



Approfondimento n. 7/settembre 2020

Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA

a cura di
Fabrizio Brauzzi, Domenica Galli, Valeria Sodano

Con il sostegno di



Fondazione
Compagnia
di San Paolo

INTESA  SANPAOLO



Gli autori

Dott. Fabrizio Brauzzi

Dirigente Psicologo Psicoterapeuta del Servizio per la Tutela della Salute Mentale e Riabilitazione in Età Evolutiva ASL RM3, Servizio per la Prevenzione e Cura dell'Abuso e Maltrattamento ASL RM3

Dott.ssa Domenica Galli

Psicologa e Psicoterapeuta familiare e sistemico-relazionale presso il Centro di Riferimento Alcolologico della Regione Lazio ASL RM1.

Dott.ssa Valeria Sodano

Logopedista presso il Servizio per la Tutela della Salute Mentale e Riabilitazione in Età Evolutiva ASL RM3, Esperta in diagnosi e riabilitazione dei Disturbi del Neurosviluppo

Sommario

1. Il contesto	4
1.1 Evoluzione del fenomeno dei MSNA negli ultimi anni: una sfida per i CPIA	5
2. Descrizione della ricerca	8
2.1 Metodologia adottata	9
3. Analisi delle interviste semi-strutturate rivolte ai docenti/dirigenti dei CPIA	10
3.1. Caratteristiche dell'utenza	10
3.2. Organizzazione dell'accoglienza	11
3.3. Organizzazione CPIA	12
3.4. Insegnamento L2	13
3.5. Fenomeno dell'analfabetismo.....	14
3.6. La valutazione finale	15
3.7. Livello di partecipazione/motivazione	16
3.8. Storie difficili.....	17
3.9. Integrazione gruppo classe/integrazione con Italiani	18
3.10. Formazione degli insegnanti.....	18
3.11. Passaggio alla maggiore età.....	18
3.12. Rapporto con la rete.....	19
3.13. Gli effetti del Covid.....	20
4. Analisi delle interviste semi-strutturate rivolte agli esperti delle strutture residenziali, di un centro di aggregazione e di un'unità di strada	21
4.1. Osservatori privilegiati intervistati	21
4.2. Il profilo del minore.....	21
4.3. I percorsi di integrazione	23
4.4. La rete.....	24
4.5. Criticità del sistema di accoglienza	26
4.6. Effetti del Covid	27
5. Il questionario per i minori	27
6. Conclusioni e raccomandazioni.....	29
6.1. Area dei CPIA	30
6.2. Area dell'integrazione	31
6.3. Area del superamento della frammentazione	32
6.4. Area dei Tutori volontari	32
BIBLIOGRAFIA.....	34
ALLEGATO 1.....	36

1. Il contesto

La presenza sempre maggiore di minori migranti che arrivano in Italia e in Europa negli ultimi anni, ha sensibilizzato tutte le istituzioni a porvi attenzione. I minori migranti si trovano in una situazione di particolare vulnerabilità dovuta all'età, alla lontananza da casa, alla separazione dai genitori e ad esperienze di vita e di viaggio complesse. Hanno, quindi, bisogno di una specifica e adeguata protezione¹.

Nell'ottica di tutelare il minore, si è posta attenzione a difendere e garantire i loro diritti.

Uno dei principali è il diritto all'istruzione, come sancito anche nella **Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo** e nella **Convenzione sui Diritti dell'Infanzia**.

L'Art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, infatti, recita:

1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e di base. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.
2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

In Italia, per tutti i minori, si applica il **diritto/dovere di istruzione e formazione** per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica professionale triennale entro il 18° anno di età, in base a quanto previsto dalla legge n. 53/2003.

A tutela dei minori non accompagnati, nel 2017, il MIUR ha formulato le Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni lontani dalla propria famiglia di origine. Le linee guida specificano che ai minori devono essere consentiti l'iscrizione e l'inserimento a scuola in qualsiasi periodo dell'anno, che devono essere iscritti nella classe corrispondente all'età del minore salvo diversa decisione del Collegio Docenti e che, per un ottimale inserimento e piano didattico personalizzato, si raccomanda un'accurata fase di accoglienza e di raccolta di informazioni. Inoltre, il Dirigente promuove percorsi didattici personalizzati, finalizzati al raggiungimento di un'adeguata competenza linguistica e pone particolare attenzione ai percorsi di alternanza scuola/lavoro, vista la scadenza della tutela a 18 anni².

Anche per i minori non accompagnati, il poter accedere ad un percorso d'istruzione è un diritto/dovere, così come l'apprendimento della lingua italiana, perché è il primo passo nel percorso d'integrazione e comprensione del nuovo contesto, ma anche un dovere, in quanto è il presupposto essenziale per un concreto inserimento nella realtà sociale della comunità in cui si troveranno a vivere, oltre a favorirne l'accesso al mercato del lavoro e in generale ai servizi pubblici.

Entrambi rappresentano, in primo luogo, un diritto dei minori non accompagnati riconosciuto dall'art. 34 della Costituzione e ribadito dall'art. 14 della legge 47 del 2017. La tutela della formazione nella **Legge Zampa** è contenuta nell'articolo 14 co. 3 e 4 (Legge n. 47 del 7 aprile 2017), secondo cui i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico e ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti a parità di condizione con i minori italiani, in materia di diritto all'istruzione, diritto del lavoro, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica. I responsabili dell'attuazione del percorso di formazione sono le strutture di accoglienza, il tutore e le Istituzioni scolastiche. Al pari delle condizioni previste per i minori italiani e, qualora sia necessario, mediante la predisposizione di progetti specifici che prevedano la presenza di mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di

¹ (Commissione Europea, 12/4/2017)

² (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 11/12/2017)

apprendistato. La nuova legge garantisce che i MSNA iscritti a scuola abbiano il diritto di proseguire nel percorso scolastico allorché raggiungono la maggiore età, fino al completamento e al conseguimento di un titolo.

La legge, quindi, tutela il percorso formativo anche dopo la maggiore età, prevedendo il **rilascio del permesso di soggiorno per studio** (Art. 13 Legge n.47/2017). Ma il d. l. n. 113/18, convertito con legge n. 132/18, ha introdotto una serie di modifiche normative che, pur non riguardando nello specifico i minori non accompagnati (MSNA), hanno un impatto rilevante sul loro status, soprattutto dopo il compimento della maggiore età. La L. 47/2017, inoltre, ha introdotto la figura del **“tutore volontario”**, chiamato ad essere il nuovo punto di riferimento per il minore straniero non accompagnato, facilitando la sua crescita nella società di accoglienza e vigilando sulla tutela dei suoi diritti.

Rispetto al diritto di accedere all'istruzione dei MSNA presenti sul territorio italiano “indipendentemente dalla regolarità della loro posizione” e l'obbligatorietà dell'istruzione scolastica, “al pari dei minori cittadini italiani”, il ruolo del tutore è quello di “provvedere all'iscrizione scolastica del minore” a lui affidato “in qualunque periodo dell'anno scolastico” e all'iscrizione con riserva, qualora il minore non sia “in possesso della necessaria documentazione anagrafica”, ovvero sia “in possesso di documentazione irregolare”, con l'attenzione che il minore venga “iscritto nella classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa”.

Il tutore ha anche il compito di richiedere l'insegnamento della religione cattolica, previo confronto con il minore al fine di “capire il suo orientamento religioso” e di dare o meno il consenso alla scuola per i viaggi di classe all'estero.

Nell’**Atlante dei minori stranieri non accompagnati** di Save the Children (2018) si mettono in evidenza, “luci ed ombre” legate all'attuazione della Legge 47/2017. Per quanto concerne il diritto all'istruzione e alla salute, l'accesso risulta “disomogeneo e difficile da monitorare”. Infatti, mentre “sembra garantito in quasi tutte le strutture di accoglienza l'accesso a corsi di italiano (...) la realtà appare ancora lontana da quanto previsto dalla normativa in materia di obbligo scolastico a parità di condizioni con i minori cittadini italiani”.

Inoltre, il percorso più frequente per i MSNA ultra-quindicenni, rilevato dal report, è quello presso i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) ed è finalizzato al conseguimento della licenza media e, riguardo l'inserimento nella scuola pubblica di minori infra-quindicenni, il percorso non è uniforme³. I CPIA sono i principali realizzatori e facilitatori del processo, poiché l'80,6% dei MSNA ha un'età maggiore di 16 anni⁴.

1.1 Evoluzione del fenomeno dei MSNA negli ultimi anni: una sfida per i CPIA

In base alle **Linee guida del MIUR del 2006**, un minore straniero può richiedere il certificato degli studi svolti nel Paese d'origine che attesti la classe, il tipo di istituto frequentato e la preparazione scolastica. Il minore con età inferiore a 16 anni può frequentare una scuola italiana, con ragazzi della sua età, ma deve dimostrare (mediante prove valutative) di possedere una preparazione scolastica adeguata, all'interno del programma scolastico italiano, per l'idoneità alla classe cui ambisce e richiedere un certificato di equipollenza al diploma di licenza media che dovrà essere accettata e valutata dal Consiglio di Classe, nel caso di iscrizione a un istituto superiore.

³ (Save the Children Italia Onlus, 2018)

⁴ (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 31/12/2019)

Il Ministero ricorda che sono ancora in età di obbligo di istruzione i minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico, i quali vengano iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica (salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa) e considerando:

- a) l'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno (che può determinare l'iscrizione ad una classe immediatamente inferiore o superiore rispetto a quella corrispondente all'età anagrafica);
- b) l'accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- c) il corso di studi eventualmente seguito dall'alunno nel Paese di provenienza;
- d) il titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno.

Per il MSNA, talvolta, non è possibile tutto questo in quanto, spesso, non ha con sé i documenti scolastici che attestino il suo precedente percorso e non ha le conoscenze e competenze adeguate alla sua età, a causa di molte deprivazioni scolastiche, per cui è costretto a ricominciare i suoi studi dalle scuole medie nei **C.P.I.A. (Centri provinciali per l'istruzione agli Adulti)**.

L'utenza dei CPIA e degli istituti in essi "incardinati" è variegata: principalmente, adulti stranieri (in piccola percentuale, adulti italiani) che non hanno assolto l'obbligo di istruzione e che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione oppure il titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione; inoltre, adulti stranieri che intendono iscriversi ai Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana; ancora, minori stranieri non accompagnati o con tutela genitoriale che, principalmente, si iscrivono al primo ciclo di istruzione; infine, minori che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni.

Ricordiamo che i CPIA sono in vigore dall'anno scolastico 2015/16, anno in cui è entrato pienamente a regime il Regolamento sull'Istruzione per gli Adulti (DPR 263/12). Essi hanno sostituito i Centri territoriali per l'educazione degli adulti (CTP) e i corsi serali per il conseguimento di diplomi di istruzione secondaria superiore. Il loro mandato è quello di realizzare nuovi assetti didattico-organizzativi e rispondere ad una sempre più diversificata e complessa domanda di istruzione e formazione da parte di soggetti "deboli". L'offerta formativa dei CPIA è "sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca", è finanziato con fondi nazionali ed è gratuito per i partecipanti. I CPIA sono definiti "istituti di istruzione autonomi, organizzati in reti locali". Essi hanno lo stesso livello di autonomia delle scuole: sono dotati di sedi, personale e organi collegiali propri.

BOX 1 – CORSI DI ISTRUZIONE ATTIVATI NEI CPIA		
CORSO	DESCRIZIONE	A CHI SI RIVOLGE
Primo livello primo periodo didattico 400 ore	Percorso per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione secondaria (Licenza Media)	• Adulti, anche stranieri, che non siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione; • Coloro che abbiano compiuto il sedicesimo anno di età e che non siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione.
Primo livello secondo periodo didattico 825 ore	Percorso finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione relative alle attività e insegnamenti generali	• Adulti, anche stranieri, che siano in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione; • Coloro che abbiano compiuto il sedicesimo anno di età e che, già in

	comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici.	possesto del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrino di non poter frequentare il corso diurno.
Corso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana 180 ore	Percorso di alfabetizzazione di lingua italiana per cittadini stranieri con corso di Italiano per Stranieri di livello base (A1-A2)	Adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine ⁵ .
Percorsi di potenziamento 200 ore	Percorsi di recupero di saperi e competenze previsti a conclusione della scuola secondaria di primo grado	Tutti coloro che frequentano il percorso di primo livello-primo periodo, e che ne hanno necessità secondo il PFI ⁶ .
Percorsi modulari	Percorsi modulari brevi stabiliti all'inizio di ogni anno scolastico (lingue, informatica, ...) con funzione di ampliamento dell'offerta formativa.	Tutti coloro che lo richiedono

L'iscrizione ai corsi è possibile fino al 15 ottobre ma, nei limiti dell'organico assegnato, è possibile accogliere in deroga oltre il termine. I minori sottoposti a provvedimenti dell'autorità giudiziaria e minori stranieri non accompagnati che abbiano compiuto il quindicesimo anno di età, possono iscriversi ai corsi di primo livello in qualsiasi periodo dell'anno.

Pertanto, il CPIA è una Rete Territoriale di Servizio deputata alla realizzazione sia di attività di istruzione degli adulti, sia delle attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo in materia di istruzione degli adulti. Il CPIA rappresenta un punto di riferimento e di coordinamento delle azioni volte ad accompagnare l'adulto (svantaggiato) nel suo percorso di formazione e orientamento.

La persona è messa al centro della proposta formativa, anche grazie alla stesura del Patto formativo individuale. Il Patto è un contratto sottoscritto dall'adulto (o tutore, nel caso di un minore), dalla Commissione e dal Dirigente e in esso viene formalizzato il percorso di studio relativo al periodo didattico di iscrizione. È previsto il riconoscimento di crediti per competenze e saperi formali, informali e non formali posseduti. Tali competenze sono rilevate in sede di accoglienza, attraverso un colloquio ed eventuali test per accertare il livello delle abilità emerse. Il punto di partenza è, quindi, la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, a partire dalla sua storia individuale⁷.

Ogni CPIA redige un Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), che costituisce la *carta d'identità* della scuola. In esso, infatti, vengono illustrate: le linee distintive dell'istituto, l'ispirazione culturale pedagogica che lo muove e la progettazione curriculare, extracurricolare, didattica ed organizzativa delle sue attività (DPR 275/99). Nel PTOF sono definiti la struttura e l'organizzazione del CPIA e gli strumenti adottati in merito alla flessibilità, metodologie didattiche, valutazione e accoglienza. Inoltre, il PTOF esplicita le attività previste dagli accordi - quadro (MIUR e Ministero dell'Interno), i corsi modulari di ampliamento dell'offerta formativa, i progetti in collaborazione con il FAMI,⁸ i progetti PON⁹ o i progetti con altri Enti esterni e, non ultimi, i corsi di aggiornamento previsti per i docenti.

Il CPIA gode di flessibilità organizzativa e didattica, ma sono strutture formative inizialmente progettate per la formazione degli adulti, divenute un'opportunità per l'inserimento scolastico e

⁵ (Ministero dell'Istruzione)

⁶ Patto Formativo Individuale

⁷ (Linee guida istruzione adulti)

⁸ Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020; è uno strumento finanziario istituito con [Regolamento UE n. 516/2014](#) con l'obiettivo di promuovere una gestione integrata dei flussi migratori

⁹ Programma Operativo Nazionale (PON) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, intitolato "Per la Scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento", [finanziato dai Fondi Strutturali Europei](#).

sociale del minore e una *speranza* di far loro riprendere gli studi, conseguire un titolo di studio e poter trovare lavoro¹⁰. Le proposte e le soluzioni sperimentate non sempre riescono a soddisfare le esigenze didattiche e formative dei minori, le quali avrebbero bisogno anche di un'organizzazione scolastica differente.

2. Descrizione della ricerca

Per indagare al meglio il ruolo dei **CPIA nel processo di crescita e di formazione dei MSNA**, si è scelto di condurre una ricerca a carattere descrittivo/conoscitivo. La ricerca è **finalizzata a individuare buone prassi e criticità, volte a favorire l'integrazione sociale e il processo formativo** nella realtà dei CPIA.

L'indagine si è concentrata nei **CPIA di Roma**. Nel Lazio, dagli ultimi dati disponibili, (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 31/12/2019) sono accolti 428 minori stranieri e 24 minori straniere. I principali Paesi di provenienza dei minori sono: Albania, Egitto e Tunisia (in minor numero sono presenti anche nazionalità africane ed altre)¹¹.

Nella città di Roma, vi sono 5 CPIA (di cui 4 hanno collaborato alla ricerca) con aree di competenza molto estese e ognuno con una sede centrale e diversi punti di erogazione. Ogni sede realizza corsi di primo livello/primo periodo, corsi di primo livello/secondo periodo e corsi di alfabetizzazione. Inoltre, i Centri possono ampliare l'offerta formativa nell'ambito della loro autonomia e nei limiti delle risorse disponibili e delle dotazioni organiche assegnate. Gli iscritti non appartengono necessariamente all'area territoriale di interesse della sede, le iscrizioni sono aperte a chiunque lo richieda e i posti disponibili sono decisi in base alle dotazioni organiche.

Per indagare al meglio questa realtà, **la ricerca è stata articolata in tre parti:**

1. **Raccolta dati** sulla presenza/prevalenza dei MSNA nei CPIA di Roma e caratteristiche di distribuzione (es.: nazionalità, età, livello di alfabetizzazione e di conoscenza della lingua).
2. **Interviste semi-strutturate ai Docenti e Dirigenti dei CPIA romani.**
3. **Interviste semi-strutturate ai ragazzi MSNA** che frequentano i CPIA romani.

La ricerca si è svolta durante il periodo di emergenza Coronavirus. Tutte le scuole hanno sospeso le attività didattiche in presenza e hanno rimodulato le attività da remoto, applicando la modalità Smart Working. Anche la presente ricerca, dunque, è stata rimodulata per adeguamento alle rigide condizioni imposte dalla fase di *lock-down*.

Rispetto alla **Raccolta dati** (punto 1), si evidenzia che non esiste un registro degli iscritti al CPIA consultabile on-line. Il Ministero raccoglie, una volta l'anno, solamente il numero di PFI attivati, in base ai quali stabilisce l'organico necessario per l'anno successivo. Mancano i dati descrittivi degli iscritti ai CPIA (es.: età, nazionalità, ecc.) o le caratteristiche del PFI (es.: durata prevista, periodo di inizio, modulazioni necessarie in corso, ecc.). I dati, quindi, vanno raccolti dai registri di ogni sede dei CPIA e rielaborati. Tale attività non è stata possibile, poiché le sedi delle scuole erano chiuse, per cui si è deciso di richiedere queste informazioni ai Dirigenti/Docenti intervistati.

Le **Interviste semi – strutturate ai Docenti e/o Dirigenti** (punto 2) si sono svolte in modalità on-line. Ogni CPIA ha individuato coloro i quali erano maggiormente esperti ed informati sull'argomento, come, per esempio, la Figura Strumentale istituita da alcune sedi.

Le **Interviste rivolte ai MSNA** (punto 3) sono state trasformate in un questionario con domande a scelta multipla o brevi risposte, compilabile in modalità on-line. Purtroppo, non è stato possibile,

¹⁰ (Zago C., 2018)

¹¹ (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 31/12/2019)

per i ragazzi, compilarlo neanche in modalità a distanza, in quanto i docenti ci hanno informato delle notevolissime difficoltà di connessione Internet dei ragazzi e del fatto che le poche risorse disponibili erano necessarie per svolgere le attività scolastiche. Da esso siamo riusciti a raccogliere 3 risposte, tuttavia il questionario si è dimostrato uno strumento molto valido e interessante per cui procederemo ad una breve descrizione. Esso resta a disposizione e può essere somministrato facilmente in futuro.

Grazie alla metodologia adottata per l'analisi delle interviste (Grounded Theory Methodology - GTM, di seguito descritta), è emerso che, oltre altri attori principali individuati inizialmente (docenti e minori), ci sono altri osservatori privilegiati di rilevante interesse: gli **operatori dei luoghi in cui essi risiedono** e gli operatori dei **Centri di aggregazione**. Pertanto, sono state effettuate interviste semi-strutturate ad operatori delle Case-Famiglia, del "Gruppo Appartamento" (finalizzato alla semi-autonomia) e dei Centri di Pronto Accoglienza del circuito "Il Tetto", oltre che ad un referente di "Civico Zero – Save the Children".

2.1 Metodologia adottata

Gli obiettivi di questa ricerca sono quelli di esplorare il fenomeno dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), al fine di raccogliere elementi circa la loro origine ed evoluzione, il vissuto e l'esperienza nei diversi frangenti della loro vita, nonché la struttura e le criticità del sistema di accoglienza al fine di individuare possibili azioni correttive (raccomandazioni) che ne implementino la qualità con riferimento specifico all'ambito educativo.

Dunque, la presente ricerca ha una natura qualitativa ed esplorativa. Pertanto, è stata effettuata la scelta metodologica di utilizzare, come strumento di rilevazione, l'**Intervista semi-strutturata**, la quale, come è noto, è un'*intervista qualitativa*.

Nello specifico, l'intervista è caratterizzata da una serie di domande predefinite, scelte per delineare il profilo del fenomeno oggetto della ricerca, ma consente sia all'intervistato che all'intervistatore di "esplorare" il fenomeno in frangenti e in elementi non previsti inizialmente.

Rispetto alle possibili metodologie di analisi delle Interviste semi-strutturate, è stata scelta quella del **Grounded Theory Methodology (GTM)**¹². Essa prevede la destrutturazione, comparazione, concettualizzazione e ricodificazione dei contenuti dell'intervista. Questa metodologia adotta un procedimento induttivo, a differenza del modello ipotetico-deduttivo del metodo scientifico. Ed è particolarmente utile quando non si è interessati a verificare un'ipotesi, ma si ha la necessità di esplorare un fenomeno ed ottenere informazioni non previste *a priori*.

La GTM prevede 4 **fasi di analisi**:

1. Fase di codificazione: identificare delle ancore che consentano di raccogliere i punti chiave delle interviste.
2. Fase di concettualizzazione: riunire codici con contenuti simili che consentano di raggrupparli in concetti più ampi.
3. Fase di categorizzazione: aggregare gruppi di concetti simili per generare una teoria.
4. Fase di teorizzazione: utilizzare le categorie ottenute per descrivere in dettaglio l'argomento della ricerca.

¹² (Tarozzi M., 2008)

3. Analisi delle interviste semi-strutturate rivolte ai docenti/dirigenti dei CPIA

3.1. Caratteristiche dell'utenza

I principali **Paesi di provenienza** dei minori, come già accennato, sono l'Albania, l'Egitto e la Tunisia, ma, in minor numero, sono presenti anche nazionalità africane, medio-orientali e asiatiche. Vi è una differente distribuzione nei vari CPIA e nelle diverse sedi associate, dovuta a vari fattori: zona interessata dalla sede; facilità di raggiungimento e collegamenti con i mezzi pubblici; numero di Centri di Accoglienza di primo e secondo livello nelle vicinanze; rapporti di collaborazione sviluppatasi tra i CPIA e i Centri di Accoglienza. Vi sono, pertanto, CPIA che hanno accolto, in questo anno scolastico, più di 100 MSNA (come il CPIA 3) e CPIA che, invece, non ne hanno accolti (come il CPIA 7 che ha visto, in controtendenza, una riduzione dei MSNA attribuita alla chiusura dei Centri di Accoglienza nelle vicinanze). I minori di nazionalità albanese ed egiziana sono più numerosi nel CPIA 1 (in particolare, nella sede di Via Tiburtina Antica) e nel CPIA 3 (in particolare, nella sede centrale di Corso Vittorio Emanuele). Nel CPIA 2, invece, troviamo minori che provengono da: Egitto, Bengala, Gambia, Afghanistan, Pakistan.

A seconda del Paese di provenienza, vi sono **differenti livelli di alfabetizzazione e scolarizzazione**. I minori albanesi sono quelli maggiormente scolarizzati e di solito hanno anche una conoscenza base della lingua italiana. La maggior parte di questi ragazzi ha frequentato e concluso i 9 anni di istruzione obbligatoria, ma il titolo raggiunto non è riconosciuto a livello comunitario. L'Albania sta attuando graduali riforme al sistema scolastico per raggiungere i paesi europei nelle competenze del curriculum scolastico e nella formazione e qualificazione dei docenti¹³. I docenti riferiscono che riscontrano un livello di scolarizzazione non adeguato agli standard italiani nei contenuti didattici, ma anche una difficoltà nel frequentare le lezioni e partecipare attivamente, imputabile secondo loro, ad una organizzazione scolastica meno rigida. I minori delle altre nazionalità (egiziana, bengalese, ecc.), invece, sono, per la maggior parte, analfabeti e non conoscono la lingua italiana.

L'utenza dei CPIA negli anni si è gradualmente trasformata: il numero di italiani si è ridotto sempre di più, a fronte di un aumento degli stranieri che attualmente rappresentano il 99% degli iscritti¹⁴. Negli ultimi due anni, sembra esserci un'ulteriore modifica, con un incremento esponenziale dei minori stranieri, sia accompagnati che non accompagnati. Ciò ha messo i CPIA di fronte ad una nuova sfida che stanno cercando di portare avanti, sfruttando al meglio le risorse disponibili. Allo stesso tempo, devono fare i conti con una serie di criticità del sistema, come vedremo, nello specifico, più avanti.

I minori frequentano tutti il corso di primo livello/primo periodo, a prescindere dal loro livello di competenze e di conoscenza della lingua italiana. La normativa, infatti, prevede che possono iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana gli adulti stranieri in età lavorativa, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine, mentre ai percorsi di primo livello possono iscriversi anche coloro che hanno compiuto il sedicesimo anno di età e che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione. I **MSNA quindicenni** possono essere accolti e debbono essere inseriti nel percorso di primo livello/primo periodo, perché ancora in obbligo scolastico¹⁵. Tutti riferiscono una grande difficoltà per i minori nel frequentare i corsi di primo livello, specialmente per coloro che non conoscono la lingua, che sono non-scolarizzati e analfabeti. Per aiutarli nel percorso, è stata ampliata l'offerta formativa, aggiungendo il percorso di potenziamento di 200 ore che, però, comunque è centrato sempre sui

¹³ (Genesin M., 2011)

¹⁴ La percentuale è tratta dall'analisi delle interviste ai Docenti/Dirigenti dei CPIA; attualmente il MIUR registra una volta l'anno solamente il numero di Patti Formativi Individuali attivati

¹⁵ (Ministero dell'Istruzione)

quattro assi principali del corso di primo livello/primo periodo (Asse dei linguaggi, Asse storico-sociale, Asse matematico, Asse scientifico-tecnologico)¹⁶. I docenti intervistati riportano, comunque, difficoltà nell'interpretazione univoca della normativa. Per esempio, nel CPIA 3 (Sede centrale) e nel CPIA 1 (Sede Via Policastro), i ragazzi di 16 anni vengono inseriti anche nei corsi di Alfabetizzazione (se le risorse lo permettono) e, successivamente, passano al primo livello. Bisogna sottolineare che, nel caso dei minori stranieri non accompagnati, non si può non tenere conto della loro età. Mentre un minore straniero con tutela genitoriale può affrontare un percorso più graduale e lungo, un minore non accompagnato, invece, ha una scadenza importante davanti a sé: il raggiungimento della maggiore età. Perciò, il primo obiettivo della scuola, è quello di riuscire a fargli concludere il percorso di primo livello entro i 18 anni. Anche per questo, viene privilegiato l'inserimento in corso di primo livello/primo periodo, accompagnato da un corso di L2 esterno, presso associazioni di volontariato.

Le **classi in cui sono inseriti sono miste, sia rispetto all'età che rispetto alla nazionalità**. Si cerca di separare, dove possibile, i minori che provengono dallo stesso Centro per favorire la socializzazione ed evitare gruppi chiusi. Gli stessi Centri si confrontano con i docenti, al momento dell'iscrizione, per cercare una classe che riduca alcune criticità, soprattutto sul versante comportamentale. Il numero dei componenti di ogni classe è di circa 25 alunni, con un numero di frequentanti molto variabile (da 7 a 20). Nel CPIA 3 è stato attivato un corso di potenziamento, frequentato esclusivamente da quindicenni, con l'obiettivo di far loro apprendere la lingua italiana. I ragazzi effettuavano tre ore di lezione, tutti i giorni, con un insegnante di scuola media.

3.2. Organizzazione dell'accoglienza

L'**iscrizione** ai percorsi è possibile **fino al 15 ottobre** ma, nei limiti dell'organico assegnato, è possibile accogliere in deroga oltre il termine¹⁷. Gli Intervistati riferiscono che **le richieste in deroga dei minori sono continue** (quasi tutti i giorni). Nel caso dei MSNA, i Centri (di solito quelli di prima accoglienza) prendono contatti con la scuola, in particolare, con il docente che ricopre il ruolo di Funzione Strumentale o Figura di Sistema per i MSNA, dove presente (si veda il BOX2). Attraverso questo primo colloquio telefonico, si cominciano a raccogliere le prime informazioni sul minore per poter effettuare un primo filtro anche in base alle risorse disponibili. Successivamente, viene fissato un colloquio conoscitivo con le insegnanti di Alfabetizzazione preposte. Il colloquio è finalizzato ad individuare competenze scolastiche formali e informali e competenze linguistiche raggiunte dal ragazzo. Possono essere somministrati anche alcuni test di ingresso per definire meglio il livello di partenza. I docenti danno molta importanza a questa prima fase, molto importante, perché consente ai docenti di strutturare il Patto Formativo Individuale al meglio. L'obiettivo è quello di individuare qualsiasi tipo di competenza il ragazzo presenti, al fine di poterla valorizzare nel percorso e avere una prospettiva circa i tempi di raggiungimento degli obiettivi e le criticità presentate allo scopo di definire la corretta proposta didattica.

Le criticità che vengono riferite rispetto a questa prima fase, sono relative alla **lingua e alla metodologia di valutazione delle competenze**. La lingua è il primo grande ostacolo alla comunicazione, per cui tutti gli intervistati ritengono possa essere utile, in questa fase, la figura del **Mediatore Culturale**. Nel CPIA 2 sono presenti molti minori non scolarizzati, ragione per la quale hanno creato dei test non verbali che indagano competenze di base come: gestione dello spazio del foglio, conoscenza del codice numerico e alfabetico, saper copiare, disegnare figure, ecc. Anche la rilevazione delle competenze acquisite in modalità formale od informale è resa difficile dall'ostacolo linguistico e risente, inoltre, di differenti stili didattici. Una Dirigente sottolinea come,

¹⁶ (Linee guida Istruzione Adulti - Allegato A, s.d.)

¹⁷ (Ministero dell'Istruzione)

nelle diverse culture, vi sia anche una differenza nella presentazione di competenze didattiche: *“per esempio, per la rilevazione di competenze matematiche, in una persona proveniente dalla Cina o dalle Filippine, se io presento i contenuti didattici secondo l’impostazione italiana, ovviamente il ragazzo non capirà cosa gli viene richiesto”¹⁸*. Individuare competenze presenti permette anche di attribuire dei crediti formativi che andranno nella valutazione finale.

Rispetto ai ragazzi già scolarizzati, il nodo è il **riconoscimento del titolo in possesso**. Nel caso, per esempio, dei minori albanesi, la maggior parte di loro ha concluso, nel proprio Paese, il percorso di scuola secondaria di primo grado, conseguendone il diploma. Tutti riferiscono, però, che la procedura burocratica per richiedere l’equipollenza di un titolo conseguito in un Paese non facente parte dell’Unione Europea, è molto lunga e faticosa. È capitato, comunque, che per alcuni casi particolari, il Centro o il tutore fossero riusciti ad ottenerla e ad iscrivere, poi, il minore nella scuola Secondaria di II Grado del mattino o ai percorsi di primo livello/secondo periodo dei CPIA. Nella prassi del CPIA, viene tenuto in conto il titolo in possesso o gli anni di scuola frequentati e trasformati in crediti.

La grande attenzione che viene messa nella fase di accoglienza e conoscenza del minore permette la **personalizzazione del piano di studi e delle proposte didattiche**. Un grande punto di forza dell’organizzazione del CPIA è una didattica fortemente individualizzata. Non vi sono libri di testo, ma vengono forniti diversi materiali facilitati. Vi è una grande attenzione ai tempi dell’apprendimento, alle preferenze didattiche, con una grande valorizzazione dell’individuo. Anche l’esame per la conclusione del percorso di primo periodo può essere fatto in momenti diversi, assecondando i tempi di apprendimento di ognuno. Vi è la possibilità di una sessione a febbraio/marzo e una a giugno.

3.3. Organizzazione CPIA

L’**organizzazione didattica e la programmazione sono caratterizzate da una notevole flessibilità** che permette un’importante personalizzazione del percorso. Per garantire la flessibilità dell’offerta formativa, viene adottata un’**organizzazione modulare**, suddivisa in unità di apprendimento. Tutti i corsi del CPIA hanno un’organizzazione modulare che si conclude con una certificazione delle competenze raggiunte. “La modularità agevola la personalizzazione dei percorsi e permette la possibilità di frequenza a persone che non possono partecipare a programmi intensivi e, allo stesso tempo, consente una marcata intenzionalità educativa, perché comporta l’acquisizione di saperi essenziali, significativi, stabili e capitalizzabili” (Direttiva Ministeriale del 6 febbraio 2001).

I docenti adottano anche specifiche **metodologie didattiche**. Le metodologie didattiche più utilizzate in alternativa alla classica lezione frontale sono:

- Didattica Laboratoriale: gli studenti sono impegnati nello svolgimento di un’attività, finalizzata alla realizzazione di un prodotto.
- Didattica per problemi: basata sulla presentazione agli studenti di un problema di carattere scientifico, matematico, storico, ecc. oppure un problema di vita che richiede la sua comprensione e la sua soluzione.
- Apprendimento cooperativo: il Cooperative Learning è una modalità di apprendimento in cui piccoli gruppi di studenti lavorano insieme, al fine di portare a termine un compito specifico.
- Lezione partecipata: si sviluppa attraverso il dialogo tra il docente e gli studenti che cooperano con l’insegnante, in un processo di costruzione condivisa della conoscenza.

¹⁸ In corsivo sono inserite le citazioni dalle interviste

- Metodo biografico: basato sulla narrazione di storie personali, rappresenta, per l'adulto che apprende, un percorso di riflessione sulla propria vita e sul suo percorso di apprendimento.

La maggior parte degli intervistati riferisce, però, che le **risorse a disposizione** degli Istituti sono carenti, sia in termini di spazi idonei che di personale disponibile. Una risorsa utile che manca nei CPIA è il **Docente di Sostegno**. Può capitare, infatti, che i ragazzi presentino difficoltà comportamentali, psicologiche, o fisiche e che i docenti, grazie all'organizzazione flessibile e alla loro esperienza, riescano a gestirli. Tuttavia, manca una professionalità specifica che consenta di individualizzare obiettivi e metodologie, a seconda della specifica difficoltà. I docenti intervistati riferiscono due criticità per ottenere questa figura: 1) quella relativa al riconoscimento della difficoltà specifica da parte dei servizi territoriali delle ASL, per le importanti liste di attesa e 2) quella relativa alla richiesta del docente di sostegno al MIUR. Nel CPIA 2, per ovviare a questa mancanza, sono riusciti a creare una compresenza, sfruttando le ore residue di alcuni docenti che avevano, nel loro bagaglio, un'esperienza pregressa come docenti di sostegno.

Alcune sedi hanno riscontrato, in questi ultimi anni, una criticità derivante dall'aumento dei MSNA iscritti e, per affrontarla al meglio, hanno istituito una **Funzione Strumentale** che si occupa nello specifico di questa utenza. L'obiettivo è quello di seguire da vicino i ragazzi e individuare soluzioni organizzative idonee.

BOX 2 - FUNZIONE STRUMENTALE MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

- Seguire il processo di Accoglienza: raccolta informazioni, primo colloquio, analisi delle competenze, inserimento in classe.
- Seguire i minori durante il loro percorso formativo.
- Curare la rete con i Centri di Accoglienza.
- Curare la rete con Enti terzi e Associazioni che attivano iniziative per i minori.
- Ricevimento Tutori e Educatori.
- Progettare soluzioni organizzative specifiche.
- Promuovere incontri di orientamento post-formazione.

3.4. Insegnamento L2

Come sosteneva Don Lorenzo Milani: *“È La Lingua che ci rende Uguali. Comprendere e farsi comprendere dall'altrui persona ci rende uguali, indipendentemente dal fatto se una persona sia ricca o povera”*.

L'apprendimento della lingua italiana è in primo piano, sia per l'integrazione che per l'acquisizione delle competenze. Nei CPIA questo apprendimento è affidato ai corsi di Alfabetizzazione che portano al raggiungimento di un livello A2¹⁹. Abbiamo visto, però, che non sempre i minori sono inseriti in questi corsi. Le ragioni sono diverse: scarsa disponibilità di corsi di Alfabetizzazione, tempo a disposizione per completare il percorso (in relazione all'età del minore), normativa poco chiara.

Il percorso di **primo livello/primo periodo** (BOX 1) è centrato, come già accennato, su competenze specifiche suddivise in quattro assi principali: Asse dei linguaggi, Asse storico-sociale, Asse matematico, Asse scientifico tecnologico. Per quanto la didattica sia flessibile ed individuale, prevede, comunque, la trasmissione di competenze teoriche che presentano anche una terminologia specifica. Per un ragazzo straniero digiuno di lingua italiana e scarsamente scolarizzato, questo

¹⁹ (Common European Framework of Reference for Languages, s.d.)

percorso risulta molto difficile, con ricadute sulla motivazione e sul profitto. Sono stati perciò affiancati, in molti CPIA, i percorsi di potenziamento di 200 ore, come ampliamento dell'offerta formativa. Anche questi, però, vertono sui quattro assi e, quindi, non sempre sono sufficienti allo scopo.

Nel CPIA 2 (Sede Via Prenestina), si è deciso di inserire, tra i docenti del potenziamento, un'insegnante che veniva dalla scuola primaria, con una formazione sull'insegnamento della L2. L'obiettivo è stato quello di lavorare sull'apprendimento della lingua italiana e sui primi concetti di lettura-scrittura e matematica, attraverso tecniche diverse da quelle utilizzate dai professori di scuola secondaria, a cui di solito sono affidati gli insegnamenti.

Nel CPIA 1 (Sede Via Tiburtina), oltre alle 200 ore di potenziamento, si è svolto un lavoro di rete con i Centri e con le Associazioni di volontariato, per inserire i ragazzi nei corsi di italiano per stranieri presenti sul territorio. Il livello raggiunto attraverso questi corsi è risultato scarso, a giudizio dei docenti, per vari fattori: l'impegno settimanale è ridotto (1/1:30 ora 3 volte a settimana), la frequenza non è obbligatoria, le lezioni sono prevalentemente frontali e poco interattive, i corsi non forniscono un attestato con valore legale di A2.

Nel CPIA 1 (Sede Via Policastro), i minori maggiormente in difficoltà con la lingua, che frequentano il corso di primo livello/primo periodo, sono inseriti come uditori nei corsi di Alfabetizzazione svolti in sede.

Nel CPIA 3 (Sede Corso Vittorio Emanuele), da quest'anno, hanno attivato, nel corso del primo quadrimestre, un corso di italiano di 3 ore al giorno, frequentato quasi esclusivamente da ragazzi quindicenni. Il corso era tenuto, comunque, da una professoressa di scuola secondaria, perché i quindicenni devono assolvere l'obbligo scolastico, quindi, formalmente, devono essere iscritti ad un primo livello/primo periodo. I sedicenni in questo CPIA vengono iscritti ai corsi di Alfabetizzazione se ci sono posti disponibili.

Una Dirigente sottolineava, nell'intervista, la centralità della lingua anche nella trasmissione delle conoscenze. Le materie del primo livello possono risultare ancora più complesse proprio perché veicolate in una lingua poco conosciuta. Nel suo ideale di metodologia, ipotizzava la trasmissione di contenuti con una modalità plurilingue: 1) utilizzando la lingua madre degli studenti oppure 2) l'inglese (lingua che spesso già conoscono) e 3) la lingua italiana; 4) ispirandosi alla metodologia CLIL²⁰.

3.5. Fenomeno dell'analfabetismo

Il diritto dei MSNA di ricevere un'istruzione riconosciuta, e il dovere etico e morale dei CPIA che la devono fornire, si scontra con diverse criticità. L'età dei minori, in primo luogo: essendo, infatti, per la gran parte diciassettenni, hanno davanti a loro poco tempo per terminare il percorso di primo livello/primo periodo. Il livello di conoscenza della lingua italiana e il livello di scolarizzazione scarso o assente, rendono questo percorso ancora più arduo.

I ragazzi analfabeti e non scolarizzati sono sicuramente i soggetti più difficili a cui insegnare in tempi così brevi. Fanno molta fatica sia a studiare che a rimanere concentrati per un tempo lungo; inoltre, non hanno mai visto una pagina e viene loro insegnato anche a tenere in mano la penna, sono maggiormente insofferenti agli ambienti chiusi e alle attività rigidamente organizzate; hanno bisogno di tempo anche per interiorizzare le regole tipiche di un contesto scolastico, come stare seduti o parlare uno alla volta.

²⁰ *Content and Language Integrated Learning* è un approccio metodologico rivolto all'apprendimento integrato di competenze linguistico-comunicative e disciplinari in lingua straniera. (Wikipedia, s.d.)

Nel CPIA 2 la criticità rispetto ai ragazzi analfabeti è molto sentita, per cui è stata pensata una specifica organizzazione didattica. Durante le 400 ore del percorso di primo livello/primo periodo, è stata inserita in compresenza un'insegnante proveniente dalla scuola primaria, con l'obiettivo di massimizzare l'individualizzazione della proposta formativa. In parallelo, inoltre, sono state attivate 2 ore giornaliere di potenziamento linguistico con un insegnante alfabetizzatore ed un insegnante di scuola primaria.

Nel CPIA 1 (Sede Via Policastro), si cerca di inserire i minori prima in un percorso di Alfabetizzazione, poi in un primo livello. Se ciò non è possibile, lo studente viene inserito come uditore nei percorsi di Alfabetizzazione e i docenti dei due corsi collaborano per creare un percorso altamente personalizzato.

La nuova sfida, che si trovano a fronteggiare i CPIA, ha reso necessario pensare diverse modulazioni della proposta formativa. Tutti i docenti, con passione e dedizione, cercano di portare a conclusione il progetto formativo, anche inventandosi competenze che non rientrano nel loro profilo professionale. I docenti dei percorsi di primo livello sono tutti professori che provengono dalle scuole medie e superiori, per cui sono formati ad insegnare competenze specifiche ad una popolazione che già possiede quelle di base. Nel loro bagaglio professionale manca la formazione propria, invece, degli insegnanti di scuola primaria. Per questo, i docenti/dirigenti intervistati ritengono che, per seguire al meglio questi ragazzi, sia necessario inserire nell'organico un maggior numero di maestre.

3.6. La valutazione finale

Quest'anno è cambiata la normativa rispetto alla **Valutazione Finale** del percorso previsto dal PFI²¹: è stata introdotta la valutazione con **votazione in decimi**, per tutti i corsi erogati dai CPIA.

Precedentemente, solamente il corso di primo livello/primo periodo didattico prevedeva una votazione espressa in decimi (livello base = 6/10; livello intermedio = 7/10, 8 /10; livello avanzato = 9/10, 10/10), in seguito all'espletamento dell'Esame di Stato.

Per gli altri corsi, sulla base dei crediti riconosciuti, dopo una prova conclusiva, veniva fornita una certificazione attestante il corso concluso. I crediti riconosciuti inizialmente, in base a competenze acquisite in modo formale o informale, vengono tradotti in ore e sommati alle ore di frequenza effettiva, per raggiungere un minimo del 70% del totale. Inoltre, dai docenti sono premiate la partecipazione e le attitudini emerse.

Il dover scrutinare e attribuire un voto numerico al livello raggiunto, ha creato molte perplessità nei docenti dei CPIA, soprattutto nei percorsi di Alfabetizzazione.

“Si ripropone il vecchio sistema pedagogico in cui c'è uno che non sa e il docente che gli mette in testa le cose”.

Ridurre il percorso fatto ad un numero, in base a quante domande sono corrette nella prova finale, stona particolarmente se applicato alla formazione continua degli adulti. La formazione che viene avviata nei CPIA non è statica, ma continuerà ad evolversi con le esperienze e con l'uso quotidiano della lingua. Congelarla in un voto, alla fine di un percorso anche breve, impedisce di tenere in primo piano l'evoluzione della persona: il modo in cui il profilo si sta modificando e adattando alle nuove competenze e alle nuove esperienze. Un successo formativo si apprezza negli anni, non al termine di una stagione. Una stagione molto complessa, inoltre, per un MSNA, fatta di rivoluzioni interne ed esterne, alle prese con un adattamento ad una nuova cultura, lontano dagli affetti e dai suoi punti di riferimento.

²¹ (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2019/2020)

3.7. Livello di partecipazione/motivazione

“I minori stranieri non accompagnati, prima di essere minori stranieri non accompagnati, sono adolescenti, con tutte le caratteristiche e i bisogni di un adolescente”.

L'adulto ha una motivazione più intrinseca, mentre **la motivazione di un adolescente è estrinseca**. Essendo adolescenti, hanno bisogno di un altro tipo di didattica e di un altro tipo di motivazione: sarebbero necessarie tecnologie per coinvolgerli, sedi con aule adeguate e spazi esterni. Le sedi invece, nella gran parte dei casi sono inadeguate e decadenti. Un'esperienza positiva è stata nella Sede di Via Affogalasino (CPIA 3), dove c'erano le LIM nelle aule, la possibilità di utilizzare Internet e un giardino dove si coltivava l'orto. Purtroppo, la sede è stata chiusa e sostituita da quella in Corso Vittorio. Caratterizzata dalla presenza di sole aule, priva di cortile e di spazi ove fare una pausa, priva di strumenti tecnologici. Una sede che costituisce un'eccezione in positivo, invece, è quella di Via Vitaliano Ponti (CPIA 2): in ogni aula c'è una LIM, dispositivi tecnologici, e una bella biblioteca.

Gli **spazi della struttura** sono importanti e contribuiscono a rendere l'ambiente adeguato, facilitano una didattica più ricca e aumentano la motivazione dei ragazzi.

Dall'indagine, la **motivazione e la partecipazione dei minori è molto variabile** e connessa a diversi fattori. In primo luogo, se da una un lato riconoscono l'utilità del percorso di formazione, dall'altro mostrano urgenza nel trovare un lavoro di qualsiasi tipo, anche sottopagato. La maggior parte di loro è stata mandata dalla famiglia per lavorare e inviare i soldi a casa. La responsabilità di tale mandato può essere molto pesante e alcuni di loro faticano ad accettare il percorso di formazione.

Le difficoltà sopra descritte, relative all'essere adolescenti, analfabeti e stranieri, rende il loro percorso complicato. Gli insegnanti però, riferiscono anche una buona partecipazione da parte di alcuni, che in breve tempo arrivano a risultati soddisfacenti.

Anche la composizione del gruppo-classe sembra influire: a seconda del numero, prevalenza del genere maschile, ma soprattutto delle nazionalità presenti. Le classi sono il più possibile variegata e, come abbiamo già visto, si tende a dividere anche ragazzi che provengono dallo stesso centro. I ragazzi tendono (come è nella loro natura), a fare dei sottogruppi che a volte hanno effetti negativi. Alcune nazionalità sembrano più aperte e collaborative tra loro, altre, invece, sono più complicate da gestire. Diversi docenti, riferiscono difficoltà nella gestione delle classi in cui si concentrano ragazzi della stessa nazionalità. I ragazzi tendono a fare gruppo tra loro, a parlare nella loro lingua durante le lezioni e spesso mostrano disinteresse e conflittualità tra connazionali. Tra loro si creano contrapposizioni e conflitti che, a volte, sono sfociati anche in atti di bullismo.

Il fenomeno dell'**abbandono** è presente, ma non troppo rilevante grazie ad un accurato lavoro di rete e collaborazione con i Centri di Accoglienza. I casi di abbandono sono riconducibili ad un lavoro di rete non andato bene e ad una mancata collaborazione del Centro di Accoglienza che controlla poco le attività dei ragazzi. Capita, inoltre, che abbandonino lo stesso Centro, a volte, e non si riescano a rintracciare.

Per mandato, il CPIA può organizzare **corsi di ampliamento dell'offerta formativa**, a patto che non gravino sulle risorse a disposizione. I corsi vengono, perciò, attivati in base alle ore residue dei docenti, agli spazi disponibili e ai materiali. Fare un corso d'informatica, per esempio, è molto utile, ma necessita di una disponibilità di risorse tecnologiche e un'aula dedicata. Questo, in molte sedi, non è possibile. In molti CPIA, sono attivati corsi di musica, arte e lingua inglese. Vengono anche attivati progetti esterni finanziati con i fondi europei (FAMI) o in rete con il territorio. Un'esperienza positiva raccontata è stata la vincita di un bando per un torneo di calcio-sociale in collaborazione con Civico Zero, accolta molto positivamente dai ragazzi. Grazie ad un bando europeo in collaborazione con l'Unicef, è stato attivato un progetto per lo sviluppo di competenze imprenditoriali che, purtroppo, si è interrotto a causa dell'emergenza sanitaria. Lo scorso anno è

stato attivato un progetto PON dal titolo “mi faccio un film” con l’obiettivo di creare un corto cinematografico con i ragazzi.

Dall’indagine svolta, tutti i CPIA intervistati attivano progetti attraverso la partecipazione a bandi esterni e riconoscono questa possibilità importante per completare la loro offerta. La criticità emersa su questo punto è la grande variabilità: i progetti sono finanziati attraverso bandi, hanno una scadenza e non sempre sono replicabili, quindi non consentono di creare una rete di progetti fissa e in crescita a cui appoggiarsi.

3.8. Storie difficili

Tutti i docenti intervistati riferiscono che i **minori sono restii a raccontare la loro storia** per varie motivazioni. Spesso provano diffidenza e pensano di non essere compresi, sono limitati dalla scarsa conoscenza della lingua italiana e, inoltre, vivono un generale senso di spaesamento. Il rapporto che si crea nel corso del tempo, tra studente e docente, può portarli a raccontare le loro esperienze. Le storie che emergono sono complesse, sia per il vissuto nel loro Paese di origine che per il difficile viaggio affrontato. Tutti si trovano a fare i conti con un vissuto di abbandono da parte della famiglia di origine e con la grande responsabilità di mandare i soldi a casa e aiutare la loro famiglia. Anche i ragazzi albanesi devono fare i conti con il vissuto di abbandono e spaesamento, pur non presentando particolari traumi rispetto al viaggio (spesso vengono accompagnati in aereo da gli stessi genitori). Il vissuto di abbandono, di distacco prematuro e forzato dalla famiglia, è un vissuto complesso e a volte viene nascosto da una lettura mitica della famiglia e delle condizioni di vita del loro paese di origine.

A volte, di fronte a situazioni particolari, sono i Centri che condividono informazioni, altre volte, invece, è il CPIA che richiede uno scambio di informazioni, avendo visto particolari difficoltà. Nei CPIA, non è prevista la figura dello psicologo, anche se tutti lo riterrebbero utile sia nella gestione di dinamiche interne dei ragazzi che nella gestione di dinamiche di gruppo complesse.

In casi di particolari difficoltà fisiche, psichiche o di apprendimento, i docenti hanno provato a prendere contatti con le ASL territoriali competenti: il rapporto con la rete sanitaria territoriale non è facile, in quanto le liste d’attesa sono molto lunghe e la barriera linguistica impedisce valutazioni diagnostiche strutturate.

Alcuni CPIA hanno sperimentato lavori sulle esperienze di vita dei ragazzi volte a favorire un confronto attivo tra culture, una maggiore conoscenza di sé e un arricchimento della lingua italiana. Nel CPIA 1 (sede Via Policastro), hanno fatto **un lavoro sul curriculum dello studente**, volto a ricostruire le storie che ci sono dietro le etichette, partendo dal nome e cognome di ciascuno e il significato dato dalla famiglia e dalla cultura di origine; gli indirizzi che corrispondono a paesaggi, città, punti di riferimento; la formazione e le diverse esperienze formali e di vita e, infine, le diverse competenze derivate da esperienze quotidiane. Nel CPIA 2 (sede Via Vitaliano Ponti), è stato sperimentato un **lavoro sulle Autobiografie**, inserito nel corso di potenziamento di 200 ore. Il progetto è stato condotto da un’insegnante, sulla proposta di una tirocinante. Lo scopo del progetto è quello di portarli a raccontare, ad aver fiducia nelle persone che, anche se non possono capire, possono accogliere. Partire dal passato può servire per costruire un futuro migliore. I ragazzi hanno partecipato molto volentieri e hanno dimostrato una particolare forza d’animo. Hanno raccontato del loro paese di origine e della loro famiglia, hanno analizzato emozioni ed episodi connessi, i colori delle emozioni, gli odori che ricordavano, i piatti tipici della loro terra. A conclusione, hanno svolto un elaborato finale attraverso domande-guida.

3.9. Integrazione gruppo classe/integrazione con Italiani

I docenti si impegnano molto per creare delle classi omogenee e collaborative, ma spesso il compito è difficile. La composizione delle classi è accurata e si cerca di non inserire troppi elementi della stessa nazionalità, ma non è semplice a causa degli inserimenti continui durante tutto l'anno e delle poche classi a disposizione. Inoltre, sono tutti attratti dai connazionali in classe o nei momenti di pausa: questo li porta a creare piccoli gruppi chiusi. In generale, i docenti cercano di favorire un'integrazione tra le varie etnie, anche attraverso momenti di didattica alternativa a quella frontale oppure attraverso progetti extra.

L'integrazione con ragazzi italiani invece è più difficile: l'ambiente dei CPIA è prevalentemente straniero, nei centri accoglienza vi sono ragazzi stranieri e tendono nei momenti liberi a frequentare connazionali o centri di aggregazione per stranieri. Poter frequentare la scuola statale con i coetanei, potrebbe favorire notevolmente l'integrazione. I minori fino a 13 anni circa vengono inseriti in un percorso tradizionale. I quattordicenni si trovano in un limbo: trovare una scuola pronta ad accoglierli non sempre è facile, per cui capita che si temporeggi con un corso di italiano per iscriverlo a quindici anni al CPIA. Per i più grandi vi sono difficoltà ad accedere ai percorsi di scuola secondaria di secondo grado. Spesso non sono in possesso di un titolo di studio riconosciuto e non possono conseguire l'attestato di scuola media in parallelo. La scarsa scolarizzazione e/o analfabetismo rendono difficile affrontare un percorso di secondo grado. Gli stessi ragazzi sono poco interessati a svolgere un percorso così lungo e difficoltoso. Vi sono state sporadiche esperienze in cui il minore esprimeva questo desiderio e quindi, dopo il conseguimento dell'attestato di primo grado nei CPIA, è stato fatto un importante lavoro con le scuole secondarie associate per inserirlo.

I progetti di integrazione sono più appannaggio del terzo settore, molto soggetto a finanziamenti e bandi sempre più carenti e fluttuanti. Sarebbe utile, invece, come suggerito dalla docente del CPIA 1 intervistata, che il CPIA potesse farsi regista di una progettualità sul territorio con una maggiore continuità e solidità. L'Istituto, tutti giorni, si confronta con culture straniere e si potrebbero sfruttare le competenze per creare corsi in collaborazione con le scuole secondarie di secondo grado su argomenti comuni: per esempio, l'educazione civica, i diritti e doveri costituzionali, la salute, il diritto al lavoro o la famiglia, promuovendo un confronto attivo tra culture, volto alla comprensione delle diversità.

3.10. Formazione degli insegnanti

La formazione per i docenti non è obbligatoria, né all'inizio della nuova esperienza di docenza, né durante. Questo crea molte differenze sia tra i docenti che tra gli stessi CPIA. Vi sono intervistati che ritengono non ci sia necessità di fare corsi di formazione, mentre altri ne sentono il bisogno e si attivano in autonomia, così come, dirigenti più sensibili al tema riescono a coinvolgere i docenti rispetto ai corsi di formazione. Molti intervistati ritengono che vada ampliata l'offerta formativa e resa obbligatoria sia per i professori del primo livello che per gli insegnanti di alfabetizzazione.

I temi da approfondire citati sono: la glottodidattica, la gestione delle dinamiche di gruppo, l'ambiente multiculturale, le metodologie di insegnamento per studenti analfabeti. Gli intervistati ritengono che la formazione potrebbe essere effettuata sia da personale esterno che interno per permettere scambi di esperienze pratiche.

3.11. Passaggio alla maggiore età

“Mi fa paura che il destino di persone giovani e intelligenti possa essere messo a repentaglio da una norma. Quando uno pensa ai numeri è un conto, ma quando uno li conosce e costruisce un rapporto anche affettivo, ti fa riflettere il fatto che il loro destino è così a rischio”.

Tutti i docenti intervistati sentono che **la norma attuale è troppo rigida** e non sempre permette il completamento del percorso formativo. Ci sono ragazzi inseriti a 16 anni che riescono a fare un buon percorso con risultati soddisfacenti e riescono a frequentare anche il secondo periodo didattico, altri, invece, che compiono 18 anni dopo pochi mesi e che, con molta fatica e grande impegno da parte dei docenti, a stento riescono a concludere il percorso di primo livello/primo periodo. La criticità messa in luce da tutti gli intervistati è proprio sul prosieguo degli studi dopo la maggiore età. Dopo la nuova legge, i permessi di soggiorno per motivi di studio sono più difficili da ottenere e richiedono un grande impegno burocratico da parte del centro e/o del tutore volontario, con il coinvolgimento di un legale specializzato. Nello specifico, le difficoltà riferite sono sul riconoscimento di un passaporto o titolo equipollente e sulla necessità di avere un alloggio. Secondo i docenti, una gran parte dei ragazzi viene a trovarsi in una **zona grigia**, scoperti da ogni tutela e ad alto rischio di devianza. La paura e le incertezze spingono i ragazzi ad allontanarsi dal circuito di protezione, improvvisamente interrotto e ostile. Molti di loro diventano irreperibili e probabilmente facili prede della criminalità organizzata²².

I CPIA, per orientare i ragazzi si muovono su un doppio binario: organizzano sia incontri di orientamento in collaborazione con i **C.O.L.²³ di Roma** che incontri informativi sui percorsi di secondo livello con le strutture collegate. Qualora vengano rilevati particolari atteggiamenti o desideri, cercano di sostenerli e di fornire corsi a completamento dell'offerta formativa. Tutte le iniziative e le informazioni vengono condivise con i Centri e i tutori interessati. Per invogliare i ragazzi a proseguire gli studi nel CPIA 1 (Sede Via Tiburtina), è stato organizzato un **Open Day in cui le scuole secondarie** presentavano il loro percorso e le loro attività. Lo scopo dell'iniziativa era quello di mostrare una diversa possibilità di scelta, che permetta di ottenere un lavoro maggiormente qualificato e retribuito. I docenti riferiscono che la maggior parte dei ragazzi è orientata a trovare un lavoro il prima possibile, per cui chiedono di poter frequentare corsi professionali o di formazione. I ragazzi ricevono molte pressioni da parte della famiglia di origine e sentono una grande responsabilità verso questa e verso il mandato che hanno ricevuto. Non è facile far accettare alla famiglia che, in Italia, lo studio per un minore è un diritto/dovere; è capitato, infatti, che educatori e docenti abbiano dovuto mediare per evitare l'interruzione del percorso. L'incertezza, inoltre, delle tutele burocratiche (Permesso di Soggiorno per motivi di Studio), li fanno protendere verso un'occupazione immediata anche poco retribuita. Abbiamo visto infatti, che le criticità burocratiche per ottenere il PS sono rispetto al riconoscimento della nazionalità/passaporto, rispetto all'alloggio e al dover dimostrare di guadagnare almeno 400 euro al mese. Gli insegnanti riferiscono che nella maggior parte dei casi riescono a concludere il percorso formativo in corso anche se il ragazzo nel frattempo ha compiuto i 18 anni, ci sono invece, maggiori difficoltà nell'iscrivere i ragazzi a corsi formativi successivi al primo livello.

3.12. Rapporto con la rete

Creare una rete e sostenerla nel tempo, secondo i docenti, è fondamentale per poter seguire al meglio i ragazzi. I protagonisti coinvolti sono: i CPIA, i Centri di Accoglienza, i tutori, gli assistenti sociali, le associazioni del terzo settore, le ASL. Il lavoro in rete consente di contenere il disagio e individuare azioni di supporto per il minore. Uno dei compiti della Figura di Sistema sui MSNA è proprio quello di curare la rete.

²² Numero dei minori irreperibili anno 2018 = 2.378; anno 2019 = 2.676; (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 31/12/2019) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 31/12/2018)

²³ I Centri di Orientamento al Lavoro sono sportelli gestiti dal Comune che svolgono, nell'ambito della rete integrata dei Servizi per l'Impiego, un servizio di orientamento al lavoro di 1° e 2° livello indirizzato ai singoli cittadini, accompagnandoli nella definizione di un percorso formativo e professionale.

Il principale interlocutore per i docenti è il Centro di Accoglienza, che viene contattato per eventuali disagi rilevati, assenze, informazioni su iniziative, o per condividere una progettualità. Oltre i Centri vengono coinvolti anche i tutori, se presenti. I docenti riferiscono alcune criticità negli scambi con i tutori: i tempi di nomina dei tutori sono lunghi (alcuni mesi), per cui i ragazzi vengono iscritti dai Centri che rimangono. Solo pochi tutori, dopo essere stati nominati, prendono contatti con la scuola e si rendono disponibili. Molti sono lontani, in altre province o regioni, quindi non riescono a seguire i minori e delegano gli educatori dei Centri. Importanti scambi avvengono anche con le associazioni del terzo settore: su Roma, in particolare, molti collaborano con Civico Zero (Save the Children). Inviano i ragazzi per frequentare corsi di italiano e attività integrative o di orientamento, ma anche semplicemente per dare uno spazio extra-scolastico protetto. Il rapporto con le ASL è molto difficoltoso per i tempi di attesa molto lunghi del servizio pubblico.

Tutti riconoscono la centralità del lavoro in rete, ma al tempo stesso sottolineano la fatica, sia nel creare un dialogo che nel mantenerlo, soprattutto perché non vi sono interlocutori fissi e canali privilegiati e tracciati.

3.13. Gli effetti del Covid

Il periodo di *lock-down*, in seguito all'emergenza sanitaria, ha costretto alla chiusura tutti gli istituti scolastici che hanno riorganizzato le attività didattiche da remoto. La risposta da parte degli istituti e dei docenti è stata importante: hanno distribuito computer ai centri anche tramite l'aiuto della Protezione civile²⁴, si sono attivati con le lezioni didattiche online in piccoli gruppi o individuali. I ragazzi, pur avendo tutti lo smartphone, sono digiuni di competenze digitali, non sanno usare il computer e hanno avuto bisogno di una guida individuale da parte degli educatori o dei docenti per imparare ad usarlo. Nei Centri di Accoglienza, qualche ragazzo più esperto ha aiutato gli altri, qualcuno, invece, ha continuato le attività didattiche utilizzando il telefonino. La Didattica a Distanza (DAD) ha impegnato i docenti molte ore al giorno, anche per la poca familiarità dei ragazzi con il computer. La risposta dei ragazzi in generale è stata positiva: cercavano anche più volte al giorno i docenti ed erano felici di poter rivedere i compagni nelle video lezioni.

I docenti hanno spiegato la particolare situazione e hanno proposto anche attività didattiche sul tema. Per esempio, è stato chiesto loro di fotografare quello che vedevano dalla finestra, descriverlo e confrontarlo con il paesaggio prima del *lock-down* oppure di commentare foto di attualità sull'emergenza.

I ragazzi hanno compreso le limitazioni e hanno affrontato con un sorriso le difficoltà. Chi viveva in Centri di accoglienza meno organizzati e con molti stranieri, ha avuto più difficoltà a continuare la didattica dimostrando anche più insofferenza.

Tutte le attività extra-programmate si sono arrestate: i tirocini, i corsi di completamento dell'offerta formativa, i passaggi al secondo periodo didattico, gli incontri con i C.O.L. Molti neomaggiorenni e adulti stranieri hanno perso il lavoro e si sono trovati spaesati soprattutto per la mancanza di prospettive future.

²⁴ Le scuole hanno ottenuto i computer anche attraverso i progetti PON

4. Analisi delle interviste semi-strutturate rivolte agli esperti delle strutture residenziali, di un centro di aggregazione e di un'unità di strada

4.1. Osservatori privilegiati intervistati

Sono state realizzate interviste semi-strutturate con i seguenti **“osservatori privilegiati”** dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), i quali hanno esposto la loro esperienza ed analisi sviluppata all'interno delle specifiche strutture di appartenenza:

- Rudy Metaroli di Civico Zero-Save the Children, Psicologo Responsabile di un **Centro di aggregazione**. Che ha riportato informazioni relative anche all'**Unità di strada per i MSNA** della stessa organizzazione.
- Stefania Giannetti de “Il Tetto”, Educatrice professionale, Responsabile della **Casa-Famiglia** per adolescenti “Itaca”, principalmente incentrata su minori stranieri non accompagnati.
- Federico Adinolfi de “Il Tetto”, Psicologo, Responsabile del **Gruppo Appartamento per la semi-autonomia** “Le Querce”.
- Agnese Zappone de “Il Tetto”, Educatrice professionale, Responsabile del **Centro di pronta accoglienza** per i minori stranieri non accompagnati e di una Casa-Famiglia.

4.2. Il profilo del minore

Le **problematiche psicologiche dei MSNA sembrano correlate all'area geografica di provenienza ed alla tipologia di percorso migratorio effettuato**: i migranti che provengono da un percorso migratorio drammatico via-mare, sottoposti a torture o vittime di tratta e i cosiddetti “migranti economici” provenienti da Paesi con elevato tasso di povertà e che riescono ad accedere con viaggi relativamente semplici (per es.: Egiziani) oppure in aereo, accompagnati dal genitore e lasciati presso qualche amico o parente (per es. Albania).

Gli effetti del percorso migratorio drammatico producono frequentemente una grave **Sindrome Post-Traumatica da Stress**, con i suoi classici sintomi: incubi notturni, ritiro e difficoltà sociali, coartazione cognitiva ed emotiva, ecc.. Chiarissimo è come in questi casi il ritiro sociale abbia fini protettivi rispetto ad un mondo percepito come violento e pericoloso. Di fronte alla SPTS è assolutamente necessario l'intervento clinico di supporto psicoterapeutico, a cui generalmente questi minori accedono. Questo viene offerto da varie strutture appartenenti alla rete territoriale. In questi casi è interessante notare che è assolutamente residuale l'incontro con alcol o sostanze psicotrope. Come se il trauma, il dolore interiore fosse troppo grande per poter essere lenito o distratto dall'abuso di sostanze.

Nel secondo caso, nei “MSNA economici”, più che lo strutturarsi di una vera e propria sindrome quello che predomina è un forte vissuto di **abbandono**, profondo e negato. Questi ragazzi, inoltre, subiscono pressioni da parte della famiglia di origine affinché guadagnino ed inviino i soldi a casa. Essi sono dunque sottoposti a due traumi, quello dell'abbandono e quello dello **sfruttamento**. Ciò comporta il pericolo avviare condotte a rischio di **devianza**. Essi, infatti, sono facile preda di adulti o neomaggiorenni che operano nel campo dello spaccio di sostanze stupefacenti o in altre aree delinquenziali. Questi gruppi di connazionali devianti offrono infatti protezione e guadagni che corrispondono ai bisogni di questi minori. In questi casi frequentemente si diffonde anche l'abuso di sostanze, in particolare la cannabis, meno l'alcol per motivi culturali e religiosi.

Differente è l'esito del processo evolutivo quando il percorso di integrazione è efficace, i ragazzi riescono ad entrare in contatto con il proprio mondo interiore, generalmente negato, riescono a

seguire il percorso formativo ed inserirsi nel mondo del lavoro. In questi casi ottengono una **buona integrazione sociale ed emotiva**.

Una specifica in merito alle **condizioni mediche** al momento dell'arrivo in Italia. I MSNA provenienti dai percorsi più traumatici spesso hanno evidenti segni di torture. Mentre la patologia maggiormente diffusa è la tubercolosi.

Sia gli educatori delle case-famiglia, sia gli insegnanti rilevano quanto sia problematico il rapporto con le **famiglie di origine**. Queste infatti hanno un atteggiamento colpevolizzante nei confronti dei MSNA. Li fanno sentire da un lato i "fortunati" rispetto a chi è rimasto in patria, dall'altro pretendono che essi gli inviino quel denaro per cui sono stati spinti a migrare. Per certi aspetti sembra una relazione basata sul "Doppio legame"²⁵, da un lato ti allontano, dall'altro ti colpevolizzo per esserti allontanato e ti impedisco di uscire dalla contraddizione tenendoti legato mediante il senso di colpa.

Tutti gli operatori, insegnanti e educatori, nel corso delle interviste hanno fatto riferimento a questo fenomeno e tutti tentano di contrastarlo, gli insegnanti nel rapporto con l'alunno, gli educatori contattando anche le famiglie e tentando di far loro capire che la realtà italiana è differente da quella di provenienza. Che non c'è cattiva fede nei loro figli ma che prima di poter guadagnare e quindi inviare i soldi a casa devono terminare il percorso formativo. Ma essi difficilmente comprendono e frequentemente continuano ad incoraggiare l'evasione scolastica ed ostacolare il percorso educativo. Centrale in questo frangente è il ruolo protettivo del tutore.

È bene evidenziare che, specialmente nei casi in cui il percorso migratorio è stato maggiormente traumatico, i minori presentano una rilevante **coartazione cognitiva**. Come noto in letteratura, questo sintomo ha una funzione adattiva, chiudersi rispetto alla percezione e comprensione del mondo serve a difendere la persona dalla sovra-stimolazione di *input* dolorosi. Tuttavia, il consolidamento di un meccanismo difensivo rigido riduce le possibilità di adattamento a nuovi contesti di vita.

L'adultizzazione precoce, sempre presente nei MSNA, sembra dovuta ad una serie di fattori.

- Le condizioni socioeconomiche dei paesi di provenienza costringono i bambini a passare all'età adulta saltando le tappe evolutive intermedie, sia dal punto di vista psichico, per esempio la fase dell'adolescenza, sia dal punto di vista formativo, infatti molti ragazzi giungono in Italia senza aver mai precedentemente frequentato la scuola.
- Le condizioni di vita sopportate durante il viaggio e, frequentemente, anche dopo il viaggio costringono la persona a crescere velocemente per poter sopravvivere. Ingenuità, spensieratezza, ma anche gioia, dolore e comunque tutte le emozioni intime comportano l'abbassamento delle difese e, dunque, pericolo di vita.

Pertanto, si assiste alla manifestazione della **coartazione emotiva**, anche in questo caso effetto di un meccanismo adattivo funzionale alla sopravvivenza dell'individuo. Un chiaro segno di questo meccanismo sono i disegni di questi ragazzi tipici di un'età molto precedente a quella anagrafica.

È anche evidente che, quando il trattamento riabilitativo si dimostra efficace ed il contesto è adeguato ai bisogni, i ragazzi attivano la propria resilienza dimostrando capacità cognitive, relazionali, emotive inaspettate.

È presente un *cliché* tra i minori stranieri, l'aspettativa di diventare **calciatore** quale modello, presentato dai *media*, di persona con altissimi guadagni. Questa aspettativa porta il ragazzo a disinvestire energie rispetto al percorso di educativo in corso, cosa che frequentemente avviene anche per i coetanei italiani. Rilevante è in questi frangenti, ma anche in molti altri simili, l'intervento educativo mirato a far comprendere ai ragazzi i dati di realtà, la bassa probabilità di riuscire nell'intento e, al contrario, la necessità della formazione quale mezzo necessario per avere

²⁵ (Bateson G., 1972)

possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro. Infatti, la percezione della realtà economica, sociale, relazionale nei MSNA è parziale, condizionata da stereotipi ma anche da carenza di informazioni oggettive e di esperienza. Per questo motivo gli operatori impostano un intervento educativo mirato ad acquisire i dati di realtà necessari per il raggiungimento degli obiettivi esistenziali dei singoli ragazzi.

Colpisce, per contro, quanto sia basso il **contatto** con il proprio mondo emotivo interiore, **con i propri desideri**, con i propri bisogni. Questi sembrano inconfessabili, negati, rimossi. Questi ragazzi si sentono dei “fortunati” ad essere riusciti a raggiungere l’occidente, dei “privilegiati” rispetto ai loro connazionali pertanto il desiderio personale, l’aspettativa di poter soddisfare i propri bisogni esistenziali è inammissibile. È noto in letteratura quanto tutto ciò sia coartante rispetto alla realizzazione della persona e limitante per l’ottenimento di risultati futuri.

Anche rispetto al tema dei MSNA di origine albanese diversi educatori ed insegnanti si sono pronunciati in quanto essi sono numerosi e pongono frequentemente le medesime criticità. Il senso di appartenenza culturale è forte, parimenti l’*enclave* presente sul territorio è numerosa. I ragazzi tendono a strutturare un gruppo chiuso al suo interno ed ostile rispetto agli altri. Essi sono resistenti ai diversificati interventi volti all’integrazione.

È altresì evidente come l’*enclave* territoriale faccia pressione su questi ragazzi affinché essi non si integrino e frequentemente cercano di assorbirli in percorsi di vita non trasparenti. Rispetto a tutto ciò è centrale il ruolo di tutela del Tutore volontario.

Questo fattore sociale rinforza ed è rinforzato da una tipica posizione emotiva e relazionale. Ciò che in Analisi Transazionale sarebbe definita Contro-ingiunzione “*Sii forte*” e Ingiunzione “*Non fidarti*”. Queste caratteristiche rendono difficile l’apertura del ragazzo all’operatore, educatore o insegnante che sia, il quale sperimenta il vissuto contro-transferale di sentirsi non utile, sfruttato, sentimento che, conseguentemente, è estremamente diffuso negli operatori.

4.3. I percorsi di integrazione

Una **forte criticità nel percorso di integrazione è il raggiungimento della maggiore età**. Infatti, la normativa vigente, analizzata in altre parti del presente lavoro, rende complessa e residuale la possibilità di supportare un ragazzo dopo il compimento dei 18 anni. Il MSNA ha un elevato rischio di trovarsi, a questo momento, maggiorenne ed abbandonato a se stesso. Lo psicologo di “Civico Zero” riferiva: “*Non immaginate quanti diciottesimi compleanni siano stati festeggiati per strada*”. Ciò comporta pericoli di vanificare il lavoro educativo profuso e di assorbimento in percorsi devianti.

L’inadeguatezza dell’interruzione drastica degli interventi di supporto al diciottesimo anno è dovuta a diversi fattori:

- L’elevata complessità e specializzazione del mondo contemporaneo prevede percorsi formativi prolungati anche nei lavori manuali, pertanto è necessario formarsi anche dopo i 18 anni
- I MSNA che raggiungono l’Italia a 16 o 17 anni non hanno il tempo di accedere a percorsi professionalizzanti in quanto essi devono utilizzare il poco tempo a disposizione per ottenere la licenza media presso i CPIA
- La ricerca di lavoro, in un contesto come quello italiano, è un percorso che necessita di tempo e di supporto specie per un ragazzo che non conosce la lingua, il mercato del lavoro, le procedure ecc.

È pertanto fondamentale un approccio longitudinale che permetta di supportare il minore dal suo arrivo fino all’accompagnamento all’autonomia.

Particolarmente interessante, infatti, è l'esperienza de "Il Tetto" che ha strutturato diverse tipologie di collocazioni secondo una logica longitudinale, partendo dalla casa-famiglia, realtà ove la presenza degli educatori è centrale, fino al Gruppo-appartamento ove l'intervento è focalizzato sulla semi-autonomia e finalizzato all'inserimento del ragazzo nella società.

Purtroppo, il percorso di semi-autonomia, nato sperimentalmente come progetto pilota, non è più stato finanziato, senza una valutazione dell'impatto, dell'efficacia, senza valutare le alternative. Per contro sembra assolutamente necessaria la pianificazione di interventi di questo genere che finalizzino il lavoro svolto per il minore negli anni precedenti al suo reale inserimento lavorativo.

Gli osservatori privilegiati, Centri di Aggregazione e Case-Famiglia, analizzati in questa parte della ricerca, a differenza di quanto riportato dagli insegnanti dei CPIA, non evidenziano criticità particolari rispetto alla **prosecuzione degli studi dopo la scuola secondaria di primo grado**. Gli educatori infatti hanno impostato vari progetti di studio per i loro MSNA. Il Centro di Accoglienza intervistato riesce a seguire da vicino i minori sia perché sono in numero contenuto, sia perché adotta un approccio longitudinale di accompagnamento all'autonomia. I ragazzi non rischiano quindi di essere espulsi al compimento del diciottesimo anno e riescono pertanto a continuare gli studi e a pianificare meglio i loro obiettivi futuri. Gli educatori intervistati, inoltre, rispetto a minori con età inferiore a 16 anni lavorando di concerto con i Tutori, sono riusciti ad ottenere il titolo di equipollenza della scuola secondaria di I grado conseguito nel paese di origine (specialmente per gli albanesi) e quindi posso utilizzare il tempo a disposizione, prima del compimento del diciottesimo anno, per iscriverli al II grado. Risulta quindi centrale il sistema di tutele e accompagnamento per contenere sia la dispersione scolastica che le ansie e le incertezze rispetto ai cambiamenti imposti con il raggiungimento della maggiore età.

Una criticità che evidenziano gli educatori consiste nella carenza di percorsi professionalizzanti e di percorsi formativi che insegnino ai ragazzi un mestiere, una competenza spendibile immediatamente nel mercato del lavoro e da questo richiesta. Infatti, in Italia la formazione, anche professionale, ha una caratterizzazione fortemente teorica e questa non risponde al bisogno formativo ed ai tempi di molti MSNA, ed anche di molti ragazzi italiani.

4.4. La rete

Un elemento che sicuramente colpisce nell'analisi delle interviste è lo sforzo che tutti gli intervistati fanno per cercare di creare e mantenere **la rete a supporto dei MSNA**. Nonostante la carenza dei fondi, i tagli alla spesa indiscriminati e spesso non pianificati all'interno di una logica organica l'offerta di servizi, grazie alla creatività degli operatori, sembra, in molti casi, variegata e mirata sui reali bisogni dell'utenza.

Da un lato sono presenti i **CPIA**, e comunque **l'istruzione pubblica**, quale nodo istituzionale obbligatorio e centrale per garantire un attestato di studio ufficiale. Sicuramente sono presenti delle criticità, anche evidenziate Capitolo 3, ma comunque segno, dal punto di vista psicologico, della presenza dello Stato e dunque di un'organizzazione sociale che è fondamentale per la crescita e la sussistenza dell'individuo, specie per chi proviene da contesti in cui tutto ciò è, spesso, carente. Rilevante è la ricerca che i CPIA effettuano per differenziare l'offerta formativa, per rispondere ai bisogni dell'utenza, per promuoverne l'integrazione.

Da un altro lato ci sono le Case-famiglia e comunque le **strutture residenziali** presso cui sono accolti i minori. Anch'esse presentano delle criticità. È evidente lo sforzo di molte di esse nell'adeguare le strutture ai differenti bisogni evolutivi dei MSNA. Un esempio di ciò è la graduazione nel livello di autonomia che le differenti strutture residenziali offrono ai MSNA. A partire da quelli appena arrivati accolti nel **Centro di pronta accoglienza** nella fase emergenziale iniziale, a quelli più piccoli accolti nella **Casa-famiglia** ove maggiore è la presenza dell'educatore

per giungere al **Gruppo- appartamento** ove il ruolo dell'educatore si riduce gradualmente al fine di realizzare il percorso di semi-autonomia.

Da un altro ancora è presente l'**educativa informale**, quella dei **Centri di aggregazione**, focalizzata sull'offerta di aspetti formativi e educativi che in grado minore, possono essere forniti dai suddetti nodi della rete. Per esempio, l'insegnamento dell'italiano con metodiche più informali, la cura della creatività e della socializzazione, etc. Parallelamente a ciò l'**Unità di strada** che intercetta i minori preda dello sfruttamento, sfuggiti al sistema di accoglienza ufficiale.

Sono poi presenti i **Tutori volontari**, analizzati in altre parti della ricerca, e le offerte professionali: **psicologi** (nella realtà romana da strutture quali Medici senza frontiere, Etna, S. Gallicano, Caritas, etc.) **avvocati** ed anche i **volontari** (scout, parrocchie, etc.).

Tutti i nodi della rete hanno proprie specificità e competenze e per cercare di svolgere al meglio il loro mandato, si rivolgono all'esterno per sostenere adeguatamente i minori e risolvere specifici bisogni. Il sistema della rete è vivo grazie ad operatori che ci mettono molto impegno, ma allo stesso tempo tutti sottolineano anche il suo **essere troppo frammentata**. La comunicazione, lo scambio di informazioni e la collaborazione tra gli attori è affidata esclusivamente ai singoli. Spesso si cerca appoggio per specifiche problematiche, ma risulta più difficile costruire una conoscenza approfondita dell'altro, della complessità dei servizi che offre e del suo mandato. Per esempio, i CPIA collaborano sul territorio con *Civico Zero* per ricevere supporto nell'apprendimento della lingua italiana, ma faticano a comprendere una realtà con caratteristiche così diverse da una più istituzionale. Con una rete così articolata e frammentata è molto difficile attuare una progettualità longitudinale che guida e accompagna i minori verso un'integrazione e un'indipendenza psicologica ed economica propria di un individuo adulto. La differenziazione dell'offerta, nei vari servizi a supporto dei minori, garantisce maggiore rispondenza ai **criteri qualitativi di efficacia e di adeguatezza**, ma implica una ricerca organizzativa ed una realizzazione operativa che è sicuramente più complessa di quello che sarebbe un'offerta standardizzata ed univoca. Tutti i nodi della rete presentano punti di forza e criticità, ma a completamento dell'offerta, sembra mancare un regista che coordina i vari attori. Manca un regista che abbia una visione d'insieme di tipo olistico che riconosca il minore come persona e che quindi, riesca a coordinare gli interventi in una logica integrata volta a guidarlo verso una efficace costruzione di sé.

È noto in letteratura che il successo lavorativo è uno dei principali fattori che determina una prognosi positiva nei percorsi riabilitativi o di sostegno. Bisogna riconoscere che tutte le strutture esaminate mediante le interviste, pongono particolarmente attenzione a questa dimensione. Le strutture residenziali supportando ed indirizzando i MSNA nella formazione, prima, e accompagnandoli, poi, gradualmente all'inserimento attraverso il percorso di semi-autonomia ad un inserimento nel mondo del lavoro anche in collaborazione con le attività di accompagnamento e supporto offerte dai centri di aggregazione.

Il centro di aggregazione forma i ragazzi alle *skills* trasversali necessarie per entrare in contatto con il mondo del lavoro, supportandoli. Queste sono competenze trasversali richieste in qualsiasi contesto lavorativo come la capacità di ascolto, la capacità di mediare i conflitti, o la capacità di contenere la propria frustrazione. Vi è poi un percorso per la costruzione del *Curriculum Vitae* che diventa una sorta di curriculum biografico: il ragazzo ripercorre la sua storia ponendo attenzione alle abilità sviluppate sia pratiche che relazionali, vengono guidati a rielaborare in chiave costruttiva risorse e attitudini sviluppate in maniera non formale. Il percorso di accompagnamento all'autonomia si conclude con uno sportello di orientamento al lavoro. Il centro si appoggia a corsi del territorio ed offerte lavorative del territorio, ma anche a privati che scelgono di collaborare volontariamente e gratuitamente fornendo stage e tirocini nelle aziende. Il centro di aggregazione per accompagnare al meglio i ragazzi nella fase critica del passaggio alla maggiore età, ha esteso la fascia di intervento a 19 anni.

4.5. Criticità del sistema di accoglienza

Molteplici sono le iniziative messe in atto da tutti i nodi della rete per favorire l'integrazione dei MSNA nel tessuto sociale territoriale come incontri con adolescenti di altre organizzazioni, feste, visite guidate, partecipazioni ad attività ed eventi sportivi e culturali. Tuttavia, queste non raggiungono il loro vero scopo. La vera integrazione si ha nel condividere gli spazi di vita con i coetanei italiani. Questo non avviene in quanto nei CPIA sono presenti pochi italiani adulti o ragazzi con storie complesse ma gli adolescenti o i giovani adulti sono quasi unicamente stranieri, altrettanto si può dire per i centri di aggregazione quasi per nulla frequentati da italiani. **L'integrazione è efficace in quei casi in cui i MSNA possono** accedere alle scuole pubbliche tradizionali ove **strutturare relazioni stabili** con coetanei autoctoni, ma ciò avviene raramente come analizzato nella sezione relativa all'indagine sui CPIA.

Altro aspetto critico segnalato dagli operatori delle strutture residenziali è la **mancanza di corsi professionali di tipo artigianale** perché i MSNA migrano per imparare dei mestieri. Tuttavia, questa domanda formativa non trova risposta nel sistema di istruzione italiano più focalizzato sugli aspetti teorici rispetto ai quali frequentemente questi ragazzi presentano delle difficoltà. Per contro essi hanno bisogno di manualità sia perché è più rispondente alle capacità ed abilità che hanno sviluppato, sia perché loro stessi esternano: *“Io sono venuto per lavorare”*. Gli operatori infatti riferiscono: *“ci sono stati casi di ragazzi che volevano fare l'idraulico ma non è stato possibile individuare corsi specifici”*. Risulta anche che difficilmente riescono a realizzare una fase di **“apprendistato”** sia per carenza di offerte di questo tipo, sia perché i tirocini sono spesso brevi e non retribuiti, quindi difficilmente compatibili con gli obblighi burocratici a cui devono sottostare per ottenere il permesso di soggiorno.

I rischi che comporta questo sistema sono sia psicologici che sociali. Dal punto di vista psicologico quei MSNA, che in patria lavoravano con i familiari, hanno un vissuto di regressione in Italia, si sentono “retrocessi” nel dover tornare a scuola. Quando poi raggiungono la maggiore età essi non hanno le competenze ed i contatti necessari per entrare nel mondo del lavoro e, quindi, per sopravvivere, corrono il rischio di essere assorbiti nel mondo delinquenziale che offre protezione e guadagno.

Gli intervistati riferiscono che questa **fase di passaggio è la più difficile** e delicata sia per gli operatori che per i ragazzi. Per gli operatori perché devono far fronte ad una complessa situazione burocratica e a carenze strutturali del sistema di accoglienza, con l'obiettivo di offrire una prospettiva di vita ai ragazzi. Per i ragazzi perché vivono una fase emotiva e di crescita complessa (l'adolescenza), all'interno di una vita spesso difficile e traumatica, in un paese a loro sconosciuto. Vista la loro fragilità del momento è facile rifugiarsi in coetanei che vivono in contesti devianti, ma che riescono ad offrire soldi facili e subito. I contesti devianti risultano più confortevoli e meno incerti delle tutele burocratiche, nasce così in loro disillusione e disinvestimento nel sistema che: *“dopo averli coccolati li ha traditi”*.

Le **criticità burocratiche** che riportano gli operatori, sono rispetto al dimostrare di avere un alloggio, e un reddito. Rispetto all'alloggio il Centro Accoglienza si ritiene molto soddisfatto dell'esperienza triennale che ha svolto in collaborazione con il Comune di Roma, con il progetto di semi autonomia in appartamento. Ma anche queste realtà virtuose sono soggette a pagamenti del comune che spesso sono in ritardo, o ad accordi che a causa di avvicendamenti politici non vengono rinnovati. Gli operatori riferiscono invece molte difficoltà nel passaggio ad un centro per adulti. Le strutture che accolgono neomaggiorenni sono realtà positive e virtuose, mentre i centri per adulti sono contesti più complicati che accrescono il senso di spaesamento dei ragazzi; i posti disponibili inoltre non sono sufficienti. A volte si riesce ad ottenere il prosieguo per attesa occupazione, ma il più delle volte se non c'è una progettualità significa solamente rimandare il problema per un anno.

Infine, gli intervistati sottolineano come l'introduzione **della figura del Tutore** sia stata positiva, perché questi si impegnano nel tutelare i ragazzi e collaborano per affrontare tutte le pratiche burocratiche. Ma gli spostamenti dal centro di prima accoglienza a quelli di seconda o ad altre

soluzioni di accoglienza, allontana i ragazzi dal Tutore che gli è stato assegnato perché a volte cambiano regione o provincia. In questo modo viene meno l'appoggio e la tutela del Tutore che rimane troppo distante per occuparsi dei ragazzi.

4.6. Effetti del Covid

Poiché la fase di raccolta dati della ricerca è coincisa con il diffondersi della pandemia e con il conseguente *lock down* si è stabilito di indagarne gli effetti sui MSNA, ne sono emerse le seguenti conseguenze.

- Sono state interrotte delle attività di inserimento lavorativo dei più grandi
- In alcuni dei più piccoli si sono riattivate ansie rispetto ai traumi passati
- Si sono presentate criticità per i neomaggiorenni legate alla condizione abitativa e alla sussistenza economica.

Tuttavia, l'evento ha anche costituito un'opportunità per gli operatori che si sono particolarmente impegnati nel coglierla appieno:

- Nelle strutture residenziali gli operatori hanno avuto la possibilità di stare più a lungo con i ragazzi, di entrare più profondamente in contatto con loro
- Il centro di aggregazione ha mantenuto vive tutte le attività attraverso video incontri. Sono state poi istituite *chat* guidate dall'educatore per mantenere il contatto tra i ragazzi.

5. Il questionario per i minori

La costruzione dell'intervista per i minori ha implicato un grande lavoro per la sua definizione. Un percorso che ha visto l'integrazione di diverse professionalità interne al team di ricerca del CeSPI, in quanto è nostro interesse effettuare un profilo a tutto tondo del fenomeno al fine di individuare strategie di intervento multidimensionali. Si sono, pertanto, utilizzate: la professionalità dell'economista, per poter rilevare le variabili economiche sia a livello di caratterizzazione del fenomeno che per gli aspetti di intervento, la competenza sociologica, ovviamente fondamentale in questo ambito; la competenza psicologica, per approfondire gli aspetti soggettivi del vissuto e gli effetti psicopatologici; la competenza logopedica, per decodificare difficoltà e fabbisogno nel percorso scolastico e di apprendimento.

Come sopra specificato, l'emergenza Covid non ha reso possibile effettuare le interviste semi-strutturate, come previsto, presso i CPIA. Si è, quindi, proceduto a trasformare le interviste in questionari on-line facilmente compilabili anche da un cellulare. Tuttavia, le scuole ci hanno chiesto di evitare anche questa forma di rilevazione, in quanto i ragazzi presentano problemi di connessione Internet e gli insegnanti hanno preferito non distrarli dalle attività didattiche. L'impegno nel realizzare la didattica a distanza è stato infatti estremamente gravoso. Grazie alla collaborazione degli operatori di un Centro Accoglienza, tre minori hanno compilato il questionario.

Poiché metodologicamente e deontologicamente riteniamo che l'attività di ricerca abbia la funzione di supportare e non ostacolare le realtà che indaga, per raccogliere le informazioni di nostro interesse abbiamo preferito coinvolgere gli osservatori privilegiati ovvero le persone che meglio li conoscono. Pertanto, abbiamo integrato le interviste semi-strutturate con la raccolta di informazioni che avremmo voluto chiedere ai MSNA. Abbiamo, inoltre, allargato la coorte dei testimoni privilegiati coinvolgendo non solo gli insegnanti ma anche gli educatori sia dei luoghi di residenza dei minori, sia dei centri di aggregazione in quanto essi hanno un rapporto più intimo con i ragazzi rispetto agli insegnanti, i quali, necessariamente, devono ricoprire un ruolo più formale. Gli

educatori hanno dimostrato una conoscenza approfondita dei percorsi di vita e dei vissuti dei ragazzi e ci hanno potuto fornire le informazioni di nostro interesse. Queste sembrano sufficientemente oggettive, in quanto osservatori indipendenti hanno confermato le stesse informazioni.

In allegato si riporta il questionario completo, mentre di seguito si indicano le aree di indagine dell'Intervista/Questionario:

- 1) Informazioni generali.
- 2) Storia personale.
- 3) Storia scolastica.
- 4) Aspettative future.

Inoltre, sia la struttura dell'intervista, sia il questionario informatizzato sono a disposizione del CeSPI e, quindi, potranno facilmente essere utilizzati in futuro, quando le condizioni epidemiologiche lo permetteranno. La struttura informatica del questionario permette una somministrazione a basso costo e, pertanto, potrà essere ampliata l'area geografica di indagine.

Proponiamo una sintetica analisi qualitativa delle tre risposte al questionario che sono pervenute confrontandole con le informazioni tratte dalle interviste.

Area informazioni generali: Dalle risposte fornite, il profilo dei minori è in linea con le caratteristiche descritte dai docenti e educatori. I minori sono tra i 16 e i 17; due di nazionalità albanese e uno gambiana; tutti conoscono l'Inglese e vivono in centri di accoglienza con ragazzi di nazionalità miste.

Area Storia personale: I MSNA intervistati avvertivano la mancanza della propria famiglia, con la quale hanno affermato di avere un buon rapporto. Sembra trattarsi di famiglie con difficoltà economiche in cui le madri risultano, ad una prima analisi, coloro che hanno il maggior numero di anni di istruzione ed un lavoro a fronte di padri meno istruiti e disoccupati. Emerge la progettualità delle famiglie di origine nei confronti dei minori, legata alla decisione, presa insieme ai propri genitori, di partire per altre mete per motivi economici.

Il dato sarebbe in armonia con quanto rilevato nell'indagine su “la motivazione e la partecipazione dei minori” (cap. 3.7), in cui viene evidenziato il ruolo delle famiglie nell'invio dei minori in altri Paesi con l'obiettivo di lavorare e sostenere economicamente le famiglie stesse, cosa che graverebbe sul minore il quale accetta malvolentieri il percorso di formazione proposto. Il dato è in armonia anche con quanto rilevato nelle interviste agli esperti delle strutture residenziali, del centro di aggregazione e dell'unità di strada, a proposito dei c.d. “migranti economici” provenienti da Paesi con elevato tasso di povertà, che subiscono vere e proprie pressioni da parte della famiglia di origine circa la necessità di guadagnare dei soldi da inviare alla famiglia di origine stessa, dunque sottoposti al doppio trauma dell'abbandono e dello sfruttamento, anche in relazione al frequente atteggiamento colpevolizzante nei confronti del minore.

I ragazzi raccontano di aver viaggiato via-mare, anche se quelli di nazionalità albanese sono stati accompagnati dai genitori, mentre il ragazzo di origine africana ha affrontato un viaggio difficile in cui ha assistito anche ad atti di abuso e violenza. Tutti, comunque, hanno assistito e/o hanno subito atti di abuso e violenza nel proprio Paese.

Anche questi dati li ritroviamo nelle interviste ai docenti (vedi cap. 3.1 “Caratteristiche dell'utenza” e cap. 3.8 “Storie difficili”) e agli educatori (cap. 4.2). Entrambi sottolineano i traumi subiti dai ragazzi nel loro Paese di origine e/o un percorso migratorio drammatico, in cui sono stati sottoposti a torture o sono divenuti vittime di tratta. Ritroviamo, nell'affermazione dei ragazzi di “avere nostalgia di casa” e “dei propri amici”, il sentimento di abbandono descritto dai docenti.

Area Storia scolastica: Tutti gli intervistati hanno frequentato la scuola nel proprio Paese, ma i percorsi scolastici dei due ragazzi albanesi è di 9 anni mentre per l'altro di 5 anni. In Italia, hanno avuto difficoltà iniziali a scuola per la fatica che facevano nello studio e qualche difficoltà nel rapporto con i compagni di classe. Tutti riconoscono l'utilità di frequentare la scuola, ma, allo

stesso tempo, 2 su 3 vorrebbero lavorare immediatamente ed affermano che non piace loro studiare. Hanno un buon rapporto con i docenti e vorrebbero studiare informatica oltre le materie tradizionali.

Questo dato sarebbe in armonia con quanto affermato nell'indagine circa "la motivazione e la partecipazione dei minori", in cui si sottolinea l'urgenza per il MSNA di trovare un lavoro di qualunque tipo ("anche sottopagato") pur riconoscendo l'utilità del percorso di formazione.

Inoltre, questo dato sarebbe in armonia con quanto rilevato nelle interviste agli esperti delle strutture residenziali, del centro di aggregazione e dell'unità di strada le quali evidenziano, per esempio, la presenza dell'aspettativa, da parte dei minori, di diventare **calciatore**, modello mediatico di persona che guadagna moltissimo, dovuta ad una parziale percezione della realtà economica, sociale e relazionale del MSNA, "condizionata da stereotipi ma anche da carenza di informazioni oggettive e di esperienza".

Area Aspettative future: La figura del tutore assume importanza nel percorso di studi dei MSNA, come fonte di sostegno insieme agli operatori dei Centri di Accoglienza, nel perseguire i propri obiettivi personali e (insieme alle proprie famiglie di origine) nei momenti di difficoltà e bisogno di esprimere anche le proprie emozioni.

Il dato sarebbe in armonia con quanto rilevato nell'indagine svolta, in base alla quale, anche per i docenti, tra i principali interlocutori coinvolti in un processo di rete vi sono il Centro di Accoglienza del MSNA, per quel che concerne eventuali disagi, assenze, informazioni su iniziative, o per condividere una progettualità e i tutori, nonostante alcune criticità evidenziate nello scambio con essi.

La progettualità personale, invece, si legherebbe, da quanto finora emerso, alla necessità di continuare gli studi iniziati nel proprio Paese e di frequentare le scuole statali o il CPIA con l'obiettivo di un lavoro redditizio e di formarsi una famiglia in Italia.

6. Conclusioni e raccomandazioni

Per trarre una sintesi da quanto emerso, rileviamo che il **sistema di accoglienza** dei MSNA è un mondo caratterizzato da attori con elevata motivazione e professionalità, i quali riescono ad individuare creativamente azioni adeguate al fabbisogno dei minori. Elevato è anche il livello di cooperazione ed integrazione all'interno della rete.

Tuttavia, i componenti, i nodi di questa rete non sono istituti, finanziati e implementati all'interno di una logica di sistema, sulla base di valutazioni qualitative di efficacia, di efficienza, di adeguatezza. Le decisioni vengono prese a livello locale, nella realtà romana, spesso demandate ai singoli Municipi o alle singole associazioni o istituzioni. Talvolta realtà virtuose, rispondenti ai bisogni reali dell'utenza, chiudono per ritardi nei pagamenti o Bandi non rinnovati, per cui resistono solo gli enti che hanno autonomia finanziaria a lungo termine. Sarebbe pertanto necessaria una struttura che istituisca, valuti e monitori le differenti realtà all'interno di una logica di sistema di tipo territoriale.

In merito al **MSNA** è emerso che egli vive in una serie di contesti che non sono integrati nella realtà territoriale locale. Vive in case-famiglia, o altre strutture di accoglienza, insieme ad altri ragazzi stranieri o, al limite, italiani con elevato grado di disagio, studia nei CPIA insieme ad altri ragazzi stranieri, e frequenta centri di aggregazione e orientamento per stranieri. Al compimento della maggiore età, per lo più, è espulso dal sistema di accoglienza senza un accompagnamento graduale all'inserimento lavorativo, con una cesura netta dalla minore età in cui non può lavorare ad un dopo i 18 anni in cui deve essere in grado di mantenersi autonomamente. Motivo per il quale è costretto a rifugiarsi nel supporto dei propri connazionali, i quali vivono in modo scarsamente integrato con il contesto territoriale.

Per contro, quello che osserviamo come operatori del Servizio Sanitario per l'Età Evolutiva che interagiscono quotidianamente con il territorio, è che il processo di integrazione nei minori stranieri che frequentano il sistema di istruzione ordinario ha un'evoluzione migliore. Poter frequentare un ambiente neutro e stimolante insieme ai coetanei italiani, permette loro di approcciare subito con il nuovo contesto culturale, sociale e linguistico. Apprendono l'italiano ad una velocità sorprendente acquisendo spesso anche le inflessioni dialettali. Si integrano, a livello relazionale, poiché creano la rete delle amicizie con i pari che frequentano a scuola e si integrano, a livello culturale, perché vivono all'interno del tessuto valoriale della loro rete relazionale. Nei minori stranieri con tutela genitoriale stupisce il *gap* linguistico, relazionale, culturale con i loro genitori che hanno un livello di integrazione minore, perché rimangono legati al contesto di origine.

Pertanto, è necessario individuare strategie che favoriscano l'inserimento dei MSNA nei contesti di vita territoriali, sia a livello scolastico, sia a livello lavorativo. Ciò per evitare una vittimizzazione secondaria: dopo il trauma della perdita dei familiari e della migrazione, quello dell'emarginazione. Ma anche per evitare i costi sociosanitari della mancata integrazione. Infatti, quest'ultima implica un elevato rischio di devianza e, come noto in letteratura ²⁶, la devianza comporta elevati aggravii rispetto al bilancio del SSN, del sistema della sicurezza, dei Servizi Sociali, in una parola del Sistema di Welfare.

Di seguito, presentiamo in maniera analitica le criticità, suddivise per aree tematiche, emerse dal lavoro di ricerca e le relative "raccomandazioni" ovvero le azioni che possono operativamente dare risposta alle criticità rilevate.

6.1. Area dei CPIA

I CPIA sono parte del Sistema di Istruzione pubblico tuttavia godono di un elevato grado di "autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo"²⁷ in funzione dell'elevato grado di variabilità dell'utenza. Sono nati nell'ambito dell'istruzione permanente per gli adulti italiani, attualmente il numero di italiani (minori e adulti) frequentanti è residuale mentre è preponderante il numero di stranieri (adulti e minori) i quali non conoscono la lingua e talora non sono mai stati scolarizzati (c.f.r. Par. 2.2.) conseguentemente il fabbisogno formativo cambia notevolmente, soprattutto rispetto ai minori.

Pertanto, potrebbe essere utile applicare i sistemi di Verifica e Revisione di Qualità esistenti nel sistema di Istruzione pubblica per valutare, in maniera continua, l'Adeguatezza, l'Efficienza e l'Efficacia dei programmi didattici e dei sistemi valutazione delle competenze che sono proposti nei CPIA. A partire dall'anno 2018/2019 è in corso una sperimentazione condotta da INVALSI²⁸ che coinvolge tutti i CPIA del territorio nazionale per definire un format peculiare del RAV (Rapporto di Auto Valutazione). Il RAV interessa le pratiche educative e didattiche e le pratiche gestionali organizzative, l'obiettivo è quello di creare un canovaccio avanzato del RAV che valorizzi le peculiarità dei CPIA. In attesa, alcuni Istituti si sono attivati per trovare forme di autovalutazione dell'Istituto e dei progetti attivati.

L'organizzazione scolastica dovrebbe prevedere Piani Formativi Individuali più a misura di minore, **con tempi, luoghi e proposte** formative più adeguate.

A nostro avviso, ma anche su esplicita richiesta degli insegnanti, sarebbe necessario:

- Prevedere per tutti i minori non accompagnati un primo inserimento nei **corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana** (c.f.r. par. 4.4.). Gli alunni stranieri provengono da sistemi linguistici differenti, con a volte diversi codici alfabetici e

²⁶ (La Rosa et al. 1995)

²⁷ (Linee guida istruzione adulti)

²⁸ <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php?page=archivio2019>

sistemi scolastici. Emerge quindi di fondamentale importanza, prevedere un percorso iniziale non solo per imparare la lingua italiana, ma anche per apprendere i saperi e le competenze previsti a conclusione della scuola primaria;

- Prevedere percorsi specifici di **pre-alfabetizzazione**, dedicati ai minori analfabeti e non scolarizzati.
- Inserire un maggior numero di **insegnanti della scuola primaria nei CPIA** in quanto essi di prassi alfabetizzano i propri alunni. Insegnano la conoscenza dell'italiano dalle basi, lettura e scrittura del codice numerico e alfabetico.
- Favorire **l'aggiornamento permanente** degli insegnanti - come avviene per il personale sanitario che deve ottenere un determinato numero Crediti ECM annui (Esperienze Continue in Medicina) – effettuato sia da personale esterno che interno per permettere scambi di esperienze pratiche sulle specificità dei CPIA:
 - glottodidattica
 - gestione delle dinamiche di gruppo
 - gestione dell'ambiente multiculturale
 - metodologie di insegnamento per studenti analfabeti
- Inserire **mediatori e psicologi o psicopedagogisti** nei CPIA per supportare gli insegnanti nell'inserimento dei MSNA nel percorso scolastico ed affrontare eventuali problematiche specifiche. La fase di accoglienza è sempre un processo complesso per l'alunno e per l'insegnante, ma può essere di molto complicato dalla diversa lingua e cultura, dalle condizioni psicologiche, familiari, abitative e sociali
- Garantire **locali scolastici idonei e funzionali alla didattica**. In particolare, risulta necessaria un'aula con presenza di PC e spazi esterni per svolgere attività laboratoriali particolarmente necessari per alunni che non sono mai stati scolarizzati e non riescono a stare molte ore fermi nei banchi.

6.2. Area dell'integrazione

Tutti gli attori coinvolti nel sistema di accoglienza profondono notevoli sforzi per favorire l'integrazione socio-relazionale dei MSNA nel tessuto territoriale e con i loro pari, ma si osserva che le più svariate iniziative messe in campo, sebbene molto interessanti ed apprezzabili, non sembrano raggiungere in modo stabile l'obiettivo in quanto non garantiscono la continuità. **L'integrazione è efficace quando è basata sulla convivenza quotidiana. La scuola è l'unica Agenzia che può garantire in maniera profonda questa opportunità** infatti, osservando i minori stranieri inseriti nelle scuole ordinarie colpisce il maggior grado di integrazione che essi raggiungono.

Si comprende che un MSNA mai scolarizzato di età maggiore rispetto a quella dell'obbligo scolastico (16 anni) debba necessariamente essere inserito nell'educativa per gli adulti, i CPIA, per ottenere la licenza media entro il compimento dei 18 anni. Tuttavia, i ragazzi ancora in età di obbligo scolastico potrebbero e dovrebbero, secondo la legge Zampa L. N.47/2017, essere inseriti nelle classi corrispondenti all'età cronologica. Spesso ciò non è possibile in quanto è complesso ottenere l'equipollenza del titolo di studio conseguito in patria oppure perché essi non ne sono in possesso. Senza questo titolo non è possibile accedere alla scuola secondaria di II grado. Pertanto, frequentemente i MSNA anche infraquindicenni devono frequentare i CPIA insieme ai loro connazionali di 17 anni o maggiorenni riducendo di molto le possibilità di integrazione.

È raccomandabile favorire l'accesso dei MSNA alle scuole e che, a tal fine:

- Facilitare le procedure per l'ottenimento dell'**equipollenza del titolo di licenza media** ottenuto nel paese di origine, sia esso neocomunitario che extracomunitario, anche tramite accordi diplomatici con gli altri stati.

- **Favorire la possibilità di frequentare la scuola secondaria di secondo grado ordinaria**, prevedendo un percorso parallelo ed integrato con i CPIA per l'apprendimento della lingua italiana e il titolo di scuola secondaria di primo grado.
- Per i MSNA più grandi, di 16 e 17, magari non scolarizzati, che a causa della loro età avrebbero più difficoltà ad accedere alle scuole secondarie di II grado sarebbero utili, come suggeriscono gli insegnanti dei CPIA, **momenti di scambio e confronto tra pari frequentanti CPIA e istituti superiori** con la partecipazione di tutti gli alunni.

6.3. Area del superamento della frammentazione

L'assenza dei genitori durante l'età evolutiva produce **frammentazione**. L'esperienza migratoria comporta frammentazione di per sé. L'età adolescenziale è caratterizzata dalla frammentazione. Il **bisogno** di tutti i ragazzi è quello **di ricostruire una nuova integrazione**, tanto più di chi ha vissuto il trauma della migrazione ed ancora più di chi non è sostenuto in ciò dai propri genitori.

Talora il sistema di accoglienza risponde alla frammentazione con la frammentazione. Frammentazione longitudinale creando una cesura netta tra la minore età in cui è offerto il supporto multidimensionale e la **maggiore età in cui il ragazzo è abbandonato** a sé stesso prima ancora che abbia avuto la possibilità di integrarsi realmente nella realtà socio-lavorativa. In altri casi è presente anche una **frammentazione orizzontale per cui gli interventi non sono progettati in una logica integrata**, complessiva e olistica.

Nella psicologia delle organizzazioni è noto come le condizioni degli operatori e delle istituzioni abbiano una correlazione diretta con le condizioni dell'utenza. Per cui se si vuole produrre integrazione è necessario che **il sistema di accoglienza dei MSNA sia pensato, progettato, valutato in maniera integrata, che sia coordinato da una realtà univoca dotata di progettualità complessiva e che all'interno di ciò siano trovate soluzioni per permettere un passaggio graduale all'età adulta**.

In sintesi si propone:

- Una cabina di regia o comunque un'entità **sovraordinata che pianifichi, progetti e valuti in maniera coordinata** e strategica il sistema di accoglienza dei MSNA
- e che favorisca e sostenga l'interazione e **l'integrazione della rete che opera per i MSNA** anche mediante **incontri periodici**. Coinvolgendo i tutori, le scuole, le strutture di collocamento abitativo, i centri di aggregazione, i centri che effettuano supporto legale, medico, psicologico e socio-lavorativo
- Una soluzione normativa ed assistenziale che favorisca **gradualmente l'autonomia superando l'interruzione netta del sistema di supporto** al compimento della maggiore età.
- Porre in essere **progetti più stabili** che siano interrotti perché non ritenuti efficaci e non per decisioni estemporanee senza essere prima valutati (c.f.r. Chiusura del progetto sulla semi-autonomia de "Il tetto", paragrafo 5.3)

6.4. Area dei Tutori volontari

Come emerge dalle interviste i MSNA nella fase di inserimento nel contesto amministrativo territoriale devono risolvere una serie di problematiche burocratiche (iscrizione nell'istituto scolastico, ottenimento dell'equipollenza dei titoli di studio conseguiti, etc.). La soluzione positiva o meno di queste problematiche impatta direttamente sul loro processo di integrazione.

Inoltre, questi minori, oltre ad aver già sopportato varie forme di maltrattamento, la perdita dei riferimenti primari (genitori, familiari, contesto di vita), rischiano di essere sottoposti ad ulteriori forme di sfruttamento (c.f.r. Par.5.2). Essi quindi necessitano di un'attività di tutela istituzionale.

Il **Tutore ha un ruolo fondamentale** in questo ambito tuttavia sono state rilevate alcune criticità che ne ostacolano lo svolgimento delle funzioni. I **tempi lunghi necessari per la nomina** ed il permanere dello stesso Tutore anche nel caso in cui il MSNA sia ricollocato in un territorio differente rispetto a quello del Tutore. Con grande difficoltà da parte di quest'ultimo nell'esercitare la tutela. Pertanto, si ritiene utile:

- procedere velocemente alla **nomina del Tutore, nelle prime fasi di accoglienza del minore**
- evitare che il tutore sia lo stesso della prima fase di accoglienza se il minore viene ricollocato. **Il tutore dovrebbe essere residente nel Comune o, almeno, nella Provincia di collocamento del MSNA.**

BIBLIOGRAFIA

- AGIA-UNHCR. (2017-2018). L'ascolto e la partecipazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia.
- AGSI, INTERSOS. (12/12/2018). Scheda per i tutori e gli operatori. *Quali percorsi per i minori non accompagnati in seguito all'abrogazione del permesso per motivi umanitari?*
- Assemblea Generale Nazioni Unite. (20 Novembre 1989). Convention on the Rights of the Child.
- Atti Parlamentari Camera dei Deputati . (26/07/2017). Relazione sul sistema di protezione e di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. *Disegni di Legge e Relazioni -Documenti- Doc XXII-BIS n.12*. Relatrice on. Carnevali.
- Bateson G. (1972). Verso un'ecologia della mente. Milano: Adelphi.
- Bateson G., J. D. (s.d.). Verso una teoria della schizofrenia. 1956.
- Camera dei Deputati Servizio Studi. (4/11/2019). Minori stranieri non accompagnati.
- Colombo M., Scardigno F. (2019). *La formazione dei rifugiati e dei minori stranieri non accompagnati*. CIRMIB.
- Commissione Europea. (12/4/2017). Comunicazione della commissione al parlamento europeo e al consiglio. *La protezione dei minori migranti*. Bruxelles.
- Common European Framework of Reference for Languages, C. (s.d.).
https://it.wikipedia.org/wiki/Quadro_comune_europeo_di_riferimento_per_la_conoscenza_delle_lingue.
- Corbetta P. (2005). La ricerca sociale: metodologia e tecniche-III. Le Tecniche qualitative. Bologna: Il Mulino.
- Decreto legislativo 142/2015. (s.d.). art 19, comma 5.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/09/15/15G00158/sg>.
- Decreto Legislativo n.286. (25 luglio 1998). Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'integrazione e norme sulla condizione dello straniero.
- Direzione Generale dell'immigrazione e delle Politiche di Integrazione. (2017). Linee Guida dedicate al rilascio dei pareri per la conversione del permesso di soggiorno dei minori stranieri non accompagnati al raggiungimento della maggiore età.
- Euridyce Italia. (2019). Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole di Europa.
- Fondazione ISMU. (2019). XXV rapporto sulle migrazioni 2019. Milano: Franco Angeli.
- Fondazione ISMU-Iniziativa e Studi sulla Multietnicità. (Novembre 2019). A un bivio: la transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia.
- Genesin M. (2011). "Albania ieri e oggi: riforme del sistema scolastico e educazione linguistica". In P. A. D'Alessandri A., *Dopo la pioggia. Gli stati della ex-Yugoslavia e l'Albania (1991-2011)*. (p. 415 - 431). Lecce: Argo Editore.
- La Rosa M., Benedetti L., Franzoni F., Grazioli P. (1995). Solidarietà, equità e qualità. Roma: Franco Angeli.
- Legge n. 62. (10 marzo 2000). Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione. G.U. n 67 del 21 marzo 2000.
- Legge n.47. (7 aprile 2017). Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati. G.U. Serie Generale n.93 del 21/4/2017.

- Legge n.53. (28 marzo 2003). Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.
- Linee guida Istruzione Adulti - Allegato A. (s.d.).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>.
- Linee guida istruzione adulti. (s.d.). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (31/12/2018). Report Monitoraggio MSNA. Tratto da lavoro.gov.it.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (31/12/2019). Report di monitoraggio MSNA.
- Ministero dell'Interno. (4/10/2018). D.L. n113, Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione. *L'accoglienza (art. 1,2, comma2)*.
- Ministero dell'Istruzione, d. e. (s.d.). https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/ctp_03.pdf.
- Ministero dell'Istruzione, d. e. (s.d.).
https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/m_pi.AOODGOSV.+Reg.Uff.+U.+0022381_3.pdf/da40f1ac-2994-1a5d-f5fa-34308ab293b9?version=1.0&t=1573808061217. Tratto da miur.gov.it.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (11/12/2017). Linee Guida per il Diritto allo studio delle alunni e degli alunni fuori dalla famiglia di origine.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2006). Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019/2020). Valutazione e certificazione nei percorsi di istruzione degli adulti.
- Ministero dell'Istruzione, d. e. (s.d.). <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20190506/nota-7755-del-3-maggio-2019-iscrizioni-ai-percorsi-di-istruzione-per-gli-adulti-2019-2020.pdf>.
- Save the Children Italia Onlus. (2005). Programma per i minori separati in Europa, Dichiarazione sulle buone prassi.
- Save the Children Italia Onlus. (2018). Atlante Minori Stranieri non accompagnati - Crescere lontano da casa.
- Save the Children Italia Onlus. (Aprile 2018). Guida per i Tutori volontari dei minori stranieri non accompagnati.
- Tarozzi M. (2008). *Cos'è la Grounded Teory*. Roma: Carrocci.
- UNHCR, Save the Children, INTERSOS, WEWORD, UNICEF. (Novembre 2019). Il sistema normativo a tutela dei minori stranieri non accompagnati.
- Wikipedia. (s.d.). *Immersione linguistica e CLIL*. Tratto da https://it.wikipedia.org/wiki/Immersione_linguistica.
- Zago C. (2018). I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: uno strumento formativo ed educativo per i minori stranieri non accompagnati. Università degli Studi di Padova.

ALLEGATO 1

Hanno collaborato con la ricerca i seguenti professionisti dei CPIA di Roma:

CPIA 1

- A. Postiglione, Ref.nte della sede via Tiburtina;
- G. Conte, Docente di Alfabetizzazione;
- M. Tutino, Funzione Strumentale Erasmus KA2 e Docente primo livello Casa circondariale Femminile Rebibbia;

CPIA 2

- A. Pipitone, Dirigente Scolastico
- M. Del Cinque, Funzione Strumentale Area lingua italiana

CPIA 3

- P. Corasanniti, Funzione Strumentale per i MSNA

CPIA 7

- M.V. Serru, Dirigente Scolastico