



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di Ricerca
in Scienze della Cognizione e della Formazione
Ciclo XXV**

Anno di discussione 2014

***Minori Stranieri Non Accompagnati
Percorsi di Formazione alla Cittadinanza Attiva***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/01

Tesi di Dottorato di Lucia De Marchi, matricola 955772

**Coordinatore del Dottorato
Ch.mo Prof. Carlo Natali**

**Tutore del Dottorando
Ch.mo Prof. Umberto Margiotta**

Ringraziamenti

Ho spesso fatto ricorso alla metafora del viaggio in questo lavoro di ricerca, ma nella realtà lo è stato veramente. In questi anni ho viaggiato molto a lungo per la nostra penisola alla scoperta di realtà che solo immaginavo prima di partire con il mio taccuino di appunti, penna e valigia in mano. Innanzitutto, però, questo lavoro di ricerca è stato un cammino personale di crescita, che mi ha permesso di misurarmi con me stessa e di approfondire le mie conoscenze, abilità e competenze come persona e come studiosa.

Vorrei quindi ringraziare il Prof. Umberto Margiotta, Tutor di questa Tesi, che mi ha accompagnata, dagli anni dell'Università fino al Dottorato di Ricerca, nel mondo della Pedagogia e delle Scienze della Formazione, con un rapporto sempre molto franco e rispettoso, anche quando abbiamo avuto delle posizioni divergenti rispetto ad alcuni temi. Un ringraziamento va anche a tutti gli altri Docenti del Dottorato che mi hanno permesso di apprendere nuovi saperi e di vedere la mia ricerca da tanti e differenti punti di vista.

In questo cammino sono stati preziosi anche i confronti con i colleghi di Dottorato e di altre realtà accademiche italiane e straniere incontrati nel corso delle Summer School della SIREF e convegni vari.

Vorrei di cuore ringraziare tutte le Comunità, i loro Responsabili e gli operatori che mi hanno accolta durante questi anni di ricerca sul campo e mi hanno permesso di comprendere in modo approfondito la realtà dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Questo ringraziamento è esteso alle varie Scuole, ai Servizi Sociali e alle Associazioni che hanno collaborato a questo lavoro, al fine di avere un quadro completo del sistema di accoglienza e d'integrazione di questi minori nel nostro paese.

Ringrazio per la sua disponibilità la Dott.ssa S.C. del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che mi ha permesso d'inquadrare il fenomeno da un punto di vista normativo.

Un ringraziamento speciale va al mio sudoku. I numeri giusti, al posto giusto, al momento giusto: Anna, Enrica, Ivana e Paolo. Grazie a tutti gli amici e alle persone care che mi sono stati vicini in questo momento delicato. Senza il vostro sostegno non sarei arrivata a questo traguardo.

Grazie alla mia famiglia di esserci sempre: nonostante le varie intemperie che ci affliggono, riusciamo comunque a resistere! Senza di voi non sarei riuscita ad arrivare in cima a questa salita.

Infine, questo lavoro lo dedico a tutti i ragazzi che ho incontrato nel mio cammino a cui auguro di realizzarsi nel loro futuro come persone e come cittadini del mondo!

Di cuore, grazie!

Lucia De Marchi

INDICE

Introduzione	9
CAP. 1 Trend demografici e migrazioni	13
1.1 Il trend demografico mondiale	13
1.1.1 Demografia in Europa	16
1.2 I mille volti delle migrazioni	19
1.2.1 I Rifugiati	22
1.3 Le migrazioni viste dall'Europa	25
1.3.1 Richiedenti asilo in Europa	27
1.3.2 Permessi	29
CAP. 2 Le Migrazioni dei minori	30
2.1 Le condizioni di vita dei minori migranti	30
2.2 Unaccompanied and/or separated minors	34
2.3 Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA)	37
2.3.1 Assenza di dati statistici degli over 18	41
2.3.2 MSNA o <i>piccoli adulti</i> ? (La controversa questione della tutela)	46
CAP. 3 Definizione del disegno di ricerca	57
3.1 I limbici. Focus della ricerca	57
3.2 Metodologia di ricerca	61
3.2.1 L'approccio qualitativo	64
3.2.2 La ricerca etnografica	70
3.3 Campionamento	78
3.4 Triangolazione multistakeholders	84
3.5 I vari contesti del campo di ricerca	86
3.5.1 Firenze, Consorzio Marte	86
3.5.2 Trento, Associazione Saturno	87
3.5.3 Venezia, Cooperativa Giove	89
3.5.4 Bari, Cooperativa Plutone	91
3.5.5 Catania, Consorzio Urano	93
3.6 Studio di casi	94
3.6.1 Firenze	94
3.6.2 Trento	97
3.6.3 Catania (Acireale)	98

CAP. 6 Democrazie interculturali e interconnesse. Una proposta.....	238
6.1 Agire a monte. Sostenibilità delle democrazie interculturali.....	238
6.2 Un Tavolo multistakeholders.....	240
6.3 Una scuola per i cittadini attivi.....	246
Conclusioni.....	249
Bibliografia.....	253
Allegati.....	271

Introduzione

La realtà dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) è assai complessa da studiare per diversi motivi. Innanzitutto non c'è concordanza nella definizione di questi minori migranti. Infatti, a livello legislativo non c'è un unico modo di denominare quei minori che migrano e che non hanno adulti di riferimento. A livello europeo si tende a considerarli come minori richiedenti asilo politico, mentre nel nostro paese, il legislatore ha volutamente formulato la definizione di Minore Straniero Non Accompagnato per designare i minori di 18 anni che provengono da paesi terzi, extra-europei e che non siano accompagnati da nessun adulto. Ma nella stessa categoria vengono fatti rientrare anche i minori che sono accompagnati da adulti, ma che in un secondo tempo a causa di separazioni familiari, divorzi, o perché si rivelano essere sfruttatori, abbandonano il minore o viene a loro sottratto per tutela. A livello europeo si tenta di tradurre questa definizione italiana con *unaccompanied minors* o *unaccompanied children*. Su indicazioni dell'Alto Commissariato delle Nazioni Unite, viene proposto di utilizzare un'altra definizione, ossia, quella di *separated children* in quanto ai casi di minori senza alcun adulto di riferimento, si affianca un'altra categoria che ha accanto a sé un adulto, membro della famiglia allargata, ma questo comunque non risulta essere una garanzia di tutela del minore, nei casi in cui l'adulto si riveli poco affidabile, non responsabile rispetto al minore. In questa confusione di definizioni legislative si perdono migliaia di minori che ogni anno entrano nei paesi europei: in base ai dati ufficiali dell'UNHCR nel 2003, le domande di richiesta d'asilo presentate per un minore sono state diecimila. E nel 2002 si stimava una presenza di circa trentamila MSNA in 10 paesi dell'UE (Bichi, 2008). Nel 2006 il nostro paese era quello con la maggior presenza nel suo territorio di minori non accompagnati e il trend non sembra arrestarsi. Analizzando ai dati forniti dall'Associazione Nazionale dei Comuni Italiani (ANCI) nel suo Rapporto 2009¹ sulla realtà dei MSNA, si evince che al 31 dicembre 2007, il 31% dei 15.600 minori accolti in strutture residenziali era straniero. In questo rapporto

¹ Monia Giovanetti (2009), *Minori stranieri non accompagnati. Terzo Rapporto ANCI 2009*, in: <http://www.anci.it/Contenuti/Allegati/Rapporto%20minori%202009%20imp%2021%282%29.pdf>

inoltre si evidenzia che la maggior parte dei MSNA è di genere maschile e prossima alla maggior età (circa il 74,6% sul totale). Sembrerebbe confrontando i dati del 2006 e del 2008 che ci sia stata una diminuzione delle presenze in quanto il totale stimato nel 2006 era di 7.870 minori contro i 7.216 del 2008. Ma il dato non deve ingannare perché non vengono più conteggiati i minori romeni e bulgari che sono rientrati nella categoria minori comunitari. Le regioni italiane che accolgono maggiormente i MSNA sono quelle del nord, perché vengono attratti dalle maggiori prospettive di lavoro, e poi altre regioni come Emilia Romagna, Toscana, Lazio e in particolar modo la Sicilia che è interessata dai flussi migratori provenienti dall'Africa. I paesi di maggior provenienza sono l'Afghanistan (16%), l'Albania (16%), l'Egitto (9,3%), il Kosovo (7,9%) e il Marocco (9,1%). Sebbene il flusso di questi minori coinvolga paesi anche molto lontani come l'Equador, il Burkina Faso: insomma sono flussi provenienti dai quattro angoli della terra. In secondo luogo, le cause che portano questi minori ad intraprendere viaggi, che possono durare anche anni, sono le più varie: si scappa dalla guerra, dalla miseria, dalle carestie, ma a volte questo viaggio diventa un vero e proprio progetto migratorio in cui le famiglie investono il loro futuro nel figlio maggior poco più che bambino e lo inducono a cercar fortuna in qualche paese. Ho iniziato a conoscere questa realtà collaborando con una comunità di accoglienza di MSNA in provincia di Venezia. Le storie che mi sono state raccontate hanno dell'inverosimile e si fa fatica a pensare che questi minori già all'età di dieci, undici anni si siano messi in cammino verso il nostro paese attraversando deserti, fermandosi in Iran a lavorare per guadagnare i soldi necessari per proseguire il proprio viaggio. Senza dimenticare quei ragazzi che sono scappati dalle guerre feroci del Kosovo, che hanno visto con i loro occhi i propri familiari ammazzati dalla barbarie delle pulizie etniche o dallo scoppio di qualche bomba. Sono vite spezzate, lacerate che arrivano nel nostro paese con la voglia di poter lavorare per guadagnare soldi, magari per poter spedire a casa i risparmi o per farsi una vita migliore nel nostro paese. Il responsabile della Comunità gestita dalla Cooperativa Giove di Venezia mi raccontava che questi ragazzi pensano di trovare l'Eldorado quando arrivano in Italia e che dopo qualche tempo sarebbero riusciti a guadagnare due o tre mila euro. Invece la nostra legislazione impone loro di avere almeno la licenza media per poter andare a lavorare come operai, camerieri e altre

mansioni di questo tipo. Fine di tutti i sogni di gloria. E da qui parte la presa in carico di questi minori da parte del nostro stato e delle istituzioni preposte per legge a poterlo fare. I minori quando vengono identificati, cosa non sempre facile, vengono inseriti nelle comunità di accoglienza o presso famiglie affidatarie. Quest'anno sarà ricordato come anno della Primavera Araba, sommosse e vere proprie guerre civili che hanno interessato i paesi africani che si affacciano sul Mediterraneo. Oltre ai risvolti interni ai singoli stati, questo grande movimento popolare arabo ha avuto fra le tante conseguenze, l'incremento degli sbarchi di migranti nelle coste italiane, che ha portato il nostro paese a dover fronteggiare un'emergenza a cui non si era minimamente preparato. In quegli sbarchi sono arrivati numerosi minori con o senza famiglia, magari accompagnati da qualche conoscente. Ma molti sono arrivati soli e c'è stato un lavoro enorme da parte delle forze di polizia e da parte di organizzazioni umanitarie come la *Save the Children* per avviare le prime e necessarie procedure di identificazione e sanitarie. In un reportage de *L'Espresso* del settembre 2011 venivano denunciate le condizioni nelle quali molti bambini erano obbligati a stare a Lampedusa. Il titolo in copertina: "Lampedusa. La prigione dei bambini. Hanno pochi anni, alcuni pochi mesi e in centinaia sono rinchiusi in un centro di detenzione. Dove restano per settimane tra incidenti, caldo infernale, malattie."². Questa situazione è andata direttamente a modificare la realtà dei MSNA in Italia: non solo 'è stato riscontrato un incremento delle presenze, ma anche com'è logico pensare, un consolidamento della componente araba nelle varie strutture di accoglienza. Dal comunicato stampa della Fondazione ISMU per la presentazione del XVII Rapporto sulle migrazioni 2011 si legge: "La Primavera araba ha sconvolto i primi mesi del 2011 modificando radicalmente sistemi statali relativamente stabili come la Tunisia, la Libia e l'Egitto. Questo ha portato a una intensificazione del traffico di migranti verso l'Italia e l'Europa, provenienti per la maggior parte dalla Tunisia e dalla Libia. In base ai dati resi noti dalla prima Commissione Permanente della

² Gatti F., "La prigione dei bambini", 09 settembre 2011, *L'Espresso*, in: <http://espresso.repubblica.it/attualita/cronaca/2011/09/09/news/lampedusa-la-prigione-dei-bambini-1.35107>, consultato in ottobre 2011.

Camera, gli stranieri approdati sulle nostre coste nei primi cinque mesi del 2011 infatti sono 42.807 in 507 sbarchi, contro i 4.402 arrivati in tutto il 2010 in 159 sbarchi. Come luogo di approdo prescelto dalle "carrette del mare" predomina Lampedusa, con 370 sbarchi su 507 totali (73%), seguono le coste siciliane con 84 sbarchi, quelle calabresi a quota 25 e quelle pugliesi a quota 16. L componente maschile del 2011 è maggiore (90%) rispetto all'anno precedente (circa 72%)". Molti fra la componente maschile sono minori che ho ritrovato nelle comunità dove ho svolto la mia ricerca sul campo nel corso di quest'anno. Infine, il quadro normativo nazionale ha inciso anch'esso nella realtà indagata dalla mia ricerca in quanto in base al Decreto Bossi-Fini e alle ultime modifiche apportate nel corso di agosto 2011, un minore può aver diritto al permesso di soggiorno per maggior età solo se presente in Italia da almeno tre anni e con un corso di formazione di due anni. Questo è andato ulteriormente aggravando la situazione dei minori che arrivati magari a 16, 17 anni si vedono sfumare l'opportunità non solo di un inserimento lavorativo, ma soprattutto sociale permettendo loro di migliorare concretamente le loro aspettative di vita. In questo scenario ho iniziato e condotto il mio campo di ricerca.

CAP. 1 Trend demografici e migrazioni

1.1 Il trend demografico mondiale

Dal Rapporto delle Nazioni Unite pubblicato nel 2011, si stimava che la popolazione mondiale al primo luglio 2011 ammontasse a 6974 milioni di abitanti. L'82% viveva nelle regioni meno sviluppate e il 12,2% viveva nei 48 paesi meno sviluppati del mondo³. Mentre solo il 17,8% viveva nei paesi più sviluppati. L'incremento generale della popolazione mondiale è dovuto soprattutto ad un aumento che è avvenuto nelle regioni meno sviluppate.

TABLE I.1. POPULATION OF THE WORLD, MAJOR DEVELOPMENT GROUPS AND MAJOR AREAS, 1950, 1975, 2011, 2050 AND 2100, ACCORDING TO DIFFERENT VARIANTS

Major area	Population (millions)			Population in 2050 (millions)				Population in 2100 (millions)			
	1950	1980	2011	Low	Medium	High	Constant	Low	Medium	High	Constant
World.....	2 532	4 453	6 974	8 112	9 306	10 614	10 943	6 177	10 125	15 805	26 844
More developed regions	811	1 081	1 240	1 158	1 312	1 478	1 252	830	1 335	2 037	1 090
Less developed regions.....	1 721	3 372	5 734	6 955	7 994	9 136	9 691	5 347	8 790	13 768	25 754
Least developed countries.....	196	394	851	1 517	1 726	1 952	2 434	1 772	2 691	3 954	12 430
Other less developed countries.....	1 525	2 978	4 883	5 437	6 268	7 184	7 257	3 576	6 100	9 813	13 325
Africa.....	230	483	1 046	1 932	2 192	2 470	2 997	2 378	3 574	5 198	14 959
Asia.....	1 403	2 638	4 207	4 458	5 142	5 898	5 908	2 624	4 596	7 522	9 530
Europe.....	547	693	739	632	719	814	672	405	675	1 056	482
Latin America and the Caribbean.....	167	362	597	646	751	869	863	385	688	1 154	1 252
Northern America.....	172	254	348	396	447	501	444	342	526	777	512
Oceania.....	13	23	37	49	55	62	60	42	66	98	110

Source: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat (2011). *World Population Prospects: The 2010 Revision*. New York: United Nations.

Tabella 1: World Population Prospects. The 2010 Revision. New York: United Nation

Come si evidenzia nella tabella sopra riportata, dal 1980 la popolazione mondiale è passata da 4453 milioni agli attuali 6974 milioni. I continenti che hanno registrato il più consistente aumento della popolazione, sono stati l'Africa, l'Asia e la regione dell'America Latina e dei Caraibi. È sorprendente il dato del continente africano, che ha visto passare la popolazione da 483 milioni nel 1980 a 1046 milioni nel 2011. La popolazione è quasi raddoppiata anche in Asia, dove fra India e Cina abita il 37% della popolazione mondiale. Nel Rapporto sopra citato si stima che la popolazione dell'India entro il 2021 sorpasserà quella della Cina insieme rappresenteranno comunque il 36,1% della popolazione mondiale. Sono

³ United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division, *World Population Prospects: The 2010 Revision, Volume I. Comprehensive Tables*. In: http://esa.un.org/wpp/Documentation/pdf/WPP2010_Volume-I_Comprehensive-Tables.pdf consultato il 27 giugno 2013.

inoltre interessanti le proiezioni che le Nazioni Unite forniscono per il prossimo futuro. Da una parte, la popolazione mondiale non resterà nella sua corsa tanto da arrivare a contare per il 2050 ad un totale di 10943 milioni di abitanti e quindi per il 2100, si pensa che la popolazione mondiale arriverà a più che raddoppiare sfiorando i 27 bilioni circa. Ma i dati che più interessano riguardano i paesi dove avverrà il maggior incremento. Infatti, entro il 2050, cinque fra i paesi meno sviluppati - Bangladesh, Congo, Etiopia, Tanzania e Uganda - saranno fra i 20 paesi più popolosi al mondo. Inoltre, il maggior incremento della popolazione sta avvenendo in modo concentrato in pochi paesi che sono già densamente popolati. Infatti, si stima che fra il 2011 e 2050, l'India, la Nigeria, il Pakistan, la Tanzania, gli Stati Uniti d'America, il Congo, l'Etiopia e le Filippine, assieme rappresenteranno la metà dell'incremento della popolazione mondiale. Un altro indice da tenere in considerazione, è il tasso di fertilità che varia notevolmente da paese a paese. In generale si può riscontrare un rallentamento progressivo della velocità della crescita della popolazione mondiale, che attualmente ha raggiunto il tasso di 1,16% all'anno, ma si stima che decrescerà progressivamente fino a raggiungere lo 0,06% tra il 2095-2100⁴. Nonostante questo dato, c'è da riscontrare che nelle regioni meno sviluppate la popolazione è cresciuta di quasi quattro volte rispetto alle regioni più sviluppate, ad un tasso dell'1,33% all'anno. Inoltre, i paesi meno sviluppati nel mondo registrano un tasso di crescita annuo pari al 2,21%. Nel Rapporto delle Nazioni Unite si prevede che con questi dati, la popolazione mondiale si raddoppierà ogni 131 anni. In questo quadro generale, non si può trascurare l'analisi della composizione per fasce d'età della popolazione mondiale e il trend per i prossimi anni. La percentuale delle persone con sessant'anni e più nel 2011 ha raggiunto la percentuale dell'11,2% e per il 2055 si prevede che crescerà fino a raggiungere il 22%. Mentre i minori di 15 anni cresceranno dal 26,6% del 2011 al 20% nel 2050. A livello mondiale, 22 paesi per la maggior parte sviluppati, hanno una popolazione con un'età media superiore ai 40 anni. Anche l'Italia si riscontra un'età media di 43,5 anni. Mentre paesi meno sviluppati come la Nigeria e l'Uganda hanno la popolazione più giovane del globo con un'età media di 16 anni⁵. Dei dati delle Nazioni Unite vengono fornite ulteriori informazioni utili a capire gli scenari futuri del nostro pianeta. Infatti, se nel 2050

⁴ UNHCR (2011), op. cit., p. 3, consultato il 12 luglio 2013.

⁵ Ivi, p.4, consultato il 12 luglio 2013.

si stima che 100 paesi nelle regioni più sviluppate avranno la popolazione con un'età media superiore ai 40 anni, per contro i paesi con il più alto tasso di fertilità avranno anche una popolazione più giovane. Questi paesi si collocano quasi tutti nelle zone meno sviluppate del pianeta. Nel 2050 saranno paesi come la Somalia, Uganda, il Mali, la Nigeria, il Ciad ad avere la popolazione più giovane con un'età media di 24 anni.

Paesi	Popolaz.		Età media		Posizione ISU
	2011	2050	2010	2050	
Italia	60789	59158	43.5	49.6	25
Francia	63126	72442	40.1	42.7	20
Germania	82163	74781	44.7	49.2	5
Gran Bretagna	62417	72817	39.9	42.9	26
Norvegia	4995	6063	39.0	42.0	1
Romania	21436	18535	38.8	48.0	56
Albania	3216	2990	30.5	49.4	70
Marocco	32273	39200	26.7	40.8	130
Tunisia	10594	12649	29.4	43.3	94
Egitto	82.537	123452	24.7	36.9	112
Mali	23519	42130	16.4	22.1	182
Congo	4140	8801	19.6	25.5	142
Costa d'Avorio	20153	40674	19.3	27.3	168
Nigeria	162471	389615	18.5	23.1	153
Senegal	12768	28607	18.0	25.7	154
Afghanistan	32358	76250	25.3	37.9	175
Iran	74799	85344	27.7	47.2	76
Iraq	32665	83357	18.4	25.9	131
Pakistan	176745	274875	22.0	34.7	146
Bangladesh	150494	194353	24.6	41.3	146

Tabella 2: Elaborazione personale di United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2011), World Population Prospects: The 2010 Revision, Volume II: Demographic Profiles e UNDP (2013), Rapporto sullo sviluppo umano 2013.

1.1.1 Demografia in Europa

I dati elaborati dall'Eurostat sono in linea con i dati del Rapporto delle Nazioni Unite e confermano i trend futuri della popolazione. Il titolo del Rapporto del 2010 sintetizza molto bene il quadro demografico europeo, *Older, more numerous and diverse Europeans*⁶. Più in generale si può affermare stando al Rapporto, che la popolazione europea sarà sempre più anziana, in quanto l'aspettativa di vita è di gran lunga migliorata. Sempre più numerosa, con un timido incremento del tasso di fertilità che si stima attorno al 1.6 bambini per donna. Infine un'Europa sempre più multiculturale perché notevole importanza hanno e avranno nei prossimi decenni i flussi migratori interni, ma soprattutto quelli provenienti dai Paesi Terzi. La crescita in atto dagli anni Sessanta del secolo scorso, continuerà per i prossimi decenni. Si stima che al primo gennaio 2012, la popolazione europea abbia raggiunto 81.8 milioni di abitanti, concentrati soprattutto fra Germania, Francia, Gran Bretagna e Italia (54% della popolazione UE-27). Nel 2011 il saldo naturale, ossia la differenza fra il numero delle nascite e dei decessi in un anno, è pari ai 0.4 milioni. Ma uno dei fattori che incide positivamente sull'incremento della popolazione è sicuramente il saldo migratorio. Infatti, la differenza fra immigrazioni e emigrazioni ha contribuito ad un aumento di 0.9 milioni di persone nel corso del 2011. L'UE-27 aumenterà nei prossimi anni fino a raggiungere entro il 2060, circa 516.9 milioni di abitanti⁷. La popolazione, però, sarà sempre più anziana, poiché l'indice delle persone anziane registrerà un incremento a discapito dell'indice dei giovani e delle persone in età lavorativa che diminuiranno. Attualmente il 15.6% della popolazione dell'UE-27, è rappresentata dai ragazzi (0 – 14), mentre la popolazione in età lavorativa (15 – 64) aumenta al 66.6% e le persone anziane (più di 65) sono al 17.8%. In Europa il paese con la popolazione più giovane è l'Irlanda con il 21.6% di giovani, mentre Germania e Bulgaria registrano i tassi più bassi. La popolazione più anziana, invece, si trova nel nostro paese e in Germania. Anche l'età media europea ci indica che nei prossimi anni la popolazione diventerà sempre più anziana.

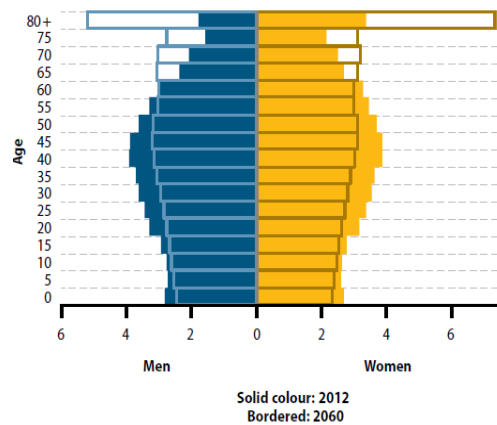
⁶ Eurostat (2011), *Older, more numerous and diverse Europeans*, in: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=5936&furtherPubs=yes>, consultato il 15 luglio 2013.

⁷ Eurostat (2013), *European social statistics 2013 edition*, p. 16 in: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-FP-13-001/EN/KS-FP-13-001-EN.PDF consultato il 15 luglio 2013.

Attualmente l'età media dell'Unione è fissata a 41.5 anni, con paesi come la Germania dove si raggiungono i 45 anni. L'Italia ha un'età media di 43.5 anni. Si stima che per il 2060, l'età media europea sarà di 47.6 anni⁸. L'invecchiamento generalizzato della popolazione europea è ben visibile nelle piramidi d'età riportate più sotto. Nel grafico di sinistra viene effettuato il confronto fra la popolazione europea nel 1992 e nel 2012. Come si può vedere nel 1992 la fascia d'età più consistente della popolazione era quelle fra i 20 e i 30 anni, ossia la fascia d'età giovane e in età lavorativa. A trent'anni di distanza, la fascia d'età più consistente è quella fra i 40 – 50 anni. Persone ancora in età lavorativa, ma decisamente più adulte. Questo fenomeno si viene ad accentuare anche nelle proiezioni future della popolazione europea. Nel secondo grafico, infatti, l'area colorata nella fascia d'età fra i 40 – 50 è più consistente numericamente, per



(¹) Excludes French overseas departments in 1992.
Source: Eurostat (online data code: demo_pjan)



(¹) 2012: observed population; 2060: data are projections.
Source: Eurostat (online data codes: demo_pjan and proj_10c2150p)

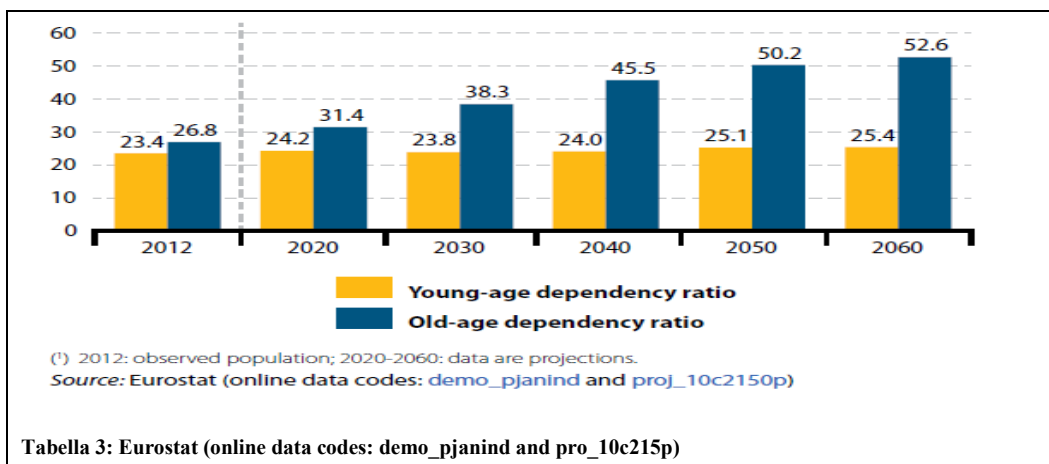
Fonte: Eurostat (online data code: demo_pjan)
Piramide d'età popolazione europea anni 1992 e 2012

Fonte: Eurostat (online data code: demo_pjan e proj_10c2150p)
Piramide d'età popolazione europea anni 2012 e 2060

entrambi i sessi. Mentre si può notare che la fascia giovane delle popolazione e quella dei bambini resteranno pressoché immutate. Per capire più in profondità

⁸ AA.VV. (2003), *Why we need a new welfare system?*, in:
<http://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=O8rFyFdzmqMC&oi=fnd&pg=PR8&dq=Older,+more+numerous+and+diverse+Europeans&ots=f5RpkJK2QT&sig=3PiO-gjIK8Li70kbbZzHYM6DbEk#v=onepage&q&f=false>, consultato il 15 luglio 2013.

questo andamento è necessario anche una valutazione del tasso di fertilità della popolazione. Nel Rapporto Eurostat 2013, si afferma che questo tasso nell'UE-27 è ben al di sotto del livello di ricambio generazionale, negli ultimi decenni. Infatti, se il tasso di fertilità utile a questo ricambio è fissato a 2.1 bambini nati vivi per donna, nel 2011, nell'UE-27 si calcola che lo stesso indice sia sceso di 1.57 bambini per donna. La crisi economica, che ancora stiamo vivendo, ha direttamente influenzato sia questo tasso, sia l'età della donna alla prima nascita. Attualmente quest'età è fissata attorno ai 30 anni e più⁹. Il tasso di fertilità e l'età della mamma al primo parto sono due indici che spiegano il calo generalizzato delle nascite nell'Unione Europea. Per contro, poiché l'aspettativa di vita si è allungata, gli anziani diventano sempre più anziani. Infatti l'aspettativa di vita alla nascita per gli uomini è di 77.4 anni, mentre quella delle donne è addirittura di 83.2 anni¹⁰. Nel Rapporto Eurostat del 2010 veniva evidenziato anche un altro aspetto in stretta connessione con il fatto che la popolazione stia diventando sempre più anziana. Ossia, la proporzione dei lavoratori più anziani rispetto a quella dei più giovani, è preminente e sta crescendo negli anni.



Questo fatto è evidenziato nel grafico sopra riportato dal Rapporto Eurostat 2013, che conferma quanto già descritto nel Rapporto 2010. Se nel 2012, la dipendenza dalla fascia d'età con 65 anni è più, è al 26.8%, nel 2060, se verranno confermate queste proiezioni, l'incidenza sarà del 52.6% sul totale della popolazione in età lavorativa. Mentre i giovani incideranno solo per un 25.4%.

⁹ Eurostat (2013), op. cit., p. 28, consultato il 15 luglio 2013.

¹⁰ Ivi, Table 1.9: Life expectancy by sex, 2011, p. 32, consultato il 15 luglio 2013.

1.2 I mille volti delle migrazioni

Nel Rapporto della Nazioni Unite del 2011, si registra che durante il decennio 2000 – 2010, sono stati 3.4 milioni di migranti che hanno raggiunto ogni anno le regioni più sviluppate del globo, soprattutto diretti verso il Nord America¹¹. Durante lo stesso periodo, 32 dei 45 paesi più sviluppati hanno accolto i flussi migratori internazionali. Oltre agli Stati Uniti, altre aree di destinazione sono state l’Australia, il Canada, la Nuova Zelanda, l’Unione Europea, la Russia e il Giappone. Nel complesso delle migrazioni internazionali, è da evidenziare anche il complesso degli spostamenti verso i paesi in via di sviluppo. La Penisola Arabica, il Sud Africa, Singapore e la Thailandia, solo per citarne alcuni, accolgono ogni anno un numero crescente di immigrati dai paesi limitrofi. Il Bangladesh, la Cina, l’India, il Messico e le Filippine sono i paesi da dove provengono la maggior parte dei migranti. L’Asia, durante il decennio 2000 – 2010, è stato il continente con più emigranti – 1.6 milioni all’anno – seguito dall’America Latina – 1.1 milioni all’anno – e l’Africa – 0.6 milioni all’anno. Oltre alle migrazioni internazionali fra continente e continente, vi sono migrazioni che riguardano un numero ragguardevole di profughi, che scappano dal proprio paese d’origine per ammassarsi lungo i confini dei paesi vicini. Così in Africa, molti paesi sono la destinazione di flussi migratori proveniente da paesi confinanti. L’International Organization for Migration (OIM), nell’introduzione al Rapporto del 2010¹², mette in risalto il fatto che le migrazioni internazionali sono divenute un fenomeno complesso, crescente e su vasta scala. Le cui cause sono da ricercarsi nelle dinamiche socio-economiche in atto a livello globale, così come ai cambiamenti climatici, alle crescenti disparità demografiche, nonché alla rivoluzione tecnologica. Secondo le stime dello OIM se la popolazione mondiale continuerà a crescere allo stesso ritmo degli ultimi vent’anni, le migrazioni internazionali arriveranno a toccare la cifra di 405 milioni entro il 2050 e il 70%

¹¹ United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division, *World Population Prospects: The 2010 Revision, Volume I. Comprehensive Tables*. In: http://esa.un.org/wpp/Documentation/pdf/WPP2010_Volume-I_Comprehensive-Tables.pdf consultato il 2 luglio 2013.

¹² IOM (2011), *World Migration Report 2010, The future of migration: building capacities for change*, in: http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2010_summary.pdf consultato il 3 luglio 2013.

della popolazione mondiale abiterà nelle aree urbane. L'UN DESA nel 2009 stimava ci fossero 214 milioni di migranti nel mondo¹³. Quindi ad un incremento della popolazione vi sarà di conseguenza un aumento delle migrazioni a livello globale. Le aree che saranno interessate da questi flussi migratori non coincideranno esclusivamente con i paesi di lunga tradizione nell'accoglienza, come Nord America, Europa, Australia, ma riguarderanno pure i paesi emergenti dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina. Come evidenziato anche nell'ultimo *Human Development Report* del 2013¹⁴, il Sud del mondo sta conoscendo uno sviluppo economico destinato a crescere e consolidarsi nei prossimi decenni, rendendo protagonisti non solo i BRICS, ma anche altri paesi come Bangladesh, Cile, Ghana, Turchia¹⁵. Si sta creando una rete di traffici commerciali fra Sud e Sud e questo significa che vi saranno quindi nuove mete per le migrazioni internazionali. Secondo le Nazioni Unite, i giovani che entreranno nel mercato del lavoro nei paesi emergenti entro il 2025, saranno più numerosi dell'attuale forza lavoro presente nei paesi industrializzati. Come infatti già descritto più sopra, nei paesi emergenti o in via di sviluppo, la popolazione è e sarà più giovane rispetto ai paesi sviluppati. Se la forza lavoro nelle regioni più avanzate e industrializzate, resterà all'incirca di 600 milioni di persone, nei paesi meno industrializzati crescerà da 2.4 bilioni del 2005 a 3.6 bilioni nel 2040¹⁶. Sarà soprattutto una forza lavoro giovane che cercherà occupazione non solo nel Nord del Mondo, ma anche nel Sud che sta conoscendo una nuova fase economica di crescita e sviluppo. In questi anni di crisi economica, i flussi migratori di nuovi lavoratori sembrano essere diminuiti a causa delle scarse opportunità di lavoro e di misure politiche restrittive che sono entrate in vigore in alcuni paesi per rallentare questi flussi. Nonostante questo, si registra un aumento nel mondo dei ricongiungimenti familiari tanto che in diversi paesi, si è evidenziato un incremento delle migrazioni dal 2005 al 2010. Le migrazioni sono causate da

¹³ Ibidem, p.1. Nel quadro dei paesi dove le migrazioni sono maggiormente orientate, oltre agli USA, figurano anche sei paesi europei (Francia, Germania, Regno Unito) e la Federazione Russa.

¹⁴ UNDP (2013), *Human Development Report 2013, The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World* in: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2013_EN_complete.pdf, consultato il 04 luglio 2013 e UNDP (2013), *Sintesi Rapporto sullo Sviluppo Umano 2013, L'ascesa del Sud: il progresso umano in un mondo in evoluzione* in: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013%20Summary%20Italian.pdf> consultato il 4 luglio 2013.

¹⁵ Ivi, p. 1, consultato il 4 luglio 2013.

¹⁶ IOM (2011), op. cit., pp. 2 – 4, in: http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR_2010_ENGLISH.pdf consultato il 4 luglio 2013.

molteplici fattori o situazioni che portano le persone a decidere volontariamente o meno a lasciare il proprio paese. Oltre alle migrazioni dettate dalla volontà personale di migliorare le proprie condizioni di vita e quelle dei propri familiari, vi è una considerevole parte che deve forzatamente lasciare il proprio paese d'origine a causa dei conflitti armati, delle situazioni d'instabilità oppure a seguito di eventi climatici catastrofici. Da una ricerca pubblicata nel 2009 dall' *Internal Displacement Monitoring Center* (IDMC), i profughi nel mondo erano all'incirca 26 milioni¹⁷. I paesi in cui è presente la maggior parte dei profughi sono il Sudan, lo Zimbabwe, l'Etiopia, e l'Afghanistan. Negli ultimi tre di questi paesi, la cifra dei profughi è raddoppiata. Altri paesi come il Pakistan, presentano questo nuovo fenomeno. E il conflitto siriano sta ammassando lungo i confini dei paesi come la Turchia, l'Iraq e l'Egitto, milioni di profughi che stanno scappando dalle violente barbarie perpetrate dal regime di Assad. Anche le catastrofi naturali come terremoti, uragani, inondazioni sono fonti di spostamento di masse di persone sopravvissute. Le Nazioni Unite di concerto con l'IDMC hanno stimato che nel 2008 sono state 36 milioni le persone divenute profughe o evacuate a seguito di una catastrofe naturale. Nel 2010 la cifra è addirittura arrivata alla soglia di 42 milioni di persone. La maggior parte di loro (38 milioni) sono diventati profughi a causa di disastri ambientali causati dai cambiamenti climatici – inondazioni e tempeste¹⁸. Anche la desertificazione e la siccità protratta nel tempo, hanno contribuito all'esodo di migliaia di persone. Dal primo dicembre 2010, in Somalia, anche se è un dato difficile da rilevare, si stima che la siccità abbia causato 52 mila profughi che si sono diretti verso la capitale Mogadiscio. Nel futuro si parla che i conflitti armati saranno scatenati dall'oro blu¹⁹, ossia, l'acqua le cui riserve saranno via, via sempre più scarse, sia per l'opera dell'uomo, sia per il riscaldamento terrestre dovuto all'effetto serra.

¹⁷ Ibidem, p. 119, consultato il 4 luglio 2013.

¹⁸ Ivi, p. 52, consultato il 5 luglio 2013.

¹⁹ Fra i vari articoli sull'argomento si veda Alberto Magnani, *Le guerre dell'oro blu* in *Corriere della Sera on line* del 28 settembre 2013 in: <http://www.ilsole24ore.com/articlegallery/notizie/2013/guerra-acqua/index.shtml> e Giovanna Marin, *Le guerre per l'acqua*, in: <http://www.cooperazioneallosviluppo.esteri.it/pdgcs/italiano/speciali/acqua/Guerre.htm> consultati il 28 settembre 2013.

1.2.1 I Rifugiati

Nel Rapporto UNHCR *Global Trends 2011*, si afferma che nel mondo ci siano 42.5 milioni di profughi. Di questi 25.9 milioni sono rifugiati o sotto la protezione delle Nazioni Unite²⁰ con un incremento di 700 mila persone dal 2010. Il paese d'origine della maggior parte dei profughi nel corso del 2011 è stato l'Afghanistan. E nello stesso anno, si stima che siano stati 4.3 milioni i nuovi profughi a causa di conflitti e persecuzioni. I conflitti in Costa d'Avorio, Libia, Somalia e Sudan hanno costretto circa 800 mila persone a rifugiarsi nei paesi confinanti. Secondo UNHCR è una delle cifre più ragguardevoli dell'ultimo decennio. Oltre a questi rifugiati, si contano nel mondo 3.5 milioni di profughi entro i confini dei propri stati nazionali. Sempre nel corso del 2011 sono stati conteggiati 876.100 richieste individuali d'asilo o per rifugiati. Il Sud Africa, gli Stati Uniti e la Francia sono i tre paesi con la più alta percentuale di richieste pervenute. E circa 17.700 di queste richieste, sono state presentate da *unaccompanied* o *separated children* in 69 paesi del mondo. In particolar modo da minori afghani e somali. Il 46% dei rifugiati e il 34% dei richiedenti asilo hanno meno di 18 anni. Circa 8.1 milioni di rifugiati sono accolti da paesi in via di sviluppo e 48 dei paesi più arretrati del Mondo accolgono il 22% del totale dei rifugiati. Una delle zone più critiche è sicuramente l'Africa Sub-Sahariana. Il numero dei rifugiati era diminuito dal 2001 al 2009, per poi riprendere a crescere a causa dei conflitti delle persecuzioni e della siccità in quest'area. In Somalia, si stima che circa 700 mila somali abbiano lasciato il loro paese negli ultimi cinque anni. Dalla Costa d'Avorio sono partiti 207 mila profughi che hanno raggiunto la Liberia, il Ghana e la Guinea. Con il progressivo ritorno alla normalità dall'aprile 2011, si stima che circa la metà di questi profughi faranno ritorno nelle loro case. Sono molti però i focolai disseminati nei paesi a sud del Sahara. Non dobbiamo dimenticare infatti la situazione in Eritrea e nel Sudan. Nel corso del 2012 si è registrato un incremento nelle richieste d'asilo rispetto agli anni passati. In 44 paesi industrializzati sono state presentate 443.700 domande, segnando un ulteriore incremento dell'8% rispetto al 2011. La maggior parte di queste richieste sono state presentate ad un paese europeo. Soprattutto paesi come Svezia, Norvegia e Danimarca hanno

²⁰ UNHCR (2012), *Global Trends 2011*, p. 5, in: <http://www.unhcr.org/4fd6f87f9.html>, consultato il 6 luglio 2013.

ricevuto le maggiori richieste. A livello mondiale sono gli Stati Uniti, Germania, Francia, Svezia e Regno Unito ad essere i primi cinque paesi che accolgono le maggiori richieste d'asilo (57%) dei 44 paesi industrializzati, in base ai dati analizzati dall'UNHCR nel Rapporto del 2012²¹. I profughi che chiedono asilo provengono soprattutto dall'Asia, ricomprendendo anche il Medio Oriente, e dall'Africa. Nel 2012, l'Afghanistan è il paese d'origine della maggior parte dei richiedenti asilo dovuto soprattutto all'instabilità in cui si trova questo paese. Ma anche la sanguinosa guerra in Siria ha causato migliaia di profughi che si sono ammassati ai confini con i paesi vicini, soprattutto con la Turchia per poi arrivare in Europa e richiedere asilo a paesi come la Svezia, la Germania, il Regno Unito e la Svizzera²². Le richieste presentate dagli *unaccompanied or separated children* nel 2010 sono state 15.600, mentre nel 2011, sono state 17.700, registrando un generale incremento a livello mondiale²³. Tre quarti di queste richieste sono state presentate nell'Unione Europea, soprattutto in Svezia e in Germania, seguite da Belgio e Regno Unito. Dai dati forniti nel 2011, il 47% di tutte le persone prese in carico dall'UNHCR, sono minori di cui il 13% con un'età inferiore ai 5 anni. Fra i rifugiati, i minori rappresentano il 46% del totale, ma solo il 34% sono richiedenti asilo. Invece la percentuale diventa molto più consistente se si considerano i rifugiati che fanno ritorno nel loro paese d'origine (52% nel 2011). Altri bacini dove vengono accolti questi minori e le loro richieste d'asilo sono il Kenya e l'Indonesia. In questi anni sono stati compiuti sforzi considerevoli da parte dell'UNHCR per ottenere dei dati omogenei per quanto riguarda i rifugiati e i richiedenti asilo. Sforzi che hanno sortito effetti positivi. Dai dati disponibili, circa la metà delle persone sotto la protezione dell'UNHCR sono donne e bambine che rappresentano il 48% dei rifugiati, concentrati soprattutto nell'Africa Sub-Sahariana, mentre in Europa rappresentano solo l'11% dei rifugiati. Il 2011 è stato un anno molto particolare in quanto con lo scoppio della *Primavera Araba*, vi sono stati importanti flussi di migranti soprattutto nell'area mediterranea. Alla fine di giugno 2011, in base alle rilevazioni dello OIM, più di 600 mila migranti,

²¹ UNHCR (2013), *Asylum Trends 2012. Levels and Trends in Industrialized Countries*, pp. 2-3, in: http://unhcr.org/asylumtrends/UNHCR%20ASYLUM%20TRENDS%202012_WEB.pdf, consultato il 9 luglio 2013.

²² Ivi, p. 16, consultato il 9 luglio 2013 e Ettore Mo, *Siriani in fuga. Ultima fermata Zaatari*, in "Sette" n. 31, 02 agosto 2013.

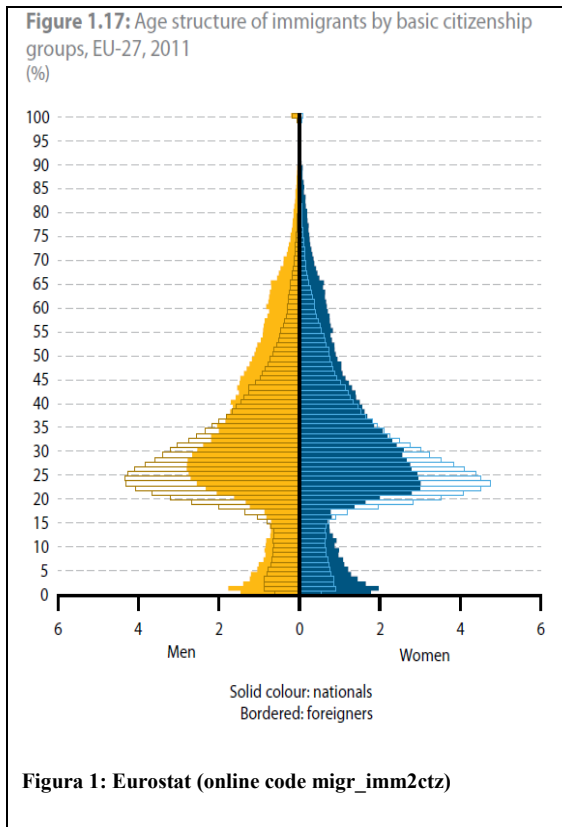
²³ UNHCR (2011), op. cit., p. 27, in: <http://www.unhcr.org/4fd6f87f9.html>, consultato il 9 luglio 2013.

che già avevano lasciato il loro paese per giungere in Libia prima delle ostilità. I maggiori spostamenti sono stati registrati al confine fra Tunisia ed Egitto, per proseguire verso Malta e l'Italia. La sola isola di Lampedusa, alla fine di giugno 2011, ha accolto circa 43 mila profughi²⁴. Molti di loro sono stati successivamente rimpatriati nei paesi d'origine, in particolare, in Bangladesh, Ciad, Egitto, Ghana e Mali per citarne alcuni. Nella stessa Libia sono stati attuati piani di rimpatrio di lavoratori provenienti dal Medio Oriente e dall'Asia. L'improvviso ritorno nei paesi di origine, che in larga parte sono in via di sviluppo o arretrati, di un numero considerevoli di emigranti, ha in certi casi acuitizzato la situazione di povertà, mettendo a seria prova la stabilità economica di questi stati. Infatti il già considerevole tasso di disoccupazione, diventerete ancor più acuto, in quanto il mercato del lavoro non riuscirebbe ad assorbire questi "lavoratori di ritorno". Inoltre, l'abbassamento delle rimesse causerebbe un impoverimento ulteriore per tutti questi paesi d'origine dei fenomeni migratori. Bisogna anche considerare che non sempre il rimpatrio assistito è possibile. Lì dove le persone sono scappate da situazioni d'instabilità politica come dalla Somalia o dal Mali, il ritorno non è né fattibile, né auspicabile. Anche lo status di rifugiato politico o di richiesta di asilo a volte non è applicabile, perché semplicemente i migranti hanno intrapreso un viaggio pericoloso attraversando il Mediterraneo, per migliorare le proprie condizioni di vita. E' il caso di molti giovani tunisini che hanno deciso di arrivare in Europa per cercare lavoro e migliorare le proprie esistenze e quelle delle loro famiglie²⁵.

²⁴ OIM (2011), op. cit., P. 50.

²⁵ Ivi, p. 52.

1.3 Le migrazioni viste dall'Europa



E' interessante lo studio dei flussi migratori in Europa, in quanto costituisce uno dei continenti verso cui una larga percentuale di migranti aspirano di arrivare. L'andamento dei flussi varia in base al contesto internazionale. Lo scoppio di guerre, calamità naturali portano i migranti ad arrivare nelle coste dell'Europa del Sud per poi spingersi fino ad arrivare nei paesi nordici. Ma oltre alle migrazioni provenienti da paesi extra-europei, vi sono interessanti movimenti interni che riguardano gli abitanti nei nuovi paesi membri,

oppure fasce sociali che vogliono migliorare il proprio livello di studi, che trovano opportunità di lavoro più remunerative e quindi scelgono di sfruttare al massimo il diritto di libera circolazione dei lavoratori all'interno dell'Unione Europea. Per quanto riguarda i migranti provenienti da paesi non-UE, si riscontra un leggero decremento nel 2011 rispetto al 2010. Infatti sono arrivati 1.7 milioni di immigrati, rispetto ai 1.75 milioni dell'anno precedente. I paesi maggiormente interessati sono il Regno Unito, Germania, Spagna e l'Italia. Questi quattro paesi messi assieme accolgono il 60.3% del totale degli immigrati dell'Europa a 27. La popolazione al primo gennaio 2012 era di 20.7 milioni corrispondente ad un 4.1% della popolazione totale. Mentre 13.6 milioni di cittadini europei residenti in un paese diverso da quello d'origine. Il continente da dove proviene una buona percentuale di migranti è l'Africa (24.5%), seguita dall'Asia (22%). per quanto riguarda l'Unione Europea, nel corso del 2012, i paesi di maggior provenienza delle migrazioni sono stati la Romania, la Polonia e l'Italia. Mentre per i paesi non-UE, il maggior flusso è provenuto dalla Turchia, dal Marocco e dall'Albania. Possiamo dire che geografie diverse di rotte migratorie s'intersecano nel territorio dell'Unione Europea, mettendo in evidenza che le migrazioni non sono solo

dovute da situazioni di povertà, guerre, carestie, ma coinvolgono anche le fasce medio alte di persone che sfruttano le migliori opportunità lavorative in altri paesi dell'Europa del Nord. Per quanto riguarda l'età, gl'immigrati dei paesi non-UE sono per la maggior parte giovani in età lavorativa. Questa evidenza viene illustrata graficamente molto bene dalle piramidi d'età elaborata dall'Eurostat nel 2012. Si può affermare che la struttura della popolazione straniera assume una forma a "pino di Natale", in cui le fasce d'età più giovani e in età lavorativa sono preponderanti rispetto alle fasce d'età dei minori e degli over 50. E dal confronto fra le due piramidi, quella dei cittadini europei e quella dei non-europei, ne scaturisce che i giovani e adulti europei – età compresa fra 25 – 45 anni – sono circa la metà dei non-UE. Nel precedente Rapporto 2010 dell'Eurostat era stato analizzato anche il livello d'istruzione degli immigrati non-UE. Constatando che la maggioranza degli stranieri arriva in UE giovane, di conseguenza il loro livello d'istruzione è basso, anche in rapporto con i coetanei europei. Si nota inoltre che l'immigrazione con uno scarso livello di formazione approdano nelle coste del Sud dell'Europa, fra Grecia, Italia, Spagna, Portogallo e anche Francia. Mentre vi sono paesi che attraggono una migrazione più preparata ed istruita, come l'Irlanda, il Lussemburgo e la Polonia. Il dato generale riferito comunque all'Europa a 27, ci indica che l'immigrazione *Non-UE born*, fra i 25 e i 54 anni, ha un'istruzione per lo più bassa (39%) o media (36%). Da questo dato associato al prospetto della piramide d'età, si deduce che la forza lavoro immigrata è scarsamente qualificata ed istruita. Questo spiega da una parte la difficoltà a trovare un lavoro da parte degli immigrati e dall'altra a mantenerlo in un tempo di crisi come quello che stiamo vivendo.

	Native-born			Foreign-born			EU-27 born			Non-EU-27 born		
	low	medium	high	low	medium	high	low	medium	high	low	medium	high
EU-27	23	49	27	35	38	26	26	45	29	39	36	25
IT	40	43	16	43	44	12	31	57	12	50	38	13

Tabella 4: Elaborazione personale di Eurostat (2010), Eu Labor Force Survey, p.54.

Dal Rapporto 2010 emergono altri dati che completano questo quadro. Se solo il 19% dei nativi europei con un grado d'istruzione elevato ha un lavoro scarsamente qualificato, fra gli immigrati questa percentuale sale al 34%. Le possibili spiegazioni di questa situazione vanno ricercate innanzitutto nel fatto che

i titoli di studio conseguiti nei paesi terzi non vengono sempre riconosciuti. In secondo luogo, le loro competenze non sono riconosciute in tutti i paesi dove sono immigrati. Infine, alcune di queste competenze richieste possono addirittura mancare parzialmente o totalmente, come la conoscenza della lingua del paese dove si vorrebbe lavorare. Ne consegue che molti di loro per poter soggiornare nei paesi dell'Unione Europea devono accettare lavori di più basso livello professionale. Ancor più difficile è la collocazione nel mercato del lavoro di tutti quei migranti che hanno un livello d'istruzione elementare, magari non riconosciuto nel paese dove risiedono.

1.3.1 Richiedenti asilo in Europa

I dati dell'Eurostat riferiti alle richieste di asilo fra 2011 e 2012, evidenziano un trend in crescita soprattutto a partire da giugno a luglio 2012, in concomitanza con la crisi della Siria, che ha causato migliaia di profughi ancora in fuga dagli scenari di guerra del paese. Soprattutto la Germania e la Svezia sono stati di due paesi dell'Unione Europea con maggiori richieste d'asilo presentate con un incremento rispettivo di 24 mila e 14 mila domande. L'Italia si pone in una posizione mediana in quanto ha accolto nel 2012 un totale di 15715 richieste, con un 58% d'incremento fra il quarto trimestre del 2011 e quello del 2012. I cinque paesi da dove provengono la maggior parte delle richieste sono: l'Afghanistan, la Siria, la Russia, il Pakistan e la Serbia. La Siria con 23510 richieste presentate nel 2012 è l'ultima ondata di richiedenti asilo, che si pone come nuovo fenomeno nel panorama dei rifugiati. Hanno presentato richiesta d'asilo soprattutto il Svezia, Germania, Regno Unito, Belgio e Austria. Molto interessanti sono anche i dati che l'Eurostat fornisce per il 2012 riferiti all'età dei richiedenti asilo. La fascia d'età maggiormente rappresentata è quella fra i 18 e i 34 anni, ma anche quella fra 0 – 13 anni è altrettanto consistente. Per esempio la Germania, il paese con domande d'asilo, il 43% dei richiedenti ha un'età compresa fra 18 e 34 anni, mentre fra 0 e 13 anni si arriva ad una percentuale del 28.4%. Si può comunque fare questo tipo di considerazione generale: se si sommano le percentuali delle due fasce d'età (0 – 13) e (14 – 17) anni, risulta che uno su tre dei richiedenti asilo è un minore. I paesi dell'UE che presentano le percentuali più alte nella fascia (0 – 13) sono: Polonia Lussemburgo Germania Irlanda e Austria. Mentre per quanto riguarda

la fascia d'età dai 14 – 17 anni, la Slovenia, l'Austria, l'Ungheria, Svezia e Danimarca sono i paesi che hanno le maggiori percentuali di accoglienza.

Fascia d'età	% del 2012	% del 2011
0 – 13	6.3	4.9 *
14 – 17	5.3	2.8*
18 - 34	73.4	--

Tabella 5: Elaborazione personale dati Eurostat 2013, p. 56.
 * il totale delle due fasce è di 7.7% di cui 5.2 minori accompagnati e 2.4 non accompagnati

Questi dati oltre a fornirci un identikit tipo del richiedente asilo nell'Unione Europea, ci danno anche informazioni indirette sulle rotte che questi migranti compiono. Sono infatti i paesi dell'Europa dell'Est, del Nord e Centro ad essere maggiormente raggiunti da questi flussi, privilegiando la rotta balcanica e del lungo confine con la Russia ed ex- Paesi sovietici per entrare in Europa. I paesi che ricevono maggiori richieste d'asilo, sono preferiti ad altri in base alla maggiore apertura verso questa tipologia di flussi migratori e una burocrazia più snella che in tempi ragionevoli attribuisce il diritto d'asilo ai richiedenti. Comunque nel momento in cui le istituzioni di questi paesi effettuano la decisione di attribuire il diritto d'asilo o meno, c'è una grande scrematura delle richieste. In base ai dati disponibili ed elaborati dall'Eurostat per il quarto trimestre 2012, nell'Unione Europea a 27, sul totale di 79755 decisioni prese, solo 22155 sono state positive. La concessione dell'asilo politico è stato attribuito soprattutto a titolo di rifugiato politico (10790), seguito dal titolo per “protezione sussidiaria” e infine per ragioni umanitarie (1540).

	Total decisions	Total positive decisions	Refugee status	Subsidiary protection	Humanitarian reasons	Rejected
EU-27 (*)	79 755	22 155	10 790	9 825	1 540	57 600
Germany	22 635	4 115	2 040	1 725	345	18 520
Spain	765	150	60	85	5	615
France	16 595	2 505	1 995	510	-	14 090
Italy (!)	5 070	2 865	660	1 800	405	2 210
Sweden	9 880	5 040	1 505	3 225	310	4 835
United Kingdom	5 460	2 005	1 805	30	165	3 455

Tabella 6: Elaborazione personale Eurostat Data Focus 5/2013, p.21.

1.3.2 Permessi

Per quanto concerne la concessione di permessi di soggiorno, nel corso del 2011, sono stati concessi circa 2.3 milioni. I paesi dell'UE dove sono stati concessi per la maggior parte sono stati Regno Unito, Italia, Spagna, Polonia, Francia e Germania. Assieme questi paesi rappresentano l'80% dei permessi di soggiorno concessi nell'intera UE. Tali permessi vengono concessi soprattutto per ricongiungimenti familiari (30%), per lavoro (26%) e per studio (21%). Per quanto riguarda l'Italia, il 36% dei permessi è concesso per lavoro e il 9.1 per istruzione, mentre il 42.7% per ricongiungimenti familiari, rispecchiando l'andamento europeo. I cittadini non-UE che hanno usufruito per la maggior parte di questi permessi sono stati gli Ucraini, seguiti dagli Statunitensi, Indiani, Cinesi e dai Marocchini.

CAP. 2 Le Migrazioni dei minori

2.1 Le condizioni di vita dei minori migranti

La decisione di migrare verso le città principali del proprio paese o d'intraprendere viaggi anche di parecchi mesi verso altri paesi da parte di minori, soprattutto adolescenti, è determinata da vari fattori che possono essere di natura sociale, individuale o anche dovuti al contesto ambientale in cui questi ragazzi si ritrovano a vivere. Dal Rapporto dell'UNICEF del 2011²⁶, intitolato "Adolescenza. Il tempo delle opportunità", viene messo in risalto che nel mondo sono circa 33 milioni i bambini e gli adolescenti che emigrano con le loro famiglie e da soli. Il gruppo dei minori di 20 anni costituisce la fascia più rappresentativa delle migrazioni provenienti dall'Africa (28%), dall'Asia e Oceania (20%). Infatti, come descritto nel primo capitolo, questi sono i due continenti che presentano la popolazione più giovane a livello mondiale. Dalle stime delle Nazioni Unite sulla popolazione, riprese dal Rapporto Unicef già citato, gli adolescenti, fra una fascia d'età dai 10 ai 19 anni, rappresentavano il 18% della popolazione mondiale nel 2009 e un adolescente su sei vive nei paesi meno sviluppati, soprattutto in Africa e in Asia. Si stima inoltre che entro il 2050, circa il 70% di questi minori andrà ad abitare in zone urbane, soprattutto nei paesi in via di sviluppo. Ma quali sono i rischi per la sopravvivenza di questi ragazzi? Innanzitutto le condizioni di vita e di salute che spesso sono precarie e sebbene siano stati fatti dei progressi a livello di vaccinazioni dei bambini, ancora molti sono i rischi a cui possono essere soggetti gli adolescenti. Dovuti alla scarsa e sana nutrizione, soprattutto delle ragazze rispetto ai ragazzi, che le rende più deboli anche considerando che in determinate culture viene acconsentito il matrimonio di bambine. Questo significa affrontare sia rapporti sessuali che le espongono a malattie virulente e anche mortali, sia a gravidanze precoci che mettono a serio rischio la vita sia del neonato, sia della

²⁶ Cfr. Unicef (2011), *La condizione dell'infanzia nel mondo. Adolescenza. Il tempo delle opportunità*, in: www.unicef.it/Allegati/Condizione_infanzia_nel_mondo_2011.pdf. Si confronti anche Unicef (2012), *Progress for children. A report card on adolescents*, nr.10, in: http://www.unicef.org/publications/files/Progress_for_Children_-_No._10_EN_04232012.pdf.

madre-bambina. Nel campo di ricerca svolto, ho incontrato nella comunità di Catania (Acireale), l'unica minore straniera non accompagnata. Dall'intervista con il responsabile della sua comunità per ragazze, viene descritta la fuga di questa minorenni per non doversi sposare con un uomo adulto e violento che la voleva in moglie, pena aver ucciso tutta la sua famiglia. Da lì è iniziato il lungo viaggio migratorio di S. fino ad arrivare in Libia e poi in Italia a Lampedusa. "S. parte da...dalla Somalia a gennaio 2011 per motivi legati alle guerre interne, tra la fazione estremista dell' *Eshabab* e il governo nazionale. Questo governo, non c'è governo in Somalia, quindi questo gruppo terrorista che poi è fondamentalista, che governa in qualche modo in maniera indiretta o comunque fa il bello e il cattivo tempo, aveva chiesto, uno di questi, aveva chiesto in moglie S.. Questa, lei chiaramente aveva negato questa possibilità, questo esponente di questa corrente ha detto:"O tu te ne vieni con me immediatamente o io uccido tuo padre e tuo fratello." [Fanio, 23:25]. Inoltre, in condizioni socio economiche di povertà, per gli adolescenti e soprattutto per le loro famiglie, diventa un lusso il poter consentire ai propri figli di proseguire gli studi alla scuola secondaria. Infatti, anche i ragazzi che ho incontrato nei vari contesti della ricerca sul campo, presentavano una condizione di base di scarsa scolarizzazione. Il più delle volte avevano abbandonato la scuola per andare a lavorare ed aiutare la propria famiglia, o perché erano finiti per strada. Solo in rari casi, alcuni dei MSNA avevano ricevuto una buona scolarizzazione nel proprio paese d'origine poiché avevano una famiglia agiata, ma per motivi relazionali poi questa rete familiare si era sfaldata e loro si erano ritrovati ad immigrare e soprattutto in una comunità d'accoglienza in Italia. Nel Rapporto Unicef 2009 si precisa che sebbene ci sia stata una massiccia campagna per promuovere la frequentazione della scuola primaria a livello mondiale, molti milioni di adolescenti non l'hanno completata e questo non ha permesso poi di poter accedere alla scuola secondaria ed avere una migliore istruzione con cui confrontarsi poi con la società dove vivono. Questo dato è soprattutto molto pesante in Africa, dove più di 70 milioni di adolescenti non vanno a scuola e questo dato interessa i paesi della fascia sub sahariana²⁷.

²⁷ In un articolo uscito su Repubblica.it del 09 settembre 2013, viene analizzata dalla giornalista, Marta Rizzo, la situazione dell'analfabetismo in Africa. "Gli analfabeti sono 776 milioni. Il 75% si trova in Africa e Asia", titola e aggiunge poi all'interno:" In molti paesi poveri, i bambini sono costretti ad abbandonare la scuola a causa di diversi fattori, tra cui il lavoro minorile, che coinvolge circa 150 milioni di bambini in età compresa tra i 5 e i 14 anni (il 30% della

Sommando i quasi 69 milioni di bambini che non frequentano la scuola primaria agli adolescenti che hanno abbandonato la scuola secondaria o non l'hanno mai iniziata, si arriva ad una cifra ragguardevole e che dovrebbe far riflettere sull'efficacia delle politiche messe in atto a livello internazionale per combattere l'analfabetismo. In Africa, in particolar modo, del totale degli adolescenti che non frequentano la scuola secondaria, il 54% è rappresentato dalle ragazze. Il 38% poi degli adolescenti nell'Africa sub sahariana non si è mai iscritto alla scuola secondaria²⁸. Gli adolescenti che non vanno a scuola, vanno a lavorare. Nelle società tradizionali le ragazze come detto sopra iniziano presto ad occuparsi delle faccende domestiche e dei fratelli più piccoli. I ragazzi magari sono impiegati nell'agricoltura o ai pascoli. Ma si assiste anche al fenomeno dell'abbandono delle aree rurali per recarsi nelle periferie delle aree urbane per poter trovare lavoro per mantenere se stessi e la propria famiglia. Il Rapporto più volte citato dell'UNICEF, stima che siano circa 150 milioni di bambini fra i 5 e i 14 anni che sono sfruttati in qualche tipo di occupazione lavorativa, senza alcuna protezione e sicurezza. Purtroppo questi minori sono anche vittime di soprusi e di violenze e possono entrare nei circuiti illeciti dello sfruttamento, della tratta gestita dalle organizzazioni criminali internazionali che lucrano su queste vittime che non si possono difendere e che vivono nell'anonimato, in clandestinità²⁹. Nell'analizzare le condizioni dell'infanzia a livello internazionale, UNICEF nel suo Rapporto del 2012, descrive quali siano le situazioni di disagio che i minori migranti si trovano ad affrontare quando arrivano in aree urbane. Si legge nel terzo capitolo: "Secondo una recente analisi di dati censuari e familiari provenienti da 12 nazioni, un bambino migrante su cinque tra i 12 e i 14 anni, nonché metà di quelli tra i 15 e i 17, si sono trasferiti senza genitori. Spesso i bambini e i giovani seguono modelli migratori consolidati. In Africa occidentale e in Asia meridionale, dove le

popolazione dell'Africa sub-sahariana); la povertà; l'analfabetismo dei genitori e la mancanza di infrastrutture. Asia meridionale e Africa sub sahariana, rispettivamente con 19 e 32 milioni di bambini analfabeti, raggruppano il 75% dei bambini analfabeti a livello mondiale, 53% dei quali sono bambine", Repubblica.it, in:

http://www.repubblica.it/solidarieta/emergenza/2013/09/09/news/gli_analfabeti_sono_776_milioni_il_75_si_trova_in_africa_e_asia-66214298/, consultato il 14 luglio 2013.

²⁸ Cfr. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute of Statistics (2010), *Out-of-School Adolescents*, UIS, Montreal.

²⁹ Cfr. Save the Children (2013), *I piccoli schiavi invisibili. Dossier tratta 2013*, in: www.minori.it/sites/default/files/dossier_tratta_2013.pdf.

percentuali di migrazione infantile indipendente sono particolarmente elevate, la maggior parte dei bambini migranti lascia la propria casa tra i 13 e i 17 anni. Molti di loro crescono in zone rurali degradate dove è comune viaggiare in cerca di lavoro per integrare il reddito familiare per una parte dell'anno, soprattutto nei periodi di crisi, o per più tempo. Si ritiene che, nella sola India, almeno quattro milioni di bambini migrino stagionalmente, da soli o con le famiglie³⁰. Gli studi di caso raccolti con questa ricerca confermano quanto questo Rapporto ribadisce in merito alle cause che portano questi minori a migrare: “l'emigrazione è un tentativo di assicurarsi una vita migliore, in termini di opportunità economiche o educative, o semplicemente di fuggire dalla povertà. Altri si trasferiscono a causa di circostanze familiari [...], oppure in seguito a conflitti o disastri naturali e alla penuria di cibo³¹. Scappare di casa perché le condizioni familiari non permettono un clima sereno è un argomento che avevo affrontato in passato con la mia precedente tesi riguardante i ragazzi di strada in Romania. Il passato comunista e le folli politiche economiche e sociali del regime, avevano affamato la popolazione e le famiglie non avendo di che sfamare i propri figli o li abbandonavano negli istituti o i bambini stessi cercavano condizioni di vita migliori nelle periferie delle città ed in particolar modo della capitale Bucarest³². La realtà degli *street children* purtroppo è diffusa a livello internazionale e spesso si abbina alla denominazione di MSNA: diventano due volti della stessa medaglia. Nel paese di origine si vive per strada, poi per qualche motivo si decide di migrare e si diventa un minore straniero non accompagnato. Ma l'identità del minore rimane la stessa, ossia, è una storia di vita che continua e alla quale si attaccano delle etichette sociologiche, dietro alle quali a volte si perdono le necessità e i bisogni affettivi e relazionali che questi minori non hanno mai conosciuto o hanno dimenticato a causa delle loro precarie condizioni di vita. In questi anni vi è anche un altro fenomeno che causa anche enormi disastri nel mondo: il cambiamento del clima a livello mondiale. Solo qualche settimana si è assistito alla forza del tornado che ha devastato le Filippine e quasi contemporaneamente, in uno stesso giorno, ottanta tornado interessavano tutti gli Stati Uniti. Tutte queste calamità

³⁰ UNICEF (2012), La condizione dell'infanzia nel mondo 2012. Figli delle città, pp. 35 – 36, in: www.unicef.it/Allegati/SOWC_2012_ITA.pdf, consultato il 15 luglio 2013.

³¹ Ivi, p. 36, consultato il 15 luglio 2013.

³² Lucia De Marchi (2009), Tesi di Laurea in Lettere e Filosofia, *Parada. Dalla povertà alla qualità*, Archivio Tesi dell'Università Ca' Foscari, Venezia

naturali, associate a fenomeni come quelli della siccità che durano da anni, sono alla base di enormi masse di profughi che si devono spostare per ricostruire una propria vita. Il Rapporto Unicef 2011 sull'adolescenza affronta anche questo argomento e lo descrive come una vera e propria sfida con cui le generazioni sia attuali, sia future dovranno confrontarsi. Secondo questo Rapporto, sono due gli elementi che gravano sugli adolescenti dovuti ai cambiamenti climatici. Innanzitutto le conseguenze dirette dei tentativi per mitigare il clima, si abatteranno sulle giovani popolazioni delle aree maggiormente interessate da questi fenomeni naturali. In secondo luogo, il peggioramento del clima può portare ad un'esasperazione delle condizioni di vita delle popolazioni e l'inasprimento dei conflitti per il controllo dei territori e delle risorse³³.

2.2 Unaccompanied and/or separated minors

WORLD CONGRESS ON EDUCATION - London, 02 – 04 September 2013

Definitions of migrant minors

■ Separated Children:

are those separated from both parents, or from their previous legal or customary primary care-giver, but not necessarily from other relatives. These may, therefore, include children accompanied by other adult family members

Source: UNICEF (2004), http://www.unicef.org/violencestudy/pdf/IAG_UASCs.pdf

■ Unaccompanied Children:

(also called unaccompanied minors) are children who have been separated from both parents and other relatives and are not being cared for by an adult who, by law or custom, is responsible for doing so.

Source: UNICEF (2004), http://www.unicef.org/violencestudy/pdf/IAG_UASCs.pdf

■ Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) "means a minor who is not a citizen of Italian or other EU countries that did not apply for political asylum. In any case, he/she is within the State without assistance and representation by his/her parents or other adults legally responsible for him/her according to the Italian laws "(art. 1 co.2, D.P.C.M. n. 535/1999). Source: Italian Ministry of Labour and Welfare State, http://www.lavoro.gov.it/md/AreaSociale/Immigrazione/minori_stranieri/Pages/Minori_stranieri_non_accompagnati.aspx

- To be a citizen of Third Countries
- To be a Minor (< 18 years old)
- To be Unaccompanied or without a adult legally responsible for him/her
- Not asylum seekers.

Nel giugno del 2009 la Commissione Europea, nell'ambito di una strategia di maggior sostegno dei diritti dei minori, ha annunciato la promozione di un *Action Plan on Unaccompanied Minors*. Questo atto fra i vari obiettivi si pone anche il miglioramento e l'omogeneizzazione nella rilevazione e analisi dei dati statistici

³³ UNICEF (2012), op. cit., pp. 42 – 43, consultato il 20 luglio 2013.

fra i vari paesi europei, per poter avere delle statistiche attendibili di questa realtà migratoria in Europa. Nel testo che illustra l'*Action Plan* si evince che nel corso del 2008 sono state presentate 11292 richieste di asilo di *unaccompanied children* nei 22 Stati Membri che hanno partecipato allo studio. Una cifra che confrontata con i dati del 2007, rappresenta un incremento del 40,6%³⁴. In un rapporto più recente dell'ottobre 2010 redatto da Terre des Hommes, sulla base delle indicazioni contenute nella suddetta Comunicazione, sono stati comparati fra di loro otto paesi europei sotto il profilo legislativo e delle procedure di accoglienza dei minori non accompagnati. Dai dati pervenuti e pubblicati si evidenziava comunque un incremento delle presenze in alcuni paesi che rappresentano per la loro posizione geografica, la porta dell'Europa. In particolare la Spagna dove i minori non accompagnati presenti nel 2006 erano 3064, nel 2007 erano 4467 e nel 2008 sono diventati 5158. Nel nostro paese si registrava una presenza di 7797 MSNA al 31 dicembre 2008 e 7042 al 30 giugno 2009. Nelle osservazioni di questa tabella dati, per quanto riguarda l'Italia, si legge: "Queste statistiche non tengono in considerazione i minori richiedenti asilo o vittime di tratta, che non sono censiti dal Comitato Italiano per i minori stranieri". Più in generale nelle pagine di questo Rapporto, si evidenzia una difformità fra stato e stato nella metodologia di rilevazione dei dati, oltre alla definizione della categoria *unaccompanied children*, rendendo difficile la comparazione fra i dati e quindi la definizione a livello europeo di questo fenomeno migratorio. Nello stesso documento si legge: "Il problema dell'assenza di statistiche affidabili riaffiora anche quando si tratta di stimare il profilo dei minori non accompagnati presenti nei diversi paesi". Solo sulla base di rilevazioni nazionali a cura di enti ed organizzazioni che operano nei vari paesi europei è stato possibile stilare un profilo generale dei minori in prevalenza di maschi (80% - 95%), con un'età compresa fra i 15 e i 17 anni. Il paese di maggior provenienza era l'Afghanistan, sebbene questo dato poteva variare da paese a paese. Per esempio in Italia emergeva che i minori provenienti dai paesi dell'Est Europa costituivano la componente più importante in termini numerici. Anche Monia Giovanetti,

³⁴ Cfr. Commissione Europea, COM(2010) 213final, "Action Plan on Unaccompanied Minors (2010 – 2014)", in: http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/fight_against_trafficking_in_human_beings/jl0037_en.htm

coordinatrice scientifica del Rapporto ANCI, scrive a tal proposito che "la conoscenza *europaea* [il corsivo è mio, ndr] del fenomeno è resa difficile dalla mancata armonizzazione e condivisione delle definizioni e delle fonti. A differenze significative in campo giuridico e sociale su ciò che concettualmente si intende per minore straniero non accompagnato, corrispondono vari modi con i quali si raccolgono dati"³⁵. Nel *Rapporto di Medio Termine dell'Action Plan*, si evidenzia che l'arrivo di *unaccompanied minors* non è un fenomeno temporaneo, ma è una componente di lungo termine delle migrazioni verso l'Unione Europea³⁶. Inoltre per quanto riguarda le statistiche viene ribadito che a livello europeo le rilevazioni rispetto ai MSNA sono limitate e difformi fra stato e stato nonostante i miglioramenti dei vari sistemi di monitoraggio. I dati maggiormente attendibili sono quelli riguardanti i MSNA richiedenti asilo (MSNARA), mentre per la categoria di MSNA sono disponibili poche informazioni. Nel 2011, dai dati riguardanti i *residence permit*, i minori presenti nei vari paesi erano 4409. Cifra che indicava comunque un incremento con un trend a crescere nei anni successivi. Nello stesso Rapporto, inoltre, è descritta una geografia complessa dell'accoglienza. Nei paesi del Nord Europa ed in particolare in Svezia, si registra un notevole incremento dei richiedenti asilo fra il 2008, con 1510 richieste e il 2011, con 2655 richieste. In Italia e in Spagna invece risultavano essere interessate da flussi migratori di minori irregolari provenienti da paesi dell'Africa e del Medio Oriente, più instabili politicamente negli ultimi anni, rispetto ai flussi di più lunga tradizione, ossia quelli provenienti dai Balcani. La Commissione Europea ha sintetizzato, in un Comunicato Stampa del settembre 2012, la necessità di promuovere politiche che agiscano su vari fronti per tutelare maggiormente i minori non accompagnati. La Commissaria per gli Affari Interni, Cecilia Molmstrom sostiene nello stesso Comunicato che "I minori che arrivano da soli alle nostre frontiere sono tra le persone più esposte e vulnerabili nelle nostre città [...] Dobbiamo migliorare le nostre procedure per garantire [...] un'accoglienza dignitosa [...] migliorare la cooperazione e lo scambio di informazioni tra i paesi dell'Unione"³⁷. In un Rapporto del 2013 a cura

³⁵ Giovanetti Monia (2008), op.cit., p.48.

³⁶ Commissione Europea (2012), *Rapporto di medio termine Action Plan*, p.2, in: http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/uam/uam_report_20120928_en.pdf, consultato il: 13 novembre 2012.

³⁷ Cfr. Commissione Europea, Comunicato stampa, 28 settembre 2012.

dell'International *Organization for Migration* (IOM), François Crépeau conferma la complessità della realtà dei minori migranti³⁸, che oscilla dalla posizione di minori accompagnati a quella di minori non accompagnati e da minori che sono regolari a quella di irregolari. E ancora, da minori che entrano regolarmente in un paese, ma successivamente possono entrare in una situazione di irregolarità se il loro permesso di soggiorno non viene rinnovato per vari motivi. In questo rapporto inoltre viene ripreso il problema della rilevazione statistica che viene definita insufficiente e problematica. "States should thus considerably strengthen their data-collecting and analysing capacity regarding migrant children in all phases of the migratory process"³⁹. Crépeau definisce poi la situazione degli *unaccompanied or separated children* molto delicata. Questi minori sono particolarmente vulnerabili e facilmente diventano vittime di traffici illeciti – traffico esseri umani, prostituzione – e pertanto la loro condizione merita un'attenzione particolare in materia di protezione e tutela.

2.3 Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA)

I dati statistici degli *unaccompanied minors* in Italia non rispecchiano la realtà nella sua interezza e complessità. A livello europeo con la denominazione *Unaccompanied minors* o *separated children* ci si riferisce ai "cittadini di paesi terzi o gli apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio degli stati membri senza essere accompagnati da una persona adulta responsabile per essi in base alla legge o gli usi, affinché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono lasciati senza accompagnamento una volta entrati nel territorio degli Stati Membri"⁴⁰. Nelle pagine del sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali viene specificato che per MSNA "si intende il minorenne non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione Europea che, non avendo presentato domanda di asilo politico, si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili

³⁸ IOM (2011), op.cit., p.1.

³⁹ Ivi, p.2.

⁴⁰ Cfr. EMN (2010), Secondo Rapporto EMN Italia in:
www.stranieriinitalia.it/briguglio/immigrazione-e.../rapp-emn-msna.pdf.

in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano"⁴¹ Pertanto, i MSNA che rientrano nella competenza della Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione:

- hanno meno di 18 anni;
- sono sul territorio nazionale privi di figure genitoriali e/o parentali di riferimento secondo le leggi italiane;
- non hanno fatto richiesta di protezione internazionale;
- non sono cittadini comunitari.

Ne deriva che questa definizione di *minore straniero non accompagnato* esclude di fatto i minori non accompagnati richiedenti asilo, quelli vittime di tratta, i minori non accompagnati comunitari e le stime rispetto ai minori che vivono come irregolari e quindi nella clandestinità⁴². Nel Secondo Rapporto EMN Italia (marzo 2010), rispetto ai dati raccolti nel database dinamico del ex-Comintato Minori Stranieri (CMS), viene segnalato che "tale dato va considerato non esaustivo e pertanto sotto stimato rispetto alla reale consistenza del fenomeno, in quanto da una parte non sono compresi i MSNA richiedenti asilo, vittime di tratta e cittadini comunitari, dall'altra non tiene conto di tutti quei MSNA che non sono mai entrati in contatto con il sistema nazionale di accoglienza"⁴³. I flussi migratori di minori stranieri sono iniziati all'incirca negli anni Settanta e via, via hanno preso consistenza negli anni Novanta, dopo la Caduta del Muro di Berlino, con gli sbarchi delle *carrette del mare* provenienti dalla vicina Albania e dagli arrivi via terra di minori provenienti dai paesi dell'ex blocco sovietico. In base alle statistiche del CMS, istituito nel 1999, si evidenziava nel 2000 la presenza di 8307 MSNA e nel corso del 2001 il fenomeno andava aumentando, sia per nuovi arrivi, sia come emersione di una realtà rimasta nascosta fino ad allora. Nel rapporto del marzo 2010 dell'EMN Italia, venivano riportati i dati concernenti il periodo fra il 2000 e il 2008. Le presenze all'incirca oscillavano fra 7000 e 8000 minori. Dal

⁴¹ Cfr. Art. 1 co.2, D.P.C.M. N. 535/1999 e Ministero del Lavoro e Politiche Sociali in: http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/md/AreaSociale/Immigrazione/minori_stranieri/Minori_stranieri_non_accompagnati.htm.

⁴² Cfr. Save the Children (2011), Dossier Minori Stranieri, p.1 in: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img153_b.pdf, consultato il: 30 novembre 2012.

⁴³ EMN (2010), op. cit, p. 25.

2007 si registra un decremento dovuto all'entrata della Romania nell'Unione Europea. I minori romeni quindi non sono più stati conteggiati in queste statistiche in quanto minori comunitari di competenza quindi del Ministero degli Interni⁴⁴. L'andamento dei flussi di MSNA varia nel tempo in base al contesto internazionale e a modifiche delle relative normative. L'esempio dei MSNA provenienti dalla Romania rispecchia bene queste dinamiche. Negli anni più recenti, l'area mediterranea è stata interessata dagli sconvolgimenti della *Primavera Araba* che hanno portato a decretare lo stato d'emergenza per il nostro paese con il piano d'intervento *Emergenza Nord Africa*, per far fronte ai numerosi sbarchi nelle coste italiane e a Lampedusa in particolar modo. Dal comunicato stampa della Fondazione ISMU per la presentazione del *XVII Rapporto sulle migrazioni 2011* si legge: "La Primavera araba ha sconvolto i primi mesi del 2011 modificando radicalmente sistemi statali relativamente stabili come la Tunisia, la Libia e l'Egitto. Questo ha portato a una intensificazione del traffico di migranti verso l'Italia e l'Europa, provenienti per la maggior parte dalla Tunisia e dalla Libia. In base ai dati resi noti dalla prima Commissione Permanente della Camera, gli stranieri approdati sulle nostre coste nei primi cinque mesi del 2011 infatti sono 42.807 in 507 sbarchi, contro i 4.402 arrivati in tutto il 2010 in 159 sbarchi. Come luogo di approdo prescelto dalle "carrette del mare" predomina Lampedusa, con 370 sbarchi su 507 totali (73%), seguono le coste siciliane con 84 sbarchi, quelle calabresi a quota 25 e quelle pugliesi a quota 16. La componente maschile del 2011 è maggiore (90%) rispetto all'anno precedente (circa 72%)"⁴⁵. Di conseguenza anche i dati riguardanti i paesi di provenienza hanno subito delle modifiche nelle loro percentuali. Se fino al 2006, la Romania era il paese da cui arrivavano maggiormente i MSNA⁴⁶, successivamente sono stati i paesi del Medio Oriente e del Nord Africa a diventare preminenti. Nel marzo del 2008 è stato istituito dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani), il *Programma Nazionale per la protezione dei MSNA*. Il Programma coinvolge buona parte della realtà dei

⁴⁴ Save The Children (2009), op. cit., pp. 24 – 25.

⁴⁵ ISMU, *XVII Rapporto sulle migrazioni 2011*, in: [www.cnel.it/.../Comunicato XVII Rapp Ismu 2011 definitivo1.pdf](http://www.cnel.it/.../Comunicato_XVII_Rapp_Ismu_2011_definitivo1.pdf), consultato il 02 dicembre 2012.

⁴⁶ Nel Report Nazionale del CMS del 31 dicembre 2006 si legge che i MSNA provenienti dalla Romania erano il 33,5% del totale.

comuni italiani e "ha consentito di attivare un sistema, decentrato e in rete, di presa in carico ed integrazione dei minori stranieri non accompagnati con particolare riguardo alla fase di pronta accoglienza". Dal lavoro svolto dall'ANCI in questi anni ne sono derivati dei rapporti molto dettagliati in merito alla realtà italiana dei MSNA. Nell'ultimo Rapporto del 2011, su un'indagine condotta circa sul 73,5% dei comuni italiani, risulta che il 14,2% di questi comuni ha preso in carico minori non accompagnati attivando percorsi d'intervento e/o di accoglienza. Nel 2009 sono stati 5879 i minori contattati, mentre nel 2010 sono stati 4588. Sebbene in questo biennio si sia registrata una flessione, nel 2011 sulla base dei dati aggiornati dal CMS, i minori segnalati sono stati 7750 in totale alla fine dell'anno. Incremento dovuto ai numerosi sbarchi come conseguenza della Primavera Araba. Sempre stando ai dati del Rapporto ANCI 2011, più della metà dei minori (56%) aveva trovato accoglienza nel Lazio e soprattutto nella capitale Roma, poi in Emilia Romagna e a seguire Lombardia e Puglia. Il 91,4% di questi minori era di sesso maschile, evidenziando ancora una volta e in modo sempre più marcato che il fenomeno dei MSNA è un fenomeno al maschile. I paesi di maggior provenienza erano l'Afghanistan, il Bangladesh, l'Albania e poi Marocco, Egitto e Kosovo. Dati che vengono confermati anche per il biennio successivo dai Report Nazionali del CMS. Se il 2011 è stato l'anno della *Primavera Araba* con una netta prevalenza dei minori provenienti dall'Africa, il 2012 si contraddistingue per il considerevole aumento della percentuale dei minori bengalesi. Infatti nel 2011 erano il 6,6% e nel 2012 sono passati al 18,6%. In generale si è riscontrato un incremento degli immigrati dal Bangladesh a tal punto che la Procura della Repubblica ha iniziato un'indagine per capire in profondità le dinamiche di questo fenomeno e se eventualmente sia gestito dalla criminalità organizzata internazionale. I dati del CMS riferiti al 31 dicembre 2012 indicano che i MSNA in totale erano 7575 di cui 5821 presenti in strutture e 1754 irreperibili. Il 18,6% di questi ragazzi proveniva del Bangladesh, seguito dall'Egitto (16,2%), Afghanistan (15,7%) e a seguire Albania, Somalia, Marocco e Tunisia. Il dato che sembra rimanere costante dal 2000 ad oggi è quello riferito all'età. Se nei primi anni Novanta, come riferito dal Rapporto Caritas 2001, vi erano due fasce d'età più presenti, ossia, quella fra i 12 -13 anni e quella fra 17 - 18 anni, successivamente la fascia d'età che si è venuta a consolidare è stata quella fra 16 -

17 anni. Ossia, la fascia d'età prossima alla maggior età, con tutta una serie di conseguenze che verranno analizzate nel corso dei prossimi capitoli.

MSNA FRA 16 -17 ANNI dal 2001 al 2013.

Età/ anni	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
16 ANNI	23	35,4	24,5	24,9	23,3	25,9	25,5	26,2			25,9	25	
17 ANNI	46,3	19,5	46,6	41,1	46,5	43,4	50,1	50,6			54,3	55,9	

Tabella 7: Report EMN Italia, 2011 e Report Nazionali CMS 2009 – 2013.

DISTRIBUZIONE PER FASCE D'ETA' al 31.12.2012

CLASSI DI ETA'	PRESENTI	%	IRREPERIBILI	%	TOTALE	%
17 ANNI	3375	44,6	861	11,8	4236	55,9
16 ANNI	1419	18,7	476	6,7	1895	25
15 ANNI	516	6,8	230	3,2	746	9,8
14 – 7 ANNI	453	6	187	2,7	640	8,4
6 – 0 ANNI	58	0,8	0	0	58	0,8
TOTALE	5821	76,8	1754	24,3	7575	100

Tabella 8: Report Nazionale CMS al 31 dicembre 2012.

2.3.1 Assenza di dati statistici degli over 18

Un ulteriore problema nella rilevazione dei dati statistici è stato sollevato trasversalmente da parte del mondo delle comunità con cui ho preso contatto durante la ricerca. Si riscontra l'assenza di dati rispetto alla situazione dei ragazzi divenuti maggiorenni. Le informazioni che gli operatori hanno sono frutto di contatti personali e sporadici con qualche ex-MSNA. A volte sono loro stessi a passare in comunità per un saluto, altre volte gli operatori ricevono telefonate dai ragazzi che si sono stabiliti in altre città italiane assieme ad altri connazionali che hanno conosciuto in comunità o presso parenti. Infine qualcuno riesce a trovare un lavoro e un alloggio nella stessa città dove si trova la comunità e magari gli operatori vengono invitati a cena.

..SISTEMAZIONE
 ..MSNA RAPPORTI
 ..DATI STATISTICI

che ne so, a Roma o all'interno insomma della Nazione Italia. Devo dire che l'integrazione ad oggi bah, insomma per quanto riguarda la comunità educativa Deimos, tanti sono i ragazzi che sono riusciti poi a spostarsi magari a trovare un lavoro ad Arezzo, per cui solo spostarsi, tanti ragazzi invece che sono riusciti a terminare un percorso di una scuola professionalizzante ad andare benissimo ad uno stage per cui nel momento in cui hanno avuto il permesso di soggiorno sono entrati insomma ad oggi sono...è un buon numero quello che vivono praticamente sull territorio italiano e che hanno un lavoro magari sono spostati da Firenze, magari qualcuno oggi lavora a Torino, qualcuno magari lavora a Brescia, qualcuno invece è riuscito, che ne so, a Roma perchè attraverso poi la rete delle amicizie, la rete... quindi sono ragazzi poi che si muovono ecco

Luisa [25], Consorzio Marte, Struttura di Seconda Accoglienza Deimos, Firenze	
<p>PASSAGGIO ALLA CRITICITA' PASSAGGIO (231-232)</p> <p>PASSAGGIO ALLA CRITICITA' PASSAGGIO (233-238)</p> <p>CRITICITA' DEL CERCARE (238)</p>	<p>- Alcuni manteniamo dei contatti però ti posso dire che... La parte che lavora con un lavoro regolare, ora non stiamo parlando di lavoro in nero perché un lavoro in nero... [risata]... Però con un lavoro regolare, con un contratto che si sono sistemati, che vivono in maniera autonoma...</p> <p>- Sì.</p> <p>- Sono veramente pochi, rispetto a quelli che escono, sono... Sono pochi. Gli altri tentano di sopravvivere in qualche modo...</p> <p>- Quindi...</p> <p>- Si arrangiano qui e là...</p> <p>- Diciamo... Eh... Quindi diciamo è diffusa anche molto... Il lavoro irregolare, la cosa...</p> <p>- Sì.</p> <p>- Anche forse dovuto anche poi... Collegato a questo, il fatto appunto se riescono o meno ad avere il permesso di soggiorno e...</p>
Maria [231 – 238], Cooperativa Plutone, Struttura Pronta Accoglienza Idra, Bari	
<p>"[...] Se non riesce a trovare lavoro entro sei mesi, può avere una proroga a discrezione del questore di altri sei mesi. Se dopo i sei più sei non trova lavoro, entra nella clandestinità. Molti sono tornati a casa" [43:00]</p>	
Gioia, Associazione Saturno, Assistente sociale, Trento	
<p>stato, farne tesoro e pensarsi anche il dopo. Rispetto all'inserimento lavorativo... sicuramente vengono qui tantissimi ragazzi che sono stati da noi e c'è un po' di tutto: c'è dal ragazzo che... ci sono parecchi ragazzi che si sono inseriti, molto molto bene e che lavorano. Lavorano con o connazionali o anche no insomma, che si sono conquistati la fiducia di persone italiane, di datori di lavoro e proseguono. Alcuni di questi sono ragazzi hanno potuto usufruire del tirocinio esterno, praticamente direi che il 100% dei tirocini o il 90% dei tirocini che sono stati fatti, che avevano la durata di tre, sei mesi sono andati a buon frutto, cioè si sono trasformati in contratti di lavoro e quindi sono cresciuti molto insomma anche dal punto di vista lavorativo. Poi conosciamo anche casi di ragazzi, e lì non ci vengono a trovare, che magari sono entrati anche in brutti giri e che finiscono anche in prigione. C'è un po' di tutto. Le</p>	
Milena [61], Cooperativa Giove, Struttura Seconda Accoglienza Tebe, Venezia	

Save the Children nel già citato *Dossier* del febbraio 2009, fra le varie raccomandazioni, pone l'accento anche sulla questione del rilascio del permesso di soggiorno al compimento dei diciotto anni, suggerendo al Ministero degli Interni "un'indagine sulla corretta applicazione della normativa italiana in materia di rilascio del permesso di soggiorno" e aggiunge di provvedere "in seguito ad un'attività di regolare monitoraggio"⁴⁷. Durante l'intervista con Dott.ssa S.C.

⁴⁷ Save the Children (2009), op. cit., p. 10.

dell'Ufficio MNSA, presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, è stato affrontato anche questo tema della mancanza di dati dei neo maggiorenni, ossia, degli adulti stranieri che erano arrivati in Italia come MSNA ed erano stati inseriti quindi nel sistema di accoglienza previsto dalla normativa. Riporto qui di seguito la relativa parte dell'intervista.

<p>..DATI STATISTICI</p>	<p>68 -</p>	<p>... si sì io ho questa domanda da farle perché questa è una questione che mi viene posta o se ne discute sempre con gli operatori delle comunità o della scuola ecc. che è il monitoraggio post. Nel senso che dicono: "Manca un sistema di monitoraggio di questi ragazzi quando diventano maggiorenni". Eh c'è una possibilità di avere un tipo di dato, un tipo di rilevazione di questo tipo, se ne parla a livello centrale oppure no?</p>
<p>..DATI STATISTICI ..MSNA E SCUOLA ..MSNA E LAVORO PASSAGGIO ALLA</p>	<p>69 -</p>	<p>Allora prima cosa. Io adesso... Noi come Direzione adesso diamo il parere ex-articolo 32 valutiamo i percorsi di integrazione. Abbiamo anche reso pubblici di dati. Quindi io so che quello c'ha un contratto da muratore, che quello c'ha una promessa di contratto da meccanico, quell'altro va a fare il cuoco, quell'altro va a fare il cameriere ecc... quindi i ragazzi che all'atto della conversione del permesso di soggiorno chiedono a noi il parere io sto inserendo i settori, cioè io sto mappando il settore d'inserimento. Abbiamo poco meno del 50% su inserimento lavorativo, l'altro è su scuola e lavoro, solo scuola. Il dato è questo. Uno. Due. A casa mia mi hanno insegnato che quando uno dà l'autorizzazione e l'accredito di una struttura rispetto ad una serie di parametri che chiede, poi normalmente cosa dovrebbe fare?</p>
<p>..COMMENTI INTERVISTATI</p>	<p>70 -</p>	<p>... monitoraggio...</p>
<p>..AMMINISTRAZIONE</p>	<p>71 -</p>	<p>... cioè controllare e monitorare che vengano rispettati i parametri ecc... che io ho scritto su una norma e sulla base della quale ti autorizzo, ti do un accredito, ti autorizzo. Giusto? Quindi il lavoro... allora alcune</p>

		<p>regioni che hanno un monitoraggio preciso delle strutture, delle comunità, di quali sono i minori in accoglienza, ecc... altre no. Se io faccio un'ingerenza all'interno di compiti che non competono a me ai sensi del 117, cioè noi non possiamo solo delegare. Le risorse per sono passate alle Regioni e ce l'ha detto la Corte Costituzionale che era competenza delle Regioni. Formazione professione di chi è la competenza?</p>
..AMMINISTRAZIONE ..ENTI LOCALI	72 -	Regionale.
	73 -	Um, completa. Cioè tutta una serie di materie fondamentali per l'integrazione di questi ragazzi sono di competenza regionale. Allora quello che noi come amministrazione centrale possiamo fare, quello che stiamo facendo è quello di convocare il Coordinamento delle Regioni chiedendo di fare un coordinamento interno. Perché il problema è che l'Emilia Romagna c'ha un quadro di quali sono i settori di inserimento e di intervento. Perché se noi chiamiamo i tavoli provinciali, cioè la Regione Emilia ha organizzato i Tavoli Provinciali per monitorare queste cose. Sanno esattamente cosa fanno i ragazzi, cosa fanno e dove vanno quando finiscono, escono dai percorsi di accoglienza. La Regione Campania, la Regione Calabria forse ce l'ha un po' meno. Però non si può chiedere... mi capisci, chiediamo il decentramento e poi chiediamo... cioè io non posso più entrare in certi ambiti e non è neanche giusto che ci entri io, visto che le competenze sono state trasferite. E' ovvio che dico Verona c'ha una galassia di comunità che fanno accoglienza per i ragazzi piccoli, una galassia di appartamenti che c'ha i gruppi d'autonomia che fanno ancora riferimento alle comunità che accolgono. Io ho visto ragazzi di vent'anni che stanno nei gruppi appartamento per l'autonomia. Se tu vai a Verona, sai esattamente che cosa stanno facendo quei ragazzi. E l'ultimo gruppo appartamento che ho visto, erano sei ragazzi. Quattro lavoravano e avevano un contratto a tempo indeterminato. Si auto-mantenevano l'appartamento. Gli altri due stavano facendo un tirocinio, ma già l'altro giorno mi hanno detto che uno dei due è già passato. Allora chi dobbiamo chiederlo il monitoraggio e il controllo rispetto alla fase successiva? Non so come dire...
..ENTI LOCALI ..DATI STATISTICI		
..AMMINISTRAZIONE		
..DATI STATISTICI		
..ENTI LOCALI		
	74 -	Sì, Sì...
	75 -	Dovrebbe essere fatto da chi norma. Perché se noi continuiamo, come dire, a dissociare la responsabilità della norma dalla copertura finanziaria e dal controllo, secondo me creiamo disastri. Cioè la Riforma al Titolo Quinto implica anche l'attribuzione di una serie di responsabilità ai soggetti che fanno le norme, perché altrimenti...
..COMMENTI INTERVISTATI	78 -	Quindi dovrebbero essere le Regioni...
	77 -	... creiamo una deresponsabilizzazione completa, no? [...]
..COMMENTI	78 -	[47.49] Siccome questo è un punto che emerge perché poi le comunità dicono alla fin fine non sappiamo che fine fanno questi ragazzi. Allora è un punto voglio chiedere...
..AUTONOMIA MSNA	79 -	Eh sì. Dopo di che se hanno un permesso di soggiorno per motivi di lavoro principio della libera circolazione delle persone è un principio
..TUTELA DEL MINORE	82 -	La tutela è tutela perché sono minori e quindi sono in un particolare stato di vulnerabilità. Questo non è per cui...
..RIFLESSIONI PASSAGGIO ALLA ..AUTONOMIA MSNA	83 -	No, no ma non è tanto per controllare. E' perché loro dicono: "Se avessimo questo tipo di monitoraggio, sapremmo anche se il lavoro che faccio, è un lavoro fatto bene che porta veramente all'integrazione, ad un lavoro, ad una sistemazione ecc... oppure no". Quindi è per quello che richiedono questo tipo di dato: per sapere appunto se quello che stanno facendo funziona o meno...
	84 -	Sono grandi per fortuna, son liberi di fare quello che vogliono...

S.C. [68 -79; 82-84], Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma

Gli Enti Locali e in questo caso le Regioni, in base alla politica che promuovere l'autonomia amministrativa, dovrebbero essere competenti del monitoraggio della realtà dei minori divenuti maggiorenni. Il già citato Rapporto EMN Italia evidenzia però la difficoltà soprattutto di carattere economico nel gestire innanzitutto l'accoglienza dei MSNA. "L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati – e le relative spese – rientra nella responsabilità dei Comuni che a partire dal 1990, hanno acquisito autonomia statutaria (Legge 142/1990) [...] i fondi da assegnare per i progetti di accoglienza dei minori vengono stanziati dalle Regioni sulla base delle presenze (ma non degli arrivi)"⁴⁸. Nello stesso rapporto si precisa: "Occorre menzionare un problema riguardante la sostenibilità del minore nelle strutture di accoglienza: i fondi allocati in confronto alle spese necessarie agli enti locali". Vengono quindi riportati di dati riguardanti il 2008 in cui il Ministero degli Interni ha rimborsato alle Regioni 5400 milioni di euro, mentre nei primi due mesi del 2009 le spese sostenute sono state pari al 3000 milioni di euro. Questa situazione si fa ogni anno più pesante e ricade sulle strutture di accoglienza che oberate dai costi da sostenere sono costrette a chiudere. In una situazione di questo genere non è fattibile pensare che gli Enti Locali siano in grado di far fronte anche ad un monitoraggio delle condizioni di vita dei MSNA divenuti adulti. E non solo per una questione economica, ma anche operativa. Di chi è la competenza del rinnovo del permesso di soggiorno degli adulti stranieri, arrivati in nel nostro paese come MSNA? Inoltre è vero che il mandato rispetto al singolo MSNA sia per quanto riguarda le strutture di accoglienza, sia per quanto riguarda i Servizi Sociali decade al momento del compimento della maggior età. Infine bisogna considerare che già sussiste una frammentazione dei dati dell'accoglienza per le questioni illustrate in questo paragrafo. Non si può immaginare che i dati sugli adulti vengano gestiti a livello locale, magari con sistemi di rilevazione dati che variano da regione a regione. Considerando inoltre che i MSNA migrano sul territorio italiano, cercando addirittura di raggiungere connazionali in altri paesi dell'Unione Europea. Come possono le Regioni o i Comuni monitorare anche questi spostamenti una volta che il minore è divenuto maggiorenne? Servirebbero quindi degli studi di raccordo fra la situazione del MSNA e quella dell'adulto migrante, con una prospettiva almeno di medio

⁴⁸ EMN (2011), op.cit. , p. 24.

termine (3-5 anni) per poter verificare se il sistema dell'accoglienza e successivamente dell'integrazione siano efficaci in base ai risultati ottenuti. La mancanza di questi dati non permette di comprendere fino in fondo agli operatori delle comunità, agli assistenti sociali, ma anche al mondo della scuola, se e come debbano modificare e migliorare la progettazione dei percorsi educativi, il lavoro in rete e la formazione delle figure professionali che ruotano attorno al singolo minore. Inoltre, questione centrale di questo lavoro di ricerca, la mancanza di dati di raccordo fra minore e maggior età, non consente di comprendere e valutare non solo se il singolo ragazzo sia riuscito ad inserirsi stabilmente nel mondo del lavoro regolarmente, ma anche socialmente, divenendo parte attiva della comunità nella quale si è inserito. Si legge a tal proposito nel Rapporto EMN Italia 2010: "L'urgenza di una ulteriore messa a punto della normativa e della sua applicazione sembra quanto mai presente. I MSNA divenuti adulti rappresentano, anch'essi, a tutti gli effetti, una parte importante – anche se dalle tonalità differenziate – della nuova Italia multiculturale. [...] Questi minori, proprio perché si trovano in situazione di forte disagio, devono essere inquadrati come un obiettivo importante e seguiti con attenzione, alla pari dei minori che vengono per ricongiungersi con le loro famiglie e di quelli che nascono in Italia da entrambi i genitori stranieri"⁴⁹

2.3.2 MSNA o piccoli adulti? (La controversa questione della tutela)

MSNA - Quadro normativo di riferimento
CONVENZIONE DI NEW YORK SUI DIRITTI DEL FANCIULLO Ratificata e resa esecutiva con Legge n. 176 del 27/05/1991
<u>CONVENZIONE EUROPEA DE L'AJA SUL RIMPATRIO DEI MINORI</u> Ratificata con Legge n. 396 del 30/06/1975
<u>RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO D'EUROPA 1969 (2011) SUI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI</u>
COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO E AL CONSIGLIO – PIANO D'AZIONE SUI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI SEC (2010)534
DECRETO LEGISLATIVO N. 286 DEL 25/07/1998 e successive modifiche Testo unico sull'immigrazione (TUI)
<u>DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA N. 394 DEL 31/08/1999</u> Regolamento recante norme di attuazione del testo unico sull'immigrazione

⁴⁹ Ibidem, p. 41.

[DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI N. 535 DEL 09/12/1999](#)

Regolamento concernente i compiti del Comitato per i minori stranieri

CODICE CIVILE

- [ARTICOLI 330 e 333](#)
- [ARTICOLI 343, 402 e 403](#)

LEGGE N. 184 DEL 04/05/1983, come modificata dalla LEGGE N. 149 DEL 28/03/2001

Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori

[LEGGE N. 977 DEL 17/10/1967](#)

Tutela del lavoro dei bambini e degli adolescenti

[LEGGE N. 269 DEL 03/08/1998](#)

Norme contro lo sfruttamento della prostituzione, della pornografia, del turismo sessuale in danno dei minori quali nuove forme di riduzione in schiavitù

[LEGGE N. 91 DEL 05/02/1992](#)

Nuove norme sulla cittadinanza

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in: http://www.lavoro.gov.it/md/AreaSociale/Immigrazione/minori_stranieri/Pages/Normativa_Minori_Stranieri.aspx, consultato il 26 agosto 2013.

Tabella 9: Quadro Normativo di riferimento per MSNA, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

I minori stranieri non accompagnati che vengano identificati nel territorio del nostro paese godono di una serie di diritti che derivano dalla ratifica della Convenzione di New York , con legge ordinaria dello Stato Italiano, n. 176 del 27/05/1991. Ogni minore, che entra nel nostro paese anche clandestinamente, non può essere espulso e gli enti preposti devono adoperarsi affinché venga tutelato il “superiore interesse del minore”. I MSNA godono di una serie di diritti, come tutti i minori nel nostro paese. Innanzitutto il diritto all’istruzione, con l’iscrizione del minore ad una scuola, previo “accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell’alunno”, del riconoscimento dei titoli di studio eventualmente conseguiti nel paese d’origine, ovvero, degli anni di studio riconosciuti dal nostro ordinamento. Altro diritto fondamentale riconosciuto è quello alla salute. Infatti, i minori non appena vengono assegnati ad una struttura di accoglienza iniziano uno screening sanitario per effettuare le vaccinazioni di cui hanno bisogno ed viene accertato il loro stato di salute. Come si legge nel sito del Ministero: “ I minori stranieri titolari di permesso di soggiorno [...] devono essere obbligatoriamente iscritti, da chi ne esercita la tutela, al Servizio Sanitario Nazionale (S.S.N) e quindi hanno pienamente diritto di accedere a tutte le prestazioni assicurate dal nostro sistema sanitario [...] I minori stranieri privi di permesso di soggiorno non possono iscriversi al S.S.N. , ma hanno comunque diritto alle cure ambulatoriali


ed ospedaliere urgenti o comunque essenziali, ancorché continuative, a quelle per malattia ed infortunio e ai programmi di medicina preventiva e saranno loro comunque garantite” determinate prestazioni sanitarie. In materia di lavoro, come per tutti i minori, vi possono accedere solo dopo i sedici anni e dopo aver assolto all’obbligo scolastico. Questo è un punto molto dibattuto con la realtà delle comunità e degli operatori che lavorano nell’ambito dell’accoglienza di questi minori. Infatti, molti dei ragazzi arrivano nel nostro paese avendo già maturato esperienze di lavoro varie ed occasionali, sia per poter pagare il viaggio migratorio nelle varie tappe che hanno effettuato, se provenienti da paesi lontani. Sia per sostenere la propria famiglia, avevano abbandonato la scuola e avevano iniziato a lavorare, chi per dare un contributo al reddito familiare, chi come bread winner in un contesto familiare che vedeva il ragazzo come colui che sosteneva di fatto la famiglia, magari monoparentale. A Catania il Responsabile della comunità parlando delle esperienze che questi ragazzi maturano e affrontano durante il loro percorso migratorio, sosteneva che quando arrivano in Italia sono come dei leoni che possono nel giro di due giorni dalla Sicilia, arrivare fino alle regioni dell’Italia Centrale. Tutta questa loro forza però viene annichilita quando vengono inseriti per la loro tutela e come stabilisce la legge nelle comunità di accoglienza. Subiscono una sorta di processo di regressione per cui da leoni diventano dei ragazzini pretenziosi, insofferenti o con atteggiamenti di bambini-adolescenti, più che ragazzi forti e coraggiosi che hanno affrontato i viaggi del mare o viaggi via terra, molto lunghi in cui hanno dovuto patire mille disagi. Anche Davide della Comunità Idra di Bari era dello stesso avviso perché sosteneva che i ragazzi che arrivano in comunità sono abituati a lavorare nei loro paesi, a guadagnare soldi e a gestirsi autonomamente. Quando arrivano in Italia loro subiscono uno shock culturale, per cui devono per forza rientrare nella categoria legislativa di minore e comportarsi come tali. Di questo ne ho parlato anche una sera dopo cena con uno dei ragazzi della comunità, lo stesso che Davide cita nella sua intervista. Abdul, il maggiore di 10 fratelli, abitava ad Al Cairo, prima che scoppiassero i tumulti della Primavera Araba e lui decidesse di partire. Mi ha raccontato che lui andava a lavorare come dipintore edile, infatti l’elaborato che lui ha prodotto è frutto dell’esperienza maturata in questo settore. Mi raccontava che con i suoi amici quando prendeva lo stipendio era abituato a girare per la città e fare festa in

qualche locale. Mi trovavo a parlare con un ragazzino di diciassette anni. Ma diciassette anni in un paese come l'Egitto o altri paesi da dove provengono questi minori, significa essere già uomini, "piccoli uomini" come ha affermato Davide.

<p>..TUTELA DEL MINORE</p> <p>PASSAGGIO ALLA MAGGIOR</p>	<p>regresso e non un progresso, perché un ragazzo che a sedici anni ha determinate responsabilità e deve stare due anni per forza minimo, perché a diciotto anni non è detto che vadano via, in una comunità dove viene gestito in tutto e per tutto, questo lui lo vive male, molto, decisamente male. Quello... Loro aspettano in maniera decisamente forte di arrivare a diciott'anni perché hanno l'urgenza di lavorare per ripagare il viaggio e dare i soldi alla famiglia. Non riescono a comprendere, e questo è il lavoro anche dell'opera.. Dell'educatore, dell'operatore, i ritardi burocratici che non dipendono da noi educatori ma da tutta una serie di fattori esterni e non solo dall'Italia, dipendono anche dai loro Paesi di origine, e quindi fremono e non riescono a capire perché sono costretti ancora a stare qui in una comunità perché loro aspirano a lavorare. Abbiamo seguito e abbiamo</p>
<p>..MINORI GIA' ADULTI</p> <p>..TUTELA DEL MINORE</p>	<p>Paese di origine che attestano l'età. Una.. Una criticità è questa sicuramente, credo che sia giusto evidenziare questa. Alcuni di loro sono ragazzi, ti faccio l'esempio di un egiziano che abbiamo qui che è il più grande di dieci fratelli, quindi questo egiziano è abituato ad avere responsabilità incredibili, essendo minorenne, ha la gestione praticamente di gran parte della famiglia, già viene dal lavoro dove lui stesso comandava altri operai. E' una persona assolutamente indipendente nella gestione del denaro, nella gestione del tempo, nella gestione effettiva, in tutto. Il problema qual è: che quando vengono in Italia vengono trattati tra virgolette "da minori" italiani e quindi un ragazzo che è abituato a tutto questo, a essere un piccolo uomo, ma io toglierei anche piccolo, a essere uomo viene qui in comunità dove gli vengono gestiti gli orari, viene gestito in tutto, si.. si ricrea un rapporto di dipendenza alla quale lui si.. alla quale anche lui ha.. prova.. cioè che provoca ribellione, e... E fino a comportamenti che rasentano l'infantilità, cioè veramente abbiamo un</p>
<p>..TUTELA DEL MINORE</p> <p>..MINORI GIA' ADULTI</p>	<p>Io... Quello, quello che io credo, magari concludo con questo, è comprendere che il nostro concetto di minore età non è il loro concetto di minore età e non possiamo calzarlo, non possiamo vestirlo addosso a loro perché un minore di sedici anni, egiziano, non è un minore di sedici anni italiano.</p>
<p>Davide [16; 157]</p>	
<p>Davide, educatore, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 15 giugno 2012</p>	

La stessa S.C. del Ministero del Lavoro affermava che questi ragazzi a differenza dei coetanei italiani sono disposti a spostarsi di chilometri anche per una piccola differenza di denaro da percepire magari in un lavoro analogo, sottolineando il coraggio e l'intraprendenza di questi ragazzi, che arrivano nel nostro paese, o

meglio, in Europa per poter lavorare e riscattare il debito del viaggio, oltre che aiutare la propria famiglia nel paese d'origine con le rimesse.

 <p>..MSNA E LAVORO ..AUTONOMIA MSNA</p>	<p>di andare dove vogliono. E siccome normalmente la mobilità del mercato del lavoro straniero è imparagonabile rispetto alla nostra. Cioè tenga presente questo: un ragazzo che viene qui, che abbia voglia di lavorare, che voglia uno stipendio, si muova molto più facilmente di quanto si muova mia figlia... quindi è anche difficile certe volte mapparle. Perché quel ragazzo che ha avuto un contratto di lavoro per 100 euro in più, si sposta di 400 chilometri senza colpo ferire. Non so come dire, hanno una mobilità interna al mercato del lavoro imparagonabile rispetto alla nostra. Quindi è complicato seguirli dopo tot anni.</p>
<p>S.C. [79]</p>	
<p>S.C., Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma DT: 17 dicembre 2012</p>	

Poiché il piano della tutela del minore, va ad intersecarsi con il piano dell'istruzione e della formazione dello stesso, Roberto, responsabile del servizio lavoro di Venezia, suggeriva di poter promuovere una serie di deroghe che consentano a questi ragazzi di poter iniziare a lavorare anche prima dei sedici anni e magari mentre stanno assolvendo all'obbligo scolastico. Ma le resistenze sono molto forti da parte delle parti sociali che temono che poi si determini un fenomeno a cascata su altre categorie di minori. Però, Roberto, faceva riflettere su un punto che è stato molto dibattuto con i vari attori sociali con cui mi sono relazionata durante il campo di ricerca, ossia, la mancanza di un follow up delle situazioni di integrazione di questi minori, divenuti maggiorenni. Che fine fanno? Dove sono? Che lavoro svolgono? Questi dati non ci sono, o meglio, sono informali dovuti al fatto che i ragazzi contattano le comunità per un saluto e quindi raccontano come loro ed altri si sono sistemati. Ma non sono tutte storie a lieto fine. Allora Roberto ha insistito nel sottolineare che se la tutela del minore è incardinata su una serie di principi e di valori, questi non possono decadere al compimento della maggior età, lasciando questi ragazzi al loro destino o come ha affermato S.C. del Ministero alla fine della sua intervista: “ Sono grandi per fortuna, sono liberi di fare quello che vogliono...”. Ovviamente bisognerebbe

sentire il parere di quanti di quei ex- MSNA che sono finiti a lavorare poi nella raccolta di pomodori, nelle imprese edilizie in nero, senza nessuna assicurazione e che vanno poi ad aumentare il numero di morti bianche, di lavoratori assunti il giorno prima da qualche impresa, come ha denunciato anche il giornalista Roberto Saviano⁵⁰. Che credevano di essere arrivati in uno Stato democratico, dove i cittadini vengono rispettati e invece hanno trovato condizioni di vita peggiori di quelle che avevano nel loro paese d'origine.

35

- Non che a diciotto...

36

- ... debbano tornarsene a casa perchè non hanno nessun tipo di programma. Però quello che succede adesso vedo molti pochi minori siccome non hanno... se ne tornano a casa. Anche questo è il segreto di Pulcinella. Quanti rimpatri abbiamo effettivi di minori, di ex minori, quanti ne abbiamo effettivi? Cioè non ti sembra che a volte su questa cosa qua dei principi, ne parliamo così ce ne laviamo le mani?

37

- Mah...



38

- Cioè, ce ne laviamo le mani, nel senso che alla fine, per rispettare una serie di valori proclastiamo una serie di percorsi, poi arriva il tempo per cui questi percorsi non possono più essere fatti, il minore dopo di diciotto anni se non ha un lavoro, deve fare i salti mortali per potergli trovare qualcosa per cui gli rilasciano un cavolo di permesso di soggiorno, se non ha quello diventa irregolare. Il rimpatrio non viene fatto e quindi... cioè se devo fare l'integrazione, cioè se l'obiettivo è: faccio l'integrazione del minore qui, di un minore, per cui ho pochissimo tempo per fare questa cosa qui, devo anche essere, cioè... devo essere anche determinato e rigido su alcune scelte. Se fosse mio figlio? E io sono il padre... io sono il

Germania o per la Norvegia e a girare per l'Europa. Poi noi non facciamo il feedback, un follow up per vedere quanti minori... cioè come sono tutti i minori che sono passati di qua? Come sono i richiedenti asilo che sono passati di qua? Quanti se ne sono integrati? Quanti se ne sono persi? Noi non abbiamo questi dati qua e io non ho questi dati qua in un sistema, nel sistema che... tendenzialmente tu mi provochi dicendomi una serie di diritti individuali queste persone li hanno, devono essere rispettati i loro tempi, però nessuno mi porta dati effettivi sulla riuscita di questo e io purtroppo essendo in questa fase della mia vita referente di un ufficio lavoro in un momento di profonda crisi lavorativa, ho più la sensazione di aver a che fare con gli effetti di... delle mancate azioni precedenti. Ho lavorato per due anni per una

17anni abile al lavoro, al lavoro e quindi al tirocinio. Il minore può andare a lavorare solo se ha assolto... può andare a lavorare a 16 anni a condizione che abbia assolto l'obbligo scolastico. Se l'obbligo scolastico non è stato assolto il minore non potrebbe andare a lavorare, ok? O può andare a lavorare solo nei termini di apprendistato e nell'apprendistato assolve all'obbligo. Nel caso del nostro MSNA questo non c'è. E le comunità sono state lasciate spesso e volentieri sole e quando parlo di miopia, intendo questo. Metti l'obbligo agli enti locali di farsi carico di una serie di situazioni, che non devono stare in strada, ma alla fine diventano parcheggi perchè non fai nessuna deroga. Basta scrivere la normativa i MSNA sono

⁵⁰ Nella trasmissione *Vieni via con me*, puntata del 29 novembre 2010, Saviano ha parlato delle morti bianche, di operai che sono costretti a lavorare in nero e che vengono regolarizzati dall'impresa il giorno prima della loro morte. Si legga anche il suo libro *Gomorra*, dove vengono descritti nei vari capitoli episodi che vedono il lavoro nero nelle sue varie sfaccettature. Nella trasmissione *Che tempo che fa del lunedì* del 04 novembre 2012, è anche intervenuto Ivan Sagnet, ingegnere e bracciante, che è stato a capo della protesta dei raccoglitori di pomodori nelle campagne pugliesi.

	<p>in carico a comunità, in comunità che sono all'interno di comunità possono avere, possono svolgere una serie di programmi in deroga all'obbligo scolastico. Ok bastava mettere questo. Quanti minori parlerai nel territorio italiano? 4000 minori? E forse sono anche tanti ospitati in comunità</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Va bene. Comunque sia non sono numeri eccezionali, se devo dire. Parliamo su una popolazione di tot abitanti e una popolazione di tot giovani, 7000 persone su tutto il territorio nazionale non sono quelle che vanno... perchè poi ci sono forze, parti sociali che dicono no bisogna stare attenti a non fare troppe deroghe, perchè poi diventa la regola perchè poi dai minori in comunità, si passa a tutti gli altri minori, ecc., ecc... e quindi di fatto dei limiti su
<p>Roberto [35- 38; 38; 68;74]</p>	
<p>Roberto, Cooperativa Giove, responsabile area lavoro, Venezia</p>	

Allo stesso tempo, è emersa palesemente un'altra questione che ci porta a discutere se la tutela di un minore contempra solo una serie di diritti a lui attribuiti in quanto gode di questo status. Oppure, se come persona che sta diventando maggiorenne, non sia anche soggetto a determinati doveri e ad avere un comportamento rispettoso del lavoro di cura e tutela che viene fatta nei suoi confronti dai vari attori sociali (educatori, assistenti sociali, insegnanti, ecc.). Nelle parole delle persone che ho incontrato ed ho intervistato in questi anni, ho riscontrato anche amarezza e senso di frustrazione, da una parte dettata da un sistema di accoglienza che non permette agli educatori di avere molta voce in capitolo sul destino di un ragazzo, considerando che quotidianamente si occupano di lui. Dall'altra parte, il fenomeno dei MSNA è ormai strutturato nel senso che si sono create delle vere e proprie reti di ex-MSNA che istruiscono quelli che devono arrivare nei minimi dettagli, per cui il periodo che un minore trascorre in comunità è vissuto dallo stesso come un momento di transito, perché già sanno che al compimento della maggior età potranno contare sull'appoggio di una rete parentale o di connazionali che li aspetta tacitamente in qualche città italiana, ma a volte anche a pochi chilometri di distanza dalla comunità stessa. Questo quadro crea disagio, anche a volte *burnout* fra operatori delle comunità che si sentono usati un po' da tutti. Persone che devono svolgere il loro mandato perché è la legge che glielo impone, ma allo stesso tempo viene trascurato il carico di lavoro che ogni giorno devono affrontare e che poi viene risolto per esempio, da una semplice telefonata di un'assistente sociale che stabilisce di mettere su un primo

treno utile un minore perché c'è una famiglia, che ha ottenuto l'affido e che lo attende in qualche città. In generale gli operatori che lavorano da diversi anni in questo settore, lamentano come ci sia stato un cambiamento generazionale fra i ragazzi. I primi ragazzi che arrivano qualche anno fa erano rispettosi e con molta voglia di fare e di imparare. Le nuove generazioni, fatto salvo qualche eccezione, sono molto pretenziose e sembra che tutto gli sia dovuto.

		attività con una ragazzina disabile... Per quanto riguarda la struttura i cambiamenti ci sono stati, perché prima magari arrivava un'utenza non diciassette anni e mezzo, quasi diciotto, magari ragazzi un po' più piccoli, situazioni differenti, e arrivavano ragazzi anche un po' più... Non... Forse è un'impressione, un parere mio, personale...
	312	- Sì, sì.
..RAPPORTO FRA MINORI	313	- Però erano un po' più... E... Umili, da... Da una parte, che... Erano riconoscenti di tante cose, di qualsiasi cosa si... Si offriva loro. Adesso arrivano quasi come impostati, già diciassette anni e sei mesi, sette mesi che veramente i tempi... Significa...
	314	- Tipo: "Piacere"...
	315	-Stringerci i tempi in maniera incredibile con tante pretese, già dal primo giorno, dopo una settimana hanno tantissime pretese e... A volte la riconoscenza non c'è, questo è... Cioè, in sei anni ho notato questa cosa che... che adesso c'è, nell'ultimo periodo c'è.
	316	- Come la sensazione che loro sappiano già che cosa li aspetta... dove, chi...
	317	- Cosa... Sì, sì. Arrivano già preparati... Cosa...
	318	- Quindi...
	319	- Cosa che forse sei anni fa non... Non era così...
..ORGANIZZAZIONE ..MSNA RAPPORTI	320	- Quindi come se ci fosse appunto una rete molto attiva...
	321	- Sì.

Maria [311 – 321], educatrice, Cooperativa Plutone, Pronta Accoglienza Idra, Bari

“I MSNA arrivano qui che già sanno come funziona la comunità [...] Tutto l'aspetto relazionale viene a cadere nel momento in cui loro arrivano già con un obiettivo – lavoro, documenti [...] la comunità diventa un ufficio burocratico [...] ti senti strumentalizzato”

Fabrizio [38:30], educatore appartamento, Associazione Saturno, Trento

..MSNA E RETE PARENTALE	21	- F. : Ormai la comunità albanese ha moltissime radici, quindi vengono qui perchè l'alternativa all'Italia è o l'Albania o Grecia, quindi tra le tre...	
	22	- S. : Senti, queste sono generazioni che dove hanno visto i parenti, cioè noi abbiamo ragazzi che dicono: "Sì qui c'è lo zio", vai a vedere chi è lo zio, era un minorenni seguito da noi, cioè ormai è questo, la nominata è questa.	
	23	- L. : Quindi diciamo si è creata una rete?	
	24	- S. : Esatto.	
	25	- L. : Dei minori stranieri non accompagnati, negli anni	
	26	- S. : Sì.	
	27	- L. : Che ormai diciamo i parenti o la famiglia insomma è qui.	
	28	- S. : E' standard, sanno benissimo com'è il procedimento, quindi vengono lasciati davanti a una Questura, a una polizia, sanno che poi vengono poi collocati, loro ci sono...	
..VIAGGIO MIGRATORIO	38	- S. : Quindi facilissimo ormai e vengono a flotte per questo perchè non c'è nessun tipo, come dire, di controllo.	
	39	- F. : Di filtro alla base.	
	40	- S. : E quindi arrivano e lo mollano davanti a una Questura e poi arriva, arriva da noi.	
	41	- L. : E molti di questi ragazzi o comunque non lo so se molti o pochi rispetto alla presenza dei famigliari...	
	DOMANDA	42	- S. : Sì?
		43	- L. : Hanno una sorta di diffidenza, cioè lo dicono subito oppure lasciano che insomma sia la comunità un po' ad arrangiarsi?
	44	- S. : Passa tempo prima di sapere che c'è un fratello, uno zio, un cugino. A primo colloquio è proprio raro che il ragazzo sia spontaneo e ti dica: "Guarda c'ho il parente qui, contattalo o ti faccio contattare", è proprio raro. Poi nel tempo attraverso soprattutto gli operatori della struttura, emerge questa...questa realtà: "Guarda che proprio a Firenze c'è un mio fratello", oppure guarda che, oppure siamo anche noi un poco come a dire a "sgamarli" perchè è capitato proprio di recente che è arrivato un ragazzo che aveva un cognome [certo], "Ok, tu c'hai un fratello sicuramente", in effetti il fratello c'era perchè...capita che hai anche fortuna, eh, su queste cose, però nel tempo escono questi parenti o escono vicino alla maggiore età.	
	45	- L. : Maggiore età, eh, eh.	
	46	- S. : Perchè si fanno...loro si dicono, si definiscono "garanti" neanche più affidatari. "Io voglio fare il garante per questo minore", garante uguale aiutarlo o principalmente come affidamento quindi prendermelo in casa e fare []	
	47	- F. : rarissimo.	
48	- S. : rarissimo.		
49	- F. : [] chiaramente che avviene solitamente un mese, due mesi prima		
50	- S. : Ecco.		
51	- F. : Del compimento della maggiore età.		

Serv. Sociali di Firenze [21-28; 38 – 51]

responsabilità che avrebbe il genitore di guidare, di decidere per... stiamo parlando di ragazzi grandi, di ragazzi abbastanza grandi e che comunque hanno preso finora delle decisioni notevoli, perchè per quanto in alcuni casi hanno il mandato, cioè la famiglia li ha mandati qua, però di fatto il viaggio lo hanno fatto loro, comunque hanno aderito ad un progetto, magari anche costretti, però di fatto molte scelte, molte più scelte di quelle che può fare un coetaneo italiano, che tutto sommato si va avanti, la scuola gliela sceglie [scelgono] i genitori, non è messo davanti a così tante prove nella vita e quindi riconoscere il ragazzo che hai davanti come in grado di decidere, per cui se vuoi, vai. Oppure prova a sentire se rispetto alle informazioni che ti ho dato su come funziona in Italia, e il confronto rispetto a quello che tu ti aspettavi e che la tua famiglia... come ti stanno queste cose? Come riesci a metterle insieme, se riesci? A volte è un percorso anche quello, no? Appunto come ti dovevo prima, ti sembrano non ascoltare, ma non è il problema della lingua o de... è proprio che ci vuole un accompagnamento in alcuni casi, c'è un rifiuto di determinate informazioni che recepiscono e quindi... e dopo... e anche lui ha... è giusto che che lui senta la possibilità di scegliere la sua strada, non so come dire... possibilità che poi corrisponde a una responsabilità, no? Quindi noi

Milena [26], educatrice, Cooperativa Giove, seconda accoglienza Tebe, Venezia

La situazione che si sta creando, ossia, di formazione di reti di connazionali se da una parte permette di rendere più sicuro il viaggio migratorio di un MSNA, dall'altra parte vanifica gli sforzi che gli educatori compiono per attuare i progetti educativi per ogni singolo ragazzo. Man mano che si avvicina la maggior età, iniziano a comparire figure di parenti o di connazionali che fino ad allora erano rimasti nell'ombra. Le pressioni che le famiglie mettono in atto perché un ragazzo inizi a lavorare sono fortissime e in molti casi gli educatori diventano spettatori passivi di decisioni prese dal ragazzo assieme ai suoi parenti o connazionali, di interrompere al compimento dei diciotto anni, gli studi o un percorso educativo e formativo che sarebbe più proficuo di un semplice lavoro, magari anche non regolare. Quindi gli educatori si ritrovano a relazionarsi con ragazzi che nei loro paesi erano "piccoli uomini" che prendevano decisioni, che lavoravano per la famiglia, che hanno deciso d'intraprendere anche faticosi viaggi migratori. Arrivati però in Italia, questi stessi minori, da una parte sanno che spettano loro di diritto determinati servizi perché istruiti da connazionali che sono passati anni prima per la stessa comunità e quindi assumono un atteggiamento d'indifferenza rispetto al ruolo dell'educatore. Dall'altra, soprattutto nei casi di emergenza in cui i minori scappano improvvisamente dai loro paesi, subiscono un processo di regressione per cui si comportano non più da "piccoli uomini", ma da bambini che avanzano delle pretese anche ambiziose a volte e che le comunità con le poche risorse a disposizione non possono di certo soddisfare. C'è la necessità di lavorare

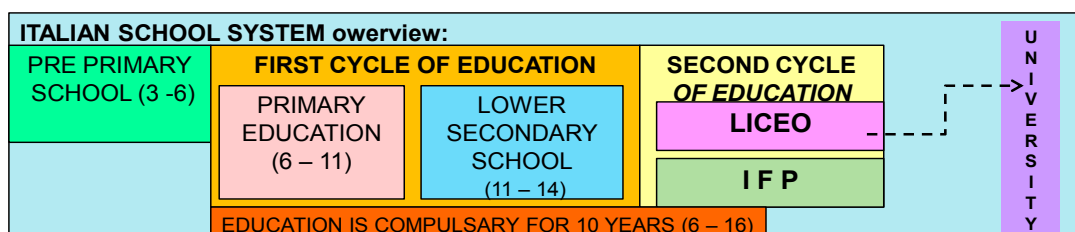
a livello internazionale per uniformare il più possibile la tutela dei minori. Al di là delle statistiche e dei rapporti ufficiali di Enti Internazionali, c'è un lavoro continuo e costante che deve essere svolto di promozione della tutela del minore, dell'istruzione dei bambini e degli adolescenti, assieme a politiche economiche e sociali che promuovano il benessere delle famiglie d'origine di questi ragazzi. Tutto ciò sia per supportare le fragili economie dei paesi in via di sviluppo da dove proviene la maggior parte di questi minori e permettere uno sviluppo delle persone, come cittadini di democrazie in cui il minore venga rispettato come tale.

CAP. 3 Definizione del disegno di ricerca

3.1 I limbici. Focus della ricerca

WORLD CONGRESS ON EDUCATION - London, 02 – 04 September 2013

Research Focus. Minors in the Limbo



➤ **AT THE ARRIVAL TO ITALY: MOHAMED** is 16 years old and in his country he attended 7 years of school.

➤ **FROM 16 TO 18:** in a special Lower Secondary School, called CTP (Permanet Territorial Center), he obtains his **licence** in one year, instead that in three years. Then he would like to attend a **vocational training course for become a baker**. This school lasts 2 years.

➤ **BUT** Mohamed is already 17 years old. So he could attend this vocational course only for one year, because, when he becomes of age, he should go out from the reception centre and find a job and a residence to be able to stay in Italy, with a regular permit.

➤ **SO, MOHAMED** can't improve his skills, not only his professional skills, but also (European) skills on active citizenship. He can't improve his capabilities. He can't choose what values for his life. Mohamed can't endorse the creation and promotion of multicultural democracy in his future.

Source: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice//sintesi_sistema_educativo_italiano_EN.pdf;
http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf.

Figura 2: Schema e esempio del focus di ricerca sui MSNA in Italia

Nel corso del 2010 avevo proposto un problema di ricerca che mirava a studiare in profondità le politiche scolastiche e il mondo della scuola, pensando che non favorissero l'inserimento sociale del minore a causa della struttura del curricolo e dell'organizzazione del sistema scuola. Sia la definizione del problema, sia dell'ipotesi di ricerca erano state formulate in base all'esperienza di collaborazione che avevo maturato con la comunità di Venezia. Mi ero resa conto verso luglio 2011 di essermi troppo concentrata sul rapporto scuola-MSNA, pensando che se l'inserimento sociale non riusciva appieno per questi minori, le cause dovessero essere rintracciate nel modo in cui la scuola come istituzione organizzava i suoi curricoli scolastici e come i professori venivano formati. Infatti la mia ipotesi iniziale era: "Il curricolo scolastico non è adeguato ai fini di un effettivo inserimento nel mondo del lavoro e nella società d'accoglienza dei MSNA". Man mano che procedevo con la mia ricerca sul campo, diventava sempre più evidente che il mio punto di vista era miope e che avrei anche rischiato di rendere insensata

la decisione di studiare la realtà dei MSNA con una triangolazione, che prevedeva lo studio e l'analisi delle comunità di accoglienza, del mondo del lavoro oltre alla scuola. Perché studiare il complesso dei rapporti di questi tre attori sociali, se poi volevo focalizzare la mia attenzione solo sul curriculum scolastico? E allo stesso tempo mi chiedevo se la scuola da sola fosse l'unica fonte di tutti i mali e soprattutto del non-inserimento sociale dei MSNA. Queste domande diventavano sempre più pressanti. Soprattutto dopo aver visitato il contesto di Prato e di Firenze, la crisi si era fatta ancor più intensa perché il contesto era molto diverso da quello di Venezia. La situazione sociale trovata a Prato era alquanto preoccupante e soprattutto metteva in luce una cosa. La crisi economica che stava attanagliando il nostro paese, rendeva vulnerabili i minori in generale sia stranieri, sia italiani. Tant'è che la responsabile della comunità di Prato mi aveva chiesto perché mi occupavo di minori stranieri, quando l'emergenza erano i minori italiani, figli di genitori che non riuscivano ad arrivare a fine mese, che avevano perso il lavoro o che erano in cassa integrazione. Questa visita seppur breve a Prato ha instillato una serie di domande sulla ricerca sul campo che mi accingevo ad iniziare. Nel senso che avevo iniziato a chiedermi: "Ma è giusto fare la distinzione fra minori stranieri e minori italiani? Non sono tutti figli di un tempo in cui si vivono cambiamenti che sconvolgono l'intera ecumene globale? Quello che succede in Africa che ripercussioni ha nella vita dell'Europa? E quello che sta accadendo ai paesi del nord del mondo, quali conseguenze ha negli altri paesi del mondo?". Mi sembrava che ad un tratto il problema non fosse tanto il curriculum scolastico italiano, ma più in generale come si formano i giovani non solo per inserirsi nel mondo del lavoro, ma innanzitutto come cittadini di una società che i tempi e gli avvenimenti, stavano trasformando in multiculturale. Anzi la realtà italiana è già da lungo corso multiculturale. Ma la questione fondamentale diventava come vivere questa multiculturalità. Era forse il disvelamento di una verità. O forse la presa di coscienza concreta e reale non solo del mio problema di ricerca effettivo, ma di una questione che sempre più richiederà ai professionisti della formazione di essere presenti e di saper dialogare con gli altri professionisti di altre discipline per indicare la via del futuro. Come aveva affermato la Prof.ssa Giuditta Alessandrini in una lezione al Dottorato di Venezia, era importante che la pedagogia sapesse porsi in una posizione dialogica con le altre discipline per

condurre ricerche che dovranno sempre più avere il carattere della multidisciplinarietà. La professoressa citava fra le tante materie la demografia e la geopolitica. A luglio 2011, dopo la dipartita da Prato, ero giunta a Firenze dove avevo incontrato il responsabile della comunità e la referente degli educatori del Centro di Pronto Accoglienza Fobos. Discutendo con loro e nei giorni a seguire con gli altri operatori, emergevano tutte le difficoltà che un lavoro di quel tipo implicava. La mancanza di finanziamenti e i tagli progressivi dei fondi pubblici non permettono alle comunità che accoglievano i minori di avere ampi spazi di manovra. Potevano garantire loro il vitto, l'alloggio, l'alfabetizzazione, qualche pratica burocratica. Ma come si poteva in un contesto generale di crisi economica, di taglio di fondi, poter pensare a riqualificare in continuazione il personale che si occupava dei ragazzi? Come si poteva pensare a formare i minori per un inserimento almeno lavorativo? Da che cosa era determinato il fatto che un ragazzo riuscisse ad inserirsi socialmente o meno? Tutti questi interrogativi affollavano la mia mente e se da una parte avevo capito che l'analisi del solo curriculum scolastico non mi avrebbe dato risposte soddisfacenti, dall'altro lato, non riuscivo a focalizzare, o meglio a denominare, quale fosse allora il nuovo focus di ricerca. Fra il mese di agosto e di settembre, approfittando della pausa estiva, ho preso a leggere sia diversi libri sulla ricerca qualitativa che mi permettessero di capire se strumenti legati alla tale metodologia, mi avrebbero consentito di poter comprendere e analizzare una realtà che era diventata molto più complessa di come l'avevo pensata durante il primo anno di ricerca. Al contempo avevo iniziato a fare delle ricerche su internet in base a delle parole chiave come: "cittadinanza mondiale", "cittadinanza europea", "educazione alla cittadinanza", "formazione alla cittadinanza". Oltre ai documenti dell'Unione Europea sulle competenze chiavi di cittadinanza, ho trovato degli atti di un convegno promosso dalla *Save the Children* intitolato "Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: buone pratiche a confronto. Milano, 13 – 14 settembre 2010"⁵¹. I vari interventi contenuti all'interno facevano quadrato attorno al significato di educazione alla cittadinanza mondiale partendo da diversi punti di vista: legislativo, filosofico, sociale. Riportando esperienze italiane ed europee in cui si cercava di trovare dei percorsi

⁵¹Cfr. Save the Children, *Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: buone pratiche a confronto. Milano, 13 – 14 settembre 2010*, in: www.savethechildren.org, consultato il 18 settembre 2011.

che permettessero concretamente di educare i ragazzi ad essere cittadini del mondo. Tutto il documento era risultato interessante non solo perché parlava di curriculum che era la mia ipotesi di ricerca iniziale, ma trattava inoltre il tema dell'educazione alla cittadinanza, che era il nuovo taglio che avevo impresso alla mia ricerca. Si legge nell'introduzione dello stesso documento: "L'educazione, oggi più che mai, esige l'apertura a una dimensione planetaria, sostenuta da un ethos che renda i bambini e i ragazzi capaci di comprendere quei fenomeni della vita quotidiana, che rappresentano l'incontro fra le dimensioni locale e globale. [...] Educare alla cittadinanza significa sostenere percorsi d'apprendimento volti a promuovere conoscenze, competenze e linguaggi che rendano i bambini e gli adolescenti capaci di esercitare i propri diritti e assumersi le proprie responsabilità all'interno della realtà in cui vivono e di cui comprendono criticamente le regole e i valori. Significa, non ultimo, promuovere una scuola che sia essa stessa luogo e laboratorio di democrazia"⁵². Allora mi ponevo queste due nuove questioni: nel caso dei MSNA quali erano i percorsi di apprendimento che permettano loro di esercitare un domani i propri diritti e di assumere le proprie responsabilità? E gli artefici di questi percorsi erano solo le scuole con i loro curricula? Questo è stato il punto di svolta della mia ricerca perché ho spostato il focus della mia ricerca dal curriculum scolastico, al progetto educativo complessivo che i vari attori sociali – ecco di nuovo la triangolazione – assieme al ragazzo dovrebbero scegliere come il percorso più confacente per la sua realizzazione non solo professionale, bensì personale. La questione di fondo era quindi capire quando e se i vari percorsi formativi dei MSNA permettevano loro di diventare cittadini attivi della società contemporanea. Fra settembre ed ottobre 2011 ci sono stati altri due momenti di ricerca sul campo che hanno confermato quanto avevo maturato nei mesi addietro. Infatti a Firenze, visitando la comunità di seconda accoglienza, Deimos, la referente degli educatori verso la fine della sua intervista, ha affermato: "Loro rappresentano la nostra futura società! Stiamo formando la cittadinanza. La cittadinanza sta passando non solo, ma anche attraverso questo filone!". Era la conferma che cercavo. Parlando successivamente di questo tema anche con il responsabile educativo dell'associazione di Trento, l'ho trovato concorde con questa visione dei fatti ed lui stesso ha aggiunto che oggi sarebbe molto

⁵² Ibidem, pp 8- 9, consultato il 18 settembre 2011.

importante ripensare la cittadinanza non tanto in termini di carta d'identità, ossia, da un punto di vista prettamente giuridico e legislativo, ma soprattutto da un punto di vista pedagogico, come modo di essere della persona. Fra i vari addetti al settore i MSNA vengono definiti *i limbici*, ossia, i ragazzi sospesi nel Limbo. In perenne attesa di documenti che non arrivano, in balia di normative che cambiano il loro status giuridico, ma soprattutto con una spada di Damocle che pende sopra le loro teste e che si chiama maggior età. Al compimento dei diciotto anni, questi ragazzi devono essere dimessi dalle comunità di accoglienza e anche i servizi sociali terminano il mandato nei loro confronti. Questi neo-maggiorenni la prima cosa che fanno è abbandonare il loro percorso di studi, anche se hanno buoni risultati, perché devono poter lavorare e dimostrare di avere una residenza per ottenere il permesso di soggiorno. L'uscita dalla comunità di accoglienza e l'abbandono degli studi significa il venir meno di un minimo di rete sociale che questi ragazzi con fatica hanno potuto costruirsi nel tempo in cui sono stati accolti nelle comunità. Se sono fortunati possono far affidamento sulla rete di parenti o connazionali con cui sono in contatto, altrimenti devono in qualche modo cavarsela e purtroppo ci sono ragazzi che si trasformano da minori tutelati da convenzioni internazionali a borderline nelle periferie delle nostre città o nelle zone rurali del nostro paese, lavorando in nero o per il crimine organizzato.

3.2 Metodologia di ricerca

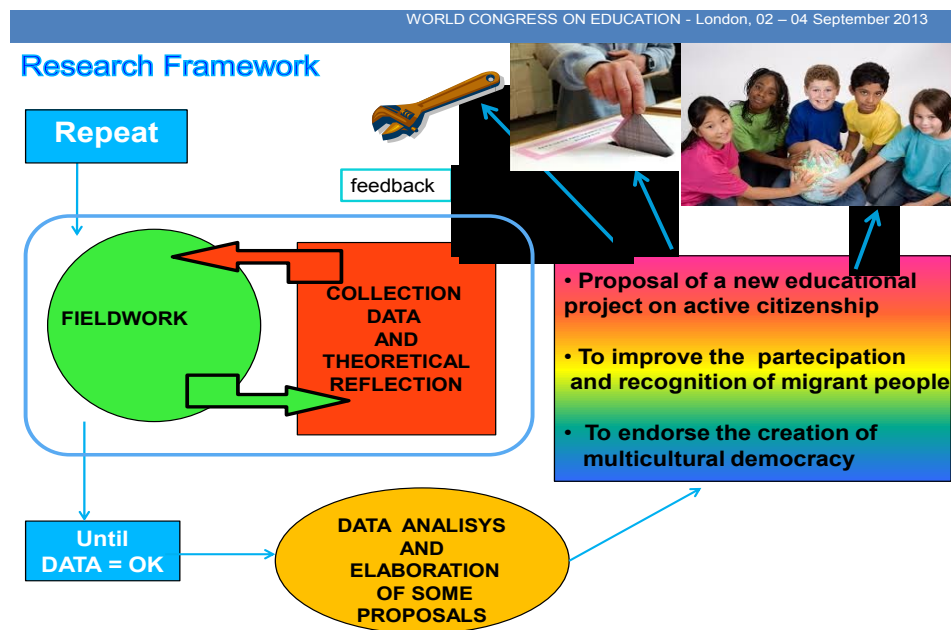


Figura 3: Framework di ricerca

Considerando la realtà da indagare e soprattutto il tema della ricerca, si è reso necessario integrare l'approccio quantitativo a quello qualitativo per ottenere dei dati esaustivi. Cohen, Manion, Morrison affermano che la ricerca basata sul mixed method riconosce e si confronta con il fatto che la realtà non è esclusivamente qualitativa o quantitativa, ma si presenta come un "mixed world" da indagare quindi tenendo conto dei due approcci. Sebbene, come sottolineano gli autori, un ricercatore può stabilire che la ricerca ha una maggior predisposizione per i dati statistici o per quelli qualitativi⁵³. Per Leech e Onwuegbuzie svolgere una ricerca basandosi sul mixed method significa "raccolgere, analizzare ed interpretare i dati quantitativi e qualitativi in un unico caso studio o in una serie di casi che indagano lo stesso fenomeno"⁵⁴. Nel caso della ricerca in oggetto, si è dato preminenza all'approccio qualitativo, rispetto a quello quantitativo. Ciò, però, non significa che non abbiano avuto nessun rilievo i dati statistici raccolti a livello locale e quelli individuati nei report nazionali e internazionali al fine di inquadrare innanzitutto il fenomeno demografico internazionale (cap.1) per capire i futuri trend della popolazione mondiale e cosa dobbiamo attenderci come future prospettive. In secondo luogo sono stati descritti i fenomeni migratori (cap.2) partendo dal globale fino ad arrivare a livello nazionale, con una particolare attenzione per quanto riguarda le migrazioni di *unaccompanied children*. In terzo luogo, i dati qualitativi e quantitativi sono stati integrati fra loro nella fase dell'analisi, in cui i dati qualitativi sono stati codificati ed elaborati come output con una particolare veste grafica – istogrammi, diagrammi – per consentire una migliore e più rapida lettura dei risultati emersi. Teddie e Tashokkori suggeriscono che la ricerca mixed method può adottare diverse strutturazioni, fra cui quella "quasi mixed". Questo tipo di configurazione prevede che entrambi i dati quantitativi e qualitativi siano rilevati, ma che rispondano a domande di ricerca distinte, sebbene entrambe le domande facciano parte della stessa ricerca⁵⁵. I dati quantitativi nella ricerca sui MSNA hanno avuto la funzione di inquadrare il fenomeno da un punto di vista statistico sia a livello nazionale, con un controllo sistematico dei report elaborati dal Ministero del

⁵³ Cohen, Manion, Morrison (2011), *Research Methods in Education*, p. 22.

⁵⁴ Ivi, p. 22. La traduzione è mia.

⁵⁵ Ivi, p.25.

Lavoro, sia a livello locale per verificare se avviene un monitoraggio statistico anche nelle micro-realtà dei consorzi o cooperative che gestiscono le comunità per minori. Questa rilevazione ha fatto emergere una difformità di rilevazione dati e di elaborazione fra contesto e contesto⁵⁶. In terzo luogo, i dati locali servono a confutare i dati nazionali nel senso di verificare se parametri come l'età, la nazionalità, il sesso rispecchiano l'andamento nazionale. Questa comparazione ha messo in evidenza anche il fatto che dove vengono effettuate le rilevazioni statistiche, sono acquisiti ulteriori dati rispetto al range del report nazionale. Infatti, vi sono indicazioni del livello d'istruzione, la scuola che frequentano, la data di accoglienza e di dimissioni dalle comunità ed eventuali note ad integrazione del percorso che stanno facendo o della loro storia di vita. Sempre nel testo di Cohen, Manion e Morrison, si evidenzia che il carattere mixed dell'approccio alla ricerca, si riscontra in momenti particolari o specifici del suo svilupparsi. Innanzitutto, si dovrebbe definire il carattere della "priorità". I due tipi di approcci, quantitativo e qualitativo hanno lo stesso peso nella ricerca? Oppure uno dei due è più preponderante? E' importante anche stabilire se e quando la raccolta e l'analisi delle due tipologie di dati avvengano contemporaneamente o se in modo sequenziale. Un altro requisito da considerare nel mixed method è stabilire in quale fase, il metodo quantitativo e qualitativo integrano e se vi siano particolari aspetti che debbano essere trattati con entrambi gli approcci, ad esempio a livello di variabili, domande, scopi di ricerca. Nel l'ambito di questa ricerca, l'approccio misto è stato interpretato come un'opportunità metodologica di studio di più contesti, sia sotto l'aspetto qualitativo, sia di quello quantitativo per poter raccogliere e analizzare dati per poi poter descrivere in maniera il più possibile esaustiva, i vari contesti indagati e confrontarli fra di loro. Nel paradigma mixed method, l'ontologia riconosce che il fenomeno studiato è complesso per cui un unico approccio può risultare parziale nello studio dello stesso. Per quanto concerne l'epistemologia – come indaghiamo la conoscenza e i fenomeni – richiede una combinazione pragmatica di metodi per comprendere il fenomeno oggetto di studio e le sue numerose sfaccettature⁵⁷. Al fine di definire il frame work della ricerca, Maxwell suggerisce di sviluppare un

⁵⁶ Si vedano nella Sezione Allegati, i prospetti statistici consegnati dalle varie comunità rispetto alla realtà dei MSNA.

⁵⁷ Cohen, Manion, Morrison, op. cit., p. 116.

modello interattivo della struttura della ricerca⁵⁸, in cui ci siano delle aree chiave che si scambiano informazioni e quindi interagiscono fra di loro. Queste cinque aree per l'autore sarebbero:

- Gli obiettivi;
- Il modello concettuale;
- Le domande della ricerca;
- I metodi;
- La validità.

Per Maxwell si riscontra una stretta connessione fra obiettivi e modello concettuale e fra i metodi e la validità. Questo modello è interattivo e ricorsivo nel tempo. Il modello della ricerca emerge dall'azione reciproca fra questi elementi e da come la ricerca si dipana. Cohen sottolinea come nel definire il framework di una ricerca siano molteplici i punti da considerare e questi differiscano a seconda della tipologia di ricerca⁵⁹. Solo per citarne alcuni fra i più rilevanti:

- La definizione del problema della ricerca;
- La definizione degli scopi e delle proposte della ricerca;
- Gli obiettivi della ricerca;
- Come indirizzare l'ontologia e l'epistemologia sulla base del fenomeno indagato;
- La definizione del modello della ricerca;
- La definizione della metodologia della ricerca;
- La scelta degli strumenti e delle tecniche di ricerca;
- Il campionamento;
- La definizione dei parametri di validità e attendibilità;
- L'analisi dei dati;
- La verifica dei dati;
- La scrittura del report di ricerca.

3.2.1 L'approccio qualitativo

L'esperienza di volontariato come supporto al corso di alfabetizzazione di italiano L2, iniziato nel corso del primo anno di Dottorato, mi aveva permesso di accedere

⁵⁸ Ibidem, p. 117.

⁵⁹ Cohen, Manion, Morrison, op.cit., box 7.1, p. 118.

ad un nuovo campo di ricerca che non avevo ancor ben delineato, sia per quanto concerne i vari attori sociali, sia nelle dinamiche relazionali fra di loro. Le ore trascorse assieme ai minori, all'educatrice e agli altri operatori della comunità, mi facevano capire che avevo bisogno di strumenti vari, che sapessero adattarsi alle persone e alle situazioni che si presentavano. Durante il primo anno di Dottorato, ho vissuto la fase che Richards e Morse definiscono *armchair walkthrough*, ossia il ricercatore "prende in considerazione diverse rotte e diversi veicoli metodologici"⁶⁰. Per i due autori si tratta di un processo mentale con cui il ricercatore cerca di prevedere lo sviluppo della ricerca e i risultati che se ne potrebbero ottenere, partendo da una certa domanda, approfondita con un determinato metodo e successivamente analizzando i dati con una certa procedura, per ottenerne dei risultati in una forma specifica. Da ciò che avevo potuto osservare e che avevo esperito durante le ore trascorse nella comunità di Tessera, si evidenziava con forza la necessità di trattare la realtà con un metodo qualitativo, associato ad una raccolta di dati statistici. I dati che dovevo raccogliere rispetto al problema e all'ipotesi iniziale che a poco, a poco stavo definendo, richiedevano di essere trattati con un metodo e strumenti propri della ricerca qualitativa. Innanzitutto, i ragazzi avevano differenti livelli di italiano, il gruppo cambiava con una certa frequenza in base agli arrivi e alle dimissioni. La giornata poi non era solo scandita dalle attività in comunità, ma c'era anche l'impegno scolastico pomeridiano, attività sportive o tirocini da frequentare. Oltre ai volontari che nel pomeriggio arrivavano per corsi di cucito e ripetizioni. La realtà si faceva via, via più complessa e andava oltre allo studio e all'analisi del curriculum scolastico. Si poneva poi il problema se la realtà di Venezia e della cooperativa Giove, fosse sufficiente per descrivere la realtà dei MSNA. Ho agito quindi su un duplice versante. Da una parte ho iniziato ad approfondire il tema con la lettura sia del volume di M. Giovanetti, sia report di ricerca fra i quali quello dell'équipe di R. Bichi sulla situazione della Lombardia, in modo tale da comprendere come erano state svolte le ricerche e a quali conclusioni erano arrivate. Dall'altra parte e conseguentemente al precedente punto, ho deciso di prendere contatti anche con altre realtà italiane, perché il fenomeno dell'accoglienza dei MSNA riguardava la maggior parte del territorio del nostro Paese. Allargando via, via il campo di

⁶⁰ Richards, Morse (2009), *Fare ricerca qualitativa*, p. 45.

ricerca al altre realtà italiane e avendo compreso che la questione da indagare non si risolveva nel rapporto scuola-MSNA, ma includeva una serie di attori sociali a partire dalle comunità, per passare attraverso i servizi sociali e includendo anche enti ed associazioni del territorio fino al volontariato sociale. L'approccio mixed method si rivela essere quello più confacente allo studio delle varie situazioni e all'analisi dei vari dati che sarebbero stati raccolti nel corso del fieldwork. Questo approccio stava comunque assumendo una forte impronta qualitativa. Infatti, come Richards e Morse affermano nel loro volume: “i metodi qualitativi sono la migliore e unica via da percorrere per i seguenti scopi e le seguenti domande di ricerca [...] 2. Se lo scopo è dare senso a una situazione complessa [...] 3. Se lo scopo è capire dai partecipanti ciò che esperiscono in un contesto o in una situazione [...] 4. Se lo scopo è costruire una teoria o una cornice teorica che rifletta la realtà”⁶¹. L'approccio qualitativo alla ricerca voleva soddisfare questi scopi perché doveva misurarsi con una situazione complessa, che emergeva via, via dall'intreccio dei dati rilevati nei vari contesti, con la letteratura che li integrava. Infine, dall'analisi dei dati si sarebbe delineata una cornice teorica in grado di “riflettere la realtà indagata”. Ma quale metodo qualitativo sarebbe stato adeguato alla lettura di questa complessità? Richards e Morse hanno evidenziato che i metodi qualitativi più importanti sono sostanzialmente tre: la fenomenologia, l'etnografia e la Grounded Theory. La fenomenologia risponde a domande riguardanti soprattutto i significati, l'essenza del fenomeno e dell'esperienza. S'impone come uno dei movimenti filosofici del XX secolo con gli scritti di Husserl e di Schutz, che pubblicò nel 1932 *La fenomenologia del mondo sociale*. La proposizione che sta alla base della sociologia fenomenologica è che “la realtà quotidiana è un sistema costruito socialmente attraverso idee accumulate nel tempo, sostenute dalle interazioni sociali e, al contempo, *date per scontate* dai membri del gruppo: il soggetto non è semplicemente nel mondo ma costituisce il mondo.”⁶² Infatti, gli assunti fondamentali della fenomenologia affermano che il mondo va indagato per come viene esperito. Il *mondo vissuto* o *l'esperienza vissuta* sono aspetti cruciali della fenomenologia. L'altro assunto è che “l'esistenza umana è dotata di senso in quanto siamo sempre coscienti di qualche

⁶¹ Ibidem, p. 48- 49.

⁶² De Lillo (a cura di) (2010), *Il mondo della ricerca qualitativa*, p. 19.

cosa”⁶³. Nell’indagine fenomenologica, non sempre la domanda di ricerca è esplicitata in modo chiaro e preciso, ma si definisce con lo svolgimento dell’indagine, perché il ricercatore è concentrato a comprendere il significato dell’esperienza vissuta⁶⁴. Il ricercatore, nell’indagine fenomenologica, “deve capire, o afferrare, l’essenza del modo in cui le persone si relazionano al mondo. Sono quindi le percezioni che le persone hanno rispetto al mondo che vengono raccolte e descritte. Di solito utilizzando la tecnica dell’intervista non strutturata, libera. I ricercatori prima di entrare nel campo, trascrivono le loro conoscenze e le loro aspettative, in modo tale da non avere pregiudizi poi nel condurre la ricerca e nello svolgimento delle interviste. L’analisi poi viene effettuata integrando le trascrizioni, con le conoscenze ed osservazioni del ricercatore e quelle di altre fonti. “La fenomenologia fornisce l’*insight* sul senso o l’essenza di esperienze precedentemente inconsapevoli, ma che possono essere riconosciute. [...] In un rapporto fenomenologico vengono assunte prospettive diverse per descrivere dimensioni diverse dell’esperienza e per coglierne l’essenza”⁶⁵. La ricerca sui MSNA si poneva come scopo non tanto lo studio e l’analisi del vissuto e delle percezioni che i minori stavano vivendo, ma del complesso delle relazioni che loro assieme agli altri attori sociali costruivano come percorso di accoglienza, formazione per una futura integrazione. L’accento era posto sul significato che le varie persone attribuivano a dei termini chiave e quindi alla comprensione delle dinamiche che venivano messe in atto per formare alla cittadinanza attiva. Non era solo l’esperienza vissuta ad essere oggetto di indagine, ma anche il complesso della rete di relazioni e le prospettive future che i vari attori, dai minori agli operatori, delineavano per poter modificare il presente per migliorarlo. Quindi era necessario un metodo che mi consentisse un’indagine più profonda e complessa di quella fenomenologica. La Grounded Theory⁶⁶ era stata illustrata nel corso del secondo anno di Dottorato in varie lezioni sulla metodologia di ricerca. La GT è tornata in auge in anni recenti e affonda le sue basi epistemologiche su:

⁶³ Richards, Morse, op.cit, p. 68.

⁶⁴ Cfr. Richards, Morse ,op. cit., p. 68.

⁶⁵ Richards, Morse, op.cit., p. 70.

⁶⁶ Cfr. Margiotta U. (2011), *The Grounded Theory of Teaching*, Pensa e appunti della lezione di Dottorato del 21 gennaio 2011 della Prof.ssa Rita Minello

- l'Interazionismo simbolico, “perché ritiene che la realtà è continuamente negoziata tra le persone che sono sempre in cambiamento e in evoluzione (Blumer 1969 – 1986)”⁶⁷;
- la Scuola di Chicago;
- la Fenomenologia interpretativa.

La GT è nata nell'ambito della ricerca sociologica ispirata al paradigma cosiddetto interpretativo. In questo tipo di ricerca, la scoperta è davanti al ricercatore e alla fine si deduce la teoria, dopo aver raccolto dati e averli interpretati. Le domande, che si fa il ricercatore nella GT, indagano i processi nell'ambito che si sta ricercando, dal punto di vista di chi ne fa parte⁶⁸. Come afferma Richards, “le domande di ricerca nella GR derivano da quest'attenzione ai processi e al cambiamento nel tempo, mentre le strategie di produzione dei dati riflettono l'impegno a capire i modi in cui la realtà è socialmente costruita”⁶⁹ Una parola chiave della GT è processo, o meglio, lo studio di un processo⁷⁰ visto come sequenza o una serie di azioni/integrazione date in risposta a situazioni o problemi. La logica della GT muove da una domanda indagatoria e va a ricercare quelle che sono le parole chiavi, su cui poi fondare una teoria. “Oggetto della GT, quindi, sono i processi di cambiamento e di costruzione sociale, al fine di identificarne stadi e fasi. L'assunto è che attraverso l'esplorazione dettagliata e guidata da una sensibilità teorica, il ricercatore possa costruire una teoria fondata sui dati (*grounded*, appunto)”⁷¹. Particolare importanza assume il ruolo del ricercatore e soprattutto il suo costante lavoro con dati e documenti per individuare in stadi progressivi concetti che vadano a definire la *core category*, ossia, “il tema che ricorre nei dati e che spiega la maggior parte della loro varianza”⁷² e quindi la teoria che permette di dare senso ai dati. “Uno studio condotto con la GT ha l'obiettivo di dimostrare la centralità della *core category* raccontando la storia

⁶⁷ Richards, Morse, op. cit., p. 78.

⁶⁸ Appunti della lezione di Dottorato del 28 gennaio 2011 della Prof.ssa Rita Minello.

⁶⁹ Richards, Morse, op.cit, p. 78.

⁷⁰ M. Tarozzi (2008) scrive nel suo libro dedicato alla GT: “un tratto peculiare (e piuttosto ambizioso) della GT è quello di essere particolarmente adatto all'esplorazione non di fenomeni statici, ma dei processi sottostanti a quei fenomeni e le loro dinamiche colte nel loro contesto. Essa mirerà a far emergere i processi sociali di base e i processi psicologici di base che sono sottesi ai fenomeni indatati”.

⁷¹ Richards, Morse, op.cit. p. 78.

⁷² Ivi, p. 81.

della sua scoperta ed evoluzione”⁷³. Altro aspetto particolare della GT è il campionamento, definito campionamento teorico (*theoretical sampling*), che non si basa sulle regole con cui vengono definiti i campioni statistici, ma segue l’emergere della teoria. “Esso è una funzione del processo analitico e si presenta come un’estensione progressiva, nel corso dell’analisi, del numero e delle caratteristiche dei partecipanti. Un’estensione guidata dalle esigenze del lavoro di concettualizzazione teorica”⁷⁴. Inoltre per svolgere una GT è necessario che si lavori simultaneamente alla raccolta dei dati e alla loro analisi. Si deve progressivamente estendere il campione, mano a mano che emergono le categorie e la teoria⁷⁵. Allo stesso tempo, deve procedere il lavoro di codifica che porta a definire per stadi successivi le categorie più importanti, a riformulare le domande di ricerca. La riflessione analitica si accompagna a ripetuti ritorni sul campo di ricerca perché la raccolta dei dati è guidata dal lavoro di riflessione analitica sulle categorie che vengono via, via individuate⁷⁶. La simultaneità del lavoro di raccolta dati e di analisi non era fattibile durante la ricerca sulla realtà dei MSNA sia per questioni legate al fattore tempo, sia per questioni legate al fattore spazio, o meglio, contesto. Per quanto riguarda la tempistica con cui si è svolta la ricerca in particolare nei singoli contesti, non vi era la possibilità di condurre la raccolta dati e la sistematica analisi degli stessi, in quanto le attività che venivano svolte erano influenzate dalla vita della comunità e da quello che vi accadeva, perciò sono stati diversi i vari inconvenienti e contrattempi per cui la scaletta delle attività doveva essere rivista. Quindi un lavoro stabilito a priori dalla metodologia di ricerca che influenzava i tempi e le attività da svolgere in modo sistematico, non era in sintonia con la variabilità dei contesti, delle azioni, delle persone che in un dato giorno potevo o meno incontrare. A volte venivano fissati degli appuntamenti per delle interviste e queste sfumavano per un impedimento all’ultimo momento dell’intervistato. E quindi avevo la necessità di maneggiare una metodologia di ricerca che fosse più elastica e che mi consentisse di cogliere, vivere ed osservare anche questi momenti che erano la quotidiana normalità di una comunità che si relazionava con l’esterno e con i ragazzi che erano ospitati in quel momento.

⁷³ Ibidem, p. 81.

⁷⁴ Tarozzi, op. cit., p. 14.

⁷⁵ Cfr. cap. 4 *The Grounded Theory in Education* in Margiotta U. (2011), op. cit.

⁷⁶ Cfr. Tarozzi, op. cit., pp. 14 – 15 .

Comprendere le difficoltà che gli operatori nel senso ampio del termine incontravano giorno dopo giorno, mi permetteva di cogliere nelle varie sfumature la complessa realtà dell'accoglienza e dell'integrazione di questi minori.

3.2.2 La ricerca etnografica

Alla fine di un percorso riflessivo sulla metodologia da adottare, la scelta è stata quella di utilizzare la ricerca etnografica e la sua *cassetta degli attrezzi*⁷⁷. La caratteristica propria di questa tipologia di ricerca è la capacità di modularsi in base ai contesti in cui viene svolta la ricerca sul campo, mettendo a disposizione una serie di strumenti che possono essere valutati per la loro efficacia nel raccogliere il punto di vista dell'altro. "Fare etnografia significa anche descrivere *un particolare modo sociale in base a una prospettiva non scontata*, cioè osservare e descrivere *realtà sociali* (relazioni, istituzioni, professioni...), in base a presupposti *che ne illustrino aspetti poco evidenti o comunque non ovvi*. Tale attività viene svolta *ignorando deliberatamente le gerarchie morali e cognitive* al fine di *problematizzare la distribuzione della legittimità tra i mondi sociali* (Dal Lago, De Biasi, 2002, p.X)"⁷⁸. Alla fine di una fase riflessiva sul metodo da adottare, la scelta è stata di utilizzare la ricerca etnografica e la sua cassetta degli attrezzi. La caratteristica propria di questa tipologia di ricerca è la capacità di modularsi in base ai contesti in cui viene svolta la ricerca sul campo, mettendo a disposizione una serie di strumenti che possono essere adottati al fine di potenziare la loro efficacia nel raccogliere il punti di vista dell'altro. "Fare etnografia significa anche descrivere un particolare modo social in base a una prospettiva non scontata, cioè osservare e descrivere realtà sociali (relazioni, istituzioni, professioni...), in base a presupposti che ne illustrino aspetti poco evidenti o comunque non ovvi"⁷⁹. Il saper distinguere un tic da un ammiccamento presuppone che l'etnografia non si soffermi alla sola raccolta dati ed osservazione di quello che accade, ma che vada oltre diventando *pratica interpretativa* che

⁷⁷ Su questo argomento scrive Attila Bruni (2003): "Come una cassetta degli attrezzi, dunque, l'etnografia non contiene strumenti giusti o sbagliati, tutto dipende dalla capacità di chi ne fa uso di individuare problemi e soluzioni. Ma la metafora della cassetta degli attrezzi rimanda anche a un'immagine della realtà non più come un tutto tondo, ma quale bricolage di frammenti di significato che non necessariamente hanno un collegamento inequivocabile e coerente e che sta all'abilità dei ricercatori ricomporre all'interno di un quadro sensato", p. 32.

⁷⁸ De Lillo A., op.cit , p. 23.

⁷⁹ Ivi, p. 24.

sappia distinguere “il fenomeno dal significato, un segno dal suo senso; la differenza esistente tra una descrizione di tipo *esiguo* e una descrizione di tipo *denso*”⁸⁰. Il ricercatore ha la possibilità durante il fieldwork di raccogliere “un ricco materiale descrittivo” che gli consente di poter elaborare successivamente una teoria, basandosi sulle interpretazioni su come vari aspetti culturali siano collegati ad altri elementi dell’ambiente. L’etnografo, oltre alla possibilità di poter indagare direttamente un particolare aspetto chiedendo alle persone che vivono in un determinato contesto, può formulare, inoltre, una spiegazione e la può verificare raccogliendo altri tipi di informazioni su quel aspetto particolare⁸¹. Negli anni Settanta, l’antropologia ha conosciuto una nuova stagione segnata dalla svolta interpretativa che vede nella figura di Clifford Geertz il suo promotore. “Osservare e descrivere non sono più operazioni propedeutiche e marginali della ricerca sociale, ma il cuore di una relazione problematica, aperta e critica con gli *oggetti*: una relazione che incorpora una continua discussione della posizione dell’osservatore, del carattere aleatorio e parziale delle sue osservazioni e soprattutto della crucialità delle pratiche di descrizione, cioè di scrittura (Dal Lago, De Biasi, 2002, p. IX)”⁸². Compito quindi del ricercatore-etnografo è quello di dipanare il gomitolo di simboli significativi con cui il discorso culturale è tessuto e tradurlo in modo tale da renderlo comprensibile ad altri mondi culturali. “Nell’analisi della cultura i segni significativi non sono sintomi o aggregati di sintomi, ma atti simbolici o aggregati di atti simbolici, e lo scopo non è la terapia, ma l’analisi del discorso sociale”⁸³. Analisi che ci permette di comprendere “la diversità dei modi in cui gli esseri umani costruiscono le loro vite nell’atto stesso di viverle”⁸⁴. Perciò il ricercatore procede in maniera induttiva, dalla ricerca sul campo alla formulazione di ipotesi e successivamente di una teoria che spieghi la complessità del discorso sociale. Discorso polifonico, in cui più voci si confrontano su particolari temi, come da definizione della cittadinanza e del sentirsi cittadini. “La prospettiva geertziana chiede all’antropologo [e più in generale al ricercatore, ndr] sull’intreccio fra sistemi simbolici e sistemi di potere

⁸⁰ Fabietti U. (2001), *Antropologia culturale. L’esperienza e l’interpretazione*, p. 17. Come approfondimento della *thick description* si legga anche il volume di C. Geertz (1998), *Interpretazione di culture*.

⁸¹ Cfr. Ember, Ember, (1998), *Antropologia culturale*, pp. 76 – 79.

⁸² De Lillo, op. cit., p. 24.

⁸³ Geertz C. (1998), *Interpretazione di culture*, p. 36.

⁸⁴ Geertz C. (1998), *Antropologia interpretativa*, p. 21.

e sulla produzione e riproduzione delle forme culturali: invita a considerare chi crea a chi definisce o chi manipola nella contingenza e a quale scopo i significati culturali, attraverso quali dinamiche e quali elementi, secondo quali concezioni della cultura”⁸⁵, scrive R. Malighetti nell’Introduzione al suo volume sulla figura di C. Geertz. L’antropologia interpretativa consente di cogliere la complessità del pensiero sociale nelle sue varie sfumature, “superando facili riduzionismi, vuoti universalismi o preoccupanti naturalizzazioni”⁸⁶ e quindi di poter studiare e analizzare come fenomeni globali si declinino a livello locale. “Stimola l’analisi della modernità con cui le idee e le pratiche della modernità vengono appropriate e re- inserite nelle pratiche locali”, in una costante proliferazione. E in questo percorso di analisi, “le soggettività marginali e periferiche, segnate da tradizioni molteplici, possono essere comprese nelle loro potenzialità alternative di costruire le economie, di trattare i bisogni fondamentali, di formare gruppi sociali”⁸⁷. La scelta perciò di adottare la prospettiva geertziana nello studio della formazione alla cittadinanza attiva, è stata dettata da questa sua intrinseca potenzialità nel cogliere come le spinte dal basso – le comunità di accoglienza, i minori, la rete degli operatori – agiscano nel ri-formulare il concetto di *formazione* del nuovo *essere cittadini* di un paese che appartiene all’*ecumene globale*, così come definito da Ulf Hannerz. “Oggi”, scrive l’antropologo norvegese, “esiste una cultura mondiale, ma occorre precisare cosa questo significhi: non si intende una replica uniforme di modelli unici, bensì un’organizzazione della diversità, un’interconnessione crescente di culture locali differenti, così come lo sviluppo di culture senza un netto ancoraggio in un particolare territorio. E la gente si rapporta in modi differenti a questa varietà correlata”⁸⁸. Lo studio della realtà dei MSNA porta alla luce il fatto che questi ragazzi provenienti da altri mondi e culture, costituiscono mondi locali nella nostra cultura che comunque è meticciasa e ogni giorno di più questo è un dato di realtà. Ma questi *piccoli mondi locali* sono agenti di cambiamento culturale, sociale e quindi promuovono modifiche a livello politico, economico, legislativo e rimettono in discussione le categorie con cui *noi* siamo abituati a vedere il mondo e a formare le persone che poi agiscono in questa

⁸⁵ Malighetti R. (2008), *Clifford Geertz Il lavoro dell’antropologo*, p. 23.

⁸⁶ Ivi, p. 23.

⁸⁷ Ivi, p. 23.

⁸⁸ Hannerz U. (2001), *La diversità culturale*, p. 129.

parte del mondo. Ma qual è il nesso fra antropologia e formazione in questo contesto di ricerca? E perché si è voluto intrecciare questi due piani disciplinari per lo studio dei percorsi di cittadinanza attiva per i MSNA? Nel periodo che ha preceduto la vera e propria ricerca sul campo, svolgendo un'attività di volontariato presso la comunità per minori di Venezia, ho ipotizzato l'utilizzo di vari metodi di ricerca e ho cercato di capire quale fosse il vero problema da indagare. In questo periodo di prova che ha occupato buona parte del primo anno di Dottorato, ho provato anche a comprendere come averi potuto utilizzare le differenti tecniche delle varie metodologie qualitative e comprendere la loro efficacia nella raccolta dati. Man mano che la ricerca proseguiva sia con l'esperienza sul campo, sia con gli approfondimenti teorici (lezioni, convegni, letture personali), è emersa la necessità di supportare gli studi pedagogici con una metodologia che consentisse di raccogliere le varie sfumature dei singoli contesti che formavano il fieldwork e di entrare in profondità dei singoli discorsi sociali, per trovare le varie voci che li componevano e comprendere come il percorso di formazione alla cittadinanza fosse costruito a partire dall'accoglienza, per passare attraverso l'integrazione e la promozione di progettualità future. "La ricerca educativa fa ricorso al metodo etnografico quando vuole studiare dall'interno i meccanismi che regolano le interazioni tra gli individui e i gruppi per comprendere le regole tacite che li orientano"⁸⁹. Il motivo per cui un pedagogista-ricercatore sceglie la ricerca etnografica è da cercare nella volontà di studiare in profondità i fenomeni che si indagano. Secondo Chiara Bove, sono sostanzialmente tre le ragioni che spingono un pedagogista ad accostarsi ed integrare il suo approccio con il metodo etnografico:

- 1) "perché offre un paradigma metodologico flessibile che permette di studiare i processi e le interazioni educative rispettando la loro connotazione culturale";
- 2) "perché ci restituisce un'idea di ricerca empirica non unilaterale [...] L'articolazione metodologica e la scelta degli strumenti si definiscono, insieme alla domanda di ricerca, nel corso della ricerca stessa secondo modalità non lineari e flessibili";

⁸⁹ Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, p. 43.

3) “perché propone una causalità rigorosa che sollecita l’uscita dalla dimensione etnocentrica della conoscenza”⁹⁰.

Per quanto concerne il primo punto si è già spiegato sopra quali siano le motivazioni che hanno spinto alla scelta dell’accostamento dei percorsi teorici e formativi a quelli del metodo etnografico. Si può aggiungere che questo intreccio permette di porre su un piano relazionale e dialogico il ricercatore con i soggetti osservati, in cui il primo media l’accesso al campo e dell’essere capace di accettare la sua presenza. Mentre le persone osservate hanno l’opportunità di poter divenire più consapevoli rispetto alle logiche che le portano a dare senso a determinati simboli che sono alla base della costruzione dei loro atteggiamenti, comportamenti e discorsi personali e sociali. In merito al secondo e terzo punto, essendo la ricerca sul campo più simile ad un testo da interpretare e da tradurre, che ad un esperimento condotto in laboratorio, diventa momento di negoziazione e di continua revisione. Non solo perché con ciclo iterativo di teoria-pratica-teoria, si rivede il complesso della metodologia utilizzata, ma allo stesso tempo si definiscono gli strumenti di ricerca. Dopo un primo periodo di tentativi e prove, la ricerca sul campo ha iniziato a prendere corpo e ad essere strutturata sia da un punto di vista di contesti da studiare, sia di attori sociali da coinvolgere e quindi di strumenti utilizzati per poter raccogliere, comprendere il problema di ricerca che era stato messo a fuoco in modo più puntuale. Infatti il baricentro della ricerca era passato dallo studio del curriculum scolastico, allo studio del progetto educativo tout court che il complesso di attori sociali definivano assieme al singolo minore. Per poter indagare i vari contesti di ricerca che hanno composto il fieldwork complessivo, mi sono avvalsa dei seguenti strumenti:

- **Interviste:** sono state condotte delle interviste semi-strutturate⁹¹ ai vari operatori delle comunità, delle scuole, assistenti sociali e centri per

⁹⁰ Bove C., op. cit., p. 44.

⁹¹ La scelta della tipologia della ricerca semi-strutturata è stata dettata dai più fattori. Innanzitutto, le interviste volevano essere sia uno strumento per la raccolta di informazioni da parte degli operatori, ma allo stesso tempo non dovevano sentirsi ingabbiati in una batteria di domande alle quali rispondere in un preciso periodo di tempo (questionario). Piuttosto le interviste volevano assumere le connotazioni di un tempo a disposizione dell’operatore per poter parlare liberamente e senza vincoli di tempo su dei temi che ricorrevano nelle varie interviste svolte in modo tale da poterle comparare, ma senza una scaletta fissa (intervista strutturata). In questo modo ho cercato di mettere a loro agio le varie persone intervistate che non dovevano subire la pressione di un’intervista a carattere giornalistico, ma dovevano confrontarsi con la sottoscritta in merito a determinate dinamiche, a certi problemi e temi sulla realtà sondata a

l'impiego. A volte queste interviste sono state registrate con il consenso da parte dell'intervistato, altre volte, soprattutto nella fase iniziale di presa contatti, sono state delle chiacchierate informali in cui ci siamo reciprocamente presentati e abbiamo parlato delle problematiche legate alla realtà dei MSNA.

- **Studio di casi:** dov'è stato possibile ho chiesto che gli operatori entrassero nel merito di alcuni casi di ragazzi ospiti di una comunità illustrandomi a grandi linee la sua storia di vita, il percorso formativo che stavano svolgendo e le prospettive future d'inserimento sociale. Questo materiale è stato anche raccolto mediante documenti che mi sono stati inviati per mail dalle comunità e che si rifanno al PEI del singolo ragazzo (paragrafo 3.6).
- **Osservazione partecipante:** questo strumento si è rivelato fondamentale per reperire informazioni sui contesti studiati, lì dove c'è stata difficoltà nel poter interagire con i ragazzi o partecipare attivamente alle loro attività, in particolare di alfabetizzazione (paragrafo 3.5 e cap. 4).
- **Diario di campo:** non regolarmente, ma nei momenti di rientro dai campi di ricerca ho cercato di fissare le impressioni, le particolarità dei contesti nonché certi particolari situazioni che ho vissuto con gli operatori e i ragazzi. Mi è servito in sede di stesura di questo report a ricostruire alcuni momenti della ricerca.
- **Raccolta di documenti:** in base alla disponibilità degli operatori, sono riuscita a raccogliere dati statistici, report di ricerche condotte a livello locale o regionale. Inoltre le tre realtà indagate sono visibili anche in internet e quindi parte del materiale è stato ricavato anche dai materiali pubblicati on-line.
- **Laboratorio creativo sulla cittadinanza:** per ovviare all'inconveniente che la maggior parte delle comunità preferisce in modo più o meno diretto che non vengano effettuate interviste ai ragazzi e io stessa ritenendo non

360° dei MSNA e a fornire in qualche caso dei feedback rispetto alle attività che proponevo ai ragazzi di svolgere e alla mia presenza in comunità. Per stabilire la tipologia di intervista da adottare ho studiato i seguenti volumi: Bichi R.(2002), *L'intervista biografica*; Bianco C. (2004), *Dall'evento al documento*; De Lillo (a cura di),(2010), *Il mondo della ricerca qualitativa*, cap.2; Trinchero R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, cap.4; Richards, Morse (2009), *Fare ricerca qualitativa*, cap. 5; Bruni A.(2003), *Lo studio etnografico delle organizzazioni*.

opportuno lo strumento dell'intervista per parlare con i ragazzi, vorrei per il prossimo anno di ricerca, elaborare un laboratorio con delle attività artistiche non ancora definite, da proporre alle comunità in modo tale da raccogliere la voce dei ragazzi e soprattutto cosa si aspettano per il loro futuro (paragrafi 4.5, 4.6 – 4.9).

La metodologia etnografica e la prospettiva pedagogica permettono nello studio di un contesto di creare una sorta di *circolarità interpretativa*. Infatti, se da una parte, il ricercatore ha bisogno di entrare nel campo di ricerca e di svolgere determinate attività al fine di comprendere come i suoi interlocutori danno senso a determinati comportamenti, dall'altra parte le persone osservate si trovano nella posizione di spiegare le proprie opinioni e le ragioni del loro agire. Tutto questo ha una forte valenza formativa perché costituisce uno sforzo di comprensione di significati che vede ricercatore e interlocutori impegnati nel tentativo di comprendere il modo in cui interpretano i fenomeni e renderli comprensibili ad altri. “La tensione alla comprensione e alla rappresentazione del punto di vista dei soggetti, pedagogicamente, attiva dei processi di pensiero e di riflessione su di sé attraverso l'attenzione che gli altri accordano agli stessi”⁹². Inoltre gli eventi educativi e formativi sono fenomeni complessi da studiare e necessitano di strumenti flessibili per essere analizzati. Il metodo etnografico con la sua cassetta degli attrezzi permette di concretizzare questa flessibilità di strumenti da adottare. Strumenti e tecniche che possono essere modificati durante lo svolgimento del lavoro nel campo di ricerca. Come già descritto, nel caso di questa ricerca sui MSNA, se il metodo etnografico era stato giudicato come il più adatto rispetto al problema da indagare, sia gli strumenti, sia l'ipotesi di ricerca sono stati rivisti più volte e messi a punto mano a mano che il lavoro sul campo procedeva e venivano studiati contesti che fra loro erano molto differenti sia per risorse a disposizione, sia per la struttura delle comunità e della rete sociale di operatori con cui gli educatori erano in contatto, oltre al gruppo dei minori che variava nello stesso contesto con un turnover abbastanza sostenuto. Il carattere formativo della ricerca condotta con il metodo etnografico si evidenzia nella figura stessa del ricercatore che può essere visto come una risorsa a volte dalle persone che incontra nei suoi contesti di studio. Nel mio caso, quasi tutte le comunità mi hanno richiesto di avere poi un

⁹² Bove C. op. cit., p. 50.

feedback rispetto al lavoro svolto con loro alla fine della mia ricerca. E durante il campo di ricerca, sia nella comunità di Venezia, mi sono confrontata con l'educatrice su dei laboratori che erano stati svolti assieme e anche sulla mia permanenza per una settimana intera presso la comunità. Anche a Bari, il gruppo degli educatori mi ha chiesto di essere loro da supporto per un percorso formativo per l'équipe, per migliorare il gruppo di lavoro e il lavoro di gruppo. La presenza di un ricercatore, se in prima battuta è difficile da accettare, da integrare in una routine di una comunità o più in generale in un contesto, diventa poi una figura che può portare a riflettere sui propri atteggiamenti, comportamenti e a capire perché venga attribuito un particolare valore a pratiche che si svolgono quotidianamente, rispetto ad altre. E proprio perché il ricercatore-etnografo riesce ad instaurare un rapporto di fiducia, di familiarità con le persone che vivono un determinato contesto e assieme a loro lo studia, cerca di comprendere dinamiche, pratiche, processi di significazione, può formulare anche soluzioni nuove a vecchi problemi, può proporre anche soluzioni formative che migliorino o quanto meno facciano riflettere coloro i quali sono stati osservati, intervistati e hanno preso parte ad attività programmate⁹³.

SUNTO DELLA FORMULAZIONE DEL PROBLEMA DI RICERCA
<p>Problema di ricerca</p> <p>Il sistema attuale di accoglienza e di tutela dei MSNA permette loro, oltre all'inserimento lavorativo, anche di diventare cittadini attivi della società contemporanea nella loro adultità?</p>
<p>Ipotesi di ricerca</p> <p>Riformulando il progetto educativo dei MSNA a partire da quelle che sono le capacitazioni proprie di ogni singolo ragazzo e potenziandole, si potranno formare futuri cittadini di democrazie cosmopolite.</p>
<p>Obiettivi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisi dei rapporti fra i tre attori sociali – comunità di accoglienza, mondo della scuola, mondo del lavoro; • Analisi dei rapporti fra MSNA con i vari attori sociali; • Analisi delle competenze formali, non formali ed informali dei MSNA; • Analisi delle metodologie di valutazione e di orientamento adottate dai diversi attori sociali che progettano e verificano il percorso formativo di un minore; • Proposta di formulazione di nuovi percorsi formativi alla cittadinanza, basati su alcuni indici di formatività: <p>– ricostruzione del sé;</p>

⁹³ Cfr. Bove C., op. cit., pp. 49 – 51.

- l'autonomia;
- responsabilità;
- riconoscimento delle competenze
- riconoscimento delle capacitazioni

3.3 Campionamento

All'inizio della preparazione del campo di ricerca, si è posta la questione della definizione del campione sul quale effettuare poi le varie attività di raccolta dati. Tale definizione riguardava sia i contesti da studiare, sia il campione di minori e di operatori che avrei dovuto intercettare. Tenendo conto dell'esperienza maturata nella comunità di Venezia nei primi mesi del dottorato e successivamente alle prime visite sul campo a Firenze e a Trento, si è evidenziata la grande variabilità fra un contesto ed un altro di operatori, minori ed altri attori sociali che interagivano con questa realtà. Perciò non potevo definire un campione statistico basandomi su una determinata teoria statistica, ma avevo la necessità di poter lavorare con campioni che variavano sia nello spazio, fra contesto e contesto, sia nel tempo, fermo restando un determinato contesto studiato, i soggetti variavano fra una visita ed un'altra sul campo. Quindi dopo uno studio di testi sulla ricerca qualitativa e di statistica, ho optato per il campionamento casuale semplice in "quanto tutte le unità della popolazione hanno la stessa probabilità di essere incluse nel campione"⁹⁴. Avendo ad esempio N operatori a disposizione, potevo scegliere in modo causale e in base anche alla loro disponibilità, quali poter intervistare. Quindi ipoteticamente, associando ad ogni "operatore N" dell'elenco che avevo a disposizione, una sorta di numero, "estraevo" causalmente "n numeri" di operatori da intervistare fra gli N totali presenti in comunità, sulla base anche di determinati parametri: esperienza maturata, settore educativo di competenza, percorsi di minori seguiti. Allo stesso modo, essendo presenti "N minori" nella comunità, sceglievo casualmente "n" fra quelli che potevano essere a disposizione per le attività del laboratorio sulla cittadinanza o per eventuali interviste. Dallo studio comparato dei dati statistici dei MSNA forniti dal Rapporto Anci 2011 assieme ai dati del Centro Nazionale di Documentazione e

⁹⁴ Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, p.318. Si confronti anche Lucidi, Alivernini e Pedon (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il Mulino.

Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza e da altri enti che operano in questa realtà sia a livello nazionale, regionale o locale, risultava che il fenomeno dei MSNA interessava tutta la nostra penisola⁹⁵. La scelta di svolgere la ricerca sul campo in determinati contesti regionali è stata dettata dal criterio di maggiore presenza dei MSNA. Inoltre volevo poter confrontare fra loro contesti diversi e distanti, che permettessero di avere uno spaccato della realtà dei MSNA nella Penisola Italiana.

Geography of reception

Source: ANCI Report (2011), Municipalities with identified minors or in the reception centres, 2009 – 2010

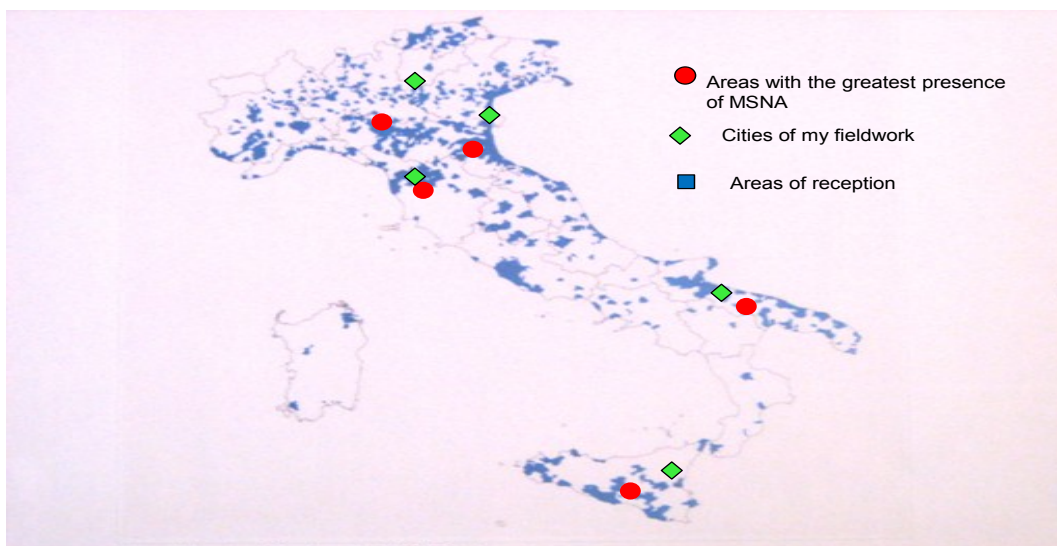


Figura 4: Mappa dell'accoglienza MSNA in Italia, Rapporto ANCI (2011)

In questa mappa ripresa dal già citato Rapporto Anci 2011, si evidenziano in blu le aree di accoglienza dei MNSA in Italia. Nella mappa sono state segnalate anche le zone di maggior presenza di minori (bollino rosso), che interessano in particolar modo le Regioni della Pianura Padana, la Regione Emilia-Romagna, la zona di Prato-Firenze, per poi scendere lungo le zone costiere dell'Adriatico (Marche e Puglia). Anche l'area attorno alla capitale Roma è a forte concentrazione del fenomeno. Infine, la Sicilia meta degli sbarchi di migranti provenienti soprattutto dall'Africa. A partire da questa geografia del fenomeno ho scelto, anche in base ai

⁹⁵ Cfr. ANCI, *III Rapporto 2009 e IV Rapporto 2011*; il portale *Minori.it* a cura del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze; Rapporti Istat e Ismu sull'immigrazione.

contatti che sono riuscita a stringere con le varie strutture di accoglienza, di occuparmi di queste realtà (rombo verde)⁹⁶:

- **Nord:** Veneto, Venezia (Cooperativa Giove e strutture di pronta e seconda accoglienza); Trentino Alto Adige, Trento (Associazione Saturno, gruppi appartamento e centro diurno);
- **Centro:** Toscana, Firenze (Conorzio Marte e strutture di pronta e seconda accoglienza); Prato è stata inizialmente inserita come realtà da studiare, ma successivamente alla prima visita sul campo, si è deciso di accantonare questa realtà perché presentava più problemi con minori italiani;
- **Sud:** Puglia, Bari (Cooperativa Plutone, struttura di pronta accoglienza);
- **Isole:** Sicilia, Catania (Cooperativa Urano, struttura ponte di Acireale).

Per quanto riguarda i dati statistici sui MSNA, dal confronto dei dati raccolti nei vari contesti, sia mediante l'osservazione diretta in loco, sia dai dati che le varie strutture hanno fornito, con i dati dei Rapporti trimestrali del Ministero del Lavoro⁹⁷ e degli ultimi Rapporti ANCI⁹⁸, sono stati confermati di dati a livello nazionale. La componente maschile è preponderante rispetto a quella femminile. Infatti, nell'ultimo Rapporto del Ministero, datato 30 novembre 2013, si evidenzia che il 93,5% dei minori presenti nelle strutture di accoglienza è di sesso maschile a fronte di un 6,5% di presenza femminile.

⁹⁶ Nel testo di questa Tesi di Dottorato, nel rispetto delle vigenti leggi sulla tutela della privacy, sono stati modificati i nomi delle strutture di accoglienza con cui sono entrata in contatto. Inoltre anche i nomi delle varie persone citate, se non quelle che ricoprono un ruolo pubblico riconosciuto, sono stati modificati, assieme ai nomi dei ragazzi che hanno partecipato alle attività di laboratorio e ad alcune interviste.

⁹⁷ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report Nazionale Minori Stranieri Non Accompagnati. Aggiornato al 30 novembre 2013*, in: http://www.lavoro.gov.it/md/AreaSociale/Immigrazione/minori_stranieri/Documents/Report%20MSNA%2030112013.pdf consultato il: 12 dicembre 2013.

⁹⁸ ANCI (2012), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Quarto rapporto ANCI-Cittalia2011*, Cittalia, in: http://www.anci.it/Contenuti/Allegati/1_Minori_Stranieri_2012.pdf consultato il 25 maggio 2012. Monia Giovanetti (2009), op.cit., in: <http://www.anci.it/Contenuti/Allegati/Rapporto%20minori%202009%20imp%2021%282%29.pdf>, consultato il: 20 febbraio 2010.

TOTALE SEGNALAZIONI			
SEGNALAZIONE	MINORI PRESENTI	MINORI IRREPERIBILI	TOTALE
MINORI	6.537	2.118	8.655

DISTRIBUZIONE PER GENERE			
GENERE	PRESENTI	% PRESENTI	IRREPERIBILI
MASCHILE	6.114	93,5	1.964
FEMMINILE	423	6,5	154
TOTALE	6.537	100,0	2.118

Tabella 10: Totale dei MSNA segnalati al 30 novembre 2013.

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report Nazionale*, 30 novembre 2013.

Inoltre la fascia d'età che più è rappresentata nelle comunità è quella fra i 15 e i 17 anni, ossia, la fascia d'età prossima alla maggior età, con tutta una serie di problematiche che ne derivano per i minori che intendono rimanere sul territorio del nostro stato soprattutto per poter lavorare, nel rispetto del mandato ricevuto al momento della partenza dal paese d'origine. Spesso si riscontrano problemi a livello d'inserimento sociale e di realizzazione di una vera e propria autonomia personale e relazionale nel momento del passaggio ai diciotto anni e alla conseguente dimissione dalle strutture di accoglienza. Come si può notare dalla tabella qui sotto riportata che riprende sempre i dati del Ministero di novembre 2013, i ragazzi con 17 anni rappresentano ben il 55,3% dei minori presenti in comunità e fra quelli non reperibili sono comunque i più numerosi: 897 casi su un totale di 2.118 minori.

DISTRIBUZIONE PER FASCE D'ETA'			
FASCE D'ETA'	PRESENTI	% PRESENTI	IRREPERIBILI
17 ANNI	3.618	55,3	897
16 ANNI	1.516	23,2	619
15 ANNI	747	11,4	334
14 - 7 ANNI	635	9,7	268
6 - 0 ANNI	23	0,4	0
TOTALE	6.537	100,0	2.118

Tabella 11: Distribuzione per fasce d'età dei MNSA.

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report Nazionale*, 30 novembre 2013

Il flusso di MSNA non è costante nel tempo ed è determinato da vari fattori, soprattutto da eventi che si possono verificare a livello internazionale e che portano i minori a dover lasciare i propri paesi. Osservando il grafico qui sotto riportato, si può notare come l'andamento dei flussi varia di anno in anno.

Statistic Data. Precence of MSNA in reception centres

Souce: ANCI Report (2011) and National Report of Italian Labour Ministry (2012)

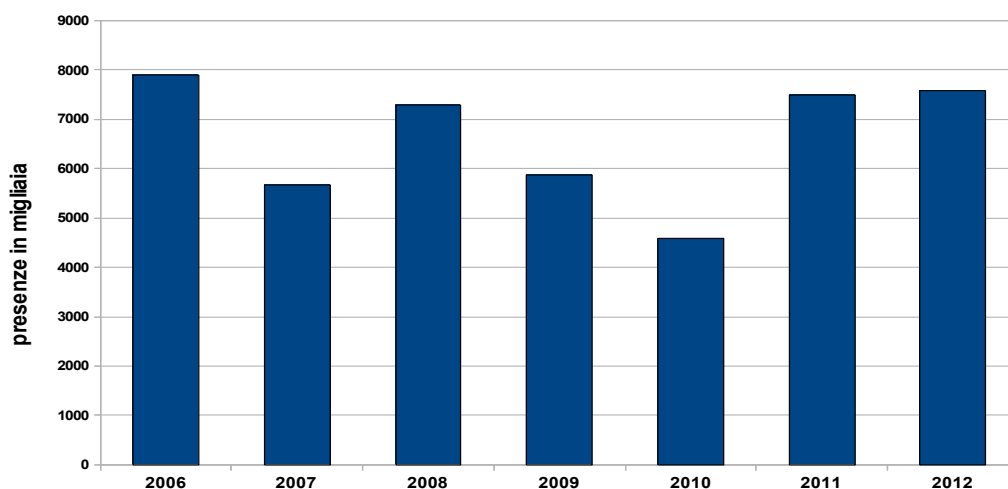


Tabella 12: Presenza dei MSNA nelle strutture di accoglienza dal 2006 al 2012.

Fonte: Report ANCI (2011).

Il brusco calo del 2007 per esempio si spiega con l'entrata nell'Unione Europea della Romania e quindi i minori provenienti da quel paese non sono più stati conteggiati nelle statistiche riguardanti i MSNA, ma in quelle dei minori comunitari. La componente romena era la prima nella lista delle provenienze dei minori fino al 2006. Successivamente si nota come a partire dal 2011 ci sia di nuovo un incremento dovuto agli eventi della Primavera Araba che hanno infuocato i paesi del Nord Africa. I minori che stanziano in Libia, dopo lunghi viaggi migratori dall'Africa sub sahariana, si sono ritrovati a dover scappare e prendere la via del mare fino a giungere sulle coste italiane, assieme a minori egiziani, tunisini, libici e marocchini. Dal 2011 queste sono le nazionalità che hanno avuto una presenza più importante che è stata riscontrata sia dai dati ufficiali del Ministero nei vari rapporti trimestrali, sia dalle comunità di accoglienza che mi hanno testimoniato come ci sia stato un cambio di provenienze geografiche nei loro contesti. Fatto che è sia dimostrato dai dati statistici forniti dalle stesse comunità e dalla mia attività di osservazione avvenuta nelle varie strutture. L'alternarsi delle varie cittadinanze è ben evidenziato dal grafico qui riportato, dove vengono confrontati i dati del 2011, in blu, con i dati del 2012, in rosso. Fatto curioso è il notevole incremento della presenza dei minori bengalesi, che non ha avuto una precisa spiegazione.

Statistic Data. Nationalities of minors

Source: ANCI Report (2011) and National Report of Italian Labour Ministry (2012)

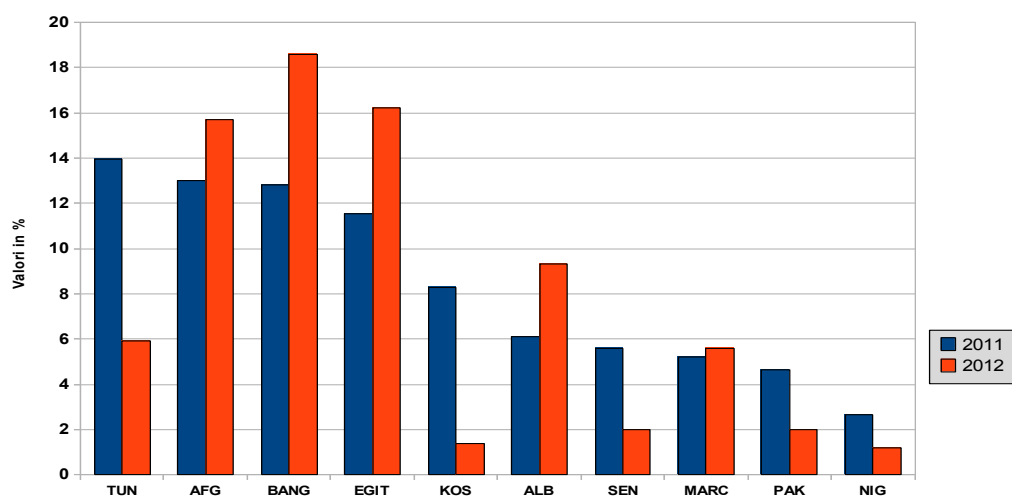


Tabella 13: Nazionalità dei MSNA 2011 - 2012.

Fonte: Rapporto ANCI (2011) e Ministero del Lavoro, Report Nazionale, 2012.

Gli ultimi dati pubblicati dal Ministero a fine novembre di quest'anno, rispetto alle provenienze danno questo tipo di percentuali:

RIPARTIZIONE DEI MINORI SEGNALATI PER CITTADINANZA				
CITTADINANZA	PRESENTI	% PRESENTI	IRREPERIBILI	TOTALE
EGITTO	1.424	21,8	413	1.837
BANGLADESH	1.151	17,6	42	1.193
ALBANIA	809	13,3	27	806
AFGHANISTAN	578	8,8	542	1.120
SOMALIA	497	7,6	432	929
MAROCCO	297	4,5	56	353
ERITREA	244	3,7	236	480
SENEGAL	186	2,8	27	213
PAKISTAN	166	2,5	19	185
GAMBIA	160	2,4	5	165
TUNISIA	145	2,2	95	240
REPUBBLICA DEL KOSOVO	138	2,1	1	139
MALI	86	1,3	13	99
NIGERIA	77	1,2	18	95
SIRIA	71	1,1	40	111

Tabella 14: Presenza MSNA per cittadinanza.

Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Report Nazionale, 30 novembre 2013.

3.4 Triangolazione multistakeholders

Fieldwork.

Multi-stakeholders triangulation

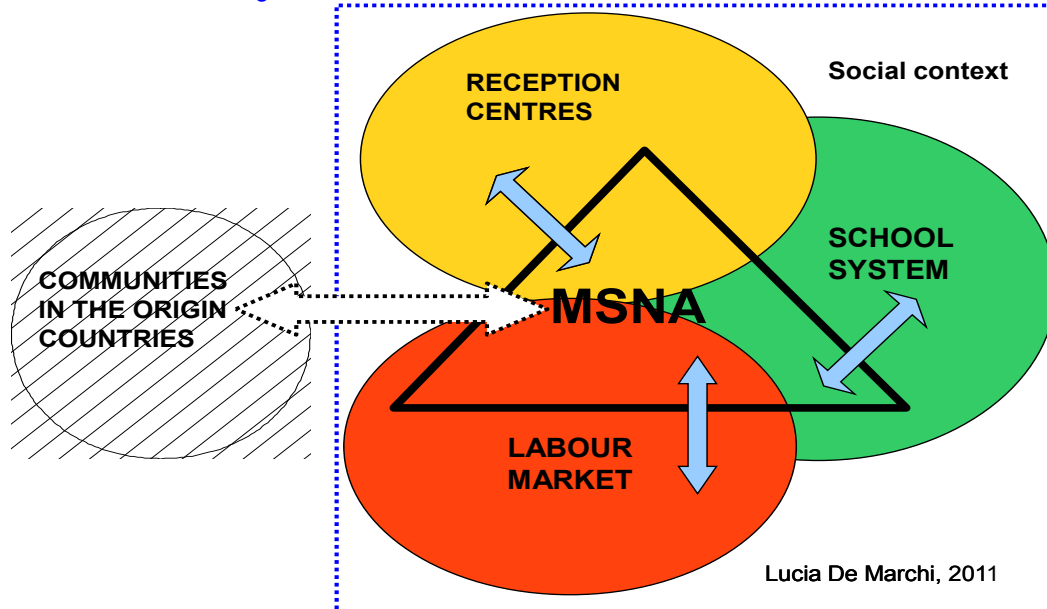


Figura 5: Schematizzazione della triangolazione utilizzata nel campo di ricerca

Al fine di analizzare i vari contesti di ricerca è stata formulata una triangolazione multi-stakeholders, ossia, una triangolazione formata dall'intersezione dei tre principali attori sociali che ruotano attorno alla realtà dei MSNA e che incidono sul percorso educativo e formativo di ogni singolo minore. Com'è illustrato nel grafico sopra riportato, il mondo delle strutture d'accoglienza in relazione al mondo della scuola e a quello del lavoro costituiscono i vertici della triangolazione entro cui viene analizzata la realtà dei MSNA. Ma questa triangolazione è inscritta all'interno di un contesto sociale particolare quindi è stato interessante considerare quali altri eventuali attori sociali incidessero sull'educazione e la formazione di questi minori. A volte possono essere i Servizi Sociali del territorio, in altre occasioni sono le varie associazioni di volontariato che promuovono corsi di alfabetizzazione o di altro genere. Vi è poi la società civile che presta volontariato nelle comunità e che crea rete attorno alla comunità. Sicuramente un attore sociale che svolge un ruolo fondamentale è la famiglia, o meglio, la rete parentale e di connazionali sia nel paese d'origine, sia nel paese dove il ragazzo è immigrato o in altri paesi europei. Il legame affettivo e le relazioni con loro giocano un ruolo fondamentale per il futuro di un minore, che a

volte decide di scappare dalla comunità per raggiungere i parenti in qualche altra città. Comunque le pressioni della rete familiare si fanno via, via più insistenti, più si avvicina la maggior età per un MSNA. La decisione di denotare la triangolazione di questo aspetto multifattoriale è derivata dalla studio degli Atti del Convegno sull'Educazione alla cittadinanza, promosso da Save The Children. Nel contributo curato da Francesco Petrelli, concernente il “Documento di Consenso europeo sull'educazione allo sviluppo” e il punto di vista italiano, si legge che questo Documento è frutto di un lavoro basato sulla “ metodologia multifattoriale (multi-stakeholder)”, ossia, il contributo dei “diversi attori sociali e istituzionali coinvolti”⁹⁹. Questa metodologia era adeguata rispetto alla complessa realtà che dovevo indagare per ogni singolo contesto geografico, perché mi consentiva di mantenere al centro la realtà dei MSNA e al contempo di studiare le relazioni fra i vari attori interessati dalla triangolazione. In questo modo potevano essere evidenziate le relazioni che i singoli attori sociali avevano con i MSNA, oltre a far emergere anche azioni congiunte di più attori che sinergicamente influenzavano il percorso formativo ed educativo di un minore. Oltretutto mettendo al centro della triangolazione la realtà dei MSNA, potevano anche emergere relazioni che i minori stessi riuscivano a tessere con altre entità o soggetti, al di là di quelli che descrivevano la triangolazione. La triangolazione come afferma R. Trincherò, permette di poter studiare un fenomeno e di verificare che “gli obiettivi conosciuti che ci si era prefissati” fossero validi , oltre a “ cogliere veramente le relazioni e le dinamiche della realtà sottostante” e a rendere quel “sapere attendibile”, ossia, questo “non cambia se non cambiano le relazioni e le dinamiche della realtà ambientale”¹⁰⁰. La triangolazione, termine coniato da Goffmann nel 1989 nel descrivere l'attività del topografo, consente ad un ricercatore di studiare in profondità un determinato problema o argomento¹⁰¹. Nel caso di questa ricerca, il punto di vista dei tre attori sociali indagati con interviste, osservazione partecipante, note di campo ed altri strumenti della ricerca qualitativa e quantitativa, hanno fatto emergere la natura delle relazioni e quindi la

⁹⁹ Petrelli F. (2010), *L'Italia e le proposte del documento di consenso europeo sull'educazione alla sviluppo. A che punto siamo?*, in Save the Children, *Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: buone pratiche a confronto. Milano, 13 – 14 settembre 2010*, p. 19, in: www.savethechildren.org, consultato il 18 settembre 2011.

¹⁰⁰ Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, p. 12.

¹⁰¹ Cfr. Richards L., Morse J.M. (2009), *Fare ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano, p. 127.

qualità della rete sociale che permette o preclude ad un minore di potersi realizzare un domani come persona adulta in una società. Mediante la triangolazione dei dati, sono emerse sia alcune falle nel sistema di accoglienza e d'integrazione di questi minori, sia buone collaborazioni fra i vari attori in determinati contesti sociali, che consentono di offrire più opportunità di realizzazione per i neo-maggiorenni, potendo contare su una rete di contatti.

3.5 I vari contesti del campo di ricerca

3.5.1 Firenze, Consorzio Marte

Il consorzio Marte gestisce sia un centro di pronta accoglienza (CPA), un centro diurno e tre comunità sparse per Firenze, dove i MSNA trovano sistemazione dopo i sei mesi di permanenza al CPA. Nella periferia di Firenze, sul colle Poggetto, si trova una vecchia villa tipica del paesaggio fiorentino formata da due corpi. Quello più a valle è il CPA Fobos, che è attivo 24 ore su 24. E' un edificio a due piani, dove a pian terreno si trova l'ufficio degli educatori, la cucina, la sala per le attività di alfabetizzazione e alcune camere dei ragazzi oltre ai servizi. Al secondo piano ci sono altre camere. L'organigramma delle strutture per minori prevede un responsabile, dei referenti degli educatori, ogni referente coordina cinque educatori che fanno i turni presso le strutture per garantire la copertura 24 ore su 24. Inoltre ci sono dei volontari del Servizio Civile – che vengono formati dal consorzio stesso essendo ente di formazione – che vanno a supporto degli educatori. La maggioranza degli educatori è femminile sia nel CPA, sia presso le comunità per minori. Nelle strutture viene garantito il vitto e l'alloggio, oltre a rudimenti di alfabetizzazione, ma la maggior parte dei servizi è esterna: dalla scuola, alla sanità, ai servizi psicologici e di formazione al lavoro. Il consorzio faceva parte di un Tavolo per i Minori che era stato istituito nell'area fiorentina, ma era stato congelato – forse per mancanza di fondi, ma non ho avuto la motivazione esatta. Sia il responsabile delle comunità, sia la referente degli educatori sono stati concordi nell'indicare, durante il primo e unico colloquio che ho potuto avere con loro, che per quanto riguarda la formazione degli educatori ci vorrebbe una maggiore preparazione teorica in pedagogia, psicologia, rapporti interculturali. Approfondimenti in etnopsicologia e psicologia dell'età evolutiva in

prospettiva interculturale. Inoltre sarebbe fondamentale che gli aspiranti educatori prestassero un periodo di tirocinio in cui apprendere i rapporti con le istituzioni e gli enti con cui una comunità si deve relazionare nella gestione di un MSNA. Inoltre sarebbe auspicabile lo studio e l'approfondimento della parte giuridica. La comunità di seconda accoglienza, Deimos, si trova in un'altra zona di Firenze, vicino all'aeroporto, in piena zona industriale. Sono due le cose che colpiscono una persona che visita la comunità per la prima volta: gli aerei che decollano e atterrano passando pochi metri sopra il tetto della struttura. Mentre la seconda è l'edificio che altro non è che un capannone industriale riadattato ad essere comunità per minori. Senza le insegne esterne e i ragazzi che giocano nel cortile asfaltato, sarebbe difficile credere che lì si trova una comunità per minori¹⁰².

3.5.2 Trento, Associazione Saturno

Comunità nel caso di Trento non è il termine corretto per descrivere la loro realtà, in quanto si tratta di un'Associazione, Saturno, che si struttura in gruppi di appartamento residenziali, un centro di aggregazione diurno, più gli uffici amministrativi. La scelta dell'appartamento è stata dettata dal fatto che l'Associazione vuole che i ragazzi vivano in una realtà simile a quella che vivranno dopo l'uscita dal percorso formativo che stanno seguendo. Inoltre, questa forma reticolare degli appartamenti permette subito l'immediato contatto con la realtà cittadina e quindi di essere inseriti nel contesto sociale e sperimentare davvero i rapporti di convivenza con gli inquilini e imparare, comprendere quali sono le regole della vita sociale. Dal 2004, l'Associazione ha voluto darsi una propria impronta pedagogica ed ha chiesto il supporto del Prof. D. F. dell'Università di Padova, al quale poi è subentrato l'attuale Responsabile Pedagogico, Dr. L. A. Dall'intervista a L.A. del 25 ottobre 2011 emerge che: "Lo statuto parla di un'associazione che si occupa di minori in difficoltà. [...] In questi 15 anni di attività questi minori sono stati per lo più stranieri. Un po' per attitudine, un po' per diversificazione all'interno del territorio nel panorama dei servizi ai minori di carattere residenziale, l'associazione ha accolto la maggior parte dei MSNA per tutto il Trentino. [...] Il fondamento dal quale si è voluti

¹⁰² A partire dalla fine dell'estate 2013 il Consorzio Marte di Firenze ha previsto un cambiamento delle strutture di accoglienza che è tutt'ora in corso d'opera. Non mi sono pervenuti dati che mi descrivano le modifiche apportate alle strutture.

ripartire è l'impianto pedagogico. Per cui dal 2004 è stato coinvolto un pedagogista, il prof. D.F., al quale è stato chiesto di dare un'anima pedagogica partendo dai fini statutari [...] L'impianto pedagogico dell'associazione sta in un modello preciso in pedagogia, quello codificato come "modello in pedagogia". [...] ed è un modello di logica pedagogica che ha la pretesa di individuare una struttura logica che deve avere il discorso pedagogico, che può essere poi riempito di contenuti diversi.[...] Il punto di partenza è una certa idea antropologica di persona. E noi ci rifacciamo un po' ad una matrice personalista. Quindi persona come senso e significato dell'agire pedagogico, persona unica, irriducibile, votata alla propria realizzazione, non strumentale libera e rispettosa della libertà degli altri. Persona che ha come proprietà prima l'educabilità. [...] Partiamo da un impianto diverso che tutti sono delle persone. Poi il modello pedagogico da questo assunto antropologico, passa ad un discorso pedagogico fondato su tre condizionali. Il primo livello di condizioni pedagogiche sono quelle pedagogiche che sarebbero sostanzialmente l'azione specifica propria che l'associazione adotta, che nei confronti della persona ha un certo sguardo [...] il nostro impianto lavora su cinque ambiti d'azione:" l'area cognitiva, l'area sociale, l'area morale, l'area affettivo-relazionale e l'area operativa. Ad ogni ambito corrispondono poi delle finalità. Per esempio: "per cui la finalità dell'ambito cognitivo è quello di quello di sviluppare un pensiero critico ed autonomo e la finalità operativa è quella di realizzare la massima autonomia della persona in vista delle necessarie dimissioni dall'associazione." Dal progetto pedagogico si passa al progetto educativo che ha a che fare con l'azione educativa concreta che si esercita nel caso di Saturno in un primo e privilegiato ambito che è quello dell'appartamento. Ogni appartamento ha un sistema di obiettivi che presentano le seguenti caratteristiche: raggiungibili; realizzabili; intersoggettivi; condivisibili; misurabili ed indicizzati per poter essere verificati e poi valutati. Gli appartamenti in totale sono sei, più due domicili autonomi. Negli anni la presenza più importante è stata quella dei MSNA, ma anche di minori stranieri di seconda generazione o di italiani che con provvedimento giudiziario sono stati allontanati per vari motivi dai loro contesti familiari.

3.5.3 Venezia, Cooperativa Giove

"I Care, Mi stai a cuore" è lo slogan della comunità per minori che ha sede nella provincia di Venezia, in una zona limitrofa all'aeroporto "Marco Polo". La struttura si estende in un ampio spazio verde che nei secoli passati era un fortino. I minori hanno la possibilità di essere accolti in un ambiente confortevole costituito da diverse casette, dove vi sono le camere da letto, la cucina, spazi ricreativi e le aule dove si svolgono i corsi di alfabetizzazione e di matematica. Dal documento del progetto educativo si legge che "i nostri due obiettivi più generali (sono): 1) il primo obiettivo, in relazione e sinergia con tutti i soggetti coinvolti nel progetto [...] il minore possa quanto prima entrare nel proprio ambiente familiare[...]; 2) la comunità è chiamata a rispondere ai bisogni dei minori cercando di avvicinarsi il più possibile al modello familiare[...]." Gli obiettivi specifici del progetto educativo per ogni ragazzo, riprendendo quanto illustrato sempre all'interno del documento Progetto educativo, sono: 1) raggiungere un livello appropriato di autonomia e di maturità; 2) certezza di essere accolti in un ambiente che permetta loro di sentirsi protetti e che permetta loro di realizzarsi nei tempi e nelle modalità proprie di ciascuno; 3) restituire piena dignità di esistenza al minore; 4) assicurare il mantenimento, educazione e istruzione in un ambiente sereno; 5) coinvolgere e valorizzare la famiglia d'origine; 6) offrire opportunità formative interne ed esterne alla comunità; 6) promuovere l'integrazione del minore nel territorio. Dalla mail scritta in data 20 marzo 2011 dal Responsabile educativo delle comunità si evidenzia che l' "Obiettivo generale dell'intervento del progetto *I Care* è restituire al minore straniero non accompagnato e minore richiedente asilo la dimensione di individuo autonomo, così che possa transitare da una prima situazione di assistenza e cura ad una condizione di autonomia e di responsabilità, non appena raggiunta la maggior età. Articolazione dell'obiettivo generale:

1. Corresponsabilità: cambiamento di ruolo di "utente" fruitore di un servizio a individuo "corresponsabile" nella gestione della quotidianità;
2. Autonomia: cambiamento di ruolo di "minore" bisognoso di "cura", "assistenza" e "tutela" a individuo "autonomo" e "responsabile";
3. Inserimento/Integrazione: cambiamento di ruolo da "straniero" bisognoso di "cura" e "assistenza" a individuo inserito nella società italiana"

Dalla prima intervista con il Responsabile Educativo delle comunità, avvenuta 04 ottobre 2010, si evidenzia che i minori che vengono di solito identificati con procedura amministrativa-giudiziaria vengono assegnati alle varie strutture per minori, fra cui la comunità Amaltea. Il secondo giorno di permanenza in comunità, iniziano subito il corso di alfabetizzazione del mattino. L'obiettivo è quello di far conseguire al minore la licenza di terza media. Vari problemi si frappongono a questo obiettivo: l'analfabetismo; la non conoscenza della lingua italiana; il non riconoscimento dei titoli stranieri; la non certificazione delle competenze non formali ed informali che il ragazzo ha maturato ed acquisito nella sua ancor giovane esistenza. In comunità si offre un servizio educativo di lingua italiana; educazione fisica; avviamento al lavoro con laboratori di giardinaggio, bricolage e cucina. Per conseguire la licenza media i minori vengono iscritti nei CTP delle scuole di Venezia, Mestre, fra cui l'istituto [...] I ragazzi vengono seguiti nel loro percorso, ma l'abbandono avviene perché i ragazzi vengono in Italia per lavorare. Senza la terza media però non si riesce a trovare un lavoro regolare. Dopo la terza media di solito i ragazzi seguono un percorso di formazione al lavoro che li porta ad iscriversi o a scuole professionali come la scuola alberghiera. Tramite gli stage organizzati dalla scuola, s'inseriscono nel mondo del lavoro. A fronte di una buona percentuale di successi, c'è anche una buona percentuale di abbandoni dovuta a molteplici fattori, primo fra tutti lo scopo per cui il ragazzo arriva in Italia: lavoro subito per guadagnare soldi da inviare a casa. Oltre a questo c'è da riscontrare anche la mancanza di figure di sostegno a scuola e di didattiche alternative adatte ai ragazzi. A tutto questo fa da cornice la mancanza o la scarsa cultura dell'incontro da parte della società, delle sue istituzioni, degli operatori e dei singoli cittadini. Un percorso scolastico che va male e che arriva all'abbandono della scuola, è di solito accompagnato anche a problemi con la struttura di accoglienza. Ci può essere il caso in cui il ragazzo perde l'anno, ma resta in comunità e sceglie di seguire i percorsi di alfabetizzazione che qui si fanno. Altre volte, invece c'è l'abbandono anche della struttura. Decisione dettata dal fatto che magari il ragazzo è diventato nel frattempo maggiorenne, oppure perché vuole proseguire il suo percorso migratorio e raggiungere parenti o amici in un altro paese europeo. Altre volte ancora, il ragazzo non riesce proprio ad integrarsi con la comunità e decide di scappare e trovare un'altra sistemazione

lecita o meno che sia. Gli operatori comunque cercano nel limite del possibile di mantenere i contatti con il ragazzo. Secondo l'opinione del responsabile della comunità, le tematiche, che bisognerebbe maggiormente affrontare nella formazione dei formatori o anche semplicemente nei corsi di laurea che preparano il personale che opererà nelle comunità, sono la resilienza; come agire sui traumi delle storie di vita dei ragazzi. Formazione al lavoro e come riuscire a fare delle valutazioni post comunità del ragazzo, con una verifica e valutazione dei risultati ottenuti.

3.5.4 Bari, Cooperativa Plutone

La Cooperativa Plutone “nasce nel 1991 per iniziativa di alcuni giovani provenienti da diverse formazioni ed esperienze, uniti dall'intento di operare concretamente nell'ambito del disagio e dell'emarginazione. La specificità di intervento si sviluppa nel settore dell'alcol dipendenza e delle tossicodipendenze; col tempo il gruppo è cresciuto e l'attività si è diversificata, in particolare nell'area dei Senza Dimora, risultando la prima realtà laica consolidata nel Sud d'Italia. Destinatari degli interventi [della Cooperativa] sono principalmente: tossicodipendenti (uomini e donne anche con figli), alcolisti, giovani in area penale, famiglie con problematiche alcol - droga, minori in area penale o a rischio di coinvolgimento in attività criminose, detenuti, prostitute, donne vittime della tratta, famiglie e donne in difficoltà, immigrati, senza dimora, scuole. La Cooperativa si avvale attualmente di un'équipe composta da diverse figure professionali: psicologi, criminologi, assistenti sociali, pedagogisti, educatori professionali, medici, consulenti legali, operatori di strada, maestri d'arte, amministrativi, mediatori culturali e volontari”¹⁰³. La Struttura di Pronto Accoglienza, Idra, è una comunità di tipo residenziale, che può accogliere sino ad un massimo di 6 minori di età compresa tra i 3 ed i 18 anni ed è stata inaugurata nel 2006. Si tratta di un appartamento confiscato alla mafia locale e dato alla Cooperativa che ha quindi ampliato le sue attività. L'anno scorso durante l'ultima visita che ho svolto a Bari nel mese di ottobre, la Cooperativa era riuscita ad

¹⁰³ Cfr. Le informazioni concernenti la Cooperativa Plutone sono state elaborate dalle pagine del suo sito internet, oltre a quelle fornite nelle interviste dalla responsabile della Pronto Accoglienza e dai dati raccolti durante la ricerca. Per questioni di privacy non viene qui riportato l'indirizzo internet della struttura.

aprire un nuovo appartamento adiacente a quello di Idra, in modo tale da suddividere le casistiche dei minori assegnate dai Servizi Sociali. Rispetto all'ubicazione della struttura si può dire che è all'interno di un condominio nella periferia sud di Bari, zona Japigia, dove sta per sorgere il nuovo complesso della Regione Puglia. La struttura non dista molto dal CTP che viene frequentato dai ragazzi e comunque la zona è servita di mezzi di trasporto pubblici che permettono di raggiungere il centro in circa mezz'ora. Il punto debole della struttura era l'équipe che non era ancora strutturata come gruppo di lavoro coeso e che quindi necessitava di un percorso formativo che permettesse di far emergere le diverse anime del gruppo e creare una sintonia anche nella diversità. Dal pagine del sito che descrivono il servizio garantito da Idra si legge: "I tempi di permanenza sono brevi, rispondono alle caratteristiche di urgenza di inserimento rispetto ad un intervento di tutela del minore, che nella maggior parte dei casi riguarda o minori stranieri non accompagnati o minori che vivono uno stato di problematicità all'interno del nucleo familiare.

L'attività propria della Comunità per minori italiani e/o stranieri consiste nell'erogazione di interventi che ruotano intorno alla vita quotidiana degli stessi con un unico distinguo che riguarda l'età anagrafica. Pur essendo le attività del Centro diversificate ed individualizzate, sono garantiti alcuni "interventi tipo":

- assistenza sanitaria con iscrizione alla medicina sanitaria generica, visite mediche specialistiche;
- adempimenti agli obblighi scolastici o ricerca di percorsi alternativi al percorso formativo ordinario, attività di sostegno scolastico pomeridiano con gli operatori della Comunità;
- presa in carico psicologica concordata con i servizi sociali di riferimento;
- attività del tempo libero realizzate sia all'interno della Comunità che all'esterno, presso Centri Territoriali circoscrizionali e/o palestre sportive;
- interventi mirati al reinserimento nel tessuto sociale e familiare;
- interventi continuativi di sostegno, orientamento e gestione sia degli aspetti organizzativi che coinvolgono i minori, sia della gestione di stati emotivi;

- rimpatri assistiti dei minori, in collaborazione con le ambasciate e con il Comitato Minori stranieri, sito in Roma;
- collaborazione con le realtà istituzionali (Tribunale per i minori, Servizi Sociali territoriali, Consultori familiari, Questura della Polizia, e Forze dell'ordine in generale), con il mondo dell'associazionismo e del terzo settore, nonché con le altre realtà comunitarie”

3.5.5 Catania, Consorzio Urano

“Il Consorzio Urano nasce nel 2000 da sette cooperative sociali già da anni attive nel territorio della provincia di Catania nella gestione di servizi alle persone e dell'inserimento lavorativo di persone svantaggiate. Urano, cooperativa sociale di II° livello, si propone quale agenzia strategica al servizio del territorio; una struttura che integri le attività delle cooperative socie per leggere i bisogni, le esigenze, le aspirazioni e le dinamiche della comunità e del territorio. L'obiettivo è creare rete e diffondere buone pratiche per il benessere del nostro territorio. Non si tratta semplicemente di erogare dei servizi ma di lavorare nel territorio, insieme al territorio e alle Istituzioni presenti. Urano aderisce al consorzio Cgm che associa 82 consorzi territoriali di cooperative sociali. L'insieme dei valori di cui Cgm si fa promotore, oggi confluiscono nel nuovo marchio Welfare Italia. I principi a cui ci ispiriamo sono quelli del movimento cooperativo mondiale. Abbiamo come punto di riferimento principale e decisivo la centralità della persona, intesa come nodo di relazioni, e per questo ci siamo dati delle linee guida: la democrazia interna, per noi un'esigenza morale ed ideale prima che una vincente strategia aziendale; la crescita umana e professionale; la piccola dimensione, per mantenere le cooperative luogo di relazioni significative e positive; la territorialità, per una maggiore capacità di rispondere ai bisogni del territorio e promuovere processi di inclusione sociale; la specializzazione perché la solidarietà deve essere efficace e efficiente, e la sperimentazione perché Urano vuole essere laboratorio per lo sviluppo di modelli innovativi di intervento. Nella nostra visione, infine, Urano ha bisogno di investire sul capitale umano: se vogliamo crescere e rafforzarci dobbiamo impegnarci per creare una dirigenza motivata e competente, persone capaci di proposte, che sappiano innovare e interpretare i cambiamenti. Solo così possiamo pensare al nostro futuro, un futuro

fatto di giustizia sociale e solidarietà ma anche di competenza e sostenibilità”¹⁰⁴. Con l’Emergenza Nord Africa erano state create due strutture ponte, una a Catania ed una ad Acireale, aperta il 23 settembre 2011. Quella che ho visitato durante la mia permanenza è stata quella di Acireale perché ancora erano presenti dei minori, mentre quella di Catania stava per chiudere perché aveva terminato il suo mandato. I responsabili per la struttura di Acireale speravano di poter commutare in comunità di accoglienza per minori quella realtà già esistente e funzionante e il fatto che vi fossero presenti oltre i minori dell’Emergenza Africa anche MSNA, faceva propendere per questo tipo di evoluzione. Infatti gli ultimi contatti avuti con la comunità nell’estate del 2013, confermano che la struttura è ancora aperta e funzionante.

3.6 Studio di casi

3.6.1 Firenze

OMAR (da intervista del 30 settembre 2011 e dalle annotazioni del diario di campo)

Omar ha 17 anni ed è tunisino. E' arrivato a Lampedusa quattro mesi fa. Si trova in CPA c'è da tre settimane. Il suo livello di conoscenza d'italiano è stato valutato buono e quindi si è deciso di fargli fare un corso di alfabetizzazione presso la Scuola Media P. di Firenze. Essendo sbarcato a Lampedusa le procedure sanitarie sono già state avviate. In CPA può restarci per massimo sei mesi e poi verrà trasferito in una comunità, probabilmente Deimos che fa parte del Consorzio Marte o un'altra della zona con cui collaborano di solito. In Tunisia aveva frequentato la scuola dai 6 ai 14 anni. Essendo meno dei dieci anni di obbligo scolastico previsto dalle nostre leggi, forse dovrà fare la terza media e non si potrà iscriverlo subito alla scuola per idraulici. Mediante lo sportello all'orientamento attivo al centro per l'impiego di Firenze, è stato prescritto alla scuola professionale per idraulici perché lui vuole conseguire quel diploma e svolgere poi quell'attività. Se si riuscirà ad ovviare in qualche modo al fatto che lui non ha assolto all'obbligo scolastico, ci sarà comunque un test d'ingresso e un colloquio per verificare

¹⁰⁴ Il testo riportato è stato ripreso dal sito internet del consorzio consultato in data 20 ottobre 2013. Per questioni di privacy non viene riportato l'indirizzo URL.

l'attitudine del ragazzo a quel corso professionale. E' necessario che prima del test frequenti un corso di alfabetizzazione per consolidare la sua conoscenza dell'italiano. Se passa il test potrà accedere alla scuola , ma la soluzione ottimale sarebbe che lui riuscisse a frequentare un corso alternato a quello professionale per migliorare il suo livello d'italiano. Durante il colloquio, che si è svolto presso l'Ufficio di collocamento di Firenze, allo sportello per la consulenza alla formazione scuola-lavoro, né l'operatrice dello sportello, né l'educatrice del CPA che accompagnava il ragazzo, riuscivano a comunicare in francese per chiedere al ragazzo delle informazioni specifiche soprattutto sul suo corso di studi. Sono dovuta intervenire – anche se cercavo di starmene in disparte per osservare come avveniva il colloquio – perché vedevo la difficoltà del ragazzo ad esprimersi in italiano e nel capire le domande che erano ripetute a tono via, via più alto. Gli ho chiesto in francese se aveva fatto il liceo e lui quasi disteso ha risposto finalmente che frequentato la scuola solo fino a 14 anni.

SIMONE (da intervista del 30 settembre 2011)

Ragazzo albanese con una famiglia del ceto borghese in Albania: entrambi i genitori sono insegnanti. Qui ha contatti con uno zio e con un cugino. Nonostante queste parenti è stato affidato al CPA perché per i familiari è una garanzia che il ragazzo sia seguito dalle comunità di accoglienza sia per le procedure burocratiche per i documenti di soggiorno, sia per le procedure sanitarie. Inoltre per loro è anche una sorta di risparmio: una bocca in meno a cui pensare in famiglia. Il ragazzo si distingueva da tutti gli altri e soprattutto dagli altri suoi connazionali per il suo comportamento educato e riservato. Sempre in ordine, con occhiali da vista con montatura nera come si trovano nei negozi in questa stagione. Dalle poche parole che ho potuto scambiare e dalle poche frasi che ha pronunciato, si capisce che il suo livello d'italiano è comunque buono. A scuola ha buoni risultati ed è uno dei ragazzi meno problematici del centro. Forse avrà avuto circa 15, 16 anni. Dagli operatori non sono riuscita a strappare molte alte informazioni perché erano sempre molto parsimoniosi nel dare notizie riguardo ai ragazzi.

MARGHERITA (da osservazione della visita in comunità Deimos, luglio 2011)

Margherita è un lui. E' un ragazzino che si sente femmina, veste da femmina e si comporta come una femmina. Insomma un trans in una comunità per minori. E' stato difficile all'inizio da parte dei ragazzi accoglierla/lo. Nessuno voleva dormire in camera da solo con Margherita. Poi alla fine si è deciso di fare una riunione con il responsabile delle comunità e di discutere con tutti i ragazzi per trovare assieme quale fosse la soluzione migliore. Si è deciso che avrebbe dormito assieme ad altri due ragazzi. Margherita, che avrà 15, 16 anni, segue il corso di parrucchiera estetista e nella sua scuola, essendoci altre persone trans o omosessuali, non ci fanno caso. E' un po' l'ambiente dello spettacolo. Mi ricordo invece che la referente del CPA, dicendo che era da molto che non lo vedeva, notava che si era molto effeminato nell'ultimo periodo. Dal taglio dei capelli, dal modo di vestire e dal suo atteggiamento sembrava proprio una femmina. Io ho capito che era un trans non tanto perché me l'avessero detto, ma perché quando si è seduto a fare quattro chiacchiere con noi, ho notato il segno della barba e quindi ho dedotto il tutto. Altrimenti poteva essere benissimo una Margherita e basta. A parte il mio imbarazzo iniziale, quello che mi ha colpita è stato l'atteggiamento della referente che non smetteva di fare considerazioni di sorta sull'eccessiva femminilità di Margherita. Questo suo atteggiamento mi ha provocato un po' di noia tanto che mi sembra di averle detto una frase del tipo: "Beh, se lui si sente una ragazza che male c'è?!". Dai ragazzi ormai è accettato, la cosa strana è che un'operatrice – psicologa di formazione - dovrebbe astenersi davanti agli altri ragazzi di fare commenti inopportuni, che rischiano solo di stigmatizzare la diversità di una persona. Invece, ha continuato a più riprese a stupirsi e a raccontare di averlo visto anche fuori dalla comunità, alla stazione dei treni o alla fermata dell'autobus (non mi ricordo di preciso dove) e che lo aveva visto vestito di tutto punto con i capelli tinti, il che le aveva procurato ilarità. Non so quanto sia educativo rispetto agli altri ragazzi il messaggio che un'educatrice, anzi la referente degli educatori del CPA può trasmettere. In un luogo dove la diversità per contraddizione è la normalità, bisognerebbe capire quale sia il vissuto che ha portato un ragazzino di 15 anni a scegliere di essere una ragazza. Se poi lui in quella dimensione trova la sua serenità e normalità come persona, perché c'è bisogno di schernirlo o di fare battute di poco conto?

3.6.2 Trento

ALEX (da intervista del 27 ottobre 2011 e 28 ottobre 2011)

Alex è un ragazzo che viene dal Kosovo e ha 17 anni. Sta frequentando l'alberghiero. E' arrivato in Italia verso luglio e in appartamento è giunto a fine agosto. Ancora al tempo dell'intervista agli operatori, Alex non aveva un assistente sociale assegnato e quindi la scelta della scuola e del suo progetto educativo erano stati valutati dalla stessa associazione. Soprattutto si era deciso d'iscriverlo a scuola senza fargli attendere ulteriormente, visto che manca un anno alla maggior età. A lui piaceva il settore alberghiero e quindi considerando complessivamente il suo quadro, è stato iscritto alla scuola alberghiera. Il ragazzo è descritto tranquillo e affidabile. Lui ha rapporti con la famiglia, ma gli educatori – non mi è stato precisato il perché – non curano di persona i rapporti con la famiglia, ma danno ogni settimana dei soldi al ragazzo perché possa telefonare a casa.

MASUR (da intervista del 27 ottobre 2011 e 28 ottobre 2011)

Ragazzo proveniente dal Ciad, compie gli anni in gennaio, ma l'età è presunta come la sua data di nascita. Dal Ciad è scappato in Libia e dopo lo scoppio della guerra ha fatto l'attraversata fino a Lampedusa. Poi è stato trasferito a Bari e da lì è arrivato a Trento. Per un periodo è stato in una struttura per rifugiati politici, poi essendo minore è stato indirizzato alla comunità. Il CINFORMI ha suggerito di non percorrere la strada della richiesta di rifugiato politico perché in questo periodo di crisi totale dei paesi del Magreb, è molto probabile che la richiesta venga respinta. Quindi il ragazzo ha maggiori tutele come MSNA. Il suo livello di alfabetizzazione è molto scarso. Non parla l'arabo, ma solo un dialetto locale del Ciad. E' molto difficile comunicare con lui. Appena arrivato non capiva niente, nemmeno il significato dei numeri e non sapeva cosa fosse un orologio. Non capiva: " Che ore sono? Le sette". Sta seguendo i corsi della scuola EDA sia di alfabetizzazione L2, sia di matematica. Inoltre frequenta un corso di 2h sempre di italiano L2 presso un'altra associazione che lo fa a titolo gratuito. A gennaio compirà 18 anni e avrà bisogno di un sostegno anche dopo e speriamo che venga dato l'assenso dai servizi sociali. Lui poi dev'essere particolarmente seguito perché

ha avuto un passato di bambino-soldato in Ciad. Al momento dell'intervista, gli operatori erano in attesa che venisse data l'opportunità al ragazzo di avere un sostegno di tipo psicologico, magari affiancato da un mediatore culturale.

MICHAEL (da intervista del 27 ottobre 2011 e 28 ottobre 2011)

E' un ragazzo di 14, 15 anni che viene dal Pakistan. La sua storia è alquanto complessa: non è il classico MSNA. Dal 2009 è in comunità con altri tre fratelli: uno maggiore e uno più piccolo. Vivevano assieme ad altre due sorelle con il padre qui in Italia, ma sono stati allontanati dal giudice minorile per maltrattamenti e percosse. Si è scoperto con il tempo la complessità della sua storia. Lui viveva con la madre in Pakistan ed era del ceto borghese: abitava in città, frequentava una scuola militare e aveva una scorta perché il compagno della madre era un uomo facoltoso in quella città. La madre decide di partire per l'Inghilterra per farsi curare e non si sa perché abbia mandato Michael dal padre in Italia. Gli altri fratelli lo sono solo da parte di padre. Il padre lo aveva iscritto al liceo scientifico con dei risultati alquanto disastrosi. Lui ha avuto inoltre problemi con la giustizia perché è stato denunciato tre, quattro volte per furto aggravato con scasso, mettendo una volta in serie difficoltà anche gli altri ragazzi dell'appartamento che sono stati tutti denunciati. Dopo mesi di colloqui con i servizi sociali, punizioni e limitazioni alla sua libertà rispetto agli altri ragazzi, si è un po' ridimensionato. Si è deciso di fargli seguire sia un corso di ballo hip-pop e delle attività presso un maneggio. I risultati sono buoni. Frequenta la scuola alberghiera, che risulta più confacente a lui.

3.6.3 Catania (Acireale)

JUDA (da documentazione inviata dal Consorzio Urano tramite mail)

Il minore è sbarcato sulle coste pugliesi appena un giorno prima di essere trasferito nella comunità [Cupido di Acireale], il 24 ottobre 2011. Ha affrontato il viaggio da solo, senza l'affidamento ad un adulto da parte dei genitori e con il consenso e l'approvazione degli stessi. Il viaggio è avvenuto via mare in un'imbarcazione con a bordo 150 persone, intrapreso a città del Cairo e durato 7/8 giorni. Mantiene assidui rapporti telefonici con la famiglia che è al corrente della

sua situazione in Italia. Il luogo di residenza del nucleo familiare d'origine riportato dal minore è [in Egitto]. Il padre del minore lavora saltuariamente come bracciante agricolo, la madre è casalinga. Juda, ultimogenito di cinque figli, ha frequentato tutti i cicli scolastici e ha interrotto gli studi per intraprendere il percorso migratorio ad un anno dal conseguimento del diploma scientifico. E' molto incline allo studio, conosce oltre la lingua madre, anche quella inglese, pur a livello scolastico. Ha avuto all'interno della struttura un comportamento mite e collaborativo, propositivo e positivo sia nei confronti dei compagni che nei confronti degli operatori. È di religione musulmana, ama giocare a calcio ed è stato avviato alla frequenza del corso di lingua italiana presso il centro EDA del CTP Galileo Galilei con buoni risultati. Ha svolto una borsa lavoro come aiuto cuoco.

IBRAHIM (da documentazione inviata dal Consorzio Urano tramite mail)

Sbarcato sulle coste di Lampedusa il [...], trasferito [...] presso il centro C.O.D.A.M. della Croce Rossa Italiana di Massa Carrara è stato ospite della comunità dal marzo 2013. Attualmente vive in un gruppo appartamento con altri coetanei stranieri. Ha affrontato la difficile traversata da Tripoli con altre 300 persone, è durata circa 30 ore. Non ha rapporti costanti con la madre, né con altre persone della sua famiglia, che però sono al corrente della sua permanenza all'interno della struttura d'accoglienza in Italia. Riferisce di una situazione di grande disagio familiare e lui non potendo essere d'aiuto preferisce non avere contatti, poiché s'intristisce molto e provoca grande sofferenza anche nei parenti stessi. Il luogo di residenza del nucleo familiare d'origine riportato dal minore è [nel Bangladesh]. Riferisce che non vi è linea telefonica nel villaggio e che non ci sono dunque contatti agevoli. Ha frequentato la scuola primaria per i primi 3- 4 anni, in seguito ha lasciato la scuola e nell'ottobre 2010 è partito per la Libia. Il fratello della madre ha sostenuto le spese del viaggio. Ha vissuto a Tripoli lavorando per i primi mesi come aiuto elettricista, fino al momento della guerra civile, in cui è stato costretto a fuggire e ad imbarcarsi alla volta dell'Italia. La sua lingua madre è il bangla, ha inoltre un'ottima comprensione della lingua italiana. E' di religione musulmana. Ha sempre avuto un comportamento perfettamente rispettoso delle regole della struttura, ha instaurato relazioni significative sia con i compagni che con gli operatori. Ha ricercato un rapporto privilegiato con gli

operatori, riproponendo un modello già seguito nel centro d'accoglienza a causa di una forma emicranica. Il suo progetto migratorio: quello di specializzarsi in una professione e riuscire a lavorare e stabilizzarsi in Italia al momento sembra concretizzato, infatti il giovane inserito in un progetto di borse lavoro è stato assunto dall'azienda, un vivaio a conduzione familiare, per cui lavorava.

MUSA (da documentazione inviata dal Consorzio Urano tramite mail)

Sbarcato sulle coste di Lampedusa il [...], trasferito il [...] presso il centro C.O.D.A.M. della Croce Rossa Italiana di Massa Carrara e presso la struttura di Acireale nel marzo 2013. Al momento vive in gruppo appartamento. Ha raccontato la difficile traversata iniziata a Tripoli e affrontata con altre 235 persone che è durata circa 2 giorni. Mantiene continui contatti telefonici con la famiglia che è al corrente del suo percorso di vita in Italia. Il luogo di residenza del nucleo familiare d'origine riportato dal minore è un piccolo villaggio nella regione del Kayes. Non ha mai frequentato la scuola in Mali, lavorava nel piccolo commercio di prodotti alimentari. Durante la sua permanenza di circa un anno a Tripoli ha lavorato in campagna come raccoglitore. La sua lingua madre è il bambara, inoltre parla a livello elementare il francese. A giugno ha conseguito il titolo di licenza media. Attualmente lavora come aiuto pizzaiolo nella pizzeria in cui ha svolto il percorso di borsa lavoro e come addetto alle pulizie nella comunità alloggio gestita dal consorzio.

3.6.4 Bari

TAMER (da documentazione inviata dalla Cooperativa Plutone tramite mail)

“L’inserimento del minore [presso la Struttura di Pronto Accoglienza Idra], sarà caratterizzato da una prima fase di osservazione e di ascolto del minore nella quale verranno raccolte informazioni relative alla sua storia, alla sua famiglia d’origine, al suo percorso fino all’arrivo in Italia, alle cause che lo hanno spinto ad intraprendere il viaggio. Verranno inoltre fornite delucidazioni sulla nostra struttura, sul funzionamento e sulle fasi e gli obiettivi da prevedere nel progetto educativo individualizzato per la sua tutela. Verranno inoltre esplicate le regole di

convivenza comune previste ed eventuali prescrizioni. Per i colloqui con il minore in struttura o in collaborazione con gli altri servizi, la nostra Cooperativa Plutone utilizza dei mediatori interculturali, per garantire un sufficiente livello comunicativo. Viene individuato nella fase iniziale un educatore della struttura referente per il minore. Obiettivi educativi del progetto: In relazione alla costruzione della sua identità: Recupero della serenità psicologica, presa di consapevolezza del vissuto e degli accadimenti che hanno portato il minore a intraprendere un percorso simile, rafforzamento dell'autostima e tutela dal rischio di una possibile perdita identitaria legata alla lontananza dalle sue origini. In relazione alla famiglia: Viene garantita al minore la possibilità di mantenere i contatti con la famiglia d'origine attraverso delle telefonate periodiche. In relazione agli amici: Si prevede la costruzione di un percorso di socializzazione per il minore, in relazione agli altri ospiti presenti in struttura, all'integrazione nel gruppo dei pari nel contesto scolastico. Inoltre è prevista la presenza di uscite accompagnate o non (la dove non vi siano prescrizioni) dall'educatore in grado di fornire al minore possibilità autonome di socializzazione.[...] Orientamento alla formazione e al lavoro : 1)Orientamento c/o l'Associazione C. alla scelta di un eventuale percorso per il conseguimento della licenza di scuola secondaria di secondo grado, o di corsi di formazione al lavoro; 2) per chi ha raggiunto la maggiore età laboratori sul "Bilancio delle competenze" e ricerca attiva del lavoro sul territorio. In relazione al territorio: Creazione di una rete territoriale di sostegno. Educazione alla legalità e alla cittadinanza attiva:1)Svolgimento di laboratori sul tema della legalità, dell'antimafia e della partecipazione democratica mediante: Cineforum tematici, Laboratori sulla memoria di vittime innocenti di mafia. È in previsione l'organizzazione di visite presso beni confiscati alla criminalità organizzata, destinati al riutilizzo sociale con il Coordinamento provinciale di LIBERA Bari (Associazione Nomi e Numeri Contro le Mafie). Attività educative- ludico ricreative: Collaborazione con il Centro Famiglia di Japigia - Torre a Mare per diverse attività ludico-ricreative; Partecipazione a partite di Basket c/o Palaflorio di Bari. Per questo minore nello specifico, considerata la sua situazione, sono previste solo uscite in presenza dell'educatore".

ABDELGHANIM (da documentazione inviata dalla Cooperativa Plutone tramite mail)

“Il minore Abdelghanim [...], è stato accolto presso la Comunità di Pronta Accoglienza [Idra] della Coop. Plutone in data [...] su invio della Guardia di Finanza di Casarano che segnalava la situazione di disagio in cui si trovava il minore e provvedeva a collocarlo presso la nostra struttura. Essendo stato trovato nel territorio del Comune di Ugento, la competenza è dell’Ufficio Immigrazione di quest’ultimo. Malgrado un primo colloquio di contenimento col ragazzo, in data [...] decideva comunque di fuggire dalla comunità, probabilmente con l’obiettivo di raggiungere un suo zio che abita a Torino. [...] Dal momento del rientro il minore ci è sembrato più sereno e più consapevole rispetto ad una progettualità da condividere e costruire. Il minore proviene probabilmente da una famiglia di livello culturale ed economico basso. I suoi genitori sono giovanissimi, entrambi in vita, il padre lavora come fabbro, la madre è casalinga, ha tre fratelli rispettivamente di 12, 7 e 2 anni. Il ragazzo sostiene di essere venuto in Italia per studiare e per aiutare economicamente la sua famiglia. Il minore ha instaurato un buon rapporto con l’équipe socio educativa, rispetta le regole e gli spazi condivisi e la presenza, tra gli altri ospiti, di 2 ragazzi che parlano l’arabo, seconda lingua parlata dal minore egiziano, e presenti in Italia da quasi tre anni, ha notevolmente facilitato l’integrazione e risolto i problemi comunicativi. Sono stati comunque effettuati dei colloqui con un mediatore interculturale di lingua araba. Abdelghanim è un ragazzo educato, in breve tempo si è adattato molto alle regole e alle abitudini della struttura. E’ collaborativo, partecipa in tutte le attività, tendente ad un percorso di autonomia. Il buon livello di scolarizzazione, ha frequentato per 6 anni la scuola nella terra d’origine, lo faciliterà nel percorso scolastico in Italia. Sembra un ragazzo determinato, supererà con facilità gli scogli legati all’apprendimento di una nuova lingua. L’inserimento in comunità potrà garantire al ragazzo, oltre alla tutela offerta per legge a tutti i minori non accompagnati che giungono in Italia, la serenità per adattarsi al nuovo contesto socio-culturale e gli strumenti per avviare un percorso di crescita regolarizzazione ed emancipazione. Dal punto di vista scolastico, per il periodo estivo, il minore è stato iscritto al corso di alfabetizzazione che si svolge presso il centro famiglie di

Torre a Mare, al termine dell'estate verrà iscritto, in caso di prosecuzione della permanenza presso la nostra struttura, al corso di alfabetizzazione della Scuola Statale "G.V.", con l'iscrizione alla scuola secondaria di primo grado, potrà conseguire la licenza media. Ogni settimana Abdelghanim, con gli altri minori della Comunità, si reca al centro famiglie di Japigia-Torre a Mare, dove si svolgono iniziative e attività educative. Al momento i minori stanno collaborando con il gruppo scout C.n.g.e.i. di Molfetta all'interno di un progetto sull'integrazione e l'intercultura. [...] Si sta avviando anche il percorso di regolarizzazione del soggiorno in Italia con l'ausilio dell'Associazione Abusuan, con una serie di colloqui che permettono di conoscere i diritti dei minori stranieri non accompagnati in Italia. Alla presenza di un mediatore inter-culturale, verrà ricostruita la memoria storica del minore, lo scenario socio-familiare d'origine e le cause che lo hanno portato ad emigrare e a venire in Italia. Il ragazzo, in breve tempo, sembra aver raggiunto un discreto livello di autonomia, ed esce autonomamente. E' di religione islamica ha dei quotidiani momenti di preghiera e si reca spesso alla Moschea di Bari".

ANAS (da documentazione inviata dalla Cooperativa Plutone tramite mail)

"Il minore in oggetto è stato accolto presso la Comunità di Pronta Accoglienza "Idra" della Coop. Plutone in data [...] su invio della Polizia Municipale, l'inserimento è stato disposto dal Sostituto Procuratore della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni di Bari di turno. Il minore dichiara di essere nato nel 1994 anche se dall'esame radiologico del tratto carpo-radiale emerge che il minore è del 1998. Anas ha dichiarato agli operatori di essere in Italia da circa 6 giorni prima dalla nostra accoglienza e di essere arrivato con una piccola imbarcazione, di aver inizialmente dormito presso i giardinetti, fino a quando dei connazionali non gli hanno consigliato di rivolgersi all'Ufficio Immigrazione del Comune di Bari. Il ragazzo riferisce che entrambi i genitori sono in vita, che il padre è disoccupato e la madre è casalinga. Ha due fratelli e una sorella tutti più grandi di lui. La sorella è casalinga i due fratelli sembrano lavorare entrambi come meccanici. Il minore ha fin da subito fatto emergere forti segnali di fragilità e instabilità emotiva. Malgrado in struttura fossero presenti altri 3 minori che parlano la lingua araba e nonostante l'utilizzo del mediatore interculturale, si può

evidenziare una marcata difficoltà comunicativa. Anas, almeno inizialmente, non ha instaurato dei rapporti positivi con gli altri ospiti della struttura, ha mostrato grosse difficoltà nell'interiorizzazione delle regole di comune convivenza e nel riconoscimento del ruolo educativo degli operatori. La manifestazione di questa situazione si è verificata in due occasioni, ovvero quando si è allontanato arbitrariamente dalla nostra struttura[...], anche se in entrambe le occasioni ha fatto rientro spontaneamente. L'équipe socio-educativa ha inizialmente maturato una serie di perplessità in considerazione dei diversi episodi accaduti. Tuttavia nell'incontro svoltosi il giorno [...] con l'Assistente Sociale referente del caso in presenza di un mediatore interculturale, si è nuovamente fatta chiarezza sulla posizione del minore e quest'ultimo si è impegnato ad attuare una condotta più rispettosa delle regole comuni e maggiormente collaborativa rispetto agli altri ospiti e agli operatori della struttura. Dopo diversi episodi in cui il minore ha mostrato una personalità fragile, problematica e condotte pregiudizievoli per se stesso e per gli altri, nell'ultimissimo periodo sembra più sereno, più rispettoso delle regole comunitarie e più collaborativo. Ogni settimana i ragazzi della Comunità si recano al Centro Famiglie di Japigia - Torre a Mare, dove si svolgono iniziative e attività educative, laboratori di teatro, musica e ballo con la preparazione di spettacoli. Il Sabato pomeriggio fino a giugno si svolgeranno delle attività educative e di animazione con il Gruppo Scout A.g.e.s.c.i. Bari 10. Attualmente stanno assistendo alle partite di basket del C.U.S. Bari, squadra che partecipa al campionato A3. Il ragazzo è stato inserito in un corso di alfabetizzazione primaria presso la Scuola secondaria di primo grado "Giovanni Verga", con lo scopo di dare la possibilità di fare trascorrere parte della giornata con il gruppo dei pari, al termine di questo primo anno di corso di alfabetizzazione, Anas potrà frequentare la III media e conseguire la licenza media. Oltre alla frequenza scolastica, un gruppo di volontari che collabora con la nostra Cooperativa, svolge un Corso di italiano presso la nostra struttura che si tiene ogni venerdì dalle 16,00 alle 18,00. [...] Si sta prevedendo un percorso di orientamento legale informativo su quelli che sono i diritti dei minori stranieri non accompagnati, previsti dalla legge Italiana. Vi è dunque un'illustrazione delle differenze tra la richiesta del permesso di soggiorno e la richiesta di asilo come

rifugiato politico per permettere una scelta consapevole che possa portarlo ad una regolarizzazione della sua condizione in Italia"

3.6.5 Venezia

BLESSI (da intervista ad educatore della Struttura Tebe)

“Blessi è un ragazzo Kosovaro, non ha ancora diciassette anni, è arrivato qui in Italia tra aprile e maggio. Il suo obiettivo o meglio quello che gli era stato promesso dalla persona che lo ha accompagnato, era di arrivare a Firenze o Venezia, pare comunque in uno di questi due centri grossi. Questa persona qui, lo ha lasciato a Forlì con delle ripercussioni forti per il suo futuro nel senso che il Comune di Forlì poiché Blessi si è rivolto al Comune di Forlì, alla Questura di Forlì, il Comune di Forlì lo ha messo in una comunità dalla quale Blessi dopo circa una settimana è fuggito, perché lui sostiene che non c'erano connazionali suoi, c'erano ragazzo problematici, una realtà poco serena come racconta lui e poi perché loro si parlano e sanno che Venezia è una buona destinazione per la loro etnia, per la loro provenienza. E' arrivato qui, si è presentato qui a Venezia in Questura, non ha detto che era scappato. Inizialmente è stato collocato qui perché di pensava che fosse appena arrivato in Italia, invece poi è venuto fuori che era del Comune di Forlì e che era già inserito lì; c'è stato poi un contatto tra le assistenti sociali e gli è stato concesso di rimanere qui come lui desiderava, quindi è qui dal ventinove di maggio. Inizialmente si era un po' fatto assorbire dal gruppo dei connazionali, non è mai stato un ragazzo deviante, però ha avuto bisogno di essere stimolato, anche se si era capito che è uno che può dare molto: infatti nel giro di poche settimane è venuto fuori nel senso molto positivo, cioè è un ragazzo collaborativo, con un carattere forte che non si lascia trascinare nelle cavolate, affidabile, un bravo ragazzo con una storia familiare difficile perché il papà è morto, la mamma è anziana, un fratello maggiore che è disabile, un fratello maggiore di ventitre, ventiquattro anni che lavoricchia saltuariamente come cameriere. Lui ovviamente è venuto qui perché vorrebbe trovarsi un lavoro e dare una mano alla famiglia. Quindi la loro priorità è sempre il lavoro anche se è un ragazzo che si è messo in gioco anche rispetto con la scuola, è partito bene. Poi ha iniziato un tirocinio in cucina, abbiamo dei rimandi molto buoni. Adesso è

arrivata un po' la doccia fredda perché il Comune di Forlì vuole riportarlo in comunità a Forlì, cosa perfettamente legittima solo che accade proprio adesso che il ragazzo si è ormai ambientato. [...] L'assistente sociale di Forlì ha riconosciuto che dal punto di vista educativo, questo trasferimento non sarebbe opportuno, però ha detto che non hanno sostanzialmente possibilità di scegliere su questa cosa. Io sta predisponendo il trasferimento e lui nel giro di dieci giorni circa dovrà andare a Forlì accompagnato da un operatore. A differenza della zona di Venezia dove ci sono altri suoi connazionali, può contare su più contatti, più risorse, più possibilità di affido, la zona di Forlì a quanto pare non è su questa linea e questa è una preoccupazione sua un po' rispetto al futuro di avere appoggi, risorse su cui poter contare per un affido o anche per un appoggio dopo i diciotto anni”

MASSUR (da intervista ai due educatori della struttura di seconda accoglienza Tebe)

Dall'intervista a Pietro, educatore della struttura Tebe:

"Massur è un ragazzo marocchino di Casablanca, una famiglia difficile: un papà probabilmente dedito all'alcol, mamma casalinga, lui ha un fratellino più piccolo. Lui fin da piccolo ha sempre avuto il mito dell'Italia, di poter scappare. C'ha provato che avere poco più di dieci anni dopo varie peripezie è riuscito ad imbarcarsi in una nave. Aveva già a Casablanca iniziato la vita di ragazzo di strada, quindi andare a vivere assieme ai pescatori, a mangiare qua e là, a rubacchiare, un ragazzo che aveva un'esperienza notevole di vita da questo punto di vista e una famiglia che c'è stata molto poco. Lui ha tentato l'avventura in Italia, è arrivato qui che era molto piccolo credo che avesse tredici, quattordici anni. Inizialmente è arrivato presso questa comunità dove però c'erano ragazzi tutti grandi e anche piuttosto di carattere difficile: non l'hanno accolto come un fratello minore insomma nel giro di poco sono emerse delle problematiche e quindi il bisogno da parte sua di un contesto più piccolo, tutelante. E' stato trasferito a Padova e da lì è iniziata un'odissea: ha fatto varie comunità fino a un certo punto, agli inizi di quest'anno lui è stato spostato da Padova perché lui lì aveva purtroppo instaurato relazioni con persone non raccomandabili e acquisito uno stile di vita problematico: non seguiva le regole della comunità probabilmente c'era anche

l'uso di sostanze. E' stato spostato a Marghera in un 'altra comunità, lì ha durato pochissimo perché le tensioni erano enormi: è stato portato qui dalla polizia una domenica sera d'urgenza perché la comunità dell'altra parte aveva chiamata la polizia perché aveva aggredito fisicamente pare la coordinatrice. E' arrivato qui in condizioni tremende nel senso che era nervosissimo, ha cominciato subito a creare anche tensioni. Poi però anche se vuoi creare problemi qui gli altri ragazzi sono tutto sommato tranquilli, sicuramente il fatto che questo è un contesto non come altre comunità in cui lui era che erano dentro a contesti, dentro a città, questo è un contesto abbastanza appartato, molto tranquillo con inserimento nella natura, poi c'era un legame con M. l'educatrice di Amaltea, un tornare un po' alle origini, ai dei vissuti positivi, da quando è qui non c'è più stato a parte un caso uno scontro fisico con un altro ragazzo che aveva anche lui problemi. Per il resto non ci sono state più tensioni. Rimane per lui il problema dell'attivazione positiva di elaborazione di modelli positivi: sembra che da un lato sia convinto nel non voler seguire un modello deviante rispetto all'uso di sostanze, rispetto alla possibilità a tanti altri ragazzi vicino alla sua storia di finire come spacciatori, però dall'altra parte non riesce tanto a investire in un cammino costruttivo: lui continua ad avere gli atteggiamenti, gli istinti del ragazzo di strada, quindi è incostante gli devi ricordare le cose che deve fare, cerca di svignarsela quando c'è il turno allora cerca di avere la mela in più alla cena, sempre questa cosa è un po' furbetto. Adesso si dovrebbe riuscire di attivare un tirocinio presso un negozio di pizza kebab con un connazionale la prossima settimana. Purtroppo è stato molto laborioso attivare un tirocinio perché è molto difficile in questo momento anche se proprio la legge è molto cambiata. Lui aveva fatto esperienze di tirocinio in passato, ma erano andate molto male. Lui ha una promessa d'appoggio da parte della tutrice quindi per alcuni mesi avrà un posto in cui stare. La grossa sfida è quella della maggiore età. Si è cercato di sensibilizzare il servizio però per mancanza di risorse, ma soprattutto di strumenti per la maggiore età, di fatto non c'è questo aggancio a nessuna realtà”

Dall'intervista a Milena , educatrice di Tebe:

“Massur allora lui è arrivato qui dopo essere stato in comunità a Padova ed è arrivato una notte portato dalle forze dell'ordine, quindi è arrivato da una

situazione abbastanza pesante perché lui aveva agito violenza nei confronti sia dei pari che nei confronti dell'educatrice e comunque stava attraversando un periodo in cui si sono resi conto che stava utilizzando sostanze in particolare cocaina e quindi poi l'assistente sociale per una serie di circostanze, ha ritenuto di confermare la permanenza di Massur qui perché lui è arrivato semplicemente quella sera per essere collocato in un qualsiasi posto che non fosse la comunità dove aveva fatto il disastro. E' rimasto e lui fortunatamente è riuscito anche a mettersi in gioco in modo diverso, non mettendo in campo le dinamiche che aveva istaurato nell' altra comunità. Lui per un bel pezzo aveva un regime di blocco delle uscite per cui era molto controllato, non poteva muoversi perché c'era il timore che lui....perché era nel territorio padovano che aveva iniziato a procurarsi la droga e quindi non andasse in quei posti con lo stesso giro di persone e questa è stata una mossa vincente nel senso che lui l'ha accettata abbastanza bene perché siamo riusciti a fargli cogliere l'aspetto della protezione, quindi non solo il divieto, quindi era buono anche per lui tenersi lontano da situazioni in cui lui non era in grado di difendersi e di proteggersi. Lui è arrivato che aveva già preso la terza media e quindi c'era la necessità di impegnarlo, di fargli investire, che lui investisse su qualche cosa e quindi c'è stata l'opportunità che prendesse, di fargli fare l'esame A2 e quindi assieme a dei volontari lo hanno preparato a questo traguardo che lui è riuscito a portare a termine con successo e adesso siamo proprio nella fase di sgancio perché lui esce a novembre. Nel suo caso, nella fase di sgancio è stato preparato, prospettato un tirocinio. Lui aveva già fatto due tirocini qua in comunità svolti abbastanza bene, adesso deve andare da un curdo che ha una pizza kebab a Mestre; siamo in attesa di documenti per attivare questo tirocinio e quindi uscirà in modo in realtà con dei soldi messi da parte perché in accordo con l'assistente sociale abbiamo concordato di lasciargli poco liquidità, sono ottanta euro al mese e quindi gli abbiamo limitati a cinque euro alla settimana, venti euro al mese mettendogli da parte tutti gli altri. Medi li ha accantonati quindi ha soldi da parte per trovarsi un posto dove dormire. Ha la fortuna che la tutrice si è dimostrata disponibile per pagare per i primi mesi un alloggio e quindi il progetto di uscita è soprattutto quello di accompagnarlo nel senso dell'inserimento lavorativo. Naturalmente non si possono fare miracoli anche perché Massur è stato segnato molto dalla sua esperienza familiare, dalla

vita che conduceva in Marocco, lui aveva fatto molta vita di strada quindi alcune sue tendenze di farsi vedere uno spaccone di turno, oppure di giocare la carta della simpatia, perché lui è un ragazzo molto simpatico però questo non vuol dire che gli sia concesso tutto. Abbiamo cercato di stimolarlo molto sul fatto di diventare il più possibile affidabile: lui tiene fino a un certo punto poi se gli dici che bravo lui non può sentirlo perché non gli appartiene come esperienza e quindi molte volte si sabota da lui stesso, fa fatica dare la continuità nel tempo su questo è cresciuto però le esperienze negative infantili segnano parecchio. Lui è arrivato qui in Amaltea è stato qui due settimane quand'era più piccolo, saranno tre anni che è qui in Italia aveva sui quattordici, quindici anni”.

HANNAS (da intervista all'educatrice di Tebe)

“Hannas pakistano è in appartamento. E' stato tra Amaltea e Tebe quattro, cinque mesi. E' arrivato direttamente da [...] e collocato qui da noi. E' un ragazzo con cui abbiamo subito intravisto poter avere buone capacità di apprendere la lingua è arrivato che conosceva già l'inglese con un'apertura mentale più vicina agli occidentali che non ai connazionali. L'abbiamo iscritto alla scuola, ha fatto dei corsi durante l'estate, ma comunque ha fatto dei corsi di alfabetizzazione interna. Subito si è dimostrato interessato e molto motivato in questo. Lui ha un parente nei pressi di Ferrara quindi a un certo punto si era intravisto la possibilità di poterlo trasferire per l'affidamento da questo parente. Poi c'è stato il terremoto e quindi tutto è stato sospeso . Anche le assistenti sociali hanno notato che il ragazzo spicca per intelligenza, per capacità anche nel giro di poco ha dimostrato che non aveva più bisogno del mediatore per fare il colloquio, quando generalmente gli altri ragazzi ci impiegano un anno. Questo ha giocato ha suo sfavore però in realtà nel valutare chi nel collocare in appartamento nel momento in cui si libera un posto: hanno pensato facilmente a lui per le dotazioni migliori come strumenti acquisiti per cavarsela in un contesto intermedio come quello dell'appartamento, comunque al di fuori della comunità. Lui l'ha vissuta malissimo, abbiamo cercato pian pianino di accompagnarlo in questo passaggio che è cruciale per tutti, perché la vedono come una scelta imposta, si cerca di esaltare le cose positive rispetto ad una visione d'insieme. Lui adesso è in

appartamento, sta facendo la terza media e sta rivalutando l'idea di andare dal parente, perché dice che in appartamento teme di trovarsi con altri ragazzi non connazionali, ma soprattutto una loro idea che non vengano più seguiti come in comunità, quando invece c'è sempre un'assistente sociale che li va a trovare.”

CAP. 4 “Loro sono i futuri cittadini del nostro paese”

4.1 Analisi dei dati raccolti

Durante il campo di ricerca sono stati raccolti dati eterogenei fra di loro con varie tecniche della ricerca qualitativa e nello specifico della cassetta degli attrezzi della ricerca etnografica. Dall’osservazione sul campo dei vari momenti vissuti in determinate situazioni, alle interviste svolte con i vari attori dei contesti sociali indagati, alle note sul diario di campo, oltre allo svolgimento del laboratorio sulla cittadinanza. Inoltre sono stati raccolti anche materiali più di natura statistica come i dati riguardanti l’accoglienza dei MSNA sia a livello locale, sia a livello nazionale. Successivamente al campo di ricerca, nella fase di analisi dei dati si è posta la questione di come procedere e soprattutto come impostare il processo di analisi dei vari dati raccolti. Rileggendo le pagine scritte da Geertz in *Interpretazione di culture*¹⁰⁵, ho iniziato ad approfondire e in qualche modo a rispondere ai quesiti che si ponevano in quel momento di avanzamento dell’elaborazione complessiva della ricerca. “Nelle scoperte dell’antropologo la cosa importante è la loro complessa specificità, il fatto che siano ricche di particolare”, scrive l’antropologo statunitense. Infatti, dai cinque contesti studiati, sono stati ricavati molti particolari a volte con forti analogie, a volte con marcate differenze. Sicuramente complessi perché più voci sul campo hanno descritto un problema sociale più ampio, ossia, quello della cittadinanza. Continua Geertz: “il problema metodologico generato dalla natura microscopica dell’etnografia è reale e critico, ma non lo si può risolvere considerando una remota località come il mondo in una tazza di tè”. Questo problema va affrontato considerando che “le azioni sociali sono commenti su qualcosa che le trascende [...] I piccoli fatti parlano dei grandi problemi”.¹⁰⁶ Le testimonianze raccolte mediante le interviste, le discussioni con i ragazzi durante il LabCity, le note di campo scritte frettolosamente fra i vari spostamenti, hanno la valenza di “piccoli fatti” che sono avvenuti in un determinato contesto, in un ambiente x e in un tempo t . Questi piccoli fatti riescono comunque a parlare del problema della formazione alla

¹⁰⁵ Geertz C. (1998), *op. cit.*, Il Mulino, Bologna.

¹⁰⁶ Ivi, pp. 33 – 34.

cittadinanza attiva, ossia, del grande problema. Questo *discorso sociale* deve essere interpretato dal ricercatore. Come sottolinea Geertz, “il compito dell’etnografia è duplice”. Da una parte, deve scoprire quali siano le strutture concettuali che informano gli atti dei vari attori, ossia, *il detto* del discorso sociale. Dall’altra parte, deve “costruire un sistema di analisi nei cui termini ciò che è pertinente a quelle strutture, ciò che appartiene loro, risalterà sullo sfondo di altre determinati del comportamento umano”.¹⁰⁷ La particolarità dell’analisi culturale si è evidenziata nel corso delle interviste da cui sono emerse definizioni di concetti come *minore*, *cittadino* e altri termini. Soprattutto l’analisi delle discussioni e dei brainstorming avvenute durante il LabCity, ha permesso di far emergere i significati attribuiti a concetti chiave come *straniero*, *ragazzo*, *adulto e cittadino*. Cohen, Manion e Morrison affermano che i dati di natura qualitativa pongono determinate sfide¹⁰⁸. Innanzitutto, i dati sono molto ricchi, anzi complessi per cui la loro analisi richiede un tempo lungo per selezionarli e ordinarli. In secondo luogo, il ricercatore nel tentativo di interpretare questi dati svolge un doppio processo ermeneutico, con cui cerca di interpretare in prima istanza quello che è stato detto, spiegato, compiuto da chi è osservato, che a sua volta ha già cercato di dare un’interpretazione del suo comportamento o del significato di un preciso termini utilizzato. In seconda istanza, il ricercatore compie un lavoro di traduzione di significato per renderlo comprensibile al suo pubblico. Perciò questo lavoro d’interpretazione è l’unione emica ed etica svolte assieme. Nell’approfondire la questione di come fare analisi antropologica e di dare significato ai suoi risultati, Geertz afferma: “cogliere concetti che per oltre popolazioni, sono vicini all’esperienza, e farlo sufficientemente bene da collocarli in connessioni illuminanti con concetti distanti dall’esperienza che i teorici hanno costruito per cogliere le caratteristiche generali della vita sociale, è un compito per lo meno delicato, anche se un po’ meno magico del mettersi nella pelle di un altro”. Il lavoro condotto sul campo è stato quello di cogliere i diversi punti di vista che vivono a “casa nostra”, nel nostro paese che appartiene ad una sfera culturale occidentale. Oramai si tratta però di una realtà meticciosa, dove una considerevole moltitudine di culture si attraversano quotidianamente. Ma se la sfida teorica è quella di “formare alla cittadinanza attiva”, non si può partire se non dall’analisi

¹⁰⁷ Geertz, op. cit., p. 30.

¹⁰⁸ Cfr. Cohen L., Manion L., Morrison K., op. cit..

della diversità con cui i vari attori dei *mondi locali*, particolari che convivono nella nostra penisola, concepiscono concetti come *cittadino*, *cittadinanza*, *democrazia*, *società* e innanzitutto come definiscono se stessi in relazione agli altri attori sociali¹⁰⁹. Il lavoro di analisi qualitativa dei materiali raccolti è stato svolto in diverse fasi. Innanzitutto sono stati distinti i materiali raccolti per tipologia. Questo perché un'intervista non può essere analizzata con la stessa procedura con cui si osserva, si studia e si fanno emergere elementi significativi da un cartellone di brainstorming, da un disegno o da una nota di diario. In secondo luogo, c'è stata una riflessione se effettuare l'analisi manualmente o con il supporto di un CAQDAS. Vista la mole di dati e volendo ottenere dei risultati confrontabili fra loro e presentabili sotto forma di matrici, grafici, spezzoni di interviste codificate. La scelta è stata quella di individuare nel panorama del software, uno che consentisse tali funzioni e che allo stesso tempo permettesse un costante aggiornamento dei dati e modifiche – aggiunte, cancellazioni, spostamenti – dei file nel corso del processo di analisi. Dopo una ricerca di materiale su internet, lo studio di alcuni testi, è stato individuato MAXQDA¹¹⁰ come software che rispondeva alle esigenze dell'analisi da compiere. Come i vari CAQDAS¹¹¹, questo software consente di analizzare con maggiore velocità una quantità di dati considerevole e permettendo di produrre degli output particolari. Inoltre un programma di elaborazione dati funge anche come memoria dati, ossia, consente di mantenere archiviati i dati e di salvarli periodicamente come un unico file dati sul proprio computer o su altri supporti di memoria esterni. Inoltre avendo attivo un programma di memos, MAXQDA consente di creare un diario dove via, via si scrivono delle annotazioni sul processo di codifica in atto, oltre ad annotazioni specifiche sui singoli documenti elaborati. Fondamentale risulta poi la caratteristiche della rigosità di questo tipo di software per la ricerca qualitativa, in quanto consentono di “favorire la riflessione a livello concettuale e teorico sui dati raccolti e la possibilità di riorganizzare in continuazione il materiale, incoraggiando quell'interscambio reciproco fra teoria e dati tipico della ricerca

¹⁰⁹ Semeraro R., *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione* in SIRD N.7/2011, in: www.sird.it, consultato il 15 ottobre 2013.

¹¹⁰ Per ulteriori informazioni sul programma di analisi qualitativa MAXQDA si rinvia al sito <http://www.maxqda.com/service/manuals>.

¹¹¹ Cfr. De Gregorio, Lattanzi (2011), *Programmi per la ricerca qualitativa*, pp. 36 – 37.

qualitativa”.¹¹²I CAQDAS sono degli *artefatti*, ossia degli strumenti concettuali che permettono da una parte di elaborare dati di varie natura, ma allo stesso tempo permettono quell’azione di riflessione che il ricercatore compie man mano che prosegue con il suo lavoro. Nel caso specifico di questa tesi, oltre alle annotazioni che ho fatto nei singoli file, ho potuto concentrarmi in un’attività parallela di schematizzazione del working progress del mio lavoro, annotando in un quaderno sia le varie tappe che stavo raggiungendo, sia le riflessioni di carattere operativo e teorico. Infatti mano a mano che procedevo con la codifica, mi annotavo quali fossero i punti salienti o critici di un’intervista, di una discussione di gruppo e delle schede analizzate. Questi punti mi servivano per riflettere sulla stesura del testo dell’analisi e comprendere che cosa stava emergendo dal processo di elaborazione dei dati seguendo una logica di *bottom up*¹¹³. Allo stesso tempo mi permettevano di verificare se l’ipotesi individuata inizialmente era attendibile o meno. Soprattutto, però, mi consentiva di affinare sempre più la cornice teorica in cui iscrivere il problema affrontato con il lavoro di tesi e i dati raccolti con la ricerca sul campo. Il lavoro di riflessione sul significato che si evidenziava mano a mano che la raccolta dati diveniva un insieme ordinato e strutturato di segmenti analizzati e codificati, mi permetteva di ritrovare il pensiero di autori che avevano approfondito le stesse aree tematiche che emergevano con l’analisi. Come affermano De Gregorio e Lattanzi, “è possibile, dunque, intendere le annotazioni come vere e proprie estensioni dei processi di interpretazione del ricercatore [...] per consentire in tempi diversi il processo interpretativo: le annotazioni rendono fisicamente visibile questa costruzione teorica emergente”¹¹⁴. Questo processo interpretativo si collega al lavoro etnografico che è stato svolto sul campo, perché come scrive Geertz, “fare etnografia è come cercare di leggere (nel senso di costruire una lettura di) un manoscritto – straniero, sbiadito, pieno di elissi, di incongruenze, di emendamenti sospetti e di commenti tendenziosi, ma scritto non in convenzionali caratteri alfabetici, bensì con fugaci esempi di comportamento strutturato”.¹¹⁵ Quindi l’interpretazione è un lavoro che inizia con la ricerca sul campo e il suo scopo è quello di capire cosa gli altri stanno facendo, dicendo e

¹¹² De Gregorio, Lattanzi, op. cit., p. 36 e cfr. Richards, Morse, op. cit., p. 185.

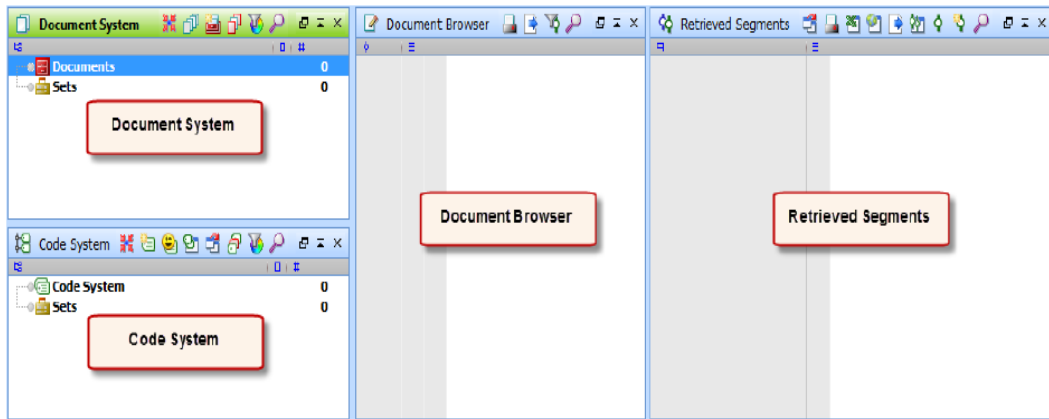
¹¹³ Lucidi, Alivernini e Pedon, op. cit., p.90; Semeraro R., op. cit., p.100, in: www.sird.it, consultato il: 15 ottobre 2013.

¹¹⁴ Cfr. De Gregorio, Lattanzi, op. cit.

¹¹⁵ Geertz (1998), op.cit., p. 17.

continua poi in modo sistematico e ordinato con l'analisi dei dati mediante l'utilizzo di un software, come MAXQDA, che consente di fare emergere una teoria, aggiungo, complessa¹¹⁶ della realtà indagata e dai dati raccolti con i vari strumenti selezionati dalla “cassetta degli attrezzi” della metodologia di ricerca qualitativa, di matrice etnografica.

4.1.1 La codifica con MAXQDA



I vari file da codificare sono stati caricati nell'area dei documenti creando dei gruppi in base alla città dove sono state svolte le interviste, oppure, evidenziando l'attività svolta, ma sempre distinguendola per contesto. I documenti all'interno di questi gruppi sono stati poi codificati singolarmente. La scelta del sistema di codifica non è stata effettuata a priori, ma si è venuta a strutturare man mano che il lavoro di analisi del materiale procedeva. Infatti come scrivono De Gregorio e Lattanzi: “tutti i codici devono essere assegnati dall'utente poiché MAXQDA non dispone di alcuna funzione di codifica automatica: il motivo di questa scelta tecnica risiede nella forte enfasi che i progettisti hanno voluto dare ai processi interpretativi e di attribuzione di senso operati dal ricercatore e alla natura eminentemente antropologica del lavoro di analisi che è possibile condurre con il programma”¹¹⁷. Alla fine il sistema di codici ottenuto da una parte rispecchia la tipologia della *codifica descrittiva*, in quanto si è scelto un'etichetta per denominare il contenuto del segmento codificato. Questo soprattutto si rileva nei sub-codici che sono serviti per entrare in profondità nell'analisi dei contenuti. Ad

¹¹⁶ In questo caso l'aggettivo *complessa* fa riferimento al pensiero di Edgar Morin (2012) che definisce ciò che è complesso come *complexus*, ossia *tessuto assieme* nel volume *La sfida della complessità*.

¹¹⁷ De Gregorio, Lattanzi, op. cit., p. 70.

un livello superiore, i codici invece rispecchiano una logica di *codifica per argomento* in cui vari sub-codici e i relativi segmenti, vengono raggruppati in base al tema più generale trattato¹¹⁸. Mentre procedeva la codifica dei documenti è sorta l'esigenza per quanto riguarda alcune attività svolte durante il campo di ricerca di creare codici specifici. Per esempio per quanto concerne le interviste o le discussioni del LabCity, sono stati creati i codici *domanda* e distinti poi i sub-codici *interruzione interviste, ripresa intervista, commenti, riflessioni*. L'attività del LabCity essendo organizzata in vari momenti, è stata definita a livello di codici in base alle varie attività svolte. Quindi al codice *LabCity* sottostanno i sub-codici *discussione sulla cittadinanza, discussione sui diritti e doveri del cittadino, lettura lettera*. Poiché MAXQDA permette fino a tre gradi di codifica, questi sub-codici sono stati ulteriormente suddivisi in codici di terzo grado che permettono d'identificare il contenuto del segmento. Ad esempio, il sub-codice *discussione sui diritti e doveri del cittadino* è stato ulteriormente specificato in *illustrazione dei doveri, illustrazione dei diritti, commenti MSNA sui diritti e doveri*. Oltre all'esigenza di codificare le attività effettivamente svolte nella ricerca sul campo, il sistema dei codici rispecchia la triangolazione adottata per lo studio dei singoli contesti. Si è voluto indagare se le interviste, le discussioni con i ragazzi e i loro elaborati mettevano in evidenza eventuali relazioni fra i vari attori sociali e quale fosse la qualità della rete. Perciò sono stati definiti codici di primo grado *strutture d'accoglienza, rapporto fra comunità e MSNA, MSNA accoglienza ed integrazione*. Il codice *strutture d'accoglienza* è stato ulteriormente suddiviso in *risorse a disposizione, criticità strutture d'accoglienza e attività operatori*. A livello di terzo grado di codifica, sono stati definiti i seguenti codici per *attività operatori: attività équipe, attività educative, attività burocratiche*.

STRUTTURA DI ACCOGLIENZA [10] RISORSE A DISPOSIZIONE [24] CRITICITA' STRUTTRURA ACCOGLIENZA [8] ATTIVITA' OPERATORI [27] ATTIVITA' EQUIPE [9] ATTIVITA' EDUCATIVE [3] ATTIVITA' BUROCRATICHE [2]
Sistema dei codici MAXQDA – Progetto MSNA_TESI, organizzazione dei codici e sub-codici di secondo e terzo livello.

¹¹⁸ Cfr. Richards e Morse, op. cit., definiscono la *codifica descrittiva* come “finalizzata all’immagazzinamento delle informazioni di base”, mentre la *codifica per argomento* ha come scopo quella di collegare varie parti dei dati analizzati. I due autori individuano anche un terzo tipo di codifica definita analitica che ha come finalità quella di “sviluppare concetti”, p. 169.

Il grado di affinamento della codifica è avvenuto con il proseguio del lavoro perché di solito iniziavo con una codifica di primo grado e poi trovando segmenti di analoga tematica, ma che specificavano più approfonditamente quel tema, ho iniziato a strutturare il sistema di codici in sub-codici di secondo o terzo grado. “Codificare è collegare più che etichettare. La codifica porta dai dati alle idee e dalle idee a tutti i dati pertinenti con quell’idea [...]. Codificare porta ad allontanarsi dai dati e raggiungere un livello di maggior astrazione: cioè dai dati a idee più astratte o categorie. Oppure a un livello più basso: dalle idee si arriva a tutto il materiale a cui esse si collegano e da questi segmenti all’intero documento”¹¹⁹. Questo lavoro di andata e ritorno dalle idee ai codici e viceversa continua per tutto il tempo della codifica e si arriva a comprendere che i vari gradi di codifica corrispondono ai vari gradi di astrattezza o specificità, in base a come li leggiamo. Un codice di terzo grado è molto descrittivo e sintetizza il contenuto del segmento codificato, mentre i codici di secondo e soprattutto di primo grado, consentono una maggiore astrazione e successivamente di confronto fra vari segmenti al fine di verificare l’ipotesi del proprio lavoro, sia di identificare quella cornice teorica che racchiude, o meglio, spiega il problema oggetto di studio con un processo di *explanatory accounts*, ossia di *analisi esplicativa*¹²⁰.

4.2 La scuola

Tutti i minori stranieri che entrano nel territorio del nostro paese sono trattati in base alla rettifica della Convenzione di New York sui diritti del fanciullo del 1989 e pertanto sono titolari di diritti fondamentali, fra cui il diritto all’istruzione. Si legge a tale proposito nel sito del Ministero dell’Interno: “Tutti i minori stranieri, anche se privi di permesso di soggiorno, hanno il diritto di essere iscritti a scuola (di ogni ordine e grado, non solo quella dell’obbligo). L’iscrizione dei minori stranieri avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani, e può essere richiesta in qualunque periodo dell’anno. I minori soggetti all’obbligo scolastico vengono iscritti, a cura dei genitori o di chi ne esercita la tutela, alla

¹¹⁹ Richards, Morse, op. cit., pp. 172 – 173.

¹²⁰ De Lillo op. cit., p. 97.

classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa, tenendo conto di una serie di elementi:

- ordinamento degli studi del Paese di provenienza;
- accertamento di competenze, abilità e livelli di preparazione dell'alunno;
- corso di studi eventualmente seguito nel Paese di provenienza;
- titolo di studio eventualmente posseduto dall'alunno¹²¹.

Anche i MSNA, dopo essere stati identificati e inseriti in una Struttura d'accoglienza devono iniziare un percorso scolastico tenuto conto dei loro requisiti di base e del periodo in cui sono arrivati. Infatti nelle comunità, gli operatori che sono responsabili per l'istruzione e l'alfabetizzazione dei ragazzi, prendono contatti di solito con un referente dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) o con le associazioni che operano nel territorio e che attivano corsi di alfabetizzazione. Se il ragazzo arriva entro un tempo congruo per essere iscritto ai corsi del CTP per poter conseguire la licenza media, allora si segue la procedura d'iscrizione e di concerto con un referente della scuola, il minore viene inserito in una determinata classe. Se invece il minore arriva durante l'estate, periodo di maggiori sbarchi in tutto il nostro paese, allora le comunità o hanno dei corsi di alfabetizzazione interna che i ragazzi sono tenuti a frequentare, altrimenti ci si appoggia ad associazioni esterne di volontariato o gruppi di volontari che fanno qualche ora di alfabetizzazione nelle comunità. Per esempio nella comunità di Bari, la responsabile per i rapporti con la scuola, Maria, mi riferiva rispetto all'inserimento scolastico che questo dipende molto da quando il ragazzo arriva nel corso dell'anno, se conosce già un po' d'italiano o qualche lingua europea (francese/inglese). Se il ragazzo arriva prima di settembre può iniziare i corsi regolarmente. Ma la scelta di quale corso il ragazzo potrà seguire dipenderà appunto dai suoi requisiti di partenza e anche dal tempo a disposizione che avrà per restare in comunità prima del compimento della maggior età. Di solito prima dell'inizio dei corsi, vengono convocati tutti i referenti delle comunità perché

¹²¹ Minori stranieri e Legislazione Internazionale, in:
<http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/temi/minori/sottotema005.html>,
consultato il 25 settembre 2013.

vengano indicati i ragazzi che verranno iscritti a scuola. Successivamente i professori valutano il livello di competenza linguistica di ogni singolo ragazzo e decidono di inserirlo nel corso di alfabetizzazione e se possiede una discreta padronanza della lingua italiana, possono anche decidere di fargli seguire i corsi per la licenza media. Nel corso dell'anno l'inserimento si fa via, via più difficile perché già i corsi sono molto frequentati con classi anche di trenta ragazzi. Ma il referente dell'alfabetizzazione, il Prof. G. sempre molto disponibile, cerca di inserire comunque il ragazzo arrivato dopo il mese di settembre. Suddividendo le classi in corsi mattutini e pomeridiani. Inoltre la disponibilità di poter accedere a questi corsi varia di settimana in settimana, perché i ragazzi che diventano maggiorenni, la prima cosa che lasciano è il corso di alfabetizzazione, ossia, la scuola, per poter andare a lavorare. Diverso è il discorso per l'inserimento nelle classi del CTP per il conseguimento della licenza media dove si accettano i ragazzi fino a dicembre, gennaio non oltre perché non ci sarebbe nemmeno il tempo sufficiente per poterli preparare al conseguimento del titolo. Alla domanda se per caso avessero mai preparato dei ragazzi come privatisti per la licenza media, Maria ha risposto che non è mai capitato e che comunque i ragazzi vengono di solito iscritti da settembre e quelli che inseriti in comunità nei mesi successivi, hanno un livello talmente basso di conoscenza della lingua italiana che non possono essere inseriti nelle classi del CTP per la licenza, ma seguono i corsi di alfabetizzazione. Durante l'estate, la comunità si era appoggiata dall'anno precedente a dei volontari della Chiesa Evangelica, perché un operatore ne faceva parte. Ogni venerdì, a partire dal mese di marzo, due ragazzi venivano in comunità per fare delle lezioni per apprendere l'alfabeto, leggere e scrivere. Quindi un supporto rispetto alle attività svolte a scuola, che i minori sembrano apprezzare anche perché fra i volontari ci sono anche degli stranieri che sanno parlare l'arabo e quindi è più facile svolgere una lezione conoscendo anche le lingue dei minori e aiutandoli a tradurre, a comprendere un termine, il suo significato o la sua funzione. Durante la settimana quindi i ragazzi seguivano una routine quotidiana scandita dalle attività in comunità come il riordino della propria stanza, la cura della propria igiene personale, seguire i turni di cucina per il pranzo e la cena, e l'andare a scuola, oltre ad altre attività come il recarsi in moschea dopo le lezioni o seguire qualche attività al di fuori della comunità

concordata con i servizi sociali o organizzata dalla comunità stessa con le associazioni di quartiere.

	<p>- Sì, allora considera che la mattina è più o meno dedicata a igiene personale, della struttura... Cioè delle... Delle stanze, riordino armadi, insomma quello che riguarda più o meno la struttura e... La loro igiene personale. Il pomeriggio sono a scuola, non sempre, anzi, quest'anno, a differenza dell'anno scorso, sono alternati tra mattina e pomeriggio, quindi il corso di alfabetizzazione è... Lunedì, giovedì e martedì, sino a qualche settimana fa, adesso sta cambiando qualcosa, il pomeriggio... Martedì, mercoledì e venerdì invece la mattina. Il mercoledì pomeriggio non vanno a scuola e... Abbiamo dei contatti col centro territoriale per le famiglie Jipigia e seguono un corso di capoeira, anche se...</p>
	<p>- In moschea... - In moschea, quindi finita la scuola la mattina vanno in moschea e rimangono lì sino al pomeriggio. Poi ci sono ovviamente dei momenti la mattina o il pomeriggio in... Quando non vanno a scuola, e sono in struttura, che con uno di noi comunque se hanno</p>
	<p>dei compiti, degli esercizi, vogliono ripassare qualcosa... Ci mettiamo a studiare con loro. Poi ti ho detto, sino all'anno scorso e penso quest'anno inseriremo questo gruppo di volontari un pomeriggio a settimana...</p>
<p>Maria [118 – 124]</p>	
<p>Maria, educatrice, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 24 ottobre 2012</p>	

I rapporti con la scuola venivano gestiti durante l'anno sia con incontri fra collegio docenti e referenti delle comunità ogni due, tre mesi, sia con contatti telefonici anche settimanali con il prof. G. del corso di alfabetizzazione se ci sono casi più problematici da discutere. Maria poi passa di tanto in tanto di persona alla scuola per verificare che vada tutto bene con i ragazzi e per curare il rapporto con i vari docenti. Sicuramente il periodo che stava attraversando la comunità di Bari non era dei migliori. Anche la loro responsabile aveva dovuto ammettere che il gruppo di minori presenti nella comunità aveva messo in forte crisi il gruppo degli educatori perché erano presenti troppe casistiche di minori con problemi e storie personali forti alle spalle che creavano fazioni attorno ad figure di leader che si erano imposti, creando un clima teso in diverse occasioni fra loro e con gli operatori.

	<p>- Detto questo... Questo è un gruppo particolare, probabilmente prima di adesso non dico che non abbiamo mai avuto un gruppo del genere, non ne abbiamo mai avuti forse insieme, nel senso che si sono, in questo gruppo, perché poi c'è chi va, c'è chi viene, in questo gruppo particolare, che si è un po' consolidato da un po' di mesi, troppe situazioni problematiche insieme. Sì, le abbiamo avute in passato, però magari una, due, su sei. Quindi facilmente più gestibili insomma. E... Questo un po' ha... C'ha... Più che c'ha spiazzato, c'ha fatto mettere ancora di più in discussione, c'ha fatto arrivare a un momento in cui ci siamo fermati e abbiamo detto: "Eh... Qui rimbocchiamoci le maniche perché c'è da lavorare molto di più. Capiamo come rafforzare e cosa rafforzare". E questo solo un lavoro</p>
	<p>- Considera che adesso per la prima volta abbiamo due ragazzi nell'area penale, che non abbiamo mai avuto, e questo secondo me ha creato molti scompigli, perché un ragazzo in area penale ha una progettualità differente e ha proprio, anche nella quotidianità, delle regole differenti, delle rigidità differenti, non dettate da noi ma disposizioni del Tribunale, ad esempio, che invece entra molto meno in merito per una questione civile, per un</p>
	<p>minore straniero non accompagnato, semplicemente che arriva qui, volendo essere accolto in una comunità; per il penale c'è proprio un... Ci sono proprio delle disposizioni differenti, rigidità differenti. Questo ha un po'... Scombussolato gli animi. Non chiedermi perché, per come, perché poi si andrebbe a fondo di tante ipotesi e di tanti lavori che stiamo facendo, che è difficile davvero... Capire la reale poi causa, però ti posso dire che probabilmente questo inserimento ha... Di uno in particolar modo, ha... Ha scombussolato un po' gli animi. Magari c'è chi prima aveva un ruolo un po' più di leader, positivo, che poi magari si è sentito spiazzato dall'arrivo di un'altra persona che... Ha preso lui magari il ruolo di leader e quindi si è sentito un po' spodestato, questo ha creato un po' di alleanze e di... Come si dice... Fazioni, suddivisioni...</p>
<p>Sara [85 - 89]</p>	
<p>Sara, coordinatrice educatori, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 18 giugno 2012</p>	

Del cambiamento di clima e soprattutto diverso comportamento dei ragazzi accolti in comunità se n'era reso conto anche il Prof. G. che si occupava dell'alfabetizzazione. Nella sua lunga intervista alternava momenti di assoluta soddisfazione ed orgoglio per il lavoro che faceva a momenti di sconforto dovuti al fatto che nel corso degli anni lui aveva dovuto rivedere molto la sua posizione rispetto ai minori e alla relazione con loro. “ L'utenza che c'è in questo momento a [Idra] devo dire che non è stata per nulla rappresentativa di un campione di utenza avuto per cinque anni. Nel senso che c'è una concentrazione in questo momento in quella comunità di alunni che hanno assieme delle strumentalità molto basse, una scarsissima motivazione all'apprendimento e delle forti difficoltà relazionali. Concentrate tutte e tre assieme queste componenti con un altro numero di utenti che hanno questa difficoltà. Infatti io dicevo alla responsabile ultimamente, a Sara: *Guarda interrogatevi perché forse gli assistenti sociali vi*

stanno forse un po' troppo caricando. Perché c'è proprio una difficoltà oggettiva di gestione... la troppa forte concentrazione di, come dicevi tu, di un basso numero di utenti, di alunni con queste componenti. E guarda caso gli episodi di violenza, i due episodi di violenza che si sono stati quest'anno sono stati entrambi con degli utenti di [Idra] [...] Per me quest'anno è stato un anno un po' triste professionalmente per me, che mi ha indotto a dover considerare una serie di cose perché ho sempre avuto... non dovrei dirlo, ma una certa ammirazione nei confronti di questi alunni [...] però nonostante sono partito nel tempo per certi versi da questo razzismo al contrario, nel tempo e in particolare quest'anno sono stato costretto a... come dire l'esperienza mi ha costretto ad un tipo di osservazione un po' più... non so come dire... più neutrale, fotografica ... non so come dire perché... c'è stata un'utenza peggiore" [Prof. G. 00:43:37 – 00:46:54].

Le nuove generazioni di ragazzi che arrivano sembrano “buttati” nelle comunità come ha continuato a raccontarmi il prof. G. e in chiacchierate con dei ragazzi delle comunità, dicono che si alzano nella tarda mattinata, che passano poi le ore guardando la televisione e a giocare alla play station. Anni fa gli alunni avevano molta più voglia d'imparare e il professore si ricorda, anche con viva commozione, di qualche ragazzo che nel tempo della scuola lo aveva “usato”, ossia, aveva sfruttato ogni momento per poter apprendere, conoscere, approfondire e che era riuscito ad affermarsi come persona adulta nella società. In particolar modo un ragazzo bengalese, un giorno gli aveva telefonato per dirgli che ritornava nel suo paese per un periodo perché grazie al suo lavoro era riuscito a mettere da parte i soldi sufficienti per pagarsi il viaggio e ritornare a salutare la sua famiglia. Gli alunni che adesso frequentano invece la scuola, sembra che gli sia tutto dovuto o comunque che l'accoglienza sia un qualcosa che loro hanno pagato nel prezzo del viaggio. Ho dovuto confermare la visione del professore riportando le varie esperienze che ho vissuto fra le diverse realtà italiane studiate, in cui gli operatori in particolar modo si lamentavano della mancanza del senso di gratitudine e di rispetto verso il lavoro e l'impegno che loro ci mettevano nell'accogliere i ragazzi nelle comunità. Nonostante queste difficoltà tangibili il Prof. G. cura molto la sua preparazione professionale e poi reinveste quanto appreso nell'organizzare le sue lezioni e nell'adottare metodologie didattiche varie che potessero agevolare il più possibile l'utenza variegata delle sue classi nell'apprendere l'italiano. Il team

docente si compone di un docente alfabetizzatore più un gruppo di docenti che afferiscono alla scuola media. Quando un ragazzo arriva al CTP V. gli vengono offerti dei “pacchetti finalizzati all’alfabetizzazione e integrazione linguistica”, come mi descrive in dettaglio il Prof. G. “Parto dalla fine perché mi è più facile. Noi rendicontiamo all’amministrazione su tre canali, quindi su tre obiettivi didattici. Una parte alfabetizzazione, una parte integrazione linguistica e una parte licenza media. [...] Per alfabetizzazione io ho inteso per livelli A0, A1 e per integrazione linguistica livelli A1 e A2 e le relative certificazioni [...] come ente certificatore di riferimento Perugia, l’Università per Stranieri di Perugia [...] Ti dicevo sarebbe virtuoso fare più gruppi, di fatto io tendenzialmente riesco a fare due gruppi, molto spesso sono due gruppi più uno. Che cosa significa in sostanza? Che quando arriva il minore, innanzitutto noi lo prendiamo in qualsiasi periodo dell’anno e questo genera una serie di cose molto belle, ma anche molto difficili da gestire. Molto belle perché si creano dei fenomeni di mediazione naturale in classe. Difficili da gestire perché a volte c’è un gap qualche volta di sette mesi, otto mesi di attività in classe e quindi io sostanzialmente ho bisogno di un repertorio di attività enorme perché devo cercare di fare cose nuove bypassando quelle già fatte, non ripetendomi. Quindi ho l’esigenza di utilizzare una quantità di materiali molto differenti, non solo canonici, didattici, ma in particolare videocorsi [...] cortometraggi, film e anche molte locandine e pubblicità di supermercati e così via” [00:05:23 - 00:10:06]. Oltre che con l’utenza il prof. G. sottolineava anche un altro fenomeno che da un po’ lo preoccupava. Ossia, il rischio di burocratizzare il proprio lavoro per poter agevolare il lavoro di comunità e di Tribunali. Inoltre, sebbene il rapporto con le comunità sia buono, ci sono difficoltà nel supportarsi nella didattica, perché il professore diceva che questi alunni, in particolare quelli delle comunità, sono sguarniti di dizionari anche economici e che questa problematica era stata discussa con i referenti delle varie comunità . Il professore affermava “quanto vale economicamente ogni parola che s’impara?”. E questo è un altro aspetto dolente dell’integrazione perché nei vari contesti visti il problema dell’acquisto dei libri di testo è un problema effettivamente economico. Con le rette che vengono assegnate alle comunità e il pocket money che viene dato ai minori a volte si riesce ad acquistare un libro di testo, ma non sicuramente il migliore in commercio, altrimenti le lezioni vengono

svolte utilizzando molte fotocopie in bianco e nero che i docenti preparano prima di entrare in classe. E tutto questo materiale poi non viene tenuto in modo ordinato dai ragazzi e le lezioni rischiano di diventare tanti fogli volanti che finiscono chissà dove e che interrompono le lezioni iniziate i giorni precedenti, telefonate fra referenti scuola e comunità per lamentare che i ragazzi non sono disciplinati e così via. A Bari parlando di questo argomento con Maria, la referente per la scuola, mi ha risposto che vengono utilizzate le fotocopie perché appunto con i soldi che i ragazzi hanno a disposizione non riuscirebbero a permettersi di acquistare libri di testo, anche perché loro come comunità ricevono una retta come pronta accoglienza anche se funzionano da seconda accoglienza. Quindi i soldi che possono dare ai ragazzi sono una cifra simbolica che gli permette di acquistare le schede telefoniche per chiamare i parenti.

<p>DOMANDA</p>	<p>143</p>	<p>- Eh, una cosa che ho notato è che i ragazzi non hanno libri di testo... Come mai?</p>
<p>..RISORSE A ..DIDATTICA</p>	<p>144 145 146</p>	<p>- No, hanno molte fotocopie al... Nel corso di... Della... Della licenza media, durante il corso di... Del... Vabbè, nel corso dell'anno... - Sì, sì. - Hanno molte fotocopie, di esercizi, di riassunti, perché penso che... La spesa di un libro... Nessun ragazzo potrebbe farla e quindi vanno molto di appunti sui quaderni, schemi fatti alla lavagna, fotocopie, e...</p>
<p>DOMANDA</p>	<p>147</p>	<p>- Ma... Questi libri li dovrebbero comprare chi? I ragazzi, la scuola...</p>
<p>..DIDATTICA</p>	<p>148</p>	<p>- Sinceramente non lo so, perché tutti i ragazzi che hanno frequentato la scuola media, non c'è mai stato né chiesto di acquistarli né sono stati dati dalla scuola, sono sempre stati così, fotocopie, appunti... Non... Non mi sono neanche posta il problema sinceramente perché non c'è mai stato richiesto, l'unica richiesta che fanno a inizio anno è quaderni, squadre, compasso, insomma quello che può servire per la didattica, però l'acquisto dei libri non è... Non è stato mai menzionato, no.</p>
<p>Maria [143 – 148]</p>		
<p>Maria, educatrice, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 24 ottobre 2012</p>		

A Catania è stato l'unico contesto in cui ho visto utilizzare dalla professoressa C. la LIM nelle sue lezioni. In particolare un giorno ho assistito ad una lezione di storia in cui veniva spiegata la civiltà degli Assiro Babilonesi attraverso l'uso di questo strumento didattico. I ragazzi erano molto partecipi e addirittura uno di loro vedendo l'immagine di una ricostruzione di un villaggio ha affermato che assomigliava a dove abitava lui nel suo paese d'origine. I ragazzi catturati dalla modalità interattiva con cui si faceva lezione e dalla possibilità non solo di leggere,

ma anche di poter osservare le immagini, partecipavano alla lezione con molta attenzione. La differenza di partecipazione è stata evidente ad un'altra lezione d'italiano (09 ottobre 2012) dove veniva analizzato il testo "Gli uomini di burro" di Gianni Rodari. Il testo in fotocopia era stato distribuito ai ragazzi già il giorno precedente e c'era chi lo aveva perso o dimenticato. La professoressa N. spiegava i vocaboli nuovi (es: burro) o la differenza fra alcuni termini accentati o meno (es: capito/capitò). Era una tipica lezione frontale con l'insegnante che utilizza libri di testo e lavagna per la spiegazione di un argomento. La porta dell'aula era aperta durante la lezione e i ragazzi andavano e venivano. Uno dei ragazzi della comunità di Acireale, K., era uscito ad un certo punto perché gli era squillato il cellulare. Invece J. era sempre molto attento durante la lezione come in tutte le attività che si svolgevano anche in comunità. Poneva diverse domande ed era sempre pronto ad uscire alla lavagna per svolgere gli esercizi proposti. In particolare gli era stato richiesto di compilare una tabella con l'indicazione degli articoli determinativi e indeterminativi sia per genere, sia per numero. Dopo qualche incertezza e qualche suggerimento che gli arrivava dai compagni seduti, J. ha compilato il tutto correttamente. Nessuno dei ragazzi prendeva appunti nei propri quaderni. C'era chi continuava a chiacchierare con il proprio compagno di banco e chi mi chiedeva da dove venissi e come mi chiamassi. Si continua la lettura del testo fino alla fine della lezione, anche se non c'è molta attenzione da parte della classe. La differenza di attenzione e di partecipazione alle due lezioni era netta e quindi l'utilizzo di tecnologie didattiche per migliorare l'apprendimento in classe¹²² permette sia risultati migliori in termini di attenzione,

¹²² Biondi, G. (2009). *Lavagna interattiva multimediale e contenuti didattici digitali: dal learning object all'asset*. Repository INDIRE per la formazione degli insegnanti, in: http://for.indire.it/global_lms/uploads/tecnologie_per_la_didattica/10237.pdf; Calvani, A. (2000). *L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una "saggezza tecnologica"*. Convegno FIDAE, L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia, Roma febbraio 2000. URL: <http://www.navediclo.it/wp-content/uploads/calvani.pdf>; Banzato M., Midoro V. (2006), *Lezioni di tecnologie didattiche*, Menabò; E. Aiello, L. Piano, "A proposito di software per... il recupero delle difficoltà di lettura e scrittura nella scuola di base", in <http://sd2.itd.ge.cnr.it/Prot/Zoom/dislessia/introduzione1.htm>; P. Colico, "A proposito di software per... imparare l'italiano come L2" in <http://sd2.itd.ge.cnr.it/Prot/Zoom/italiano%20L2/introduzione.htm>; U. Tenuta, "L'utilizzazione delle tecnologie multimediali nella didattica disciplinare" in <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/aulemm.html>; D. Parisi (2001), "Le simulazioni e la storia", TD, n. 24, pp. 27-32.

motivazione, comprensione, ma anche nel poter dare alla lezione una veste non-formale, non standard rispetto alla lezione frontale, tenuto conto che questi ragazzi sanno utilizzare molto bene i cellulari con i quali telefonano, ascoltano musica, scaricano varie *app*, oltre ad utilizzare il computer e soprattutto la navigazione in internet per poter telefonare a casa mediante l'utilizzo di skype o dei social network come face book.

La lezione frontale era la tecnica utilizzata anche nel CTP di Firenze nelle varie lezioni che ho potuto seguire, ossia, dall'alfabetizzazione, alla matematica e alle scienze naturali e tecnologiche. L'aspetto che ha reso particolare questo contesto è stato il fatto che il CTP era inserito all'interno di un Cfp. Questo connubio era nato un po' per caso e necessità. Dalla sede dov'era collocato il CTP di Firenze l'anno precedente, non era più usufruibile e quindi si poneva una questione di trovare una nuova ubicazione nel territorio del comune tenendo conto sia della presenza degli altri CTP, sia della disponibilità di strutture nei vari quartieri della città. Alla fine, dopo varie consultazioni con i propri colleghi, il referente del CTP, il prof. Renato, ha fatto un colloquio con il preside del Cfp di Firenze e vista la loro disponibilità, la sede è stata collocata al primo piano di questo istituto in prima periferia di Firenze. Questo cambio di sede ha sancito anche la nascita di una collaborazione fra le due scuole. Infatti i ragazzi che frequentano il CTP per conseguire la terza media o che seguono il corso di alfabetizzazione e sono prossimi alla maggior età, possono seguire i corsi anche del Cfp.

	<ul style="list-style-type: none"> - Quindi diciamo i vostri ragazzi frequentano sia le ore di lezione qui da voi, sia anche le ore di lezione al CFP, ecco. - Sì, ora per esempio ultimo caso due miei ragazzi hanno cominciato i corsi professionali pomeridiani. Allora cosa succede che dovendo frequentare il pomeriggio obbligatoriamente e c'è l'obbligo delle presenze succede che non possano frequentare questa scuola media perchè noi categoricamente 15.00 – 18.30 perchè alle 19.00 le aule vengono occupate per altri corsi e allora te l'avevo già detto, si fa in modo che vadano alla scuola media "Eredi" che fa orari ben diversi da questo come minimo cominciamo alle otto lì anzi c'ho tutto il quadro degli orari perchè io devo darlo agli educatori della comunità e quindi non perdono nemmeno la scuola media.
<p>Prof. Renato [37 - 38]</p> <hr/> <p>Prof. Renato, CTP di Firenze DT: 07 dicembre 2012</p>	

La realtà di Venezia è caratterizzata da un insieme di CTP sparsi nel territorio del veneziano con cui la comunità di Venezia ha intessuto ormai da diversi anni rapporti per cui i minori vengono suddivisi in gruppi in base alla disponibilità del singolo istituto e delle varie esigenze che cambiano di anno in anno sia delle scuole, sia della comunità e della sua utenza. Inoltre, la realtà di Venezia può contare su un corso di alfabetizzazione interno mattutino e del supporto di volontari nel pomeriggio per preparare i ragazzi agli esami come privatisti se sono arrivati oltre la scadenza per l'iscrizione, ma presentano comunque dei requisiti di base che consentono loro di poter affrontare un percorso più impegnativo rispetto alla sola alfabetizzazione, ma che costituisce un'opportunità concreta di poter sostenere l'esame per la licenza media, titolo necessario per poter poi o proseguire gli studi o comunque avere una base d'istruzione riconosciuta nel nostro paese, tenendo conto anche dell'età del ragazzo magari prossima alla maggior età. Il team di volontari di supporto al pomeriggio sono ex- insegnanti in pensione che si mettono a disposizione per poter preparare i ragazzi in modo serio all'esame. Altrimenti in generale un minore della comunità segue il corso di alfabetizzazione tenuto da Claudia al mattino e poi nel pomeriggio si reca nel CTP dov'è stato iscritto. In particolar modo con la mia ricerca sul campo ho potuto conoscere più da vicino la realtà del CTP di Venezia, i suoi docenti e anche partecipare ad alcune lezioni.

4.3 Il mondo del lavoro

Nel complesso della progettualità formativa di un MSNA, l'aspetto che assume maggior importanza è l'inserimento lavorativo. Nei vari contesti studiati, la collaborazione fra le comunità e gli altri attori sociali nel cercare di organizzare strategie, protocolli e percorsi per agevolare l'inserimento lavorativo varia di molto, in base alle risorse umane a disposizione e le loro competenze, alle risorse che il territorio offre e al grado di collaborazione già esistente fra le singole parti. L'Associazione Saturno di Trento, nei suoi vari uffici constava anche dell'area lavoro che si era creata nel corso del 2007 al fine di capitalizzare i contatti che l'associazione aveva stretto nel corso degli anni. Nel 2009, però, si era pensato di modificare gli obiettivi dell'area lavoro perché i ragazzi che si presentavano in ufficio dicevano all'operatrice: "Mi trovi un lavoro?" e quindi di era diffuso il

falso mito che l'area lavoro trovava un'occupazione e si era smarrito l'obiettivo progettuale dei ragazzi. Quindi si erano distinte tre fasce di minori:

- 1) ragazzi molto autonomi da un punto di vista scolastico e di programma educativo;
- 2) ragazzi abbastanza adeguati. In questo caso l'operatrice dell'area lavoro si sarebbe adoperata per indicare i ragazzi ai datori di lavoro;
- 3) ragazzi che potevano lavorare, ma più problematici nella socializzazione.

Dopo una previa valutazione del ragazzo da parte dell'assistente sociale presente nell'Associazione e dell'équipe d'appartamento, veniva contattata l'operatrice dell'area lavoro. C'era un momento di valutazione del ragazzo, le sue competenze e i suoi punti deboli. Si raccoglievano quindi le informazioni necessarie al fine di compilare il CV europeo. Fra sportello lavoro, équipe d'appartamento e assistente sociale c'era una forte sinergia per cui si lavorava sul singolo ragazzo e sulle sue necessità progettuali. Per questo, oltre all'accompagnamento al lavoro molto strutturato, vi era anche un monitoraggio molto serio. S'iniziava dal modo in cui un ragazzo si presentava al colloquio con l'operatrice dell'area lavoro:

" Io non voglio gente che si presenta con le infradito. Perché tu ad un colloquio di lavoro non ti puoi presentare con le infradito. Non voglio gente con cuffie sulle orecchie. Io non voglio gente con la gomma. Sono rigorosa su questo che dovrebbe già passare anche a scuola. Già il loro CV è debole, se si presentano male, non c'è speranza!" [Gioia, 26 ottobre 2011, 01:50:32].

Veniva curato anche il linguaggio verbale, non verbale e scritto, ovvero, come i ragazzi si presentavano ad un colloquio o come affrontavano una telefonata, come rispondevano per mail ad un annuncio di lavoro. L'operatrice di solito faceva anche dei role play con non più di una coppia di ragazzi simulando una telefonata. La ricerca del lavoro funzionava sia rispondendo per mail ad offerte di lavoro, sia con consegna porta a porta del curriculum. Dopo un primo incontro in cui l'operatrice spiegava a cosa serviva l'area lavoro, successivamente c'era la stesura del CV. Infine se il ragazzo era maggiorenne si contattavano le agenzie di lavoro e interinali, altrimenti se ancora minorenne si facevano delle ricerche mirate. La scelta del settore lavorativo su cui puntare avveniva distinguendo tre fasce:

- 1) ambito di competenza maggiore;
- 2) lavoro che si può accettare;

3) lavoro come ultima ipotesi.

Si preparava quindi il CV e la lettera di presentazione si formulava una scheda da compilare a cura del ragazzo via, via che venivano distribuiti i vari CV. La scheda era costituita dalla seguente stringa di dati:

DATA	TIPOLOGIA	NOME	RECAPITO	PERSONA	ACCORDI
	AZIENDA		TELEFON.		

Dalla monitoraggio della compilazione di questa scheda si riusciva a comprendere se il ragazzo aveva a cuore il suo futuro e quindi con serietà s'impegnava nella ricerca del lavoro o meno. "Io ci credo molto in questo strumento", affermava l'op dell'area lavoro "Ma non ho riscontro rispetto al senso ultimo che dovrebbe avere... Se io posso dare lo strumento, se tu capisci la direzione verso la quale ti sto portando bene. Dopo di che se non capisci pazienza! [...] Se capisci quanto è importante cercae lavoro mentre sei qui in struttura e non hai poi grosso problemi (bollette, affitto, ecc...) [...] ci sono stati ragazzi dimessi senza lavoro e sono in situazioni di sofferenza [...] Il mandato è chiaro: noi ci occupiamo di voi fintanto che siete qui. Poi se c'è una progettualità che va oltre bene, altrimenti si rischia l'assistenzialismo" [Gioia, 26 ottobre 2011]. Il sistema adottato da Trento molto dettagliato e strutturato, comunque di scontrava sia con la realtà dei MSNA, sia con le risorse sempre più esigue a disposizione. Come affermava l'operatrice "i ragazzi sono pronti a lavorare appena mettono pied nel nostro paese. In realtà si sentono pronti, ma perché lo sono nel loro paese". A casa loro, in un contesto diverso da quello italiano aver lavorato per due anni alla [...] di Tirana, senza certificazioni, non ti permette di trovare qui un lavoro di meccanico. E da una parte bisogna sempre considerare le forti pressioni familiari che i ragazzi subiscono per andare a lavorare e aiutare la famiglia. Pressioni che diventano via, via più pressanti mano a mano che la maggior età i avvicina. Si assiste ad uno scollamento fra gli obiettivi del progetto educativo che la comunità con il ragazzo ha messo in piedi e gli interessi pratici ed immediati delle famiglie dei ragazzi. Su e questo poi s'innesta anche il sistema di accoglienza dei MSNA. Fino ai 18 anni sono tutelati dopo di che devono essere dimessi a non sono più a carico né delle comunità, né dei servizi sociali. L'operatrice dell'area lavoro, ragionando sul passaggio alla maggior età, mi riportava questo esempio di un ragazzo, che diventa maggiorenne in estate e che trova nel frattempo un lavoro estivo. Se gli

assistenti sociali sono comunque favorevoli al prosieguo della sua presa in carico perché termini fra i 18-19 anni un corso professionale, questo non è garanzia di trovare un lavoro certo poi e quindi il neo-maggiorenne preferisce tramutare in lavoro permanente l'impiego estivo ed abbandonare gli studi. Tenendo conto nel complesso di questo quadro, della crisi economica, per cui è meglio "lavorare poco, male e subito e non aspettare prospettive basate sul se e sul forse", come afferma l'operatrice di Trento. Purtroppo il lavoro in nero diventa una risorsa di reclutamento non trascurabile, in un momento come quello che sta attraversando da anni il nostro paese e quindi diventano importanti gli agganci e i contatti personali che i ragazzi hanno con parenti, amici e connazionali. L'operatrice di Trento ha riportato l'esempio di un ragazzo che voglia fare il cameriere. Le condizioni di partenza sono due. O sei il figlio del ristorante per cui fai l'alberghiero, o sei un ragazzo al quale fino al 2008- 2009 venivano richiesti i seguenti requisiti: la disponibilità serale; nei week-end; vitto e alloggio e contratti a termine. Nel 2011, la richiesta media era diventata: capo sala; istituto alberghiero; due lingue; precedente esperienza lavorativa; patente B o domicilio in zona. Quindi, concludeva amareggiata l'operatrice di Trento, non c'erano annunci ed offerte di lavoro che potessero andar bene per i MSNA. Alla fine dell'intervista si era anche accennato all'argomento delle certificazioni delle competenze. L'operatrice, però, era scettica rispetto a tale argomento perché innanzitutto poneva una questione basilare: "Ma chi fa queste certificazioni?" e aggiungeva "Credo nella valutazione delle competenze dove ci sia una condivisione di quello che si osserva. Mi spaventa perché la scuola sta, nell'esigenza che i bisogni non sono quelli di vent'anni fa, però sta perdendo una serie di connotati che per veicolare i giovani da casa al mondo del lavoro sono fondamentali. [...] Le competenze che verranno certificate, da che mondo verranno recepite come risorse?". L'operatrice poneva delle questioni fondamentali tenuto conto del *target group* di riferimento (MSNA), del mercato del lavoro, di chi forma i formatori e come vengono studiati i modelli per la valutazione e la certificazione delle competenze di questi minori.

La realtà di Firenze invece è stata diversa per tipo di organizzazione e di momenti vissuti in cui ho potuto assistere anche ad un colloquio di orientamento presso uno sportello dell'Ufficio di Collocamento di Firenze. Il 28 settembre 2011 ero

arrivata a Firenze per il secondo periodo di ricerca. Quello stesso giorno un'educatrice della Pronta Accoglienza doveva accompagnare in centro un ragazzo tunisino di 16 anni per una consulenza per scuola-lavoro. Dai miei appunti di diario emerge questo:

“CASO: RAGAZZO TUNISINO; 6 ms in Italia; 17 anni; ha iniziato la scuola a 6 e lasciata a 14: con < di 10 anni di scuola si tenta comunque di inserirlo nel mondo della scuola di formazione professionale (idraulico). Ci sarà un test ingresso prima di entrare e colloquio x vedere l'attitudine. Bisogna che frequenti un corso prima del test per sapere meglio l'italiano. Se passa il test potrà accedere alla scuola. La cosa ottimale sarebbe che comunque frequentasse un corso alternato alla formazione professionale, per migliorare il livello l'ITA.” [nota diario del 28 febbraio 2011, Firenze]

Quello che avevo notato durante il colloquio era la scarsa dimestichezza con le lingue straniere ed in particolar modo con il francese, da parte delle operatrici. Il ragazzo era in forte difficoltà ad esprimersi e accennava parole in francese, ma dall'altra parte l'interlocutore non sapendolo non poteva porgli delle domande per capire in profondità le intenzioni del ragazzo, che restava muto e interagiva poco. Questa società che aveva questo sportello all'interno dell'Ufficio di collocamento, aveva vinto un appalto per tutto il Comune di Firenze e aveva uno sportello nei vari quartieri della città. Delle due operatrici dello sportello, ho potuto parlare solo con una che mi ha l'appunto illustrato il loro servizio. L'altra collega ha detto che non si sentiva autorizzata a fare un colloquio anche se informale perché ci volevano tutte le autorizzazioni dei loro responsabili. Mi sono confrontata pochi giorni più tardi con d'educatrice che aveva accompagnato il ragazzo al colloquio.

	11	- Sentì, io vorrei che tu mi parlassi nello specifico, anche per capire poi nel concreto come si svolge proprio la formazione di un ragazzo, del ragazzo che abbiamo accompagnato l'altro giorno al centro per l'impiego; quindi unpo' quando è arrivato, che cosa ha fatto, i progressi adesso, appunto proprio per capire come...cosa...
DOMANDA	12	- Diciamo, ne prendiamo uno a caso? Allora sì, nel senso tra l'altro lui è arrivato da poco, saranno massimo tre settimane, forse anche due...no...è tre settimane.
RAPPORTO COMUNITA' E	13	- Ma lui è in Italia da quando?
..ARRIVO IN ITALIA	14	- Lui è in Italia non da molto, perchè sarà in Italia da quattro mesi, forse, sì non è da molto...lui fa parte degli sbarchi di Lampedusa, sì...quindi ha fatto un po' di tempo, mi sembra un paio di mesi, ora le date non me le ricordo molto bene, però più o meno un paio di mesi in altra comunità, poi è stato trasferito e con noi è iniziato.
..ALTRE COMUNITA'		Allora, dunque, diciamo che lì si parte con lui già, per quanto riguarda l'alfabetizzazione, già da un buon livello, nel senso che nell'orale lui non ha quasi problemi, quindi partiamo già da un buon livello, quindi l'abbiamo iscritto subito. Le procedure sanitarie erano già aperte, quindi con lui siamo partiti alla grande, nel senso che l'abbiamo iscritto al corso di alfabetizzazione in una scuola, la scuola "Pieraccini", che inizierà lunedì, quindi non è ancora valutazioni in merito all'alfabetizzazione, non ne posso fare nel senso l'efficacia e alla voglia o insomma quanto meno perchè parte lunedì, essendo settembre e in base anche alla richiesta dello stesso ragazzo che ha detto che voleva fare l'idraulico e anche considerata l'età, perchè comunque diciassette, insomma è già ora di fare un bel professionale, anzi doveva iniziare anche prima; l'abbiamo iscritto, appunto, abbiamo fatto una pre-iscrizione perchè i corsi appunto hanno questa difficoltà che devono sempre vedere se riescono a partire per una questione economica e quindi, appunto, lui ha richiesto di fare l'idraulico e noi abbiamo cercato di accontentarlo; ha mostrato di essere veramente interessato e quindi abbiamo fatto questa pre-iscrizione. Da lì vedremo, nel senso che poi la difficoltà sta nel tempo che hanno i ragazzi, cioè la chiave di tutto è il tempo che hanno di stare con noi, perchè ovviamente finchè sono con noi si può fare un certo tipo di percorso, che è fra virgolette un po' obbligato, nel senso che c'è l'educatore che lo segue: "Vai a scuola, vai a scuola, fai questo, fai quello", dal momento che hanno diciotto anni e che sono fuori dal controllo dell'educatore di questa struttura, quello che fanno...fanno nel senso che poi diventa più... per esempio in questa scuola, che dura da quest'anno due anni, mentre gli anni passati durava un anno solo, il minore farà diciotto anni e avrà ancora di fronte un anno di scuola, quindi l'efficacia della scuola si dovrà vedere insomma nella sua volontà, poi rimane alla sua volontà.
..CORSO		
..CORSO		
..CORSI DI FORMAZIONE		
..CRITICITA'		
..ABBANDONO CORSI		
PASSAGGIO ALLA		

Fabiola [11 – 13]

Fabiola, educatrice, Consorzio Marte, Struttura Prima Accoglienza Fobos (Firenze)
DT: 25 settembre 2012

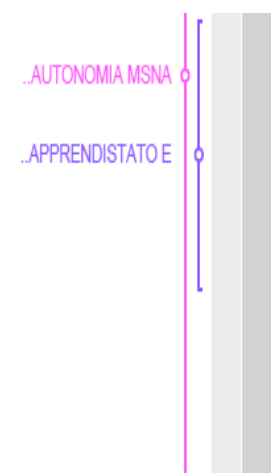
Emerge quindi che ci sono due grossi ostacoli alla formazione dei ragazzi. Una è l'età e l'altra le risorse che hanno a disposizione gli enti gestori dei corsi professionali in rapporto al numero d'iscritti. Questo ragazzo che aveva già 17 anni, forse poteva seguire per un anno la scuola per diventare idraulico. La scelta di questa scuola era maturata dalla volontà del ragazzo ed era emersa in sede dei vari colloqui svolti presso lo sportello scuola-lavoro di cui sopra. Però bisognava verificare la possibilità dell'ente, che gestiva quel corso, se poteva farlo partire o meno. Nella struttura di seconda accoglienza dello stesso Consorzio Marte di Firenze, i ragazzi in generale avevano tempi un po' più lunghi di permanenza, ma la fascia d'età era sempre fra i 15 e i 17 anni. Dopo la licenza media, i ragazzi solitamente venivano indirizzati a frequentare corsi di formazione, facendoli partecipare direttamente alla scelta della scuola.

	<p>condivisione del progetto educativo con un servizio sociale, noi si scrive al ragazzo in base anche alla partecipazione diretta del ragazzo perchè se il ragazzo mi dice, no, ad esempio un ragazzo in particolare:” no, idraulico, ma mi piacerebbe,però fare il parrucchiere”, noi si prova in tutti i modi a farlo entrare come parrucchiere, però noi prima spieghiamo anche al ragazzo che cosa implica tutto questo. Noi condividiamo di volta in volta il percorso, non è che il ragazzo, non è che il ragazzo viene escluso. E' ovvio però che sarà poi l'equipe</p>
<p>[Luisa, 11]</p>	
<p>Luisa, coordinatrice educatori, Consorzio Marte, Comunità Seconda Accoglienza Deimos (Firenze) DT: 26 settembre 2012</p>	


Per quanto riguarda il passaggio al mondo del lavoro la questione diviene più delicata in base ai documenti che il neo-maggiorenne detiene. Se il permesso di soggiorno per attesa occupazione non è ancora arrivato, non è così semplice la ricerca di un lavoro e tanto meno poter iniziare a lavorare, se non in modo irregolare. Sia la comunità, sia il Centro per l’Impiego non possono mettere il ragazzo in contatto con i datori di lavoro se lui non ha ancora i documenti regolari.

	<p>il compimento della maggiore età, va bene innanzitutto non ha un permesso di soggiorno adeguato, quindi c'ho un permesso di soggiorno per minor età, dovrà attendere di poterlo cambiare e nel frattempo difficilmente può, si, iniziare a trovare lavoro, però da noi di solito arriva il giorno della maggiore età, per cui a quindici, venti giorni, un mese prima, ma rimasto e fatto richiesta per attesa di occupazione e poi però bisogna vedere ottiene non l'ottiene? Cioè noi non riusciamo il più delle volte a meno che non abbia un proseguo assistenziale fino al ventunesimo anno. Diverso è il...(che comunque noi se possiamo aiutiamo lo stesso perchè l'indicazione loro comunque ce l'hanno), il Centro per l'impiego può prendere, sì, la prescrizione, ma in realtà non può aiutarlo perchè il Centro per l'impiego potrà aiutarlo solo nel momento in cui avrà un permesso di soggiorno in mano, quindi ci sono delle implicazioni che diventa un po' più una faccenda delicata, un po' più complessa. E' vero però che noi nel frattempo indirizziamo e accompagniamo il ragazzo al Centro per l'impiego. Siamo noi</p>
<p>Luisa [13]</p>	
<p>Luisa, coordinatrice educatori, Consorzio Marte, Comunità Seconda Accoglienza Deimos (Firenze) DT: 26 settembre 2012</p>	

Altrimenti sono le scuole professioni, attraverso gli stage a dare un'opportunità concreta ai minori di potersi inserire gradualmente nel mondo del lavoro e la comunità aiuta i ragazzi a redigere i loro CV.

	<p>aiutamo, va bene, e alcuni ragazzi però hanno la possibilità attraverso scuole o corsi professionalizzanti di accedere agli stage e attraverso questi stage però alcuni dei nostri ragazzi, nonostante arrivassero alla maggiore età per cui non avessero subito la possibilità da minore età ad entrare nel mondo del lavoro, però molti datori di lavoro contenti di questi ragazzi li hanno aspettati quindi li hanno anche inseriti quindi l'attenzione per cui quel datore di lavoro si rendeva disponibile ad assumere quel ragazzo cosa che è capitato, cioè sta proprio al ragazzo in alcuni momenti noi si lavora per questo, per spingerlo ad accrescere la motivazione a non limitarsi ad un semplice apprendimento, giusta conoscenza della lingua, andare oltre per cui lo si accompagna in tutto quello che può essere la sua vita in autonomia e sapere anche però come chiedere e come agire insomma come fare.</p>
<p>Luisa [13]</p> <p>Luisa, coordinatrice educatori, Consorzio Marte, Comunità Seconda Accoglienza Deimos (Firenze) DT: 26 settembre 2012</p>	

Una possibilità più remota è quella del proseguo fino ai 21 anni o almeno fino a quando gli obiettivi educativi non siano stati raggiunti. Fino a qualche anno addietro, spiegava Luisa, c'era più possibilità per i ragazzi di avere il proseguo assistito, ma a causa della crisi si sono notate delle riduzioni consistenti. Monto più facilmente è la rete di contatti informali e quella parentale ad essere di supporto ai ragazzi che sono in comunità.

	<p>vero anche che nel momento della maggiore età o perchè ha conosciuto dei ragazzi qui dentro che nel frattempo sono diventati maggiorenni prima di lui quindi eccoci, perchè si lavora anche sul gruppo e che quindi ha già una propria unità abitativa, una rete sociale magari anche un lavoro sono anche gli anziani che magari lo invitano, lo accolgono oppure c'hanno dei lontani parenti che a loro volta sono stati in altri centri, va bene, per cui magari lo attendono magari non avevano però la possibilità di un'unità abitativa da poterlo prendere in affidamento, ma sono disponibili poi dopo a dargli solidarietà per cui noi si agisce anche su quello, su quelle che sono le reti poi amicali che lui è riuscito a costruire o che magari quelle.... le parentele che si possono trovare qui oppure, che ne so, a Roma o all'interno insomma della Nazione Italia. Devo dire che</p>
<p>Luisa [25]</p> <p>Luisa, coordinatrice educatori, Consorzio Marte, Comunità Seconda Accoglienza Deimos (Firenze) DT: 26 settembre 2012</p>	

E anche Luisa menziona l'attività del Centro dell'Impiego che permette ai ragazzi di muovere i primi passi nel mondo del lavoro o quanto meno nella fase preliminare di preparazione del CV e di inserimento nelle banche dati. La questione comunque è subordinata come già riferiva Fabiola nella sua intervista, alla questione dell'età del minore e al possesso o meno del permesso di soggiorno. A Bari soprattutto nella seconda visita che ho fatto si respirava un clima molto particolare dovuto al fatto che alcuni dei sei ragazzi ospiti della struttura erano diventati maggiorenni e dovevano essere dimessi. Ma le prospettive non erano delle migliori¹²³. Infatti i ragazzi erano molto preoccupati e la loro tensione si vedeva nei loro volti scuri e si percepiva nelle chiacchierate con loro durante il LabCity o nel tempo delle interviste che facevo agli operatori altrettanto preoccupati, oltre alla quotidianità vissuta con loro nel tempo della mia permanenza. Come mi diceva Sara, la coordinatrice degli educatori: “La maggior parte dei minori [arriva] qui in cerca di fortuna, in cerca di lavoro per poter aiutare le loro... famiglie che rimangono nei loro paesi e in stato di difficoltà e quindi vorrebbero... il loro obiettivo è lavorare”. Diciamo che questo tratto caratterizza tutti i MSNA che arrivano in Italia, soprattutto quelli che programmano il viaggio con la famiglia, che contrae un debito per poter permettere ad un proprio figlio di raggiungere l'Europa. I minori che sono ospiti a Bari e in Puglia in generale possono provenire da Lampedusa, ma tanti arrivano anche nei porti pugliesi a bordo di tir che viaggiano da un continente ad un altro, passando per la rotta via Grecia, dove al momento i controlli sono più blandi. Anche un educatore della comunità, Davide, mi confermava che i ragazzi provenivano sia da Lampedusa, sia approdando sulle coste pugliesi e non solo nei porti.

¹²³ Si legga più sotto nel paragrafo 4.9 la storia di Fany, neo maggiorenne della struttura di Bari, p. 199.


<p>..ARRIVO IN ITALIA</p>	<p>71</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alcuni sono... Entrambi... Entrambi i casi abbiamo avuto: chi è arrivato a Lampedusa quindi si è fatto per esempio due tre già campi e quindi arriva esasperato, completamente esasperato perché ha passato magari un anno e mezzo in tre campi diversi, e la vita nei campi non è facile. C'è chi invece è sbarcato in Puglia, quando sbarcano viene fatta una cernita tra chi è minore e chi non è minore, chi è minore viene immediatamente preso in carico dal servizio sociale del... Del comune e praticamente messo la sera stessa in qualche comunità. <p>72</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui in Puglia, scusami... Dov'è che sbarcano i ragazzi di solito? <p>73</p> <ul style="list-style-type: none"> - E... <p>74</p> <ul style="list-style-type: none"> - O insomma dove sono i punti di approdo ecco? <p>75</p> <ul style="list-style-type: none"> - Di solito in Salento, perché permette delle spiagge abbastanza isolate però abbiamo avuto anche per... Degli afgani spesso sono attraccati con la nave direttamente al porto di Bari, direttamente in porto vengono... oppure il classico che vengono soccorsi in mare e quindi portati... Però gli sbarchi veri e propri, quelli che proprio immaginiamo come sbarchi clandestini, di solito in Salento perché è una costa più... Più selvaggia.
<p>Davide [71 – 75]</p>	
<p>Davide, educatore, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 15 giugno 2012</p>	

Sempre Davide rispondendo ad una mia domanda, mi ha descritto un po' quali sono gli oneri che un viaggio migratorio comporta per questi ragazzi. In generale i bengalesi e gli afgani pagavano dai sette ai dodici mila euro per un viaggio tutto organizzato, dove le difficoltà non erano molte e anche se arrestati in Grecia, non era un grosso problema perché poi venivano quasi subito rilasciati e ripartivano alla volta dell'Italia. L'educatore ribadiva che c'era una differenza sostanziale fra i viaggi intrapresi dai ragazzi provenienti dal Medio Oriente e quelli dall'Africa Sub-Sahariana. Infatti per i primi, il viaggio viene studiato a tavolino e i ragazzi vengono istruiti su che cosa devono dichiarare non appena sbarcati in Italia. Per loro l'obiettivo primario è lavorare per saldare il debito che per la famiglia di origine oltre ad essere un onere consistente, culturalmente sarebbe un disonore se non venisse riscattato. Quindi la maggior parte dei ragazzi provenienti da quest'area dichiara di avere diciassette, diciassette anni e mezzo per poter il prima possibile lavorare.

<p>..ORGANIZZAZIONE</p>	<p>qui... E tutto completamente organizzato: la famiglia di origine vende un campo, vende una seconda casa, si fa prestare i soldi e... Istruisce il minore che appena arriverà in Italia deve immediatamente lavorare, ecco perché dichiarano di avere un'età maggiore per pagare il debito, perché è un disonore grandissimo e fortissimo quello di non pagare il debito. Per</p>
<p>Davide [61]</p>	

Davide, educatore, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari)
DT: 15 giugno 2012

I minori che arrivano invece a Lampedusa e quindi dalle coste africane, vivono il momento di forte crisi politica dei paesi coinvolti dalla Primavera Araba e le conseguenze che anche quest'anno purtroppo sono state fin troppo tragiche con l'affondamento della barca del tre ottobre scorso al largo di Lampedusa. Ma molti di questi minori iniziano i loro viaggi ben prima, nei paesi dell'area sub-sahariana che sono martoriati da guerre endemiche (Costa d'Avorio, Repubblica Centrafricana) e da fattori climatici che a volte si abbinano e scatenano fughe in massa di profughi come dalla Somalia¹²⁴. Davide stesso definiva "tremendi" i racconti dei viaggi che certi ragazzi avevano compiuto.

 <p>ORGANIZZAZIONE</p>	<p>i cari, e partono. Per quanto riguarda invece i ragazzi africani, nel senso del centro Africa quindi parliamo di Ghana, Costa d'Avorio, loro vengono... Devono passare per forza dalla Libia, e invece li abbiamo avuto le storie più brutte, perché pas... Venire dal Ghana, dal... Dalla Costa d'Avorio, dal centro Africa fino alla Libia, abbiamo sentito veramente storie terribili, tremende... Sono stati arrestati, picchiati in Libia, hanno visto... Hanno visto amici morire, però poi ce l'hanno fatta perché l'organizzazione, pagando, ti assicura comunque il passaggio nei paesi europei.</p>
<p>Davide [61]</p> <p>Davide, educatore, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 15 giugno 2012</p>	

Anche questi viaggi della speranza hanno sia la finalità di poter vivere, sia di poter trovare un lavoro in modo tale da migliorare le proprie condizioni di vita. Per tutti i MSNA comunque il punto critico è il passaggio alla maggior età. La coordinatrice degli educatori metteva in risalto il fatto che le lungaggini burocratiche associate all'età dei minori che arrivano a ridosso della maggior età, comporta dei problemi a livello di rilascio di permessi di soggiorno molto problematici. Si rischia che i ragazzi debbano finire per strada perché non si può aiutarli da un punto di vista burocratico perché la presa in carico delle comunità e dei servizi sociali termina con il compimento dei diciotto anni.

¹²⁴ V.di Stefano Liberti, *A sud di Lampedusa*, per racconti dettagliati sui viaggi che questi minori devono compiere e poi l'intervista a Fabrizio di Catania dove racconta l'Odissea affrontata da due ragazze scappate dalla Somalia in condizioni differenti, ma che si sono poi ritrovate a condividere le prigionie libiche.

	<p>Hanno diciassette anni e sei mesi, quindi è facile che poi subito arrivino alla maggiore età e questi tempi non permettono al tribunale di aprire poi una tutela, nel momento in cui sei maggiorenne questa tutela poi viene meno e... E questo incomincia a creare problemi poi con il suo permesso di soggiorno, che anziché farlo da minorenni come dovresti farlo va a slittare da maggiorenne perché non essendoci il tutore tu non puoi iniziare le pratiche, e ci sono tutte queste vicissitudini che ovviamente poi creano molta ansia nel ragazzo, molta frustrazione, paura di non essere poi aiutato, perché poi arrivi a diciott'anni e la legge vuole che tu sia fuori, e molte volte non ti danno neanche la possibilità di trovare un posto per loro da diciottenne. Due di loro probabilmente verranno messi per strada</p>
<p>Sara [17]</p>	
<p>Sara, coordinatrice educatori, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 18 giugno 2012</p>	

Anche Davide riscontrava gli stessi problemi e sottolineava una volta in più nella sua intervista che i vari passaggi burocratici per ottenere i documenti s'intrecciano con l'iscrizione all'Ufficio di Collocamento di un neo maggiorenne. E spesso è difficile sapersi destreggiare fra leggi, decreti e vari cavilli burocratici. Questo comporta, da una parte, una sorta d'ingolfamento nelle attività della comunità che si vede la mani legate nel poter effettivamente accompagnare il minore all'inserimento lavorativo. Dall'altra parte, queste lungaggini burocratiche vengono mal interpretate dai minori che addossano la colpa dei vari ritardi agli operatori della comunità, creando non poche tensioni all'interno dell'ambiente di accoglienza.

	<p>– ...Hanno così intrecciato... Mi hai parlato appunto di inserimento nel mondo del lavoro. Voi come aiutate i ragazzi nell'inserimento lavorativo che è ovviamente fondamentale anche per poi avere il permesso di soggiorno e tutto quanto?</p> <p>– Abbiamo avuto, abbiamo riscontrato un'estrema... Come dire... Difficoltà perché un ragazzo per essere inserito, secondo le leggi italiane, per essere inserito nel mondo del lavoro deve essere, deve avere i documenti a posto, quindi deve avere il permesso di soggiorno già regolarizzato in qualche maniera per poi essere inserito nell'ufficio di collocamento ed essere poi collocabile. Ovviamente un ragazzo fin quando non ha tutto questo, e per avere questo ci vogliono anni, ci vuole più di un anno, non può essere inserito nel mondo del lavoro. Ora so che le cose sono, sembra che ci sia stato un decreto nel 2012 che permette l'inserimento all'ufficio di collocamento, quindi nelle liste dei collocabili anche chi non ha il permesso di soggiorno attraverso vari bandi e uno ne sta uscendo proprio ora. Quindi questa è la nostra difficoltà. Cioè noi non possiamo mandare un ragazzo a lavorare in nero, lo dobbiamo mandare in maniera regolare, ma per mandarlo in maniera regolare ha bisogno dei documenti, e per fare questi documenti ci vuole un sacco di tempo. Come abbiamo fatto finora</p>
<p>Davide [28]</p>	
<p>Davide, educatore, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari) DT: 15 giugno 2012</p>	

L'inserimento lavorativo nel contesto di Bari avveniva seguendo diverse piste, o meglio, le singole esigenze/possibilità del minore in comunità. Infatti come gli operatori hanno riportato ci sono dei minori che avendo ottenuto il documenti necessari, raggiungono parenti o connazionali che hanno in Italia o all'estero. Davide poi sottolineava anche una nuova tendenza, ossia, il ritorno nel proprio paese d'origine di questi neo maggiorenti per un periodo utile al fine di fidanzarsi o di sposarsi per poi ritornare in Italia a lavorare. Altri ragazzi invece non avendo nessun contatto o quelli esistenti non permettevano una qualche sorta di collocazione sia residenziale, sia lavorativa, venivano aiutati a compilare il CV europeo e poi a distribuirlo in città fra aziende, bar , ristoranti. Un'altra porta d'ingresso al mondo del lavoro era costituita dai corsi di formazioni retribuiti. Se questi corsi costituiscono una modalità di formazione concreta per un minore straniero, dandogli anche la possibilità di entrare nel mondo del lavoro attraverso gli stage, bisogna anche dire che questi corsi non sono così facilmente accessibili per questi ragazzi e per le comunità a causa della scarsità di risorse e di prerequisiti d'ingresso richiesti. Gli educatori della comunità Idra evidenziavano che i corsi ci sono e sono variegati, ma quelli effettivamente accessibili ai ragazzi sono pochi. L'educatrice che segue i minori nei rapporti con la scuola affermava che vengono richiesti documenti che i minori non hanno ancora e quindi vengono precluse dei percorsi formativi ai quali i ragazzi sarebbero inclini e si vedono costretti a scegliere dei corsi che non li motivano.

187

...CRITICITA'

193

...MSNA E BUROCRAZIA

...RILASCIO DOCUMENTI

...CORSI DI FORMAZIONE

- Effettivamente sfruttare non sono tantissime perché... Se non hanno la licenza media, tu considera che non tutti... Hanno magari diciott'anni ma non hanno la licenza media quindi alcuni corsi sono vincolanti perché richiedono la licenza media, che alcuni di loro non hanno. Altri richiedono la maggiore età, magari hanno la licenza media ma non hanno i diciott'anni, quindi non sono... Non è semplicissimo... Ah, un'altra cosa che vincola tantissimo è la residenza, devono avere la residenza nel... In un determinato quartiere, in un determinato posto che loro...

- E quindi è un altro problema. A volte richiedono la carta d'identità, ma loro a volte non hanno neanche il permesso di soggiorno ancora nei tempi... Quindi diventa tutto molto più complicato. Il... Il ragazzo che sta frequentando il corso di formazione, un corso di formazione fatto ad hoc per ragazzi che... Del circuito penale, e

Maria [187 – 193]

Maria, educatrice, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari)
DT: 24 ottobre 2012

Nel complesso dell'offerta formativa dei corsi a cui i minori possono effettivamente accedere sono pochi a causa anche dei documenti richiesti. L'individuazione di questi corsi avviene o tramite i contatti con i Servizi Sociali, o con l'USLM, per quanto riguarda i minori del circuito penale, altrimenti come afferma Maria durante la sua intervista: "Va... va molto a contatti personali...". Ed è sempre l'educatrice a tirare poi le somme del discorso sul mondo del lavoro dicendo che anche se questi ragazzi hanno la licenza media o conseguono un titolo di un corso di formazione, tenuto conto della situazione socio-economica non solo del contesto di Bari, ma in generale, l'inserimento lavorativo diventa un'impresa ardua e molti di questi ragazzi si devono accontentare di trovare qualcosa per poter vivere o sopravvivere alla giornata.

187

193

...CRITICITA' DEL CERCARE

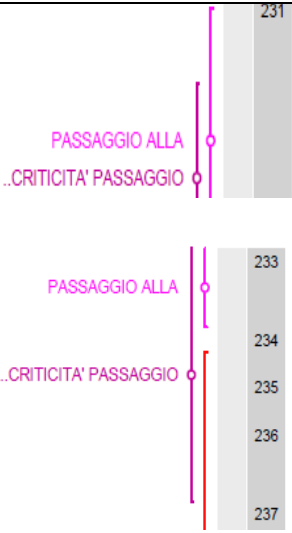
MSNA ACCOGLIENZA E

direttamente non... Abbandonano. E poi comunque anche alla fine quando hai il titolo di... Di un corso, della licenza media, trovare un lavoro non è... Non è semplicissimo, non è semplice per nessuno con... Con la situazione che abbiamo, con... Per loro è difficile, anche perché poi magari quasi tutti trovano un lavoro come cameriere, come... Lavapiatti, lavori che in realtà non hanno necessariamente bisogno di una licenza media o di un attestato di un corso. Non è... Non è semplicissima comunque la... La situazione che si prospetta...

Maria [227]

Maria, educatrice, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari)
DT: 24 ottobre 2012

Alla mia domanda se per caso come comunità loro abbiano dei riscontri oggettivi sull'inserimento nel mondo del lavoro di questi minori, Maria non ha potuto fornirmi dati certi, ma più una sua stima personale, affermando che le informazioni che hanno sono frutto di contatti personali con ex-minori che ritornano a volte a salutare. I ragazzi che riescono a sistemarsi in maniera regolare sono pochi rispetto al totale dei minori.



- Alcuni manteniamo dei contatti però ti posso dire che... La parte che lavora con un lavoro regolare, ora non stiamo parlando di lavoro in nero perché un lavoro in nero... [risata]... Però con un lavoro regolare, con un contratto che si sono sistemati, che vivono in maniera autonoma...

- Sono veramente pochi, rispetto a quelli che escono, sono... Sono pochi. Gli altri tentano di sopravvivere in qualche modo...

- Quindi...

- Si arrangiano qui e là...


- Diciamo... Eh... Quindi diciamo è diffusa anche molto... Il lavoro irregolare, la cosa...

- Sì.

Maria [231 – 237]

Maria, educatrice, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari)
DT: 24 ottobre 2012

Molti dei minori quando diventano maggiorenni entrano anche nei circuiti del lavoro irregolare, magari sostenuti dalla rete di connazionali che gli fanno intendere di poter guadagnare comunque soldi senza farsi preoccupazioni eccessive per i documenti. E il guadagno immediato per questi ragazzi è un forte richiamo perché non si deve dimenticare qual è il loro mandato: inviare soldi alla famiglia sia per riscattare il debito del viaggio, sia per mantenerla. Quindi di conseguenza molti di loro alla maggior età abbandonano la scuola o i corsi di formazione e iniziano a lavorare in nero.




lavorare ma che c'è tutto un iter... Non è facile, e il secondo motivo è che quando loro hanno contatti con i connazionali qui a Bari che hanno sulle spalle anni di lavoro nero o anche decreti di espulsione eppure riescono a rimanere qui, loro... Il nostro lavoro viene in parte, in gran parte, vanificato perché noi lo... Li spingiamo a fare le cose in maniera regolare dicendogli: "Così puoi vivere", però loro hanno davanti agli occhi gli esempi... Gli esempi di connazionali che dicono: "Non ti preoccupare, lavora... Lavora in nero tanto ottocento euro al mese riesci a farli lavorando come uno schiavo, e quindi riesci a vivere..." E quindi noi ci... Noi glielo spieghiamo, glielo facciamo passare... Ci sono alcuni che seguono tutto l'iter e il percorso, altri che già te lo fanno capire che non frequenteranno la scuola ma andranno a lavorare.

Davide [59]

**Davide, educatore, Coop. Plutone, Comunità Pronta Accoglienza Idra (Bari)
DT: 15 giugno 2012**

Per quanto riguarda la realtà di Venezia, la Cooperativa Giove essendo strutturata con diversi servizi, oltre ad essere ente di formazione, ha la possibilità di gestire il percorso di inserimento lavorativo partendo ad un orientamento di base, fino all'inserimento in azienda, passando attraverso tirocini formativi. Come riferiva Milena, l'educatrice della struttura di seconda accoglienza Tebe, molti ragazzi tornano a trovare gli operatori a distanza di tempo e le storie che raccontano sono molto variegata fra di loro. Molti di loro, dopo il tirocinio in azienda di tre o sei mesi, hanno ottenuto la conversione in contratto a tempo indeterminato. Tanti dei ragazzi dopo l'esperienza in comunità, hanno trovato un appartamento in affitto assieme perché legati anche da un senso di amicizia cresciuta nel tempo trascorso in comunità. Altri purtroppo sono finiti in giri pochi chiari e sono finiti in prigione. C'è anche chi ha raggiunto i propri parenti in qualche città italiana o all'estero e che si fa risentire con delle telefonate di tanto in tanto per aggiornare gli operatori con cui hanno un legame affettivo, sulla loro condizione di vita.



stato, farne tesoro e pensarsi anche il dopo. Rispetto all'inserimento lavorativo... sicuramente vengono qui tantissimi ragazzi che sono stati da noi e c'è un po' di tutto: c'è dal ragazzo che... ci sono parecchi ragazzi che si sono inseriti, molto molto bene e che lavorano. Lavorano con i connazionali o anche no insomma, che si sono conquistati la fiducia di persone italiane, di datori di lavoro e proseguono. Alcuni di questi sono ragazzi che hanno potuto usufruire del tirocinio esterno, praticamente direi che il 100% dei tirocini o il 90% dei tirocini che sono stati fatti, che avevano la durata di tre, sei mesi sono andati a buon frutto, cioè si sono trasformati in contratti di lavoro e quindi sono cresciuti molto insomma anche dal punto di vista lavorativo. Poi conosciamo anche casi di ragazzi, e li non ci vengono a trovare, che magari sono entrati anche in brutti giri e che finiscono anche in prigione. C'è un po' di tutto. Le

Milena [61]

Uno di questi appartamenti condivisi da vari ragazzi passati per la comunità l'ho visitato una sera con l'educatrice dell'alfabetizzazione Claudia. I ragazzi afghani avevano trovato questo appartamento in periferia di Mestre. Il ragazzo più adulto era una sorta di fratello maggiore per gli altri, un punto di riferimento e di stabilità. Lui lavorava ai mercati con un connazionale che vendeva merceria varia. C'era un affetto visibile fra loro e l'educatrice che di tanto in tanto passava a trovarli. Anche gli altri ragazzi lavoravano e qualcuno aveva dei parenti, forse il fratello che viveva in provincia di Treviso e quindi conosceva molto bene dove abitavo io e quindi a cena si parlava delle zone visitate e della bellezza di quei luoghi. La maggior parte dei ragazzi hanno sperimentato l'esperienza del tirocinio formativo prima di trovare un lavoro stabile. E di questo argomento ho avuto la possibilità di poterlo approfondire con il responsabile del servizio lavoro della Cooperativa. Questo servizio è nato negli anni Novanta per dare lavoro a persone che erano inserite in un percorso di comunità per tossicodipendenze. Poi con il tempo, l'utenza si è fatta molto più variegata e il servizio lavoro si è occupato anche dell'inserimento lavorativo dei MSNA. Molti sono i problemi che Roberto, responsabile del servizio, evidenzia parlando di questa casistica. Problemi soprattutto che nascono dalla burocrazia e da leggi che non permettono una sufficiente elasticità rispetto alla varietà del target dei MSNA. Partendo dal presupposto che questi minori quando arrivano in Italia bene o male hanno già lavorato nei loro paesi o durante il viaggio migratorio e che il loro mandato è quello di trovare un lavoro al più presto per riscattare il debito contratto dalle loro famiglie, si ritrovano dentro un sistema che li paralizza obbligandoli fin dal giorno dopo l'inserimento in una struttura di accoglienza di essere iscritti a scuola per assolvere l'obbligo scolastico dei dieci anni. Quindi devono conseguire almeno il titolo di licenza media e poi seguire se possono e vogliono in base anche all'età in cui sono arrivati in Italia un qualche corso di formazione. Il responsabile dell'area lavoro ha sottolineato più volte nel corso della sua intervista che l'unica arma a disposizione per l'avvio nel mondo del lavoro di questi ragazzi è il tirocinio. Ma con molte difficoltà. Innanzitutto bisogna verificare che siano rispettati i parametri dell'età e dell'obbligo scolastico. Lì dove basterebbero delle piccole deroghe per

mettere a questi minori di poter accedere con più facilità nel mondo del lavoro, vi sono ostacoli posti da varie forze, parti sociali perché si teme che poi possano costituire dei precedenti su cui poi basare delle deroghe per tutte le varie tipologie di lavoro minorile. E quindi il tirocinio formativo resta l'unica possibilità per un MSNA di poter accedere al mondo del lavoro, anche perché l'apprendistato è una via ancora difficile da percorrere [Roberto, 74]. I tirocini che vengono promossi dall'area lavoro sono di due tipi: quello formativo e quello che invece punta ad un inserimento stabile in azienda a fine del periodo. Nel primo caso il ragazzo viene inserito nel contesto lavorativo di un'azienda per apprendere tempi, orari, ruoli, relazioni. Il ragazzo non viene assunto alla fine del tirocinio, ma ha maturato delle competenze che gli serviranno nel suo futuro lavorativo e soprattutto ha fatto esperienza di che cosa significhi lavorare in un contesto di un'impresa o azienda italiana.

17anni abile al lavoro, al lavoro e quindi al tirocinio. Il minore può andare a lavorare solo se ha assolto... può andare a lavorare a 16 anni a condizione che abbia assolto l'obbligo scolastico. Se l'obbligo scolastico non è stato assolto il minore non potrebbe andare a lavorare, ok? O può andare a lavorare solo nei termini di apprendistato e nell'apprendistato assolve all'obbligo. Nel caso del nostro MSNA questo non c'è. E le comunità sono state lasciate spesso e volentieri sole e quando parlo di miopia, intendo questo. Metti l'obbligo agli enti locali di farsi carico di una serie di situazioni, che non devono stare in strada, ma alla fine diventano parcheggi perché non fai nessuna deroga. Basta scrivere la normativa i MSNA sono in carico a comunità, in comunità che sono all'interno di comunità possono avere, possono svolgere una serie di programmi in deroga all'obbligo scolastico. Ok bastava mettere questo.

Roberto [68]

Roberto, Resp.le Serv. Lavoro, Cooperativa Giove, Venezia

Mentre, se il servizio lavoro mira a far assumere il ragazzo perché prossimo alla maggior età o perché sta finendo un corso di formazione, la strategia messa in atto è diversa. Ossia, un operatore o il responsabile stesso del servizio lavoro si reca nella aziende e si accerta se ci sono prospettive future di assunzione o meno nei mesi avvenire. Se la prospettiva è positiva allora il servizio lavoro di concerto con l'azienda opera al fine di individuare il o i candidati migliori per ricoprire un certo job profile. I contatti con le aziende sono stati creati con gli anni, l'esperienze e i contatti sia personali, sia istituzionali. Per esempio a fine luglio del 2012, Roberto aveva inviato circa 150 lettere ad altrettante aziende diverse per settore, spiegando chi è la cooperativa, cosa fa e le sue finalità e chiedendo se conoscevano i tirocini,

la relativa normativa e che sarebbero stati contattati alla fine del periodo estivo per sapere se c'era qualche opportunità di assunzione o di avvio di percorsi di tirocinio all'interno dell'azienda. E quindi successivamente inizia un contatto porta a porta per cui il responsabile va direttamente in azienda, si presenta e cerca di portare a casa l'obiettivo, ossia, richiedendo all'azienda quel è il profilo professionale maggiormente utilizzato , che tipo di competenze questo profilo deve avere. Infine si cercano in base ai job profiles le persone che potrebbero essere più adatte a ricoprire tali incarichi [cfr. Roberto, 84 – 87]. Diversamente il rapporto fra comunità dei MSNA e servizio lavoro, è stato gestito con due modalità. La prima che è stata gestita a livello progettuale fra le due entità della cooperativa, prevedeva che un operatore dedicasse un monte ore recandosi personalmente in comunità e facendo dei colloqui con dei ragazzi che erano stati selezionati dagli operatori della comunità in base all'età, alle loro esigenze e necessità di iniziare un percorso lavorativo. Il colloquio mirava ad individuare sia quali fossero le attitudini del ragazzo e quali lavori gli sarebbero piaciuti, oltre a verificare le sue prospettive future e a comprendere la sua disponibilità a rimanere sul territorio o se dopo le dimissioni dalla comunità pensava di raggiungere eventuali parenti o connazionali in altre città.

L'operatore fa i colloqui segnalati dalla comunità e tutti quelli che sono pronti per questo tipo di percorso, sono colloqui che vanno ad indagare in qualche modo i loro saperi... diciamo con ragazzi di sedici anni e dal punto di vista professionale, i loro saperi sono molto limitati, quindi da di là si passa poi al livello motivazionale: perchè lo vuoi fare? Come ti vedi tu fra tre anni? Dove ti vedi fra cinque anni? Cerca d'immaginarli... cerca d'immaginare le stampelle che hai adesso, gli strumenti che hai adesso, cerca d'immaginarli dove sarai fra cinque anni. Cerca di capire se queste stampelle, se questi strumenti ti sono utili o se ti servono degli strumenti aggiuntivi, ok? Si fa un lavoro di questo tipo qua. Si cerca di comprendere quali sono le minacce al suo percorso, sia quelle esterne, che ne so se questo non ha un permesso di soggiorno a diciotto anni, non andiamo da nessuna parte, se non c'è un'[istruzione]... si analizzano perchè poi perchè qualcuno fa anche delle attività formative, quindi si sa che resta. Qualcuno si sa che ha il parente, si sa che resta. Qualcuno questo tipo di situazione non ce l'ha. E il meccanismo è sempre quello: la comunità segnala chi è pronto, l'operatore fino a febbraio andava, prendeva in carico il caso e cercava l'azienda. Spesso e volentieri, per la

Roberto [91]

Roberto, resp.le servizio lavoro, Cooperativa Giove, Venezia

I percorsi sono sempre percorsi individualizzati per cui la comunità segnala un ragazzo pronto per il colloquio, l'operatore lo incontra e poi si mette alla ricerca

dell'azienda disposta in prima battuta ad attivare un tirocinio formativo per verificare che l'interesse espresso per quel tipo di attività lavorativa da parte del ragazzo corrisponda effettivamente alla realtà dei fatti. Poi, se il tirocinio si conclude positivamente allora, il servizio lavoro si attiva per individuare l'azienda che può procedere all'assunzione del ragazzo. La seconda modalità, messa in atto da marzo 2012, dopo che era stata approvata la nuova legge sull'apprendistato, prevedeva un potenziamento delle conoscenze sia degli operatori, sia dei volontari. La figura del volontario molto valorizzata nella comunità di Venezia come risorsa che può creare rete non solo nell'ambito lavorativo, ma per una pluralità di situazioni relazionali, che vanno dal supporto alla scuola, all'organizzazione di momenti ludici all'interno della comunità. Rispetto al nuovo progetto di avviamento al lavoro, anche il volontario è stato visto come risorsa su cui investire per creare rete e potenziare la rete informale di contatti della comunità e della cooperativa stessa.

4.4 “Noi non siamo venuti qui per restare bambini”

Nel complesso delle situazioni analizzate, mancava un dato essenziale al fine di capire le problematicità, ma anche le effettive prospettive future dei MSNA. Per raccogliere le impressioni dei ragazzi, alla fine del secondo anno di dottorato, ho pensato di creare uno spazio tutto loro, dove si potessero esprimere con assoluta libertà di tempi e modalità. Rifacendomi al pensiero di John Dewey, *learning by doing*, ho ritenuto che l'ambiente laboratoriale avrebbe consentito ai ragazzi di poter esprimere la loro opinione su un'idea di futuro, ma anche di apprendere mediante momenti e attività diversi fra loro, nuove conoscenze in termini di lessico, formulazione di proposte, discussione e confronto su temi comuni riguardanti la cittadinanza¹²⁵. Nella primavera del 2012 è stata definita la prima

¹²⁵ Per quanto concerne la didattica del laboratorio, il Prof. Massimo Baldacci (2010) scrive: “L'apprendimento dall'esperienza è una componente necessaria della formazione, in quanto è il materiale dell'esperienza che viene sistematizzato dall'istruzione verbale. Ovviamente, dall'esperienza si impara anche e soprattutto al di fuori della scuola [apprendimento non formale o informale come nel caso di questo laboratorio sulla cittadinanza, ndr] e prima ancora di iniziare la frequenza scolastica. [...] Secondo Dewey [1965] l'esperienza comprende un aspetto attivo e uno passivo combinati in modo tale che il primo, sotto forma di azione-tentativo, preceda il secondo nel quale si sottostà alle conseguenze dell'azione compiuta. Perciò: *Imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un*

versione del "Laboratorio Creativo sulla Cittadinanza" (LabCity) con i seguenti requisiti:

Elementi LabCity	Descrizione
Destinatari	Minori Stranieri Non Accompagnati - MSNA
n.ro minori/gruppo	Variabile per contesto
Età	15 – 17 anni
Sesso	M
Finalità	Immaginare il proprio futuro di adulto e cittadino
Obiettivi generici	1) immaginare il proprio futuro in termini di aspettative e prospettive; 2) ragionare sul concetto di cittadinanza da un punto di vista normativo; 3) ragionare sul concetto di cittadinanza attiva;
Obiettivo generale	Far esprimere i MSNA sulla propria idea di futuro, non solo come persone, ma anche come cittadini
Scopi	Promuovere il confronto sulla cittadinanza attiva e su concetti inerenti
Durata singolo test	3 giornate consecutive (2-3 ore ogni giorno)
Metodologia	Laboratorio creativo

Sono state programmate le seguenti fasi per le tre giornate di laboratorio:

esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose", in: <http://giala.altervista.org/il-laboratorio-come-strategia-didattica-di-massimo-baldacci/> consultato il 13 agosto 2012.

Giornate LabCity	Descrizione Fasi LabCity
Prima	Fase iniziale: introduzione al LCC e illustrazione degli obiettivi Fase seconda: brainstorming su keywords; Fase terza: consegna del lavoro "Come sarò fra 10 anni?"
Seconda	Ultimazione del lavoro "Come sarò fra 10 anni?" Fase quarta: compilazione scheda elaborato
Terza	Fase quinta: disseminazione sul concetto di cittadinanza Fase sesta: presentazione dei lavori al gruppo Fase settima: sintesi dei lavori svolti Fase finale: brainstorming finale sulle keywords della fase seconda

Nel medesimo tempo in cui sono state pensate le fasi del laboratorio, si è proceduto a definire le relative attività e i vari materiali e/o strumenti necessari allo svolgimento, in base agli obiettivi specifici che si volevano ottenere alla fine di ogni giornata.

Giornata LCC	Attività & Materiali	Obiettivi specifici delle giornate	Valutazione raggiungimento obiettivi delle giornate e del laboratorio
Prima	Fase prima: introduzione orale alle attività del laboratorio; Materiali (Mat): testo con punti salienti del discorso; traccia dei lavori da svolgere	spiegazione sommaria delle varie attività delle tre giornate;	domande poste dai ragazzi per informazioni e chiarimenti vari; assenso orale alla continuazione delle attività da parte dei

	nelle tre giornate; pc per musica		ragazzi
	Fase seconda: brainstorming su keywords; Mat: 4 cartellone 70x100 con le quattro keywords; pennarelli colorati;	verificare le conoscenze pregresse dei ragazzi rispetto al significato delle keywords; verificare le associazioni di termini che i MSNA fanno rispetto alle keywords;	quantità di termini presenti nei quattro cartelloni del brainstorming; qualità e pertinenza delle associazioni effettuate dai minori rispetto alle keywords;
	Fase terza: consegna del lavoro "Come sarò fra 10 anni?" Mat: cancelleria varia; colori; fogli di carta di varia dimensione; riviste e giornali; libri di vario genere; stoffa; sassi; pc per musica	comprensione del lavoro da svolgere in due tempi; comprensione delle modalità e dei materiali da utilizzare;	domande poste dai minori sul lavoro da svolgere; esempi, conferme dei minori sulla loro comprensione dell'attività da svolgere; scelta dei materiali da utilizzare per il proprio componimento
Seconda	Ultimazione del lavoro "Come sarò fra 10 anni?"	Consegna della composizione di ogni MSNA;	Quantità composizione ricevute rispetto al gruppo iniziale di minori partecipanti;
	Fase quarta: compilazione scheda elaborato	spiegazione dei dati da raccogliere con la scheda; raccolta schede compilate dai minori;	domande poste dai ragazzi; spiegazioni individualizzate; quantità schede

			compilate rispetto ai lavori raccolti
Terza	Fase quinta: disseminazione sul concetto di cittadinanza	discussione assieme ai minori sui termini di cittadino da un punto di vista legislativo e di cittadino attivo; far apprendere termini nuovi relativi al concetto di cittadinanza; far apprendere il concetto di cittadino attivo;	domande poste dai minori; considerazioni e commenti fatti dai minori; termini suggeriti ad integrazione di quelli presenti sui cartelloni
	Fase sesta: presentazione dei lavori al gruppo	esposizione dei propri progetti di vita futura al gruppo; commentare, integrare e sostenere la propria idea di futuro;	valutazione delle registrazioni audio (quando consentite); valutazione delle eventuali integrazioni scritte sulla scheda
	Fase settima: sintesi dei lavori svolti	sunto dei lavori svolti dai ragazzi e collegamento al tema del viaggio e del sentirsi cittadini	domande poste dai minori; considerazioni e commenti fatti dai minori;
	Fase finale: brainstorming finale sulle keywords della fase seconda	verifica dei termini che vengono scritti dai ragazzi; evidenziare ai ragazzi se c'è stato o meno un apprendimento di nuovi termini e di nuove associazione di	comparazione fra i cartelloni del brainstorming iniziale e finale

		termini	
LabCity	Obiettivo Generale	Valutazione raggiungimento obiettivo generale	
	Far esprimere i MSNA sulla propria idea di futuro, non solo come persone, ma anche come cittadini	valutazione dei lavori svolti rispetto al numero di ragazzi presenti nei vari gruppi; valutazione rispetto alle associazioni alle quattro keywords sia nelle discussioni, sia nelle schede prodotte; valutazione degli elaborati e delle schede prodotte	

4.5 Descrizione del LabCity

Il laboratorio consta di tre giornate consecutive di lavoro che permettono da una parte di imprimere un certo ritmo alle attività da svolgere, dall'altra facilita i ragazzi ad essere concentrati e a ricordarsi dei temi affrontati nelle giornate precedenti. Nella prima giornata viene fatta un'introduzione al laboratorio per sommi capi delle attività che si dovrebbero svolgere e viene illustrato l'obiettivo generale del LabCity, ossia, far esprimere i MSNA sulla propria idea di futuro, non solo come persone, ma anche come cittadini. Viene poi focalizzata l'attenzione sui quattro cartelloni del brainstorming iniziale (BI) e viene detto ai ragazzi di avvicinarsi e scrivere delle parole o anche delle frasi, espressioni che associano con le quattro keywords nel tempo di mezzora, che viene sempre accompagnata con sottofondo musicale. Ai ragazzi vengono consegnati dei pennarelli colorati e poi vengono incoraggiati ad andare a scrivere. Durante i test svolti per dissuaderli dal stare in disparte veniva detto che non si faceva la pausa o si saltava il pranzo e venivano spronati fisicamente ad alzarsi, soprattutto quelli più timidi o che non avevano capito bene cosa dovevano fare perché il livello di italiano era ancora basso (A0, A1). In questi casi, spiegavo individualmente, facendo esempi semplici e se era il caso mi facevo aiutare nella traduzione. Verificavo in base al colore delle parole scritte che tutti più o meno avessero partecipato al brainstorming, scrivendo un termine o una frase, non

necessariamente in tutti e quattro i cartelloni. Al termine della mezz'ora, veniva sfumata la musica e i ragazzi venivano invitati a sedersi. Si leggeva assieme quello che era stato scritto nei vari cartelloni e dopo aver chiarito alcuni termini, facevo ragionare i ragazzi sul significato di quell'attività e quindi spiegavo loro il "viaggio" che avevano iniziato attraverso quell'attività. Il percorso sottostante l'attività complessiva del LabCity prevedeva che un minore che vi partecipava potesse riflettere sulla sua condizione esistenziale. Di solito i ragazzi quando arrivano nel nostro paese, vivono la condizione dello straniero. Di un individuo che non conosce le regole, gli usi e i costumi di un luogo. Ma contemporaneamente è un ragazzo che vive un'esperienza forte come quella di un viaggio migratorio, che lo porta a maturare in fretta e ad assomigliare di più ad un adulto, che ad un adolescente, soprattutto se paragonati con i loro coetanei italiani ed europei in generale. Ma l'adulità è anche traguardo da raggiungere. Molti dei MSNA attendono con impazienza il passaggio alla maggior età per poter attendere quei documenti che gli permetteranno di lavorare, di esercitare diritti. Ma l'adulità è anche tempo di responsabilità. Diritti e doveri da saper esercitare, tutelare e promuovere con la cittadinanza di diritto e/o attiva. Il complesso del viaggio che si è voluto far compiere ad ogni singolo minore coinvolto nel LabCity. E' stato un tempo e uno spazio che ha consentito di raccogliere i vari atteggiamenti verso queste tematiche, carpire i disagi e le attese delle varie esistenze che sono in divenire in questi ragazzi provenienti da altre culture. Nei vari laboratori partecipavano anche educatori e volontari che erano di supporto sia a me nell'aiutarmi a contenere eventuali tensioni fra i ragazzi, nell'organizzare i tempi e gli spazi, nell'aiutare i ragazzi nelle attività, non sostituendosi a loro o fornendo loro risposte, ma facilitando lo svolgimento delle loro attività mettendo a disposizione materiali vari, traducendo un termine e gestendo le entrate e le uscite dalla stanza. Il coinvolgimento degli operatori era anche indiretto nel senso che, nei momenti in cui dovevo spiegare il senso di ciò che si era fatto, magari portavo esperienze personali mie e degli operatori, per accomunarci nel "viaggio di vita", ossia, nel far capire che anche gli operatori quando viaggiano e si spostano in un altro paese per turismo, studio o lavoro, possono essere considerati dagli abitanti di quel paese come "stranieri". Questa riflessione creava qualche disappunto fra i minori che fino a quel momento si percepivano solo loro come "stranieri".

L'importanza di far cambiare la prospettiva da cui si guardano le persone e le definizioni che di esse si costruiscono, permette di potere mettere sotto la lente d'ingrandimento le etichette che spesso sono fonte di pregiudizi e producono in qualche modo devianza. Alla fine della prima mattinata del laboratorio veniva data la consegna del lavoro "Come sarò fra 10 anni?", utilizzando una lavagna e poi negli ultimi laboratori svolti, un cartellone per fissare il titolo del lavoro. Nella maggior parte dei casi nei vari contesti visti, i ragazzi muovevano subito critiche del tipo: "Ma come faccio a sapere come sarò fra dieci anni?", "Ma se non so neanche cosa farò domani?!", "Insciallah", ecc... Queste affermazioni mi davano già un feedback rispetto all'idea di futuro che questi ragazzi potessero avere. Vivevano l'immediatezza, il *day by day*, senza prospettive. Qualche ragazzo cercava con delle domande di provocare una mia reazione, chiedendomi: "E tu come sarai fra 10 anni?", "Come fai tu a sapere come sarai fra dieci anni?". Spiegavo quindi che nessuno ha la certezza di sapere cosa succederà in un certo tempo futuro, ma l'importante è esprimere un proprio desiderio di progetto di vita futura: che lavoro? Dove? Sposati, single? Inoltre nell'allestire gli spazi prima del laboratorio, preparavo o la valigia blu contenente vari materiali al centro della stanza oppure li sistemavo già sopra ad un tavolo in ordine sparso. Dopo la consegna del lavoro, veniva detto ai ragazzi di utilizzare tutti i materiali messi a loro disposizione, per comporre il loro lavoro che poteva spaziare da un testo (racconto, canzone, poesia), all'immagine o un lavoro creativo che rispondesse alla questione posta: "Come sarò fra dieci anni?". Molti di loro senza riflettere prendevano colori, carta, colla e iniziavano subito a disegnare. In alcuni casi, a me o agli operatori presenti, veniva chiesto in modo più approfondito cosa si doveva fare, soprattutto da parte dei ragazzi con un livello d'italiano più basso. Come conduttrice del laboratorio avevo scelto di non ingerire nello svolgimento dei lavori, ma seguivo il procedere delle attività in modo discreto. Quando mi accorgevo che gli operatori e/o volontari erano, magari inconsapevolmente, invasivi rispetto alle attività dei ragazzi, dicevo loro di aiutarli solo se non avevano capito il quesito e cosa era loro richiesto, ma di lasciarli esprimere con la massima libertà anche se avessero utilizzato la loro lingua madre. Non era un test di lingua italiana, ma un'attività che mirava a verificare come e se sapessero

esprimere una qualche idea di futuro, utilizzando magari vocaboli visti nel brainstorming iniziale.

4.5.1 Il brainstorming

La scelta delle keywords per il brainstorming è stata effettuata su un range di termini, estrapolandoli da documenti che avevo letto sulla cittadinanza, dall'esperienza maturata sul campo e dalle prime interviste che avevo già svolto nei due anni precedenti. Successivamente ho riflettuto su quali di questi termini potessero sintetizzare la vita di questi minori e associarla alla metafora del viaggio. Quindi sono stati individuati questi quattro termini per l'attività di brainstorming: "straniero", "ragazzo", "adulto" e "cittadino". La sequenza con cui i quattro cartelloni sono stati disposti, non è stata casuale: 1) rispecchia la metafora del viaggio e permette di de-costruire nei ragazzi la loro percezione statica come "stranieri", che rischia di essere una costante con cui si sentono giudicati, descritti e attraverso la quale loro stessi guardano il mondo. 2) I termini contrastanti straniero-cittadino sono stati posti agli antipodi fra loro, ossia, in prima posizione "straniero" e in ultima posizione "cittadino". Questo per sottolineare una volta in più che se la condizione iniziale dei minori è quella dello straniero, è anche vero che vista da altre prospettive la loro posizione sociale e personale può essere definita come quella di un minore migrante che potrà acquisire la cittadinanza di un altro paese, oltre a quella originaria. 3) La coppia ragazzo-adulto è stata in questo caso interpretata come coppia semantica di passaggio con un duplice significato. Da una parte nella zona centrale della sequenza si racconta la fase di vita che i ragazzi stanno vivendo, ossia, il passaggio alla maggior età e all'adulità. Dall'altra parte, rispetto ai due termini più esterni, si evidenziano due tipi di passaggio:

- straniero ÷ ragazzo: da una condizione giuridica che definisce il minore proveniente da Paesi Terzi come straniero, si passa ad una definizione di natura psico-evolutiva, quindi alla percezione di sé come ragazzo. Si fa compiere un salto cognitivo al ragazzo che ragiona sul contrasto dei termini e definisce se stesso.

- **Adulto ÷ cittadino:** la scelta del termine *adulto* è stata preferita al termine *maggiorenne* in quanto quest'ultimo è un termine legislativo e non implica che una persona acquisisca un certo grado di maturità, di autonomia, di responsabilità e quindi adultità con il compimento della maggior età, fissata a diciotto anni nel nostro Paese. Mentre il termine *adulto* ha la stessa natura del termine *ragazzo* e consente di porre la discussione su un piano cognitivo (come mi percepisco io? Sono un adulto? Se compio diciotto anni sono adulto?). Allo stesso tempo si può ragionare sul piano formativo rispetto ai tratti che accomunano un adulto e un cittadino attivo. Quindi si parla di responsabilità, autonomia, capacità di proporre e discutere. Caratteristiche che non si acquisiscono in breve tempo, ma con un percorso formativo che inizia nell'infanzia e che prosegue per tutta la vita.
- **Ragazzo ÷ cittadino:** è importante per quello che si è scritto finora evidenziare anche il rapporto fra questi due termini. I minori potranno acquisire eventualmente la cittadinanza del paese dove risiederanno da adulti, oppure potranno far ritorno nel loro paese con una maggiore consapevolezza rispetto al significato di essere cittadini, inteso come parte attiva di una società.

4.5.2 La scheda elaborato

Nella seconda giornata del LabCity verificavo che ognuno avesse il suo lavoro, in particolar modo se qualcuno mi aveva chiesto di poterlo proseguire nel pomeriggio della prima giornata¹²⁶. Successivamente dicevo ai ragazzi di riprendere i lavori e di terminare entro due ore, per poi compilare una scheda elaborato¹²⁷. Questa era stata realizzata al fine di raccogliere i dati anagrafici di ogni singolo ragazzo, tutelando la loro privacy con la richiesta o delle sole iniziali o del nome. Inoltre venivano richiesti i dati relativi al livello d'italiano e alla scuola che il ragazzo stava frequentando al momento del laboratorio.

¹²⁶ Succedeva che qualche ragazzo dovesse terminare prima l'attività nelle varie giornate per visite mediche, appuntamento con l'assistente sociale, attività legate alla vita della comunità. In quel caso se lui voleva poteva proseguire il lavoro nel pomeriggio o quando riteneva più opportuno.

¹²⁷ V.di nella sessione degli allegati la relativa scheda elaborato.

Successivamente i ragazzi dovevano elaborare un testo descrittivo in cui spiegavano come ciò che avevano creato rispondeva alla domanda "Come sarò fra dieci anni?". La scheda dell'elaborato, dalla fase sperimentale di Tessera ai test successivi, è stata modificata per migliorarne l'intelligibilità:

1. il titolo da "scheda disegno" è divenuto "scheda elaborato", perché i ragazzi potevano ovviamente comporre, creare ciò che meglio li rispecchiasse fra dieci anni;
2. il campo nazionalità è stato corretto in cittadinanza, sia perché era il tema del laboratorio, sia perché generava confusione fra i ragazzi che non riuscivano a capire la differenza fra i due termini e quindi è stato più corretto utilizzare la parola *cittadinanza* sia per il suo valore normativo, sia per il valore etico-formativo;
3. aggiunta dei dati riguardanti il livello di italiano e la scuola che il ragazzo stava frequentando al momento dello svolgimento del laboratorio
4. Il campo "descrizione del disegno" è stato modificato in "descrizione del lavoro", in quanto i ragazzi si potevano esprimere con elaborati di molteplice natura.
5. Aggiunta una sezione di "note", in cui potevo fare delle annotazioni rispetto al lavoro svolto, all'atteggiamento del ragazzo o altre informazioni che lo stesso dava durante l'esposizione.
6. La veste grafica è stata rivista, dando un tocco di colore al titolo della scheda in modo da rendere un effetto differente dalla fotocopia in bianco e nero.

Generalmente nella parte di compilazione di questa scheda, c'è stato un maggior affiancamento e supporto ai minori, sia da parte mia, sia degli operatori presenti, lasciando comunque ai ragazzi il compito di comporre il testo descrittivo. Al termine del lavoro svolto, veniva consegnata la scheda e per ogni ragazzo veniva data una spiegazione su quello che doveva fare. Magari assieme si compilavano i dati anagrafici e dopo aver dato delle delucidazioni su come scrivere il testo riguardante l'elaborato, lasciavo che i ragazzi lavorassero da soli. Mentre completavano l'attività, camminavo per la stanza e davo un'occhiata a quello che stavano facendo e qualcuno mi chiedeva: "Va bene?", allungandomi il foglio perché leggesse. Facevo una rapida lettura e se c'era una dissonanza fra quello che era stato richiesto e quello che era stato scritto, magari rispiegavo con degli esempi o ponevo delle domande al ragazzo perché potesse continuare

correttamente la sua attività. Lì dove si sono verificate le difficoltà maggiori dovute ad un livello di conoscenza d'italiano prossimo all'A1, ho scritto nella scheda delle domande aggiuntive a matita per facilitare il ragazzo a rispondere. Non venivano solitamente corretti gli errori di grammatica o sintassi, se non i più grossolani, perché l'intenzione non era quella di far apparire quell'attività come un compito assegnato da una professoressa a scuola (contesto formale di apprendimento), ma doveva essere un momento che i ragazzi sentivano proprio per esprimere i loro progetti di vita (contesto non formale di apprendimento). Integrazioni ulteriori venivano fatte anche in sede di esposizione dei singoli lavori nella terza mattinata.

4.5.3 Discussione sulla cittadinanza

Le attività inerenti l'ultima giornata hanno richiesto un maggior impegno per capire effettivamente come



poter svolgere un confronto con e fra i minori sui concetti di "Io sono un cittadino" e "Siamo tutti cittadini attivi". Il passaggio da un concetto normativo, io sono un cittadino, ad un concetto etico e

pedagogico, *siamo tutti cittadini attivi*, comportava un'ulteriore riflessione sia sulla scaletta delle varie attività da svolgere, sia sui materiali e la loro composizione, al fine renderli il più possibile comprensibili ai vari gruppi di minori con cui mi sarei dovuta relazionare. Gruppi molto eterogenei per provenienza e per competenze linguistiche. Ho realizzato quindi una serie di cartelloni che mi avrebbero supportata nelle ultime fasi del Laboratorio. Il primo cartellone "Io sono un cittadino" definiva in sintesi i diritti e i doveri dei cittadini. Avevo ripreso per questa composizione, la nozione di cittadino italiano da un libro di Diritto Pubblico (Aime, Capiluppi, Marzorati, 1991) ed estrapolato gli elementi chiave che definiscono un cittadino italiano. Il cartellone è stato elaborato in modo tale da affiancare ai diritti del cittadino, anche i doveri che ne fanno capo. Questo al fine di stimolare la discussione fra e con i minori e

soprattutto la loro presa di coscienza che lì dove c'è un diritto, vi è anche un dovere e fra di loro sono collegati (es: non pagare le tasse, non permette di sostenere la scuola pubblica o la sanità come bene pubblico). Questo primo cartellone è stato rifatto dopo la prima sperimentazione a Venezia, in quanto ho potuto riscontrare delle difficoltà da parte dei ragazzi di capire concetti come "pagare le tasse", "diritto di voto", "libertà di circolazione". Per cui, basandomi sia sull'esperienza maturata con l'affiancamento nel corso di alfabetizzazione L2, sia approfondendo con lo studio personalizzato¹²⁸, ho preferito integrare i concetti scritti con delle immagini che veicolavano lo stesso significato, ma che rendevano la comprensione più facile e veloce da parte dei ragazzi. Come che ho potuto verificare in tutti i test successivi, i ragazzi potevano associare ciò che veniva spiegato oralmente con un'immagine specifica. Inoltre, nella maggior parte dei casi, dei ragazzi con un livello di italiano prossimo all'A2, traducevano per gli altri nelle singole lingue d'origine e si poteva anche usufruire di vocabolari bilingui. Il secondo cartellone "Siamo tutti cittadini attivi" era stato composto facendo una ricerca di materiali di varia natura (articoli, report, normative, esposizioni power point, ecc) che definissero la cittadinanza attiva. Dal confronto ho estrapolato una serie di vocaboli che venivano associati con maggior frequenza al concetto di cittadinanza attiva. Li ho trascritti nel cartellone, lasciando un congruo spazio per l'aggiunta di eventuali termini ricavati dalle varie discussioni. Le attività della terza giornata proseguivano invitando i ragazzi ad uno ad uno ad alzarsi e a raggiungere un certo punto della stanza per esporre a tutti i propri lavori che avevano creato e leggere ad alta voce il loro testo "Come sarò io fra dieci anni?"¹²⁹. La situazione a volte creava imbarazzo nel raccontare i propri desideri agli altri. Solo in un caso, nella comunità di Catania, un ragazzo si è sentito veramente a disagio ed è uscito dalla stanza per poi ritornarvi con un operatore a cui aveva manifestato il suo stato d'animo. Generalmente l'attività proseguiva fra serietà e ilarità. Io ponevo delle domande aggiuntive per

¹²⁸ Gisella Paoletti (2011) propone nel suo libro, *Comprendere testi con figure*, di far riferimento al Modello Integrato di Schnotz per comprendere l'efficacia dell'accostamento delle immagini al testo. Nel testo, G. Paoletti sintetizza i principi che ispirano l'istruzione che usa testi e figure. "a) principio di multimedialità – usare testi combinati con figure collegate quando chi apprende ha poche pre-conoscenze b) principio di contiguità spaziale – presentare il testo scritto in prossimità alle figure c) principio di contiguità temporale – quando viene usato il testo orale, presentarlo simultaneamente alle figure [...] f) principio di coerenza – non usare parole e figure scollegate", p. 33.

¹²⁹ Le attività della terza giornata, dove mi è stato concesso, sono state audio registrate.

completare meglio le varie esposizioni. La seconda fase della giornata consisteva nella discussione sulla cittadinanza a partire dalla lettura della lettera che Lamia Zamfir, che era stata lo slogan della campagna per la modifica alla legge sulla cittadinanza, "L'Italia sono anch'io", promossa dal Governo Monti nel corso del 2012¹³⁰. Quella lettera costituiva un pretesto per iniziare il confronto fra i ragazzi sui temi del laboratorio e per approfondire alcuni aspetti legati alla cittadinanza attiva. La lettura veniva svolta ad alta voce e a turno fra i vari ragazzi. Nel testo erano stati sottolineati sia dei vocaboli che forse risultavano di difficile comprensione, sia i punti chiave che la stessa ragazzina aveva evidenziato con la punteggiatura o con degli incisi. Alla fine della lettura, che durava circa un quarto d'ora, venti minuti, iniziavo a porre delle domande di comprensione al gruppo per avviare la discussione sulla cittadinanza e farli riflettere su possibili scenari futuri. Il lavoro della terza giornata proseguiva con l'illustrazione del cartellone "Sono un cittadino". I ragazzi potevano chiedere o fermarmi quando non capivano ciò che stavo spiegando. Si discuteva successivamente se nei loro paesi d'origine ci fosse "la scuola pubblica", "le tasse", "la libertà di comunicazione" e altro. Passavo poi a descrivere il cartellone "Io sono un cittadino attivo", facendo ragionare il gruppo sul significato della cittadinanza vista come atto di partecipazione ad una comunità e quindi come cittadinanza attiva. Quando si discuteva del fatto che un cittadino ha dei diritti e dei doveri, si confrontavano fra di loro, interloquivano e annuivano al fatto di sapere cos'era un governo, un parlamento, il presidente dello stato. Più difficile era portarli a riflettere sulla cittadinanza come un qualcosa che va tutelato, promosso partendo anche dalla singola iniziativa, dal proporre leggi, dal fatto di incentivare alcuni comportamenti nella collettività e di inibirne altri che potrebbero nuocere al benessere del vivere sociale. Dopo i vari interventi e a conclusione del laboratorio, chiedevo ai ragazzi di riempire nuovamente i quattro cartelloni per il brainstorming finale con i termini che associavano alle keywords, dopo tre giorni di laboratorio sulla cittadinanza.

¹³⁰ Ho seguito le attività della campagna "L'Italia sono anch'io", dopo una documentazione iniziale sull'iniziativa, andando alla conferenza per la presentazione che si è svolta a Roma presso la Camera dei Deputati e poi contattando il Comitato organizzatore per poter diventare a mia volta promotrice dell'iniziativa e coinvolgere i MSNA e le varie comunità all'iniziativa.

4.6 La sperimentazione del LabCity

4.6.1 Venezia. La prima sperimentazione (24 – 25 maggio, 07 giugno 2012)

La sperimentazione a Venezia del LabCity è avvenuta dopo un periodo in cui erano stati sperimentati altri tipi di laboratori su argomenti diversi fra loro. Con l'educatrice dell'alfabetizzazione del mattino abbiamo casualmente iniziato ad utilizzare metodologie differenti dalla lezione frontale. Un mattino abbiamo utilizzato il role play per simulare delle telefonate per richiesta d'informazioni, per prendere appuntamenti, per telefonare ad amici o parenti. Questa prima attività aveva suscitato l'entusiasmo non solo nei ragazzi direttamente coinvolti, ma anche fra quelli che si stavano dedicando ad altri tipi di esercitazioni (lezione del 12 aprile 2012). Ho quindi deciso di proporre all'educatrice d'impostare le successive attività in mia presenza con metodologie didattiche attive, che permettessero di approfondire argomenti diversi, ma con soluzioni più creative rispetto alla lezione frontale e al mero utilizzo di lavagna, libri di testo e fotocopie. L'argomento per la settimana successiva al 12 aprile era l'abbigliamento e l'igiene personale. Ho proposto nel corso di quella settimana a Claudia di preparare una valigia piena di capi d'abbigliamento e prodotti per l'igiene in modo da suscitare la curiosità e catturare l'attenzione dei ragazzi facendo vedere le cose e simulandone l'utilizzo. Abbiamo notato che durante tutta la lezione, l'attenzione è sempre stata di buon livello in base alle domande che i ragazzi facevano con un ritmo sostenuto, nella loro curiosità a voler vedere e toccare sia il vestiario sia gli oggetti per l'igiene, dallo spazzolino all'asciugacapelli. Inoltre tutti erano impegnati a scrivere nei loro quaderni i vari vocaboli nuovi che stavano apprendendo, non solo sentendoli pronunciare, ma vedendo, toccando, annusando i vari oggetti corrispondenti. Molti di loro scrivevano anche la traduzione nella loro lingua madre e chiedevano che i termini fossero riscritti alla lavagna se non facevano in tempo a ricopiarli (lezione del 19 aprile 2012). D'accordo con l'educatrice, abbiamo deciso di fissare al giovedì il giorno della mia presenza in comunità e di provare programmare attività su argomenti diversi, con didattica di laboratorio. I ragazzi quindi sarebbero stati coinvolti direttamente nella realizzazione delle attività del mattino con degli obiettivi di volta in volta da fissare. I laboratori avrebbero avuto il titolo

Una valigia piena di, seguito dal tema della giornata. Sono stati quindi svolti i seguenti laboratori:

- *Una valigia d'arte*, 26 aprile 2012;
- *Una valigia di colori*, 08 maggio 2012;
- *Una valigia di parole*, prima parte, 14 maggio 2012; seconda parte, 17 maggio 2012;
- *Il Curriculum Vitae*, 22 maggio 2012;
- *Una valigia di poesia*, 23 maggio 2012, terminato con *La notte della luce*, 25 maggio 2012.

Dopo questo periodo abbastanza lungo di attività con pratiche laboratoriali sia con cadenza settimanale, sia nel periodo di permanenza nella comunità di Venezia, ho sperimentato il LabCity (24, 25 maggio 2012, terminato fra il 7 e il 28 giugno 2012). La fase precedente a questa sperimentazione era stata utile al fine di 1) consolidare il rapporto di relazione fra i minori e la mia figura, che non era del tutto chiara (è un insegnante? E' una volontaria? E' una studentessa?), ma soprattutto i ragazzi mi hanno studiata nei miei movimenti, modi di fare, di reagire, di parlare. Come si afferma da più parti, quando il ricercatore entra nel campo di ricerca è lui ad essere studiato in primis. La maggior fiducia e stima verso la mia persona è aumentata considerevolmente, quando ho deciso per meglio comprendere la vita di una comunità di soggiornarvi per un periodo, 24 ore su 24, dormendo su un divano letto in ufficio. Sia gli operatori¹³¹, sia i ragazzi con i loro comportamenti, atteggiamenti e dal fatto di avermi soprannominata "Fantasia", mi davano delle indicazioni sul fatto di essere stata accettata dal gruppo e che potevo permettermi relazionarmi secondo un rapporto di fiducia reciproca, anche durante le attività del mattino. 2) Inoltre tutti i laboratori svolti su diverse tematiche e con attività differenti fra loro, hanno permesso di far acquisire ai ragazzi una modalità di apprendimento non più improntata su un modello "lezione frontale", ma su nuovo modello basato sulla partecipazione alle attività da parte degli stessi ragazzi, con metodologie che permettevano a loro di essere protagonisti del tempo formativo, ossia, role play, discussioni su determinati temi, descrizione di se stessi mediante immagini, testi, colori ed esposizioni orali. Il LabCity a Tessera si è svolto in più giornate, le prime due fra il 24 e 25 maggio

¹³¹ Intervista a Claudia [57 – 58]: “ormai ti conoscono, ti hanno dato anche il nome *Fantasia*... no guarda per loro è un passo importante”.

2012, mentre la terza è stata ripetuta il 7 giugno e il 28 giugno. Questa anomalia rispetto ai tempi di esecuzione, è stata dettata dal fatto che nella settimana di permanenza in comunità dovevo svolgere altri laboratori e attività di ricerca – interviste, preparazione dei materiali – oltre a partecipare alla vita di comunità e rispettarne i ritmi e i vari inconvenienti e contrattempi. La conclusione del laboratorio sarebbe coincisa con il sabato, giorno in cui i ragazzi possono



scegliere come organizzare il loro tempo libero. Inoltre il venerdì sera aveva avuto luogo una festa con cui si è concluso il laboratorio sulla poesia con "La notte della Luce". Tutti i laboratori si sono svolti in una sala capiente, utilizzata

normalmente come sala TV, che permetteva ai ragazzi di disporre di uno spazio più ampio e libero rispetto alla sala di alfabetizzazione, impostata più come un'aula scolastica con banchi, lavagna e spazi di movimento ridotti. Ogni giorno iniziavo mezz'ora prima l'allestimento della stanza appendendo i cartelloni alle pareti, disponendo delle panche su cui si sarebbero seduti i ragazzi e la valigia blu che conteneva i materiali per comporre il lavoro sulla propria idea di futuro. Quando la sala era pronta, venivano chiamati i ragazzi per iniziare le attività. Il primo giorno, dopo una breve introduzione, ai ragazzi era stato detto di riempire nel tempo di trenta minuti i quattro cartelloni con termini che associavano alle quattro keywords che erano scritte al centro di ogni cartellone. Innanzitutto i ragazzi tradussero nelle loro lingue i quattro termini o con l'ausilio dei vocabolari messi a loro disposizione o con spiegazioni che si facevano reciprocamente, magari chiedendo conferma a me. Non avevo dato delle definizioni a priori perché era interessante verificare che conoscenze pregresse avessero i ragazzi, quali difficoltà emergevano sia di comprensione del significato dei termini, sia nello svolgimento del brainstorming. Al termine della mezz'ora erano stati letti assieme i vocaboli scritti e quindi cercai di riassumere il lavoro svolto facendo una metafora sul viaggio. In una lavagna cancellabile avevo già scritto il quesito "Come sarò fra 10 anni?", base della consegna del lavoro. Dissi quindi ai ragazzi

che dovevano produrre un elaborato – testo, canzone, poesia, disegno, ecc – con cui raccontavano come ognuno di loro si vedeva fra dieci anni. Nel frattempo avevo appoggiato la lavagna alla parete di fronte al gruppo e invitandoli ad aprire la valigia al centro della stanza e di tirare fuori tutto quello che c'era dentro. Dopo una titubanza iniziale, i ragazzi in gruppo aprirono le zip e fra risa, commenti e anche sorpresa, presero alla rinfusa i colori, la carta, penne, materiali per collage, giornali e altro ancora. Avevo precisato ai ragazzi di riflettere su come rappresentare loro stessi fra dieci anni, senza alcuna fretta. Diversi avevano iniziato a fare degli schizzi. Ognuno aveva scelto l'angolo della stanza dove stare, in base al materiale o all'ampiezza del foglio su cui stava lavorando. I bengalesi restavano seduti sulla loro panca e si mettevano a disegnare di fianco. Da un paio di giorni era arrivato anche un ragazzo pakistano che diceva solo "Lucia, Lucia", e mi guardava come spaesato. Poi guardandosi attorno e cercava d'imitare gli altri, disegnando delle immagini antropomorfe su un paio di fogli. Alle attività del laboratorio non hanno preso parte due ragazzi, un marocchino e un albanese, perché generalmente si atteggiavano come i bulli del gruppo e cercavano di disturbare gli altri. In diverse occasioni mi è capitato di dover interrompere i vari laboratori per richiamarli perché o volevano essere al centro dell'attenzione e disturbavano gli altri o si accanivano su qualche soggetto che era particolarmente interessato e che seguiva diligentemente le attività. In tutte le occasioni ribadivo due concetti: 1) la libertà di scelta. Nessuno forzava nessuno a partecipare alle attività; 2) la responsabilità nel partecipare. In questi momenti avevo sempre il supporto di Claudia che richiamava i ragazzi all'ordine e alla calma, aiutandomi nel far capire loro il senso delle attività che si stavano svolgendo. Una critica che alcuni minori facevano a Claudia, senza che io sentissi, era che questi laboratori "non erano scuola". Claudia invece spiegava che con questi laboratori, s'imparavano molte cose nuove e utili per loro. E sebbene non stessero seduti in aula di alfabetizzazione, con lavagna e quaderni a ripassare grammatica o altro, anche queste nuove attività erano "scolastiche". Nel complesso comunque tutti partecipavano volentieri e ponevano diversi quesiti. Avevo notato però che pochi di loro, durante i laboratori svolti in sala tv, portavano con sé carta e penna, per prendere appunti. Solo nei primi due laboratori riguardanti le telefonate e l'abbigliamento, svolti per l'appunto in aula di alfabetizzazione, i ragazzi

seguivano e prendevano appunti nei loro quaderni. Questo diverso tipo di atteggiamento credo fosse dovuto proprio ad un'impostazione che avevano ricevuto in comunità: l'alfabetizzazione si faceva in una certa aula e quindi tutti i materiali necessari si trovavano lì. Quello che avveniva al di fuori di quell'aula non era perciò classificato da loro come "scuola", ma attività integrative, come fare ginnastica, laboratori artistici o visione di filmati. La partecipazione alla sperimentazione del LabCity si può ritenere buona sia da un punto di vista numerico, sia per i risultati ottenuti direttamente e anche indirettamente. Tant'è che il gruppo dei bengalesi mi aveva chiesto di organizzare successivamente al laboratorio una lezione sulle modalità di acquisizione della cittadinanza italiana. La stessa educatrice nei mesi successivi, notavo che aveva adottato una nuova metodologia basata su attività laboratoriali, con l'impiego di cartelloni, immagini da ritagliare, associazione di testo-immagine. In particolare, i minori erano stati impegnati in un'attività che prevedeva di scegliere dalle locandine dei supermarket dei prodotti in base ai soldi a disposizione. Ritagliarli e incollarli sui cartelloni, suddividendoli per area merceologica. L'ultima parte dei LabCity è stata svolta in più giornate. Questa anomalia è stata dettata da una parte dall'insieme di attività svolte nel periodo di permanenza, dall'altra parte, alla mia partecipazione a Roma al Convegno de "L'Italia sono anch'io". Nei giorni seguenti al convegno, ho preso contatti con il Comitato Organizzatore, presentando la mia ricerca e facendo presente che sarebbe stato interessante raccogliere anche il parere dei MSNA in merito. Alla risposta positiva del Comitato, mi sono quindi attivata con la comunità con cui stavo prendendo contatti per la ricerca e con quella di Tessera in cui stavo concludendo la sperimentazione, per far partecipare attivamente questo mondo alla Campagna Nazionale, raccogliendo interviste sulla traccia fornita dalla Segreteria. Perciò a Tessera, c'è stata una giornata dedicata alla raccolta di queste interviste (luglio 2012) e due giornate in cui si sono concluse le fasi 5, 6, 7 e il lavoro di brainstorming finale (07 e 28 giugno 2012). Le ultime attività sono state svolte nell'aula di alfabetizzazione, in cui sono stati riproposti i cartelloni sulla cittadinanza, con la sostituzione del cartellone "diritti e doveri" basato solo su testo a uno con testo ed immagini. Per il BF ho utilizzato un cartellone giallo con il titolo "Il mio futuro come cittadino". Alcuni dei ragazzi guardavano i cartelloni appesi nella stanza e andavano a riscrivere gli stessi termini, altri invece

scrivevano di loro iniziativa. Da quest'esperienza di sperimentazione del LabCity, avevo dedotto che le varie fasi e attività dovevano essere riviste in alcuni passaggi. Infatti, la terza giornata con le varie fasi previste rischiava di diventare troppo densa di attività che affaticavano i ragazzi abituati ad avere dopo due ore di lezione, una pausa. Considerando inoltre che il loro grado di attenzione durava di solito dai quindici ai venti minuti. Ho riflettuto poi sulla correttezza della formulazione del brainstorming finale così come sperimentato a Tessera, alla luce del fatto che risultava difficile la comparazione successiva in sede di analisi fra i dati del brainstorming iniziale e finale. Ho esposto queste mie perplessità al mio tutor durante un ricevimento (12.06.2012) e si è giunti alla temporanea conclusione di integrare i dati che avrei raccolto nei prossimi test con delle schede sulle competenze di cittadinanza basate sul documento dell'Unione Europea ¹³², in modo tale da evidenziare quali competenze emergessero e venissero valorizzate dal LabCity.

4.6.2 Bari. Test della rilevazione delle competenze di cittadinanza (14 – 20 giugno 2012)

Durante il primo periodo di permanenza a Bari dal 14 al 20 giugno 2012 fra le varie attività ho testato nuovamente il LabCity con due modifiche sostanziali. La prima riguardava i tempi di esecuzione che prevedevano sempre tre giornate consecutive, una con una semplificazione della terza giornata.

Giornata	Fasi
... Terza	... Fase quinta: presentazione dei lavori di gruppo; Fase sesta: integrazione dei cartelloni <i>adulto</i> e <i>cittadino</i> ; Fase finale: discussione sul concetto di cittadinanza

La seconda modifica concerneva la sperimentazione di una scheda dove rilevare durante le attività del LabCity le competenze di cittadinanza che emergevano⁶. Le difficoltà di questa nuova sperimentazione, oltre a quelle legate all'aspetto linguistico, già peraltro rilevate a Venezia, stavano nel fatto che essendo

¹³² Cfr. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 10 novembre 2005, COM(2005)548 definitivo, in: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf consultato il 5 luglio 2012.

conduttrice del gruppo, non potevo essere contemporaneamente anche osservatrice. Quindi è risultato molto difficile poter compilare in itinere le schede per le competenze di cittadinanza. Migliore invece è risultato il rapporto tempi/attività. Alla fine del laboratorio sono riuscita a raccogliere lavori, schede e fare la discussione senza dispersioni e lungaggini. C'è però da rilevare che il gruppo dei MSNA di Bari era molto più ristretto rispetto a quello di Venezia. Infatti i ragazzi nell'appartamento erano sei in totale, di cui uno era minore italiano con provvedimento del Tribunale dei Minori, che ha partecipato solo al brainstorming iniziale e poi si è defilato. Un altro ragazzo Fany era impegnato con gli esami di licenza media e ha preso parte solo all'ultima giornata, dando però un notevole contributo alla discussione, con argomentazioni preziose e mature rispetto al tema trattato. Nella prima giornata ha partecipato anche un ragazzo egiziano, Faruk, anche lui con provvedimento del Tribunale. Assieme al ragazzo italiano, rappresentavano i leader del gruppo. Faruk ha deciso di partecipare passivamente alle attività. Ossia si sedeva in disparte, controllava cosa veniva fatto, ma non interveniva mai, se non brevemente quando gli chiedevo qualcosa o cercavo di coinvolgerlo nella discussione. Lui era il *capo* e il gruppo gli portava rispetto, ad esempio lasciandogli il posto a capotavola durante i pranzi e le cene. In stanza dormiva con il ragazzo italiano e assieme formavano un sodalizio che trascinava gli altri ragazzi e l'équipe di educatori ed operatori con molte difficoltà riusciva ad opporsi¹³³. Rientrata a Venezia, ho dovuto nuovamente discutere con il mio tutor (02 luglio 2012) delle nuove e vecchie criticità emerse fra Venezia e Bari. In particolare: 1) i ragazzi facevano lavori che non corrispondevano alla consegna data e al momento della compilazione della scheda non riuscivano a spiegare il senso di quello che avevano creato, né tanto meno come rispondeva ad un loro progetto di vita futuro (cesura fra lavoro/scheda). 2) Difficoltà di comprensione dei termini "cittadino" e "cittadino attivo". A parte delle punte di eccellenza che riuscivano ad interloquire e a dare spiegazioni esaustive in merito al tema trattato, in generale era difficile per i minori mantenere una buona attenzione, ragionare su questi concetti, far partecipare al BF anche a causa di strumenti limitati in loco e

¹³³ Quindi alla fine sono riuscita ad ottenere quattro schede di elaborato, le foto dei lavori perché i ragazzi hanno voluto tenerseli e un'intervista al neo-maggiorenne Fany che è stata considerata come sostitutiva della discussione finale. Nel secondo periodo a Bari, ho chiesto di poter ripetere il LabCity nella sua versione finale, ma i ragazzi non hanno voluto. Quindi resta valida la prima sperimentazione effettuata a giugno 2012.

di spazi non adeguati per una comunità di minori da condividere con gli operatori (cucina, salotto che era anche zona di transito per l'ufficio)¹³⁴. 3) La compilazione della scheda delle competenze non è stata fattibile in quanto non potevo allo stesso tempo assumere il ruolo di conduttrice del gruppo e di osservatrice. Non era neppure ipotizzabile che un operatore della comunità facesse questo lavoro perché si doveva partire da una formazione comune su questi temi e questo avrebbe richiesto molto più tempo e risorse a disposizione di questa ricerca. 4) Si poneva un'ultima questione, di fondamentale importanza per il LabCity: come valutare se i ragazzi avessero appreso non solo nuovi termini, ma anche ci fosse stato in loro un cambiamento cognitivo rispetto a se stessi e ai temi della cittadinanza. Si è deciso di tralasciare la compilazione della scheda, per migliorare ed approfondire mediante i dati raccolti sul campo con metodologia etnografica una questione di fondamentale importanza: "Come i MSNA possono crescere nella consapevolezza di essere cittadini?". Il laboratorio in questo senso acquisiva una duplice funzione: da un aprte diventava strumento di una "cassetta degli attrezzi" che permetteva di raccogliere prospettive positive e/o negative, se non addirittura assenti rispetto ad un futuro possibile. Dall'altra parte, il laboratorio costituiva un momento formativo visto come parte del complesso di azioni, attività formative-educative che in un certo contesto erano già attive al fine di formare questi ragazzi a divenire cittadini attivi. Quindi l'analisi dei dati raccolti con il LabCity poteva confermare o meno un'attività già presente. Il complesso poi della ricerca sul campo e la rilevazione dati centrata sulla triangolazione multistakeholders in un determinato contesto, avrebbe messo in luce le risorse, i percorsi, le attività e gli attori coinvolti nel processo formativo alla cittadinanza attiva dei MSNA.

4.6.3 Trento. Questione Kosovara? (21- 24 agosto 2012)

Fra il 21 e il 24 agosto 2012 ho sperimentato il LabCity a Trento. I ragazzi che avevo conosciuto durante la prima visita nel corso del 2011, erano stati dimessi dalla comunità. Mi sono trovata dunque ad interagire con un gruppo totalmente nuovo, a maggioranza albanese-kosovara. Il laboratorio si è svolto presso il centro

¹³⁴ Soprattutto nella situazione di Bari questi elementi di contesto incidono parecchio sulla gestione non solo del LabCity, ma anche della quotidianità dei ragazzi che vivevano in un appartamento, in una zona periferica della città.

diurno che fungeva da punto di aggregazione fra i ragazzi soprattutto nel periodo estivo. Le attività che normalmente si svolgevano erano varie: dall'affiancamento nello svolgere compiti di scuola, alla possibilità di collegarsi ad internet, all'usufruire della sala giochi. Per la condivisione degli spazi, ho dovuto fare un piano orario con gli educatori del centro. Il primo giorno di laboratorio, l'attività si è svolta nel pomeriggio per consentire ai ragazzi di prendere parte ad una festa in montagna con tutti gli altri, operatori compresi. I ragazzi si sono presentati alla spicciolata. L'attività è iniziata come al solito con la presentazione e lo svolgimento delle fasi 1, 2 e 3 del LabCity. Tutti e cinque i ragazzi hanno partecipato con vivacità al BI e alla discussione successiva. Il gruppo comunque mi sembrava attento, partecipe, ma avevo notato anche un'eccessiva vivacità da parte di qualcuno. Dopo aver illustrato l'attività del "Come sarò fra dieci anni?", i ragazzi si sono messi attorno al tavolo dei materiali, ma iniziavano a ridere fra di loro, scherzare, tirarsi gli oggetti. L'operatrice che era stata presente fino al BI, se n'era già andata perché aveva terminato il turno. Non essendo presente nessuno dei loro educatori, qualcuno bighellonava. Solo quando ho preso la macchina fotografica per documentare l'attività, uno di loro ha commentato ad alta voce: "Dai che ci diamo da fare, così sembra che stiamo lavorando". Nel complesso comunque le attività della prima giornata erano state svolte e sebbene ci fosse questa vivacità di fondo, gli obiettivi della giornata erano stati raggiunti. Al termine della giornata, il Responsabile Pedagogico della comunità aveva voluto sincerarsi con una telefonata che tutto fosse andato per il meglio. Il secondo giorno, il LabCity si svolgeva sempre nel centro diurno che era però aperto. Altri ragazzi di appartamenti o della periferia erano presenti per prendere parte alle attività organizzate dagli operatori e soprattutto per navigare in internet. I ragazzi del laboratorio erano arrivati un po' alla volta e avevano ripreso le attività, ma avevo notato dal loro atteggiamento che erano molto più vivaci del giorno precedente: telefonavano in continuazione, ridevano e si disturbavano fra di loro. Un ragazzo, Alex, credendo di approfittare della situazione si è alzato con non chalance per raggiungere degli amici al calcio Balilla, dicendo agli operatori di turno che aveva chiesto il permesso per uscire dalla stanza del laboratorio e interrompere la sua attività. Ho quindi preso in disparte gli operatori e li ho avvisati. Per me il ragazzo aveva terminato la sua attività per quel giorno. Gli

operatori quindi gli hanno detto di tornare nel suo appartamento e che sarebbe stato avvisato l'educatore di turno. Dopo circa un'ora, mentre gli altri erano in pausa, Alex è ritornato, concordando questa scelta con il suo educatore ed è venuto a scusarsi e chiedere di essere riammesso. Io non volevo accettare perché questo avrebbe creato un precedente, che avrebbe potuto destabilizzare la quiete ritrovata e comprometteva soprattutto il risultato complessivo del laboratorio. Dopo varie insistenze, ho deciso di riammettere Alex non senza qualche perplessità. I fatti mi avrebbero dato ragione all'indomani, nella giornata conclusiva del laboratorio. Tutti i ragazzi si erano presentati puntuali alle 10.00 e si erano seduti sul divano della sala giochi. Ho pensato per un attimo che la ramanzina del giorno prima avesse sortito il suo effetto. Ma in realtà si erano coalizzati fra loro e assieme hanno iniziato da subito a disturbare: uscivano con la scusa di telefonate da parte di fantomatici parenti, ridevano e interrompevano le attività del laboratorio. Il centro diurno era aperto, ma gli operatori erano impegnati con gli altri ragazzi nella visione di un film. Qualcuno era nella sala centrale per controllare chi entrava ed usciva. Io mi ero trovata da sola a gestire una situazione che via, via si faceva insostenibile. Mi sono zittita un paio di volte durante la discussione sulla cittadinanza, ma era servito a poco. Purtroppo le attività sono state interrotte, quando uno dei ragazzi mi ha rivolto un'ingiuria e tutti gli altri si sono messi a ridere fragorosamente. Furibonda sono uscita dalla stanza e ho avvisato gli operatori, che a quel punto sono entrati nella stanza a chiedere spiegazioni. Nessuno voleva rispondere. Speravano benissimo che le conseguenze non sarebbero state leggere e che anzi avrebbero aggravato la posizione di qualcuno, che aveva creato problemi anche in appartamento. Il gruppo che mi era stato assegnato rassicurandomi che era formato da "bravi ragazzi", si è rivelato per quello che era nella realtà, anzi nella quotidianità. Gli operatori quando un po' alla volta nel corso della mattinata hanno saputo dell'accaduto, mi rincuoravano dicendo che anche loro non sapevano cosa fare perché il gruppo era alquanto problematico. Li mettevano in punizione o li facevano parlare con l'assistente sociale ma non serviva a molto. Poi il ragazzo che mi aveva offesa, aveva dei problemi di ritardo mentale¹³⁵. Per certi versi il

¹³⁵ Purtroppo per questioni legate al momento non felice in cui la comunità si è ritrovata nei mesi successivi, sebbene ci siano state varie richieste da parte mia, non è stato più possibile ripetere il laboratorio e concludere le attività di ricerca presso Trento.

problema di relazione con la componente albanese e kosovara, ma anche magrebina, è stato trasversale a quasi tutti i contesti. Anche negli altri laboratori, i ragazzi provenienti da quest'area geografica forse meglio dire culturale, sono stati quelli che hanno dato le maggiori difficoltà in termini di rispetto dei tempi, delle attività da svolgere e del rapporto sia di genere, ma soprattutto con l'autorità, ossia con le figure degli educatori, operatori e volontari, che venivano provocati con supponenza. A un iniziale condizione, per cui mi veniva di volta , in volta detto che il gruppo di minori era quello che partecipava di più, che aveva una migliore conoscenza dell'italiano, man mano che emergevano le mie difficoltà nel gestire determinate situazioni, emergevano al contempo le crepe del sistema educativo delle comunità. Da queste esperienze si evidenziava lo scollamento fra la cittadinanza considerata da un punto di vista normativo, che non si occupa dell'aspetto culturale di un individuo, ma stabilisce con un iter ben preciso quali sono le tappe e le pratiche burocratiche da svolgere per ottenere la cittadinanza di un certo paese e la cittadinanza da un punto di vista formativo, la cittadinanza attiva, si deve gioco-forza scontrare con l'aspetto culturale perché deve relazionarsi con le persone e le persone si formano in medium ecologico-culturali particolari. L'educazione è un processo culturale perché si apprende a comportarsi in una certa maniera che varia da cultura a cultura. S'impara come portare rispetto e a chi portarlo. E s'impara anche il suo contrario, ossia, come mancare di rispetto e a chi. Oltre alla questione culturale, vi è un altro aspetto da non trascurare nella valutazione complessiva di questo atteggiamento, ossia, il fatto che ormai le migrazioni di MSNA sono un fenomeno strutturato. Questo significa che esistono rotte ormai consolidate verso il nostro paese, di cui una via mare, con attracco a Lampedusa o nelle coste pugliesi, e l'altra via terra, attraverso i Balcani, Slovenia e Croazia per entrare poi nei porti di Trieste o di Venezia oppure attraverso i valichi alpini per giungere in Trentino. Ma soprattutto esiste sul territorio italiano una rete consolidata di migranti di prima generazione, arrivati negli anni Novanta e poi via, via le generazioni successive, fino alle odierne. Perciò la maggior parte dei minori, soprattutto proveniente dall'area balcanica, ha qui parenti di vario grado o amici che li hanno istruiti sulle modalità per arrivare in Italia e come comportarsi per poter essere inseriti in una certa comunità. Ma questo fatto era riscontrato più o meno nei vari contesti studiati con questa ricerca. Gli stessi

operatori mi raccontavano che presso le loro comunità erano passati un cugino, un fratello o qualche amico di un ragazzo presente in quel momento in comunità. Altre volte, all'approssimarsi della maggior età spuntavano dal nulla parenti, amici e anche la stessa famiglia, che magari abitavano a pochi chilometri di distanza, ma che fino ad allora era rimasta nell'anonimato più totale, per non sobbarcarsi l'onere di un figlio in più da mantenere e assicurargli un posto dove stare, l'istruzione, controlli sanitari e quant'altro. Questa situazione produceva due atteggiamenti diversi: da una parte l'apatia dei ragazzi delle ultime generazioni verso un percorso educativo e formativo, dove sia richiesto impegno, responsabilità. Questo fattore è determinato dal fatto di poter contare su contatti fidati all'esterno della comunità. Questa rete riguarda soprattutto il flusso proveniente da Kosovo e Albania. In questo modo si spiegherebbe l'atteggiamento che questi ragazzi hanno nei confronti delle loro comunità, della scuola e più in generale verso i vari attori sociali che interagiscono con loro. Dall'altra parte, gli operatori soprattutto delle comunità si sentono usati da questi minori. A fronte di un notevole impegno nel progettare percorsi educativi ad hoc per i singoli minori, il tutto può essere vanificato dall'improvvisa comparsa di un parente che agisce un'influenza più forte nelle scelte di un ragazzo, anche nell'interrompere magari un percorso formativo (scuola-lavoro) dalle buone prospettive, per altri tipi di sistemazione lavorativa. Quello che emergeva durante il LabCity come contrasto, apatia, volontà nell'entrare in contrasto, era una nota che quotidianamente gli operatori dovevano fare fronte nella vita di comunità. Da qui poi i problemi delle varie équipes nel capire e formulare delle soluzioni educative e formative che permettono una serena accoglienza dei minori e della gestione della quotidianità. Dopo l'esperienza di Trento, ho apportato ulteriori modifiche al LabCity riguardanti l'ultima giornata.

Giornata	Fasi
... Terza giornata Fase 5: presentazione lavori Fase 6: discussione sulla cittadinanza Fase 7: BF sulle 4 keywords iniziali

Il BF che fino ad allora avevo sperimentato era formulato come una sorta di sunto delle attività delle tre giornate in quanto in un unico cartellone i ragazzi scrivevano i termini che collegavano alla prospettiva di: "Il mio futuro come

cittadino" (sperimentazione a Venezia), ovvero, come integrazione dei termini dei cartelloni "adulto" e "cittadino" del BI sulla base di nuovi concetti che emergevano dalla presentazione dei lavori (Bari e Trento). Questa strutturazione non consentiva però un'esaustiva comparazione fra BI e BF. Perciò ho deciso di concentrare l'ultima giornata su tre azioni:

- la presentazione da parte di ciascun ragazzo del proprio lavoro;
- la discussione sulla cittadinanza da un punto di vista normativo e da un punto di vista formativo;
- il BF sulle stesse quattro keywords iniziali.

Inoltre, con autorizzazione dei responsabili delle comunità, ho iniziato ad audio-registrare l'ultima giornata, tutelando la privacy dei ragazzi. Quest'attività era però indispensabile in quanto: 1) mi permetteva di documentare l'attività svolta e rappresentava un valore aggiunto ai fini della completezza della raccolta dati. 2) Mi permetteva di poter riascoltare ciò che i ragazzi avevano detto anche a distanza di tempo, soprattutto in sede di analisi e rielaborazione dei dati.

4.6.4 Firenze. La messa a punto del LabCity (24 – 27 settembre 2012)

Quando sono arrivata a Firenze per il terzo periodo di ricerca sul campo (24 – 27 settembre 2012) erano molte le preoccupazioni che mi affliggevano perché avevo una sorta di timore nello sperimentare il laboratorio, dopo l'esperienza di Trento. Nel mio diario ho trovato infatti questa nota:

"Ho appena finito di ripassare il laboratorio. Non so sono un po' in ansia. Sarà perché non è ancora appunto come dico io. Sarà che dopo TN, spero che le cose vadano bene" [nota di campo, 24 settembre 2012].

Il gruppo con cui mi sono trovata a lavorare era del tutto nuovo rispetto a quello conosciuto nelle due visite precedenti. Oltre ad un ragazzo del Ghana, un cinese e un italiano, il resto del gruppo era per la maggior parte di cittadinanza kosovara ed albanese. Il primo giorno di LabCity sono di nuovo emerse le difficoltà di concentrazione da parte dei ragazzi e anche qui la componente kosovaro albanese si poneva come leader dell'intero gruppo. Riporto qui di seguito il sunto delle note di diario di quella mattina:

Orario	Nota
10:00	<p>C'è stata difficoltà nel capire cosa fare [...] Domande varie e scherzi fra di loro.</p> <p>Abbiamo visto le parole assieme, ma alcuni erano andati via [erano scesi senza chiedere il permesso] per fumare, guardare una rivista.</p> <p>Alla consegna del lavoro "Come sarò fra 10 anni?" la maggior parte si è alzata [senza chiedere permesso] ed è andato via. Forse in camera a leggere e guardare riviste.</p>
11:00	<p>Sono rimasti due fissi (Ghana, 1 Kosovo) gli altri sono andati in giro E' arrivata LINA [resp.le comunità] li va a chiamare. Sono usciti tutti [dalle camere]. Il cinese non ha voglia di fare niente né BI, né lavoro. I ragazzi non sanno cosa fare. Fanno finta d'impegnarsi, ma si vede che non hanno voglia di mettersi a fare qualcosa. Non perché non hanno capito, ma sembra che non gli interessi</p> <p>L'op. del servizio civile cerca di dire ai ragazzi di fare qualcosa ma con metodi blandi</p>
12:00	<p>E' mezzogiorno. Niente di fatto. Stanno chiaccherando. Ho deciso che prima della fine del lavoro di oggi dirò ai ragazzi che sono un datore di lavoro e che oggi li ho valutati per un futuro lavoro.</p> <p>Parlano sempre in albanese e quindi non si riesce a capire che cavolo dicano.</p>

Alla fine della mattinata, mentre la responsabile era impegnata in una riunione di lavoro, ho richiamato i ragazzi e ho detto in modo chiaro che se fossi un datore di lavoro non avrei assunto nessuno e che dovevano prendersi la responsabilità di scegliere se far terminare il laboratorio o meno e me lo dovevano dire subito, in quanto avevo organizzato quel viaggio da tempo e non accettavo di essere trattata in quel modo, visto che per me era un lavoro serio da fare assieme. Durante questa discussione, un'operatrice ha ribadito il fatto che loro erano stati avvertiti e scelti per svolgere questo lavoro aggiungendo che io potevo essere anche una poliziotta in borghese. Questo inciso avrei preferito evitarlo perché tutto volevo apparire tranne una figura autoritaria (agente, assistente sociale o insegnante) per favorire una modalità di relazione più fluida, non mettendo pressioni di sorta ai ragazzi. Comunque il discorso di prendersi la responsabilità di dirmi se dovevo andarmene o meno ha avuto effetto sui ragazzi perché tutti mi ascoltavano, zitti, ma attenti. Poi alcuni ragazzi leader del gruppo hanno iniziato a dire: "Ma no resta", "Non vogliamo che te ne vai", "Domani faremo meglio" e altre frasi di questo tipo, forse calcolando in fretta le conseguenze che avrebbero avuto in termini di punizioni nel non accettare. Le due giornate successive sono comunque trascorse bene, con

ragazzi impegnati nei loro lavori e anche nella fase finale di discussione e del BF. Anche quest'esperienza quindi mi ha portata ulteriormente a riflettere sull'atteggiamento dei ragazzi. Nel precedente viaggio, quando avevo visitato la struttura della pronta accoglienza del consorzio, avevo incontrato una mattina un ragazzo albanese che era venuto a salutare. E lui stesso si lamentava dei nuovi ragazzi che arrivavano perché coccolati, svogliati a differenza dei ragazzi della sua generazione che studiavano e s'impegnavano perché volevano riuscire a sistemarsi. Sembrava quindi essere confermata la tesi della matrice culturale e generazionale come spiegazione dell'apatia dei ragazzi, non tanto verso il LabCity, ma più in generale nel vivere il periodo della comunità come periodo di transito dovuto, in cui tutto è già conosciuto, forse pianificato e si attende il compimento dei diciotto anni per adempiere finalmente al "mandato migratorio" per cui sono immigrati verso il nostro paese, ossia, trovare un lavoro. Oltre ad inviare soldi a casa, sottoforma di rimesse, per estinguere il debito contratto per il viaggio migratorio dalla famiglia.

4.6.5 Sicilia. Nella terra degli sbarchi (01 – 14 ottobre 2012)

La realtà incontrata in Catania è stata molto diversa per certi aspetti dagli altri contesti che avevo già conosciuto nei vari momenti di ricerca sul campo. I ragazzi che erano presenti nella struttura di Aci Reale per la maggior parte erano arrivati dalla struttura realizzata ad hoc dalla Croce Rossa a Marina di Massa per affrontare l'Emergenza Nord Africa. Quindi i minori provenivano da vari paesi africani ed erano per lo più partiti dalle coste libiche o tunisine per sbarcare poi a Lampedusa. Oltre a loro c'erano dei ragazzi bengalesi. Il gruppo era abbastanza numeroso e alquanto irrequieto per questioni legate alla concessione dell'asilo politico e l'avvicinarsi della maggior età per molti di loro. Avendo a disposizione due settimane di permanenza a Catania, ho sperimentato prima il laboratorio sul lavoro, che è stato seguito con attenzione da tutti i ragazzi, assieme a qualche operatore e dal mediatore culturale, che mi supportavano nella attività di traduzione e nel mantenere attento il gruppo. Nella seconda settimana, fra il 9 e l'11 ottobre, avevo fissato il LabCity. Le attività si svolgevano in una grande sala che fungeva anche da sala da pranzo o riunioni nella normale routine della comunità. Non avendo in trasferta la mia valigia blu, elemento coreografico del

laboratorio, per introdurre i ragazzi al tema del “viaggio”, avevo scelto d’iniziare le attività facendo cantare il testo dei Litfiba “La mia valigia”. Era un modo ludico per iniziare l'attività del LabCity¹³⁶, senza dargli la pesantezza della formalità di una lezione in classe. L'ambiente infatti dove si svolgevano i test erano le comunità e quindi contesti non formali di apprendimento. Era presente nelle varie attività anche Dante che si occupava della formazione dei ragazzi. Oltre ad aiutarmi in attività di segreteria – preparare le fotocopie, aiutarmi ad organizzare i tempi e capire gl'impegni dei vari ragazzi - dava una mano anche durante il laboratorio, se i ragazzi non capivano cosa fare. I tre giorni di svolgimento del programma non sono stati però consecutivi. L'ultimo giorno è dovuto slittare di 24 ore, perché durante i campi di ricerca sono varie le attività da svolgere e in particolare in questo non avevo la possibilità di ritornare facilmente a Catania. Ho dovuto giorno per giorno rivedere la mia agenda in modo da conciliare i vari appuntamenti e le modifiche dell'ultimo minuto. Non so se l'aver spezzato il ritmo sia stato il fattore che abbia influito sull'andamento della terza giornata. All'indomani, mentre allestivo la stanza, avevo notato che mancavano diversi ragazzi e quelli rimasti non avevano molta voglia di partecipare alle attività. Quel giorno poi Dario era a casa ammalato e il responsabile Luciano fra mille cose da fare non poteva anche affiancarmi. Durante tutta la mattinata i pochi ragazzi presenti erano alquanto nervosi e irrequieti. Dopo la presentazione dei singoli lavori, con qualche lamentela e disagio, la lettura della lettera di Lamia è stata difficile da poter svolgere. Quando dissi di aver incontrato la ragazzina marocchina e averla sentita leggere personalmente in Parlamento quello scritto, Hassan mi ha provocata dicendo: "Eh sì, chissà se è vero?! Facci vedere in internet". Non avendo la connessione non ho potuto far veder il video e quindi i ragazzi si sono insospettiti¹³⁷. Il resto del gruppo che era assente era uscito per cercare lavoro. Nella tarda mattinata quando stavo per terminare le attività, i

¹³⁶ Quando anni addietro, avevo svolto uno stage per il progetto Erasmus dell'Università di Venezia presso la Fondazione Parada, Bucarest (2008), il capo animatore mi aveva insegnato che con i ragazzi di strada che per la prima volta venivano al centro diurno, applicava questa piccola regola: "Prima giochiamo e poi ti chiedo come ti chiami". Ossia prima entro in relazione con te, costruisco un rapporto di fiducia e amicizia e poi passo alle attività formali e formative.

¹³⁷ Mi ero ripromessa da quell'esperienza di recuperare il video o comunque di far vedere ai ragazzi il sito della Campagna Nazionale per la modifica della Legge sulla Cittadinanza. Non sempre però la visione è stata fattibile perché nei vari contesti mancava la connessione internet. Inoltre il tempo a disposizione non permetteva di aggiungere e quindi di modificare nuovamente l'ordine delle attività laboratoriali.

ragazzi erano rientrati. La tensione era salita alle stelle in comunità perché volevano boicottare il BF finale sostenendo che loro andavano già a scuola. Luciano dopo poco ha indetto una riunione con tutto il gruppo e il personale presente. Io ero andata a sedermi in sala tv e da lì si sentivano bene le urla di entrambe le parti. I ragazzi da qualche giorno erano molto nervosi perché erano in attesa dei documenti e alcuni di loro avevano già compiuto diciotto anni. Non avevano prospettive per il futuro, si sentivano franare la terra sotto i piedi. La Commissione per la Concessione degli Asili Politici si riunisce nelle varie regioni italiane e l'attesa per chi sta aspettando i documenti, o meglio, di conoscere la propria sorte si faceva estenuante. Le comunità avevano le mani legate e non sapevano cosa rispondere alle insistenti richieste dei ragazzi, dettate dal loro stato d'animo. Dopo l'intervista ad Angela, l'assistente sociale della comunità di Catania, mi ribadiva che:

"i ragazzi sono sospesi in un limbo. La situazione è tragica per i ragazzi che devono aspettare. Tu gli chiedi come stai e loro ti rispondono *Sto aspettando i documenti*. Ma io ti ho chiesto altro. Però è il loro chiedo fisso" [nota di campo, 04 ottobre 2012].

La riunione è durata tanto, forse più di un'ora. I ragazzi erano andati in centro città in cerca di lavoro, senza chiedere l'autorizzazione a nessuno. Erano usciti e basta dalla comunità. Una sorta di protesta contro la situazione che stavano vivendo e che non accettavano. Luciano ha dovuto urlare molto, soprattutto con alcuni che volevano sapere a che punto erano le pratiche dei loro documenti. Poi sono state affrontate due questioni legate a quella mattinata: l'aver trasgredito alle regole della comunità in quella maniera e non aver partecipato alle attività previste per il mattino, ossia la conclusione del laboratorio sulla cittadinanza. Io sono stata chiamata a partecipare alla riunione verso la fine per un chiarimento con i ragazzi. E di nuovo ho dovuto parlare di responsabilità, di vita fuori dalla comunità, del mondo del lavoro e della scelta di non partecipare alle attività era un'occasione sprecata per dire e discutere anche dei problemi legati alle loro prospettive future. Le attività della terza giornata non sono state ripetute. I ragazzi mi avevano detto di raggiungerli per fare una passeggiata riconciliatoria, ma ormai era tempo di preparare le valigie e di fare nuove riflessioni alla luce di quest'ultima esperienza vissuta.

"Mi trovo sempre con qualcosa che non va e a rimetterci è il risultato del laboratorio. I ragazzi non lo capiscono. Allora credo dovrò sperimentarlo, spiegando le varie fasi, ma soprattutto perché lo facciamo. Di sicuro devo: 1) capire meglio la legislazione italiana sulla cittadinanza; 2) foto di Roma [convegno "L'Italia sono anch'io"]; 3) avere un ritmo costante nel laboratorio. Es: se invece di saltare un giorno (giov) avessi terminato il lab. Sarebbe stato meglio perché i ragazzi forse non avrebbero avuto il tempo per pensare ad altro. Ma forse... perché le variabili in campo sono molte. Chi si aspettava che DAVIDE cadesse ammalato con la febbre? Comunque tempi brevi (2h- 2h 30); tre mezza giornate e tutte consecutive; un operatore sempre o quasi presente alle fasi del lab" [nota di campo del 13 ottobre 2012]

4.6.6 Venezia. Il secondo test (13 – 15 marzo 2013)

Il forte turnover dei MSNA nelle comunità, al quale anche la realtà di Tessera è soggetta, ha modificato sostanzialmente il gruppo di minori che hanno partecipato al secondo test del LabCity. Innanzitutto il gruppo era più ridotto perché era composto da sette ragazzi, di cui quattro di origine albanese-kosovara e tre bengalesi. Gli albanesi avevano un livello d'italiano migliore rispetto ai bengalesi. Infatti frequentavano i vari CTP di Venezia per conseguire la licenza media. Invece i bengalesi erano iscritti ad un corso pomeridiano di sola alfabetizzazione presso un'associazione di Venezia centro storico. La formula laboratoriale sperimentata è stata la stessa di Firenze e Catania. Ed erano presenti alle prime due giornate anche dei tirocinanti che hanno aiutato i ragazzi soprattutto nella fase della compilazione della scheda, e per quanto è stato possibile anche nel tenere il gruppo concentrato, nonostante l'irruenza di due, tre ragazzi. Il giorno più critico è stato l'ultimo, dovuto anche al fatto che uno dei loro educatori ha accompagnato un ragazzo che non aveva potuto partecipare alle due giornate precedenti e mi ha chiesto se poteva rimanere. Non è stato facile integrarlo e fargli capire il senso di quello che avevamo fatto e perché quando è entrato nella sala tv, si è trovato con un gruppo di ragazzi che stava cercando di intonare assieme la canzone dei Litfiba "La mia valigia". Comunque gli ho spiegato in maniera sommaria cosa stavamo facendo e ha cercato di partecipare anche attivamente alla discussione sulla cittadinanza. Purtroppo in comunità erano presenti in quel periodo un gruppo di ragazzi che non partecipavano a nessuna delle attività del mattino perché erano ospiti della pronta accoglienza. In particolare un ragazzo proveniente dall'Olanda, che gironzolava con le mani in tasca e cuffiette. Al gruppo avevo già concesso una pausa, credendo che avesse partecipato prima del mio arrivo al corso di alfabetizzazione. La discussione basata su riflessioni sulla lettera di Lamia era

animata ed interessante. Il nuovo ragazzo era fra i più interessati ed esponeva le sue opinioni con fermezza e chiarezza fino a quando si è affacciato il ragazzo olandese ad una finestra e lo ha chiamato. Hanno iniziato così a chiacchierare fra di loro a tono sostenuto, disturbando l'attività in corso e la qualità della registrazione audio. Richiamato più volte, il ragazzo si è alzato in piedi e con fare brusco è uscito dalla stanza brontolando ad alta voce. Si sono messi a ridere e scherzare anche i kosovari sfruttando la situazione. Purtroppo li ho dovuti riprendere pesantemente e sospendere momentaneamente il laboratorio. Claudia con gli altri operatori erano in pausa caffè e quindi ho potuto parlare con lei della situazione che si era venuta a creare. Anche lei mi confermava che questo genere d'inconvenienti erano all'ordine del giorno e che anche lei era fortemente provata. Ho proposto di parlarne appena possibile con il loro educatore. Pietro giunto per il caffè, quando è stato informato di cos'era successo, ha scrollato le spalle dicendo che da una parte il fatto di dare una dimensione ludica – la canzone dei Litfiba – all'attività con questi ragazzi, favoriva una situazione poi d'ilarità e che comunque era da indagare l'aspetto culturale per capire meglio come improntare i percorsi educativi della comunità. Sebbene non abbia replicato, se mi è parsa condivisibile la seconda parte del suo commento – l'aspetto culturale – la prima parte mi è sembrata un giudizio frettoloso sull'attività che stavo svolgendo in quanto: 1) il laboratorio lo avevo già sperimentato con un gruppo più numeroso a Tessera e aveva dato tutt'altri risultati; 2) non si può giudicare l'attività complessiva di un laboratorio da tre minuti di presenza, in attesa di parcheggiare un ragazzo mentre è in corso la giornata conclusiva di un laboratorio, parte di una ricerca; 3) credo che la preoccupazione invece di focalizzarla solo sulla questione ludica e culturale, dovesse anche soffermarsi sul fatto che in comunità ci fossero dei minori che gironzolavano senza far niente e con la possibilità di disturbare attività di ricerca in corso, che solo lontanamente hanno il mero scopo di creare illarità fra i partecipanti. Renzo comunque ha raggiunto i ragazzi e ha fatto loro un discorso, che io ho sentito per metà. Anche lui però ha fatto fatica a tenere i ragazzi perché c'erano i due albanesi che continuavano a ridere per conto loro, non curandosi della situazione. L'attività del LabCity è ripresa ovviamente sottotono. Un ragazzo irritato e solito a comportarsi così anche a scuola, si era appoggiato al tavolo addormentandosi, mentre gli altri hanno seguito svogliatamente. Il BF è stato

completato con scarsa partecipazione. Come si può spiegare la differenza di risultati non tanto in termini numerici, fra i due test di Tessera? E cosa emerge di significativo da tale confronto? Se da una parte le costanti sono rimaste pressoché identiche:

- ruolo dei conduttore del gruppo;
- contesto ambientale (comunità, sale utilizzate);
- programma attività del LabCity

Le variabili che hanno influenzato l'andamento sono state molteplici:

- il numero dei ragazzi presenti
- la composizione etnica del gruppo;
- la presenza o meno di operatori della comunità;
- la presentazione e/o considerazione del laboratorio da parte degli operatori

Quando ho chiesto a Claudia di poter rifare il test a Tessera nella sua formula completa e finale, mi ha detto che dovevamo parlare con Pietro, l'educatore dei ragazzi che avrebbero partecipato all'attività. La proposta non è stata accolta con il massimo dei favori perché l'educatore ha premesso che i ragazzi in quel periodo erano particolarmente impegnati fra scuola e tirocini. Inoltre ha aggiunto: "Parliamoci chiaro, lo facciamo perché ti conosciamo. Se fosse un'altra persona che ce lo chiede con questi tempi ristretti, le avremmo detto di no". A parte alcune mie considerazioni del tutto personali che non sto a riportare, credo che sebbene i tempi fossero ristretti, è altrettanto vero che i ragazzi avrebbero avuto l'opportunità di discutere di cittadinanza e quindi visto che stavano frequentando la terza media, avrebbero potuto approfondire questi temi proponendoli anche ai propri insegnanti, comporre un tema o una scheda per l'esame. Avevo anche proposto alle insegnanti del CTP di Venezia di fare un lavoro congiunto, ossia, di approfondire nel pomeriggio i temi affrontati durante le attività laboratoriali del mattino. Purtroppo non siamo riuscite a realizzare quest'attività perché non tutti i ragazzi del gruppo frequentavano quello specifico CTP e agli altri due, di Mestre e di Marghera, a causa di una burocrazia scolastica ottusa non ho potuto aver accesso. Resta comunque il fatto che il laboratorio non è stato concepito ai fini della mera raccolta di materiale per la mia ricerca, ma è stato costruito passo,

passo per creare quell'ambiente non formale, dove finalmente i minori potessero esprimere le loro opinioni, senza vincoli e ostacoli burocratici di sorta. Un altro fattore che ha influenzato l'andamento del secondo test è stata la scissione del gruppo dei minori presenti in comunità. Se nel primo test, la maggioranza vi ha preso parte, con la presenza e l'affiancamento di Claudia e degli altri operatori, in quest'occasione invece il gruppo è stato scisso. Una parte ha continuato l'alfabetizzazione del mattino con Claudia e volontari. L'altro gruppo più ristretto ha partecipato al LabCity. Questa gestione, secondo me, ha influito indirettamente sull'atteggiamento con cui i ragazzi hanno affrontato le attività. Se nel primo test, l'alfabetizzazione del mattino coincideva con il mio laboratorio, nel secondo test questo appariva come un'attività secondaria, subalterna all'alfabetizzazione. Purtroppo non si è potuto lavorare assieme perché il livello d'italiano degli altri ragazzi era troppo basso e le attività di laboratorio, soprattutto la discussione sulla cittadinanza poteva risultare difficile. Credo che questo sia stato il fattore principale per cui i ragazzi che hanno partecipato al laboratorio hanno potuto tenere un atteggiamento generale d'indifferenza e ilarità. Anche nel primo test, alcuni ragazzi non avevano partecipato volutamente e ogni tanto venivano a curiosare e magari cercavano di invitare altri ragazzi del laboratorio ad uscire con una scusa qualsiasi. Ma essendoci più operatori e soprattutto la figura di Claudia, queste incursioni non sortivano l'effetto sperato. La mia posizione non è tale per cui io possa prendere provvedimenti, riprendere i ragazzi più di tanto o avere voce in capitolo in materia di punizioni. Se è vero che posso riferire dell'andamento a Claudia o agli educatori, è anche vero che sarebbe stato meglio ai fini del buon andamento del secondo test, se fosse stato presente un operatore di comunità a sancire che quello che si stava facendo non era un'attività per impegnare in qualche modo i ragazzi, ma un momento di crescita personale, di formazione utile soprattutto a loro in futuro, voluto e condiviso dalla comunità. Si possono qui di seguito sintetizzare le variabili e le costanti dei vari test condotti e che spiegano assieme alle descrizioni del campo di ricerca limitatamente al LabCity la diversità di risultati ottenuti.

COSTANTI	<ul style="list-style-type: none"> • conduttore del gruppo; • durata del laboratorio: tre giornate di 2 ore, 2 ore e trenta per ciascuna giornata; • Scaletta attività principali: BI,
----------	---

	elaborato; compilazione scheda; discussione, BF;
VARIABILI	<ul style="list-style-type: none"> • n.ro ragazzi per gruppo; • composizione etnica del gruppo; • livello d'italiano dei MSNA; • presenza/assenza operatori, volontari o tirocinanti; • materiale a disposizione per l'elaborato; • calendario di svolgimento del LabCity per singolo contesto; • interferenza di attività della comunità con il LabCity; • impegno dei MSNA in attività della comunità; • disponibilità di spazi; • facilità nel reperire materiali per lo svolgimento del laboratorio in loco; • dimestichezza dei MSNA con attività didattiche di varia natura; • stato d'animo dei ragazzi; • stato d'animo del conduttore del gruppo

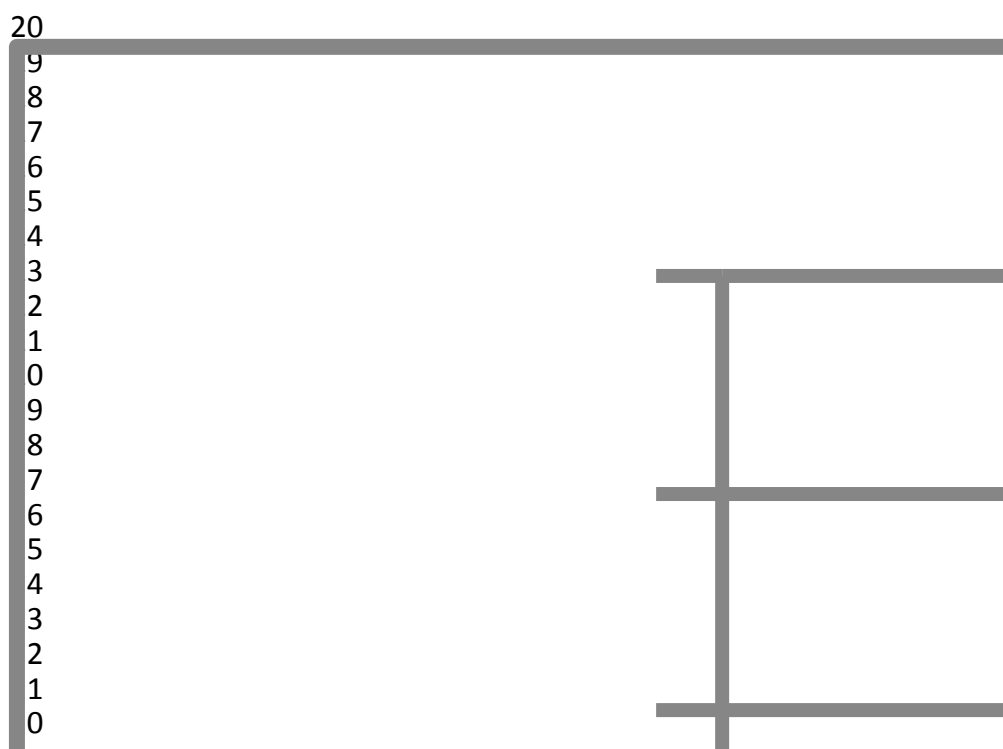
Fra le costanti ho ricompreso anche la scaletta delle attività perché le modifiche apportate non hanno modificato sostanzialmente l'ordine delle attività principali da svolgere e gli obiettivi di giornata e quello generale. Le variabili possono essere distinte in variabili quantitative (numero ragazzi per gruppo), variabili qualitative (composizione etnica; stato d'animo dei ragazzi) e anche di contesto (ubicazione comunità; routine comunità; facilità nel reperire materiali).

4.7 Analisi brainstorming iniziale e finale

I termini chiave utilizzati nel BI e in parte nel BF, nei vari contesti studiati, hanno fatto emergere durante la fase di analisi degli items associati a particolari categorie. Si parla di analisi di item perché i ragazzi non solo hanno scritto parole singole, ma anche espressioni più elaborate, fino ad arrivare a vere e proprie definizioni delle keywords. Per l'analisi si è proceduto nel seguente modo. Innanzitutto i cartelloni associati ad una keyword specifica sono stati fotografati. Successivamente è stata creata una matrice per singola keyword dove nelle colonne venivano inseriti tutti i termini per singolo test, distinti per brainstorming iniziale e brainstorming finale. Venivano conteggiati poi quanti items per test

erano stati espressi, distinguendo il risultato per parole singole, frasi, item degli operatori, item del conduttore. In una fase successiva, il complesso dei termini espressi per keyword e distinti sempre in base al BI e al BF, sono stati categorizzati in base al significato che esprimevano. Sono state quindi evidenziate delle categorie come: viaggio, studio, lavoro, sentimenti. Lì dove nella matrice si riscontravano delle definizioni vere e proprie, per esempio: “ 1) lo straniero è una persona che viene da un altro paese” [straniero, BI, Firenze], si è scelto di raggrupparle nella categoria “definizioni” perché i ragazzi hanno espresso concetti elaborati che non rinviavano ad altre categorie di significato, ma miravano proprio ad esprimere chi era per loro uno straniero, un ragazzo, un adulto o un cittadino. Nell’ultimo step, dopo la verifica che gli items delle matrici corrispondessero a quelle dell’elenco di riclassificazione degli stessi, si è costruito un istogramma riportando su colonne blu i risultati del BI e in rosso i risultati del BF. E’ doveroso fare qui un precisazione. I risultati così ottenuti sono confrontabili fra di loro solo per i contesti di Firenze, Catania e Venezia secondo test. Quest’anomalia è dovuta al fatto che il LabCity è stato rivisto mano a mano che veniva svolto nei vari contesti e quindi come descritto sopra la sua formula finale è stata raggiunta a Firenze. Inoltre va ricordato che il LabCity non si propone come obiettivo finale l’apprendimento di termini legati alla cittadinanza, ma come esplicitato nella tabella riassuntiva, questo laboratorio “si prefigge l’obiettivo di far esprimere i MSNA sulla propria idea di futuro, non solo come persone, ma anche come cittadini”. Perciò l’analisi di quanto espresso dai ragazzi nei vari cartelloni di BI e BF, non va nel senso di un’analisi quantitativa, ma piuttosto qualitativa. Questo per comprendere nel BI quali conoscenze pregresse e associazioni i MSNA abbiano fatto rispetto ad un termine specifico. Successivamente verificare, dopo tre giornate di laboratorio, se i concetti espressi siano stati più elaborati. Inoltre è interessante effettuare un’analisi confrontando piuttosto le categorie emerse, osservando se ci sono categorie che si ripetono nelle quattro keyword e quelle con maggiori items associati. Più in generale, il LabCity nel suo complesso ha permesso di raccogliere la voce dei minori, altrimenti ostacolata da prassi burocratiche o da strumenti troppo invasivi come l’intervista o difficilmente comprensibili come questionari, domande a risposta aperta. Confrontando fra di loro i grafici dei risultati del BI e BF emerge:

STRANIERO	CATEGORIE ESPRESSE	CAT > ITEMS
BI	17	Definizioni 12 Viaggio 12 Affetti, studio, sistemazione 5
BF	8 (solo FI; CT; VE2)	Lavoro 7 Definizioni 6



Le definizioni espresse nel BI sono state:

stranier, immigrati, straniero, biforcazione, Mi piace la parola migrante, io sono straniero :P, campo Rom, 1) lo straniero è una persona che viene da altro paese; Sono straniero, non mi piace la parola straniero, siamo senza casa/siamo senza mangiare/siamo stranieri siamo amici siamo bravi , a me non piace questa parola, stranieri significa noi siamo in nostri paesi.

Nel BF invece sono state espresse le seguenti definizioni:

una persona che è residente in un altro paese, uno straniero è una persona lontana dalla famiglia, io nono straniero perché non sono cittadino dal questo

paese, io non sono straniero. Ma io sono italo-ghana, perché non siamo da questo paese, noi siamo stranieri.

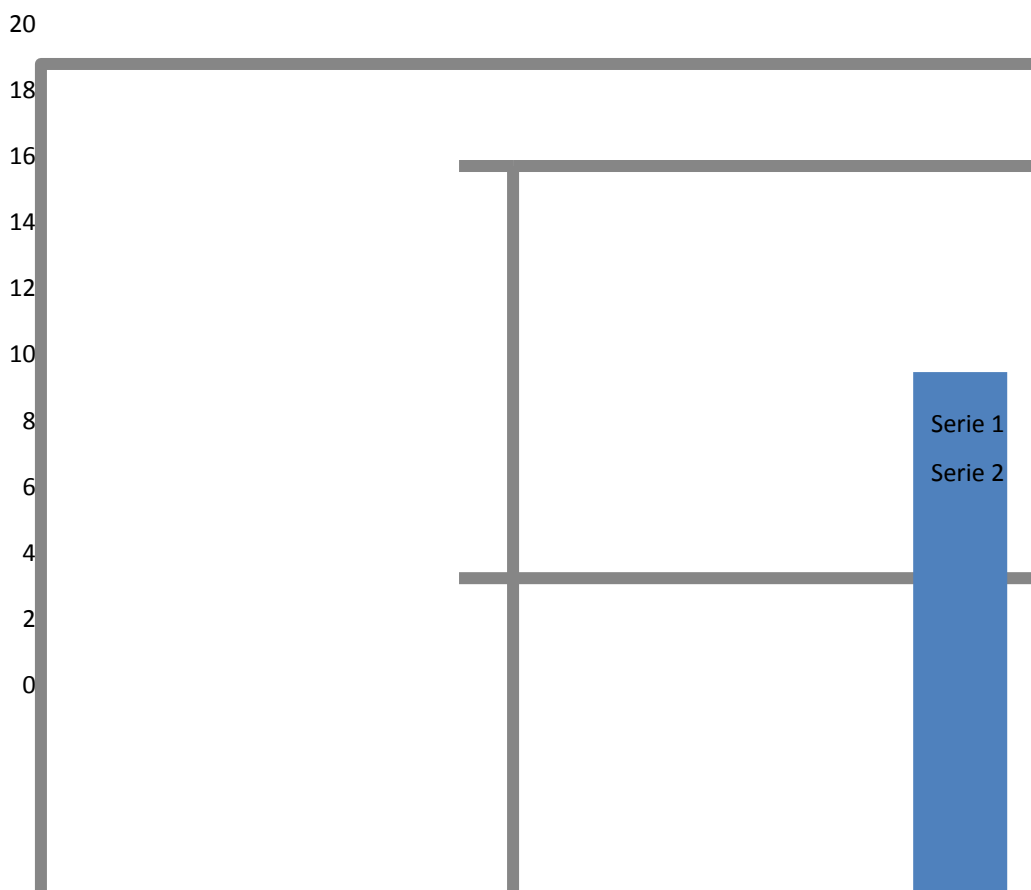
Confrontando gli items espressi in particolare modo quelli in corsivo del BI, con quelli del BF, ossia i contesti di Firenze, Catania, Venezia secondo test, si nota che comunque sono frasi strutturate con soggetto (espresso o sottinteso), verbo e complementi, quindi oltre a dare un'indicazione di padronanza della lingua italiana, prossima al livello A2. C'è una netta indicazione che questo gruppo di minori soprattutto di Firenze e Catania, hanno saputo esprimere un concetto elaborato, appunto una definizione di chi sia uno straniero, facendo riferimento alla propria storia personale (es: sono straniero), dando una definizione più generica (es:1) lo straniero è una persona che viene da lontano; è una persona che risiede in un altro paese), oppure, dando un giudizio personale rispetto questo termine (Non mi piace la parola straniero; mi piace la parola migrante). Nel BF sono state espresse delle frasi che hanno evidenziato anche il lavoro svolto nei tre giorni di laboratorio. "Io sono italo ghana" è stato scritto da un ragazzo del gruppo di Firenze, che era stato colpito dalla lettura della lettera di Lamia, dove lei scrive "chiamatemi italo-marocchina o italo-araba, ma non straniera". Infatti, nel corso della discussione che ha seguito la lettura, questo ragazzo aveva posto varie domande. Ma anche il concetto di residenza e di cittadinanza è stato più volte ripreso dai ragazzi nelle loro associazioni alle keyword "straniero" durante il BF: "Una persona che risiede in un altro paese", "Io sono straniero perché non sono cittadino di questo paese". L'altra categoria che si è evidenziata nel BI è stata quella del viaggio. Gli items scritti sono stati eterogenei fra di loro, ossia, rappresentati da singoli vocaboli (visitatore, commiato, mare) o da espressioni più complesse come quella di un minore di Bari che ha fatto un riassunto del suo viaggio migratorio "io sono arrivato nell'anno 2011, nel mese di luglio in Italia - Bari Iapja comunità [Idra]. Qua ho conosciuto sei stranieri non capivo l'italiano però pochi mesi dopo ho imparato a parlare con gli stranieri". Invece questa categoria non appare nel BF. I ragazzi delle tre comunità hanno preferito concentrarsi su altre categorie. Oltre a quella già descritta "definizioni", sono state fatte varie associazioni che rinviano al "lavoro". Definendo lo "straniero" come una persona venuta in Italia per migliorare le proprie condizioni di vita lavorando. "Per arrivato in Italy lavoro", "vuole sempre lavorare". Ma si evidenziano anche

situazioni di precarietà: “forti senza lavoro (alcuni)”, “perché non c’è lavoro in Italia”. Infine altri item hanno una sfumatura ironica “Italy lavoro mangiare bene”, “gli stranieri non venuti per lavorare in Italia”. Anche nella prima fase nel cartellone BI, era stato espresso il concetto di lavoro, ma in numero ridotto: Kaz [lavoro], venire a lavorare, work. Inoltre questi items rispetto a quelli del BF non rappresentano dei concetti complessi, ma sono o singole parole o una semplice frase, di senso compiuto, ma non articolata come quelle presenti nel cartellone del BF. Altre categorie emerse nell’analisi del termine “straniero” rinviano alla sfera degli affetti – sentimenti e a quelle dell’integrazione e dell’accoglienza in Italia. Per quanto riguarda la prima coppia di categorie, vengono associati al termine straniero, nella fase di BI termini che riguardano l’amicizia (amici, fratelli, tutti amici) , l’attaccamento al proprio paese (amico dell’Afghanistan), come i singoli ragazzi si sentono (enjoyable, comfortable) e l’amore al proprio paese anche se espresso con un semplice “ti amo”, che verrà ripreso nei cartelloni successivi abbinato al nome del proprio paese d’origine (Io amo Bangladesh). Nel cartellone del BF viene solo scritto “stress”, come stato d’animo. Per l’altra coppia quella dell’integrazione/accoglienza dà un feedback rispetto a quello che i ragazzi vivono come la loro attuale condizione. Loro si trovano in una “comunità per minori”, ma in qualche caso questa sistemazione genera un clima d’insofferenza: “siamo stanchi in questa comunità”, “comunità [...] è bruttissima”. E in alcuni contesti specifici l’integrazione non è sempre serena: “a tante persone in Sicilia non [piacciono gli] stranieri”. In altri casi invece i ragazzi associano la “beneficenza” alla parola straniero. Forse dettata dal fatto che la comunità di Venezia è aperta al territorio e alla società sia con la figura del volontario che è presente nella quotidianità di questa realtà. Nel BF, ritornano le difficoltà dell’integrazione e dell’accoglienza espresse come “vita strana” e “siamo stranieri qui irritare perché vita qui non buona sicuramente”. Le condizioni di vita dello straniero non sono sicuramente la normalità per una persona e questa “stranezza” è accentuata dalla consapevolezza che in Italia si sta attraversando un periodo di crisi e quindi “ la vita qui non [è] buona sicuramente”.

Analisi della keyword “ragazzo”.

RAGAZZO	CATEGORIE ESPRESSE	CAT > ITEMS
		Attività 19 Definizione 10

BI	12	Ironia 8 Studio 8
BF	7 (solo FI; CT; VE2)	Studio 7 Definizione 6 Diritti Umani 3



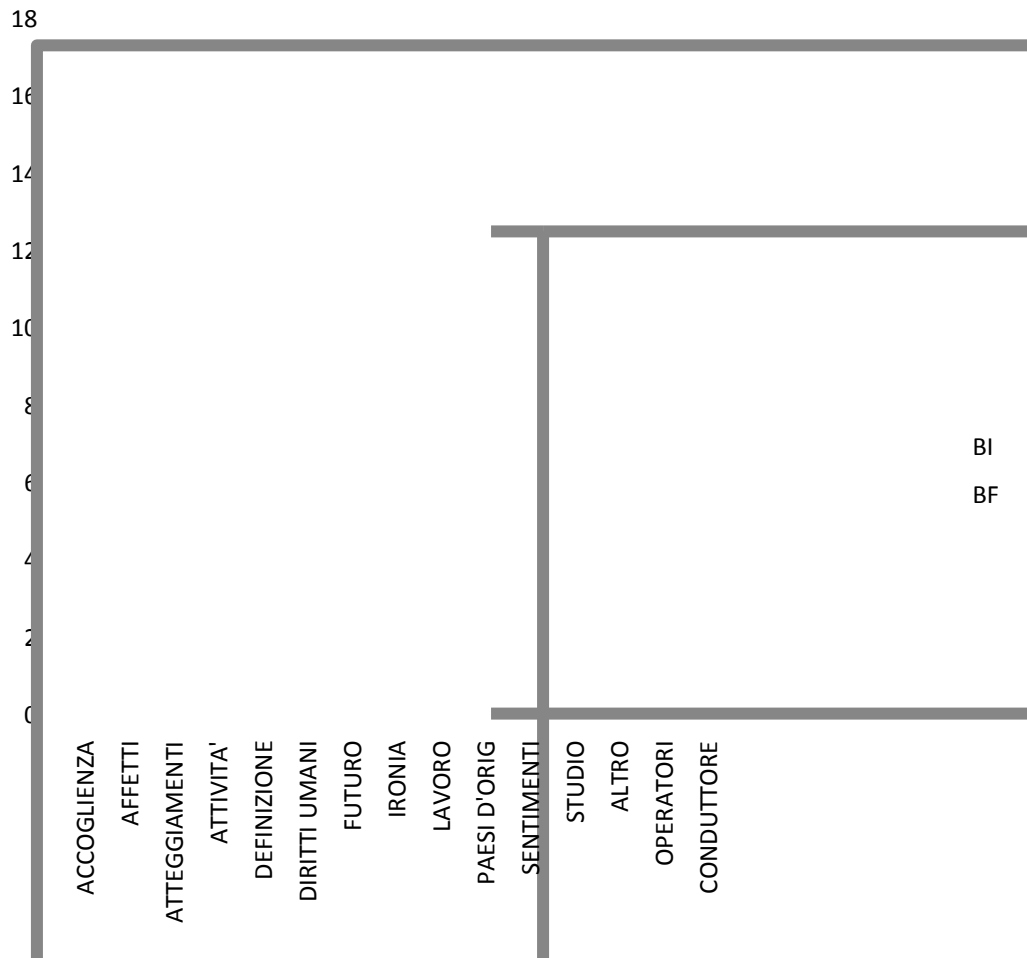
I cartelloni BI e BF delle keyword “ragazzo” sono stati quelli che hanno totalizzato un maggior numero di items. Questo dato è da collegare alla fascia d’età dei minori (16 – 17) che vi hanno partecipato e che qui si sono raccontati nelle loro caratteristiche peculiari e anche usando l’ironia per farlo. Nel BI sono state espresse 12 categorie fra cui quelle di attività (19), definizione (10), ironia (8) e studio (8) che hanno registrato il numero di items più numerosi. Nelle definizioni viene evidenziata da vari items la narrazione di sé, il vedersi rispecchiati in quella categoria: “Io sono Anass”, “sono il maggiore adesso in questa comunità”, “ Io sono Anass vengo dal Marocco io adesso sto in Italia ciao a tutti”. Nel cartellone del BF, sono state espresse ulteriori definizioni di “ragazzo”. Affermando che un ragazzo della loro età è un adolescent ed è un

“ragazzo della mia età che si vuole divertire”. Quindi i minori che hanno partecipato al LabCity si sentono rappresentati da questa categoria. Ma c’è stato anche un caso di un minore forse neo-maggiorenne, che ha affermato un concetto oltretutto forte: “Non sono un ragazzo io sono un uomo”. Qualcun altro prendendo spunto dal tema sviluppato con il LabCity ha invece sostenuto “siamo i ragazzi del mondo”, sottolineando la molteplicità delle loro provenienze, del loro migrare, della loro essenza e presenza multiculturale nella nostra società. Molto ricca è anche la categoria “attività”, dove vengono descritti momenti della quotidianità trascorsa in comunità: “giocare al Parco S. Giuliano”, “parlare”, “cantare”, ma anche bere il caffè è un segno di condivisione appreso in comunità (caffè, BI, ragazzo, VE1). Allo stesso tempo vengono descritte attività tipiche di un adolescente che vive la sua età (andare in discoteca; non andare a scuola; voglia di provare tutto; i ragazzi vanno sempre in giro). I ragazzi si descrivono anche con molta ironia, canzonandosi a vicenda (c’è un ragazzo che mangia molto) o parlando dei primi amori adolescenziali (studiano tanto la fidanzata, conoscere le ragazze belle/brutte anche/ma che?). Tutti loro poi frequentano la scuola o corsi di alfabetizzazione e quindi descrivono questa situazione con item molto semplici formati da una sola parola (studiare, scuola), oppure, da espressioni più compiute come la “maggior parte non ha voglia di studiare”, descrivendo l’atteggiamento di svogliatezza che accompagna gli adolescenti nel loro percorso scolastico. Ma anche vengono riportate frasi che sentono spesso ripetere dai loro insegnanti o educatori. In particolare “Ragazzi silenzio!” ha fatto molto sorridere l’educatrice di Venezia perché è un richiamo che lei spesso fa ai ragazzi quando chiacchierano durante il corso di alfabetizzazione del mattino. Categoria quella dello “studio” che ritorna anche nel BF, dove viene descritto il grado di scuola che si sta frequentando (Scuola terza media, Scuola seconda media capo). Il ragazzo è definito poi come “una persona che va a scuola che studia” e che è “molto intelligente”. E’ interessante notare il cambiamento degli items associati alla categoria affetti. Se nel BI dello straniero erano gli “amici” a prevalere, qui compaiono anche le figure femminili della madre (“io madre amo”) e della fidanzata (ragazza, morosa). Da sottolineare poi che nella categoria “diritti umani”, che appare nel Brainstorming del termine “ragazzo”. Le associazioni compiute dai minori sono state quelle: no respect; vivere in pace; i minorenni non hanno diritti;

i minori si devono rispettare. Da cui emergono due sentimenti contrastanti. Da una parte, i minori affermano che nella loro condizione non si sentono rispettati (no respect; i minorenni non hanno diritti). Dall'altra c'è la voglia di affermare invece il fatto che i minorenni devono essere protetti (i minori si devono rispetta tare). Vengono anche ribaditi valori fondamentali per l'uomo e la società (vivere in pace), che ritornano anche nel BF dove viene scritto che “i ragazzi vogliono una vita migliore”, riferendosi alle loro attese, ma anche alle condizioni da cui sono partiti, scappati e hanno dovuto attraversare con le loro migrazioni. Viene sottolineato ancora l'assenza o la mancanza di diritti per un minore: “non ha diritti di rompere”. Di dire la sua, di brontolare, di lamentarsi magari della situazione che sta vivendo.

Analisi della keyword “adulto”.

ADULTO	CATEGORI ESPRESSE	CAT> ITEMS
BI	14	Definizione paese d'origine futuro
BF	11	Definizione Futuro Diritti Umani Accoglienza



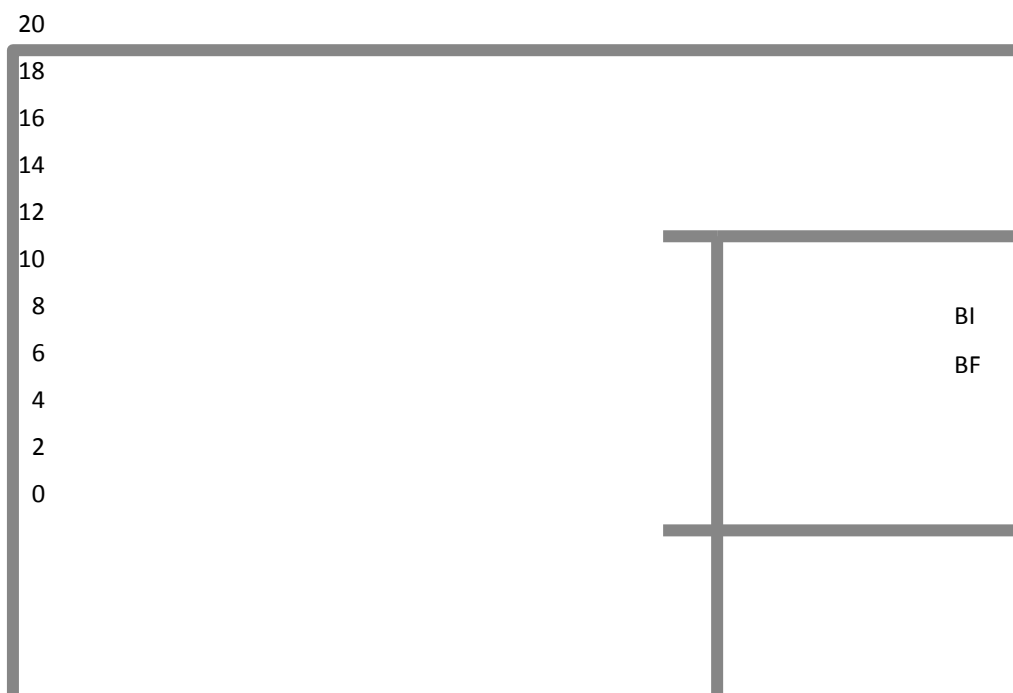
L'analisi dei termini espressi dai minori sia nel BI, sia nel BF, permettono di capire tramite le associazioni alla keyword, come questi minori vedano la figura dell'adulto. Figura che hanno conosciuto con le varie relazioni che hanno avuto nella loro esistenza: genitori, parenti, amici. Ma anche gli organizzatori dei viaggi verso l'Italia, i datori di lavoro in nero. E poi gli educatori, gli assistenti sociali, gli insegnanti, oltre alla gente comune incontrata in Italia. La persona adulta viene quindi definita con termini della propria lingua madre "cahha" e il suo contrario "ghin" (piccolo). Poi vengono definiti i caratteri di una persona adulta, che si presenta alto, grande, sposato e che è soprattutto un uomo. Per i ragazzi questo passaggio avviene alla maggior età con il compimento dei "18 anni". E rispetto a questo stadio della vita i minori si accostano con sentimenti diversi: "mi piacerebbe essere adulto", "siamo adulti". Quest'ultima espressione è stata scritta da uno dei ragazzi della comunità di Catania, perché c'era un gruppo abbastanza numeroso di ragazzi diventati maggiorenni e che attendevano i documenti per poter uscire dalla comunità. Quindi l'essere adulto viene equiparato alla maggior

età, facendo un'associazione anagrafica fra i due termini. Un altro minore della realtà di Trento invece si è spinto più in là nel definire un adulto, scrivendo che “prende in mano la sua vita”. Viene quindi evidenziata la componente della responsabilità nell'essere adulti che porta all'autonomia delle decisioni. Nel BF, oltre a ribadire che un adulto “è una persona grande +18 che ha finito la scuola”, viene descritto lo stile di vita. Un adulto “ha una famiglia” ed è una “persona che aiuta la propria famiglia”, che “pensa ai soldi per la sua famiglia”. Altri ragazzi hanno descritto in prospettiva futura quale sarà la loro condizione: “Quando sarò adulto farò quello che voglio”. Mentre altri già rivendicano questa indipendenza essendo già neo-maggiorenni, “io sono adulto se voglio esco da solo”. Molto forte è anche il binomio adulto-lavoro, che si trova già nelle definizioni che i ragazzi hanno dato di adulto: “che ha un lavoro alcuni”, “pensa ai soldi per la sua famiglia”, “i vecchi non hanno più forza per lavorare”. La maggior parte dei MSNA è arrivata in Italia per lavorare e dare una mano alla famiglia rimasta nel paese d'origine. Durante il BI i ragazzi hanno scritto che “fine corso trovo un lavoro”, “sarò carabiniere”, “cerco lavoro”. Esprimendo un loro desiderio forte di cercare e trovare un posto di lavoro dopo il periodo in comunità, che consenta loro di potere avere condizioni di vita migliori. Anche nel nostro paese: “lavoro come cuoco in Italia”, come espresso nel BF finale, dove al di là del generico “trovare un lavoro”, i minori hanno esplicitato quali professioni vorrebbero svolgere: “lavoro come informatico”, “lavoro come autista”. E hanno ribadito una volta in più che “tutti gli adulti vogliono il lavoro”. In questa coppia di cartelloni BI e BF, appare la categoria “futuro”, in cui i minori hanno espresso i loro desideri, progetti raccontandosi in una prospettiva di persone che diventeranno maggiorenni e adulte. Oltre ai ragazzi che sognano un lavoro e quindi un futuro in Italia: “il mio futuro è una famiglia ed abitare in Italia”. C'è chi invece vuole ritornare nel proprio paese d'origine: “voglio andare in Albania”, “andrò fra 8 anni in Bangladesh”. Addirittura c'è chi esprime il desiderio di costruire una “casa con giardino con mio fratello in Albania”. Oppure, un ragazzo di fede mussulmana desidera di poter fare il “viaggio alla Mecca”. Infine, per quanto riguarda la categoria diritti umani, sono stati espressi una serie di diritti-doveri che la figura di un adulto dovrebbe assumere nei confronti dei minori e dei bambini in particolare: “must take care of the children”, “adult respect children”, “take care”,

“respect”. I termini sono stati tutti scritti in lingua inglese da un ragazzo ganese, che nel suo futuro vorrebbe diventare medico, come ha spiegato nelle fasi successive del LabCity. Per quanto concerne le “attività”, sono riportate azioni che sono tipiche della persona adulta o che vengono viste come segno di adultità: “fumare”, “voto”, “patente”, “guidare”, “essere sempre attivo”. Sono anche riportate attività che hanno a che vedere con il mondo del lavoro: l’adulto è visto come una persona che fa “affari”. Ma nei vissuti di questi minori non ci sono purtroppo esperienze sempre felici e serene. Un ragazzo nella prima sperimentazione a Venezia, ad esempio, ha indicato come un’attività della persona adulta quella funesta di “impiccare”, forse dovuta alla sua storia di vita, dalle esperienze viste e vissute nel suo paese d’origine, dove magari la pena di morte è consentita, oppure, è scappato da situazioni di guerra dove ha dovuto assistere a tali esecuzioni pubbliche.

Analisi della keyword “cittadino”:

CITTADINO	CATEGORI ESPRESSE	CAT> ITEMS
BI	12	Definizione Attività Sentimenti
BF	8	Definizione Futuro Lavoro



La keyword “cittadino” è stata interessata da tutti e cinque i contesti studiati. Le difficoltà iniziali da parte dei ragazzi sono state quelle di capire il significato delle parole “cittadino”. Alcuni ragazzi conoscevano il termine in inglese “citizen” e lo associavano al “passaporto”. Altri non riuscivano a capire proprio la parola e quindi li aiutavano, operatori, conduttore e altri ragazzi, a tradurre anche l’ausilio di vocaboli tascabili. Sono state 14 le categorie espresse in totale e anche qui ritroviamo le “definizioni”. Chi è un “cittadino” per questi minori che hanno partecipato al LabCity? Ma un semplice “noi”, inteso come insieme di minori provenienti da tanti paesi. Altri invece si qualificano e affermano la loro identità: “Io sono Abdul vengo dall’Egitto”, “vengo dall’Egitto. Ciao a tutti”, “Io sono un cittadino dell’Albania che abita in Italia”, “Io sono un cittadino del Bangladesh”, “Io sono cittadino del Ghana”. C’è poi una serie di definizioni generiche sul significato di essere cittadino che affermano lo “ius sanguinis” nato e residente in una città, “che abita nella città dov’è nato”. Altre espressioni assumono un tono più ironico e affermano che “io sono un cittadino del mondo”, “Lucia è una cittadina del mondo”, “siamo cittadini dell’Italia”. Emblematico è l’esempio di un ragazzino interista che associa la parola cittadino all’ex presidente dell’Inter, scrivendo: “Moratti è un cittadino”. Nel BF, oltre a definizioni generiche del concetto cittadino, si associano altre caratteristiche che secondo i ragazzi denoterebbero con più precisione questo termine “è una persona nata ed è residente in una città”, poi è una “grande persona adulta”. Inoltre un cittadino diventa “una persona che aiuta chi sta male”, riprendendo e sviluppando il concetto di solidarietà che era stato illustrato nel corso della discussione sulla cittadinanza. Allo stesso tempo “è una persona che condivide”, che quindi partecipa anche questo è un concetto espresso nel BF. Anche nella categoria Diritti Umani viene ribadita l’associazione per cui i cittadini sono esseri umani e in quanto tali portatori di diritto: “Tutti hanno diritto di essere cittadini”, “tutti sono cittadini del mondo”, associando un concetto di cittadinanza legata agli Stati Nazionali e all’Europa. Ma una cittadinanza più aperta che vada oltre alle vecchie logiche degli stati nazionali e che si sappia coniugare con il volto della contemporaneità globale. Nel cartellone BF nella categoria “diritti umani”, i ragazzi hanno associato ai diritti, la sanità, l’uguaglianza, pace come libertà, no war. Ribadendo dei diritti che erano stati discussi con loro nei vari momenti di

confronto sui diritti e doveri dei cittadini. E con altrettanta chiarezza per ragazzi affermano che per esserci diritti ci dev'essere "no razzismo = stop razzismo". Nelle categorie del BI e del BF, viene espressa pure quella dei doveri. Infatti si era discusso a lungo sul fatto che un cittadino per essere tale non poteva solo esercitare dei diritti, ma era ritenuto a rispettare anche dei doveri, come il pagamento delle tasse e rispettare le leggi di quel paese. Per quanto concerne la categoria lavoro, i ragazzi nel BI hanno come prospettiva futura quella di "avere un bel lavoro" in generale, mentre ad altri piacerebbe nello specifico il mestiere del "carabiniere" o del "poliziotto". Alcuni dei ragazzi hanno già in mente di raggiungere dei parenti o connazionali in altri paesi europei come la Svizzera o la Germania. Altri ancora vogliono far ritorno nei propri paesi d'origine come l'Albania e il Kosovo. Nella coppia affetti/sentimenti, se nel BI c'è un richiamo al proprio paese "amici del mio paese" e a sentimenti forti come la libertà, la speranza e la vita. Questi nel BF si trasformano in "solidarietà con i poveri", "coraggio", "libertà di scelta", "speranza" che sono stati approfonditi durante la discussione sulla cittadinanza attiva. A livello d'accoglienza i minori si sono espressi nel BI con semplici espressioni di richiesta di un appartamento "grazie appartamento", per il passaggio alla maggior età e l'uscita dalle comunità. E una constatazione che attualmente ci si trova in Italia. Ma questa constatazione si fa più angosciata nel BF, perché i neo- maggiorenni esprimono il loro disagio affermando "io non ho niente, neanche i documenti". I documenti diventano il cruccio di molti di loro che associano alla keyword cittadino, quelle di "permesso di soggiorno", "documenti per l'Italia", "passaporto". Soprattutto questa tensione si percepiva nella comunità di Catania, dov'erano accolti i minori dell'Emergenza Nord Africa e che attendevano che si riunisse la Commissione per i Rifugiati. Interessante notare per quanto concerne le "attività", come nel BF ci sia stato un incremento di items ripresi dalle discussioni fatte con i ragazzi, per cui un cittadino diventa una persona che "vota", che "rispetta i diritti e i doveri" e che ama "il proprio paese". Allo stesso tempo un cittadino "partecipa" alla vita pubblica, facendo "tante cose" e aiutando la propria famiglia. I minori hanno immaginato di spendere la loro vita futura sia in Italia, ma anche raggiungendo qualche parente in altri paesi europei o addirittura ritornano nel loro paese d'origine in Albania, Kosovo o in Marocco. Altri vorrebbero creare una "famiglia

con un ragazzo connazionale”. Ritorna più volte la parola “Italia” a significare che questi ragazzi vogliono stanziarsi nel nostro paese in futuro. Altri ancora prendendo spunto da una mia provocazione, ossia, da una frase che era scritta nel camice che indossavo durante il LabCity, hanno scritto “io voglio essere cittadino del mondo”, sottolineando la loro voglia di viaggiare, continuare il loro percorso migratorio e conoscere chissà quali altri paesi.

4.7.1 Matrice delle categorie emerse

I cartelloni del BI sono stati compilati dai ragazzi di tutti e cinque i contesti. Mentre i cartelloni del BF sono stati compilati solo dai contesti di Firenze, Catania e Venezia secondo test. L’unica coppia di BI e BF a cui tutti e cinque i contesti hanno partecipato è stato quello relativo alla keyword “cittadino”. Dopo l’analisi dei BI e BF delle quattro keywords, si può riassumere che le categorie presenti in tutti i BI e BF sono:

- attività;
- definizione;
- diritti umani;
- sentimenti.

Seguiti poi dalle categorie:

- accoglienza;
- affetti;
- lavoro;
- studio.

Rielaborando ulteriormente queste categorie possiamo dire che fanno parte di varie sfere:

- la sfera sentimentale (sentimenti, affetti);
- la sfera diritti umani (accoglienza-integrazione, diritti umani);
- la sfera delle attività (attività, lavoro, studio);
- la sfera della percezione di sé e degli altri (definizione).

4.8 Analisi schede ed elaborati del LabCity

A Venezia i minori che hanno partecipato alla seconda giornata del LabCity sono stati quindici e alla fine della mattinata hanno consegnato i loro elaborati con la relativa scheda compilata. Alcuni lavori non sono stati completati perché dei minori hanno dovuto dedicarsi ad attività fissate con la comunità. I lavori prodotti possono essere classificati in base alle categorie che il loro contenuto esprime. Una categoria significativa riguarda il futuro o progetti per il futuro. Per esempio nella scheda [VE1_10], che si ritrova nella sessione degli allegati di questa tesi, T.T., 17 anni albanese, nel suo elaborato ha disegnato una casa immersa nel verde contornata da monti in una bella giornata di sole. TT s'immagina nel suo futuro con una casa in montagna, perché gli piace abitare in mezzo alla natura. Non ha specificato quale lavoro vorrebbe fare. Sicuramente nel suo futuro ci sarà una famiglia con una moglie casalinga. Questa per TT è la sua "famiglia ideale". C'è anche chi come HR [VE_1_12] capace di utilizzare la lingua italiana per esprimere con ironia il suo futuro. Infatti HR, pakistano di 17 anni, scrive: "La meravigliosa storia della mia vita. Fra 10 anni mi sposo con una [donna] ricca. Poi la tradisco con una [donna] bella, poco intelligente. Mia moglie mi lascia e io divento povero. Sbagliando si impara". HR dimostra di padroneggiare bene la lingua italiana a partire dal titolo, ma anche per alcuni vocaboli utilizzati: *tradisco, mi lascia, divento povero*. Ed utilizzando espressioni che appartengono ai modi di dire tipici della nostra cultura: *sbagliando s'impara*. Nel secondo lavoro che HR ha consegnato si è rifatto invece alla sua cultura pakistana per esprimere amore e felicità con dei disegni che assumono tale significato nella sua cultura [VE_1_12BIS]. Afjal nel suo elaborato ha disegnato un cervo [VE_1_4]. Apparentemente sembrerebbe non rispondere al quesito "Come sarò fra 10 anni?", ma nella scheda che accompagna il disegno, il ragazzo ha scritto: "Un cervo perché [voglio] allevarlo in casa. [Mi] piacciono gli animali!". Nell'esposizione orale Afjal ha aggiunto che vorrebbe fare un lavoro sociale per aiutare i bambini poveri senza genitori nel suo futuro. Inoltre desidera di avere una famiglia anche con una ragazza italiana nel nostro paese. Vi sono poi dei lavori che rappresentano in modo simbolico e creativo l'idea di futuro. SH [VE:1_13] ha disegnato sul fronte del foglio una barca con un uccello esotico che rinviano alla tradizione culturale e simbolica bengalese. Mentre sul retro del foglio, SH ha disegnato un

uomo e una donna che si tengono per mano. La spiegazione che ha dato il ragazzo è stata “perché voglio sposarmi. La barca e l’uccello perché significano la felicità”. Anche qui viene espresso il desiderio di formare una coppia felice in futuro. JB, 17 anni del Kosovo, ha invece disegnato un albero con tinte scure e chiare e descrivendo questa sua idea di futuro: “Un grande albero. Colori nero, bianco, azzurro e verde. L’albero significa la forza” e poi ha aggiunto in seconda battuta: “ Mi piace tanto [il lavoro del] muratore. [Io J.] kosova fra due anni”. Volendo forse intendere che fra due anni lui vuole ritornare nel suo paese d’origine per lavorare come muratore e quindi l’Italia costituisce solo una fase di passaggio del suo percorso migratorio, per potere lavorare, riscattare il viaggio e aiutare la famiglia nel frattempo. Un’altra categoria che è emersa dall’analisi degli elaborati, è quella relativa alle “bandiere”. Simboli di appartenenza al proprio paese o di omaggio al paese dove si trovano accolti i ragazzi. CM [VE_1_11], 16 anni palestinese, ha riprodotto con vari fogli colorati la bandiera italiana, facendo poi un collage d’immagini con un’auto sportiva, un volto di una giovane donna e la scritta a caratteri cubitali “Italia 1”. CM ha commentato il suo elaborato dicendo che ha creato la bandiera italiana perché gli piacerebbe restare qui in Italia e possedere una bella macchina. Per il suo futuro, lui si vede assieme ad una ragazza che gli vuole bene. Altri ragazzi, invece, hanno preferito riprodurre la bandiera del loro paese. SB, bengalese di 17 anni, sogna un lavoro in banca nel suo amato Bangladesh [VE_1_9]. DC, albanese 17 anni, sogna di ritornare nel suo paese fra 10 anni, per vivere con la sua famiglia a Tirana. Gli piacerebbe il lavoro del muratore [VE_1_7].

Nella realtà di Firenze, i ragazzi hanno descritto per la maggior parte la loro professione futura con i loro elaborati. Isac [FI_1], proveniente dal Ghana, ha espresso il sogno di diventare medico nel suo futuro. Mentre Mikel, 16 anni albanese, vuole diventare un cuoco perché è una passione che ha coltivato fin da bambino e vorrebbe addirittura diventare chef. Poi Mikel ha aggiunto una postilla sulla cucina giordana perché fra le varie riviste a disposizione dei ragazzi per il laboratorio, ce n’era una anche riguardante la cucina e Mikel compito dalle immagini e dal testo li ha inseriti nel suo elaborato. Behar [FI_3] del Kosovo, aveva in prima battuta creato una composizione con figure di varie ragazze esprimendo l’esuberanza degli adolescenti. Ufficialmente poi ha consegnato un

altro elaborato che però ha copiato quasi integralmente da Mikel, sostituendo le immagini sulla tavola preparata con varie pietanze. Comunque anche lui ha il desiderio di diventare cuoco. Nertil, proveniente anche lui dall'Albania, ha descritto il suo futuro con un testo lungo ed articolato in cui afferma che lui vuole diventare cuoco, ma in una nave. Ma prima la sua gavetta la vuole compiere in un hotel. Nertil, però, vede il suo futuro in Albania e dice di volerci ritornare quando avrà quarant'anni e aprirà un ristorante di sua proprietà nel suo paese. Fra i ragazzi, c'è chi vuole diventare meccanico [FI_6] e s'immagina fra 10 anni fortunato e ricco al punto di possedere l'auto dei suoi sogni. Infine, Ernest [FI_7], ha scelto con molta cura i materiali prima di fare il suo disegno. Dei monti imponenti su un cielo azzurro e un sole sorridente. Ernest ha voluto riprodurre un detto albanese che pressappoco recita: "Che tu sia eterno come le montagne". E nel suo testo scrive che lui non sa se sarà così forte ed eterno perché non conosce che cosa gli riserverà il suo futuro. Però descrive in modo dettagliato i suoi desideri. Innanzitutto per Ernest il valore della famiglia è molto importante perché non solo ne vuole creare una sua, con dei figli. Ma vuole abitare in una grande casa anche con i suoi genitori e condurre un bel ristorante assieme. "Essere una grande famiglia mi piace molto", afferma Ernest. Dal gruppo di Firenze quindi emerge come aspetto preponderante il lavoro da condurre da soli o con la famiglia. Per alcuni in Italia e per altri nel proprio paese d'origine.

Il piccolo gruppo di Bari ha avuto più difficoltà nell'esprimersi perché il livello d'italiano era più basso e anche perché non erano supportati sufficientemente nello studio della lingua italiana dalla comunità. Infatti i ragazzi non erano abituati a svolgere attività di studio al mattino. Pochi di loro mi hanno consegnato i disegni svolti che ho fotografato. Gulab, neo maggiorenne dell'Afghanistan, esprime la volontà di poter aiutare la sua famiglia, trovando un lavoro come cameriere in un ristorante. Spera anche di poter costruire una famiglia e di possedere un'auto celeste e una casa in riva al mare. Anass, anche lui neo-maggiorenne del Marocco, anche se frequentante la terza media, aveva varie difficoltà ad esprimersi in italiano. Dalla sua scheda si capisce che fra dieci anni spera di poter avere un lavoro di meccanico, di portare soldi alla sua famiglia in Marocco e quindi di potersi sposare con una donna per creare una famiglia con due figli. Abdul proveniente dall'Egitto, ha creato un disegno traendo spunto dal

lavoro d'imbianchino che faceva nel suo paese prima di partire. Nella scheda, non è sceso nei particolari della descrizione del suo futuro, ma è rimasto su un piano generico, ossia, affermando di voler diventare una grande persona, di trovare un lavoro, sposarsi e avere figli. Fany si è aggregato al gruppetto nella terza giornata del LabCity perché impegnato con gli esami per la licenza media. Ha contribuito a rendere ricco e vivace il dibattito sulla cittadinanza. Essendo maggiorenne gli ho chiesto di poter fare con lui un'intervista, che è stata riportata ed analizzata in un paragrafo successivo¹³⁸.

Anche i minori della realtà di Trento hanno consegnato le schede compilate e alcuni anche i loro elaborati. Per la maggior parte, fra dieci anni s'immaginano con una famiglia, un lavoro sia in Italia, sia nel loro paese d'origine. Elvis [TN_5], 17 anni dell'Albania, vorrebbe diventar un carabiniere e assieme a suo fratello vorrebbe costruire una casa, dove abitare tutti assieme. Elvis vorrebbe possedere anche una macchina, da acquistare sempre con suo fratello. Ledian [TN_4], invece, si sta per iscrivere ad un corso d'informatica e spera di trovare lavoro in futuro come informatico per migliorare la sua situazione. Anche lui vorrebbe possedere una bella casa con il giardino e un'automobile nel futuro. Elvis e Ledian sono stati i ragazzi che hanno saputo esprimere con meno difficoltà l'aloro idea di futuro e le loro prospettive. Gli altri tre minori, invece, hanno avuto più problemi legati a una scarsa conoscenza della lingua italiana, sia in un caso specifico a problemi di ritardo mentale come mi è stato detto dagli operatori. Infatti, Ilir [TN_2], non è riuscito a scrivere da solo il testo, ma me l'ha dettato, ridendo e distraendosi in continuazione. In modo molto semplice Ilir ha affermato di voler ritornare a casa con i suoi genitori ad abitare con loro a Tirana. Il suo lavoro in futuro sarà quello di muratore, anche se scherzosamente ha detto di voler diventare il Presidente dell'Albania. Ahmed, l'unico ragazzo del gruppo proveniente dal Bangladesh, [TN_1], è stato il ragazzo meno problematico del gruppo di Trento. Il suo livello d'italiano non era tale da consentirgli di potere esprimere un'idea compiuta di futuro. Frasi molto brevi a volte senza verbo. Ahmed comunque esprime il desiderio di voler far ritorno nel suo paese e vuole comprare un'auto con suo papà. Ahmed di religione musulmana, vuole poter

¹³⁸ V.di paragrafo 4.9, "Quando tu sei bambino sei salvato. Quando tu sei adulto sei caduto".

compiere il viaggio alla Mecca con i suoi genitori. Nell'esposizione orale ha aggiunto anche che vorrebbe sposarsi e da vecchio ritornare in Bangladesh. Quindi forse lui vuole come la maggior parte dei MSNA trascorrere un periodo in Italia e dopo aver risparmiato un po' di soldi, ritornare nel suo paese.

Molto più numeroso e variegato è stato il gruppo di Catania. Ci sono stati dei ragazzi che non hanno saputo esprimere assolutamente la loro idea di futuro. Per esempio, Elijah [CT_2] ha scritto: "Fra 10 anni non lo so", accompagnando il suo breve scritto con un disegno a matita di una BMW, ripresa da una rivista che era sul tavolo dove i ragazzi stavano lavorando. Anche Jalel [CT_7] ha scritto: "Io non lo so che 10 anni vivo o no per questa non posso rispondere", allegando due fogli in cui, sul primo ha scritto "Fra 10?", ribadendo il suo concetto di totale assenza o mancanza di progetti per il futuro. Nel secondo foglio ha ritagliato e incollato un'auto, forse oggetto dei suoi desideri¹³⁹. Mikel, il provocatore del gruppo di Catania, non ha compilato la scheda, ma ha consegnato un disegno con la bandiera del suo paese¹⁴⁰. Altri ragazzi, invece, hanno espresso sia attraverso i loro elaborati, sia con le relative schede quali prospettive, desideri hanno per il loro futuro, attingendo anche dalla loro tradizione culturale. Mohamed, 18 anni della Tunisia [CT_3], ha disegnato a tinte forti e contrastanti fra loro, un paesaggio con un grande prato verde che si estende all'orizzonte, una grande casa con una coppia di persone fuori in giardino. Un'auto azzurra è parcheggiata sul ciglio della strada. Nella scheda Mohamed spiega che nel suo futuro si vede come un uomo forte, sposato con dei figli che porterà e andrà a riprendere ogni giorno a scuola per riportarli nella sua bella casa. Mohamed, neo maggiorenne era ancora in comunità e non aveva trovato un lavoro ancora. Si augurava di averne uno presto. Kawsar [CT_8] anche lui neo maggiorenne del Bangladesh, descrive in maniera curiosa o quanto meno , scrivendo in negativo quelli che potrebbero essere i suoi desideri. Descrivendo il disegno che ha composto Kawsar dice che la casa che ha disegnato non è sua e neppure gli alberi e il sole. Ma fra dieci anni questa casa,

¹³⁹ Jalel mi ha rilasciato anche un'intervista che ho riportato più sotto assieme a quella di Fany. Ma anche le sue risposte sono state stringate e non davano una percezione di avere un progetto molto chiaro in testa per il prossimo futuro, visto che era neo-maggiorenne.

¹⁴⁰ Nella registrazione audio durante la discussione sulla cittadinanza, Mikel ha sbottato che lui non sa cosa farà fra dieci anni. Parte della registrazione è stata riportata nel paragrafo successivo "Analisi discussione sulla cittadinanza".

sarà la sua casa in Italia e più precisamente in Sicilia, a Catania. Nel disegno ha rappresentato pure le due bandiere, quella del Bangladesh e quella dell'Italia, in onore del paese d'origine e del paese d'accoglienza. Infine Omar [CT_10] proveniente dalla Costa d'Avorio, richiama la sua cultura e l'ambiente dove lui è cresciuto e spera di ritornare. Il titolo del suo lavoro è infatti "albero". Omar ha disegnato un grande albero stilizzato e colorato, piantato su un terreno fertile e verde. L'albero rappresentato viene chiamato in Africa, il baoba e poiché produce molti frutti, è prezioso per quel continente. Omar fra dieci anni vuole ritornare in Africa nella sua Costa d'Avorio, dove ritroverà il suo albero. Il ragazzo afferma che quando si sposerà andrà a ballare all'ombra del baoba e fra vent'anni con un suo amico e le rispettive famiglie, andranno a banchettare tutti assieme sotto l'ombra di questo grande albero africano.

Infine, il gruppo di Venezia che ha effettuato il secondo test, è stato meno numeroso e ha presentato più difficoltà nella partecipazione complessiva al LabCity. Inoltre, nella compilazione delle schede elaborato, i ragazzi hanno presentato vari problemi legati al livello di conoscenza della lingua italiana che variava dall'A0 – A1, prossimo in un paio di casi all'A2. Un ragazzo del Kosovo, [VE_2_1], che frequentava la terza media del CTP di Venezia, ha voluto riprodurre in un disegno il suo idolo: Eminem. Le canzoni del rapper raccontano la propria vita e quindi anche Shquiprim vorrebbe diventare un cantante per poter "cantare per la mia vita, per la mia famiglia, per i miei amici, per tutti". Per il suo futuro Shquiprim desidera costruire una bella famiglia ed abitare in Svizzera, un paese che lui adora. Elton, diciassettenne dell'Albania, ha composto un elaborato con una vecchia canzone dei Ricchi e Poveri e ritagliando delle foto da giornali e riviste. Una riguardante Parigi, oltre una manifestazione sindacale e poi delle auto. Elton ha svolto i vari lavori con il massimo della cura e dell'impegno e ha partecipato attivamente alle varie fasi del LabCity. Nella sua scheda, Elton spiega che per lui Parigi è una città unica e particolare. Ed è qui che lui immagina il suo futuro come pizzaiolo, assieme alla sua famiglia. Nel gruppo c'erano anche due ragazzi provenienti dall'Afghanistan che hanno avuto molte difficoltà nel compilare la scheda perché il loro livello d'italiano era poco più dell'A0. Hanno copiato il testo vicendevolmente e hanno avuto bisogno del supporto sia del volontario, che partecipava alle attività, sia del conduttore. Nelle scheda di

Gulamir, infatti, ho scritto delle domande semplici: *dove? Con chi? Che lavoro?*, per aiutare Gulamir a completare il suo lavoro autonomamente, anche se con semplici risposte. Dalle quali e dall'esposizione orale che lui ha fatto successivamente è emerso che Gulamir vorrebbe lavorare in Italia, a Venezia, come cameriere in un ristorante, anche perché gli piace un lavoro in compagnia. Miraga, l'altro ragazzo afghano, dice che a 26 anni vorrebbe restare in Italia e sposarsi. Entrambi i ragazzi afghani hanno accompagnato la scheda con un disegno raffigurante un fiore tipico del loro paese e alcuni animali che fanno parte della fauna dell'Afghanistan. Infine due ragazzi Bessi e Besnik sono stati i più problematici del gruppo. Sebbene abbiano consegnato sia la scheda, sia l'elaborato, non c'è nessun collegamento fra loro. E con grosse difficoltà sono riusciti a spiegare cosa vorranno fare o essere fra dieci anni. Besnik ha compilato seguendo una traccia di domande e con il mio supporto. Ha risposto che vorrebbe fare il cameriere a Venezia e che gli piacerebbe avere una bella ragazza. Bessi, 16 anni del Kosovo, ha consegnato due elaborati. Uno rappresentante un museo e l'altro un lavoro di fantasia. Bessi ha intitolato la sua scheda "museo" e fra dieci anni si vede come muratore in Kosovo con dei suoi amici. Non pensa di farsi una famiglia.

4.8.1 Analisi schede elaborato con MAXQDA

Dalla codifica effettuata sulle schede lavoro con MAXQDA, vengono evidenziati particolari codici considerando il complesso dei lavori svolti. Innanzitutto il rapporto che i MSNA hanno in senso affettivo con la propria rete parentale, amici e anche nel loro desiderio di formarsi una famiglia in futuro. Dai testi abbinati a questo codice viene ribadita la voglia di "sposare e avere figli" [BA_4], oppure di ritrovarsi con i propri amici e tutti assieme festeggiare [CT_10]. Altri, invece, pensano ad avere una vita più semplice e divertirsi [FI_5] e di non avere figli per il futuro [VE_2_6], [VE_2_5].

CODIFICA SCHEDE ELABORATO	CODICE: MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE/ MSNA E RELAZIONI AFFETTIVE
---------------------------	---

BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RELAZIONI AFFETTIVE	527	586	0	E A SPOSARE AVERE IFIGLIE [SARO' SPOSATO E AVRO' DEI FIGLI]	BARI_ELABORATI MSNA
BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RELAZIONI AFFETTIVE	1037	1152	0	ANDARE TROVARE [MI TROVERO'] UNA DONNA SPOSARE CON LA DONNA FAMIGLIA [UNA DONNA DA SPOSARE E FARO' UNA FAMIGLIA]	BARI_ELABORATI MSNA
BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RELAZIONI AFFETTIVE	1204	1281	0	DOPO DUE FIGLI DOPO DUE FIGLI [DOPO FARO' DUE FIGLI]	BARI_ELABORATI MSNA
BA_2	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RELAZIONI AFFETTIVE	539	570	0	E SPOSARE [DI SPORSARMI] ANCHE	BARI_ELABORATI MSNA
BA_1	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RELAZIONI	509	537	0	E SPOSARE ANCHE [E SPOSARMI]	BARI_ELABORATI MSNA

Per quanto riguarda la rete parentale, è forte la volontà di aiutare la propria famiglia rimasta nel paese d'origine. Per esempio [BA_4] scrive: "aiutare anche mia famiglia mia mamma" e [FI_7] "lavorare anche lì con la mia famiglia e con i miei genitori. Essere una grande famiglia mi piace molto". Ma rete parentale significa anche assenza e nostalgia come in [VE_1_3]: "una famiglia, mamma, [papà], fratello, sorella, io non ce sono".

CODIFICA SCHEDE ELABORATO	CODICE: MSNA E RETE PARENTALE
---------------------------	-------------------------------

BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RETE PARENTALE	644	723		COSE ANCHE A AIUTARE MIA [COSE ED AIUTERO' ANCHE LA MIA] FAMIGLIA. MIA MAMMA.	BARI_ELABORATI MSNA
BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RETE PARENTALE	552	724		DOPO ANADARI MAROCCO [DOPO UNA MACCHINA E DOPO VADO IN MAROCCO] TOTTO A POSTO CON LA FAMIGIA SOLDE: C'è TUTTO [TUTTO SISTEMATO CON LA FAMIGLIA E CON I SOLDI: C'E' TUTTO]	BARI_ELABORATI MSNA
BA_2	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E RETE PARENTALE	506	540		O PER AIUTARE [LA] MIA FAMIGLIA E	BARI_ELABORATI MSNA

Nell'analisi delle schede sono stati rintracciati vari elementi codificati come "giudizi e aspettative future". Sono frasi, espressioni con cui i MSNA hanno manifestato la loro idea di futuro. Alcuni ragazzi hanno espresso una condizione generica delle loro prospettive future: "Da dieci anni sarò una grande persona" [BA_4], "Fare tante cose" [BA_1], "Avere una bella vita" [Ve_2_1]. Altri ragazzi invece hanno espresso in modo più particolareggiato la loro idea di futuro: " Io sono creatore di macchina di Alfa Romeo" [CT_9], " [Io vivo in Italia quindi vorrei una casa in Sicilia, a Catania]" [CT_8], "Ma sogno di essere sposato, di avere dei figli, avere un lavoro, una grande e bella casa, avere un grande ristorante e lavorare anche lì con la mia famiglia". In generale si può notare che le aspettative di progetti, al desiderio generalizzato di trovare un lavoro e di creare una famiglia, di ricongiungersi con la propria famiglia. Per la maggior parte i minori vogliono rimanere nel nostro paese per lavorare e poi fra qualche tempo ritornare nel proprio paese d'origine, chi per sposarsi e poi ritornare in Italia, chi invece per sistemarsi definitivamente nel proprio paese d'origine. Altri ancora vogliono un futuro in un altro paese europeo come la Svizzera o anche negli Stati Uniti, dove hanno qualche parente.

CODIFICA SCHEDE ELABORATO				CODICE: GIUDIZI E ASPETTATIVE FUTURE		
	BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\GIUDIZI E ASPETTATIVE FUTURE	412	485	DA DIECI ANNI IO SARO' UN GRANDE [SARO' UNA PERSONA IMPORTANTE] PERSONE	BARI_ELABORATI MSNA
	BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\GIUDIZI E ASPETTATIVE FUTURE	588	642	E AVERE DA CASA E AVERE TANTE [AVRO' UNA CASA E TANTE]	BARI_ELABORATI MSNA
	BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\GIUDIZI E ASPETTATIVE FUTURE	456	616	10 ANNI TOROVA UN LAVORO DOPO CASA [FRA 10 ANNI TROVO UN LAVORO, DOPO UNA CASA] DOPO MACHIANA DOPO ANADARI MAROCCO [DOPO UNA MACCHINA E DOPO VADO IN MAROCCO]	BARI_ELABORATI MSNA

I lavori che i MSNA vorrebbero fare nel loro prossimo futuro sono molto legati alle opportunità formative che il territorio offre. Per lo più la licenza media, questi ragazzi saranno iscritti a corsi di formazione o scuole professionali per apprendere un mestiere in modo tale che possano inserirsi nel mondo del lavoro in tempi

brevi mediante stage, contratti di apprendistato. L'incognita è sempre il tempo a disposizione di questi minori per formarsi. Molti non riescono a finire i corsi di formazione e quindi s'immettono nel mercato del lavoro con scarse qualifiche, a volte solo con la licenza media. Di conseguenza, qualora riescano a trovare un posto di lavoro, questo sarà sottopagato, saltuario e forse anche afferente al mercato nero o alla microcriminalità organizzata. Ritornando agli elaborati dei MSNA, solo in un caso, un minore ha espresso il desiderio di diventare medico e quindi di volere proseguire indirettamente gli studi fino all'ottenimento della laurea. Altri ragazzi vorrebbero poter ricoprire ruoli o incarichi diversi dal semplice cameriere o meccanico, fino all'impiegato di banca, l'informatico e al grande chef, sfruttando i futuri studi che faranno.

		ELABORAZIONE SCHEDE			CODICE	MSNA E LAVORO
	BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E LAVORO	485	525	FARA' APROVARE ILAVORO [AVRO' UN LAVORO]	BARI_ELABORATI MSNA
	BA_4	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E LAVORO	873	952	Dal suo disegno poi mi ha raccontato che in Egitto ha fatto il dipintore edile	BARI_ELABORATI MSNA
	BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E LAVORO	456	480	10 ANNI TOROVA UN LAVORO	BARI_ELABORATI MSNA
	BA_3	MSNA ACCOGLIENZA E INTEGRAZIONE\MSNA E LAVORO	726	910	NON COME PRIMA NO C'E' LAVORO. BARI [NON COME PRIMA CHE NON C'E' LAVORO. A BARI] ANDATO LAVRNCIA TOROVOTO AN LAVORO MOLTO [CERCERO' UN LAVORO.TROVERO' UN LAVORO BUONO] PEN MECANICO	BARI_ELABORATI MSNA

4.9 Analisi discussione sulla cittadinanza

La comprensione della lettera di Lamia, nelle tre registrazioni audio sono stati dedicati dai dieci ai venti minuti con alcuni interventi e/o interruzioni. Di solito la discussione iniziava con la domanda: "Ma voi cosa ne pensate di quello che ha scritto Lamia?". A volte ci sono state risposte immediate ed articolate. Ad esempio nel secondo test di Venezia, un ragazzo ha iniziato a spiegare la lettera e da qui è nata la discussione che ha coinvolto una parte dei ragazzi perché altri hanno riso per tutto il tempo, altri invece avevano un livello troppo basso di conoscenza della lingua per esprimere un loro parere.

..FINE LETTURA	70	00:13:46.090	Allora cosa pensate?
DOMANDA	71	00:13:53.463	che cosa ha scritto Lamia?
72	00:14:03.090	che cosa avete capito?	
..COMPRESIONE MSNA	73	00:14:05.526	Mivlud: lei ha scritto io sono italiana non sono straniera
DOMANDA	74	00:14:12.297	lei è straniera o lei è italiana?
..COMPRESIONE MSNA	75	00:14:14.622	Mivlud: lei è italiana. I genitori di lei sono
DOMANDA	76	00:14:19.425	Dove sono nati i suoi genitori?
..COMPRESIONE MSNA	77	00:14:20.931	Shifrin: in Marocc, ma lei è nata in Italia
DOMANDA	78	00:14:24.359	Allora lei cosa chiede?
..COMPRESIONE MSNA	79	00:14:27.030	Mivlud: lei non vuole essere chiamata straneiera

LAB_CITY_VENEZIA\VENEZIA1_2TEST , [70 – 79]

I ragazzi che sono riusciti a partecipare alla discussione hanno affermato che Lamia ha ragione a non voler essere chiamata straniera perché è nata in Italia, ha amici italiani e va a scuola in Italia. Mettendo di fronte alla prospettiva futura che questa ragazza potrebbe essere loro figlia fra alcuni anni a ritornare a casa da scuola, oltre a qualche illarità, i minori si sono espressi ribadendo che i figli nati in nel nostro paese dovrebbero avere il diritto ad essere cittadini.

..RIFLESSIONE MSNA SULLA	120	00:18:04.364	ha ragione
DOMANDA	121	00:18:06.820	
122	00:18:08.176		
..RIFLESSIONE MSNA	123	00:18:18.383	perchè quando una ragazza è nata in Italia
..MSNA E CITTADINANZA	124	00:18:25.068	
..INTERRUZIONE ATTIVITA'	125	00:18:27.316	
..RICHIAMI AI RAGAZZI	126	00:18:32.671	
..RIFLESSIONE MSNA	127	00:18:35.230	perchè i miei figli nascono in Italia per me sono italiani

LAB_CITY_VENEZIA\VENEZIA1_2TEST , [120 – 127]

Alcuni ragazzi un po' irrequieti avevano partecipato con scarsa attenzione alle attività di LabCity, mentre i ragazzi bengalesi non sono riusciti ad esprimere una loro opinione, nemmeno con parole semplici. C'è stata anche un'interruzione forzata dell'attività di discussione per l'incursione di un ragazzo che gironzolava in comunità e che ha richiamato alcuni ragazzi ad uscire. Dopo un quarto d'ora e aver parlato anche con il loro educatore, abbiamo ripreso a parlare di cittadinanza, partendo dalla riflessione sulla lettera di Lamia in cui si evince che la ragazzina vorrebbe diventare cittadina italiana. E quindi ci siamo chiesti "Chi è un cittadino?". I ragazzi hanno risposto che un cittadino è una persona che è nata in Italia e che la differenza fra uno straniero e un cittadino è sapere la lingua e capire "come funziona qua" e che "non si capiscono" le leggi locali.

DOMANDA	13	00:01:24.499	Chi è un cittadino?
DOMANDA	14	00:01:27.484	
DOMANDA	15	00:01:33.813	che cosa significa per voi?
..MSNA E CITTADINANZA	16	00:01:42.162	perchè è nata in Italia
..CITTADINANZA PER	17	00:01:52.427	Che differenza c'è fra Lamia straniera e Lamia cittadina?
DOMANDA	18	00:02:06.163	
DOMANDA	19	00:02:11.981	
..PAUSE, BATTUTE,	20	00:02:13.701	
DOMANDA	21	00:02:15.609	c'è differenza tu sei straniero. Lingua, come funziona qua.
..DIFFERENZA DI LINGUA	22	00:02:33.592	non si capiscono le leggi...
DIFFERENZA DI LEGGI			

LAB CITY VENEZIA/VENEZIA2 2TEST , [13-22]

Successivamente affrontando il tema dei diritti e dei doveri dei cittadini, i ragazzi si sono soffermati soprattutto sul diritto al lavoro, tema che sentono particolarmente importante visto che l'avvicinarsi della maggior età e il loro scopo principale è quello di trovare un lavoro e guadagnare soldi.

..ILLUSTRAZIONE DEI	41	00:04:59.368	diritto al lavoro
..COMMENTI MSNA SUI	42	00:05:05.674	si, si è un problema
..COMMENTI	43	00:05:08.157	Dovrebbe essere un lavoro
..COMMENTI MSNA SUI	44	00:05:10.457	eh
..COMMENTI	45	00:05:13.931	dopo i 18 anni non c'è lavoro
..COMMENTI	46	00:05:23.326	e pensa che io ne ho più di 30...
..MSNA E LAVORO	47	00:05:25.773	Non hai un contratto di lavoro?
..COMMENTI MSNA SUI	48	00:05:29.632	No non ho un contratto di lavoro
..MSNA E LAVORO	49	00:05:35.185	Perchè non comprare un contratto?
..COMMENTI MSNA SUI	50	00:05:51.667	Non si può comprare perchè devi essere assunto
..DISCUSSIONE SUI	51	00:05:57.282	Tu guarda non c'è lavoro
..MSNA E LAVORO			

LAB CITY VENEZIA/VENEZIA2 2TEST , [41 – 51]

Dal dialogo riportato appena sopra, si evince sia quanto importante sia la questione della ricerca del lavoro per questi minori, ma allo stesso tempo quali e quante siano informazioni sbagliate riguardo al mercato del lavoro e al suo funzionamento, che poi si ripercuoteranno su di loro direttamente quante dovranno cercare un lavoro, usciti dalla comunità. Per esempio, Mivlud nella traccia riporta rimaste stupito che io non abbia un contratto di lavoro e mi chiede: “Perché non comprare un contratto?”. Proseguendo nel discorso sul lavoro, un ragazzo in particolare ha affermato che “Per me è bene l’Inghilterra e la Svizzera” [70] e ha motivato questa sua risposta sostenendo che in questi paesi si trova lavoro, ci sono soldi, c’è tutto. Anche negli altri contesti dove sono avvenute le discussioni sulla cittadinanza ci sono stati momenti vivaci e anche di confronto con alcuni ragazzi, dovuti anche al clima che c’era nella comunità il giorno in cui si è svolta la terza giornata del LabCity. Infatti la discussione a Catania (Acireale)

è avvenuta in una mattinata di particolare tensione fra ragazzi e comunità. La maggior parte di loro era uscita senza nessun permesso per andare in centro a cercare lavoro e come gesto di protesta per i documenti che non arrivavano. In cucina mi sono ritrovata con alcuni ragazzi che non erano particolarmente propensi a parlare di cittadinanza e più in generale a partecipare alle attività, anche loro presi dal clima che si era venuto a creare quella mattina. Comunque dopo la lettura della lettera svolta a turno fra i vari ragazzi, abbiamo visto dapprima quali fossero i termini che loro con conoscevano e non avevano capito.

DOMANDA	141	00:19:30.059	Quali parole non avete capito?
..PAUSE, BATTUTE,	142	00:19:36.238	Tantissime
..COMPRESIONE MSNA	143	00:19:39.932	
..RICHIESTA SPIEGAZIONE	144	00:19:44.938	Italo-araba. Questa Italo-arabo
	145	00:19:50.158	[spiegazione del termine italo-araba riferito al caso di Lamia]
	146	00:19:56.312	
	147	00:20:13.440	
..SPIEGAZIONE VOCABOLI	148	00:20:33.891	
..COMPRESIONE MSNA	149	00:20:55.609	fifty fifty, cinquanta, cinquanta assieme

LAB_CITY_CATANIA\CATANIA_3 , [141 – 149]

In questo tempo c'è stato anche l'intervento provocatorio di Mikael che quasi sfidarmi mi ha detto che quella lettera non era vera. Semplicemente non voleva partecipare alle attività di quella mattina e cercava un pretesto per poter uscire dalla stanza. Fino a quando siamo arrivati a confrontarci in modo diretto sulla questione di essere o meno stranieri in Italia e la possibilità di poter diventare cittadini. Mikael ha ribadito che lui resterà per sempre agli occhi degli italiani uno straniero e se n'è uscito dalla stanza brontolando.

	246	00:29:42.616	Stiamo parlando di una cosa che vi riguarda
	247	00:29:45.668	Va bene ma io non voglio farla
	248	00:29:50.812	A te i documenti non interessano?
	249	00:29:52.807	Ma quali documenti?
	250	00:29:54.069	I documenti per restare in Italia? La scuola? il lavoro a te non interessa questo argomento?
..COMMENTI RAGAZZI	251	00:29:59.740	A me interessa ma qua non è
..COMMENTI	252	00:30:02.764	Sì qui si sta parlando per diventare cittadini italiani
	253	00:30:06.756	E come sarà fra dieci anni
	254	00:30:10.121	Ma tu che sei qui sai come...
	255	00:30:11.743	Ma io non so...
	256	00:30:12.897	Beh io ti sto facendo una domanda e tu mi devi rispondere e lasciar parlare perchè questa è educazione ed è rispetto, come io lo porto a te, tu lo porti a me.
	257	00:30:17.122	
DOMANDA	258	00:30:24.999	ok io ti sto facendo questa domanda. Tu sei arrivato qui, sei sbarcato

<p>DOMANDA</p> <p>..COMMENTI RAGAZZI</p> <p>..INCORAGGIAMENTO</p> <p>..RIFLESSIONE MSNA SULLA</p>	<p>259 00:30:28.541 No</p> <p>260 00:31:00.934 Ah allora vedi che stiamo parlando anche di te?</p> <p>261 00:31:03.112</p> <p>262 00:31:08.851 T'interessa o non t'interessa?</p> <p>263 00:31:11.114 vuoi fare il clandestino, Vuoi restare per sempre uno straniero in Italia?</p> <p>264 00:31:14.576 diventare cittadino? Ma sempre noi [restare] stranieri</p> <p>265 00:31:17.011 Vuoi restare per sempre uno straniero in Italia?</p> <p>266 00:31:20.751 Ma sempre qua noi[restare] stranieri, sempre anche quando e...</p> <p>267 00:31:27.129 - E i tuoi figli? - Ma quali figli?!? Io non voglio figli! - E fra dieci anni?</p> <p>268 00:31:28.630 Non ne voglio [Mikael esce dalla stanza]</p>
<p>LAB_CITY_CATANIA\CATANIA_3 , [246 – 258] , [258 – 268]</p>	

La discussione è poi continuata con un po' d'imbarazzo, ma i ragazzi hanno comunque affermato che secondo loro Lamia ha ragione a rivendicare la cittadinanza italiana perché è nata nel nostro paese. Invece loro sono nati in altri paesi e quindi sono stranieri e per diventare cittadini italiani ci vuole tempo. Le informazioni a riguardo l'iter per acquisire la cittadinanza italiana erano molto confuse soprattutto riguardo ai tempi che si necessita per ottenere i documenti.

<p>DOMANDA</p> <p>..COMMENTI RAGAZZI</p> <p>..MSNA E CITTADINANZA</p>	<p>297 00:33:48.622 Voi vorreste diventare cittadini italiani? E' difficile avere i documenti?</p> <p>298 00:33:51.394</p> <p>299 00:33:53.344 Ci vuole tanto tempo</p> <p>300 00:33:55.810</p> <p>301 00:33:59.989 20 - 40 anni.... dopo loro darti</p> <p>302 00:34:04.718 come 10?</p> <p>303 00:34:09.761 Io ho visto una signora lei ha detto 20 anni in Italia...</p> <p>304 00:34:17.719</p> <p>305 00:34:23.269</p> <p>306 00:34:38.636 Ma io ho visto 20 anni per diventare italiani</p>
<p>LAB_CITY_CATANIA\CATANIA_3 , [297-306]</p>	

Altrettanto vaghe sono state le risposte riguardanti il significato di essere un cittadino e di essere un cittadino attivo. Per quanto concerne la definizione di cittadino, il gruppo di ragazzi di Acireale si è soprattutto concentrato sul fatto che si è cittadini dello stato in cui si nasce. Cittadino corrisponde per loro alla traduzione inglese *citizen*. Poi passando ad illustrare i diritti e i doveri di un cittadino, mano a mano che rientravano alla spicciolata anche gli altri ragazzi che erano stati in centro al mattino, ci siamo fermati a vedere i vari diritti, a partire dal diritto di andare a scuola. Un ragazzo ha ribadito una questione che stavo ponendo, ossia, in quanti paesi i bambini non hanno la possibilità di andare a scuola e lui ha

risposto prontamente: “Africa”. Alla domanda “cosa significa essere un cittadino attivo?” , i ragazzi hanno cercato di dare varie risposte.

DOMANDA	367	00:41:14.509	Cosa significa essere un cittadino attivo?
	368	00:41:20.490	
..COMMENTI RAGAZZI	369	00:41:22.995	President!
..INCORAGGIAMENTO	370	00:41:30.015	
..RISPOSTE MSNA SULLA	371	00:41:35.418	Fare tante cose, ti piace fare tante cose...
..COMMENTI	372	00:41:39.823	tu sei qua... tu come fare qua, io non lo so fare
	373	00:41:50.697	Ma io cosa faccio se sono una cittadina attiva?
	374	00:41:57.734	tu hai il passaporto dell'Italia. Tu puoi entrare in Inghilterra America

LAB_CITY_CATANIA/CATANIA_3 , [367 – 374]

Qualcuno ha affermato che un cittadino attivo è il Presidente della Repubblica, altri hanno dato risposte più evasive, meno chiare: “fare tante cose, ti piace fare tante cose...”. Un altro ragazzo ha associato la cittadinanza attiva alla conoscenza delle regole sociali e ai relativi comportamenti “tu sei qua... tu come fare qua, io non lo so fare”. Infine un altro ha affermato che un cittadino attivo è colui che possiede il passaporto italiano e con quello può viaggiare da uno stato ad un altro senza problemi. La discussione è poi continuata vedendo assieme ai ragazzi il significato di alcuni sostantivi che erano stati correlati con la cittadinanza attiva nel precedente laboratorio di Bari, ossia, il coraggio e la solidarietà. A differenza del gruppo di Bari¹⁴¹, dove i ragazzi avevano espresso direttamente delle parole o delle espressioni che associavano alla cittadinanza attiva, negli altri gruppi c’è stato più un ascolto passivo dei vari termini o delle riflessioni che il conduttore o qualche operatore faceva. A Firenze il gruppo dei ragazzi ha fatto diversi interventi soprattutto concernenti la lettera di Lamia, anche perché era presente un’operatrice che mi faceva da supporto sia nello spiegare i termini quelli magari più particolari, sia nel far riflettere i ragazzi su determinate questioni.

..COMMENTI MSNA	24	00:36:22.669	Cosa ne pensate di questa lettera?
..COMMENTI MSNA ALLA	25	00:36:27.603	E' bella. Perché? Ha ragione la ragazza
DOMANDA	26	00:36:27.822	
..COMPRESIONE MSNA	27	00:36:32.510	
..COMPRESIONE MSNA	28	00:36:32.917	Perché secondo me no
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	29	00:36:34.264	Perché non voleva essere chiamata straniera
..COMMENTI	30	00:36:35.968	Perché io sono nel mio cuore italiana

¹⁴¹ Non è stato possibile audio registrare la discussione di Bari. I termini o le espressioni che i ragazzi hanno associato alla cittadinanza attiva sono stati evidenziati nel cartellone utilizzato in tutti i laboratori successivi .

..COMPRESIONE MSNA	37	00:36:57.925	Perchè lei non voleva chiamare straniera anche perchè lei è nata in Italia. Anche perchè i suoi genitori erano dal Marocco, no? Perchè i suoi amici la chiamano straniera a scuola, queste cose. Lei ha detto anche a professore: "Io mi sento italiana, sento nel mio cuore dentro che sono italiana"
..PAUSE, BATTUTE,	38	00:37:15.701	
DOMANDA	39	00:37:17.942	E se fosse tua figlia?
DOMANDA	40	00:37:33.016	
DOMANDA	41	00:37:36.091	
DOMANDA	42	00:37:44.770	Perchè sei straniero?
RIFLESSIONE MSNA SULLA	43	00:37:56.418	Perchè per esempio io sono straniero, no. Perchè questo i suoi genitori erano stranieri.
DOMANDA	44	00:38:09.234	Perchè sei straniero tu?
RIFLESSIONE MSNA SULLA	45	00:38:10.605	Perchè non sono nato in Italia
..COMMENTI	46	00:38:12.653	Non sei nato in Italia.
LAB_CITY_FIRENZE/lab_ragazzi , [24 – 30] [37 – 46]			

Nella fase di comprensione della lettera ci sono stati diversi interventi in cui i ragazzi hanno sia dato un loro giudizio rispetto a quello che avevo letto, sia una spiegazione più o meno articolata di quello che avevano capito della lettera. Ernest in prima battuta [25] ha detto che la lettera è bella e che la ragazza ha ragione a voler essere considerata una cittadina italiana. Altri hanno messo in evidenza perché lei non vuole essere chiamata straniera sebbene i suoi genitori siano del Marocco [37]. E poi è iniziata la discussione in una prospettiva futura, ponendo la classica domanda “ E se fosse tua figlia?”. La discussione si è protratta per lungo tempo. Un ragazzo sosteneva che lui è straniero, perché non è nato in Italia [42 – 46] e quindi era logico considerare anche i suoi figli come stranieri. Ernest fa una riflessione più profonda, quasi filosofica e afferma che l'appartenenza ad un paese si sente con il cuore e quindi se sua figlia domani tornasse a casa da scuola dicendogli che l'hanno chiamata straniera, lui le farebbe invece capire di appartenere all'Italia in un modo quasi patriottico.

DOMANDA	81	00:40:25.969	Ernest cosa ne pensi?
DOMANDA	82	00:40:27.702	Tu vuoi aprire questo grande ristorante
DOMANDA	83	00:40:44.895	E se tuo figlio o figlia tornasse a casa e ti dicesse "Papà, cavoli, mi chiamano ancora straniera!"
..COMMENTI/INTERVENTI	84	00:41:02.398	
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	85	00:41:03.810	Se sei italiana, sei italiana con l'anima
LAB_CITY_FIRENZE/lab_ragazzi , [81 – 85]			

Generalmente i ragazzi erano tutti concordi con il fatto di sostenere la posizione di Lamia che si sente parte della cittadinanza italiana, perché innanzitutto è nata qui, poi perché frequenta la scuola italiana, ha amici italiani. Solo un ragazzo Isac è stato una voce fuori dal coro dicendo che invece per lui suo figlio o sua figlia

saranno degli stranieri perché, anche se nati in Italia, i genitori sarebbero stranieri, in quanto lui ipotizza che si sposerà con una ghanese molto probabilmente.

..COMMENTI NON	139	00:44:23.958	Non sono d'accordo.
..PAUSE, BATTUTE,	140	00:44:25.264	Non sei d'accordo?
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	141	00:44:26.966	Perché?
DOMANDA	142	00:44:28.247	Perché lei è straniera.
..RIFLESSIONE MSNA	143	00:44:28.916	Perché lei è straniera. Ma è nata in Italia ?
DOMANDA	144	00:44:32.580	
..COMMENTI	145	00:44:33.936	
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	146	00:44:35.834	
..RIFLESSIONI	147	00:44:52.916	Lei è straniera. Che centra parlare bene?!

LAB_CITY_FIRENZE\lab_ragazzi , [139 – 147]

Isac poi ha girato al conduttore la domanda per capire quale fosse la mia opinione in merito. Il ragazzo comunque ha mantenuto la sua posizione contraria al fatto che un bambino di una coppia straniera sia italiano perché nasce del nostro paese. Per lui il fatto che frequenti la scuola, che parli italiano e che sia inserito nella società italiana, non modifica la sostanziale condizione originaria di straniero in quanto i suoi genitori sono tali.

..RIFLESSIONE MSNA SULLA	204	00:48:21.972	Isac: Secondo te, una domanda se mio figlio, figlia nasce qui? Lei o lui è straniero o cittadino?
	205	00:48:23.757	
..RIFLESSIONI	206	00:48:32.568	Per me è cittadino italiano
..RIFLESSIONI	207	00:48:35.181	perché è nato qui in Italia. Perché va a scuola italiana.
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	208	00:48:42.494	Non centra quello
..RIFLESSIONI	209	00:48:43.219	che sia cittadino italiano però dal punto di vista della cultura, come dice Lamia sono italo-araba, italo- marocchina... boh italo-albanese... cioè da un punto di vista culturale ha due anime questa ragazzina, dal punto di vista legislativo io credo sia giusto che sia italiana.

LAB_CITY_FIRENZE\lab_ragazzi , [204 – 209]

E' intervenuto quindi un altro ragazzo a supporto della mia tesi sulla cittadinanza, riportando il caso dei suoi cugini che sono nati in Germania e che hanno i documenti come i bambini tedeschi.

..RIFLESSIONE MSNA SULLA	230	00:50:49.066	Io sono straniero e anche lei straniera e abbiamo fatto un figlio... - ed è nato in Italia - E' straniero o...
..RIFLESSIONI	231	00:51:11.643	Se è nato qui in Italia, per me è italiano
..RIFLESSIONE MSNA SULLA	232	00:51:16.188	Perché italiano? Suo babbo è straniero...
..RIFLESSIONE MSNA	233	00:51:19.566	E perché nato qui e quindi ha il diritto...
..RIFLESSIONI	234	00:51:21.033	
..RIFLESSIONE MSNA	235	00:51:25.150	No perché io capisco perché io ho mio zio che ha i bambini nati in Germania, no? i bambini hanno i documenti, vanno a scuola, con tutto sono tedeschi
..COMMENTI/INTERVENTI	236	00:51:45.017	op: Hanno i documenti tedeschi
..COMMENTI/INTERVENTI	237	00:51:51.489	Uguali ai tedeschi sono.

LAB_CITY_FIRENZE\lab_ragazzi , [230 – 237]

Ai ragazzi è stata anche posta la domanda se non fosse più corretto avere la doppia cittadinanza, sul modello che Lamia propone nella sua lettera, ossia, di essere italo- araba o italo- marocchina. Alcuni hanno accennato che sarebbe una buona soluzione perché si è contemporaneamente italiani, ma anche stranieri. Ma Isac su questa proposta è rimasto in silenzio. La discussione poi è continuata illustrando i vari diritti e doveri di un cittadino con interventi vari e anche scherzosi dei ragazzi. Per esempio, parlando di sanità e diritto alla salute, uno di loro ha detto che quando si sta male si va al “Careggi”, che è l’Ospedale di Firenze. Invece molte domande sono state rivolte al conduttore per quanto riguarda il diritto di voto. In particolar modo Isac ha affermato ad un certo punto che il voto è un elemento che contraddistingue i cittadini dagli stranieri. E poi riprendendo il discorso sui figli, ha posto la domanda se loro potranno o meno votare. Un ragazzo ha risposto prontamente: “Certo” [338]. Io invece ho spiegato che fin tanto che un bambino nato in Italia non compie tutto l’iter che gli consenta di diventare cittadino italiano, non può andare a votare. Non c’è stata una replica di Isac su quanto detto. Gli altri diritti e doveri sono stati visti e discussi ma non in maniera così approfondita come questi appena visti.

..COMMENTI MSNA SUI ..RIFLESSIONI	335	00:58:50.591 Isac: una domanda. Se io mia figlia o mio figlio è nato qui, può votare?
..INCORAGGIAMENTO	336	00:58:51.734
..QUESTIONI POSTE AL	337	00:58:53.386
..COMMENTI MSNA SUI	338	00:59:00.978 Certo.
..RISPOSTE DEL	339	00:59:03.849 Adesso con la legge che c'è adesso, questo ragazzo che nasce in Italia non è cittadino italiano [...] quando lui diventa cittadino italiano [...] non ha diritto di voto
LAB_CITY_FIRENZE/lab_ragazzi , [335 – 339]		

Passando alla cittadinanza attiva, c’è stata la necessità di spiegare la differenza fra attivo e passivo e poi è stata posta la domanda come negli altri laboratori svolti in altri contesti di chi sia un cittadino attivo.

DOMANDA	479	01:10:23.536 E che cosa fa un cittadino attivo?
..COMMENTI/INTERVENTI	480	01:10:26.894
DOMANDA	481	01:10:29.745
..PAUSE, BATTUTE, ..COMMENTI/INTERVENTI	482	01:10:32.115
..RISPOSTE MSNA SULLA DOMANDA	483	01:10:36.003 Un cittadino attivo fa il rispetto dei diritti, no?
..RISPOSTE MSNA SULLA	484	01:10:40.247 E che cosa significa che rispetta i diritti?
	485	01:10:46.449 Che rispetta i diritti delle altre persone...

..RISPOSTE MSNA SULLA	491	01:11:31.438	citadino attivo democrazia, no?
DOMANDA	492	01:11:34.982	che cosa significa democrazia?
..RISPOSTE MSNA SULLA	493	01:11:37.884	che sono tutti liberi, libertà
..COMMENTI	494	01:11:44.242	che sono tutti liberi
DOMANDA	495	01:11:45.889	liberi di fare che cosa?
..RISPOSTE MSNA SULLA	496	01:11:48.254	non c'è guerra, non c'è quello...
DOMANDA	497	01:11:53.340	Nei vostri paesi c'è la democrazia oppure no?
..PAUSE, BATTUTE,	498	01:11:59.749	
DOMANDA	499	01:12:03.863	
..RISPOSTE MSNA SULLA	500	01:12:06.997	si democrazia

LAB_CITY_FIRENZE\lab_ragazzi , [479 – 485] , [491 – 500]

Per i ragazzi di Firenze un cittadino attivo è una persona che rispetta i diritti e i diritti delle altre persone. Inoltre un cittadino attivo vive in una democrazia, che per i ragazzi significa un paese dove non c'è la guerra e tutti sono liberi. La discussione sulla cittadinanza attiva è poi continuata spiegando ai ragazzi alcuni concetti che sono ritornati nei vari laboratori, ossia, partecipare, impegno sociale e individuale e solidarietà.

4.10 “Quando tu sei adulto, tu sei caduto. Quando tu sei minorenne, bambino tu sei salvato”

In alcuni contesti è stato possibile intervistare dei neo-maggiorenni. La prima di queste interviste è avvenuta a Bari. Fany non aveva potuto partecipare al LabCity se non nell'ultima giornata perché impegnato con gli esami per la licenza media. In quell'occasione si era espresso in modo molto approfondito sui temi della cittadinanza, sui valori della solidarietà e di partecipazione alla vita sociale. Non avendo potuto audio-registrare quella parte, ho chiesto la disponibilità a Fany di farsi intervistare all'indomani. Dall'intervista sono emerse molte questioni interessanti, ma soprattutto il punto di vista di un neo maggiorenne con tutte le sue ansie dovute al fatto che doveva lasciare la comunità e il suo futuro era molto incerto, come quello di altri suoi amici. Infatti, già dalle prime battute Fany, sebbene fosse soddisfatto della sua esperienza trascorsa in comunità perché gli aveva permesso di andare a scuola, di frequentare qualche corso e altri tipi di attività, non ha tardato ad esprimere il suo disagio per l'ottenimento dei documenti che gli avrebbero permesso di cercare un lavoro. Anche se questo era pure un'incognita. Essere senza documenti significa entrare automaticamente

nella clandestinità. Oppure nel circolo vizioso per cui se non hai un lavoro, non puoi rinnovare i documenti e quindi si entra comunque nella clandestinità. Fany era molto preoccupato perché di lì a poco avrebbe dovuto lasciare la comunità di Bari e non sapeva dove sarebbe finito. Temeva addirittura di dovere finire per strada, senza lavoro e senza riferimenti. Questa situazione gli creava uno stato d'animo profondo che è emerso più volte nel corso dell'intervista. Infatti nella seconda parte Fany ha affermato:

Diventi un nuovo immigrato che si nasconde [da tutte le parti], perchè se tu non hai documenti ti nascondi. Anche hai lavoro, mais ti nascondi perchè lavoro nero. Quindi [da una parte] io posso dire che loro devono [aiutare] gli immigrati che vengono dal mare, anche dagli alti paesi lontani, per avere i documenti per avere qualcosa [da fare], [da poter vivere], è quella cosa che noi immaginiamo solo così... [83 - 87]

E si evidenzia quindi una sorta di cesura per cui i ragazzi fino a quando sono minorenni sono protetti da tutta una serie di norme giuridiche, figure ed enti preposti alla tutela dei minori. Ma quando si avvicina la maggior età, cresce l'ansia perché non ci sono i documenti pronti e il futuro diventa un'incognita. Fany infatti aveva il timore di diventare un clandestino che si doveva nascondere ovunque e che poteva fare qualche lavoro in nero come vendere borse, braccialetti o lavorare nelle campagne per prendere qualcosa da mangiare. Fany accusava questo sistema di accoglienza che ci curava giustamente dei bambini e dei minorenni, ma che maltrattava poi quegli stessi bambini e minorenni, divenuti maggiorenni perché mancava un percorso di accompagnamento verso la vita adulta e autonoma.

..MSNA E BUCROZIA YY
 ..MSNA E LAVORO
 ..RIFLESSIONI
 ..COMMENTI
 PASSAGGIO ALLA MAGGIOR
 ..CRITICITA' PASSAGGIO
 MSNA ACCOGLIENZA E
 MSNA ACCOGLIENZA E

89 00:36:39.900 Ho tanti pensieri per la testa! Perchè cosa io vedo qui nella comunità? Loro ti prendono bene quando tu sei minore. Una volta che tu sei maggiorenne, loro ti buttano a terra [qualsiasi cosa succeda]. Non solo qui da tutte le parti. E non è giusto per me, perchè nessuno vuole diventare sempre bambino, tu diventerai grande, adulto. Quando tu accogli bene il bambino, i grandi tu li lasci, quel bambino diventa grande persona, quella grande persona diventa grande, grande persona che deve aiutare i bambini.

90 00:36:58.756

91 00:37:22.815 Perchè i bambini da soli non possono fare niente senza di gr..., senza gli adulti. E noi vediamo che quando tu sei adulto, tu sei caduto. Quando tu sei minorenni, bambino tu sei salvato. Per me non è così, per me non è giusto così

Questa situazione non riguardava solo la zona di Bari, ma come ha affermato Fany, è una questione estesa ad altre parti, altre zone. Lui aveva degli amici che conducevano la vita da clandestino in Italia. Questi ragazzi erano arrivati con i "viaggi del mare" e erano stati nelle comunità. Una volta divenuti maggiorenni sono usciti senza avere i documenti e senza lavoro.

..CRITICITA'
 ..CRITICITA'
 ..DOMANDA
 ..COMMENTI
 ..CRITICITA'
 ..MSNA E COMUNITA'
 ..CLANDESTINITA'
 ..MSNA RAPPORTI

99 00:39:23.213 Sì, c'ho gli amici che sono clandestini perchè sono là da tre anni, due anni. Fatto campo, fatto comunità, come io che sono minore e è uscito fuori senza documenti, senza lavoro, sta cercando come vivere, perchè o non posso vivere niente, non posso mangiare, non posso vivere senza qualcosa. Forse deve trovare

..MSNA RAPPORTI
 ..CRITICITA'
 ..MSNA E
 ..CLANDESTINITA'
 ..AUTONOMIA MSNA
 ..CRITICITA' PASSAGGIO
 ..CRITICITA' PASSAGGIO

100 00:39:53.752
 101 00:40:02.558 Deve cercare qualcosa da vendere o va bene un lavoro di campagna. E mi dispiace che uno che fa un anno, due anni di comunità, rispetta tutte le regole della comunità e poi si trova così fuori. Questo mi dispiace, questo mi fa molto... questo mi dispiace

Questi ragazzi vivevano alla giornata per lo più facendo lavori in nero, vendendo borse, occhiali o dei lavori nelle campagne¹⁴² e Fany con tanto dispiacere e rabbia ha detto ad un certo punto dell'intervista: "Per cui non posso andare a rubare, non puoi andare a rubare, cosa deve fare?" [99] Queste frasi danno una forte indicazione su come questi neo maggiorenni vivano questo passaggio con un senso di forte angoscia, ma anche come ci sia un vuoto più delle volte nell'accompagnare questi ragazzi ad inserirsi nella società, a trovare la loro strada progettando il loro futuro. C'era una forte consapevolezza in Fany che la condizione di tutela di minore non poteva durare a lungo: "E io ho detto questo è buono perché noi siamo venuti per restare fino [per sempre] a una comunità".

¹⁴² Le condizioni dei braccianti in Puglia sono stati al centro dei fatti di cronaca nel 2011 e qui si riportano alcuni articoli trovati in internet che riportano i fatti e i protagonisti di quei giorni e che raccontano la dura realtà in cui finiscono molti degli immigrati clandestini del nostro paese, come ha anche riferito Fany nella sua intervista. "Intervista a Yvan Sagnet, leader della prima rivolta dei braccianti stranieri nelle campagne pugliesi" in <http://www.linkiesta.it/blogs/anam/intervista-yvan-sagnet-leader-della-prima-rivolta-dei-braccianti-stranieri-nelle-campagne>, consultato il 20 settembre 2013; "Salento, la rivolta dei braccianti gli immigrati stagionali in sciopero" in <http://bari.repubblica.it/cronaca/2011/07/31/news/nard-19847161/>, consultato il 20 settembre 2013, "Nardò (Salento) - Prosegue lo sciopero autorganizzato dei braccianti contro lo sfruttamento" in <http://www.meltingpot.org/Nardo-Salento-Prosegue-lo-sciopero-autorganizzato-dei.html>, consultato il 20 settembre 2013.

andar via di là. Perché il Comune ha detto che i minori possono stare, i maggiorenni no. Dobbiamo andar via da là anche se non c'è un altro posto dove possiamo cambiare, quindi anche così in strada [perchè dobbiamo andare]. E io ho detto

PASSAGGIO ALLA
..SISTEMAZIONE
..CRITICITA' PASSAGGIO

MSNA ACCOGLIENZA E
PASSAGGIO ALLA

17 00:06:08.737 E io ho detto questo è buono perchè noi siamo venuti per restare fino [per sempre] a una comunità. Siamo venuti in una comunità per avere documenti, lavoro e si loro mi aiutano a trovare lavoro, si quando abbiamo i documenti possiamo anche noi cercare dal nosto modo piano, piano anche se è difficile per noi, perchè lo so è difficile per noi, per il lavoro per noi. Noi soli è difficile, mais così possiamo dire quando abbiamo i documenti possiamo cercare. E quando loro ti dicono che tu devi andare via senza i documenti ti fa tanti pensieri. Questa è per quello che posso dire la mia situazione che mi è successo [17 - 18]

Questo ragazzo venuto dalla Costa d'Avorio dimostrava una maturità di pensiero e di consapevolezza rispetto alla sua situazione. Ma allo stesso tempo ribadiva che il tempo vissuto nelle comunità dovrebbe servire per poter permettere una vita dignitosa, soprattutto da regolari una volta usciti dalla comunità. Invece il fatto di non riuscire ad avere la conversione del permesso di soggiorno, crea enormi disagi a questi ragazzi che per lo più si vedono costretti ad entrare in una condizione di clandestinità. E questo fatto preclude anche la possibilità di poter frequentare un corso professionale che dia un minimo di qualifica ai MSNA divenuti maggiorenni. Per esempio, Fany avrebbe voluto approfondire la conoscenza della lingua italiana e anche di altre lingue europee oltre a quelle che lui già conosce – arabo, francese e dialetti vari ivoriani. Quindi lì dove ci siano in generale i requisiti per cui un ragazzo vorrebbe poter migliorare la propria posizione, poi diventa difficile a causa della macchina burocratica che s'incepta per un cavillo e preclude concretamente ad un ragazzo di studiare, formarsi e quindi di poter scegliere il proprio futuro. Alla mia domanda: “Come ti vedi fra dieci anni?”, Fany aveva espresso la sua volontà di diventare una persona in grado di aiutare oltre la sua famiglia, anche le persone bisognose d'aiuto, affermando che questo sentimento di solidarietà e generosità è come una corda che non dovrebbe mai aver fine. Se hai ricevuto qualcosa, tu devi a tua volta donare e aiutare le persone che soffrono. Fany era musulmano e molto credente e più volte ha fatto ricorso all'espressione “la forza che Dio ti dà”.

00:18:58.026 lo fra dieci anni vedo, mi vedo essere grande persona, una persona che è [ricca] anche se non molto anche se non molto, molto così perché dipende da cosa Dio t'ha deciso, ma io mi posso immaginare sempre una bella cosa perché io non so cosa [avverrà] domani. Ma io immagino di avere la possibilità di aiutare i miei genitori, anche le persone povere, anche le persone che non [hanno] la possibilità di fare qualcosa, anche fare tante cose come i progetti dove si può lavorare con persone che [non trovano lavoro], che la vita è difficile per loro, ho tutte quelle idee, tutte quelle immagini nella mia testa. Mais noi diciamo, quando qualcuno è bravo, mais se [lui non ha niente], non si può sapere se [lui è bravo]. Quando [lui ha] qualcosa, là lo puoi [giudicare], se lui è una brava persona o se lui non è una brava persona. Quando le persone [non hanno niente]. La mia idea, il mio pensiero, così penso il mio futuro. Perché anche se tu hai la forza che ti ha dato, pensi che Dio te l'abbia data, solo così noi [musulmani] diciamo. La forza

..GIUDIZI E ASPETTATIVE

Nel suo futuro Fany vorrebbe poter ritornare nel suo paese, sebbene non sapeva se ritroverà sua madre, con cui viveva in Costa d'Avorio. Prima di partire, aiutava la mamma che aveva un negozio di alimentare e non andava a scuola, ma aveva frequentato un corso di alfabetizzazione. Poi il francese lo conosceva perché era la lingua parlata nella capitale dove risiedeva. Quando, però, il clima politico si era fatto sempre più aspro fra le fazioni in lotta, la madre gli aveva detto di scappare di raggiungere dei conoscenti in Libia. Al confine, però, come la maggior parte dei migranti, Fany era stato arrestato dalla polizia, messo in carcere e gli erano stati sequestrati tutti i suoi effetti personali. Da allora, Fany non aveva più nessun contatto né con la madre, né con i suoi amici. Successivamente è stata una continua fuga. Prima dalla prigione in un momento di disordine interno e poi verso la città di Saba, dove altri africani lo avevano aiutato a trovare dei lavoretti come muratore e dipintore edile. Allo scoppio della guerra in Libia, anche Fany aveva deciso di tentare il rischioso “viaggio del mare”.

..MSNA E PAESE D'ORIGINE

sono scappato. E anche quando sono arrivati nel deserto e meno uomini per scappare eh... mais alla fine sono arrivati in un posto dove si fermavano dei [camion] e là [ho spiegato] un po' della mia situazione. C'erano dei ragazzi che mi hanno aiutato un po' anche in un'altra città che si trova in Libia e si chiama Saba e là ho cominciato... e anche lì ho trovato lì dei ragazzi africani dello stesso paese mio che mi hanno aiutavano a partecipare a qualche lavoro come per esempio muratore un po', pittore, fino a quando è scoppiata la guerra, con le barche sono venuto, sono scappato, sono venuto in Italia. Anche quando sono arrivato in Italia, abbiamo navigato sei giorni nel mare senza bere acqua, senza niente, perché abbiamo avuto un problema di benzina nel mare. Quindi la benzina era finita. Non c'era niente, mais alla fine c'erano delle barche egiziane che pescavano, che ci hanno trovato nel mare, che ci hanno dato benzina un po' e ci siamo avvicinati all'Italia. E gli italiani ci hanno accolto nel mare e siamo venuti a Lampedusa. Poi da Lampedusa, siamo venuti a Manduria. [3 - 9]

Un'altra esperienza per alcuni tratti simile, ma vissuta diversamente e forse anche con più leggerezza è quella raccontata da Jalel, il secondo ragazzo che ho potuto intervistare, nel contesto dei Catania (Acireale). L'intervista è stata più breve rispetto a quella di Fany sia perché Jalel rispondeva in maniera stringata alle domande, sia perché in comunità c'era un clima acceso dovuto alla sempiterna

questione dei documenti, che aveva innescato anche quel giorno una brusca discussione fra i ragazzi e gli operatori, per cui ho scelto d'interrompere la registrazione e anche l'intervista, considerando che il clima non era dei più favorevoli al loro svolgimento. Jalel veniva dalla Tunisia ed era partito così quasi per gioco con un gruppo di amici alla volta dell'Italia. Erano undici ragazzi nella barca e lui ha detto di aver pagato solo cinquanta euro per il viaggio. Un'attraversata che è durata tre giorni fino ad arrivare a Lampedusa. Lui era l'unico rimasto in Italia in quanto minorenne. Gli altri suoi amici erano stati tutti rimpatriati perché maggiorenni e senza documenti. Jalel era a Catania da un anno e con la sua famiglia si sentiva regolarmente utilizzando skype o facebook . Jalel avrebbe voluto restare in Italia nel suo futuro, anche se appena avrebbe ottenuto i documenti, il suo primo desiderio era quello di ritornare per un po' dalla sua famiglia. Come molti ragazzi soffriva di nostalgia per la lontananza dalla sua famiglia.

..MSNA E COMUNITA'	27	00:03:04.296	Certo mi piace molto la comunità. Però mi manca molto il mio paese. Sono qui da un anno...
..MSNA E PAESE	28	00:03:16.023	Ma con la tua famiglia riesci a sentirti? Hai qualcuno in Tunisia?
DOMANDA	29	00:03:19.796	Sì, Sì sempre ci sentiamo per telefono...
..MSNA E PAESE D'ORIGINE	30	00:03:24.522	Telefono, usi anche skype?
DOMANDA	31	00:03:26.858	Skype, facebook, videocamera sempre...

A Jalel piacerebbe fare il meccanico, anche se stava ancora frequentando la terza media. Però, anche lui ha ribadito che gli sarebbe piaciuto fare un corso dopo la licenza media per approfondire la conoscenza della lingua italiana, oltre ad un corso per diventare meccanico.

PASSAGGIO ALLA MAGGIOR	67	00:07:57.105	Sì sono già maggiorenne. Il 4 aprile...
DOMANDA	68	00:08:01.505	come...non hai una prospettiva? Non ti piacerebbe un lavoro in particolare?
..MSNA E LAVORO	69	00:08:11.593	Sì mi piacerebbe fare il meccanico.
DOMANDA	70	00:08:16.224	però sì, sì meccanico, ma ti piacerebbe fare un corso prima per fare il meccanico?
..APPRENDIMENTO	71	00:08:27.020	Un corso d'italiano prima
..RIFLESSIONI	72	00:08:28.972	Un corso per sapere meglio la lingua italiana.

In Italia Jalel ha contatti con una famiglia di connazionali che abita e lavora a Palermo. Molto probabilmente lui li raggiungerà, ma non ha saputo (o voluto) specificare che tipo di attività questa famiglia conduca nel palermitano. Oltre all'inserimento lavorativo, Jalel diceva di essere favorevole anche ad integrarsi nella nostra società e a diventare un futuro cittadino. Ma con una certa amarezza, se da una parte gli sarebbe piaciuto questa ipotesi, dall'altra parte affermava:

..GIUDIZI E ASPETTATIVE	79	00:10:51.605 Certo, mi piace. Sì, sì se troviamo una cosa bella: lavoro, casa, tutto a posto possiamo anche vivere qui, però non c'è niente qui, giusto?
..SISTEMAZIONE	80	00:11:09.656 C'è poco lavoro perchè siete stranieri immigrati o c'è poco lavoro in generale?
DOMANDA	81	00:11:19.384 In generale. Anche in Tunisia è così.
..MSNA E PAESE D'ORIGINE		

Certo l'acquisizione della cittadinanza è un traguardo al quale aspirare, ma sono diversi gli ostacoli non solo burocratici, ma anche sostanziali, nel senso che la mancanza di lavoro non consente di poter trovare una sistemazione e quindi progettare a lunga scadenza una permanenza stabile nel nostro paese che consenta quindi i vari rinnovi dei permessi di soggiorno fino all'ottenimento della cittadinanza.

CAP. 5 *Complexus*. Tessere assieme i vari fili

WORLD CONGRESS ON EDUCATION - London, 02 – 04 September 2013

Elaboration of a training proposal.

STEP 1 and 2 DATA ANALYSIS AND REFLEXIVITY ON THE CITIZENSHIP EDUCATION

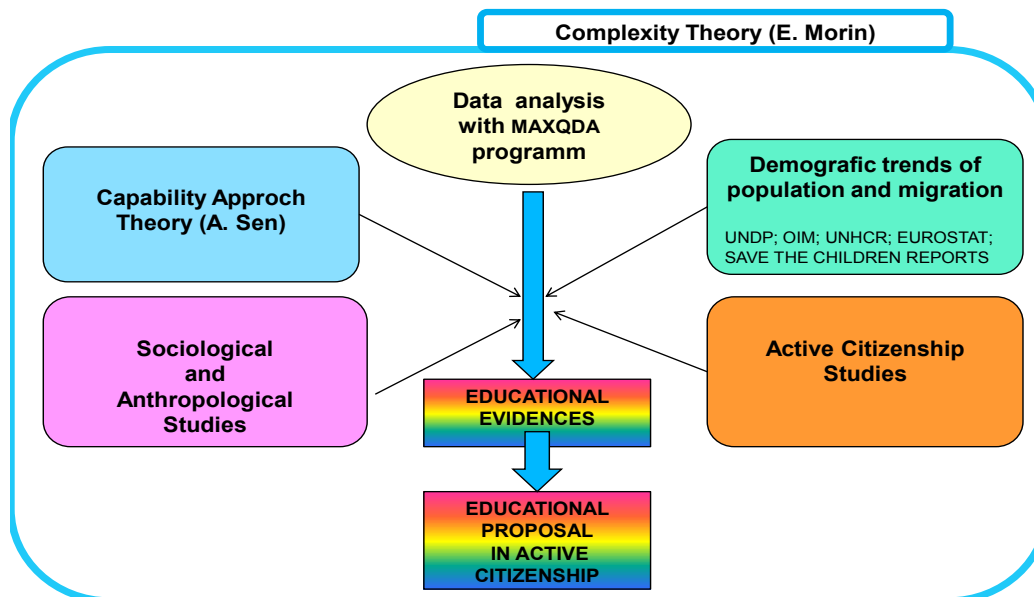


Figura 6: Schema della Cornice Teorica della ricerca.

5.1 La *Teoria della Complessità* per comprendere la contemporaneità

Edgar Morin in un articolo scritto a quattro mani con M. Ceruti, affronta il tema della crisi nel senso ampio del termine che sta affliggendo da un punto di vista economico e sociale il Vecchio Continente, da ormai diversi anni. Ma la crisi non riguarda solo l'economia rappresentata dal quotidiano sali-scendi dello spread e dall'andamento delle borse europee in rapporto a quelle mondiali. La crisi riguarda diversi settori della vita sociale: dal vivere in comunità, alla comunicazione, ai fragili legami interpersonali, alla conoscenza fino ad arrivare ai falsi miti del progresso. E' una crisi che attraversa l'uomo e lo rende incerto, vulnerabile e confuso di fronte ad un mondo in continuo cambiamento. Si vive "una crisi del presente. L'angoscia, la precarietà, la disperazione che vivono ci spingono a ricercare radici immaginarie"¹⁴³. Questo caos porta a far esplodere

¹⁴³ Ceruti M, Morin E. (2013), "Oltre la crisi Lo sviluppo cognitivo dei cittadini per rigenerare la democrazia politica", in *Scuola e Formazione* 5/, p. 16. Per un ulteriore approfondimento sulle

violenze e aggressività, ma anche ad accentuare le solitudini individuali. C'è allo stesso tempo una paura per il futuro che si vive come un qualcosa di non definito, perché senza direzione e prospettive sulle quali costruire progetti individuali e sociali. La crisi economica è una crisi di sviluppo. “ Lo sviluppo che è stato definito in una prospettiva puramente tecno-economica. E' ritenuto misurabile con gli indicatori di crescita e di reddito, sulla base di statistiche che pretendono di fare oggetto del calcolo ogni aspetto della condizione umana. Sono ignorate le attività non monetizzabili, gli aiuti reciproci, l'uso dei beni comuni: la parte gratuita dell'esistenza”¹⁴⁴. Attualmente i rapporti economici a vario livello descrivono la ricchezza di un paese con l'indice PIL (Prodotto Interno Lordo), che può essere definito in vari modi. Riferendolo al reddito possiamo affermare che “è la somma dei redditi di tutta l'economia in un dato periodo di tempo [...] La differenza tra il valore prodotto da un'impresa e il valore dei beni intermedi deve prendere almeno una delle seguenti forme: retribuzioni ai lavoratori, profitti delle imprese o imposte indirette al governo”¹⁴⁵. Sulla base di tali valori vengono poi stilate le classifiche dei paesi ricchi e poveri del mondo e vengono promosse una serie di politiche a livello internazionale e poi locale per poter sostenere le fragili economie dei paesi in via di sviluppo con risultati a volte ancor più disastrosi. Come afferma il Premio Nobel per l'Economia, Amartya Sen, nell'affrontare il tema dei valori etici che sottostanno alle dinamiche della globalizzazione, “le questioni distributive sono molto più complesse e ampie di quanto normalmente sia riconosciuto nelle tipiche prese di posizione a difesa della globalizzazione e a favore di alti tassi di crescita economica. Si consideri il dibattito corrente, che spesso si svolge su un terreno molto angusto, sul ruolo della crescita economica nell'eliminazione della povertà. [...] Tuttavia, l'eliminazione della povertà e della deprivazione non può essere concepita come l'esito automatico della crescita economica”¹⁴⁶. L'economista sottolinea che per poter ottenere una migliore qualità della vita, bisogna innanzitutto combattere delle illibertà come l'analfabetismo, l'esclusione sociale, la mancanza di libertà politica e quindi di

tesi dei due studiosi si consiglia la lettura del volume Morin E., Ceruti M. (2013), *La nostra Europa*, Raffaello Cortina, Milano.

¹⁴⁴ Ceruti M, Morin E., op. cit., p. 17.

¹⁴⁵ Blanchard O. (2000), *Macroeconomia*, p. 51. Si veda per approfondire la nozione di PIL e di calcolo dell'indice il cap. 2, *Macroeconomia le nozioni fondamentali*, pp. 47 – 80, del volume scritto da Sachs J. D., Lorrain F. (1995), *Macroeconomia e politica economica*, Il Mulino.

¹⁴⁶ Sen A. (2011), *Globalizzazione e libertà*, pp. 19-20.

espressione, oltre al un'equa redistribuzione del reddito¹⁴⁷. Nel prossimo paragrafo verrà approfondito il pensiero di Amartya Sen assieme ad altri studiosi che promuovono linee di sviluppo basate sulla promozione dei diritti umani. Riprendendo lo scritto di Ceruti e Morin, la crisi dello sviluppo, basata essenzialmente su una logica di reddito, è dovuta all'unificazione tecno-economica a livello mondiale. L'iperspecializzazione disciplinare promossa a partire dalle scuole di ogni ordine e grado, ci insegna a separare, dividere, scindere. Questo porta di conseguenza ad una forma mentis che non sa cogliere il globale e quindi la complessità di cui è costituito. "Un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili. Gli sviluppi disciplinari delle scienze non hanno portato solo i vantaggi della divisione del lavoro [...] Non hanno prodotto solo conoscenza e delucidazione, ma anche ignoranza e cecità"¹⁴⁸. Ignoranza e cecità che nel mondo sociale e quotidiano portano a due spinte opposte fra di loro. Da una parte si sviluppa un atteggiamento di chiusura verso tutto ciò che non appartiene ad proprio mondo e viene da fuori, con un'alimentazione di paure da invasione, di perdita totale delle proprie radici e quindi di un ripiegamento sulle proprie etnie e i tratti caratteristici che danno loro significato (la lingua, la religione, usi e costumi). Dall'altra parte, questa omogeneizzazione porta alla distruzione della ricchezza delle diversità, alla non comprensione del mondo in cui viviamo. Un mondo che ogni giorno diventa multiculturale, multietnico appena fuori l'uscio della propria casa. Morin individua in questo scenario una serie di sfide con cui l'uomo contemporaneo deve e dovrà misurarsi per saper vivere la complessità. Innanzitutto la *sfida culturale* che si annida nella separazione della cultura umanistica da quella tecnico-scientifica. Se la cultura umanistica è vista come un orpello che abbellisce da un punto di vista estetico i nostri pensieri, la cultura tecnico-scientifica è definita come "la scienza" che permette il progresso

¹⁴⁷ Si legga dello stesso autore anche i seguenti volumi che approfondiscono il tema della libertà e della possibilità di migliorare le condizioni della vita delle persone con un'effettiva promozione di quelle condizioni che permettono alle libertà personali di essere potenziate: Sen A., *Etica ed economia; La libertà individuale come impegno sociale; L'idea di giustizia*. Per approfondire invece il tema delle politiche promosse dalla Banca Mondiale e dal Fondo Monetario Internazionale a sostegno delle fragili economie dei paesi emergenti e dei risultati ottenuti da tali promammi, si legga Stiglitz J. E. (2002), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi e il cap.2 del volume *Il banchiere dei poveri*, scritto da Muhammad Yunus , Premio Nobel per la Pace.

¹⁴⁸ Morin. E. (2000), *La testa ben fatta*, p. 7.

dell'uomo. Queste due tipologie di culture separate fra di loro non consentono all'uomo di comprendere le dinamiche che quotidianamente lo coinvolgono. La cultura tecnico-scientifica produce scoperte molto importanti che ci stanno portando a scoprire l'origine dell'universo, a sconfiggere malattie importanti e quindi a migliorare la qualità della nostra vita oggettiva. Ma senza una riflessione che verrebbe dal connubio con la scienze umanistiche, i discorsi tecnici non riescono a formulare ipotesi e teorie sul destino dell'uomo e sul futuro della scienza stessa. Dall'altro canto, la scienza umanistica privata dell'oggettività della scienza tecnica, diventa romanzo, poesia, un abbellimento esistenziale fine a se stesso. “ La cultura umanistica tende a diventare come un mulino privato del grano costituito dalle acquisizioni scientifiche sul mondo e sulla vita, che dovrebbe alimentare i suoi grandi interrogativi; la cultura scientifica, privata di riflessività sui problemi generali e globali, diventa incapace di pensarsi e di pensare i problemi sociali e umani che pone”¹⁴⁹. Il sociologo francese poi individua anche una *sfida sociologica* data dalla crescente dall'interconnessione degli sviluppi del *sistema neuro-celebrale artificiale* (l'informatica), con tutto il campo dei saperi che l'uomo è capace di definire e le nostre attività. Per cui la conoscenza dovrà essere in grado sempre più di padroneggiare l'informazione. Una conoscenza che dev'essere rivisitata, rivista, rielaborata alla luce di nuove informazioni che vengono dalle scoperte, dalle riflessioni, dal vivere quotidiano. Come afferma Morin, il pensiero diventerà e anzi lo è già *il capitale più prezioso* che l'uomo possiede. Dipende come ne farà uso e come riuscirà ad integrare le varie informazioni che costantemente lo bombardano. Ma oggi, come anche emerge dall'articolo scritto con Ceruti, vi è un'emergenza sociale di cui non si può far a meno di parlare e di prenderne coscienza. Le molteplici crisi che investono l'uomo contemporaneo, da quella relazionale, a quella demografica, politica ed economica, sono percepite come scollegate fra di loro. Il fatto che le discipline si siano specializzate e allo stesso tempo atomizzate, non consente di avere una visione olistica, complessiva dei fenomeni e dello loro interrelazioni. La sfida civica, come la definisce Morin, ci porta a prendere coscienza che “c'è un deficit democratico crescente dovuto all'appropriazione da parte degli esperti,

¹⁴⁹ Ibidem, p. 10.

degli specialisti, dei tecnici, di un numero crescente di problemi vitali”¹⁵⁰. Questo sapere che si è reso via, via sempre più specialistico ed esoterico, ossia, solo gli specialisti hanno la possibilità di studiare e comprendere determinati fenomeni, se non doversi arrestare qualora vi siano agenti eterni, che modificano le condizioni e le dinamiche dei fenomeni studiati e che non siano comprensibili con le categorie finora utilizzate dalle tecno-scienze. Ma in questo quadro, Morin pone una questione fondamentale: il cittadino come fa a comprendere questi fenomeni se non compie studi ad hoc? “ Se è ancora possibile discutere al caffè commercio della condotta del capo dello Stato, non è più possibile comprendere ciò che scatena il crac asiatico [...] Più la politica diventa tecnica, più la competenza democratica regredisce”¹⁵¹. Il cittadino viene spodestato dell’esercizio della democrazia e della possibilità di scegliere, perché non riesce più a comprendere. Allora la grande sfida, quella sulla quale Morin pone grande attenzione nei suoi scritti è quella della *riforma del pensiero*. Una riforma che non è programmatica, ma paradigmatica, nel senso che c’è la necessità di riorganizzare una nuova *formae mentis* capace di coniugare le varie discipline, quelle umanistiche e quelle tecniche, al fine di permettere al singolo individuo di essere capace di agire nel mondo, perché è in grado di comprenderlo e quindi di modificarlo. Come sostiene Morin, la sfida delle sfide è costituita dalla “riforma dell’insegnamento [che] deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell’insegnamento”¹⁵². L’educazione di una *testa ben fatta* deve saper integrare il sapere umanistico e quello scientifico per permettere di comprendere e di rispondere alle sfide della globalità e della complessità della vita contemporanea e quotidiana con la quale ognuno di noi si deve misurare costantemente. E questa complessità è innanzitutto dell’essere umano che coniuga in sé la sua natura biologica assieme alla sua *totalità culturale*. Dal punto di vista della *Teoria della Complessità* di Morin, l’educazione della persona si prefigge due principali obiettivi. Da una parte l’auto-formazione di se stessi, ossia, apprendere a vivere. Dall’altra parte, la formazione dei cittadini sui principi di solidarietà e di responsabilità rispetto all’appartenenza che si declina su tre livelli. Il primo rappresentato dal proprio paese d’origine. Il secondo livello di

¹⁵⁰ Ibidem, p. 11.

¹⁵¹ Ivi, p. 12.

¹⁵² Ivi, p. 13.

appartenenza sarebbe quello europeo. Si potrebbe qui obiettare al filosofo francese di avere un punto di vista eurocentrico, in quanto nell'epoca della globalizzazione è la mobilità degli individui che si pone come una caratteristica forte e innovatrice. Si nasce in un paese, ma poi nel corso della propria esistenza, per scelta o per costrizione le persone si spostano e abitano altri paesi. Più in generale, quindi, si potrebbe affermare che si tratta di un livello continentale o di paesi a cui si appartiene. Credo che questa ricerca sui MSNA, risalti bene queste diverse appartenenze. Ragazzi che sono nati in Bangladesh, hanno iniziato un percorso migratorio che li ha portati nel Medio Oriente per poter lavorare, fino a raggiungere *la nostra Europa*¹⁵³. Infine il livello planetario¹⁵⁴, in cui si risalta l'appartenenza dell'essere umano ad un'identità umana comune e contemporaneamente ad una comunità di destino e di origine terrestre. Per poter consentire una formazione della persona con questa nuova consapevolezza di cittadinanza¹⁵⁵, è necessario una riforma del pensiero che sostituisca al pensiero disgiuntivo o ricorsivo, un pensiero complesso, ossia, un pensiero che sappia tessere assieme tanti saperi o quanto meno di far comunicare le due culture, quella umanistica con quella tecnica. Questo consentirebbe di fondare una nuova cultura umanistica, in grado di problematizzare e far emergere appieno questioni, dinamiche e problemi globali e fondamentali. "L'umanesimo non dovrebbe più essere portavoce dell'orgogliosa volontà di dominare l'Universo. Diviene essenzialmente quello della solidarietà fra umani, la quale implica una relazione

¹⁵³ Nel Capitolo 3 di questa Tesi, sono stati riportati diversi casi studio (par. 3.6) che fanno capire quante appartenenze abbiano questi ragazzi che non sempre vivono nel loro paese di nascita, fino al momento di partire per l'Italia. Anche i libri di Bauman (1998), Camarca (2003) e Liberti (2008) riportano nelle loro pagine i viaggi che i migranti compiono e delle loro molteplici appartenenze.

¹⁵⁴ Ceruti (2003) sostiene a proposito dell'educazione dell'uomo planetario: "assumere la sfida dell'emergenza di un'umanità planetaria quale nuova possibilità evolutiva per la specie umana, che estenda lo spettro delle possibilità per ogni individuo e per ogni collettività e consolidi i valori di comunità, di solidarietà e di partecipazione che sono l'incarnazione etica dell'idea cognitiva di interdipendenza". Per approfondimenti ulteriori sul tema della complessità, si consiglia la lettura di Callari Galli, Cambi, Ceruti (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.

¹⁵⁵ Anche Martha Nussbaum (2011) dedica il cap.2 *Cittadini del mondo*, del suo volume *Coltivare l'umanità*, alla formazione dei cittadini del mondo, mettendo in luce quali possono essere le difficoltà nello strutturare curricula che consentano agli studenti di apprendere saperi diversi e di approfondire la conoscenza di culture differenti dalla propria. "E' certo", afferma la filosofa di Chicago, "che nessun tipo di educazione liberale potrà mai mettere gli studenti in grado di conoscere tutto ciò che sarebbe utile sapere, ma la conoscenza precisa di almeno una tradizione non familiare, e qualche nozione sulle altre, è già sufficiente per far nascere la consapevolezza tipicamente socratica di quanto sia limitata e limitativa la nostra esperienza", p. 86.

ombelicale con la natura e il cosmo. [...] Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza”¹⁵⁶.

5.2 La libertà di scegliere la propria esistenza

5.2.1 La povertà infantile

Com'è già stato evidenziato in questa Tesi (cap.2) , circa 33 milioni di bambini e adolescenti migrano da soli o con le proprie famiglie. Le cause che portano questi minori a dover lasciare il proprio luogo d'origine per trasferirsi altrove si possono sintetizzare in:

- cause personali (miglioramento delle proprie condizioni di vita);
- cause sociali (conflitti, persecuzioni di vario tipo);
- cause ambientali (catastrofi naturali).

Le condizioni di base di queste famiglie o di questi minori, se snono street children, è di estrema povertà. Nel Report Card 10 stilato dall'UNICEF, viene posta una domanda cruciale: “ I bambini hanno redditi?”. Come si fa a stabilire se un bambino vive al di sotto della soglia di povertà? Come viene evidenziato in questo Rapporto non è possibile stabilire con certezza il reddito per l'infanzia in quanto “non esiste un modo scientifico per convertire il reddito familiare in redditi individuali. Pertanto, bisogna adottare metodi approssimativi, di cui il più comune è rappresentato dalla *scala di equivalenza* dell'OCSE”¹⁵⁷. Per esempio una famiglia composta da due adulti, un ragazzo quindicenne e un bambino in età prescolare, a fronte di un reddito familiare di 46.000 dollari, calcolerà attribuendo pesi diversi ai componenti e procedendo ad un riparto. Nel caso in questione al primo adulto viene assegnato un valore pari a “1”, al secondo adulto e al quindicenne un valore di “0.5 x2” e al bambino un valore dello “0.3”. Suddividendo il reddito complessivo di 46.000, ne deriva un reddito individuale di 20.000 dollari. Ma questo reddito è reale? Si può affermare che un bambino in età prescolare goda di un tale reddito? Il Rapporto suddetto introduce due

¹⁵⁶ Morin. E., op. cit., p. 101.

¹⁵⁷ UNICEF (2012), *Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti. Report Card 10*, p.13 in: http://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10.pdf, consultato il: 23 maggio 2013.

questioni spinose nella questione della definizione della povertà infantile. Da una parte, c'è un problema di monitoraggio da parte dei paesi di rilevare questo dato. Per esempio nel Report Card 10 sono stati riportati i dati riferiti al 2009, ossia di tre anni addietro. Dall'altra parte, si denuncia la scarsa volontà pubblica e politica nel voler definire e misurare la povertà infantile. Uno degli esperti che ha contribuito a stilare la parte statistica del Rapporto, il Prof. J. Brodshaw, afferma: "Tendiamo a confondere concetti e misure, nonché ad usare parole diverse per descrivere la stessa cosa e parole identiche per descrivere cose diverse". I due indici che l'UNICEF prende in considerazione per illustrare la povertà infantile sono la "deprivazione materiale", ossia, incapacità di accedere a beni, servizi o attività stilati sulla base di un paniere di quattordici voci. L'altro indice è quello della "povertà relativa" fra i bambini (0- 17 anni), che indica che il reddito disponibile considerata la composizione familiare, è inferiore al 50% del reddito mediano. Entrambi questi indici presentano comunque dei limiti o punti deboli. Se prendiamo il versante dell'indice relativo di povertà, si possono riscontrare almeno due ordini di problemi. Il primo consiste nel fatto che "il reddito familiare può non essere sempre un'approssimazione attendibile delle vere risorse a disposizione del bambino"¹⁵⁸. Come viene infatti specificato nel Box 2, "Il problema dei redditi"¹⁵⁹, il reddito non sempre corrisponde alle reali capacità economiche di una famiglia perché bisogna considerare anche i debiti e i risparmi, oltre ad altre variabili (casa di proprietà, affitto, altre rendite). Poi, il fatto che l'istruzione sia gratuita o meno per ogni ordine e grado, modifica le possibilità di una famiglia di mantenere o meno i figli a scuola. Il secondo punto debole della povertà relativa emerge nel momento del confronto dei tassi di povertà fra i vari paesi. Questo indice può risultare significativo solo se si confrontano fra loro paesi che hanno un reddito e un costo della vita simili¹⁶⁰. Anche l'indice sulla deprivazione comunque presenta dei punti deboli nella restituzione delle condizioni di povertà infantile. Innanzitutto, ciò che può essere necessario o meno varia a seconda della percezione soggettiva, in questo caso dei genitori, in quanto

¹⁵⁸ UNICEF (2012), op.cit., p. 10, in: http://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10.pdf, consultato il: 23 maggio 2013.

¹⁵⁹ Ivi, p. 9, in: http://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10.pdf, consultato il: 23 maggio 2013.

¹⁶⁰ Infatti come precisa il Report stesso, vengono confrontati in sede di tale studio solo venti paesi dell'OCSE "con redditi annui pro-capite superiori a 31.000 dollari". Si veda il grafico 4 a p.11 del Report Card 10.

il Report Card tratta le famiglie. Si pongono poi dei problemi relativi non solo ai beni, servizi ed attività da far rientrare in tale paniere, ma anche al peso da attribuire a ciascuna voce. E chi decide il paniere e la sua strutturazione? Per esempio un computer è più o meno necessario? La risposta ovviamente varia in base all'interlocutore. I genitori possono dare un giudizio diverso da quello dei figli. Allora non avere un computer rappresenta una deprivazione o meno? Un'altra considerazione, last but not least, è la constatazione che questo Rapporto dell'UNICEF parla di redditi familiari e di minori con una famiglia. Ma la realtà dei MSNA è più articolata perché parte di loro ha una famiglia d'origine, altri sono stati abbandonati ed altri ancora sono street children che migrano. Qual è il grado di povertà in questi casi di questi minori? Nel Report viene dedicato un piccolo riquadro "Bambini invisibili", dove comunque si fa emergere tale questione, affermando che i minori più a rischio povertà sono proprio quelli che vivono da soli, perché non hanno una famiglia, perché non in orfanotrofi, in ospedali, accolti nei campi profughi o conducono una vita in strada. Tutti questi minori hanno una forte probabilità di diventare invisibili socialmente, ma anche politicamente, nel senso che leggi, progetti e ricerche a favore della tutela dei minori rischiano di non occuparsene o di escluderli per una mancanza di strumenti di rilevazione, oltre che di identificazione e di accoglienza. Nel Rapporto 2010 di Frontex, nel delineare il profilo dei MSNA che arrivano in Europa, si evidenzia che in generale sono minori associati, analfabeti e alle spalle hanno una vita in strada dove hanno imparato a cavarsela da soli per sopravvivere¹⁶¹. Anche nei vari studio di casi (par. 3.6) riportati in questa Tesi, si evidenziano elementi di povertà generalizzata e nel caso di alcuni ragazzi una vita in strada. Ma oltre alla povertà considerata come scarsità di reddito o di deprivazione, si può trovare un'altra modalità per definirla e quindi studiarla al fine di promuovere politiche che migliorino le condizioni di vita delle persone? In questo panorama, il pensiero dell'economista e Premio Nobel, Amartya Sen, sembra aprire una terza via che pone l'accento sulla libertà, o meglio, la possibilità di scegliere liberamente la propria esistenza sulla base di ciò che viene ritenuto importante per se stessi. "La povertà", scrive A. Sen, "va considerata come incapacitazione fondamentale e non

¹⁶¹ Cfr. Frontex (2010), *Unaccompanied Minors in the Migration Process*, p.17, in: http://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk_Analysis/Unaccompanied_Minors_in_Migrati on_Process.pdf, consultato il: 14 settembre 2013.

come pura e semplice scarsità di reddito”. Sebbene l’economista non negli la diretta influenza che il reddito ha sulla povertà e che ciò rappresenta una delle *ragioni primarie delle incapacitazioni*. Che cosa dobbiamo intendere *incapacitazione*? Come si è visto sopra, studiare la povertà dal punto di vista del reddito, non consente di avere una visione precisa, completa rispetto alle cause e alle conseguenze di uno stato di deprivazione. Nell’approccio di A. Sen, però, questa deprivazione non è da riferirsi tanto alla mancanza di reddito o alla sua mancata distribuzione e/o gestione. Sen sposta il baricentro della sua visione sul concetto di libertà intesa come *capacitazione*, ossia, “l’insieme delle combinazioni alternative dei funzionamenti che [la persona] è in grado di realizzare”¹⁶². Intendendo con funzionamenti “ciò che una persona può desiderare – in quanto gli dà valore – di fare o di essere”. Le capacitazioni sono quindi intese come dei *vettori* funzionali alternativi fra i quali la persona può scegliere e i funzionamenti che una persona effettivamente riesce a realizzare, rappresentano quell’insieme di capacitazioni che liberamente, quella stessa persona è riuscita a scegliere fra le varie combinazioni a disposizione. Sulla base di questo approccio, lo sviluppo infatti viene definito come “un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani”. Vi è quindi un cambiamento fondamentale di paradigma. Dalla ricchezza e dallo sviluppo concepiti in termini di PIL, PNL e reddito pro-capite, si passa ad un paradigma che afferma che lo sviluppo c’è nella misura in cui vengono promosse le libertà della persona non solo per migliorare le proprie condizioni di vita, ma per poter scegliere il tipo di esistenza che vuole ed è in grado di condurre a partire dalle proprie capacitazioni agite. Se lo sviluppo promuove la libertà delle persone, è fondamentale non soffermarsi su mezzi o strumenti specifici, ma concentrarsi sull’obiettivo finale e principale: la promozione della libertà dell’uomo. Afferma A. Sen : “il concepire lo sviluppo come espansione delle libertà sostanziali ci porta a focalizzare l’attenzione su quei fini che rendono importante lo sviluppo stesso, e non solo su alcuni dei mezzi che – inter alia – svolgono in questo processo un ruolo di primo piano”¹⁶³. Perché l’economista indiano propone una prospettiva di sviluppo basata sulle libertà individuali e si discosta dalla linea che interpreta la ricchezza e il benessere delle persone in base al reddito? Per A. Sen,

¹⁶² Sen. A. (2012), *Lo sviluppo è libertà*, p.79.

¹⁶³ Ivi, p. 9.

L'utilitarismo come teoria economica-politica mira a valutare il grado di piacere, soddisfazione, ossia, l'utilità che un soggetto attribuisce ad un bene economico. Ma l'utilitarismo non riesce a descrivere come le utilità sono distribuite, visto che si concentra sul complesso dell'utilità, mettendo in ombra quelle che sono *disuguaglianze nella distribuzione*. Inoltre l'approccio utilitaristico non tiene conto, se non indirettamente dei diritti e delle libertà, solo se influiscono sull'utilità. Infine, tale approccio definisce il benessere individuale come un qualcosa che è influenzato a livello mentale e quindi è un'entità instabile. Più interessante per capire poi il pensiero di A. Sen, appare la *Teoria della Giustizia* elaborata da J. Rawls, che s'inquadra nell'ambito delle teorie liberatorie moderne. Rawls cerca di rispondere con la sua teoria ad una domanda: come possiamo organizzare la società in modo tale che i principi della cooperazione sociale siano equi e quindi accettabili per chiunque?¹⁶⁴. Il filosofo statunitense sviluppa parallelamente due temi. Da una parte l'argomento del contratto e dall'altra parte quello intuitivo. Per quanto riguarda il contratto sociale, “fonda i principi di giustizia sulla dimostrazione che essi sarebbero preferiti se fossero oggetto di una scelta razionale da parte di ipotetici cittadini”¹⁶⁵. Questa scelta non è solo razionale, ma anche morale. Infatti devono essere garantite l'equità delle condizioni e di conseguenza l'equità delle scelte. Per quanto concerne l'argomento intuitivo, Rawls presuppone che i cittadini (soggetti della scelta) siano ipoteticamente dotati di “uguale libertà, siano razionali, siano reciprocamente disinteressati” e mossi da interessi universali¹⁶⁶. Nessuno dei cittadini conosce come avrà compimento il suo progetto di vita “ma, quale che esso sia richiederà comunque certe risorse fondamentali (beni principali) quali la salute, la libertà, un reddito, certe competenze e una dose di autostima”¹⁶⁷. Ciascun cittadino cercherà di massimizzare i beni principali, in quanto non sapendo che posizione occuperà nella società, seguirà un criterio distributivo basato sul *principio di maximin*, ossia, i maggiori vantaggi andranno alle persone con meno risorse. Da questo pensiero sul contratto sociale emerge la teoria rawlsiana della giustizia fondata su due principi: il primo afferma “che tutti hanno

¹⁶⁴ Cfr. Cap. 5 *Equality and Justice in Un introduction to the Human Development*, in: www.undp.org.

¹⁶⁵ Rawls J.(2004), in Garzantina filosofica, Garzanti, Milano,p. 934.

¹⁶⁶ Sen A. (2011), op.cit., pp. 29-30.

¹⁶⁷ Rawls j.(2004), op. cit., p. 934.

uguale diritto alla più estesa libertà compatibile con quella altrui” e il secondo principio sostiene che le uniche differenze ammissibili sono quelle che consentono di creare vantaggi per i soggetti più deboli e “che sono connesse all’apertura universale di cariche e uffici”¹⁶⁸. Se la teoria di J. Rawls ha il pregio indicare fra i beni principali anche la libertà e di parlare di giustizia come equità, dal punto di vista di A. Sen il contenuto di tale libertà merita alcune precisazioni. “Il punto cruciale non è la precedenza assoluta accordata alla libertà, ma se alla libertà di una persona si debba dare lo stesso tipo di impostazione che si dà ad altri vantaggi personali – reddito, utilità e via dicendo – e non di più”. I beni principali di cui parla Rawls sono *strumenti* che permettono a ciascuno di raggiungere i propri fini, ma la loro centralità è ancorata ad una visione individualistica di perseguire i propri obiettivi. “I beni principali stessi”, sostiene A. Sen, “sono soprattutto risorse generali di vario tipo e quando usiamo tali risorse per metterci in grado di fare cose cui diamo valore, questo uso è soggetto a variazioni i cui fattori sono molto simili a quelli “ relativi alla relazione reddito benessere. Ossia:

- eterogeneità delle persone;
- diversità ambientali;
- variazioni del clima sociale;
- differenze relative;
- distribuzione familiare.

Amartya Sen propone di spostare l’accento sulle vite reali, o meglio, sulla “libertà di realizzare vite reali cui si possa a ragion veduta dare valore”¹⁶⁹. Quindi non è *l’utilità* in senso economico, né i *beni principali* della Teoria di Rawls il perno del pensiero di A. Sen, ma sono le libertà sostanziali “o capacità di scegliersi una vita cui (a ragion veduta) si dia valore”¹⁷⁰. Bisogna andare oltre alla considerazione dei *beni principali* e studiare quali siano le *caratteristiche personali pertinenti* che permettono ad una persona di realizzare i propri obiettivi. Nella sua analisi sulla povertà quindi, A. Sen, sposta l’attenzione dai mezzi ai fini e soprattutto sulle libertà o meglio, la privazione di libertà che non consente alle persone di essere capaci di realizzare determinati fini. Un esempio molto interessante che l’economista riporta nei suoi scritti, riguarda l’emancipazione

¹⁶⁸ Rawls J.(2004), op. cit.,p. 934.

¹⁶⁹ Sen A. (2012), op. cit., p. 77.

¹⁷⁰ Ivi, p. 78.

femminile nei paesi del Terzo Mondo¹⁷¹. Un dato generale che caratterizza questi paesi è l'alto tasso di natalità e di fertilità delle donne. Spesso giovani donne, se non addirittura adolescenti sono costretti a sposarsi e a procreare un numero considerevole di figli, con gravidanze ravvicinate che mettono a rischio la salute della mamma e anche del feto o del neonato. Sicuramente la donna vive una condizione di non libertà della sua esistenza e di agency delle proprie capacitazioni. In India, per migliorare le condizioni delle donne, soprattutto quelle più giovani, sono state promosse una serie di politiche per cui le ragazze hanno avuto accesso all'istruzione e successivamente hanno potuto partecipare attivamente alla vita politica. La conseguenza più diretta è stato un concreto miglioramento delle condizioni di vita delle donne, quindi del loro benessere e della loro possibilità di agire per modificare i modelli di fertilità tradizionali¹⁷² e aggiungerei, il ruolo della donna nella società e nei rapporti di genere. In Cina essendoci la stessa problematica, si è agito in modo diverso, con misure coercitive che hanno imposto alle famiglie la politica del *unico figlio*. I risultati ottenuti in Cina non solo non si sono realizzati in tempi più brevi rispetto all'India, ma non hanno nemmeno consentito un miglioramento del benessere delle donne, che non si sono emancipate socialmente (mancanza d'istruzione) e il tasso di fertilità ufficialmente è diminuito, ma si devono considerare anche tutti gli aborti o gli infanticidi di figlie femmine partorite.

5.2.2 PIL vs Human Development

Nel 1990 l'economista pakistano Mahbub ul Haq ha cominciato a pubblicare i Rapporti sullo Sviluppo Umano, formulando un nuovo indice per valutare il progresso sociale in maniera differente rispetto ai parametri economicisti adottati dalla Banca Mondiale per i suoi World Development Reports. I Rapporti stilati dall'economista pakistano erano centrati sullo sviluppo umano e “indagavano in modo sistematico la qualità della vita reale degli esseri umani ed in particolar modo dei gruppi relativamente deprivati”¹⁷³. L'Indice dello Sviluppo Umano (ISU) valuta lo sviluppo di una nazione non solo tenendo conto del Reddito Nazionale, ma anche di altri indicatori del benessere, della qualità di vita di vita delle persone.

¹⁷¹ Cfr. Sen (2011), op. cit., p. 110.

¹⁷² Cfr. *Benessere e azione delle donne* in Sen (2011), op. cit., pp. 110- 113.

¹⁷³ Sen A. (2012), op. cit., p. 77.

“La premessa su cui si fondava l’ISU al tempo considerata *radicale*, si incentrava sul fatto che lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al Reddito Nazionale, ma anche tenendo conto dell’aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione [...] Altri fattori possono essere: a) la disuguaglianza multidimensionale; b) le disparità di genere; c) la povertà estrema”¹⁷⁴. Ma perché si è passati dalle valutazioni basate sul PIL a valutazioni incentrate sull’ISU? Nel volume *Introduzione allo Sviluppo Umano* si spiega ad esempio che il PIL degli Stati Uniti è il più importante a livello mondiale. Ma quell’indice nulla ci dice riguardo alla qualità dell’educazione dei bambini, del loro stato di salute. Il PIL in sintesi misura tutto eccetto quello che effettivamente concorre a migliorare la nostra vita. Amartya Sen sostiene che basare le valutazioni del benessere solo su parametri reddituali non ci consente di avere una visione reale della qualità della vita. “L’uso che possiamo fare rispettivamente, di un pacchetto di merci dato o di un dato livello di reddito dipende in maniera cruciale da vari fattori contingenti, sia personali che sociali”¹⁷⁵. Ovvero, avendo un determinato reddito dipende dalle persone a cui fa capo e dalle loro esigenze e condizioni di vita. L’economista indiano porta l’esempio di un anziano che ha bisogno di particolari cure. A parità di reddito un’altra persona, con altre caratteristiche, può scegliere di utilizzare quel reddito in maniera differente e in base alle sue necessità. Ma il reddito è il medesimo fra le due persone. Accade, quindi, che in base alle valutazioni sul reddito pro-capite, entrambi risultino essere appartenenti alla fascia media, con un tenore di vita abbastanza agiato. Ma se al reddito, andiamo a valutare altri aspetti come condizioni di salute, condizione sociale ed altro, evidenziamo la reale qualità di vita delle persone. Questa è la fotografia che viene restituita dai rapporti sullo Human Development che dal 1990 sono stati pubblicati dal Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP). Anche la filosofa M. Nussbaum¹⁷⁶ evidenzia quali siano i limiti dell’approccio del PIL. Innanzitutto non è detto che questo indice nazionale sia il più adeguato fra gli indici monetari per rappresentare la qualità di vita di un paese. Come suggerito dalla Commissione Sarkozy, un indice più interessante sarebbe il reddito medio familiare in quanto

¹⁷⁴ Alessandrini G.(2013), “Capacitazioni e formazione: quali prospettive?” , in *Formazione & Insegnamento*, XI (1), p. 55.

¹⁷⁵ Sen A. (2012), *op. cit.*, p. 74.

¹⁷⁶ Nussbaum M. (2012), *Creare capacità*, pp. 53- 54.

“un aumento del PIL non è automaticamente correlato all’aumento del reddito familiare medio, in particolare in un mondo globalizzato, dove i profitti possono finire nelle tasche di investitori stranieri senza contribuire al potere d’acquisto dei cittadini del paese dove sono stati realizzati”¹⁷⁷. In secondo luogo, poiché il PIL non ci restituisce nessuna informazione riguardo alla convivenza sociale, politica, etnica, religiosa in un paese le valutazioni basate su tale approccio rimandano anche un’immagine distorta delle condizioni di vita di un paese. Nussbaum riporta l’esempio del Sudafrica al tempo dell’apartheid. Questo paese appariva fra le prime nazioni in via di sviluppo con un PIL e un reddito pro-capite considerevole. Sappiamo dagli eventi e dai fatti storici delle grandi e gravi discriminazioni razziali che risiedevano in quel paese e che non portavano sicuramente ad un’equa redistribuzione del reddito fra le persone, soprattutto fra i gruppi più svantaggiati. Infine, come evidenziato anche da A. Sen, il PIL per com’è formulato, non ci restituisce informazioni sulla qualità di vita nei singoli settori che fanno parte del paniere: salute, istruzione, diritti politici, ambiente solo per citarne alcuni. Se due paesi hanno lo stesso PIL e reddito pro-capite, ma in uno l’istruzione o l’accesso alla sanità sono gratuiti, mentre nell’altro sono a pagamento, va ad incidere sulla qualità della vita. Ma questi aspetti non vengono evidenziati dal PIL e dai rapporti basati su tale criterio valutativo. “Il benessere della persona è molto più che una questione di denaro, poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire attraverso la coltivazione delle capabilities di cui sono portatori”, afferma G. Alessandrini e continua, “ da cui il richiamo ad una nuova economia, un’economia dello sviluppo umano, che abbia come obiettivo la promozione del benessere umano e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative, nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo”¹⁷⁸

5.2.3 La formazione come processo di capacitazione

La globalizzazione ha portato profondi cambiamenti rispetto al quadro del *nazionalismo economico* che vigeva negli anni Settanta del secolo scorso e questi cambiamenti hanno avuto delle ricadute notevoli anche in un campo correlato allo

¹⁷⁷ Ibidem, p. 53.

¹⁷⁸ Alessandrini G. (2013), op. cit., p. 57.

sviluppo, ossia, quello della formazione. Negli anni Sessanta si diffondeva un'idea ottimistica rispetto al mondo della formazione scolastica ed extra-scolastica in quanto si riteneva che l'educazione permettesse un miglioramento delle condizioni di vita e una più equa ripartizione delle opportunità sociali. Il miglioramento del proprio grado d'istruzione e di qualificazione professionale portava a sostenere che fosse alla base dello sviluppo e benessere economico. La scuola quindi era vista come mezzo di emancipazione sociale. Con la crisi economica degli anni Settanta, si assiste ad un mutamento di considerazione verso la scuola che viene valutata come area di parcheggio delle politiche assistenzialiste. Varie figure dell'epoca da Pasolini (2003) a la Scuola di Barbiana (2007) denunciano il fatto che la scuola serva a replicare quelle che è l'ideologia della classe dominante e i suoi valori, non promuovendo un'effettiva emancipazione sociale, soprattutto delle persone appartenenti ai ceti più marginali della società. Negli anni Ottanta si afferma la Teoria del Capitale Umano¹⁷⁹ che “valutava l'investimento nell'istruzione come un *fattore necessario* di equilibrio e di *sviluppo dell'economia*”¹⁸⁰. Questa teoria sostiene che l'istruzione sia una forma d'investimento e la domanda d'istruzione è paragonabile a qualsiasi altra domanda di bene economico. La domanda d'istruzione tende ad essere proporzionale rispetto ad aumenti di tassi di rendimento e ad orientarsi verso forme specifiche che permettono rendimenti più elevati. L'allargamento dell'istruzione è visto come canale attraverso il quale vi possa essere una maggiore uguaglianza nella distribuzione del reddito. Questa considerazione di subordinazione del discorso educativo a quello economico si sintetizza nella *colonizzazione del discorso educativo* da parte dell'economia (Ball,). “Oggi più che mai il discorso sull'educazione è dominato da un'impostazione di *razionalismo economico* [...] centrato sul culto dell'efficienza” e della rimozione dell'intervento dei vari governi a favore di un *new management* dell'educativo. “La razionalità economica con la quale si suppone che l'individuo agisca sul mercato del lavoro per la tutela del proprio interesse egoistico e per massimizzare l'utilità delle scelte, viene elevata a razionale tout court. In questo quadro il

¹⁷⁹ Cfr. Becker G.S. (1975), *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with special reference to education*, in Margiotta U. [s.d.], *Il senso della formazione: linee teoriche e interpretative* (tesina lezioni universitarie), p. 14.

¹⁸⁰ Margiotta [s.d.], op. cit., p. 14.

discorso sulla formazione è ridefinito nei termini del linguaggio della Teoria del Capitale Umano”¹⁸¹. Tuttavia si assiste in concomitanza all’imporsi di nuove richieste da parte soprattutto delle nuove generazioni, in relazione alla crisi del welfare che stiamo vivendo. I giovani si fanno portavoce di nuove istanze per “una domanda individuale di competenza che chiede di essere certificata, purché sia lasciata libera di svilupparsi e di organizzarsi comunque; di un progetto-uomo che aspira a rileggere, con lo stato e le imprese i fondamenti di un nuovo contratto sociale”¹⁸². Questo significa un cambiamento di paradigma non solo economico, ma anche sociale. Il welfare non è più visto come una serie di politiche assistenzialistiche, ma diviene attivo in quanto implica una responsabilizzazione delle persone in formazione. Le politiche europee promosse negli ultimi anni (Strategia di Lisbona; Europa 2020), trovano la chiave di volta della formazione in politiche di *long life learning*, ossia, di una formazione che punti ad una riqualificazione delle persone durante tutta la loro vita. Ma se da un lato vi è la “richiesta” di una partecipazione attiva dei cittadini a questo nuovo patto sociale, è anche vero che d’altra parte che in questo tempo di crisi, è necessario che i vari attori sociali promuovano una serie di condizioni che permettano alla persona di poter scegliere il proprio progetto di vita. E’ a questo crocevia che formazione e Capability Approach s’incontrano, perché se si deve adempiere agli obiettivi prefissati dalle strategie europee, in particolar modo quella di Lisbona, “si tratta però, riprendendo A. Sen (2000), di andare oltre la nozione di capitale umano, dopo averne riconosciuta tutta la rilevanza e portata”, assumendo la prospettiva di un *welfare delle capacitazioni* (cioè della possibilità individuale e collettiva di agire il diritto di apprendere), più che un semplice welfare delle competenze”¹⁸³. Questo nuovo modo di concepire il welfare pone una sfida alle Scienze della Formazione e alla Pedagogia. Soprattutto quest’ultima dev’essere capace di riappropriarsi dell’utopia¹⁸⁴, come apertura ad un orizzonte di progettualità futura. “Per realizzare [la] crescita armonica delle persona occorre che si intersechino tre

¹⁸¹ Margiotta U. [s.d.], “Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale”, in Metis, in: <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.pdf>, consultato il: 22 ottobre 2013.

¹⁸² Ivi, consultato il: 22 ottobre 2013.

¹⁸³ Ivi, consultato il: 22 ottobre 2013.

¹⁸⁴ Cfr. Cambi F. (a cura di) (2000), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, Clueb, Bologna.

diversi orizzonti di realtà: la natura del soggetto, l'ambiente e le relazioni. Se per certi versi vi sono dei limiti nella gestione della natura del soggetto, è, al contrario, possibile costruire ambienti e relazioni opportunamente progettate e attuate al fine di sviluppare capabilities producendo risorse utili a soddisfare bisogni”¹⁸⁵. Demetrio Ria sostiene che questo è il compito che spetta alla scuola. Ma forse, ritornando alla realtà indagata da questa ricerca, non è la scuola l'unico attore sociale che si deve sobbarcare l'onere di tali cambiamenti, ma tanto più una rete di attori sociali, sia pubblici che privati, che consentano di rendere concrete le opportunità di apprendimento in contesti da quelli formali a quelli informali, consentendo il massimo grado di libertà nell'agire la propria capacitazione nella realizzazione del proprio progetto di vita.

¹⁸⁵ Ria D. (2013), “Human capabilities vs Capitale umano: la variabile pedagogica per la crescita umana ed economica”, in *Formazione & Insegnamento*, XI (1), pp.145 – 152. Si confronti anche Laporta Raffaele, *Leggere il futuro, progettare modelli, interpretare attese in pedagogia*. In Cambi Franco (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, pp. 55 – 87.

CAP. 6 Democrazie interculturali e interconnesse. Una proposta

6.1 Agire a monte. Sostenibilità delle democrazie interculturali

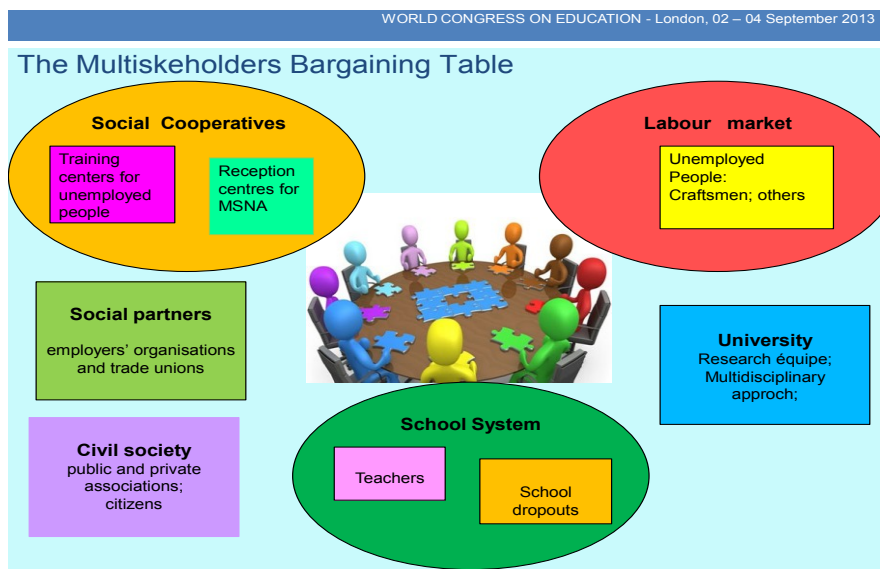
Dai vari rapporti studiati e segnalati nel primo capito riguardante le statistiche demografiche, è emerso che le popolazioni più giovani si trovano nei paesi in via di sviluppo, dove ancora sono fragili le condizioni che consentano ai vari stati di potersi definire delle democrazie compiute. Il Rapporto sullo Sviluppo Umano del 2004 si sofferma nell'elencare quali siano i settori strategici su cui i paesi dovrebbero concentrare le proprie risorse ed indirizzare le proprie politiche in modo tale da rafforzare il cammino di creazione di democrazie. In particolar modo è necessario promuovere una serie di politiche che “garantiscano la partecipazione politica dei vari gruppi culturali” in modo tale da non escludere le minoranze dalle decisioni di uno stato, permettendo invece di costituire una pluralità di voci che sia una ricchezza della democrazia. Dove più voci si possono confrontare, discutere e dialogare, il conflitto sociale si minimizza, per valorizzare invece il dialogo interculturale e promuovere politiche che altrimenti risulterebbero impositive dei gruppi maggioritari. Il rispetto e il riconoscimento delle minoranze passa anche attraverso la libertà di culto e la valorizzazione delle molteplici lingue che contraddistinguono i vari gruppi etnici presenti in determinati paesi. Inoltre è fondamentale promuovere delle leggi a supporto delle classi sociali più disagiate e combattere l'esclusione sociale. Nelson Mandela, dando un proprio contributo al suddetto Rapporto scriveva riguardo al Sud Africa: “Adesso, anche se le leggi non legittimano più le antiche divisioni, queste sono ancora visibili nella vita sociale ed economica, nelle nostre zone residenziali, nei nostri posti di lavoro e nella disuguaglianza crescente tra ricchi e poveri [...] Siamo pienamente consapevoli del fatto che la nostra libertà e i nostri diritti acquisiranno pieno significato soltanto quando noi saremo riusciti insieme a superare le divisioni e le disuguaglianze del nostro passato e a migliorare le vite di

tutti, soprattutto dei poveri”¹⁸⁶. Quindi sono necessarie delle politiche interne agli stati che abbiano come obiettivo quello di diminuire le disuguaglianze sociali e la partecipazione dal basso delle minoranze alla vita politica di un paese. Allo stesso tempo, però, considerando quello che emerge dall’ultimo Rapporto sullo Sviluppo Umano del 2013¹⁸⁷, ossia, una generale ascesa dei paesi del Sud del Mondo, è necessario che vengano promosse una serie di politiche internazionali che consentano il supporto alle democrazie ancor fragili di questi paesi con una governance che abbia una prospettiva globale. La proposta formativa che si illustrerà nei prossimi paragrafi è stata formulata a partire da questo tipo di logica. E’ fondamentale che le migrazioni non vengano considerate solo come un fenomeno da monitorare nei paesi di accoglienza, ma come fenomeni complessi che hanno origine in altri paesi, per una molteplicità di cause. Comprendere in profondità le dinamiche che stanno dietro a questi viaggi migratori, consente non solo agli Enti ed Istituzioni che hanno un ruolo pubblico di promuovere politiche che consentano progetti di cooperazione internazionale. Ma rende anche la società civile in tutte le sue espressioni responsabile nel dover promuovere progetti che permettano di supportare il cammino di costruzione delle democrazie nei paesi d’origine dei MSNA, perché abbiano il diritto di poter far ritorno in paesi dove le persone possano condurre una vita dignitosa e soprattutto possano godere del diritto di nascere, crescere nel proprio paese come cittadini attivi di democrazie che siano in grado di garantire i diritti fondamentali dell’uomo e di promuovere la collaborazione fra i vari paesi del mondo.

¹⁸⁶ Mandela N. (2004), Diversità – da causa di divisione a motivo di inclusione, in Lo Sviluppo Umano Rapporto 2004, p. 61 in: hdr.undp.org/en/media/hdr04_it_complete.pdf, consultato il: 25 novembre 2013.

¹⁸⁷ UNDP (2013), *Sintesi Rapporto sullo sviluppo umano 2013. L’ascesa del Sud: Il progresso umano in un mondo in evoluzione*, in: hdr.undp.org/en/media/HDR2013%20Summary%20Italian.pdf, consultato il: 25 novembre 2013.

6.2 Un Tavolo multistakeholders



Dall'analisi delle interviste raccolte fra gli operatori delle comunità , assistenti sociali e operatori del mondo del lavoro, è emerso come la mancanza di una rete fra i vari attori sociali non consenta di sviluppare appieno i progetti educativi e formativi per i MSNA. La qualità della rete è elemento fondamentale perché l'integrazione di questi minori non resti solo un principio, ma diventi una realtà concreta e tangibile. Gli ostacoli che si frappongono al fatto che si crei una rete sono da ricercare nella scarsità di risorse umane e finanziarie o nella loro cattiva gestione. Dove si assiste ad un rimpallo di responsabilità fra i vari attori pubblici e privati nella mancanza di opportunità per creare delle reti che consentano uno scambio di informazioni, risorse, progetti ed idee, i minori, che costituiscono l'anello debole del complesso del sistema di accoglienza, devono costantemente vivere con la preoccupazione del passaggio alla maggior età, come una fase critica e dolorosa della propria esistenza. Allora diventano importanti gli agganci che i ragazzi hanno con la propria rete di connazionali e di parenti o amici, perché a volte costituiscono le uniche opportunità di poter trovare non solo un lavoro, ma anche una sistemazione anche se precari, anche se da irregolari. Poiché nei risultati del LabCity sono le categorie del lavoro, degli affetti ad emergere con prepotenza nei desideri di realizzazione futura di questi minori, è necessario che chi è responsabile della loro tutela, educazione e formazione, lo sia fino a quando questo minore riesce trovare una residenza, un lavoro regolare e quindi potersi

definire autonomo. Quindi nasce la necessità di rivedere la normativa che stabilisce che gli operatori pubblici e privati possono occuparsi di questi ragazzi solo fino al compimento della maggior età. Il sistema attuale di accoglienza, non è anche un sistema di integrazione. Perché l'integrazione non può solo ridursi all'assolvimento dell'obbligo scolastico, all'apprendimento della lingua italiana, ma necessita di una socializzazione che deve passare attraverso opportunità concrete di allacciare relazioni nei contesti in cui i ragazzi si trovano ad essere accolti. Questo significa che le strutture di accoglienza in primis devono assieme ai servizi sociali e agli enti locali promuovere delle politiche e delle iniziative pubbliche per cui il fenomeno dei MSNA venga conosciuto dalla società civile. Mi è capitato in più di qualche occasione, di visitare le città dove ho svolto i vari momenti di ricerca sul campo e di parlare con persone che avevano ristoranti, edicole, negozi vari, ma anche nelle università con altri studenti che non conoscevano l'esistenza di questa categoria di minori stranieri. Inoltre, nelle varie località non conoscevano in alcuni casi nemmeno l'esistenza delle comunità stesse, che sembrano per natura essere confinate nelle periferie per non farsi notare. In periferia si trova la struttura di Venezia. In periferia si trova le strutture di Firenze. In periferia si trova la struttura di Bari e Acireale. Solo quella di Trento era inserita nella città avendo adottato la soluzione degli appartamenti residenziali. In generale diciamo queste strutture soffrono di solitudine, ossia, di isolamento dal resto della società. Ma di conseguenza chi dimora all'interno di queste strutture è isolato dal contesto cittadino e sociale. I minori e anche gli operatori. Ma soprattutto i minori in quanto stranieri non conoscono bene le opportunità che il territorio offre, perché non conoscono il territorio dove si trovano, facendo un giro di parole. Quindi si pone la priorità di ripensare l'accoglienza abbinandola all'integrazione, perché questo consente di parlare sì di tutela di minori, ma anche di responsabilità nel percorso educativo e formativo che compiono assieme ai vari operatori che incontrano. Il quesito credo a cui bisogna rispondere trovandosi di fronte ad una categoria di migranti, anche se minori, è se queste persone devono essere considerate solo in quanto individui da tutelare in nome di Convenzioni internazionali o se invece, sono persone che diventeranno adulte e lo diventeranno restando per la maggior parte nel nostro paese. Formiamo minori o formiamo futuri cittadini? Il sistema attuale sembra che si fermi ad educare e formare minori,

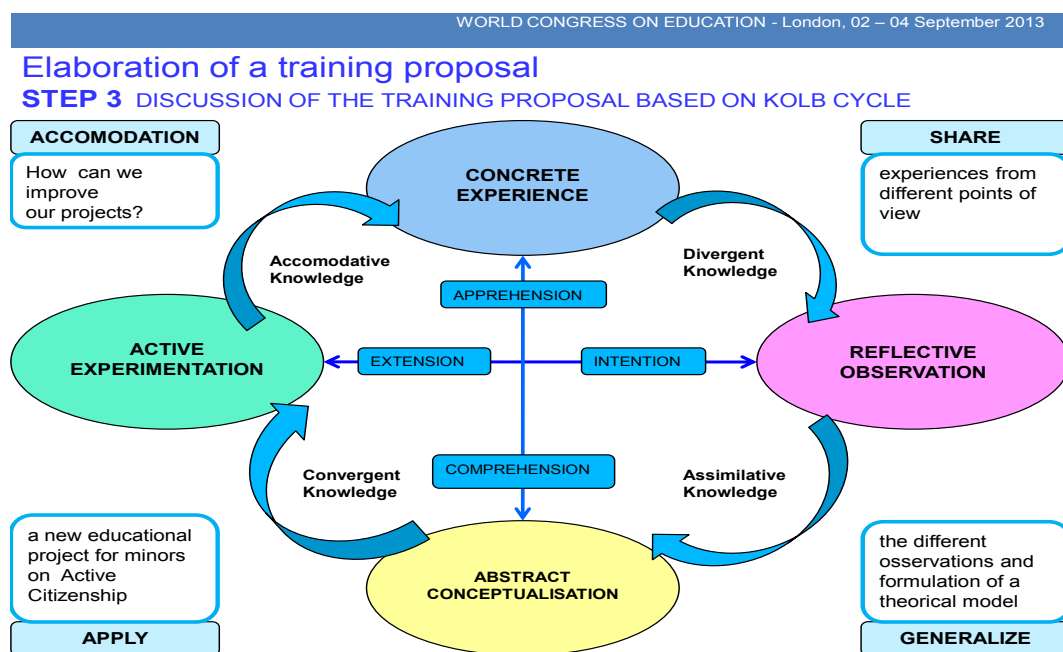
dopo di che “per fortuna sono grandi e possono fare quello che vogliono”. Ma se vanno a lavorare in nero, delinquono, finiscono in prigione, diventano dei borderline, la responsabilità è ancora loro? Sono questi minori diventati improvvisamente maggiorenni che devono rispondere per le falle del sistema di accoglienza o c’è una responsabilità più profonda e più ampia che investe gli attori sociali dalla Pubblica Amministrazione Centrale al singolo operatore della comunità di periferia? Si propone qui di ripensare in termini di tutela, responsabilità e autonomia i progetti educativi dei minori, creando dei Tavoli multistakeholders in cui più attori sociali si confrontano alla pari su tale questione. Un Tavolo dove siedano cooperative sociali, il mondo del lavoro, le parti sociali, il mondo della scuola e dell’università e la società civile. Le cooperative sociali sono la forma che meglio riesce a gestire in modo multi-integrato vari servizi, potendo essere anche enti formatori. Questo aspetto li può collegare direttamente al mondo del lavoro in una duplice maniera: da una parte, creando un’opportunità di riqualificazione professionale per i disoccupati. Dall’altra stringendo accordi con le associazioni di categoria e con le parti sociali per poter definire nuovi contratti di apprendistato, stage e di lavoro che possano adattarsi alle esigenze dei MSNA. Inoltre le cooperative sociali si possono rendere protagoniste nella promozione di progetti che coinvolgano altri attori sociali, come il mondo della scuola, coinvolgendo docenti e assorbendo in nuovi percorsi educativi e formativi i drop outs, i ragazzi che abbandonano la scuola e anche i NEET, ossia, i ragazzi che non studiano e non lavoro. Perché l’educazione e la formazione dei MSNA dev’essere pensata solo ed esclusivamente per loro e non anche assieme ad altre categorie di minori italiani disagiati che vivono in determinati contesti urbani o periferici ¹⁸⁸? In questa partita un ruolo fondamentale lo gioca il mondo dell’università e soprattutto della ricerca nel formulare progetti che abbiano come obiettivo la formazione di cittadini autonomi, responsabili e soprattutto attivi nella società multiculturale in cui risiedono e anche nelle società con cui entreranno in contatto nel loro percorso di vita. Infine anche le associazioni e i singoli cittadini dovrebbero partecipare e rendersi attivi nel creare e fornire opportunità per

¹⁸⁸ FLM (Fondazione Leone Moressa) (2013), *Alunni Stranieri, il Veneto è la seconda regione*, in: <http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/2013/12/alunni-stranieri-il-veneto-e-la-seconda-regione/>, consultato il 17 dicembre 2013.

consolidare reti sociali. Entrando nello specifico della proposta del Tavolo multistakeholders, definiamo quindi i compiti dei vari attori sociali, l'obiettivo e gli scopi oltre al target group di riferimento.

Attore sociale	Funzioni e compiti assegnati
Cooperative sociali	<ul style="list-style-type: none"> - Gestione delle comunità per minori; - Gestione del Tavolo multistakeholders; - Co-gestione dei progetti educativi e formativi con gli altri attori sociali (Università; mondo del lavoro e parti sociali); - Gestione di corsi di riqualificazione per i disoccupati con l'obiettivo di coinvolgerli nei progetti educativi e formativi dei minori; <p>Foundraising</p>
Università	<ul style="list-style-type: none"> - Formulazione di progetti educative e formativi che mirano a potenziare le capacitazioni delle singole persone coinvolte nei percorsi; - Co-gestione dei progetti educativi e formati con gli altri attori sociali; - Formazione di nuove figura professionali che sono coinvolte direttamente nei progetti educativi;
Mondo del lavoro e Parti Sociali	<ul style="list-style-type: none"> - Favorire la riqualificazione dei disoccupati, in particolar modo degli artigiani; - Co-gestione dei progetti educativi e formati con gli altri attori sociali;
Società civile	<ul style="list-style-type: none"> - Formazione delle persone come volontari a supporto dei progetti per minori; - Supporto nell'attività di promozione e disseminazione della rete e delle sue attività; - Supporto nell'attività di foundraising anche con apporto di finanziamenti privati per sostenere e promuovere i progetti educativi e formativi degli operatori e dei minori
Obiettivo	Formare futuri cittadini attivi delle società interculturali contemporanee e future
Scopi	<ul style="list-style-type: none"> - Formazione dei minori alla responsabilità; - Formazione dei minori all'autonomia; - Empowerment delle capacitazioni dei minori; - Formazioni di nuove figure di educatori per l'educazione alla cittadinanza attiva; - Formazione di reti multistakeholders che supportino con attività di disseminazione e sostenibilità i progetti formativi
Target groups	Minori: MSNA; NEET e drop out

il Tavolo multistakeholders si propone come spazio in cui i vari attori sociali possono esprimere le loro opinioni, portare le loro esperienze, formulare proposte non solo concernenti i progetti educativi, ma anche di modifica delle vigenti leggi sull'accoglienza, sul lavoro, oltre a promuovere attività di fundraising per sostenere nel lungo periodo progetti di educazione e formazione per i minori. Il Tavolo quindi diventa un luogo formativo per gli stessi attori sociali che decidono assieme confrontarsi per arrivare a formulare un progetto. Questo tipo di percorso fa direttamente riferimento alla tradizione dell'*Experiential Learning* ed in particolar modo alle fasi del Ciclo di Kolb¹⁸⁹.



Infatti nella prima fase del Tavolo Multistakeholders, i vari attori si confrontano sulle loro esperienze e sui diversi punti di vista con cui affrontano il tema dell'accoglienza e dell'integrazione dei MSNA e più in generale la formazione degli adolescenti. Alla prima fase di confronto, ne segue un'altra in cui le differenti posizioni servono a formulare un modello teorico condiviso fra le parti. Questo modello teorico potrebbe essere studiato e formulato in prima istanza da un'équipe multidisciplinare di un'università e poi discusso con gli altri attori sociali, in modo tale da poter apportare le opportune modifiche per arrivare ad un

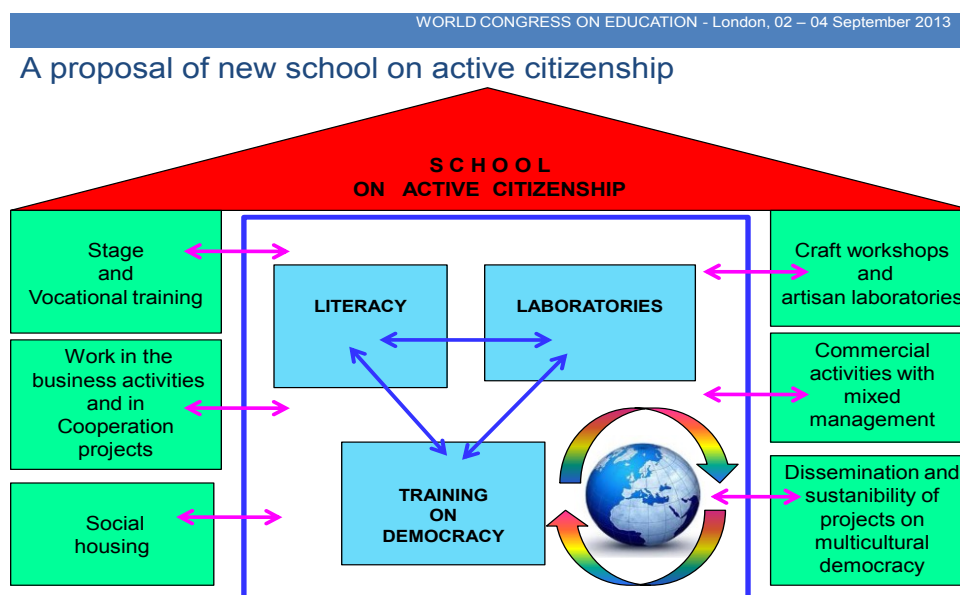
¹⁸⁹ Minello R., Margiotta U. (2011), *Poiein. La pedagogia e le Scienze della Formazione*, pp. 147 – 148.

unico modello condiviso, da sperimentare in una fase successiva. Infine, come previsto dal ciclo di Kolb, dopo una congrua fase di sperimentazione del progetto educativo e formativo, vi è una fase di revisione in cui le varie parti si ritrovano nuovamente al Tavolo e discutono i risultati ottenuti durante la sperimentazione. Lo studioso statunitense nel formulare questo il suo pensiero in *Experiential Learning* si rifà da una parte al pensiero di John Dewey, di cui mette in rilievo “come sia considerevole il punto di incontro tra sviluppo personale, lavoro ed educazione. Tale sintesi ha, oltretutto, forma di processo, così come in Dewey sia importante rilevare la sottolineatura della consistenza dinamica di tale processo”¹⁹⁰. E tale processo rinvia al *learning cycle* di Lewin ed ha una forma circolare, nel senso che la “*Concreta esperienza* [il corsivo è mio, ndr] è vista come l’inizio e la fine di ogni processo apprenditivo poiché muove e motiva il processo stesso prima di tutto. In un secondo momento, testa l’*outcome* ottenuto in termini di concetti astratti sviluppati durante il processo. Proprio a questo punto è necessario inserire il concetto di *feedback process*, intendendo questo come il fondamento della dinamica del processo, per consentire al processo stesso di essere continuo”¹⁹¹. Quindi per Kolb, “l’apprendimento è un processo fondato sull’esperienza”. Nella fattispecie di questa ricerca, i vari attori sociali si ritrovano non solo attorno ad un Tavolo con finalità burocratiche, ma compiono un processo innanzitutto di apprendimento per cui da una parte, consolidano la rete sul territorio, dall’altra formulano un progetto multistakeholders per l’educazione e la formazione dei minori che costituiscono il target group di questo processo.

¹⁹⁰ Di Nubila R.D., Fedeli M. (2010), *L’esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, pp. 50-51.

¹⁹¹ Ivi, p. 52.

6.3 Una scuola per i cittadini attivi



La proposta, che si vuole presentare come modello di sperimentazione per un percorso educativo e formativo per i minori, è stata formulata con l'obiettivo di far emergere quelle che sono le capacitazioni dei minori e potenziale per la disseminazione e la sostenibilità di progetti di democrazia multiculturali non solo nel nostro paese, ma anche creando dei ponti con i paesi di origine dei MSNA. La scuola di cittadinanza attiva costa di una parte principale costituita dalle collaborazioni reciproche fra literacy, laboratori e percorsi di formazione alla democrazia. Tutto ciò che avviene appreso nell'ambito delle literacy con metodi e tecniche proprie del *cooperative learning*¹⁹², viene sperimentato nel contesto di vari laboratori, dove i tutor sono gli artigiani disoccupati che hanno preventivamente seguito e conseguito un corso di formazione per acquisire le competenze necessarie per seguire i minori nei laboratori, nel monitorare e valutare il lavoro dei minori, ma partendo da un'ottica che non sia quella aziendale del profitto, ma di apprendimento e miglioramento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze che i minori apprendono man mano nell'ambiente di apprendimento delle literacy e tenuto conto di quelle che sono anche le esperienze non formali ed informali che questi minori hanno accumulato durante

¹⁹² Ellerani P. (2012), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento*, Anicia, pp. 74-76.

la loro vita. La triangolazione dell'apprendimento si compie con il percorso di formazione alla democrazie. Tutto ciò che viene appreso in ambito delle literacy e sperimentato nei laboratori d'ambito, può essere implementato con un valore aggiunto, ossia, di renderlo utile al fine di formulare dei progetti per la sostenibilità delle democrazie multi- e inter- culturali fra paesi d'origine e paesi d'accoglienza? I minori assieme a figure di educatori, non più insegnanti, vengono guidati in questi percorsi di educazione e di formazione, come nella tradizione montessoriana, a "fare da sé". Il ruolo che l'educatore dovrebbe svolgere è analogo a quello indicato da Maria Montessori: "Lo sforzo del lavoro, dello studio, dell'apprendere è frutto dell'interesse e niente si assimila senza sforzo[...]. Ma lo sforzo è ciò che si realizza attivamente usando le proprie energie e ciò a sua volta si realizza quando esiste interesse [...]. Colui il quale nell'educare cerca di suscitare un interesse che porti a svolgere un'azione e a seguirla con tutta l'energia, con entusiasmo costruttivo, ha svegliato l'uomo"¹⁹³. L'educatore deve creare l'ambiente che permette di suscitare l'interesse per cui il minore da solo o in gruppo realizza passo, passo dei progetti, crea manufatti, apprende in modo nuovo e stimolante. Tutte le attività che avvengono all'interno del core della scuola di cittadinanza attiva, hanno poi delle ripercussioni concrete all'esterno. Infatti, i minori che apprendono tutta una serie di conoscenze, abilità e competenze nuove, devono poterle investire in attività reali. Quindi dei workshop e dei laboratori artigianali fanno da corona al *core*, in modo tale che questi ragazzi, durante il ciclo scolastico, possano sperimentare periodi di stage e di apprendistato, in modo da crearsi un proprio portfolio di competenze da spendere successivamente in imprenditoriali a gestione mista. Sempre più in Italia, le attività gestite direttamente o in modo misto sono presenti come fonti ufficiali ci confermano. Quindi, queste attività imprenditoriali sarebbero comunque parte della scuola di cittadinanza attiva perché consentirebbero di creare delle joint venture con i paesi d'origine, con la trasferibilità nel tempo del complesso del progetto per sostenere le fragili economie dei paesi in via di sviluppo e consentire ai ragazzi di apprendere, conseguire una qualifica e lavorare. Ma la scuola di

¹⁹³ Cfr. il sito dell'Opera Montessori, alla pagina Un principio per guida in cui è riportato un passo del libro Introduzione a psicogeometria in cui Maria Montessori sintetizza la figura dell'educatore e il suo ruolo. In: www.montessori.it/il-metodo/progettoeducativomontessori/unprincipioperguida.htm

cittadinanza attiva non ha la sola finalità di creare attività imprenditoriali che possano sostenere da un punto di vista anche finanziario il progetto stesso. Una parte del core della scuola era appunto la formazione alla democrazie, quindi queste attività imprenditoriali non devono essere disgiunte dalla seconda finalità di tale progetto, ossia, la sostenibilità di democrazie interculturali e interconnesse, con la promozione di progetti fra paesi d'accoglienza e paesi d'origine, in modo da favorire la creazione delle condizioni per lo sviluppo di democrazie nei paesi in via di sviluppo. Nel concreto quindi i ragazzi oltre a seguire un percorso educativo e formativo, potrebbero essere gradualmente inseriti nel mondo del lavoro, attraverso stage e apprendistato. Questo consentirebbe loro di diventare progressivamente autonomi da un punto di vista economico, ma soprattutto individuale. Sviluppando al contempo il senso della partecipazione responsabile alla vita sociale in democrazie interculturali¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Lucia De Marchi (2013), *Unaccompanied Children. Active Citizenship Training*, in WCE-2013, Infonomics Society, in: www.worldconedu.org. Si legga anche Illich I. (2010), *Descolarizzare la società. Una scuola senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano.

Conclusioni

Questa ricerca della realtà dei MSNA e dei vari percorsi di formazione alla cittadinanza, ha evidenziato innanzitutto una geografia del fenomeno estesa a quasi tutto il territorio nazionale, con punte di concentrazione in alcune aree distribuite da Nord a Sud. La realtà è stata indagata con una metodologia mista, che ha consentito, da una parte di definire da un punto di vista statistico il fenomeno, con lo studio di report sia internazionali, sia nazionale e locali. Dall'altra parte, gli strumenti propri della metodo etnografico hanno consentito di cogliere le varie sfumature fra i diversi contesti che hanno costituito il campo di ricerca (Venezia, Trento, Firenze, Bari e Catania). Il problema e l'ipotesi di ricerca non sono stati definiti a priori, ma dopo un tempo congruo di lavoro sul campo, che ha permesso di comprendere meglio le problematiche che riguardano l'accoglienza e soprattutto l'integrazione di questi minori. Nel corso del secondo anno di ricerca, è emersa una questione centrale che era quella del passaggio alla maggior età dei MSNA. Questo momento era vissuto con una certa angoscia da parte dei ragazzi, che dovevano affrontare ad una serie di problematiche derivanti da procedure burocratiche macchinose, mancanze di risorse personali, scarsità di contatti sociali. Questi ragazzi vengono definiti nel gergo delle comunità "i limbici", perché vivono sospesi in attesa di ricevere i documenti o di trovare un lavoro per poter continuare a vivere nel nostro Paese da regolari. Ma questa integrazione sociale è molto difficoltosa in quanto il piano burocratico-amministrativo è preponderante rispetto al percorso educativo e formativo che questi ragazzi stanno concretizzando assieme a vari operatori (educatori, assistenti sociali, insegnanti, volontari). Questo comporta a volte delle cesure nette nei loro percorsi per cui al compimento della maggior età sono costretti a lasciare la scuola e trovare al più presto un lavoro. Spesso non avendo assolto all'obbligo scolastico, si devono accontentare di lavori non regolari e di condurre una vita da clandestini per poter restare nel nostro Paese. E' comunque emerso che vi sono delle forti reti di connazionali presenti sul nostro territorio che a volte consentono ai ragazzi di avere un contatto dopo il compimento della maggior età. Ma se da un lato questo tipo di relazione dà sicurezza ai ragazzi, dall'altro lato, assieme alle difficoltà burocratiche, i parenti o gli amici concorrono al fatto che questi minori abbandonano

anche prima del compimento della maggior età sia le comunità, sia quindi i percorsi formativi che avevano iniziato, magari anche con buoni risultati. Questa pressione esercitata dalle famiglie d'origine non è da sottovalutare ed è dettata dal fatto che per intraprendere i viaggi della speranza, molto spesso le famiglie hanno contratto dei debiti onerosi che il figlio deve riscattare venendo a lavorare nella ricca Europa. Tutto ciò porta però a forti frizioni con gli operatori che si sentono da una parte sfruttati dai MSNA e svuotati nella loro professionalità dalle pratiche burocratiche. Questo disagio è emerso sia durante le interviste con gli operatori, sia nell'osservazione sul campo della quotidianità vissuta nelle comunità. Per poter consentire anche ai ragazzi di poter esprimere una loro opinione è stato formulato un laboratorio creativo sulla cittadinanza (LabCity) che ha permesso loro, mediante varie attività di poter sia acquisire nuovi concetti sull'essere cittadini, sia di esprimere i loro desideri per quanto riguarda il loro futuro. Nell'analisi delle interviste agli operatori e dai materiali raccolti con il LabCity emerge come ci sia la necessità di agire a monte delle politiche di integrazione e di accoglienza. Ma soprattutto di creare ambienti di apprendimento che consentano a questi minori di valorizzare le loro competenze, da quelle formali a quelle informali, oltre a renderli cittadini attivi e quindi riuscire a potenziare quelle che sono le loro capacitazioni in modo tale da renderli autonomi e responsabili verso la loro esistenza e verso la società in cui vivranno. Si è formulato alla luce dei dati emersi dalla ricerca sul campo e dalla relativa analisi, un progetto formativo che ha come base la Teoria della Complessità elaborata da E. Morin. Soprattutto il concetto di *complexus* – tessuto assieme - funge da perno alla proposta formativa che poi stata progettata. Vari apporti di scienze sono stati fusi assieme in modo tale che la formazione diventi un percorso in cui l'individuo valorizza i suoi talenti per divenire non solo abile al lavoro, ma parte attiva di una società. Per questo è necessario una riforma del pensiero degli attori sociali che ruotano attorno a questa realtà con un processo formativo circolare e ricorrente che attinge tradizione dell'*Experiential Learning* e si concretizza nel Ciclo di Kolb. Da questo percorso formativo, i vari attori sociali tutti assieme devono riuscire a formulare un progetto educativo integrato per la sperimentazione di una nuova scuola per la cittadinanza, dove le literacy assieme alle attività laboratoriali si coniugano con un training alla democrazia, sulla base dei saperi fondamentali

individuati da E. Morin per formare il cittadino planetario. Ma questo percorso formativo diventa anche occasione per creare quelle condizioni per cui le persone possono realizzare i propri progetti di vita a partire dall'agency delle proprie capacitazioni, anche per supportare le democrazie interculturali sia nei paesi d'origine, che in quelli di accoglienza.

Bibliografia

AA.VV. (1990), *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*, Franco Angeli, Milano.

AA.VV. (1994), *La scuola nella società multi-etnica: lineamenti di pedagogia interculturale*, La Scuola Editrice, Brescia.

AA.VV. (2003), *Why we need a new welfare system?*, in:
<http://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=O8rFyFdzmqMC&oi=fnd&pg=PR8&dq=Older,+more+numerous+and+diverse+Europeans&ots=f5RpkJK2QT&sig=3PiO-gjK8Li70kbbZzHYM6DbEk#v=onepage&q&f=false>

Aiello E., Piano L. (1999), “A proposito di software per... il recupero delle difficoltà di lettura e scrittura nella scuola di base”, in:
<http://sd2.itd.ge.cnr.it/Prot/Zoom/dislessia/introduzione1.htm>

Aime, Capiluppi, Marzorati (1991), *Norme e Principi 3*, Tramontana, Milano.

Alessandrini G. (2013), “Capacitazioni e formazione: quali prospettive?” , in *Formazione & Insegnamento*, XI (1), pp. 53 - 67.

ANCI (2011), *I minori stranieri non accompagnati in Europa: iniziative e prassi al confronto*, in:
<http://www.google.it/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anci.it%2FContenuti%2FAllegati%2FI%2520MSNA%2520in%2520Europa%2C%2520iniziative%2520e%2520prassi%2520a%2520confronto.ppt&ei=1VSrUt2ZIYPD7Ab32oFA&usq=AFQjCNHuxEIECBQe1YLuZ4vZEP9u2pSqcA>

ANCI (2012), *I minori stranieri non accompagnati in Italia. Quarto Rapporto ANCI-Cittalia 2011*, in:
http://www.anci.it/Contenuti/Allegati/minori_stranieri3.pdf

Anderozzi Manuela (2002), *Erranza educativa e bambini di strada. Teorie e narrazioni di Noialtri*, Orecchio Acerbo, Roma.

Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano.

Arent H. (1990), *Teoria del giudizio politico*, Il melangolo, Genova.

Augé M. (2000), *Il senso degli altri*, Bollati Boringhieri, Torino.

ID. (1993), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano.

ID. (2012), *Futuro*, Bollati Boringhieri, Torino.

- AVSI (2008), *Educare il bambino in famiglia, in comunità, nel mondo*, in: <http://www.avsi.org/wp-content/uploads/2011/07/AVSITascabile2Educazione.pdf>.
- Babdeira de Ataide Y. D. (1996), *Generazione perduta? Storia orale di vita dei meninos de rua*, SEI, Torino.
- Baldacci M. (2002), *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*, UTET, Torino.
- ID. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano.
- ID. (2000), *Insegnare oggi*, Pensa, Lecce.
- ID. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- ID. (2010), Il laboratorio come strategia didattica, in: <http://giala.altervista.org/il-laboratorio-come-strategia-didattica-di-massimo-baldacci/>.
- ID. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012), *Longfile/longiwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Banzato M., Midoro V. (2006), *Lezioni di tecnologie didattiche*, Menabò, Ortona.
- Basso P., Perocco F. (a cura di) (2000), *Immigrazione e trasformazione della società*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (a cura di) (2003), *Gli immigrati in Europa. Diseguaglianze, razzismo, lotte*, Franco Angeli, Milano.
- Battistini A. (1990), *Lo specchio di Dedalo. Autobiografia e biografia*, Il Mulino, Bologna.
- Bauman Z. (1998), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari.
- ID. (2010), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Beauchens H., Esposito J. (1981), *Enfants de migrants*, PUF, Parigi.
- Beneduce R. (2000), *Frontiere dell'identità e della memoria*, Franco Angeli, Milano.
- Berteaux D. (1999), *Racconti di vita*, Franco Angeli, Milano.

- Bertin G. M., Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando Editore, Roma.
- Besozzi E. (a cura di) (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma.
- Betson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- Bianco C. (2004), *Dall'evento al documento. Orientamenti etnografici*, CISU, Roma.
- Bichi R. (2002), *L'intervista etnografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano
- ID. (a cura di) (2008), *Separated children. I minori non accompagnati*, Franco Angeli, Milano
- Binanti L., Ria D. (2010), *La ricerca educativa e formativa in Italia oggi*, Anicia, Roma.
- Biondi G. (2009), *Lavagna interattiva multimediale e contenuti didattici digitali: dal learning object all'asset*. Repository, INDIRE per la formazione degli insegnanti, in: http://for.indire.it/global_lms/uploads/tecnologie_per_la_didattica/10237.pdf
- Blanchard O. (2000), *Macroeconomia*, Il Mulino, Bologna.
- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano.
- Bracalenti R., Saglietti M. (a cura di) (), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*, Franco Angeli, Milano.
- Bruner J. S. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- ID. (1994), *Modelli del mondo, modelli di menti* in AA.VV., *Il caso e la libertà*, Laterza, Bari.
- ID. (2003), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- ID. (1995), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruni A. (2003), *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Carocci, Roma, Urbino.
- Callari Galli M. (1993), *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Roma.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998), *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma.

Callari Galli M, Cambi F., Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società complesse*, Carocci, Roma

Calvani A. (2000), *L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una "saggezza tecnologica"*. Convegno FIDAE, L'educazione multimediale nella scuola dell'autonomia, Roma febbraio 2000, in: <http://www.navediclo.it/wp-content/uploads/calvani.pdf>

Camarca C. (2003), *Migranti. Verso una terra chiamata Italia*, Rizzoli, Roma.

Cambi F. (2009), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari.

ID. (2006), *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma.

ID. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.

ID. (a cura di) (2000), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, Clueb, Bologna.

ID. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari.

Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D. (2009), *Pedagogia generale*, Carocci, Roma, Urbino

Cambi F., Contini M. (1999), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma.

Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.

CARITAS (2012), *Scheda di sintesi Dossier Caritas 2012*, in: http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2012_Dossier_Scheda.pdf

ID. (2012), *Rapporto 2012 sulla povertà ed esclusione sociale in Italia*, in: www.caritasitaliana.it/.../Rapporto_Povert_2012_Caritas_Italiana.pdf

ID. (2013), *L'impatto della crisi europea* in: http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/convegni/terrafutura_2013/Scheda_rapporto_povert_Europa.pdf

ID. (2009), *III Rapporto sui conflitti dimenticati*, in: <http://www.conflittdimenticati.it/cd/a/27442.html>

Catania E. (2000), *Senza voce. Gli angosciosi silenzi dell'infanzia tradita*, Marsilio, Venezia.

Ceruti M, Morin E. (2013), "Oltre la crisi Lo sviluppo cognitivo dei cittadini per rigenerare la democrazia politica", in *Scuola e Formazione* 5/, p. 16.

CNEL (2013), *IX Rapporto sugli indici di integrazione degli immigrati in Italia*, in: http://www.cnel.it/29?shadow_ultimi_aggiornamenti=3484

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011), *Research Methods in Education*, Routledge, Oxon.

Colico P. [s.d.], *A proposito di software per... imparare l'italiano come L2*, in: <http://sd2.itd.ge.cnr.it/Prot/Zoom/italiano%20L2/introduzione.htm>

Colombo A., Sciortino G. (2004), *Gli immigrati in Italia. Assimilati o esclusi: gli immigrati, gli italiani, le politiche*, Il Mulino, Bologna.

Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C. (2009), *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Franco Angeli, Milano

Commissione Europea, COM(2010)213final, *Action Plan on Unaccompanied Minors (2010 – 2014)*, in: http://europa.eu/legislation_summaries/justice_freedom_security/fight_against_trafficking_in_human_beings/jl0037_en.htm

Commissione Europea (2012), *Rapporto di medio termine Action Plan*, in: http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/docs/uam/uam_report_20120928_en.pdf

Contini M. (a cura di) (2006), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, Urbino.

Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna

Corbi E. (2010), *Prospettive pedagogiche tra costruttivismo e realismo*, Liguori, Napoli.

Corbi E., Sirignano F. M. (a cura di) (2009), *Percorsi di pedagogia sociale e politica*, Editori Riuniti, Roma.

Corbin J., Strauss A. (2008), *Basics of qualitative research*, Sage Publications, California.

Costa M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano.

Crescione E., De la Pierre S. (1995), *Gli spazi dell'identità. Studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*, Franco Angeli, Milano

Dal Lago A. (1999), *Non persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Feltrinelli, Milano.

- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Il Mulino, Bologna.
- De Gregorio E., Lattanzi P. F. (2011), *Programmi per la ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano.
- De Lillo A. (a cura di) (2010), *Il mondo della ricerca qualitativa*, UTET, Torino.
- De Marchi L. (2009), *Parada. Dalla povertà alla qualità*, Tesi di Laurea in Lettere e Filosofia, Archivio Tesi dell'Università Ca' Foscari, Venezia.
- De Marchi L. (2013), *Unaccompanied Children. Active Citizenship Training*, in *WCE-2013 Infonomics Society*, in: www.worldconedu.org.
- Demetrio D. (1997), *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini Associati, Milano.
- ID. (2006), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Demetrio D., Favaro G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Bari.
- Dewey J. (2004), *Democrazie e educazione*, Sansoni, Firenze.
- Di Cintio M. (2007), *La "maschera" dell' "altro". Etica e dialogo interculturale nella civiltà complessa*, Pensa, Lecce.
- Di Nubila R.D., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie e Experiential Learning*, Pensa, Lecce.
- EFA (2012), *Global Monitoring Report 2012. Youth and skills. Putting education to work*, in: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/gmr-2012-en.pdf>
- ID. (2010), *Global Monitoring Report 2010. Reaching the Marginalized*, in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606e.pdf>
- EFSCW (2008), *Rapporto EFSCW 2008. Building a Europe for and with children*, in www.efsc.org

- Ehrenreich B., Hochschild A.R. (2004), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli, Milano
- Ellerani P. (2012), *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma.
- Ellerani P., Fiorin I. (a cura di) (2006), *Una scuola che progetta*, Armando Editore, Roma.
- Ember C.R., Ember M., (1998), *Antropologia culturale*, Il Mulino, Bologna.
- EMN (2010), *Policies on Reception, Return and Integration arrangements for, and numbers of, Unaccompanied Minors. An EU comparative study*, in:
http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/unaccompanied-minors/0_emn_synthesis_report_unaccompanied_minors_final_version_may_2010_en.pdf
- ID. (2011), *Italia. Rapporto Annuale sulle Politiche 2010*, in:
www.emnitaly.it/down/rs-24-01.pdf
- ID. (2012), *Italia. Rapporto Annuale sulle Politiche 2011* in:
www.emnitaly.it/down/rs-29-01.pdf
- ID. (2011), *Italia. Rapporto annuale sulle statistiche in materia di Immigrazione e Protezione Internazionale (2009)* in: www.emnitaly.it/down/rs-29-01.pdf
- Eurostat (2011), *Older, more numerous and diverse Europeans* , in:
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=5936&furtherPubs=yes>
- Eurostat (2013), *European social statistics 2013 edition*, p. 16 in:
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-FP-13-001/EN/KS-FP-13-001-EN.PDF
- Eurydice (2012), *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, in:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Cittadinanza_2012_IT.pdf
- Fabietti U. (2001), *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*, Laterza, Bari.
- Fabietti, Piasere, Gomes Ana M.(1998) , *Cultura interculturale*, Imprimatur, Padova.
- Favaro G. (1990), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini, Milano.
- Favaro G., Genovese A. (1996), *Incontri di infanzie: i bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*, CLUEB, Bologna.

Ferrari e Marelli (2005), *Il big bang della povertà. Obiettivi del millennio: promesse non mantenute*, Paoline Editoriale Libri, Milano.

FLM (2012), *Abstract Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione*, in:
<http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/wpcontent/uploads/2011/11/abstract-in-italiano-Economia-dellimmigrazione1.pdf>

ID. (2013), *Alunni Stranieri, il Veneto è la seconda regione*, in:
<http://www.fondazioneleonemoressa.org/newsite/2013/12/alunni-stranieri-il-veneto-e-la-seconda-regione/>

ID. (2012), *Rapporto annuale sull'economia dell'immigrazione. Edizione 2012. Immigrati: una risorsa in tempo di crisi*, Il Mulino, Bologna.

Focchiatti R. (2007), *Percorsi di alternanza scuola lavoro : per una didattica dell'andata e del ritorno*, MPI – Uff. Scolastico Reg. Per il Veneto, Mirano.

FRA (2009), *Child Trafficking in European Union*, in:
http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/529-Pub_Child_Trafficking_09_en.pdf

Frabboni (1988), *Dal curricolo alla programmazione*, Giunti-Lisciani, Teramo.

Frabboni (2008), *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Laterza

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Bari.

Frontex (2010), *Unaccompanied Minors in the Migration Process*, in:
http://frontex.europa.eu/assets/Publications/Risk_Analysis/Unaccompanied_Minors_in_Migration_Process.pdf.

Fusconi C. C. e Sbattella F. (2005), *Minori oggi. Tra solitudine e globalizzazione*, Vita e Pensiero, Milano.

Galiero M. (a cura di) (2009), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola*, EMI, Bologna

Gallino L. (2000), *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari.

Gardner H. (1987), *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano.

Gatti F. (2011), *La prigione dei bambini*, *L'Espresso*, in:
<http://espresso.repubblica.it/attualita/cronaca/2011/09/09/news/lampedusa-la-prigione-dei-bambini-1.35107>

Geertz C. (1998), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.

- ID. (1998), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (1999), *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (2001), *Antropologia e filosofia*, Il Mulino, Bologna.
- Giovannetti M. (2008), *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*, Il Mulino, Bologna.
- Giusti M. (1996), *Una scuola tante culture. Un processo di autoformazione interculturale*, Patatrac, Firenze.
- Gobo G. (Ed. Italiana a cura di) (2011), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci, Roma.
- Gobbo F. (2003), *Etnografia dell'educazione in Europa*, CISU, Roma.
- ID. (2007), *Processi educativi nelle società multiculturali. Percorsi di ricerca etnografica*, CISU, Roma.
- ID. (2007), *La ricerca per una scuola che cambia*, Imprimerie, Padova.
- ID. (2008), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma.
- Gobbo F., Gomes A. M. (2003), *Etnografia nei contesti educativi*, CISU, Roma.
- Gomes A. M. (1998), *Vegna ca ta fago scriver. Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*, CISU, Roma.
- Gramigna A. (2003), *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*, Armando Editore, Roma.
- Granaglia E. (1993), *I dilemmi dell'immigrazione: questioni etiche, economiche e sociali*, Franco Angeli, Milano.
- Granaglia E., Magnaghi M. (1993), *Immigrazioni: quali politiche pubbliche?*, Franco Angeli, Milano.
- Hannerz U. (2001), *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (1998), *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Il Mulino, Bologna.
- Il Difensore Civico Regione Emilia Romagna, *I MSNA diventano maggiorenni: buone prassi tra accoglienza ed integrazione*, Quaderni della Difesa Civica n.3/2012

- Illich I. (2010), *Descolarizzare la società. Una scuola senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano.
- Illeris K. (2009), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge, Oxon.
- ISMU, XVII Rapporto sulle migrazioni 2011, in:
www.cnel.it/.../Comunicato_XVII_Rapp_Ismu_2011_definitivo1.pdf
- IOM (2011), *World Migration Report 2010, The future of migration: building capacities for change*, in:
http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2010_summary.pdf
- Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M. R. (2003), *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, Edizioni ETS, Pisa.
- La Cecla F. (1996), *Bambini per strada*, Franco Angeli, Milano.
- Ladson-Billings G., Gillborn D. (2004), *Multicultural Education*, RoutledgeFalmer, Oxon.
- Laporta R., *Leggere il futuro, progettare modelli, interpretare attese in pedagogia*. In Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, pp. 55 – 87, Clueb, Bologna.
- Liberti S. (2008), *A sud di Lampedusa. Cinque anni di viaggi sulle rotte dei migranti*, Minimun Fax, Roma.
- Lynch J. (1993), *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando Editore, Roma.
- Locke D.C. (1998), *Increasing multicultural understanding. A comprehensive model*, Sage, Thousand Oaks.
- Lucciarini S. (2011), *Le città degli immigrati. Ambienti etnici urbani di inizio millennio*, Franco Angeli, Milano.
- Lucidi F., Alivernini F., Pedon A. (2008), *Metodologia della ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna.
- Malighetti R. (2008), *Clifford Geertz Il lavoro dell'antropologo*, Utet, Torino.
- Mandela N. (2004), *Diversità – da causa di divisione a motivo di inclusione*, in *Lo Sviluppo Umano Rapporto 2004*, in: hdr.undp.org/en/media/hdr04_it_complete.pdf.
- Mannucci A. (2012), *Lavorare con le diversità. L'educatore fra professionalità motivazione, intelligenze*, Aracne, Roma.

- Marcilio M. Luiza (2006), *Orfani dei vivi. L'infanzia abbandonata in Brasile*, Città Aperta, Enna.
- Margiotta U. (1992), *Approccio sistemico alla valutazione dei processi formativi*, In M. Nalesso Diana, Progetto speciale lingue straniere, Ed. IRRSAE Friuli VG
- ID. (1994), *I condizionamenti culturali nei processi di apprendimento*, Ed. IEI
- ID. (1995), *Istruzione e formazione continua in Europa. Prospettive e orientamenti*, In AA.VV., Educazione comparata, volume 4
- ID. (1995), *Metodologia della ricerca educativa. Un quadro completo dei metodi, dei processi e dei risultati*, Ed. CEDE, Roma.
- ID. (1996), *La ricerca educativa come sistema di basi di conoscenza*, In AA.VV., Ricerca Educativa, Ed. Cede, Roma.
- ID. (1996), *La scuola del futuro: ipotesi di scenario. Le coordinate sociali lavorative*, In AA.VV., MPI-USP, Riforma della scuola e innovazione educativa - Annali della P.I., Le Monnier, Firenze.
- ID. (1997), *Pensare la formazione*, Armando Editore, Roma.
- ID. (1999), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando Editore, Roma.
- ID. (2002), *Povero dell'essenziale, ricco dell'inutile. La condizione del bambino contemporaneo*, In AA.VV., ACTA, ROMA, Ed. Istituto Accademico di Roma
- ID. (2002), *Saperi, competenze e pratiche formative*, In A. PAVAN L. RUSSO, *Formazione in età di Learning Society*, Ed. Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- ID. (2003), *Identità tra memoria e futuro. Giovani e ragazzi nel terzo millennio*, In AA.VV., Il Veltro
- ID. (2003), *La scuola dei talenti. Modularità didattica e Modulazione degli apprendimenti*, volume 1, Armando Editore, Roma.
- ID. (2003), *Menti aperte: creatività e problemi nell'educazione giovanile*, In AA.VV., Il Veltro
- ID. (2003), *Pedagogia. Teoria della formazione. Modelli e modellizzazione nella costruzione della formazione*, CLUEB, Bologna.
- ID. (2004), *Jerome Bruner; La sfida pedagogica americana (traduzione, cura e commento)*, Armando Editore, Roma.
- ID. (2005), *J. Dewey, Liberalismo e azione sociale (traduzione commento e cura)*, PENSA, Lecce.

- ID. (2007), *Interdisciplinarietà*, CLUEB, Bologna.
- ID. (2007), *Le qualità della scuola*, Laterza, Bari.
- ID. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa, Lecce.
- ID. (2005), “Educazione e formazione nella società della conoscenza”, in TD, 3, pp. 5- 13.
- ID. (2011), *The Grounded Theory of Teaching*, Pensa, Lecce
- ID. [s.d.], *Il senso della formazione: linee teoriche e interpretative* (tesina lezioni universitarie), Venezia.
- ID. [s.d.], “Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale”, in Metis, in: <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.pdf>
- Massa R. et alii (1994), *La migrazione educativa. Extracomunitari e formazione*, Unicopli, Milano.
- Mazzetti M. (1996), *Strappare le radici*, L’Harmattan Italia, Torino.
- Merlo A. (2005), *Abitare le relazioni con i giovani*, Franco Angeli, Milano.
- Minello R., Margiotta U. (2011), *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa, Lecce.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report Nazionale Minori Stranieri Non Accompagnati. Aggiornato al 30 novembre 2013*, in: http://www.lavoro.gov.it/md/AreaSociale/Immigrazione/minori_stranieri/Documents/Report%20MSNA%2030112013.pdf
- Miranda A., Signorinelli A. (a cura di) (2011), *Pensare e ripensare le migrazioni*, Sellerio, Palermo
- Montessori M. (2004), *Educazione e pace*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ID. (2012), *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze.
- ID. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Morin E., Ceruti M.(2013), *La nostra Europa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moro G. (1998), *La formazione nelle società post-industriali*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano.
- Nussbaum M. C. (2001), *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- ID. (2011), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma.
- Olivier de Sardan J. Pierre, *Antropologia e sviluppo. Saggi sul cambiamento sociale*, Cortina Raffaello, Milano.
- Ongini V. (2011), *Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale*, Laterza, Bari.
- Padoan I. (2008), *La società formativa. Problemi di pedagogia sociale*, Pensa, Lecce.
- Paoletti G. (2011), *Comprendere testi con figure. Immagini, diagrammi e grafici nel design per l'istruzione*, Franco Angeli, Milano.
- Parisi D. (2001), "Le simulazioni e la storia", in TD, 24, pp. 27-32.
- Parlamento Europeo e del Consiglio, COM(2005)548, Competenze di Cittadinanza Attiva, in: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_it.pdf
- Pattaro C. (2010), *Scuola & migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, Franco Angeli, Milano.
- Perticari P., Sclavi M.(1994), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano.
- Petrelli F. (2010), *L'Italia e le proposte del documento di consenso europeo sull'educazione alla sviluppo. A che punto siamo?*, in Save the Children, *Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: buone pratiche a confronto. Milano, 13 – 14 settembre 201*, in: www.savethechildren.org
- Piaget J. (1968a), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Piasere (2002), *L'etnografo imperfetto: esperienza e cognizione in antropologia*, Laterza, Bari.
- Pinto Minerva F. (2007), *L'intercultura*, Laterza, Bari.

- Polenghi S. (2003), *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano.
- Portera A. (2003), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Portera A., Dusi P., Giudetti B. (a cura di) (2010), *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma.
- Potel Jean-Yves (1999), *L'Est in attesa alle porte dell'Unione. Le poste in gioco dell'allargamento europeo*, in *Le Monde Diplomatique*, in www.ilmanifesto.it/MondeDiplo.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Ed., Milano.
- Rawls J. (2004), in *Garzantina filosofica*, Garzanti, Milano, p. 934.
- Remotti F. (1993), *Appunti per un'antropologia dei noi: identità, alterità, precarietà*, in Operti L., Cometti L., *Verso un'educazione interculturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Ria D. (2013), "Human capabilities vs Capitale umano: la variabile pedagogica per la crescita umana ed economica", in *Formazione & Insegnamento*, XI (1), pp.145 – 152.
- Richards L, Morse J.M. (2009), *Fare ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano, Milano.
- Rivaroli A. (2006), *Buongiorno, buonasera, ti voglio bene. Un clown fra i ragazzi di strada*, Fabbri Editori, S. Bonico (PC).
- Rizzi F. (2011), *Mediterraneo in rivolta*, Alberto Castelvechi, Roma.
- Rutter M. (1990), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, in AA.VV., *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Santamaria F. (2013), *Dalla parte dell'educazione e dalla parte dei bambini, degli adolescenti, degli adulti che se ne occupano*, Fondazione Portogruaro Campus, Portogruaro.
- Santerini M. (a cura di), (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento.

- ID. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Bari
- Save the Children (2013), *I piccoli schiavi invisibili. Dossier tratta 2013*, in: [www.minori.it/sites/default/files/dossier tratta 2013.pdf](http://www.minori.it/sites/default/files/dossier_tratta_2013.pdf).
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Scanagatta S. (2002), *Socializzazione e capitale umano. La sociologia dell'educazione e le sfide della globalizzazione*, CEDAM, Padova.
- Saviano R. (2013), *Zero, zero, zero*, Feltrinelli, Milano.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.
- ID. (1994), *A una spanna da terra. Indagine su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i suoi fondamenti di una metodologia umoristica*, Feltrinelli, Milano.
- Scidà G., Pollini G. (1993), *Stranieri in città. Politiche sociali e modelli di integrazione*, Franco Angeli, Milano.
- Scuola di Barbiana (2007), *Lettera a una professoressa quarant'anni dopo*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Semeraro R., *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n.7, dicembre 2011
- Sen A. (2012), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- ID. (2011), *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano.
- ID. (2010), *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2007), *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Speltini G. (2005), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna.
- Stiglitz J. E. (2002), *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino.
- ID. (2006), *La globalizzazione che funziona*, Einaudi, Torino.
- Susi F. (1991), *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Franco Angeli, Milano.
- Taliani, Vacchiano (2006), *Altri corpi. Antropologia ed etnopsicologia della migrazione*, Unicopli, Milano.

- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma.
- Tavella P. (2007), *Gli ultimi della classe*, Feltrinelli, Milano.
- Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando Editore, Roma.
- Tenuta U. [s.d.] , *L'utilizzazione delle tecnologie multimediali nella didattica disciplinare*, in: <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/aulemm.html>
- Trama S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- UNDP (2013), *Human Development Report 2013, The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World* in: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2013_EN_complete.pdf
- UNDP (2013), *Sintesi Rapporto sullo Sviluppo Umano 2013, L'ascesa del Sud: il progresso umano in un mondo in evoluzione* in: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013%20Summary%20Italian.pdf>
- UNESCO (2000), *Rapporto mondiale sull'educazione*, Armando Editore, Roma.
- UNHCR (2012), *Global Trends 2011*, in: <http://www.unhcr.org/4fd6f87f9.html>
- ID. (2013), *Asylum Trends 2012. Levels and Trends in Industrialized Countries*, in: http://unhcr.org/asylumtrends/UNHCR%20ASYLUM%20TRENDS%202012_WEB.pdf
- UNICEF (2011), *La condizione dell'infanzia nel mondo. Adolescenza. Il tempo delle opportunità*, in: www.unicef.it/Allegati/Condizione_infanzia_nel_mondo_2011.pdf
- ID. (2012) , *Progress for children. A report card on adolescents nr.10*, in: http://www.unicef.org/publications/files/Progress_for_Children_-_No._10_EN_04232012.pdf.
- ID. (2012), *La condizione dell'infanzia nel mondo 2012. Figli delle città*, in: http://www.unicef.it/Allegati/SOWC_2012_ITA.pdf.
- UNICEF (2012), *Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti. Report Card 10*, in: http://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10.pdf.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs/Population Division, *World Population Prospects: The 2010 Revision, Volume I. Comprehensive Tables*. In: http://esa.un.org/wpp/Documentation/pdf/WPP2010_Volume-I_Comprehensive-Tables.pdf.

Vallario L. (2005), *Il rito del rischio nell'adolescenza*, MA.GI Ed. Scientifiche, Roma.

Van Foester (1994) , *Inventare per apprendere, apprendere per inventare*, in Peticari P., Sclavi M., *Il senso dell'imparare*, pp. 1- 16, Anabasi, Milano.

Vico G. (2005), *Erranza educativa e bambini di strada. Teoria e narrazioni*, Vita e Pensiero, Milano.

Visalberghi A. (a cura di), (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.

ID. (1988), *Insegnare ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze.

Ziglio (1999), *Etnografia della formazione*, Armando Editore, Roma.

Vygotskji L.S. (1976), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze.

ID. (1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

Allegati

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

L'estratto (max. 1000 battute) deve essere redatto sia in lingua italiana che in lingua inglese e nella lingua straniera eventualmente indicata dal Collegio dei docenti.

L'estratto va firmato e rilegato come ultimo foglio della tesi.

Studente: Lucia De Marchi

matricola: 955772

Dottorato: Scienze della Cognizione e Scienze della Formazione

Ciclo: XXV

Titolo della tesi¹⁹⁵: Minori Stranieri Non Accompagnati. Percorsi di Formazione alla Cittadinanza Attiva

Abstract:

La realtà dei minori non accompagnati è ben presente in tutto il territorio italiano. Questa ricerca basata sul mixed method ha evidenziato le difficoltà nell'educazione alla cittadinanza attiva di questi minori, sia per la scarsità di risorse, sia per una legislazione nazionale e locale ostile alla loro integrazione sociale. Il passaggio alla maggior età è sempre critico e molti ragazzi rischiano l'isolamento sociale e la clandestinità. E' necessario che i vari stakeholders progettino dei percorsi interdisciplinari che consentano ai minori non accompagnati di migliorare le loro capacitazioni, non solo per un inserimento sociale, ma anche un impegno attivo come cittadini del prossimo futuro.

The reality of unaccompanied minors is clearly present throughout the Italian territory. This research based on the mixed method has highlighted the difficulties in education for active citizenship of these minors, both because of the scarcity of resources, both for hostile national and local legislation to their social integration. The transition to the age of majority is always critical, and many minors are at risk of social exclusion. It is necessary that the various stakeholders define interdisciplinary training that allow unaccompanied minors to improve their competencies, not only for social inclusion, but also for an active engagement as citizens on the future.

Firma dello studente

¹⁹⁵ Il titolo deve essere quello definitivo, uguale a quello che risulta stampato sulla copertina dell'elaborato consegnato.