al triennio. Per gli alunni interessati a frequentare corsi professionali, ma con carenze linguistiche, si procede con l'attivazione di percorsi propedeutici di alfabetizzazione, utili a colmare le lacune e ad ottenere il rilascio delle certificazioni.



Alla lezione frontale, si predilige la didattica laboratoriale.

La didattica ha moltissima importanza, però non viene mai fatta una lezione frontale, oppure viene ridotta proprio ai minuti e alle esigenze legate alla nostra professionalità, però ci sono moltissimi modi per approcciare questi ragazzi, anche perché imparano velocissimamente (...) per loro la scuola in sé consente di raggiungere alcune competenze, ma l'attività curricolare più tradizionale va necessariamente integrata con attività più laboratoriali, che servono proprio per dare un impulso allo sviluppo delle competenze, altrimenti il tempo sarebbe insufficiente per loro, perché 600 ore di attività didattica in un anno non basterebbero se non fossero implementate da attività collaterali (Docente CPIA, caso 8 - Sud).

Per quanto riguarda le prassi didattiche, un discorso a sé è connesso alla gestione dell'emergenza da COVID-19. Durante la didattica a distanza, alcuni ragazzi si sono adattati senza problemi e hanno manifestato in breve tempo di possedere buone competenze digitali; altri non sono riusciti a dotarsi o ad utilizzare i mezzi informatici per proseguire il percorso di studio, obbligati a lavorare su nuovi contenuti didattici, senza alcun appoggio in presenza per lo svolgimento delle prove o dei compiti. Per tutto l'anno scolastico, il corpo docente è stato in stretto contatto con le figure educative delle comunità di accoglienza, al fine di aggiornamenti costanti in merito ai progressi o alle carenze dei minori.

Progetti speciali e azioni territoriali per i MSNA

Accanto alle prassi ordinarie, istituti scolastici, CPIA, reti territoriali pubblico-private formate da enti del Terzo settore, università, enti locali, ASL, servizi socio-sanitari, agenzie di formazione e Prefetture, sono impegnati in progetti specifici per i MSNA e azioni territoriali, alcune sperimentali, altre più strutturate e continuative, che concorrono a definire le "prassi scolastiche straordinarie", progetti e iniziative specifiche rivolte ai MSNA.

Due sono i tipi di progetti che è possibile riconoscere a livello nazionale, tra quelli analizzati negli studi di caso. La prima tipologia è costituita da *programmi finanziati con fondi europei*, realizzati dai CPIA, dagli istituti scolastici, individualmente o in rete con i diversi organismi pubblici e privati del territorio. Tali progetti includono, ad esempio: attività extracurricolari per l'acquisizione di competenze professionali attraverso percorsi di *training on the job*, borse lavoro e/o tirocini, svolti presso aziende dei settori maggiormente trainanti nei vari contesti locali (aziende agricole, edili, lattiero casearie, panifici, etc.); *workshop* teatrali sulla narrazione del sé, attraverso la creazione di opere presentate al pubblico; percorsi curricolari sulla sostenibilità, che hanno visto la realizzazione di laboratori di riciclo creativo e la partecipazione degli studenti in alcune scuole alla Settimana Europea per la riduzione dei rifiuti.

La seconda tipologia di progetti, riportata negli studi di caso, include azioni finanziate dal Pro-



gramma Operativo Nazionale (PON) Inclusione e dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI). Si tratta di azioni realizzate da CPIA, scuole e reti territoriali, nell'ambito di intervento linguistico, attraverso corsi di italiano per minori e corsi di formazione per il personale docente, volti a migliorare la fruibilità dei percorsi didattici da parte dei MSNA. In questa seconda linea di intervento, sono state effettuate diverse sperimentazioni: con un numero elevato di iscritti, questi progetti sono stati capaci di conciliare bisogni di autonomia e di supporto dei minori, guardando al mondo del lavoro, agli interessi e ai linguaggi utilizzati dai ragazzi nell'ambito della socialità e dell'espressività culturale ed artistica, che li spinge ad iscriversi alle scuole calcio, a compagnie o associazioni teatrali di quartiere.

In una logica di laboratorio narrativo, i minori stranieri non accompagnati hanno modo di raccontare la propria esperienza migratoria, ma soprattutto il proprio Paese di origine e se stessi, in un incontro alla pari in cui non soffermarsi su curiosità e pietismo, ma creare dignità nella propria identità ed incontro. Tali momenti hanno permesso di creare delle amicizie e quindi il ragazzo è stato invitato nella scuola di calcio, si è inserito in quel gruppetto che poi è diventato un gruppo di amici e quindi questa cosa è andata a creare incontro, interrelazione (Educatore, caso 6 - Sud).

Tali progetti speciali creano opportunità di integrazione territoriale tramite la partecipazione a progetti educativi (sport, arte, intercultura, laboratori narrativi autobiografici, cucina etnica, etc.), che rispondono soggettivamente al bisogno di accrescere le proprie potenzialità e capacità espressive, comunicative e relazionali. In alcuni territori si è riusciti a creare uno spazio di dialogo tra giovani con storie ed esperienze diverse, rafforzando la collaborazione tra le comunità straniere e le istituzioni scolastiche. In altri percorsi, i MSNA hanno sperimentato uno specifico supporto nell'integrazione tra esperienze di formazione e lavoro, apprendendo nelle esperienze di tirocini formativi e lavorativi, aspetti di concretezza, propri dell'esperienza diretta e orientati alla pratica. In questo ambito si struttura la fase cruciale che concerne le attività di orientamento in uscita da istruzione/formazione e gli interventi per favorire la transizione al mondo del lavoro.

6 – L'integrazione dei MSNA tra scuole e territorio. Punti di forza e debolezza, rischi e opportunità



Nell'approfondimento conclusivo di quanto emerso dagli studi di caso, si propone un'analisi dell'accoglienza e dell'integrazione dei MSNA, che si realizza nelle dinamiche socio-relazionali che si innescano tra istituzioni scolastico-formative e altri attori territoriali. L'analisi è condotta attraverso un modello SWOT (*Strength, Weakness, Opportunity, Threat*), 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 socio-educativi che ne emergono sono esaminati alla luce di dinamiche interne e proprie del mondo della scuola, ma sono anche valutati in relazione ai fattori socio-territoriali, ovvero alle condizioni esterne al sistema educativo e di tutela dei MSNA.

L'analisi che segue mette in luce, in particolare, quattro fattori cruciali su cui si gioca l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA: 1) la variabilità dei flussi migratori concernenti i MSNA e la 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 periferiche; 4) il ruolo strategico delle figure professionali implicate nel lavoro educativo con i MSNA, influenzato dalla preparazione e dall'esperienza.

Primo fattore: variabilità dei flussi e distribuzione sul territorio dei MSNA

I contesti scolastico-formativi analizzati negli studi di caso sono caratterizzati da una presenza numericamente variabile di MSNA, data la distribuzione disomogenea dei minori in contesti del Centro, Nord e Sud Italia.

La numerosità dei MSNA è nello stesso tempo un punto di forza e di debolezza per i contesti scolastico-formativi e all'interno di specifici contesti territoriali. Le aree territoriali maggiormente interessate dagli arrivi, frontaliere e di approdo – come ad es. Sicilia, Friuli-Venezia Giulia, ecc. – risultano essere maggiormente specializzate nell'erogazione dei servizi e, oltre a soddisfare i bisogni primari, offrono opportunità di inserimento nei programmi ordinari e straordinari di seconda acco-



glienza, che si focalizzano sull'accesso allo studio e alla formazione, su percorsi individuali di alfabetizzazione e di inclusione socio-lavorativa. In queste regioni, sono presenti istituzioni scolastico-formative con un'esperienza consolidata e diffusa dell'accoglienza e dell'integrazione nell'ambito dell'alfabetizzazione linguistica, dell'istruzione o della formazione.

La numerosità dei flussi, tuttavia, combinata con la variabilità dei numeri nel tempo costituisce tuttavia un punto di estrema debolezza del sistema: la riduzione o l'incremento improvviso degli arrivi non sempre si traduce in un'efficace riorganizzazione delle prassi per l'accesso al sistema scolastico, data l'imprevedibilità nei numeri attesi. A ciò si aggiunge il frequente abbandono dei percorsi formativi dei MSNA, a causa della transitorietà della permanenza in alcuni centri o il ricollocamento presso altre strutture.

Tabella 6.1. Variabilità dei flussi e distribuzione dei MSNA sul territorio. Analisi SWOT

ELEMENTI FAVOREVOLI	ELEMENTI SFAVOREVOLI	
PUNTI DI FORZA DEI CONTESTI FORMATIVI	PUNTI DI DEBOLEZZA DEI CONTESTI FORMATIVI	CONDIZIONI INTERNE
<ul style="list-style-type: none"> • Esperienza consolidata e diffusa di inserimento scolastico-formativo dei MSNA nelle aree di approdo e frontaliere • Presenza di istituzioni scolastiche specializzate in accoglienza e integrazione di MSNA • Attivazione di corsi di alfabetizzazione, di programmi scolastici e formativi, ordinari e straordinari 	<ul style="list-style-type: none"> • Variabilità nella presenza dei MSNA e non prevedibilità nell'accesso ai contesti formativi • Instabilità data da decremento nelle iscrizioni di MSNA in alcuni territori e rapida concentrazione in altre aree • Abbandono scolastico dei MSNA a causa della transitorietà della permanenza o del ricollocamento presso altre strutture • Ostacoli alla frequenza scolastica in presenza e in didattica a distanza dei minori collocati in strutture site in aree rurali isolate, prive di organico, materiali didattici e infrastruttura tecnologica adeguata 	
OPPORTUNITÀ NEI CONTESTI TERRITORIALI	MINACCE NEI CONTESTI TERRITORIALI	CONDIZIONI ESTERNE
<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di strutture ad hoc rivolte ai MSNA nelle aree urbane e rurali in prossimità dei punti di approdo e frontaliere • Erogazione di servizi specializzati di prima e seconda accoglienza • Passaggio dalla presa in carico in grandi centri di accoglienza a comunità socioeducative di piccole dimensioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Complessità delle procedure burocratiche e questione della maggiore età • Disponibilità decrescente, nelle aree a maggiore presenza di MSNA, di alloggi e risorse dedicate • Difficoltà di accesso ai servizi educativi nelle strutture d'accoglienza collocate in zone periferiche o rurali 	

Fonte: ISMU, *Studi di caso su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020/21).

In alcuni casi, il decremento delle presenze degli ultimi anni ha consentito una riorganizzazione del sistema di accoglienza nei territori col passaggio da centri di accoglienza di grandi dimensioni e con numeri elevati di minori, a comunità socio-educative di piccola dimensione, che riescono così a erogare servizi più personalizzati di assistenza ed accompagnamento, anche in campo sco-



lastico. L'accoglienza diffusa sui territori, tuttavia, non sempre coincide con la presenza di strutture scolastiche con organico, strumenti didattici e tecnologie adeguate, che possano essere raggiunte facilmente da minori inseriti in comunità collocate in zone isolate.

Questi elementi problematici, che emergono dai contesti formativi, si sommano ad alcune caratteristiche di contesto, che possono influire negativamente in termini di:

- complessità delle procedure burocratiche che possono rallentare o compromettere la riuscita del percorso di accoglienza, il completamento del ciclo di studi o di formazione entro la maggiore età, dal momento che lo status di migrante neomaggiorenne può determinare, in coloro ai quali non sia stato disposto il prosieguo amministrativo o accettata la richiesta d'asilo, l'esclusione dal sistema di accoglienza;
- distribuzione disomogenea dei minori sul territorio, più presenti nei punti di approdo e nelle aree frontaliere, con conseguente disomogeneità nell'erogazione dei servizi e difficoltà di accesso all'offerta scolastico-formativa dove sono site le strutture d'accoglienza più affollate, collocate nelle aree urbane, ma anche in quelle isolate nelle zone periurbane o rurali;
- ricollocamento dei minori presso altre strutture o persino spostamento verso altri Paesi europei, cui conseguono l'abbandono dei percorsi scolastico-formativi e, in alcuni territori, l'azzeramento delle iscrizioni di MSNA, rendendo scarso o nullo il coinvolgimento di alcune scuole rispetto alle progettualità a loro rivolte;
- l'esaurimento degli alloggi e personale dedicato nelle aree a maggiore presenza di MSNA, mentre nelle sedi decentrate appare inadeguato il numero di mediatori linguistico-culturali e altri operatori.

Secondo fattore: le reti per l'inclusione formativa, sociale e lavorativa dei MSNA

Qualsiasi processo di integrazione è sempre un'incognita. Vuole la partecipazione di tutti gli attori a diverso livello (Referente Scuola Secondaria di secondo grado, caso 7 - Sud).

Quando tu crei un sistema molto forte dove dentro ci sono tanti attori è difficile che i ragazzi si perdano, perché ci sono sempre delle maglie, delle reti che li sostengono (Operatore accoglienza, caso 9 - Sud).

L'analisi della dimensione legata al consolidamento delle reti territoriali, che operano a favore dei MSNA, ha come punto di forza la pluralità di attori pubblici e privati, impegnati su mission o mandato normativo, a pianificare, erogare e gestire un complesso sistema di servizi a loro tutela. Relativamente alla presa in carico dei MSNA gli enti locali, specie se titolari di progetti SAI, in collaborazione con istituzioni e privato sociale, assicurano servizi destinati a garantire, in generale, la re-



golarizzazione dello status giuridico del minore e l'avvio graduale verso l'autonomia e l'inclusione nel tessuto sociale del territorio. Sia nelle realtà dove si registrano reti territoriali consolidate, impegnate nella tutela dei diritti dei migranti a partire dalla nascita dei primi insediamenti metropolitani delle comunità straniere, sia nei contesti di più recente immigrazione, i complessi percorsi di accoglienza dei MSNA rendono necessaria la collaborazione tra prefetture, enti locali, università, istituzioni scolastiche, terzo settore, soggetti attivi della rete dei servizi per le politiche del lavoro, ovvero enti di formazione accreditati, agenzie per il lavoro in collaborazione con i diversi soggetti economici del mondo dell'imprenditoria e delle professioni.

In particolare, i servizi previsti sono: primo contatto e pronta accoglienza; azioni di identificazione, segnalazione e presa in carico; accoglienza residenziale in struttura; protezione sociale (assistenza socio-psicologica e sanitaria); tutela legale mirata all'emersione delle richieste di aiuto (ottenimento del permesso di soggiorno, asilo o protezione internazionale, affidamento o tutela); alfabetizzazione, istruzione e formazione; percorsi di socializzazione e dialogo con i territori; azioni di *empowerment*, orientamento e inserimento socio-lavorativo.

Tabella 6.2. Reti per l'inclusione formativa, sociale, lavorativa per i MSNA. Analisi SWOT

ELEMENTI FAVOREVOLI	ELEMENTI SFAVOREVOLI	
PUNTI DI FORZA DEI CONTESTI FORMATIVI	PUNTI DI DEBOLEZZA DEI CONTESTI FORMATIVI	
<ul style="list-style-type: none"> • Pluralità di attori pubblici e privati, impegnati a pianificare, erogare e gestire servizi educativi, scolastici e formativi per MSNA • Presenza di reti territoriali consolidate • Collegamento tra scuole e servizi per il lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Creazione di reti tra attori senza o con scarsa esperienza • Reti deboli tra istituzioni scolastico-formative e centri di accoglienza • Scarso collegamento tra scuole e altri servizi per lavoro e territoriali 	CONDIZIONI INTERNE
OPPORTUNITÀ NEI CONTESTI TERRITORIALI	MINACCE NEI CONTESTI TERRITORIALI	
<ul style="list-style-type: none"> • Reti miste consolidate a pianificare, erogare e gestire servizi a tutela dei MSNA • Buona capacità progettuale e di intercettare finanziamenti, soprattutto nelle aree di storico insediamento • Ruolo cruciale del terzo settore per attività extrascolastiche e costruzione comunità educante accogliente • Analisi di bisogni e competenze dei minori in relazione al mercato del lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà ad attivare tirocini o altre misure per l'ingresso dei MSNA nel mondo del lavoro • Mancata presa in carico dei MSNA da parte di comunità locali, scarsa collaborazione tra centri per l'impiego ed enti di formazione • Economia locale in difficoltà e disoccupazione • Inefficaci misure di inserimento lavorativo • Tessuti comunitari poco accoglienti 	CONDIZIONI ESTERNE

Fonte: ISMU, *Studi di caso su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020/21).

Negli studi di caso, le reti scolastiche, coinvolgendo associazioni, enti del terzo settore, comuni, operano in stretto raccordo – attraverso la sottoscrizione di protocolli, convenzioni, – per dare



risposta ai bisogni formativi dei MSNA, mostrando in alcuni territori buone capacità progettuali e di intercettare finanziamenti pubblici. Le scuole, che rappresentano solitamente i soggetti capofila, beneficiano dei servizi progettati e realizzati in rete, soprattutto se collocate in aree ad elevata presenza di migranti e ad alto tasso di dispersione scolastica.

Noi abbiamo una storicità di rapporto con le scuole del territorio, del quartiere, abbiamo un linguaggio comune e un modello di pensiero che ci permette di mettere al centro i ragazzi (Operatore accoglienza, caso 9 - Sud).

Gli intervistati riferiscono della presenza di agenzie educative, legate al volontariato, quali parrocchie e oratori, particolarmente attive nei piccoli centri urbani, capaci di offrire servizi, spazi culturali e ricreativi ai MSNA nell'extra-scuola e durante i periodi di chiusura scolastica. Scuole e società civile costituiscono spesso la comunità educante che accoglie i MSNA, sensibilizzando il contesto locale all'apertura anche quando si manifestano tensioni, a favore della tutela delle forme più gravi di svantaggio e fragilità sociale. Tale sinergia diventa utile a contrastare le difficoltà legate a pregiudizi, chiusure e conflittualità in cui le scuole dichiarano di essere incappate, soprattutto nelle prime fasi di lavoro con i MSNA. Ulteriori problemi nascono nei territori in cui gli attori scolastici partecipanti alle reti hanno scarsa esperienza sui MSNA, non hanno legami con le strutture di accoglienza e con altri servizi territoriali.

Significative sono invece le reti sviluppate dalle istituzioni scolastiche in collaborazione con le agenzie di formazione accreditate e i servizi per il lavoro. Questi attori lavorano per promuovere la qualificazione dei MSNA, l'integrazione sociale, il contrasto dei fenomeni dell'abbandono e della dispersione scolastica; nonché per orientare gli alunni e le alunne senza famiglia alle misure di politica attiva del lavoro. Le scuole intervistate appaiono in dialogo con il territorio di riferimento, sia per quanto riguarda la collaborazione con le istituzioni, sia in particolare, per lo scambio con il privato sociale e il tessuto produttivo delle micro e piccole imprese agricole, artigiane, edili, del settore della ristorazione o del turismo.

Questi percorsi vengono costruiti con i territori. Vengono avanti delle richieste del territorio e poi si formano i ragazzi. Perché spesso arrivano con la necessità di lavorare senza conoscere il mondo del lavoro. Noi sviluppiamo questo doppio percorso: alfabetizzazione e, allo stesso tempo, corsi di formazione professionale, che sono rappresentati dagli arnesi del mestiere (Educatore, caso 6 - Sud).

Se da un lato si analizzano i bisogni e le competenze in relazione alla situazione del mercato locale, creando progetti di alternanza scuola-lavoro, borse lavoro, tirocini o stage, dall'altro le opportunità in termini lavorativi nei diversi territori non offrono prospettive sicure per il futuro. A causa della disoccupazione che interessa molte aree italiane e, in particolare, le regioni meridionali, i pro-



grammi istituzionali non riescono sempre ad offrire buone opportunità lavorative ai MSNA.

A fronte di ampie reti di relazioni tra istituzioni scolastico-formative con aziende e associazioni datoriali e imprenditoriali, emergono difficoltà a offrire lavoro a giovani stranieri scarsamente qualificati, la cui assunzione comporta tra l'altro complicazioni burocratiche, che possono scoraggiare i datori di lavoro all'assunzione. I centri per l'Impiego, gli enti di formazione e le agenzie per il lavoro, pur svolgendo attività di mediazione tra domanda e offerta di lavoro (raccolta curriculum, preselezioni, incontro tra domanda e offerta, comunicazioni delle assunzioni, formazione finalizzata all'inserimento), fondamentali per la ricaduta occupazionale degli utenti in condizioni di svantaggio, operano in maniera autonoma, in assenza di raccordo tra loro.

Terzo fattore: le caratteristiche dell'offerta formativa tra città metropolitane e aree periferiche

Un'ulteriore dimensione che presenta sia punti di forza sia criticità riguarda l'offerta formativa per i MSNA e le sue diverse articolazioni nel territorio italiano, sia nelle aree centrali (ad es. nelle città metropolitane), sia in aree marginali come nelle aree interne.

Tabella 6.3. Articolazione dell'offerta formativa sul territorio italiano. Analisi SWOT

ELEMENTI FAVOREVOLI	ELEMENTI SFAVOREVOLI	
PUNTI DI FORZA DEI CONTESTI FORMATIVI	PUNTI DI DEBOLEZZA DEI CONTESTI FORMATIVI	
<ul style="list-style-type: none"> • Offerta linguistico-formativa ampia e flessibile • Percorsi educativi individualizzati • Didattica interculturale • Valorizzazione competenze e <i>agency</i> di MSNA • Centralità dei CPIA per colmare gap nell'alfabetizzazione e nell'istruzione • Agenzie di formazione connesse con aziende per qualificazione professionale 	<ul style="list-style-type: none"> • Offerta scolastica non sempre flessibile • Difficoltà di accedere all'offerta in corso d'anno • Concentrazione in classi di MSNA e in classi disomogenee linguisticamente • Difficoltà nel valorizzare le competenze dei MSNA • Rete Internet inadeguata nelle strutture scolastiche 	CONDIZIONI INTERNE
OPPORTUNITÀ NEI CONTESTI TERRITORIALI	MINACCE NEI CONTESTI TERRITORIALI	
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilità di <i>device</i> tecnologici nelle comunità di accoglienza • Azioni di contrasto alla povertà educativa e di scambio interculturale • Proposte educative extrascolastiche per l'integrazione • Mercato del lavoro locale in relazione con agenzie formative 	<ul style="list-style-type: none"> • Scarsità di strutture d'accoglienza attrezzate • Mancanza di possibilità di crescita formativa e lavorativa sui territori di riferimento • Lavoro irregolare diffuso, talvolta gestito dalla criminalità organizzata, con rischi di grave sfruttamento e per la salute • Assenza di strutture di accoglienza attrezzate con rete Internet adeguata 	CONDIZIONI ESTERNE

Fonte: ISMU, *Studi di caso su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020/21).



Punto di forza, intrinseco all'articolazione del sistema, è un'offerta linguistico-formativa ampia e variegata sull'intero territorio nazionale: percorsi di studio presso le scuole secondarie di primo e secondo grado, corsi di istruzione dei CPIA e di formazione professionale obbligatoria, al tempo stesso programmi sperimentali erogati dagli istituti scolastici in rete con il terzo settore e con le agenzie di formazione.

L'offerta diventa poi anche flessibile, a seconda dell'età anagrafica, del titolo precedentemente conseguito all'estero, delle tempistiche d'iscrizione, della conoscenza della lingua italiana, delle *soft skills* e attitudini dei MSNA, offrendo percorsi di istruzione di primo livello finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base, connesse all'obbligo di istruzione; percorsi di istruzione di secondo livello, finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica; percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana per l'attestazione del livello di conoscenza dell'italiano non inferiore al livello A2; corsi di formazione professionale dell'obbligo. L'opportunità di integrare le carenze formative di coloro che non hanno ultimato o necessitano di completare i percorsi di studio e formazione per l'inserimento lavorativo, ha reso i CPIA un punto di riferimento nei territori sia per i MSNA sia per le strutture di accoglienza. Questa istituzione scolastica si è impegnata nell'allestimento degli spazi volti a uniformare nei vari punti di erogazione le prassi organizzative e didattiche; a strutturare una programmazione didattica, che rispondesse ai fabbisogni dell'utenza straniera.

Un ulteriore punto di forza riguarda l'utilizzo di modelli educativi sperimentali, impiegati come strumenti di contrasto alla povertà educativa e di scambio interculturale, caratterizzati da didattica per competenze e interculturale, flessibile nell'erogazione degli insegnamenti, anche individualizzati, nelle varie discipline; attenzione alla dimensione motivazionale e valoriale, ai diversi stili di apprendimento, alle competenze tecniche, utili ad inserirsi nel mondo del lavoro e alle *soft skills* dei minori, considerati come capaci di *agency* formativa. Questi programmi, come sostiene un assessore all'istruzione, possono essere la strada per valorizzare le risorse di MSNA interessati ad andare avanti negli studi.

Cerchiamo di intercettare alle medie quei ragazzi che avrebbero delle potenzialità diverse. Perché per forza dobbiamo mandarli al professionale? Il professionale per carità, gli troviamo lavoro e su questo veramente niente da dire, però sono tutti operai o operai specializzati ... ma perché se sono persone estremamente intelligenti... anche per i MSNA dovremmo prevedere delle borse di studio... così si può dare un'opportunità di svolta a questi ragazzi non sostenuti ... Proviamo a valorizzare i MSNA facendogli fare un percorso di studi diverso? ... un percorso di vita diverso? È una sperimentazione che si può fare (Amministratore locale, caso 2 - Nord).

In rete con enti pubblici e privati, i sistemi formativi territoriali danno così la possibilità ai MSNA di superare i divari linguistici, di iscriversi a diverse proposte contemporaneamente o di conseguire



qualifiche nell'ambito delle professioni più richieste dal mondo del lavoro. Accanto ai percorsi formativi, in alcuni casi si documenta lo svolgimento di corsi di informatica e di digitalizzazione, che coinvolgono sempre di più gli alunni stranieri privi o con basse competenze digitali. La metodologia di erogazione di percorsi formativi che combinano la formazione *face-to-face* (in aula con insegnante), con la formazione *technology-based*, offre la possibilità di fruire dei vantaggi di entrambe, che sono da un lato l'interazione docente-discente, dall'altro la possibilità che un target di utenza adulta possa gestire in autonomia tempi e modalità di studio.

Alla luce dei dati emersi negli studi di caso, è importante completare l'analisi prendendo in considerazione alcuni elementi di contesto, che però influiscono negativamente in termini di fruibilità dell'offerta formativa. L'introduzione della modalità di didattica a distanza, attivata a seguito della pandemia di COVID-19, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, ha posto in evidenza alcuni punti di debolezza del sistema scolastico e di quello d'accoglienza: assenza di costruzione di piani di studio individuali e di classi omogenee dal punto di vista didattico, con un numero ristretto di MSNA; accesso non sempre garantito alla rete internet, che ha maggiormente penalizzato i MSNA rispetto ai coetanei italiani. Queste problematiche, aggravate dall'assenza di strutture adeguate, hanno spinto diversi minori soli a lasciare l'Italia. Gli enti di accoglienza, specie i gestori di strutture site in aree rurali, non sono riusciti a garantire reti *wi-fi* e, laddove installate, connessioni di libera fruizione, così come neppure il servizio di accompagnamento ai percorsi scolastici per la comprensione delle lezioni, lo svolgimento assistito dei compiti e la fruizione dei materiali offerti dai docenti.

Parliamo di paesini sperdutissimi in mezzo ai boschi, dove se c'è internet, se ci arriva, si fa fatica. I ragazzi si muovevano in bicicletta fino alla statale (Referente CPIA per MSNA, caso 1 - Nord).

Questa condizione, come altre simili dei MSNA neo arrivati e/o prossimi alla maggiore età, ha portato a una minor frequenza e a maggiori casi di abbandono scolastico degli alunni nelle attività formative offerte. La ricerca di un lavoro immediato per il sostentamento familiare, talvolta, li spinge ad accettare un lavoro irregolare mal retribuito, in alcune zone gestito dalla criminalità organizzata, e ad entrare nel circuito dello sfruttamento lavorativo, che, secondo le inchieste delle procure, colpisce regioni del Sud e del Nord,, in rete col circuito transnazionale criminale finalizzato alla tratta di minori provenienti dalle aree più povere del mondo. La manovalanza, che impiega MSNA nelle mansioni più umili, è maggiormente colpita dallo sfruttamento, soprattutto nel settore agricolo, ortofrutticolo, caseario, manifatturiero, tessute, edile: un sistema formativo integrato e funzionante è la migliore protezione contro questo rischio, come rimarcato nelle interviste.

C'è il rischio che i ragazzi si lascino attrarre da soldi facili o organizzazione criminali. I rischi si abbattano nel momento in cui si fa un lavoro nell'accoglienza, è un'arma di difesa (Operatore accoglienza, caso 9 - Sud).



Per favorire la fuoriuscita dall'economia sommersa, come testimoniano i diversi casi, le istituzioni scolastiche sono impegnate, in rete con gli enti locali, le associazioni e gli altri soggetti del territorio, nel sottrarre le vittime di tratta dalle condizioni di bisogno economico e isolamento sociale che ne accrescono la vulnerabilità. Alcuni minori sono riusciti a lasciare l'Italia e alcune comunità di accoglienza sono state al centro di inchieste in cui figurano con un ruolo attivo nel reclutamento di lavoratori da impiegare nel lavoro nero.

Quarto fattore: expertise delle figure professionali e sfide educative nel lavoro con i MSNA

L'ultima dimensione di analisi riguarda i profili professionali coinvolti nell'erogazione delle attività di prima e seconda accoglienza. In particolare, gli studi di caso assegnano un ruolo centrale all'eterogeneità delle figure professionali coinvolte nel sistema di tutela dei MSNA, che è possibile suddividere in: personale specializzato, come gli operatori dei servizi sociali, psicologi, tutori legali, insegnanti e personale docente, mediatori linguistico-culturali, educatori; operatori generici delle strutture di accoglienza, consulenti legali, responsabili dei vari servizi, orientatori, volontari.

Tabella 6.4. Figure professionali e personale impegnato con i MSNA. Analisi SWOT

ELEMENTI FAVOREVOLI	ELEMENTI SFAVOREVOLI	
PUNTI DI FORZA NEI CONTESTI FORMATIVI	PUNTI DI DEBOLEZZA NEI CONTESTI FORMATIVI	
<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di insegnanti esperti nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 e nell'intercultura, facilitatori linguistici • Coordinamento tra docenti e operatori di accoglienza 	<ul style="list-style-type: none"> • Personale formato in modo generico senza adeguata esperienza di presa in carico di MSNA • Eccessivo ricorso a <i>turn over</i> all'interno di alcuni CPIA e nell'insegnamento dell'italiano nelle strutture d'accoglienza e nel privato sociale • Organico insufficiente nelle scuole • Approccio semplificante verso i MSNA, considerati <i>a priori</i> come non interessati a istruzione e formazione 	CONDIZIONI INTERNE
OPPORTUNITÀ NEI CONTESTI TERRITORIALI	MINACCE NEI CONTESTI TERRITORIALI	
<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di operatori esperti e qualificati nel campo dell'accoglienza e integrazione dei migranti • Eterogeneità delle figure professionali coinvolte • Lavoro sinergico tra operatori • Coinvolgimento dei mediatori per facilitare l'interazione tra stranieri e reti di servizi 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitato personale causa scarsità di finanziamenti ad hoc • Scarsa formazione del personale in servizio • Scarsa attenzione degli operatori dell'accoglienza rispetto all'inserimento scolastico-formativo dei MSNA • Assenza di mediatori e personale specializzato 	CONDIZIONI ESTERNE

Fonte: ISMU, *Studi di caso su MSNA e accesso ad alfabetizzazione e istruzione* (progetto ALI 1 - 2020/21).



Il costante flusso di MSNA e la complessità derivante dalla condizione giuridica dei minori impattano fortemente sui sistemi di welfare locali e su quelli educativi, richiedendo un numero rilevante di risorse, necessarie a fornire loro, in modo coordinato, tutela, assistenza, supporto, istruzione, formazione e orientamento al lavoro. Il corpo docente e il personale didattico degli istituti scolastici e dei CPIA si interfacciano costantemente con gli operatori dei centri d'accoglienza, impegnati nei servizi di accompagnamento allo studio.

Si dovrebbe dar loro l'opportunità di essere accompagnati, specialmente in ingresso, in un percorso specifico ad hoc per loro. Abbiamo bisogno di risorse professionali, digitali, economiche e strumentali, a livello di scuola ma soprattutto a livello di territorio, dove non c'è una piena consapevolezza delle difficoltà che questi ragazzi incontrano, quindi anche delle facilitazioni per affrontare la vita quotidiana (Referente scuola secondaria di secondo grado, caso 7 - Sud).

Le collaborazioni tra il personale sono considerate fondamentali *in primis* per la condivisione del percorso, ma anche per affrontare il coinvolgimento e la gestione delle attività extra scolastiche, la dotazione di strumenti didattici, eventuali segnalazioni ai servizi sociali, ecc. Tratto comune a tutto il personale coinvolto è svolgere una professione a costante contatto con le persone e con le istituzioni, l'essere spinti da una forte motivazione etica e valoriale ad aiutare il prossimo e a rispettare la dignità e la diversità delle persone, rivestendo ruoli di responsabilità nel lavoro con i minori e di rispetto dei codici di deontologia professionale.

A seconda dei territori d'indagine, gli studi di caso divergono profondamente rispetto al bagaglio esperienziale del personale impegnato, individualmente o in équipe, nell'erogazione dei servizi rivolti ai MSNA. In generale, risorse importanti appartengono al privato sociale, all'associazionismo e al volontariato, con personale con lunga esperienza di impegno con i migranti. In alcune aree del Sud, interessate recentemente dal collocamento dei MSNA presso nuove strutture, invece, il personale scolastico risulta formato in modo generico alla consulenza educativa, con esperienza nell'erogazione di servizi ai migranti ma senza competenze nella presa in carico di MSNA. D'altro canto, in alcune reti si segnalano insegnanti esperti nel campo dell'intercultura, facilitatori linguistici e insegnanti di italiano L2, impiegati talvolta come turnisti o volontari, con forme di lavoro temporaneo ed eccessivo ricorso ai *turn over* all'interno di alcuni CPIA.

C'è la volontà di metterci in gioco e uscire dal confort zone: già nella scuola abbiamo insegnanti L2 perché stiamo affrontando questo discorso (Referente scuola, caso 9 – Sud).

Alcuni intervistati sottolineano, da parte di una componente del personale docente, l'adozione di un "approccio sbrigativo" e semplificante che classifica MSNA *a priori* come poco interessati



all'apprendimento, all'istruzione e alla formazione. Tra i docenti, questa componente non è, in genere, disponibile ad assumersi ulteriori responsabilità nella gestione del gruppo classe, complicata dalla presenza di MSNA.

Probabilmente il punto di debolezza è quello di non riuscire sempre a far capire a tutti l'importanza dell'inclusione come arricchimento, non come perdita di tempo o come togliere qualcosa a qualcuno, includere e non escludere (Referente scuola secondaria di secondo grado, caso 7 - Sud).

Nei contesti territoriali in cui si concentra un numero più elevato di MSNA, le condizioni di lavoro possono diventare peggiori a causa della mancanza di organico preparato e formato a lavorare con questa utenza specifica. Le strutture di accoglienza e gli istituti scolastici, talvolta, sono impreparati nell'individuazione e presa in carico tempestiva di minori con vulnerabilità specifiche e spesso misconosciute, ma anche con competenze proprie. Nelle aree caratterizzate da carenze infrastrutturali, le reti dei CPIA, prive di sedi autonome, reti *wi-fi* e anche di organico, difficilmente si utilizzano altre figure professionali, come mediatori linguistico-culturali. L'attenzione alla qualificazione dei servizi erogati dalle reti è legata alla cultura organizzativa del singolo ente, basata sulla qualità del servizio che si vuole erogare attraverso personale formato e coinvolgimento dei mediatori, presenti soltanto in alcune documentate *best practice* e nei programmi di maggior successo.

I nodi sui quali bisognerebbe lavorare sono le competenze dei docenti; non è facile andare a rilevare competenze che non siano quelle di tipo scolastico... Un obiettivo sarà quello di costruire delle esperienze per i docenti in questo settore. I docenti da soli non possono farlo, ci vorrebbero dei progetti in cui esperti del settore insieme ai docenti possano costruire dei profili capaci di individuare queste famose competenze informali. Questo è un punto debole (Dirigente CPIA, caso 10 - Sud).

Nonostante l'impegno del corpo docente nel garantire un'ampia offerta formativa, è generalizzata l'esigenza di lavorare con maggiore sinergia per garantire il successo del percorso dei MSNA attraverso la presenza strutturata nei CPIA delle figure del mediatore linguistico-culturale e dello psicologo, considerate fondamentali per lavorare sul benessere dello studente, il cui coinvolgimento sarebbe indispensabile nelle fasi decisive dell'intervento di aiuto, durante i colloqui conoscitivi e nella valutazione dei percorsi di studio/formazione da intraprendere per elaborare il progetto di vita. Interventi documentati sono portati avanti in maniera autonoma in alcune esperienze finanziate del terzo settore e in progetti che coinvolgono le università, rivolti sia agli studenti sia al personale docente, ma sono limitati a singoli interventi, che non interagiscono con le



azioni di sistema nel migliorare concretamente accoglienza e inserimento scolastico dei MSNA. L'investimento verso un approccio sistemico, pertanto, appare cruciale per gestire positivamente la sfida educativa con i MSNA.

Quando tu riesci a sederti intorno a un tavolo e mettere insieme l'insegnante, l'educatore, lo psicologo quando serve, e si pensa a quale sia il percorso di integrazione migliore per il ragazzo, allora hai fatto l'80% del lavoro (Operatore accoglienza, caso 9 - Sud).

in conclusione

A che punto siamo nell'inserimento scolastico-formativo dei MSNA in Italia?

I risultati dello “Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione”, presentati in questo Report, permettono di ricostruire un quadro inedito e approfondito dei percorsi dei MSNA nei corsi di alfabetizzazione e nel sistema di istruzione e formazione in Italia.

L'indagine nazionale, basata su un campione rappresentativo di strutture di prima e seconda accoglienza, ricostruisce le caratteristiche di 1.400 MSNA censiti al 30 settembre 2020, per la quasi totalità maschi e per i tre quarti diciassetenni, distribuiti in 75 province dal Sud al Nord Italia e, nello stesso tempo, concentrati nelle zone di approdo della rotta mediterranea e balcanica. Si tratta di minori provenienti da 41 Paesi differenti – dell'Africa, dell'Asia e dell'Europa dell'Est –, fra i quali le cittadinanze più numerose sono rappresentate da Bangladesh, Albania, Egitto, Tunisia e Pakistan.

Il gruppo di MSNA censiti nell'indagine appare eterogeneo e differenziato, anche se si considerano la condizione e il livello di istruzione raggiunto nel Paese di origine: da un lato è costituito da una quota rilevante di minori lavoratori (13,8%) e di minori che si trovavano fuori dal sistema di istruzione già in patria (20%), partiti dal Paese di origine con scarsa (se non assente) scolarizzazione e in condizione di analfabetismo (17,9%), elementi di grave vulnerabilità per l'impostazione di successivi percorsi di alfabetizzazione in lingua italiana. Oltre l'80% dei 1.400 minori si collocava, all'arrivo in Italia, a un livello di italiano Alfa o Pre A1 poiché non ha mai imparato a leggere e scrivere o non possiede un'adeguata istruzione formale.

Dall'altro lato, all'interno del gruppo coinvolto nell'indagine, sono rappresentati anche minori che erano studenti (49%) e che hanno frequentato una scuola secondaria o equivalente in patria (29,2%): essi mostrano di possedere molteplici risorse per l'apprendimento (dalle competenze plurilingui alle *soft skills* quali autonomia, intraprendenza, ecc.), essenziali nel processo di integrazione in Italia. Il 51,9% dei MSNA parla almeno due lingue: tra quelle più parlate, troviamo arabo, bengalese, albanese, francese, urdu, bambara, inglese, italiano.

Sul fronte dell'inserimento scolastico-formativo, il quadro al 30 settembre 2020 si configura con il 72,4% del totale dei MSNA¹² frequentante corsi di alfabetizzazione linguistica, il 24,4% del totale dei MSNA inserito nel secondo ciclo di istruzione, il 17,2% dei 1400 MSNA inserito in istituzioni scolastiche del primo ciclo: si evidenziano concentrazioni nella distribuzione dei minori in terza media e nel primo biennio delle secondarie di secondo grado. Per il 17,9% dei MSNA censiti sono stati attivati, inoltre, percorsi di orientamento professionale, che sono stati realizzati per la metà dei casi dagli enti ospitanti i minori, oppure da agenzie formative.

A livello di esiti dei percorsi, il 32,2% dei MSNA ha portato a termine i programmi di apprendimento pregressi, mentre il 61,8% non li ha ancora conclusi. Fra coloro che hanno terminato i percorsi, quasi il 40% ha conseguito la licenza media, il 31% circa ha ottenuto un attestato per un corso di italiano L2 frequentato al CPIA, il 10% per corsi di formazione professionale brevi.

Rispetto alla questione dei tempi che intercorrono tra arrivo in Italia e primo accesso ad alfabetizzazione linguistica, istruzione o formazione, l'indagine mostra che si passa da un minimo di 1 mese per l'accesso ai corsi di alfabetizzazione a un massimo di 4-5 mesi per l'accesso al primo ciclo di istruzione, per giungere fino a quasi un anno o più per l'inserimento nel secondo ciclo di istruzione. Tuttavia, il 20% dei minori è inserito prima che sia trascorso un mese dall'arrivo in Italia e oltre il 60% risulta inserito a 2 mesi dall'arrivo. L'indagine rileva che la partecipazione scolastico-formativa è, nel complesso, positiva e migliora nel tempo la frequenza, la capacità di orientamento sul territorio, la motivazione all'apprendimento e lo sviluppo di abilità cognitive nei MSNA censiti.

Al quadro generale offerto dalla survey, si aggiungono elementi di dettaglio emergenti dalla fase qualitativa di indagine svolta su 10 reti locali con istituzioni scolastiche capofila, sparse sul territorio italiano e operanti con i MSNA. Pur a fronte di dilemmi da affrontare per garantire il diritto allo studio dei minori, le istituzioni scolastico-formative indagate si confrontano quotidianamente con vincoli amministrativi, didattici e questioni educative, sviluppando un ampio ventaglio di prassi ordinarie inerenti sia la fase in ingresso dell'accoglienza del minore (contatto, iscrizione, raccolta documentazione, colloquio conoscitivo, osservazione in classe, stesura PEI, ecc.), sia la fase in itinere di tenuta del percorso (misure compensative e dispensative, potenziamento dell'italiano in orario scolastico ed extrascolastico, didattica laboratoriale, monitoraggio dell'andamento scolastico, rapporto costante con i referenti delle strutture di accoglienza, ecc.). A queste attività, si affiancano numerose iniziative specifiche per i MSNA, ad esempio progetti finanziati da fondi europei, PON e FAMI, che supportano i minori nell'acquisizione e nel rafforzamento di competenze linguistiche e professionali, rispondendo anche ai bisogni di socialità e potenziando le capacità espressive, comunicative e relazionali.

L'analisi, infine, consente di mettere a fuoco quattro fattori cruciali su cui si gioca l'integrazione scolastico-formativa dei MSNA: 1) la variabilità dei flussi migratori concernenti i MSNA e della

12 Uno stesso minore può infatti frequentare più programmi di apprendimento contemporaneamente.

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 periferiche; 4) il ruolo strategico delle figure professionali implicate nel lavoro educativo con i MSNA, influenzato dal livello di preparazione e di esperienza.

Non dimenticando che esistono indubbiamente punti critici e rischi sia nelle scuole sia nei territori considerati, diffusamente descritti nel par. 6, si ritiene importante evidenziare in conclusione i punti di forza dei contesti formativi e le opportunità rilevate nei contesti territoriali analizzati. Questo esercizio – condensato nel testo che segue e che chiude il Report - permette di delineare il “miglior scenario possibile” di integrazione scolastico-formativa di un minore straniero non accompagnato in Italia e rappresenta un modello a cui tendere in ogni ambito territoriale in cui siano presenti MSNA.

Il minore straniero non accompagnato - supportato dai referenti dell'ente che lo ospita e dal suo tutore -, è informato sull'istruzione obbligatoria e sulle altre opportunità formative e di integrazione in Italia. All'arrivo in Italia nelle aree di approdo e frontaliere, così come nella fase della seconda accoglienza, il minore trova facilmente istituzioni scolastico-formative specializzate nell'accoglienza e nell'integrazione di minori non accompagnati, in grado di tenere conto delle sue specifiche caratteristiche, di tutelare e promuovere il suo diritto allo studio.

Tali istituzioni si muovono all'interno di reti territoriali composte da attori pubblici e del privato sociale, impegnate a pianificare, erogare e gestire servizi educativi, scolastici e formativi per tutti i minori, intercettando finanziamenti locali, nazionali ed europei per lo sviluppo delle attività con i minori non accompagnati. All'interno di questi contesti formativi e territoriali, operano dirigenti scolastici, insegnanti esperti nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2 e nell'intercultura, facilitatori linguistici e altri professionisti (psicologi, educatori, ecc.), che si coordinano costantemente con il referente dell'ente che ospita il minore, con gli operatori dell'accoglienza e altri operatori qualificati nel campo delle politiche migratorie, con il coinvolgimento di mediatori interculturali che facilitano l'interazione tra il minore e la rete di servizi.

Le istituzioni scolastico-formative si mostrano capaci di attivare in tempi rapidi un'offerta linguistico-formativa ampia, flessibile e altamente personalizzata, per il minore in questione, poiché si caratterizzano per prassi consolidate per l'accesso ai propri programmi di apprendimento, siano essi un corso di lingua, un percorso scolastico o di formazione professionale.

L'ascolto del minore - sin dalla fase iniziale e strada facendo -, la valorizzazione delle sue risorse e competenze pregresse, la stesura di un piano educativo individualizzato adeguato al minore, l'approccio interculturale come ispirazione nei contenuti e nei climi di classe, sono tutti elementi che - fra molti altri - consentono un inserimento positivo del minore. Nel tempo, il sostegno quotidiano e la promozione della partecipazione formativa del minore, l'osservazione attenta dentro e fuori la scuola da parte degli adulti di riferimento, volta a scoprire e far scoprire i punti di forza del minore, favorisce la frequenza del programma di apprendimento e il mantenimento nel tempo della motivazione.

Le istituzioni scolastico-formative si muovono inoltre, in collaborazione con enti del territorio, per l'offerta di progetti speciali in risposta ai bisogni di potenziamento linguistico del minore, proponendo esperienze pratiche per la qualificazione professionale e opportunità di incontro e socialità con coetanei italiani.

Il minore, pertanto, all'interno della rete tra scuole e territorio, ha accesso e frequenta attività scolastiche o formative ed extrascolastiche con i nativi, in ambienti accoglienti, protetti e non segreganti, in cui si radica la sua esperienza di crescita, di inserimento e di partecipazione in Italia.



Fondazione ISMU è un ente scientifico indipendente che promuove studi, ricerche, formazione e progetti sulla società multi-etnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali. ISMU collabora con istituzioni, amministrazioni, terzo settore, istituti scolastici, aziende, agenzie internazionali e centri di ricerca scientifica italiani e stranieri.