



Save the Children

IMMERSE

INTEGRATION MAPPING OF REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN IN SCHOOLS AND OTHER EXPERIENTIAL ENVIRONMENTS IN EUROPE

Un nuovo sguardo attraverso la ricerca qualitativa



Save the Children

A cura di: Valeria Fabretti

Coordinamento attività di ricerca e di redazione: Silvia Taviani

Si ringrazia per la collaborazione:

Samuele Cavallone, Alessandro Cerullo, Said Elalaoui, Gloria Mazzeo, Francesca Sangermano, Chiara Turinetti e tutte le colleghe e i colleghi dei Civico Zero e Punti Luce coinvolti nell'attività di ricerca.

Un ringraziamento speciale a tutti/e i/le bambini/ e ragazzi/e consultati/e, che hanno condiviso con il team di Save the Children il loro punto di vista e le loro esperienze.

Rispetto di genere

Per Save the Children, da sempre, la visione dei minorenni come persone titolari di propri diritti e il rispetto di genere rappresentano una priorità fondamentale e, in tutte le nostre attività, poniamo la massima attenzione al rispetto dei diritti dei bambini, delle bambine e degli /lle adolescenti. Nel presente documento, per semplificazione e sintesi, utilizziamo il termine generico "bambini" come falso neutro e cioè con riferimento sia a bambine, che a bambini e adolescenti e i termini "minorenni" e "minori" con riferimento alle persone fino ai 18 anni di età.

Publicato da Save the Children Italia

Marzo 2022



Questo documento è stato realizzato da una prima sintesi delle attività di ricerca del progetto europeo Horizon 2020 IMMERSE (Integration Mapping of Refugee and Migrant children in Schools and other Experiential environments in Europe) finanziato dal programma ricerca e innovazione dell'Unione Europea Horizon2020 che rientra nel grant agreement n. 822536. Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflettono solo le opinioni degli autori. La Commissione non è responsabile dell'utilizzo delle informazioni in essa contenute.





INDICE

INTRODUZIONE

STORIE, PUNTI DI VISTA ED ESPERIENZE

1. DENTRO O FUORI DALLA SCUOLA: PERCORSI E FATTORI A CONFRONTO

2. L'EREDITÀ DELLA MIGRAZIONE: SCRITTI E VOCI DALL NUOVE GENERAZIONI

3. TENERE IL FILO IN UN GIOCO A TEMPO: VISSUTI DI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

ALCUNE CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA

IMMERSE

IMMERSE, *Integration Mapping of Refugee and Migrant children in Schools and other Experiential environments in Europe*, è un progetto Horizon 2020 di cui Save the Children Italia è partner per l'Italia, in collaborazione con Università, ONG, aziende esperte nel campo dell'innovazione sociale e tecnologia presenti in Spagna, Grecia, Irlanda, Germania e Belgio. L'obiettivo principale di IMMERSE consiste nel definire una nuova generazione di indicatori sull'integrazione e l'inclusione sociale e scolastica dei minorenni rifugiati e migranti in Europa. Il progetto mira ad accrescere l'inclusione sociale e scolastica dei minorenni rifugiati e migranti in Europa con lo scopo di favorire la creazione di società inclusive e coese. Il progetto prevede attività di ricerca qualitativa e quantitativa, di raccolta di buone prassi e la creazione di una comunità virtuale di professionisti impegnati sul tema. Nel corso del progetto è prevista anche la collaborazione continua tra gli attori di riferimento come docenti, dirigenti scolastici, educatori ed operatori, nonché lo sviluppo di raccomandazioni per il miglioramento delle politiche di integrazione in ambito sociale ed educativo di minorenni di origine straniera e rifugiati.

La metodologia adottata nella ricerca qualitativa, condotta nella fase iniziale di IMMERSE, segue l'approccio di **co-creazione** che guida l'intero percorso. Essa mira a elaborare un cruscotto di indicatori relativi all'integrazione dei bambini e ragazzi migranti nelle scuole partendo dall'esperienza degli stakeholder, cercando così di elaborare un approccio basato sui diritti dei minorenni.

Nell'esplorare tali esperienze, abbiamo esaminato le sfide e le opportunità più importanti che vivono i minorenni migranti in un contesto ospitante focalizzandoci in particolare sulla dimensione interculturale e su quella del multilinguismo. Presentiamo di seguito sinteticamente i principali risultati di questa fase di ricerca.

INTRODUZIONE

Per guardare all'inclusione sociale e educativa dei bambini e dei giovani migranti o con background migratorio,¹ occorre adottare uno sguardo multidimensionale. È necessario, infatti, mettere a fuoco diversi livelli interessati dalle sfide dell'inclusione: da quello delle politiche e del funzionamento delle istituzioni e dei servizi, sino a quello delle relazioni sociali e delle esperienze soggettive. Occorre, in altri termini, guardare tanto ai sistemi di governo, all'organizzazione di servizi come la scuola o la rete dell'accoglienza, quanto alla vita quotidiana delle comunità, dei quartieri e dei loro abitanti; in primo luogo, gli stessi minorenni di origine straniera.

Il progetto IMMERSE si avvale di diverse fasi e metodologie di ricerca per integrare queste diverse prospettive di analisi nella ricostruzione approfondita dello stato dell'arte dell'inclusione socio-educativa nei paesi europei che prendono parte allo studio, con il valore aggiunto di ricorrere ad una serie di indicatori multi-dimensionali costruiti nel confronto con gli stakeholder più rilevanti. Dall'ascolto e dalla partecipazione di bambini, bambine, adolescenti, genitori, insegnanti, operatori e istituzioni è stata dunque tratta una Dashboard di 30 indicatori di integrazione, suddivisi in 14 *outcomes* e 16 *determinants*, al fine di catturare variabili rilevanti per le diverse dimensioni (come l'accesso e fruizione dei servizi, percorsi ed esiti scolastici, reti sociali e forme di cittadinanza, etc.) e i diversi livelli (sistemico, istituzionale e delle interazioni quotidiane) interessati dai processi di inclusione sociale e educativa.²


A fianco di una corposa attività di raccolta dati quantitativi, attraverso la somministrazione di questionari a un campione rappresentativo di minorenni, famiglie e insegnanti, si sviluppano così percorsi qualitativi immaginati per raccogliere storie significative e interpretazioni soggettive meno intercettabili attraverso la survey. Protagonisti di questi approfondimenti sono proprio i giovani con background migratorio, con attenzione alla diversa condizione dei ragazzi di "nuova generazione" e di quelli giunti da soli sul territorio italiano. Il focus è prevalentemente rivolto ai loro vissuti in relazione alla socialità e alle loro traiettorie educative e formative, un punto d'osservazione privilegiato in grado di restituire gli ostacoli e le opportunità che possono "fare la differenza" nei percorsi di inclusione.

Tra le maglie della ricerca qualitativa sono state approfondite, in particolare, alcune delle criticità emerse nelle precedenti fasi di ricerca IMMERSE che, in misura maggiore di quanto accada per i coetanei autoctoni, contraddistinguono i percorsi scolastici e formativi dei giovani di origine straniera: le barriere linguistiche, i ritardi nell'accesso all'istruzione, l'orientamento e il limitato inserimento negli indirizzi secondari superiori di tipo liceale, il rischio di drop-out, la difficoltà nelle relazioni tra pari, la restrizioni di opportunità educative non formali. L'attenzione è rivolta anche agli impatti della pandemia da Covid-19 sull'esperienza sociale ed educativa dei minorenni, considerando in particolare le implicazioni in termini di de-motivazione allo studio e di vissuti di isolamento. Al contempo, si ricomprende nello sguardo l'insieme delle risorse che soprattutto gli adolescenti possono attivare nei loro processi di scelta e nella loro costruzione intenzionale del proprio percorso.

Il Report discute i risultati delle azioni di ricerca condotte nella fase del progetto dedicata agli affondi qualitativi, che a diverse riprese in più territori hanno riguardato il periodo tra febbraio e ottobre 2021.

¹ Come definito nel progetto IMMERSE, in linea con relativa definizione OCSE, ci riferiamo con questa espressione sia Ai minorenni nati all'estero sia a quelli nati in Italia con almeno un genitore di origine immigrata (dunque inclusi i casi di *mixed heritage*), indipendentemente dal loro status giuridico e familiare. IMMERSE riferisce questa condizione alla fascia d'età ampia 6-18 anni.

² I risultati dell'integrazione (*outcomes*) sono suddivisi in 5 dimensioni: 1) accesso ai diritti, 2) lingua e cultura, 3) benessere, 4) connessione sociale e 5) risultati scolastici. Le barriere e i fattori facilitanti (*determinants*) sono legati a 1) leadership politica, 2) segregazione scolastica, 3) supporto all'apprendimento, 4) servizi di salute mentale, 5) atteggiamenti negativi, 6) organizzazione scolastica e insegnanti. È possibile consultare la Dashboard prodotta da IMMERSE alla pagina web: <https://www.immerse-h2020.eu/it/selezione-e-creazione-di-una-dashboard-di-indicatori-di-integrazione-socio-educativa/>.



I giovani incontrati, dei quali si è raccolta la testimonianza, sono stati coinvolti in collaborazione con i centri educativi guidati da Save the Children nei diversi territori interessati dalle attività del progetto IMMERSE, nello specifico di Torino, Roma, Catania e Napoli.³ Nel confronto con gli educatori e le educatrici dei centri, si sono individuati casi e profili particolarmente esemplificativi rispetto alla presenza delle criticità sopra richiamate o al loro superamento attraverso risorse personali e sociali. In questo senso, quanto emerso attraverso gli incontri con i giovani raggiunti viene restituito nel report attraverso un'analisi tematica che evidenzia la significatività dei frammenti di narrazione raccolti.

³ I centri educativi sono, in particolare, Civico Zero a Catania e i Punti Luce di Torino, Napoli (Sanità), Roma (Torre Maura).

STORIE, PUNTI DI VISTA ED ESPERIENZE

1. DENTRO O FUORI DALLA SCUOLA: PERCORSI E FATTORI A CONFRONTO

Gli alunni con background migratorio⁴ sono da tempo parte rilevante della popolazione scolastica in Italia. Nell'anno scolastico 2019/20, l'ultimo per il quale sono disponibili dati, questi rappresentano il 10,3% del totale degli iscritti nelle scuole di ogni ordine e grado (Ministero dell'Istruzione, 2021). Tuttavia, molteplici difficoltà interessano ancora il percorso di questo insieme di studenti, ad ogni snodo del sistema scolastico. Dalle minori chances di inserimento alla scuola dell'infanzia (vi accede il 79% dei bambini senza cittadinanza italiana a fronte del 94% degli autoctoni), al ritardo scolastico (che riguarda circa il 30% degli alunni stranieri e il 9% degli autoctoni) e all'abbandono scolastico/formativo precoce che affligge il 32,1% dei 18-24enni stranieri, il triplo rispetto agli autoctoni.⁵ Passando, in certi territori, per il fenomeno della concentrazione degli alunni stranieri in alcune scuole con il corrispondente allontanamento delle famiglie italiane (il fenomeno *white flight*)⁶ e, più diffusamente, per l'orientamento dei giovani con background migratorio alla scelta di indirizzi secondari superiori di tipo tecnico-professionale. Inoltre, va ricordato come tra i giovani (15/29 anni) che non sono inseriti in percorsi scolastici o formativi e né lavorano (NEET, *Neither in Employment nor in Education and Training*), gli stranieri sono il 33,5%, mentre gli italiani il 22,5% (Ministero dell'Istruzione, 2021). Da considerare, infine, il rischio che la pandemia abbia esacerbato questo insieme di disuguaglianze, implicando un maggiore svantaggio scolastico per studenti e famiglie che già presentavano fragilità (Invalsi, 2021) anche in termini di povertà educativa digitale (Save the Children, 2020a, 2021a e 2021b).

In stretta continuità con le domande di ricerca percorse da IMMERSE, un primo approfondimento ha riguardato dunque i nodi (barriere) e le risorse (facilitazioni) che possono "fare la differenza" nella carriera ed esperienza scolastica dei giovani con background migratorio. Si è quindi cercato di individuare variabili chiave che possono influenzare i percorsi in senso positivo e negativo attraverso la ricostruzione, tramite interviste individuali, di due casi che possiamo considerare significativi e indicativi al riguardo.

Una prima intervista è stata somministrata ad un giovane che vive un confronto relativamente positivo con le sfide dell'inclusione scolastica. È il caso di un ragazzo di 16 anni residente a Torino, originario del Marocco e arrivato in Italia all'età di 6 anni, e che ha recentemente ottenuto la cittadinanza italiana (ci riferiamo a lui con il nome fittizio di Kamal). La seconda intervista ha intercettato una storia che presenta invece alcuni aspetti critici, soprattutto rispetto al rischio di drop-out. Il caso scelto è quello di un giovane di 17 anni e proveniente dalla Georgia, arrivato a Napoli all'età di 12 anni (lo chiameremo Alex).

Nella ricostruzione dei percorsi, il nostro interesse si è particolarmente orientato verso le scelte scolastiche, la motivazione allo studio, i risultati e le aspettative rispetto all'età adulta. Tuttavia, sono stati affrontati anche punti laterali alla questione scolastica, inerenti piuttosto il senso di appartenenza e il capitale sociale.

I giovani intervistati sono stati incontrati presso centri educativi che da anni svolgono un ruolo cruciale di contrasto alla povertà educativa e alla marginalità nelle zone urbane in cui sono inseriti, zone in entrambi i casi caratterizzate da diverse fragilità sociali.

⁴ Anche rispetto alla popolazione studentesca, che frequenta dunque il sistema nazionale di istruzione, si fa qui riferimento ad alunni o studenti nati all'estero o in Italia da genitori immigrati (si veda anche la definizione adottata in: Migrants, 2022).

⁵ Ci riferiamo al dato riguardante gli *Early Leavers from Education and Training* (ELET), ISMU, 2022.

⁶ Si veda l'indagine condotta a Milano: Pacchi e Ranci, 2017.

Il caso di Kamal

Il primo accesso alla scuola italiana di Kamal, giunto da una zona rurale del Marocco insieme a sua madre e ai fratelli per raggiungere il padre emigrato in Italia qualche anno prima, è avvenuto a 6 anni e in un grado scolastico del tutto conforme all'età anagrafica. L'intervistato riferisce che le prime difficoltà con la lingua sono state superate attraverso un supporto dedicato da parte della scuola e che non sono emerse ulteriori difficoltà scolastiche, relative ad esempio all'apprendimento o alla sfera relazionale. Ricordi positivi sono associati al periodo della scuola primaria e secondaria di primo grado; Kamal evidenzia come la scuola italiana gli sia sembrata particolarmente capace di riconoscere e valorizzare la dimensione infantile, offrendo ai bambini un approccio pedagogico basato sul gioco non riscontrabile, a suo avviso, nel paese di origine. In merito alla scelta della scuola secondaria superiore, emerge il ruolo centrale svolto dalla madre, dal padre e da un educatore del centro scelto come sede dell'intervista, che Kamal ha frequentato sin dal suo arrivo a Torino. Il ruolo orientativo di queste figure è riconosciuto da Kamal come significativo e in grado di motivarlo ad iscriversi ad una scuola secondaria superiore ad indirizzo tecnico/informatico, in contrasto con l'indirizzo suggerito dagli insegnanti della scuola media, che avevano optato invece per una scuola a indirizzo professionale. I toni dell'intervistato diventano cupi mentre ricorda questo passaggio:

«L'insegnante mi ha consegnato un foglio, c'era scritto "scuola professionale". Quando l'ho aperto, ricordo che ero con papà. L'abbiamo letto. Poi l'ho chiuso e basta. Non abbiamo seguito il loro consiglio. (...) Non ho avuto un vero colloquio con loro, non mi hanno chiesto i miei desideri e interessi. (...) Non so perché mi hanno indicato una scuola professionale. I miei voti erano buoni e avevo anche un buon rapporto con tutti gli insegnanti. Forse non pensavano che fossi abbastanza bravo per una scuola diversa, come una scuola tecnica o un liceo».

A questo proposito vale la pena ricordare che in Italia, a parità di istruzione dei genitori, classe sociale e abilità, gli studenti con background migratorio hanno maggiori probabilità rispetto agli altri di optare per il settore degli studi professionali (Azzolini, 2011), anche se la loro presenza nei licei è progressivamente aumentata negli ultimi anni (ISMU, 2022).⁷ Il ruolo dell'orientamento scolastico offerto dalla scuola media per la scelta della scuola secondaria superiore in questa dinamica è meno indagato rispetto a quello esercitato da altre variabili, come lo status economico o la provenienza etnica, ma appare sempre più evidentemente cruciale per una maggiore equità nella distribuzione degli alunni ai diversi percorsi scolastici e sbocchi occupazionali. Se a funzionare come deterrente rispetto all'orientamento verso i licei è in primo luogo la valutazione delle competenze linguistiche, spesso ritenute insufficienti ad intraprendere un percorso maggiormente impegnativo e privo di supporti dedicati, agiscono anche in questo snodo veri e propri pregiudizi da parte degli insegnanti che investono principalmente la situazione socio-economica delle famiglie degli studenti stranieri, considerata sprovvista di risorse per supportare percorsi d'istruzione non immediatamente diretti all'inserimento nel mercato del lavoro (Romito, 2014). A ciò va aggiunto il peso che può essere accordato dagli insegnanti a caratteristiche individuali degli studenti che, se presenti, contribuiscono a formare una percezione complessiva delle loro "predisposizione" o "potenzialità" per gli studi liceali; qualità come la capacità argomentativa, il senso critico, la flessibilità mentale, ovvero attributi la cui formazione è, a ben vedere, strettamente legata ai contesti di socializzazione primari e alle culture di riferimento (*ibidem*).

⁷ Secondo l'ultimo Rapporto ISMU (2022: 137): «Nell'ultimo decennio (Tab. 10), i dati mostrano che questi studenti sono rimasti una componente stabile degli iscritti degli istituti tecnici (38,3% nell'a.s. 2019/20), mentre in parallelo si è ridotta la frequenza agli istituti professionali (-9,8 pt percentuali in 10 a.s.) ed è aumentata circa in egual misura la presenza nei licei (+9,3 pt)».

Nel caso di Kamal, la scelta di un indirizzo scolastico capace di aprire a più opzioni, sia rispetto al proseguimento degli studi secondari, sia rispetto all'inserimento nel mercato del lavoro, deriva, quindi, dall'investimento familiare, che ha agito rafforzando la motivazione del giovane alla realizzazione scolastica e professionale: «i miei genitori dicono che la scuola è molto importante, sperano che io trovi un buon lavoro. Sto anche pensando all'università, ma vedremo. Forse prima troverò un buon lavoro e mi fermerò». La ricerca sociale suggerisce che tra le famiglie migranti la disposizione mostrata dai genitori di Kamal sia minoritaria, a fronte di una più ampia "rassegnazione" o "adesione acritica" alle indicazioni provenienti dalla scuola, in quanto pareri esperti e competenti (Bonizzoni, Romito e Cavallo, 2014). Sono proprio i contesti familiari che mostrano di investire maggiormente nell'istruzione a offrire un contesto in cui è più probabile per i giovani sviluppare il senso del riscatto sociale (Bertozzi, 2022); un tema emerso anche nei contributi dei ragazzi incontrati in altri contesti, come si vedrà più avanti (cfr. par. II), e molto presente nelle parole di Kamal: «ai ragazzi che non vogliono studiare direi di pensare ai loro genitori, che magari non ce l'hanno fatta perché non potevano studiare».

Va sottolineato anche il ruolo svolto dall'educazione non formale in questo passaggio cruciale. In contrasto con l'approccio attribuito dal ragazzo agli insegnanti nel contesto scolastico, il centro educativo frequentato sembra aver dato un contributo particolarmente orientato alla personalizzazione del percorso educativo nel rispetto delle preferenze e degli interessi del ragazzo.

L'ottenimento della cittadinanza, fortemente voluto dalla famiglia e supportato ancora una volta dal centro educativo anche nel disbrigo delle pratiche amministrative, viene a rafforzare, per questo ragazzo, una spiccata motivazione all'integrazione nel territorio italiano. Tuttavia, rivela anche - forse soprattutto - una propensione alla cittadinanza globale e a un'identità *multistrato*:

«Avere la cittadinanza è ottimo per poter viaggiare. Non tanto per sentirsi più italiano. Forse mi sento più marocchino che italiano, ma marocchino di Torino (sorride)».

Come ritroveremo nelle parole di una giovane intervistata a Roma (cfr. par. II), anche in quelle di Kamal si comprende come il transnazionalismo e il cosmopolitismo (Vertovec, 2007; Beck, 2016) caratterizzino gli orizzonti non solo dei giovani migranti ma più in generale delle nuove generazioni, come conseguenze della mobilità, dei processi di globalizzazione e delle nuove possibilità di comunicazione. Qui in particolare si evidenzia come i giovani migranti possano vivere culture in movimento, aperte, plurali e meticce, che sembrano superare l'idea di cultura di origine come un contenitore omogeneo, o come una realtà esterna e cristallizzata (Ceravolo e Molina, 2013; ISTAT, 2020).

Significativamente, rispetto al tema della diversità, l'intervistato sottolinea, infine, la mancanza nel contesto scolastico di momenti intenzionali e guidati di scambio e dialogo. Un punto che richiama diverse analisi, condotte anche nell'ambito del progetto IMMERSE, sulla limitatezza e frammentazione dell'adozione di un approccio pienamente interculturale da parte della scuola italiana (Save the Children, 2019). Secondo Kamal, il patrimonio di diversità culturale e religiosa espresso dai giovani stranieri non viene sufficientemente fatto oggetto di riflessione, sia nel contesto scolastico che in quello educativo non formale. È soprattutto il tema dell'appartenenza religiosa, cui l'intervistato sembra riservare una certa rilevanza anche in termini di definizione identitaria, a non essere pienamente valorizzato e i giovani stessi, privi così degli strumenti necessari, faticano a "maneggiarlo" anche nelle discussioni tra pari:

«Cerco sempre di discutere di religione perché per me è importante essere musulmano. I ragazzi a cui chiedo... dipende: alcuni rispondono, molti cambiano argomento».

Il confronto su questioni dense e potenzialmente controverse, come le credenze, le scelte e le identità di matrice religiosa, ha alla base infatti una competenza di tipo sociale, la cui formazione è aspetto centrale non solo dell'educazione interculturale ma anche di quella globale (Fabretti e Azzolini, 2022).

Il caso di Alex

L'evoluzione del percorso del ragazzo intervistato a Napoli trova una direzione più problematica che si imprime in alcuni passaggi in particolare. In primo luogo, il ragazzo, arrivato dalla Georgia all'età di 12 anni con i suoi fratelli minori per ricongiungersi alla madre, già residente a Napoli, è stato inserito in un grado scolastico inadeguato rispetto alla sua età anagrafica, ovvero nel quinto anno della scuola elementare, normalmente frequentato da bambini di 10 anni, invece che nel secondo anno della scuola secondaria di primo grado. Il ragazzo ricorda questo momento con un certo disagio:

«Il primo giorno di scuola arrivo alla porta e leggo quinta elementare. Ho detto a mamma "No, questa non è la mia classe, stiamo facendo un errore". Ma lei ha risposto: "No, è questa, me l'hanno detto loro". Mi sono chiesto, cosa faccio due anni indietro? Non ho capito perché, sono sempre stato bravo a scuola nel mio paese. Perché improvvisamente mi puniscono mettendomi qui?»

Ancora oggi, non è chiaro all'intervistato il motivo di quella circostanza. Ricorda ragioni amministrative ed errori d'ufficio, e una rigidità del sistema che non ha permesso di cambiare la situazione anche di fronte alla richiesta della madre. La prima reazione di Alex è stata di rabbia e di rifiuto; è seguita una forma di adattamento passivo con l'effetto di logorare la motivazione man mano che il percorso scolastico proseguiva:

«Più crescevo e più sentivo che la scuola non sarebbe mai finita. C'era sempre la questione dell'età, tutti erano molto più piccoli di me e io non riuscivo a comunicare. Non erano loro ad escludermi, ma ero io a farmi sempre da parte».

Nonostante queste difficoltà, Alex conclude la scuola secondaria con un certo successo ed è orientato verso una scuola secondaria superiore ad indirizzo tecnico:

«Volevo continuare a studiare all'università, diventare architetto e imparare a costruire case. Tutti i miei parenti costruiscono case».

Nel frattempo, arriva la pandemia da Covid-19 e le possibilità dell'intervistato di mantenere un legame con la scuola si riducono:

«Non riuscivo a seguire le lezioni a distanza, non capivo bene e mi distraevo. Entravo nelle video lezioni e poi mettevo giù il cellulare, lo lasciavo lì sul tavolo e andavo in un'altra stanza. Altre volte semplicemente non entravo. Lentamente mi allontanavo. Mi dicevo: così non ce la faccio».

In questa fase Alex sperimenta in prima persona gli impatti che la pandemia, e la conseguente chiusura delle scuole e/o gestione della didattica a distanza (DaD), hanno esercitato sugli studenti già a rischio di drop-out in termini di mancata risposta ai bisogni educativi specifici e di deterioramento del rapporto con insegnanti e compagni, e con l'istituzione scolastica nel complesso (Santagati e Barbanti, 2020; Save the Children, 2020, 2021a e 2021b).

Tra i fattori che hanno contribuito alla decisione di lasciare la scuola, presa da Alex di lì a poco, va evidenziato il ruolo dei coetanei residenti nel quartiere. Non avendo avuto modo di coltivare relazioni significative entro il contesto scolastico, Alex rivolge la sua attenzione ad alcuni gruppi di giovani-adulti migranti conosciuti nella zona, che lo indirizzano nella ricerca del lavoro:

«Ho conosciuto persone che lavoravano, me ne hanno parlato e l'idea mi è piaciuta di più».

Il ruolo della madre emerge a tratti durante l'intervista (il padre è lontano dal nucleo familiare); apparentemente, pur insistendo affinché il figlio non abbandonasse gli studi, la madre non aveva argomenti sufficientemente credibili agli occhi del ragazzo:

«Le ho detto “basta, voglio lavorare”. Lei mi ha lasciato senza risposta, e così quella stessa sera sono andato a lavorare in un bar».

Sotto la guida degli educatori del centro educativo - il cui ruolo decisivo emerge anche in questa intervista, come nel caso di Kamal - il ragazzo si orienta poi verso una seconda scelta educativa, iscrivendosi ad una scuola di Istruzione e Formazione Professionale (IFP), realtà gestite a livello regionale che offrono corsi triennali su aree professionalizzanti e contenuti pratici; come la riparazione di autoveicoli, nel caso del corso scelto dall'intervistato.

Vale la pena sottolineare che inizialmente l'investimento del sistema italiano nella formazione professionale attraverso lo sviluppo dei centri IFP rappresentava una risposta proprio agli alti tassi di abbandono scolastico e alla necessità di promuovere l'occupazione giovanile (Cedefop, 2014). L'esperienza dei minorenni migranti in questi contesti è ancora poco indagata, ma alcune evidenze suggeriscono aspetti ambivalenti. Alcuni studi hanno segnalato una "disomogeneità temporale" che crea "destabilizzazione" anche in chi partecipa, a causa del mancato allineamento all'inizio dei percorsi formativi rispetto a quello scolastico (Zagardo, 2019). Tuttavia, secondo un'indagine condotta nel 2015, gli alunni migranti che frequentano i centri IFP in Italia hanno mostrato poche difficoltà motivazionali, riportando un alto indice di soddisfazione per la qualità delle relazioni interpersonali tra pari e con le figure di riferimento (insegnanti, tutor, ecc.) (ISFOL, 2015). Lo stesso Alex esprime un apprezzamento per la realtà frequentata oggi, che si mostra capace di valorizzare gli aspetti puramente pratici delle competenze e rende possibile combinare la formazione con un lavoro pomeridiano:

«è fantastico perché si fanno le cose, non si leggono; non ci sono libri, e io ho sempre avuto problemi con i libri (...) lavoro il pomeriggio, così ho i soldi per me e mi piace».

Tuttavia, va ricordato che le opportunità di lavoro per chi frequenta i centri IFP in Italia rimangono inferiori a quelle che si aprono con il conseguimento di un diploma scolastico.

Nel percorso di Alex è particolarmente evidente come un insieme di aspetti possano aver esercitato vincoli rispetto alla soggettività del ragazzo. La dinamica ricostruita, infatti, mostra la generazione di una spirale di svantaggio in cui si sovrappongono e si rafforzano elementi critici diffusamente riconosciuti come capaci di ostacolare l'inclusione scolastica e il successo formativo degli alunni con background migratorio: dall'errato inserimento scolastico e il conseguente disagio nell'esperienza della scuola, alla povertà delle reti e del capitale sociale, sino al particolare impatto della DaD sull'apprendimento, la motivazione e le relazioni.

Le dinamiche ricostruite si collocano, inoltre, nello scenario del quartiere Sanità a Napoli, un'area particolarmente vulnerabile in un cui lo svantaggio scolastico che interessa in media gli studenti di cittadinanza straniera, soprattutto se nati all'estero (ISMU, 2022), si presenta con particolare asprezza. Qui, infatti, le problematiche che la storia di Alex esprime sembrano non essere pienamente percepite o non affrontate in modo sistematico dalle scuole. Come anche evidenziato dalla referente della Cooperativa Dedalus, particolarmente attiva su Napoli nell'inclusione dei minorenni migranti, durante un Webinar territoriale organizzato nell'ambito del progetto IMMERSE nel gennaio 2022⁸, il fenomeno dell'abbandono scolastico sembra recentemente interessare in misura crescente anche i giovani delle comunità di provenienza asiatica, in particolare pachistane, bengalesi e cinesi, e il fenomeno dell'inserimento in classi non corrispondenti all'età anagrafica risulta diffuso. Peraltro, in questo territorio, le difficoltà che ostacolano i percorsi dei minorenni stranieri non di rado si sommano alle già diffuse situazioni di rischio degli stessi ragazzi di origine napoletana (Conti, de Filippo, Strozza, 2014).

⁸ Nell'ambito della promozione di eventi di disseminazione del Progetto H2020 IMMERSE, si sono svolte prime riflessioni locali nei territori interessati dal progetto. Tra i webinar organizzati tra il luglio 2021 e gennaio 2022, qui si cita "Quali le nuove sfide dell'integrazione socio-educativa? Le voci del territorio di Napoli", cfr. <https://gruppopcr.net/events/event/on/2022/01/27/>

2. L'EREDITÀ DELLA MIGRAZIONE: SCRITTI E VOCI DALLE NUOVE GENERAZIONI

Ancora proseguendo sul solco tracciato nella prima parte di ricerca qualitativa svolta in IMMERSE (Save the Children. 2019), un secondo approfondimento tematico ha riguardato i vissuti e le esperienze dei minorenni con background migratorio nati o cresciuti in Italia, con riferimento alla sfera della socialità e della partecipazione, internamente e al di fuori della dimensione scolastica, e della definizione di sé.

Le cosiddette “seconde generazioni”, che riteniamo preferibile chiamare “nuove generazioni di origine immigrata”,⁹ rappresentano una realtà variegata e in crescita in Italia. Osservare da vicino i percorsi e la condizione sociale di questi minorenni consente di mettere a fuoco aspetti significativi dell’immigrazione e dell’inclusione nel nostro Paese. Rappresentate spesso come “crocevia”, al centro dell’intersezione tra appartenenze e culture diverse, le nuove generazioni sono ritratte dalle ricerche come impegnate in una difficile mediazione tra riferimenti culturali multipli, costituiti, da un lato, dall’insieme delle conoscenze, usanze, credenze condivise dalla propria famiglia d’origine in affinità con il contesto di provenienza, e, dall’altro, con i diversi stimoli e contesti di cui fanno diretta esperienza tra i pari in Italia. Tra questi ultimi anche la partecipazione a una condizione di incertezza sociale e difficoltà di ingresso nell’età adulta che caratterizza complessivamente i giovani nel nostro Paese (Ricucci, 2020). Gli esiti di questa conciliazione possono difficilmente essere esauriti nella dicotomia, suggerita da Portes, tra forme di inclusione povere e “segmentate” oppure “selettive” e capaci (Portes *et al.*, 2005), e a fare la differenza non è solo l’insieme di risorse cognitive e culturali a disposizione; piuttosto, come mostrato da diversi filoni di studio, molteplici strategie identitarie sono percorribili simultaneamente, e i fattori in gioco non sono solo le competenze ma anche le relazioni – con i gruppi di origine e degli autoctoni ma anche con la sfera pubblica e politica nel paese di approdo, come pure con la dimensione globale e cosmopolita della cittadinanza –.

In chiave intersezionale, infine, appare cruciale individuare come questa condizione di molteplicità si intrecci con le caratteristiche personali dei minorenni, come il genere o l’orientamento sessuale, con quelle sociali, come lo status socio-economico o l’appartenenza ad una minoranza religiosa, o giuridiche, come il possesso o la privazione della cittadinanza. Da tali intersezioni può dipendere la particolare esposizione dei giovani figli di immigrati a condizioni di vulnerabilità e discriminazione, anche di tipo simbolico, ovvero basate su rappresentazioni sociali negative di più aspetti identitari.

Nella dimensione scolastica, dove da diversi anni il numero degli studenti stranieri nati in Italia ha superato quello dei nati all’estero raggiungendo il 65,4% degli alunni con cittadinanza non italiana (Ministero dell’Istruzione, 2021), l’approccio alle nuove generazioni può non essere tarato sulla peculiarità dei loro bisogni. L’incremento di questi studenti può anzi condurre ad una certa deresponsabilizzazione del lavoro educativo scolastico per equiparazione agli studenti italiani (Ricucci, 2020). Se è vero che questi studenti ottengono risultati scolastici che si avvicinano a quelli dei coetanei autoctoni più che a quelli dei pari nati all’estero, i divari, invece, non sono ancora pienamente colmati e la considerazione dei diversi bisogni educativi di questa popolazione, anche in chiave interculturale, appare necessaria.

In questa direzione, attraverso una serie di tecniche individuali e di gruppo afferenti alla “cassetta degli attrezzi” del metodo di ricerca qualitativo, sono state realizzate attività di indagine con un gruppo di ragazzi/e con background migratorio, di età compresa tra i 14 e i 17 anni, frequentanti un centro

⁹ Come riconosciuto anche da AGIA (2018), il concetto di “seconda generazione” mette in risalto le implicazioni, sui soggetti cui ci si riferisce, dei percorsi migratori agiti dai loro padri e/o dalle loro madri, mentre il rimando all’idea di nuova generazione riporta al centro dell’attenzione gli stessi bambini e giovani e la loro specifica combinazione biografica del retaggio migratorio e dell’appartenenza alla condizione giovanile italiana.

educativo situato nella periferia est di Roma. Una zona popolosa e particolarmente densa di residenti di origine migrante in cui, negli ultimi anni, si sono verificati episodi di tensione tra cittadini contrari e favorevoli a nuove aperture di centri di accoglienza per rifugiati e soluzioni abitative per la minoranza rom. Una periferia fragile e con pochi servizi, frutto, come molti altri quartieri della zona, di quel processo di espansione urbana e di espulsione della popolazione a basso reddito verso le aree esterne che ha caratterizzato lo sviluppo della città. Questo processo ha prodotto un'ulteriore frammentazione del tessuto sociale: l'organizzazione dello spazio e la distanza, nella possibilità di accesso a servizi ed opportunità urbane, sono tornate a definire gerarchie e logiche di distinzione (Pompeo, 2020).

In particolare, le attività sono state strutturate come segue:

1. in un primo incontro si è svolto un focus group durante il quale i ragazzi sono stati stimolati a confrontarsi sui temi centrali di IMMERSE, in particolare sull'esperienza scolastica (prima e durante la pandemia), sulle relazioni con la famiglia e con i coetanei, e sul rapporto con il territorio di residenza;
2. nelle settimane successive i partecipanti hanno condiviso con i ricercatori via e-mail ulteriori appunti personali (opinioni, esperienze, sentimenti) riguardanti le aree tematiche affrontate durante il focus group;
3. infine, a alcuni punti suggeriti dai testi condivisi sono stati approfonditi in un'intervista doppia con due adolescenti con background migratorio: un ragazzo di 14 anni, nato in Italia da genitori di origine rumena; una ragazza di 16 anni, arrivata in Italia nella prima infanzia dalla Tunisia. Sono state valorizzate le opportunità di scambio di opinioni e condivisione di esperienze tra i due intervistati, emerse dall'utilizzo della tecnica dell'intervista doppia, al fine di cogliere le possibili diverse prospettive legate ai diversi fattori identitari, come il genere e le origini.

Nel restituire brevemente quanto emerso attraverso questo percorso, si può muovere dall'evidenziare la rilevanza attribuita alla questione della convivenza e della pluralità da parte dei giovani incontrati, i quali hanno manifestato sensibilità nel cogliere tanto la difficoltà quanto l'importanza di ricercare obiettivi comuni e interessi condivisi per garantire una certa coesione in contesti interessati dalla diversità.

Questo concetto - la diversità - è stato declinato a sua volta in riferimento alle rappresentazioni sociali degli altri: i ragazzi hanno mostrato una particolare consapevolezza nel riconoscere il carattere culturalmente costruito della diversità, e come da esso possa dipendere la discriminazione. Come affermato da un partecipante:

«uno si sente diverso solo quando qualcun altro lo definisce così».

Quando questa specificità viene rappresentata positivamente, significa che la propria personalità viene valorizzata; al contrario, secondo i ragazzi, quando la diversità è associata ad aspetti stereotipati dell'identità, significa che è in atto una discriminazione. In affinità con i risultati di alcune indagini internazionali (OECD, 2020), si può riconoscere dunque come l'eredità della migrazione rappresenti un elemento capace di favorire nei giovani una forma di competenza sociale che si traduce nella capacità di situare le prospettive culturali entro i contesti e comprenderne la parzialità.

Il focus group ha fatto emergere anche i sentimenti ambivalenti dei partecipanti rispetto alla loro esperienza scolastica. Questa rappresentazione in bianco e nero delle pratiche e delle relazioni scolastiche è coerente con le evidenze raccolte durante la prima fase della ricerca qualitativa IMMERSE, dove la possibilità di sperimentare relazioni negative con coetanei e insegnanti è stata frequentemente richiamata dai bambini, a fianco a visioni di carattere più positivo.

Infine, il focus group ha contribuito a delimitare innanzitutto i confini degli spostamenti dei bambini sul territorio: sono state individuate, seppur in termini generali, aree frequentate o evitate, servizi utilizzati e luoghi particolarmente significativi. L'esplorazione della partecipazione dei bambini al quartiere in cui vivono ha rivelato il limitato accesso ad attività culturali e ricreative e la straordinaria importanza

assegnata dai bambini al centro educativo scelto per la nostra attività di ricerca, visto come uno spazio in cui è possibile la costruzione di legami e la condivisione di nuove esperienze in contrasto con l'offerta, molto scarsa, dei dintorni. Per questi ragazzi tale presidio emerge, in altre parole, come controparte al rischio di povertà educativa, una condizione di privazione di opportunità culturali e formative e del diritto al gioco e all'apprendimento, nel senso più ampio del termine.

L'attività di scrittura con cui si sono confrontati i ragazzi ha prodotto una raccolta di n. 7 note/narrazioni, scritte in modalità carta e penna. In primo luogo, va evidenziato, a fronte del largo spettro di temi su cui i giovani sono stati invitati a spaziare liberamente, l'emerge dei seguenti temi, che rappresentano quindi un'indicazione delle urgenze vissute:

- il senso di riscatto sociale e il desiderio di realizzazione che sfida la scuola in un approccio alla sua fruizione di tipo strumentale;
- sentimenti di frustrazione e solitudine dovuti alle restrizioni da Covid-19, anche in riferimento alla perdita della possibilità di tornare a visitare il proprio paese d'origine e i parenti che ancora vi abitano;
- l'insoddisfazione per l'esperienza scolastica come spazio all'interno del quale è difficile esprimersi e condividere punti di vista, e nel quale spesso ci si può sentire ingiustamente giudicati da parte degli insegnanti;
- le difficoltà nelle relazioni tra pari, seppur in modo più limitato.

Sullo sfondo della difficoltà complessiva a narrare di sé, testimoniata dalla brevità dei testi e dalla resistenza mostrata da alcuni ad abbracciare pienamente la modalità della scrittura, emergono toni e registri diversi. Alcuni scritti sono particolarmente concisi, altri più estesi; alcuni usano toni tendenzialmente neutri, altri molto più marcati.

Le ragazze, che sembrano maggiormente disposte a sviluppare e condividere le loro riflessioni, evidenziano una prospettiva particolarmente critica nell'analisi dell'esperienza scolastica. Questo passaggio di uno scritto prodotto da una partecipante è esemplare:

«Appena metti piede in una scuola, almeno italiana, è meglio che tieni fuori i tuoi sentimenti, perché gli insegnanti non sono interessati ai tuoi sentimenti. (...) Conta solo il risultato. Gli studenti diventano ansiosi e soffocano. Invece di insegnarci ad affrontare le situazioni, ci insegnano ad essere ansiosi e a scappare.»

Un'altra ragazza esprime la sua critica sulla tendenza, che attribuisce genericamente ai pari, ad adottare comportamenti basati su stereotipi e pregiudizi:

«I miei compagni di classe sono infantili perché parlano senza sapere le cose e non argomentano le loro opinioni.»

Questo spirito critico suggerisce anche una particolare consapevolezza da parte di queste giovani donne che sembra legata al loro essere impegnate sulle questioni identitarie, forse più e più precocemente rispetto alle loro coetanee italiane o ai loro coetanei di genere maschile con background migratorio. Il peso attribuito dalle nuove generazioni alla produzione e diffusione di stereotipi anche legati al genere, che agiscono come ostacoli alle possibilità di inclusione sociale, emerge del resto in diverse ricerche (AGIA, 2018). Tra le partecipanti allo studio, la denuncia si accompagna ad una richiesta alla scuola di adottare approcci didattici più basati sulla considerazione degli studenti e sul dialogo. In un secondo passaggio, lo scritto rimanda alla necessità che la scuola si concentri sulla trasmissione di competenze utili alla preparazione professionale; come a rimarcare che ad essa sia il caso di rivolgersi, quantomeno, in un approccio di tipo strumentale.

L'intervista doppia ha esplorato alcune delle questioni emerse nelle narrazioni attraverso la testimonianza di due dei giovani coinvolti entrambi nati in Italia e in famiglie con diretta esperienza

migratoria: una ragazza di 16 anni, di origini tunisine (con un nome fittizio, Karima); un ragazzo di 15 anni, di origini rumene (che chiameremo Nicolae).

È stato approfondito in particolar modo l'aspetto della conciliazione tra legami culturali condivisi in famiglia e gli stili di vita giovanili privilegiati a livello personale. A questo proposito sono emersi due approcci distinguibili in modo piuttosto marcato. Nel caso di Karima, si ritrova una certa consapevolezza della questione di genere e delle zone di attrito tra i diversi universi culturali in cui possono essere immerse soprattutto le ragazze con un background migratorio:

«La cultura “machista” africana mi dà fastidio, sono contraria. I miei genitori sono troppo interessati a quello che pensa la gente (...) Pensano che io sia contro perché sono cresciuta in Italia. In realtà è la scuola che ti fa crescere (...) [ti fa capire] che alla fine siamo tutti diversi (...) Le tradizioni o la religione... non sono come le leggi, non so, come la Costituzione. Possono essere interpretate».

In queste parole emerge un riconoscimento del valore della scuola rispetto alla consapevolezza culturale, piuttosto che quello che può essere attribuito alla contaminazione tra culture giovanili. Inoltre, viene evidenziata la necessità di trovare modi personali di coniugare le culture. A questo proposito, la ragazza intervistata fa l'esempio del suo rapporto con il ritualismo islamico del Ramadan. Spiega come, pur non sentendosi obbligata a rispettarli rigorosamente, abbia fatto proprio il significato dei precetti religiosi legati alla celebrazione di questo tempo, ad esempio il desiderio di comprendere le situazioni di povertà o il valore di saper governare i propri istinti e bisogni primari.

Se è vero che l'aspetto dell'interpretazione delle tradizioni da parte dei giovani di seconda generazione ricorre nel ritratto che diverse ricerche tracciano di loro (Ricucci, 2016; Bichi *et al.*, 2018), la riflessione dell'intervistata suggerisce un ulteriore punto, maggiormente contro-intuitivo. L'adesione alle tradizioni culturali delle famiglie migranti - come esercizio tipicamente religioso di decentramento del sé per abbracciare significati non immediatamente riconducibili alla propria soddisfazione - può fornire un elemento di crescita che, seppur selettivamente, viene utilizzato dai giovani di seconda generazione nel loro essere “autenticamente” individui.

Nel caso di Nicolae, invece, il problema di come coniugare le tradizioni delle origini con gli stili di vita personali non sembra particolarmente presente. Nelle sue parole è emerso un apprezzamento per alcune tradizioni rumene, soprattutto festività, divenute familiari attraverso le abitudini dei genitori e le costanti visite al loro paese d'origine. Tuttavia, il ragazzo non sembra individuare in tali tradizioni una eredità difficile da gestire. La discrezione personale nell'adesione, pure avvertita come necessità, non sembra costituire un oggetto di riflessione:

«alcune le rispetto, altre meno, ma non è un problema».

Una seconda area tematica attorno alla quale si sono addensati i risultati di questo primo approfondimento riguarda il rapporto con il territorio e il quartiere di residenza. A questo proposito, le riflessioni dei due intervistati divergono, pur partendo entrambe da una limitata soddisfazione per il quartiere in cui vivono, considerato povero di risorse e oggetto di “etichettamento” sociale a causa del suo degrado. La particolare esposizione dei giovani con background migratorio al rapporto con la periferia e alla povertà educativa si innesta, come diversi studi hanno progressivamente evidenziato, con la restrizione delle reti sociali e amicali e la questione del mancato riconoscimento della cittadinanza italiana che ha tra le conseguenze la mortificazione del desiderio di partecipazione e del senso di appartenenza (ISTAT, 2020).

Nel caso di Karima, il desiderio di lasciare il quartiere si presenta come aspirazione ad un movimento non solo potenzialmente transazionale, segno dell'apertura ad una idea generica di mobilità, ma anche, e più specificamente, dalla periferia al centro o, simbolicamente, dal degrado alla bellezza:

«mi piacerebbe vivere in un posto in centro, vicino a un monumento. Con molte luci. Dove posso uscire la sera e passeggiare in mezzo alla gente. In Italia può essere Milano, o in un altro paese d'Europa».

Nel caso di Nicolae, invece, emerge una sorta di rassegnazione allo stato delle cose insieme ad un attaccamento “romantico” alla regione di origine in Romania, che rimanda a una dimensione di vita rurale e “lenta”, radicalmente diversa da quella di cui fa esperienza a Roma. Il ragazzo non sembra prefigurare ulteriori opzioni all'orizzonte del suo destino:

«per ora va bene restare qui. Quando sarò più grande vorrei andare in Romania, nel paese dei miei nonni. Non proprio una città. Un villaggio tranquillo. È bello lì, ci vado sempre per le vacanze».

Come emerso in alcune ricerche (ISTAT, 2020), tra le nuove generazioni la propensione a rimanere in Italia da adulti è minore tra le ragazze e tra chi, come sembra valere per Karima, definisce la propria identità in modo maggiormente ambivalente.

3. TENERE IL FILO IN UN GIOCO A TEMPO: VISSUTI E PERCORSI DI MINORENNI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI

Come per le altre azioni di ricerca promosse da IMMERSE, la serie di approfondimenti discussa in questo Report si è soffermata anche sulla condizione specifica dei minorenni stranieri non accompagnati: una popolazione di circa 12.284 ragazzi e ragazze, al 97,3% di genere maschile, in larga parte vicina alla maggiore età e diversamente dislocata sul territorio italiano con una particolare concentrazione nella regione Sicilia (28,2%).¹⁰ L'area di Catania, scelta come contesto di questo approfondimento, è uno degli snodi principali per i minorenni che sbarcano nei porti della Sicilia orientale e un luogo di transito per quelli tra loro che cercano di raggiungere autonomamente altre destinazioni in Italia o il confine settentrionale, e da lì altri paesi europei. Qui, a pochi passi dalla Stazione Centrale, entro un centro educativo dedicato alla tutela e alla promozione dell'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e dei minori migranti più vulnerabili, abbiamo ricostruito attraverso interviste singole i percorsi di quattro giovani di genere maschile e di età compresa tra i 16 e i 21 anni¹¹ con diversa storia migratoria.

Le interviste si sono soffermate in particolare sui percorsi educativi e/o formativi, a partire dalle problematiche che interessano l'inclusione educativa di questi minorenni già emerse in altri studi (ISMU, 2020 e 2021; Segatto *et al.* 2018) e nelle precedenti attività di ricerca di IMMERSE. Con un breve lasso di tempo a disposizione per impostare un percorso di inclusione, questi giovani incontrano spesso ostacoli relativi alla carenza di offerta educativa e formativa locale o al ritardo nell'accesso ad essa.

In particolare, il mancato inserimento nel sistema scolastico ordinario appare diffuso. Prevalentemente, infatti, i minorenni stranieri non accompagnati in Italia frequentano corsi di alfabetizzazione, soprattutto presso i centri di prima o seconda accoglienza che li ospitano, presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) del territorio o, in misura minoritaria, in organizzazioni di privato sociale.

¹⁰ Dati della DG dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, Ministero del Lavoro, al 31 Dicembre 2021.

¹¹ Vale la pena ricordare che in Italia i minorenni stranieri non accompagnati possono essere presi in carico dal sistema di accoglienza fino all'età di 21 anni. L'ampiezza della fascia considerata, quindi, risponde alla sfida di intercettare le problematiche legate al raggiungimento di questa soglia, che è particolarmente delicata e richiede dispositivi di accompagnamento all'autonomia e all'inserimento professionale.

Secondo un recente studio conoscitivo (ISMU, 2021), nel 2020 il 41,6% è inserito nel primo o nel secondo ciclo d'istruzione; tuttavia, soprattutto per l'ottenimento del diploma di scuola media, la maggior parte dei minorenni frequenta classi presso i CPIA e non entro il sistema scolastico ordinario.

Come registrato da INVALSI (2020), la popolazione iscritta ai CPIA in Italia è costituita al 71% circa da studenti con cittadinanza non italiana; i minori stranieri non accompagnati risultano più presenti nei CPIA del Sud e delle Isole (16%) con punte del 21% in Sicilia. Questo aspetto coincide con l'attivazione prevalente, presso questi centri, di percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana.

Secondo quanto riportato riguardo il proprio intervento da parte della rete degli Enti Locali, (SAI e Cittalia, 2021), nel corso del 2020, i minori che hanno frequentato un corso di formazione sono stati 1.437, un dato in crescita rispetto a quello registrato nel 2019 (+18,2%) e particolarmente rilevante se si considerano le difficoltà riscontrate nell'anno, nel pieno della diffusione della pandemia, per garantire (a distanza) il regolare svolgimento dei corsi.

Studi condotti sul territorio siciliano (Di Rosa e Gucciardo, 2019), d'altro canto, confermano come l'apprendimento delle competenze da parte dei minorenni stranieri non accompagnati vari fortemente in funzione dell'offerta di programmi formativi, estremamente disuguale sul territorio.

Le interviste hanno affrontato in particolare:

- i fattori che contribuiscono a precludere l'inserimento nella scuola ordinaria;
- i punti di forza e i limiti della socializzazione e della formazione nei CPIA;
- l'accesso/esercizio dei diritti; le difficoltà culturali e relazionali;
- le sfide legate al passaggio all'età adulta;
- il ruolo di sostegno del tutore legale, laddove presente.

Tuttavia, data la particolare vulnerabilità associabile alla condizione dei giovani incontrati, si è adottato un approccio poco strutturato che permettesse loro di soffermarsi sulle questioni di cui desideravano parlare ed evitare aspetti in grado di suscitare disagio.

L'eccellenza è possibile? Il caso di Idriss

Una prima intervista è stata rivolta ad un giovane di 19 anni, arrivato in Italia dal Senegal a 14 anni (lo chiameremo con il nome fittizio di Idriss). In Senegal il ragazzo frequenta solo una scuola coranica fino all'anno della sua partenza per l'Italia. Affidato ad un centro di accoglienza a Catania ha poi ottenuto la tutela di una famiglia residente, secondo quanto reso possibile dalla l. n. 47/2017, nota come Legge Zampa.¹² Nel racconto di Idriss emerge in primo luogo l'importanza che egli accorda alla conoscenza e all'istruzione:

«Preferisco chi mi insegna a pescare piuttosto che chi me lo dà il pesce. Volevo andare a scuola. Appena arrivato ho chiesto all'educatore della comunità di darmi dei libri. Ha detto che non aveva mai visto un ragazzo appena arrivato fare una cosa del genere».

Idriss mostra dunque, al suo arrivo, una forte motivazione allo studio. Il ragazzo arriva in primavera, ad anno scolastico in corso. Sostenuto tempestivamente nell'apprendimento dell'italiano dal centro di accoglienza in cui è ospitato, viene poi inserito in terza media quando inizia l'anno scolastico successivo, trovandosi quindi due anni indietro rispetto alla sua età anagrafica.

¹² . La legge Zampa, di iniziativa parlamentare, fortemente voluta da Save the Children insieme a numerose organizzazioni della società civile, per la prima volta ha disegnato nel nostro Paese un sistema di protezione e accoglienza centrato sui diritti fondamentali delle bambine, dei bambini e degli adolescenti. Sul processo di attuazione a tre anni dall'approvazione del provvedimento, si veda: Save the Children, 2020b.

Decisivo nell'individuazione della scuola il ruolo degli educatori del centro di accoglienza, che richiedono e ottengono, nel rispetto dell'età del ragazzo, l'inserimento nella scuola ordinaria, piuttosto che in un CPIA. Quando si tratta della scelta della scuola secondaria superiore, invece, entra in gioco principalmente la famiglia affidataria, che orienta il ragazzo, propenso a scegliere un istituto professionale, verso un liceo linguistico:

«nella famiglia mi hanno detto che con le mie capacità potevo puntare più in alto».

Qui, però, il Idriss incontra alcune difficoltà di fronte ad un'offerta didattica che non sembra tenere in conto le sue specificità:

«Ero in un ambiente chiuso, non riuscivo a capire niente. Ho capito che non potevo imparare, i professori spiegavano e chi capiva, capiva; chi non capiva rimaneva indietro. (...) Noi stranieri, non essendo madrelingua abbiamo bisogno della lentezza nelle lezioni per poter imparare».

Il sistema di insegnamento del liceo non risulta quindi in grado di adattare i suoi metodi e i suoi ritmi alle particolari esigenze espresse da un ragazzo come il nostro intervistato, nonostante la sua motivazione spiccata allo studio. Da parte di Idriss, l'avvicinarsi della maggiore età sollecita un'accelerazione dei tempi, una tabella di marcia che non può più scontare ritardi scolastici dovuti ad una possibile ripetizione dell'anno:

«Noi stranieri rispetto ai ragazzi italiani abbiamo tempi diversi. La comunità mi mantiene fino ai 21 anni, quindi se passo questa età e non ho un lavoro per vivere sono nei guai. Dobbiamo prima prendere la nostra strada, è un altro mondo».

Torna dunque, durante l'intervista, il tema del tempo, invocato prima come necessità legata all'apprendimento, ora come risorsa scarsa che ostacola il compimento dello stesso percorso d'istruzione. Un tempo che, comunque, segna la distinzione "noi-loro", ovvero tra la condizione diffusamente vissuta dai giovani come Idriss e i ragazzi italiani. La seconda scelta è quindi a favore di un istituto secondario superiore professionale, ad indirizzo turistico. L'intervistato sottolinea la maggiore facilità da parte sua nel seguire i programmi e nel conseguire risultati positivi. Significativamente, il cambio di indirizzo scolastico, però, non è visto dal giovane come una scelta al ribasso, ma piuttosto, strumentalmente, come il percorso più vantaggioso per raggiungere il suo obiettivo professionale, che rimane di alto livello:

«Voglio diventare un assistente di volo, uno steward, quindi ho bisogno delle lingue e in un modo o nell'altro voglio impararle bene».

In Idriss l'intenzionalità e la competenza rispetto alla costruzione del proprio percorso formativo e professionale si coniuga con una spiccata propensione alla socialità, che negli anni passati in Italia gli consente di maturare esperienze positive di relazione con i coetanei:

«Mi sono sempre trovato bene, in qualsiasi ambiente frequentassi tutti mi tiravano verso di loro, non mi sono mai sentito escluso. Io do rispetto agli altri, anche più di quello che chiedono, e quello che do mi ritorna indietro».

La matrice di un simile atteggiamento rispettoso, che caratterizza l'approccio all'inclusione adottato da questo ragazzo, viene ricondotta dallo stesso Idriss all'ambiente familiare originario e, in particolare, ad una socializzazione a valori solidaristici e all'apertura all'altro che affonda le radici nella tradizione religiosa:

«Sono nato in una casa dove c'è un Imam, capo religioso del villaggio, quindi siamo abituati a portare le persone verso di noi, è quello che ci hanno insegnato».

La storia di Idriss – o almeno quei frammenti della sua storia che l'intervista ha potuto ricostruire – mostra la centralità della *agentività* (*agency*) che va riconosciuta agli stessi minorenni stranieri non accompagnati

e la possibilità che questa si combini con il possesso di diverse competenze e *soft skills* maturate nel contesto di provenienza e con l'investimento nello studio nel paese di arrivo, consentendo di destreggiarsi con consapevolezza e creatività tra ostacoli di varia natura – tra cui la rigidità dell'istituzione scolastica – ai fini del conseguimento del successo (Santagati et al., 2019; Santagati e Barzaghi, 2021). Il percorso di Idriss sembra inoltre sollecitare una riflessione sull'eccellenza come possibilità, spesso impensata per i giovani stranieri soli, e sulla necessità di prefigurare facilitazioni perché profili con significative risorse di partenza possano dispiegare al meglio le loro potenzialità.

Una scuola “fuori tempo”. Il caso di Modou

Una seconda intervista ricostruisce i primi passi verso l'inclusione di un giovane migrante di 16 anni appena arrivato a Catania dal Senegal attraverso un ricongiungimento familiare (gli attribuiremo il nome fittizio di Modou).¹³ Il ragazzo ha subito frequentato i corsi di italiano presso il centro scelto come sede dell'attività di ricerca. Grazie alla guida dell'insegnante di italiano, viene poi indirizzato verso una scuola secondaria superiore tecnica. Elementi favorevoli in questo avvio sono dunque sia l'inizio precoce della formazione linguistica che l'inserimento nel sistema scolastico ordinario.

Tuttavia, a causa del riconoscimento solo parziale del percorso scolastico da lui compiuto nel paese d'origine, l'inserimento avviene nel primo anno del ciclo secondario di primo grado, che non corrisponde all'età di Modou.

Inoltre, al momento dell'intervista, che si è svolta nella metà del mese di ottobre, il giovane ha frequentato solo il suo primo giorno di scuola. Si verifica quindi un ritardo di più di un mese dall'avvio dell'anno scolastico, dovuto alla lentezza amministrativa nel processo di iscrizione, pur seguito dagli educatori del centro, e, significativamente, da una certa riluttanza iniziale all'inserimento da parte del Dirigente Scolastico (DS). Questa resistenza, spiega Modou, è dovuta alle sue difficoltà linguistiche che, secondo il DS, avrebbero potuto precludere un percorso scolastico positivo; un bisogno educativo cui pure la scuola si dice non in grado di sopperire. Di fronte a uno dei “dilemmi” che più frequentemente interessa la posizione delle scuole di fronte all'inclusione di minorenni stranieri non accompagnati (ISMU, 2021), decisivo è ancora una volta l'intervento del centro educativo, che rassicura il DS sulla possibilità per il ragazzo di frequentare un corso pomeridiano di italiano presso la propria sede. Le prime impressioni del ragazzo sull'ambiente scolastico sono positive, anche se riferisce un senso di paura e disorientamento. Rispetto alla questione del supporto allo studio, dall'intervista emerge l'assenza di dispositivi ad hoc nel contesto scolastico, ad eccezione della possibilità di usufruire di libri di testo in prestito. Tale assenza è compensata dall'offerta del centro educativo, che fornisce al ragazzo la possibilità di usufruire anche di attività di supporto nei compiti a casa.

La variabile CPIA. Il caso di Aman

Questa intervista esplora il caso di un giovane adulto, oggi ventunenne, arrivato a Catania dal Pakistan all'età di 17 anni. Il giovane mostra subito il suo forte investimento nell'istruzione e nella formazione “è molto importante per me”.

¹³ L'intervista si svolge con il supporto di un mediatore linguistico cui Modou affida la sua narrazione; non sono quindi riportati stralci diretti del suo parlato.

Dopo aver frequentato al suo arrivo dei corsi di italiano presso un ambiente educativo non formale, il ragazzo è stato inserito in un CPIA. In questo contesto recupera il suo ritardo scolastico affrontando più anni in due, e arriva, al momento dell'intervista, al quinto e ultimo anno di frequenza. A metà del suo percorso formativo nel primo CPIA, però, il ragazzo incontra difficoltà che gli insegnanti non sembrano comprendere. La compressione del curriculum in meno anni di studio richiede, infatti, ritmi di insegnamento e apprendimento che il ragazzo non è in grado di sostenere. Il rapporto con gli insegnanti si inasprisce:

«hanno cominciato a perdere la pazienza con me e ad alzare la voce. Non riuscivano a capire che venivo da un altro paese e non potevano capire questa mia difficoltà. (...) Avrebbero dovuto fare uno sforzo per portare tutti allo stesso livello, non lasciare qualcuno indietro. Questa è una cosa fondamentale».

L'intervistato, come diversi altri giovani migranti che frequentano il corso con lui, decide di andarsene per iscriversi a un altro CPIA, dove gli insegnanti sembravano riconoscere maggiormente i suoi bisogni educativi. Ancora da evidenziare è il ruolo del centro di educazione non formale, come spazio in grado di offrire un supporto allo studio in assenza di un'analoga opportunità presso il CPIA.

La sfera relazionale ricostruita dal ragazzo mostra tuttavia un'estrema fragilità. Il contesto del CPIA non sembra aver offerto opportunità di costruire relazioni significative con i coetanei:

«Erano adulti, soprattutto, quindi molto impegnati con i loro lavori al di là del corso di formazione; oppure erano persone che avevano paura di diventare amici con me, non so».

Il racconto di questo aspetto è accompagnato da un senso di frustrazione e tristezza, a fronte dell'importanza accordata dal ragazzo all'amicizia come componente che giudica fondamentale per ogni percorso di vita. Del resto, come emerge da diversi studi sull'inserimento dei giovani stranieri non accompagnati nei CPIA, tali contesti, pur maggiormente attrezzati per la didattica indirizzata alle persone straniere, presenta a livello di utenza una caratterizzazione che pone i minorenni a contatto e confronto prevalentemente con adulti, uomini e donne di diversa età e condizione, privandoli di occasioni di socializzazione tra pari e con ragazzi autoctoni (Pavesi, 2020).

Frammentazione e solitudine. Il caso di Samba

La storia di questo migrante di 19 anni, arrivato in Sicilia dal Senegal all'età di soli 13 anni (lo indichiamo con il nome fittizio di Samba), ricostruita in un'intervista più breve delle altre per motivi di disponibilità, è emblematica rispetto alla frammentazione che riguarda in molti casi i percorsi dei minorenni stranieri non accompagnati in Italia.

Samba viene inserito nel percorso scolastico ordinario, e in particolare nel terzo e ultimo anno di scuola secondaria di primo grado, a due anni dal suo arrivo nel paese. Durante questi due anni si sposta in diverse città fino ad arrivare a Catania. Dopo aver conseguito il diploma di scuola media, Samba si trasferisce in Germania in cerca di lavoro, seguendo alcuni altri migranti conosciuti nella zona. Torna dopo un anno senza successo e con difficoltà riprende il rapporto con il centro educativo scelto come spazio dell'indagine. Ottiene la tutela volontaria da parte di un cittadino residente a Catania. In questa fase del suo percorso, però, la prossimità alla maggiore età e la sua scarsa motivazione allo studio lo portano ad escludere il rientro nel sistema scolastico, nonostante l'incoraggiamento ricevuto dal tutore:

«Il mio tutore vorrebbe che studiassi. Ma è tardi e sono preoccupato per il mio futuro. Tra due anni dovrò lasciare il centro d'accoglienza e avrò bisogno di un lavoro. Forse accetterò la proposta di un educatore di fare un corso da meccanico che dura 6 mesi».

Ancora una volta, indicazioni di orientamento al percorso formativo provengono da un educatore del centro non formale. Significativamente, il ragazzo riferisce che nella comunità di accoglienza in cui vive, dato l'alto numero di ospiti, il personale non è in grado di fornire un supporto mirato rispetto alle storie e ai bisogni di ciascun ragazzo. Nella rappresentazione che Samba offre del centro d'accoglienza si ritrovano elementi che appaiono diffusi nei contesti di accoglienza, quali la difficoltà di perseguire approcci educativi individualizzati e la percezione degli ospiti di trovarsi in una sorta di sospensione del percorso (o "parcheggio") in cui non si dispone di strumenti utili alla definizione delle "mosse successive" (Ambrosetti, Fabretti e Petrillo, 2018).

In questa storia di frammentazione, come si può immaginare, l'amicizia e le reti sociali sono quasi del tutto assenti. Come in molti percorsi dei giovani stranieri soli, in quello di Samba i molti passaggi in discontinuità – dalla prima accoglienza, al transito sul territorio italiano e internazionale, sino alla recente tutela e valutazione di opportunità formative nel contesto di Catania – non hanno consentito la sedimentazione di una rete significativa e duratura, essenziale per supportare effettivamente l'inclusione sociale (Pavesi, 2020). Anche in questo racconto, il rapporto con i coetanei, in particolare, appare limitato e l'incontro con quelli autoctoni del tutto ostacolato.



CONCLUSIONI

Complessivamente le voci e le storie raccolte in questo approfondimento condotto per il progetto IMMERSE consentono di aggiungere tasselli rilevanti al quadro che lo studio va delineando.

Alcune considerazioni possono riguardare, in primo luogo, le carriere scolastiche e il successo formativo, ancora troppo spesso a rischio per gli studenti con background migratorio. I risultati ribadiscono come l'intervento vada indirizzato su snodi cruciali dei percorsi, nei quali si gioca gran parte della scommessa dell'inclusione e del contrasto alla dispersione scolastica, secondo criteri quali:

- il tempestivo inserimento scolastico in classi eterogenee e coerenti rispetto all'età anagrafica dei minorenni neo-arrivati e la trasparenza delle procedure amministrative al riguardo;
- l'accompagnamento verso scelte e percorsi in grado di valorizzare le competenze pregresse, garantire opportunità professionali e scongiurare i rischi di abbandono (Koehler e Schneider, 2019);
- il potenziamento, a questo scopo, dei dispositivi di orientamento scolastico, perché siano meno condizionati da stereotipi, attraverso una formazione adeguata del personale scolastico, il supporto di mediatori culturali e mediante il ricorso a parametri condivisi con i minorenni e le loro famiglie o i loro tutori;
- l'elaborazione di nuovi metodi per la didattica a distanza, a partire dall'esperienza maturata durante la pandemia, maggiormente tarati sui bisogni specifici degli studenti di origine straniera¹⁴ per il recupero del *learning loss* e delle opportunità di socializzazione;
- l'adozione da parte degli insegnanti ed educatori di approcci volti a promuovere un clima inclusivo, che protegga contro i casi di discriminazione, "etichettamento" ed esclusione dei minorenni migranti (UNHCR, IOM e UNICEF, 2019), ricorrendo alle potenzialità degli stessi alunni con background migratorio e alla loro sensibilità rispetto alle questioni della diversità e dell'apertura all'altro;
- la diffusione di interventi mirati a valorizzare il pluralismo culturale, religioso e linguistico degli alunni provenienti da contesti migratori (Ministero dell'Istruzione, 2022) e a favorire il confronto interculturale anche in merito ai modelli di genere (AGIA, 2018);
- l'incremento di occasioni di collaborazione strutturate e continuative tra scuola/centri formativi e ambienti educativi non formali¹⁵ in rete con la comunità educante.

Il senso di appartenenza sociale e il lavoro di elaborazione dell'eredità culturale familiare da parte dei giovani di nuova generazione deve essere sostenuto attraverso interventi educativi improntati al sostegno, al dialogo e alla partecipazione, capaci di rendere tutti i minorenni maggiormente impermeabili alla diffusione di narrazioni ostili nei confronti della diversità culturale e religiosa che caratterizza il discorso politico e pubblico. A questo riguardo, va evidenziato come il rafforzamento delle opportunità di partecipazione sia raccomandato anche dal 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (azioni 3.3.1 e 3.3.2).¹⁶ Per questi giovani resta inoltre cruciale il

¹⁴ Si veda a questo riguardo nota prodotta da MIUR, Osservatorio Nazionale per l'Integrazione degli Alunni Stranieri e l'Intercultura, *È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri*, giugno 2020.

¹⁵ Di interesse a questo proposito lo studio condotto nel progetto SIRIUS - Policy Network on Migrant Education (2018)

¹⁶ Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le politiche della Famiglia.

tema dell'ottenimento della cittadinanza italiana, che apre, come abbiamo visto, ad un senso di appartenenza e partecipazione anche in chiave cosmopolita.

A questo scopo, i giovani incontrati nel corso della ricerca richiedono con forza che gli ambienti educativi riconoscano più diffusamente e in modo più approfondito all'interno delle proprie pratiche il patrimonio culturale e religioso di cui i giovani con background migratorio sono espressione.¹⁷

Rispetto alla condizione e ai percorsi dei minorenni stranieri non accompagnati, in particolare, le storie raccolte rimandano alla necessità di orientare sia la prosecuzione della ricerca che lo sviluppo di interventi in considerazione delle seguenti questioni trasversali:

- la limitatezza del tempo a disposizione, specie per i giovani che si avvicinano all'uscita dal sistema di protezione, che richiede un orientamento e inserimento tempestivo in percorsi scolastici e/o formativi secondo una progettualità condivisa con gli stessi migranti, con gli educatori e i tutori;
- la necessità di sviluppare la motivazione allo studio dei minorenni, per favorirne l'accesso a percorsi professionali maggiormente qualificati, e di valorizzazione tale propensione dove presente, scongiurando disincentivi che possono derivare da approcci e metodi degli insegnanti/educatori, dalla mancanza di supporto istituzionale, da restrizioni di tempo e risorse;
- la priorità da accordare alla socializzazione con coetanei di diversa provenienza e autoctoni, che richiede l'accesso a classi e corsi con utenza eterogenea e/o a opportunità di partecipazione sociale sul territorio soprattutto nel caso di minorenni non inseriti nelle scuole ordinarie o non frequentanti gradi scolastici corrispondenti alla loro età;
- la criticità di percorsi caratterizzati dalla frammentazione sia rispetto alla biografia e al progetto migratorio del giovane sia rispetto ai servizi e alle forme di intervento e protezione.

La considerazione delle questioni richiamate è favorita, potenzialmente, da una piena attuazione della normativa sull'accoglienza dei minorenni stranieri non accompagnati (l. n. 47/2017), raccomandata anche dal già menzionato 5° Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva (azione 3.2.3.5.).

Questa consente, tra l'altro, di procedere in un approccio di rete, avviando e consolidando collaborazioni e sinergie con i diversi soggetti dei territori – il Tribunale per i minorenni, i servizi sanitari locali, i centri per l'impiego, le scuole di ogni ordine e grado, i CIPIA, le organizzazioni del terzo settore, quelle sportive, ricreative e culturali –.


Centrale poi la valorizzazione del tutore legale, una figura adulta importante nel percorso dei minorenni stranieri non accompagnati (Pavesi, 2020) il cui ruolo di supporto ai percorsi di studio e formazione sembra dover essere posto, come emerso anche nelle storie raccolte, in maggiore sinergia con gli altri attori – in primis operatori, dirigenti scolastici, insegnanti e formatori – coinvolti nella sfera educativa.

Promettente, in questa prospettiva, la firma del Patto per l'Inclusione Sociale di Catania, che ha visto la città impegnarsi nel lavoro sinergico tra pubblico e privato sociale per la creazione di una rete che metta a sistema le normative e le procedure efficaci per tutelare i diritti civili e sociali delle persone straniere.¹⁸

¹⁷ Si fa riferimento anche a quanto emerso nel confronto con i giovani consultati a livello europeo per l'iniziativa IMMERSE:

"Voice4Action Campaign 2021", i cui risultati sono disponibili qui: <https://www.immerse-h2020.eu/voice4action-campaign-2021/>

¹⁸ Si rimanda, a questo proposito, all'intervento di Giuseppe Lombardo, Assessore ai Servizi Sociali e alle Politiche per le Famiglia, al Webinar sul tema dell'inclusione dei minorenni con background migratorio organizzato da Save the Children per il progetto IMMERSE e tenutosi online il 22 Gennaio 2022; al Webinar hanno partecipato realtà istituzionali e associative rilevanti sul territorio catanese (<https://gruppocrc.net/events/event/quali-le-nuove-sfide-dellintegrazione-socio-educativa-le-voci-del-territorio-di-catania/>).



In conclusione, si può richiamare la necessità, già evidenziata nella prima fase della ricerca (Save the Children, 2019), di superare l'estrema eterogeneità degli approcci che, in assenza di un modello univoco di inclusione, lavorano in modo estemporaneo e “sotto traccia” sui territori italiani (Coccia e Di Sciullo, 2020), per favorire invece lo sviluppo di pratiche inclusive maggiormente intenzionali e sistematiche, basate sul coordinamento e la collaborazione di tutti gli attori chiave (IMMERSE, 2019)¹⁹. Ancora una volta occorre rimarcare, al contempo, l'importanza che le pratiche siano ispirate ad una visione della diversità culturale come risorsa a vantaggio di tutti.

¹⁹ Policy Brief 1, D7.10, *ivi*

BIBLIOGRAFIA

Ambrosetti, E., Fabretti, V. e Petrillo, R. (2018), *Governance e processi di accoglienza dei Minori Stranieri non Accompagnati: il caso di Roma*, in C. Cerrone e M. Occhiuto, *Accogliere Proteggendo. La sperimentazione del Centro di Primi Accoglienza di Roma*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, pp- 19-86.

Autorità Garante per l'infanzia e l'Adolescenza (AGIA) (2018), *L'inclusione e la partecipazione delle nuove generazioni di origine immigrata. Focus sulla condizione femminile*, Firenze, Istituto degli Innocenti.

Azzolini, D. 2011. «A New Form of Educational Inequality? What We Know and What We Still Do Not Know about the Immigrant-Native Gap in Italian Schools», *Italian Journal of Sociology of Education* 7 (1), pp. 197-222.

Beck, U. (2016), *La Metamorfosi del mondo*, Bari, Laterza.

Bertozzi, R. (2022), «La scelta di investire in istruzione degli studenti di origine immigrata e la relazione con le famiglie», in *Migrantes, Di generazione in generazione. Costruttori di Ponti 6, Op. cit.*, pp. 47 e ss.

Bichi, R., Introini, F., Pasqualini, C. (2018), *Di generazione in generazione. La trasmissione della fede nelle famiglie con background migratorio*, Milano, Vita e Pensiero.

Cedefop (2014), *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Ceravolo, F.A. e Molina, S. (2013), «Dieci anni di seconde generazioni in Italia», *Quaderni di Sociologia* n.63.

Coccia, B. e Di Sciullo, L. (2020), *L'integrazione dimenticata. Riflessioni per un modello italiano di convivenza partecipata tra immigrati e autoctoni*, Istituto di Studi Politici "S. Pio V" e IDOS, Roma, Luglio 2020.

Conti C., de Filippo E., Strozza S. (2014), *Chances di vita e chances formative per i ragazzi immigrati e le seconde generazioni a Napoli*, Conference Paper, Università di Torini, 20 Settembre 2014.

Di Rosa R.T., Gucciardo G., Argento G., Leonforte S. (2019), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, Milano, Franco Angeli.

Fabretti, V. e Azzolini, D. (2022), «Try walking in my shoes. Il rapporto con l'alterità culturale degli adolescenti italiani e il possibile contributo della nuova educazione civica», in *Scuola Democratica*, Special Issue n. 1/22, (in pubblicazione).

ISMU (2021), *Studio conoscitivo sui minori stranieri non accompagnati in Italia e l'accesso all'istruzione*, a cura di M.G. Santagati e A. Barzaghi, Progetto ALI - Ministero dell'Istruzione, Fondazione ISMU, Milano [online] disponibile in: <https://www.ismu.org/progetto-studio-conoscitivo-sui-minori-stranieri-non-accompagnati-in-italia-e-laccesso-allistruzione/>.

ISMU (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati*, Gennaio 2020.

ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, Roma 2020.

Istituto Nazionale di Valutazione (INVALSI), *Rapporto 2021*.

Istituto Nazionale di Valutazione (INVALSI), *Scoprire i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi*, Febbraio 2020.

Koehler, C., Schneider, J. (2019). «Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe», *CMS* 7, 28.

Macaluso M., Siino M., Tumminelli G. (2020), *“Seconde generazioni”, identità e partecipazione politica*, Milano, Franco Angeli.

Migrantes (2022), *Di generazione in generazione. Costruttori di Ponti 6*, a cura di D. Licata e V. Ongini, in Quaderni Migrantes n. 21, Milano, Vita e Pensiero.

Ministero dell’Istruzione (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2019/2020*, Settembre 2021.

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, Parigi, OECD Publishing.

Pacchi, C. e Ranci, C. (2017), *White Flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell’obbligo*, Collana del DASTU, Politecnico di Milano.

Pavesi N. (2020), *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*, Guida ISMU, Gennaio 2020.

Pompeo, F. (2020), «La struttura urbanistica delle metropoli multiculturali e i riflessi sull’interazione dei migranti: il caso di Roma», Coccia, B. and Di Sciullo, L. (eds), *L’integrazione dimenticata*, Roma, Istituto di Studi Politici “S. Pio V e Centro Studi e Ricerche IDOS., pp. 139-144.

Ricucci, R. (2016), «Integrazione delle seconde generazioni e religiosità», *Pradoxa*, n. 3/2016, pp. 64-76.

Ricucci, R. (2020), «Oltre la questione generazionale: il presente e il futuro del Paese», in Coccia, B. and Di Sciullo, L. (eds), *L’integrazione dimenticata, Op. cit.*

Romito, M. (2014), «L’orientamento nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie», *Scuola Democratica*, 2/2014, pp. 441-460.

SAI, Cittalia (2020), *Rapporto Annuale SIPROIMI/SAI 2020*, Roma, Maggio 2021.

Santagati M., Barabanti S. (2020), «(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all’emergenza COVID-19», *Media Education*, n. 2, pp. 109-125.

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

Save the Children (2020a), *Riscriviamo il futuro. L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, 2020, disponibile qui: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>

Save the Children (2020b), *Superando le barriere. Percorsi di accoglienza e inclusione dei giovani migranti*, Giugno 2020, disponibile qui: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/superando-le-barriere>

Save the Children (2021a), *Riscriviamo il futuro. Una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, 2021, disponibile qui: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/una-rilevazione-sulla-poverta-educativa-digitale>

Save the Children (2021b), Atlante dell'Infanzia a rischio 2021. Il futuro è già qui, 2021, disponibile qui: [https://atlante.savethechildren.it/content2021/XII Atlante dell'infanzia a rischio. Il futuro e già qui.pdf](https://atlante.savethechildren.it/content2021/XII%20Atlante%20dell%20infanzia%20a%20rischio%20Il%20futuro%20e%20gia%20qui.pdf)

SIRIUS (2018), *Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools*, disponibile qui: https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf

UNHCR, IOM, UNICEF (2019), *Access to Education for Refugee and Migrant Children In Europe*, September 2019, disponibile qui: https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/press_release/file/access-to-education-for-refugee-children.pdf

Vertovec, S., 2007, «Super-diversity and its implications», *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024–1054.

Zagardo. G., 2019, *La leFP nelle Regioni. Tra consolidamento e stasi*, Cnosfap.

Noi di Save the Children vogliamo che ogni bambina e ogni bambino abbiano un futuro. Lavoriamo ogni giorno con passione, determinazione e professionalità in Italia e nel resto del mondo per dare alle bambine e ai bambini l'opportunità di nascere e crescere sani, ricevere un'educazione ed essere protetti.

Quando scoppia un'emergenza, siamo tra i primi ad arrivare e fra gli ultimi ad andare via.

Collaboriamo con realtà territoriali e partner per creare una rete che ci aiuti a soddisfare i bisogni delle e dei minori, garantire i loro diritti e ad ascoltare la loro voce.

Miglioriamo concretamente la vita di milioni di bambine e di bambini, compresi quelli più difficili da raggiungere.

Save the Children, da oltre 100 anni, lotta per salvare le bambine e i bambini a rischio e garantire loro un futuro.



Save the Children

Save the Children Italia Onlus

Piazza di San Francesco di Paola, 9
00184 Roma

Tel: (+39) 06.480.700.1

Fax: (+39) 06.480.700.39

info.italia@savethechildren.org

savethechildren.it