



OPEN MIGRATION

A TRENT'ANNI DALLO SBARCO DELLA VLORA

BREVE VIAGGIO
NELL'ITALIA CHE SI
È SCOPERTA **PAESE**
DI IMMIGRAZIONE

A TRENT'ANNI DALLO SBARCO DELLA VLORA BREVE VIAGGIO NELL'ITALIA CHE SI È SCOPERTA **PAESE DI IMMIGRAZIONE**

INDICE

- Pag. 4** **Perché raccontare la Vlora?**
Tommaso Fusco
- Pag. 6** **Un omaggio alla memoria.**
Patrizio Gonnella
- Pag. 10** **Dalla Vlora in poi. Uno sguardo sul mondo delle politiche delle migrazioni degli ultimi trent'anni.** Filippo Miraglia
- Pag. 14** **Da paese di partenza a paese di arrivo. Breve Storia dell'immigrazione in Italia.** Ugo Melchionda
- Pag. 21** **La rotta balcanica prima della rotta balcanica.**
Luisa Chiodi e Francesco Martino
- Pag. 26** **La prospettiva Albanese. L'anniversario della Vlora vista dall'altra sponda dell'Adriatico.** Elira Kadriu
- Pag. 32** **Trent'anni di arrivi. Le migrazioni italiane tra media, politica, cultura.**
Marco Binotto
- Pag. 40** **Informazione e migrazione: dalla tragedia di Lampedusa all'emergenza sanitaria Covid-19.** Associazione Carta di Roma
- Pag. 46** **Gli albanesi in Italia. Ieri e oggi.** Bruna Kola Mece
- Pag. 49** **Essere rifugiati in Italia.** Associazione Mosaico
- Pag. 52** **Noi e Loro: la percezione della migrazione da parte degli italiani.**
Chiara Ferrari

-
- Pag. 58** **Il contributo socio-economico della migrazione albanese.**
Enrico di Pasquale
- Pag. 62** **Integrazione e diritti mancati tra i nuovi studenti italiani.**
Fulvia Antonelli
- Pag. 68** **Tra promesse tradite e speranze: dalla Nave Vlora
un percorso nell'accoglienza Italiana lungo trent'anni.**
Valeria Carlini
- Pag. 76** **La lunga, ancora incompleta e tortuosa strada del diritto
dell'immigrazione in Italia.**
Nazzarena Zorzella
- Pag. 81** **La Vlora e l'inizio della detenzione amministrativa in Italia.**
Gennaro Santoro e Flaminia delle Cese
- Pag. 87** **Stranieri e carcere. L'ossessione securitaria e il rapporto.
tra integrazione e detenzione.** Carolina Antonucci
- Pag. 91** **L'evoluzione delle politiche Ue sull'immigrazione,
vista dall'Albania.** Paolo Riva
- Pag. 96** **Trent'anni di razzismo e antirazzismo.**
Da Jerry Masslo a BLM Italia. Grazia Naletto
- Pag. 104** **TVB Italia: una nuova generazione di artisti si sta
affermando nel nostro paese.** Eleonora Camilli
- Pag. 108** **Italiani, ma senza cittadinanza. Una storia lunga trent'anni.**
Fioralba Duma
- Pag. 118** **Conclusioni: sfide e opportunità.** Arturo Salerni

／ OPEN MIGRATION ／

Integrazione e diritti mancati tra i **nuovi studenti italiani.**

FULVIA ANTONELLI

Rivista gli Asini

NON CITTADINANZA A SCUOLA

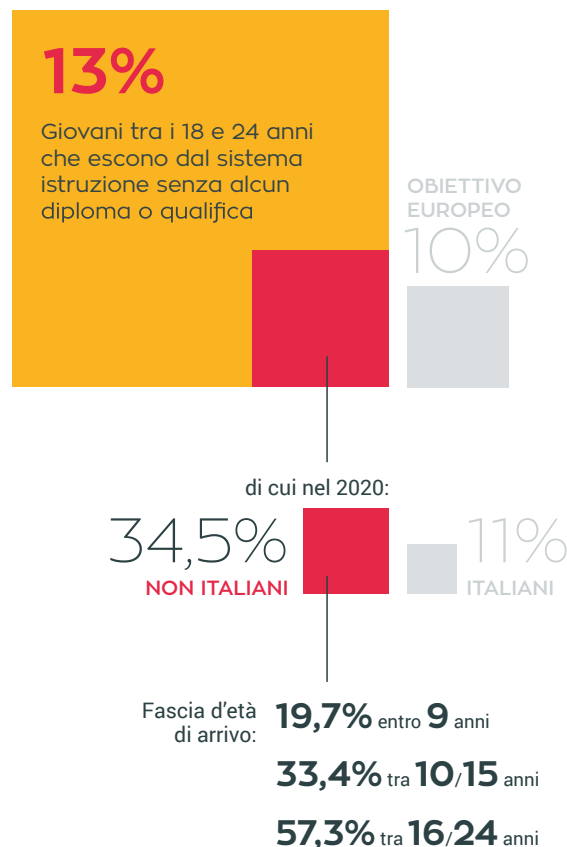
Nell'ultimo rapporto annuale Istat 2021¹ sulla situazione del paese, la quota percentuale degli ELET, cioè degli **Early Leavers from Education and Training**, giovani tra i 18 e 24 anni che escono dal sistema di istruzione e formazione senza aver conseguito un diploma o una qualifica è stimata al 13%, un valore ancora superiore alla quota del 10% fissata come obiettivo generale nello spazio europeo.

All'interno di questo 13% il tasso di abbandono precoce degli studi tra i giovani con cittadinanza non italiana è oltre tre volte superiore a quello degli italiani: nel 2020, 35,4% contro 11,0%. Tra coloro che sono arrivati entro i 9 anni di età, la quota di ELET è pari al 19,7%, mentre sale al 33,4% tra coloro giunti in un'età compresa tra i 10 e i 15 anni e raggiunge il 57,3% (oltre uno su due) tra chi è entrato in Italia tra i 16 e i 24 anni. Questo significa che al crescere del grado scolastico cresce anche l'incapacità dei sistemi formativi di includere ragazzi che parlano altre lingue, hanno la migrazione nella loro esperienza di vita, hanno poche reti sociali e relazionali sul territorio e hanno svolto una parte della loro esperienza scolastica in un altro paese spesso non europeo.

Nemmeno nelle famiglie straniere in cui i genitori hanno un elevato livello di istruzione – fattore considerato protettivo contro l'abbandono – la percentuale di ELET diminuisce se non in modo poco significativo.

A livello nazionale gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano il 10% della popolazione scolastica, ma la loro distribuzione è molto diseguale sul territorio. La maggioranza di questi studenti, il 65% si concentra nelle regioni settentrionali, il 22% nelle regioni del centro e circa il 13% nel meridione, mentre

ELET Early Leavers from Education and Training



Fonte: Fondazione Leone Moressa su dati Min. Lavoro e Politiche Sociali

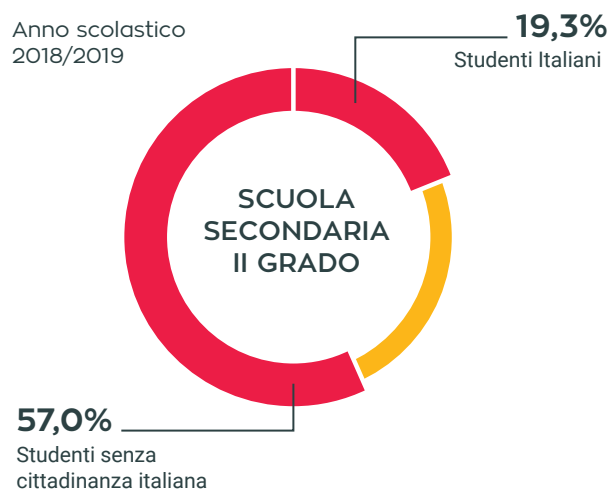
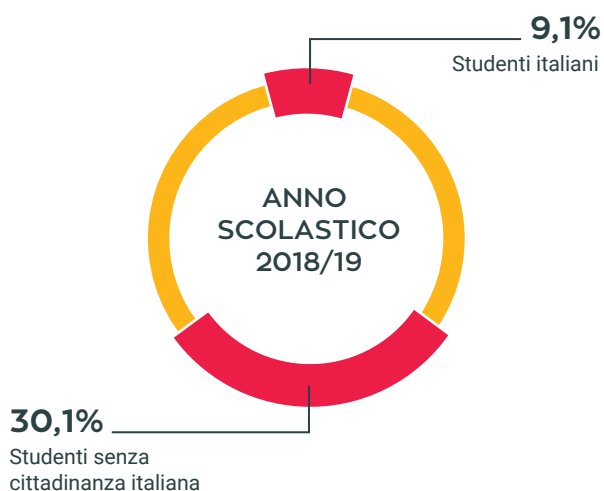

openmigration.org

le regioni dove sono percentualmente più numerosi in rapporto al totale degli studenti sono Emilia Romagna, Lombardia, Toscana, Umbria, Veneto e Piemonte². Le province con il più alto numero di alunni stranieri sono Milano, Roma e Torino e a seguire Brescia, Bergamo, Firenze, Bologna. Le nazionalità prevalenti sono nell'ordine Romania, Albania e Marocco.

¹ ISTAT – Rapporto annuale 2021 – [PDF](#)

² MINISTERO DELL'ISTRUZIONE – Gli alunni con cittadinanza non italiana – [PDF](#)

Insuccesso scolastico




openmigration.org

Oltre al fenomeno della dispersione, anche l'**insuccesso scolastico** colpisce in maniera differenziata gli studenti in base alla loro origine: nell'anno scolastico 2018/2019 gli studenti italiani in ritardo sono stati il 9,1% contro il 30,1% degli studenti con cittadinanza non italiana. Il massimo divario si rileva nella scuola Secondaria di II grado dove le percentuali sono rispettivamente del 19,3% e 57,0%. Questo significa che alla prova della scuola secondaria superiore, che ha il compito di instradare i giovani verso l'Università o il mondo del lavoro, gli studenti con cittadinanza non italiana accumulano uno svantaggio formativo che avrà poi ripercussioni nella qualità del loro inserimento nel mondo adulto.

Dispersione scolastica e insuccesso formativo sono i modi in cui la scuola chiama l'esclusione sociale sperimentata da bambini e ragazzi addossando a loro e alle loro famiglie le responsabilità del fenomeno. Parlare di dispersione a scuola infatti significa quasi sempre andare alla ricerca dei complessi processi attraverso i quali – tra disaffiliazione, errori nell'orientamento, mancato investimento nei percorsi formativi, disagio e inadattamento alle forme di apprendimento e formazione offerta – i ragazzi e le ragazze smettono di considerare la scuola una parte cruciale del loro percorso di crescita e della loro routine quotidiana, ma significa anche quasi mai parlare di come la scuola partecipi attivamente a questo processo attuando forme dirette, strutturali o implicite di espulsione di certe tipologie di studenti.

Per certi versi il discorso sulla dispersione scolastica – e il suo corollario di politiche, progetti, ricerche e raccomandazioni europee – è un discorso utile a distogliere l'attenzione dal fatto che **la scuola italiana è ancora profondamente diseguale, classista e attivamente escludente**: è ancora cioè una scuola che non ha trovato modo di rispondere alle esortazioni di Don Milani in Lettera ad una professoressa, di fare cioè della scuola un dispositivo di conquista dell'uguaglianza attraverso il sapere e non un luogo di ratifica e di riproduzione delle differenze sociali.

I giovani figli dell'immigrazione a scuola non rappresentano una difficoltà solo per la loro alterità culturale o linguistica, ma anche per la loro alterità di classe: dentro la scuola si riflette il modello di integrazione subalterna dei migranti che permea il mondo sociale, politico ed economico italiano. Relegati nelle occupazioni a più bassa retribuzione e alta precarietà del mondo del lavoro, sottoposti a faticosi processi di acquisizione dei diritti di cittadinanza dalle leggi sull'immigrazione, politicamente senza rappresentanza significativa e culturalmente relegati al massimo in nicchie etnicizzanti, l'essere migranti significa oggi in Italia appartenere ad una specifica classe sociale ed è rispetto a questa differenza di classe – una classe subalterna dalle connotazioni diverse da quelle operaie e contadine di cui parlava Don Milani – che la scuola fatica a praticare l'inclusione e l'uguaglianza. Le politiche dette dell'integrazione degli alunni figli di migranti a scuola hanno

avuto diverse vicende ma possono essere sostanzialmente distinte negli approcci multiculturali – prevalenti nei paesi anglosassoni – e negli approcci interculturali – adottati principalmente oggi nei paesi europei e anche in Italia.

A distinguere i due approcci è sostanzialmente il rapporto immaginato fra individuo e cultura di origine: il multiculturalismo è stato criticato prevalentemente per l'assunto che sembra sottendere, cioè il fatto che esistano culture definite e sempre identiche a sé stesse di cui gli individui sono rappresentanti, che le nostre società fossero monoculturali prima dell'arrivo dei migranti e che sia possibile creare società multiculturali semplicemente giustapponendo fra di loro le diverse culture intese come comunità omogenee, al cui interno non sono mai rilevate differenze, tensioni o conflitti ad esempio di tipo generazionale, di genere, religiosi, etc. Il multiculturalismo è un approccio quindi accusato di irrigidire le identità degli individui dentro immaginate comunità di appartenenza e di favorire di fatto – pur avendo intenti opposti – l'emergere di conflitti e contrapposizioni (Zoletto 2002).

Gli approcci interculturali nella scuola hanno tentato di smarcarsi da questi rischi e di promuovere l'idea che la relazione nello spazio educativo avvenga tra individui portatori di esperienze culturali composite e non necessariamente omogenee o determinate solo dalla propria appartenenza ad una comunità. Tali approcci vanno nella direzione di favorire una interazione degli individui su una pluralità di aspetti – non solo culturali – della loro identità, prevedendo azioni educative intenzionali volte a favorire la reciprocità e gli scambi, come dichiarato anche nei documenti MIUR: "L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella di una convivenza fra comunità chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità e appartenenze e delle pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non"³.

Il problema tuttavia nella scuola italiana rimane il fatto che, nonostante gli intenti pedagogici dichiarati e una organizzazione formale che sembra ad esempio stabilire precisi protocolli per l'accoglienza degli alunni con cittadinanza non italiana, gli ostacoli all'accesso e alla riuscita dei figli dei migranti a scuola sono di natura politica, sociale ed economica. La depoliticizzazione delle

relazioni di classe e di potere sottese alle relazioni fra maggioranze e minoranze culturali (con o senza cittadinanza italiana, pensiamo ai sinti, ai cittadini italiani di diversa origine familiare o provenienza) sono di fatto rimosse dietro una spesso superficiale e fin troppo ottimistica fiducia nell'incontro interculturale e nella capacità di insegnanti e genitori di vivere la diversità nello spazio scolastico come una realtà arricchente e positiva e non come un problema.

Fra le realtà non affrontate nei protocolli sull'interculturalità a scuola ci sono ad esempio i fenomeni di segregazione scolastica, riflesso della segregazione abitativa nei quartieri più svantaggiati delle famiglie a basso reddito, ma anche le classi ghetto all'interno delle scuole e i fenomeni di *white flight*, cioè dell'esodo delle famiglie di classe media dalle scuole ad alta concentrazione di alunni stranieri; la tendenza degli insegnanti ad orientare gli alunni figli di migranti verso scuole secondarie superiori di tipo professionale, agendo nei termini di una vera e propria selezione di classe attraverso la scuola, piuttosto che renderli in grado di affrontare scelte in linea con i propri interessi; le difficoltà di relazione con la scuola per le famiglie migranti – dovute spesso a difficoltà linguistiche, problemi nel confrontarsi con il modello scolastico italiano e con la sua complessità di passaggio fra i cicli scolastici, con le modalità di comunicazione della scuola sempre più smaterializzate e mediate da tecnologie che non tengono conto del digital divide presente nella società italiana – nel quadro di una generale diminuzione degli spazi di partecipazione scuola-famiglia per tutti.

Celebrare la diversità culturale a scuola senza tenere presente la realtà dei vissuti dei ragazzi e delle ragazze con cittadinanza non italiana può rivelarsi una benevola operazione di politically correct sul piano culturale che serve però a evitare i conflitti e le scelte che impongono politiche attive per l'uguaglianza sul piano sociale per gli studenti con o senza cittadinanza italiana.

Per i ragazzi e le ragazze figli della migrazione inoltre la dispersione e l'abbandono scolastico non hanno gli stessi esiti, ma comportano traiettorie di vita che portano le ragazze a confrontarsi con ulteriori problemi legati alla loro posizione dentro le famiglie e dentro un mercato del lavoro dove l'impiego dequalificato femminile è esposto a sfruttamento in forme ancora più individuali e desindacalizzate.

3 Linee guide per l'accoglienza ed l'integrazione degli alunni stranieri – PDF



STORIE E VOCI DI ALCUNE RAGAZZE E RAGAZZI

Ho quasi 16 anni e sono ancora in terza media, non mi trovo ad andare a scuola con ragazzi tanto più piccoli di me. Ci siamo spostati prima dal Montenegro in Campania e lì si che stavamo bene, avevamo un sacco di amici, c'era mia nonna, ma non c'era lavoro, così siamo venuti qui, ho perso un po' di anni di scuola così. Io a scuola mi annoio, si fanno cose che non servono a niente, le cose che facciamo qui (un centro di sviluppo di comunità per donne migranti) mi piacciono: si parla di come avere la cittadinanza, del permesso di soggiorno, della vita, queste sono le cose che dobbiamo imparare. Questa settimana a scuola ci sono andata di più perché non ce la facevo a vedere mia madre che scoppiava a piangere per questa cosa dello sfratto, ci sono andata perché a casa non si poteva stare, solo per quello. Questi sono i problemi che abbiamo noi, vedi? Altro che scuola.

Adelisa, 16 anni

Alma ha 15 anni, quest'anno sarà bocciata per la seconda volta in prima superiore dentro lo stesso istituto scolastico, quindi non potrà più iscriversi in questa scuola. La sua frequenza scolastica è discontinua. È venuta al gruppo di riorientamento verso la formazione professionale solo dietro lo stimolo delle sue compagne, ma quando parlo con lei dei suoi progetti futuri mi dice che non ne ha, che forse non vuole nemmeno andare alla formazione professionale. Se verrà bocciata lascerà la scuola. «Almaaaa, sveglia! Se non vieni a scuola tuo padre non ti fa più uscire di casa, te ne resterai chiusa con tua mamma a fare le pulizie fino a che non ti sposano!» le urla Ichrak, che invece è ben decisa ad iscriversi ad un corso di ristorazione e mi dice: «Sai i miei genitori hanno fatto molti sacrifici per venire qui, ho quattro fratelli, io sono la più grande e devo aiutare la famiglia quindi voglio andare a lavorare».

Diari di campo – Fulvia Antonelli

Nagma invece ha 14 anni e va molto bene a scuola, soprattutto in matematica, eppure mi chiede di iscriversi alla Formazione Professionale come operatrice alle cure estetiche. Mi dice: «Perché se poi i miei genitori mi lasciano lavorare allora questo è un lavoro che mi piace, se invece non posso lavorare, posso truccare le mie cugine e zie durante i matrimoni e le feste in Pakistan».

Diari di campo – Fulvia Antonelli

BIBLIOGRAFIA

MIUR. (2014b). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.
ZOLETTO D. (2002), "Gli equivoci del multiculturalismo", in AUT AUT, 312, pp. 6-18.



I genitori di Haris hanno origine serba, anche se ormai sono da molti anni in Italia. L'educatore e il servizio sociale conoscono bene la famiglia, perché Haris è stato varie volte segnalato per evasione dell'obbligo scolastico sin dalla scuola elementare. La causa della frequenza incostante di Haris è da cercare nella difficile situazione abitativa della famiglia. Haris infatti vive dentro una roulotte in alcune aree del quartiere, costretta al nomadismo nei parcheggi della zona dalle segnalazioni degli abitanti che regolarmente, dopo alcuni giorni di stazionamento nelle vicinanze delle proprie abitazioni, ricorrono ai vigili chiedendone la rimozione. La famiglia è stata negli ultimi mesi oggetto anche di un certo accanimento di azioni di sgombero, dato che alcuni consiglieri di quartiere legati ad un partito di destra hanno deciso di utilizzare il malcontento di alcuni cittadini circa l'affaire roulotte per intraprendere una vera e propria crociata contro la loro presenza visibile nel quartiere. Negli anni precedenti la famiglia si è spostata anche per lunghi periodi in seguito alle necessità lavorative del padre di Haris o per riunirsi con altre parti della grande famiglia allargata (zii, cugini, etc.) in cerca di sostegno e di aiuto economico nei momenti di difficoltà. Nel passato anno scolastico la famiglia è emigrata in Germania pensando di trovare in questo paese una migliore condizione di vita e di lavoro, ma il tentativo è fallito e dopo alcuni mesi la famiglia è tornata nel quartiere. Dopo una serie di sgomberi è finita parcheggiata in un'area non urbanizzata lontana dalla scuola. Così Haris ha perso l'anno scolastico precedente e rischia di perdere anche quello in corso.

I servizi sociali si sono interessati per verificare la possibilità che la famiglia di Haris fosse assegnataria di una casa di edilizia residenziale pubblica. Il problema è che la famiglia non possiede i requisiti per entrare nelle liste di assegnazione: negli anni precedenti infatti, per mettere fine alla propria instabilità abitativa, la famiglia ha occupato una casa di edilizia residenziale ERP. Allo sgombero dopo pochi mesi è seguita una denuncia di occupazione abusiva che la esclude a vita dalla possibilità di iscrizione alle liste per l'ottenimento di un alloggio pubblico.

Haris ha 14 anni e si presenta a scuola come un ragazzino educato, calmo, ben vestito e sempre ordinato nell'aspetto. In classe il suo compagno di banco è un ragazzo anch'esso bocciato per la terza volta ed estremamente irrequieto, che spesso lo distrae durante la lezione per cui entrambi vengono ripetutamente aspramente ripresi dagli insegnanti perché parlano fra di loro, chiaramente disinteressati alle lezioni e in difficoltà ad entrare in relazione con i compagni più piccoli. Il suo compagno di banco è un ragazzo di origine albanese che ha vissuto e vive anch'esso con la sua famiglia una condizione abitativa precaria: la sua famiglia dopo uno sfratto vive in un alloggio di transizione del servizio sociale. Per facilitare la sua frequenza scolastica e riuscire a promuoverlo in seconda media ad Haris è stato proposto dagli insegnanti un percorso personalizzato che prevede per lui la frequenza a scuola con un orario ridotto (ingresso alle 9.20 invece delle 8.30 e uscita alle 12.45 invece delle 13.20) e lo svolgimento di alcune ore di attività per il recupero delle competenze fuori dalla classe gestite dagli insegnanti di italiano, matematica e storia/geografia e seguite insieme ad altri studenti – un piccolo gruppo di 3 ragazzini, fra cui il suo compagno di banco in classe – che presentano gli stessi problemi di insuccesso scolastico e di precarietà abitativa. Quest'ultimo elemento – che ai miei occhi caratterizza il gruppo di recupero – non è significativo per gli insegnanti, che invece sono concentrati sulle caratteristiche intrinseche – le difficoltà di apprendimento – che invece connoterebbero i componenti del gruppetto. Chiedo ad Haris cosa ne pensa di questa proposta della scuola e mi dice: "Sì, così per me va meglio perché la mattina vengo da Granarolo perché adesso siamo parcheggiati lì. Così ho il tempo per svegliarmi, fare almeno colazione prima di venire a scuola. Quest'anno voglio fare il buono e impegnarmi e cercare di venire a scuola, così vado un po' avanti, mi sono stufato di stare in prima media". Haris nei giorni seguenti varie volte mi chiede come sono le scuole superiori, cosa si studia lì e cos'è l'Università, il posto in cui io gli dico che lavoro. Dei successivi gradi scolastici, del mondo dopo la prima media, Haris non ha alcuna idea.

Diari di campo – Fulvia Antonelli