

Il Piano educativo individualizzato nella presa in carico dei bisogni educativi speciali dei minori stranieri non accompagnati: potenzialità e criticità nell'utilizzo dello strumento nelle comunità di seconda accoglienza

The Individualized education plan in taking charge of special educational needs for unaccompanied foreign minors: potential and critical issues in the implementation of the tool in second reception communities

Elisa Fuggiano

Educatrice operatrice dell'accoglienza

Stefania Lorenzini

Professoressa Associata
Università di Bologna

Carlotta Ricci

Educatrice operatrice dell'accoglienza¹

Sommario

Il contributo presenta alcuni risultati di un percorso di ricerca qualitativa che ha interessato minori stranieri non accompagnati (MSNA) e personale educativo impiegato in strutture di seconda accoglienza del territorio di Bologna e provincia nel 2023. Mentre nella sua finalità più ampia la ricerca ha inteso indagare la pluralità degli aspetti del lavoro attuato nelle comunità di seconda accoglienza del Sistema di accoglienza e integrazione (SAI), dal punto di vista di coordinatori e operatori e dei minori accolti, il presente scritto si concentra sull'utilizzo del piano educativo individualizzato (PEI) nel percorso di presa in carico dei bisogni educativi speciali (BES) di questo particolare gruppo di minori. Attraverso le parole del personale con ruolo educativo intervistato, si indagano potenzialità e criticità nell'utilizzo di questo strumento, sottolineando il rilievo di questo ambito di riflessione per le scienze pedagogiche, in particolare in prospettiva interculturale.

Parole chiave: piano educativo individualizzato, minori stranieri non accompagnati, bisogni educativi speciali, sistema di accoglienza e integrazione, ricerca qualitativa.

Abstract

This article presents some results of qualitative research involving unaccompanied foreign minors and educational staff employed in second reception facilities in the Bologna area and province in 2023. While in its broader purpose the research intended to investigate the plurality of aspects of the work implemented in the reception communities of the integration and reception system (SAI), from the point of view of coordinators and operators and of the minors, this paper focuses on the implementation of the individualized education plan (PEI) in the process of taking charge of the special educational needs of this particular group of minors. Through the words of the educational staff interviewed, we intend to investigate potential and critical issues in the use of this tool, emphasizing the importance of this area of reflection for pedagogical sciences, particularly from an intercultural perspective.

Keywords: individualized education plan, unaccompanied foreign minors, special educational needs, integration and reception system, qualitative research.

Introduzione

Nel quadro contemporaneo caratterizzato da diversificati e cangianti processi migratori, anche la mobilità dei cosiddetti minori stranieri non accompagnati (MSNA) genera trasformazioni nei contesti sociali e rende cruciale il tema della loro presa in carico non solo per aspetti materiali, ma significativamente sul piano educativo. Questo si configura dunque come un rilevante ambito di riflessione per le scienze pedagogiche, in particolare in prospettiva interculturale, e per l'intervento socio-educativo istituzionale, in Italia (e non solo). La complessità dei percorsi biografici e dei vissuti migratori a volte traumatici, sovente intrecciata a condizioni di vulnerabilità affettiva e socio-culturale, per questi/e giovani impone una riconsiderazione degli strumenti di progettazione educativa tradizionali, orientandoli verso logiche di personalizzazione, integrazione e inclusione. In tale prospettiva, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) (si veda anche Bastianoni e Baiamonte, 2016), originariamente elaborato per la programmazione scolastica relativa agli alunni con disabilità, si presta a essere reinterpretato come dispositivo pedagogico capace di rispondere in maniera sistemica e multidimensionale ai bisogni educativi speciali (BES) e alle risorse da valorizzare dei MSNA. Il presente contributo propone, pertanto, l'analisi di alcuni aspetti dell'evoluzione normativa e dell'attuale applicazione del PEI, evidenziandone le potenzialità ma anche criticità legate al fatto che questo strumento, pur riconosciuto nel quadro legislativo e operativo del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), non risulta ancora pienamente valorizzato nelle pratiche quotidiane dei contesti di accoglienza. Questo emerge dalla ricerca qualitativa svolta nel 2023 dalle scriventi, nella quale sono state rivolte interviste semi-strutturate (Corbetta, 2003) a coordinatrici/tori e operatrici/tori con responsabilità educativa nelle comunità di seconda accoglienza per MSNA, della città di Bologna e provincia. Degli esiti della ricerca, ancora in gran parte inediti, prenderemo qui in esame proprio ciò che è emerso riguardo alla conoscenza e all'utilizzo del PEI, mettendo in luce le differenti interpretazioni che ne orientano l'adozione o la non adozione nelle comunità coinvolte nella ricerca, i livelli di consapevolezza professionale che ne accompagnano la compilazione e le difficoltà operative che ne ostacolano l'effettiva funzione progettuale.

1. Dalla scuola ai contesti di accoglienza: cenni alla genesi e allo sviluppo del PEI nello scenario legislativo italiano

Storicamente concepito e implementato in ambiente scolastico e intrinsecamente legato alla dimensione della disabilità, il PEI ha, nel corso dei tre decenni intercorsi dalla sua genesi, attraversato un'evoluzione normativa che riflette il passaggio da un approccio focalizzato solo su tale condizione a un quadro più ampio di inclusione che comprende i bisogni educativi speciali (BES), anche quelli non legati alla disabilità (Ianes e Demo, 2017; Bocchi, 2024). Se infatti la legge quadro 104/92 istituisce il PEI come strumento prescrittivo di programmazione per alunni e alunne con disabilità, costruito sulla diagnosi funzionale e sul profilo dinamico funzionale (Chiappetta, 2007), bisogna aspettare il secondo decennio del XXI Secolo per uscire dal vincolo della tutela legata alla certificazione medica, ampliando il raggio di azione di questo strumento anche ad altri gruppi di persone. In particolare, è nella direttiva ministeriale 27/12/2012 che compare formalmente la macro-categoria dei BES, articolata ulteriormente in tre sotto-categorie: disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. Proprio grazie all'introduzione di quest'ultima categoria è possibile estendere il campo nella definizione e nell'utilizzo del PEI anche ai minori stranieri non accompagnati. In quanto soggetti «privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei

genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano» (l. 47/2017), questo particolare gruppo di minori che abita i contesti scolastici ed extrascolastici italiani può trovarsi e spesso si trova in condizione di vulnerabilità a causa di molteplici fattori precedenti, successivi o concomitanti il viaggio migratorio: la fuga da conflitti e guerre, persecuzioni e discriminazioni, ambienti familiari violenti e abusanti, matrimoni combinati, reclutamento lavorativo forzato e altre situazioni che li espongono a esperienze traumatiche, perdite, lutti e violenze, o ancora la provenienza da luoghi di povertà economica, sociale ed educativa e dal peso di un mandato familiare che determina una precoce responsabilizzazione (Fuller e Hayes, 2020; Tomé-Fernández *et al.*, 2020; Romano, 2025).

Tuttavia, di fronte a un fenomeno che alla luce dei dati statistici riguardanti gli ultimi tre decenni può considerarsi strutturato (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2024; IDOS, 2007, 2014, 2024), consolidato e riconosciuto a livello europeo (Direttiva UE 2011/95/UE), il contesto italiano è rimasto a lungo privo di una legislazione organica che gettasse le fondamenta formali per costruire interventi educativi che prendessero in carico i suddetti BES dei quali questo gruppo di minori è portatore (Agostinetto, 2018; Santagati, Barzaghi e Ferrari, 2024; Paté, 2023). Si deve infatti attendere il 2017 perché nel panorama legislativo in materia di migrazioni internazionali venga promulgata una norma che disciplini in maniera organica le questioni che riguardano i minori stranieri non accompagnati: la Legge Zampa (l. 47/2017). Tale legge rafforza la tutela su molteplici livelli, da quello sanitario a quello sociale, legale ed educativo, attraverso misure che regolamentano il sistema di accoglienza, introducono la figura del tutore volontario, e pongono le basi per l'utilizzo di strumenti pedagogici che possano rispondere ai bisogni educativi speciali sopra menzionati. In particolare, all'art. 9, comma 2, viene introdotta la cartella sociale come strumento utile a raccogliere in modo organico tutte le informazioni relative al percorso di accoglienza del minore, istituendo così il punto di raccordo tra la rete istituzionale – servizi sociali del Comune, Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni –, le comunità di seconda accoglienza, l'eventuale tutore volontario e il minore. Ed è proprio all'interno di questa cartella che trova spazio anche il PEI. Questa normativa, accanto al principio guida del *superiore interesse del minore* sancito a livello internazionale dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia (CRC, 1989), pone dunque le basi per l'implementazione del PEI anche in ambito educativo extrascolastico, entrando a tutti gli effetti all'interno del sistema di accoglienza verso cui convergono i minori stranieri non accompagnati.

Secondo l'ultimo aggiornamento della sezione *La presa in carico dei minori stranieri non accompagnati* del *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale* redatto dal Servizio Centrale del SAI, uno dei principi cardine sui cui si incentra l'accoglienza integrata è quello dell'empowerment, inteso come «un processo individuale e organizzato, attraverso il quale le singole persone possono costruire le proprie capacità di scelta e di progettazione e acquistare la percezione del proprio valore, delle proprie potenzialità e opportunità» (Rete SAI, 2021, p. 4). Questo può avvenire solo favorendo la presa in carico complessa della persona, a partire dall'identificazione dei suoi bisogni e dalla valorizzazione delle sue risorse individuali, raggiungendo attraverso un lavoro di rete le risorse del territorio e cercando di creare sinergie con esso (ISMU). Nel caso dei minori stranieri non accompagnati, il PEI è in questa direzione lo strumento che permette di strutturare il percorso verso l'empowerment nel periodo di permanenza nel sistema di accoglienza, coordinando i diversi servizi, interventi e attività pensati e strutturati per costruire l'autonomia della persona sul territorio in un'ottica di tutela e presa in carico dei bisogni educativi speciali di cui è portatore (Polito *et al.*, 2023). Sempre secondo il

Manuale operativo, infatti, il PEI è da intendersi come «la declinazione degli obiettivi generali e specifici fissati nel complessivo progetto di presa in carico del/della minore in base ai suoi bisogni evolutivi di crescita» (Rete SAI, 2021, p. 13). Le sue caratteristiche principali sono la completa adattabilità ai bisogni specifici di ogni minore – nella formulazione degli obiettivi, dei contenuti, delle modalità operative – e alle dimensioni, caratteristiche e opportunità del singolo progetto SAI, secondo il modello fornito dal Servizio Centrale e contenuto nel *Manuale operativo*.

2. La ricerca

Il percorso di ricerca qualitativa già accennato nell'introduzione è stato condotto nel 2023, a Bologna e provincia (Regione Emilia-Romagna), coinvolgendo in interviste semi-strutturate (Corbetta, 2003), di forte approfondimento 12 operatrici e 6 operatori, afferenti a 11 diverse strutture di seconda accoglienza. Sono stati inoltre incontrati e ascoltati, con la presenza e il supporto di mediatrici e mediatori linguistico-culturali, 6 ragazze e 19 ragazzi di età compresa tra i 15 e i 18 anni (per la maggior parte diciassettenni), provenienti da Tunisia, Albania, Marocco, Ucraina, Egitto, Gambia, Somalia e Iraq, accolti in 10 diverse comunità. Gli incontri si sono svolti nell'ambito di 6 focus group, finalizzati a esplorare diversi aspetti delle loro esperienze di vita, di migrazione, di accoglienza e delle loro prospettive future. La ricerca, nella sua finalità più ampia ha inteso indagare la pluralità degli aspetti del lavoro attuato nelle comunità, dal punto di vista di coordinatori e operatori e dei minori accolti, nella piena convinzione che l'intervento educativo possa offrire un insieme di misure irrinunciabili e determinanti per la protezione e il sostegno alla crescita, all'inserimento e all'integrazione nel contesto sociale di approdo.

In questo contributo consideriamo alcuni dati tratti dalle interviste rivolte al personale con responsabilità educativa, sottoposti ad analisi tematica del contenuto. Quanto alle principali caratteristiche degli intervistati rileviamo diverse provenienze: da regioni del Centro e del Sud Italia per 9 soggetti e del Nord per altri 7, cui si aggiungono un intervistato proveniente dal Bangladesh e uno dall'Eritrea. L'età dichiarata è compresa tra 26 e 49 anni (di cui solo 3 sopra i 40 anni) e la durata dell'esperienza professionale con MSNA tra meno di un anno e un massimo di 10 (con una prevalenza tra 1 e 2 anni). I percorsi di studio che gli intervistati dicono di aver svolto presentano una notevole eterogeneità che tocca diversi ambiti: Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Servizio Sociale, Sociologia, Relazioni Internazionali, Storia e Civiltà Orientali, Scienze Linguistiche, Conservazione dei Beni Culturali, Counseling Umanistico e Esistenziale Integrato, Specializzazione in Insegnamento dell'Italiano L2. Si può notare come i titoli conseguiti in ambito pedagogico-educativo riguardino soli 8 rispondenti su 18, tra questi, 5 hanno conseguito una Laurea in Educatore Sociale e Culturale o L-19; 1 ha svolto il Corso intensivo di formazione per 60 crediti formativi universitari per la Qualifica di Educatore Professionale Socio-Pedagogico; 1, il Corso di alta formazione in Pedagogia Giuridica, Familiare e Scolastica; 1, si è definito laureando in Scienze dell'Educazione e della Formazione. È possibile che, anche per questo motivo, alcuni intervistati abbiano preferito definirsi *operatori/operatrici* piuttosto che *educatori/educatrici*. Tale scelta potrebbe riflettere la mancanza di una formazione specificamente pedagogica, ma in qualche caso fa temere anche una limitata consapevolezza della dimensione educativa del proprio ruolo. D'altra parte, numerosi intervistati lamentano difficoltà nello svolgimento del medesimo per via di luoghi e tempi di lavoro saturati da incombenze pratiche e burocratiche e gravati dalla scarsità di risorse² economiche e umane, cosa questa che si riflette negativamente sulla possibilità di costruire relazioni significative e realizzare una

progettualità educativa intenzionale. Ovvero interventi consapevolmente educativi che curino la dimensione relazionale, che non siano frutto dell'improvvisazione o di sole risposte immediate alle situazioni quotidiane o alle emergenze, ma il risultato di un processo di pianificazione, valutazione e adattamento continuo delle strategie educative alle persone reali cui si rivolgono. Vediamone un esempio:

Tempo! Siamo pochi, per un lavoro che richiederebbe il doppio dell'équipe, per avere tempo da dedicare ai ragazzi, a fare attività insieme, a seguirli di più. Nelle comunità dove lavoro una ha 10 ragazzi, l'altra 15 [...] gli educatori veri e propri che si occupano del progetto dei ragazzi, sono 2... 2 persone che si occupano della vita di 15 ragazzi, è poco, pochissimo... 15 ragazzi di cui qualcuno ha bisogno di visite, qualcuno ha bisogno di accompagnamento nell'iter sanitario, un altro ha bisogno di essere accompagnato a scuola e... dei contatti con i professori, insomma, è poco. Questo si riflette sul mio ruolo ovviamente, per cui... se ci fosse... un'équipe... basterebbe una o due figure in più per riuscire a non essere solo... dei burocrati, perché devo rispondere alle mail, devo fare schede di segnalazione utilissime ma che mi tolgono tempo, devo raccogliere dati perché il progetto mi obbliga a farlo entro una scadenza..., tutto questo per forza toglie tempo alla relazione con i ragazzi... si fatica a dare il tempo che si vorrebbe, io penso che la volontà sia la base di tutte le persone che lavorano in questo progetto e ognuno ci mette tanto... si parte tutti col desiderio di costruire qualcosa con i ragazzi, ma manca proprio il tempo per... la gestione del rapporto fra educatori e ragazzi (14, f, responsabile, comunità maschile)³.

È peraltro indubbio che il lavoro di questi professionisti si collochi entro contesti profondamente segnati dalle complesse trasformazioni che attraversano l'educare nella società contemporanea, globalizzata e sempre più multiculturale. I dati raccolti evidenziano tutta la complessità del ruolo di figure professionali impegnate nell'accoglienza e nell'accompagnamento dei giovani, nonché di un intervento educativo contrassegnato da imprevedibilità, incertezze e dai bisogni specifici connessi a fenomeni transnazionali, di cui è spesso difficile cogliere anche gli aspetti di risorsa. Tali difficoltà risultano accentuate oltre che dal già menzionato continuo ridursi delle risorse economiche dedicate ai MSNA, anche da un limitato riconoscimento contrattuale, retributivo e sociale della professione educativa, tanto che nel contesto sociale a volte non è nota nemmeno l'esistenza della figura dell'educatore/educatrice professionale d'area pedagogica (cfr. Lorenzini, 2025). Entro la grande ricchezza dei dati raccolti, l'analisi qui è volta a considerare le risposte che le persone intervistate hanno dato in merito alla realizzazione dei PEI per i/le giovani accolte nelle comunità ove operano.

3. Il PEI nel sistema di accoglienza e integrazione (SAI): un potenziale non pienamente sfruttato. Alcuni esiti della ricerca.

Riferendoci ora agli esiti della ricerca descritta sopra, nel campione di 18 coordinatori/trici e operatrici/operatori di comunità di seconda accoglienza per MSNA intervistati nel 2023, solo nove dichiarano di redigere un PEI per ogni minore in carico alla propria équipe. Negli altri casi il PEI non viene menzionato oppure le/gli intervistate/i affermano di averlo redatto solo in casi specifici, non riconoscendone il potenziale e l'importanza che può avere nel percorso di ogni minore. Ne vediamo un esempio nelle parole di una operatrice:

Finora c'è stato solo uno di questi [assistenti sociali] che lo ha fatto, gli altri non l'hanno mai fatto, per i minori mai visto..., rare volte. Facciamo molta fatica a farlo per tutti... Se il patto di accoglienza [...] viene fatto è perché quello è essenziale, il PEI non essendo essenziale non viene fatto sempre (10, operatrice sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

I casi specifici in cui risulta più probabile che venga attivato riguardano giovani che si trovano in una condizione di disagio conclamato o di estrema fragilità a causa di problematiche di natura psico-socio-sanitaria come uso e abuso di sostanze, patologie gravi, sfruttamento lavorativo, inserimento in reti a rischio e più in generale situazioni che richiedono l'intervento trasversale di figure professionali altre rispetto al personale educativo delle comunità:

No, non per ogni minore... [...] è stato attivato un progetto individualizzato per un ragazzo che appunto è stato segnalato ad AREA 15 per l'uso di sostanze e all'anti tratta comunque per le cattive compagnie diciamo e... a lui è stato fatto un progetto individualizzato (15, operatrice sociale diurna, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Quando ci rendiamo conto... diciamo della fragilità del minore, lo comunichiamo subito all'assistente sociale, perché di solito ha l'educazione individualizzata solo chi manifesta determinate... esigenze e quindi noi abbiamo un'educatrice di riferimento che è qui in comunità con noi che segue i ragazzi assegnati (17, operatrice, comunità maschile MSNA, marzo 2023)

Ogni minore no, chi ha bisogno sì. Se ha qualche tipo di vulnerabilità che ha bisogno dell'accompagnamento oltre a quello che noi riusciamo a fare... Per un ragazzo senegalese... lui aveva un problema di salute e [...] il suo cibo doveva essere fatto in un certo modo, anche la terapia doveva essere seguita con costanza e allora abbiamo fatto la richiesta [di un PEI]. E poi anche per un altro ragazzo che aveva bisogno di essere accompagnato per capire il contesto territoriale abbiamo fatto la richiesta (18, operatrice, comunità maschile MSNA, marzo 2023).

L'utilizzo del PEI è in realtà menzionato come un'azione «fondamentale e continuamente in itinere per tutta la durata dell'accoglienza di ogni minore» anche dal *Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati* (Ministero dell'Interno e Ufficio Europeo di Sostegno per l'Asilo, 2021, p. 25). All'interno di questo documento, infatti, si prevede che debba essere redatto entro 15 giorni dall'inserimento in comunità poiché costituisce il «nucleo portante dell'accoglienza del MSNA e delle azioni che verranno poste in essere nel corso della sua permanenza a carico dello Stato» (*ibidem*). Anche rispetto a queste indicazioni, emerge a più riprese nel campione intervistato come le tempistiche di redazione e verifica siano in realtà più dilatate, e per la prima compilazione possano protrarsi fino a «dopo 2/3 mesi... a seguito di qualche colloquio» (2, coordinatrice, comunità maschile MSNA, gennaio 2023). Accanto a questo, un altro aspetto che emerge da alcune interviste riguarda l'inconsapevolezza della natura multidisciplinare che dovrebbe avere il gruppo di lavoro coinvolto nel processo: «in linea teorica dovrebbe essere l'assistenza sociale a fare il Progetto Educativo Individualizzato [...] ci è stato delegato di farlo ma noi non abbiamo quasi mai tempo di farlo» (10, operatrice sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Secondo le indicazioni nazionali per la redazione del PEI e secondo il suddetto *Manuale operativo*, il gruppo di lavoro coinvolto dovrebbe essere multidisciplinare e, nel caso specifico dei minori stranieri non accompagnati, dovrebbe essere formato dall'assistente sociale del servizio sociale pubblico di riferimento, dagli operatori della struttura in quanto équipe educativa e, ove presente, dal tutore volontario designato. Tutti soggetti che hanno la funzione di sostenere e accompagnare il minore, considerato primo protagonista attivo nella stesura di questo documento, affinché «non sia un mero destinatario del PEI ma, al contrario, sia coinvolto e quindi informato e ascoltato» (Rete SAI, 2021, p. 15), anche in linea con le indicazioni dell'Autorità garante per l'infanzia e adolescenza (2025). Al contrario, da alcune delle testimonianze raccolte si evince invece come il punto di vista del minore non sia sempre preso sufficientemente in considerazione. Si osservi, ad esempio, il punto di vista di un coordinatore rispetto al grado di coinvolgimento del minore nella stesura del PEI e delle scelte prese per il suo percorso:

Un po' e un po'... [...] ci deve essere sicuramente un PEI formale all'inizio. [...] Poi nel tempo magari [la persona] si rivela inadatta a un contesto classe [...] fa fatica, ha difficoltà. Quindi sì, si coinvolgono ma non [...] quando magari ci sono dei cambiamenti che in itinere avvengono e che lo stesso beneficiario a volte fa fatica un po' a leggere (1, coordinatore, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Sulla medesima lunghezza d'onda troviamo le riflessioni di un'altra operatrice quando le viene chiesto quale peso abbia il parere dei minori nella formulazione dei PEI: «siamo sempre lì, che cosa pensano? Che idee hanno? Che cosa gli è stato messo in testa? È attuabile? Non è attuabile? Penso anche il discorso [del desiderio di diventare] calciatore, io lo prendo sempre con un antagonismo e un'antipatia che fa paura credimi...» (5, operatrice, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Un altro ambito in cui si osservano lacune nella coorte qui considerata è quello che riguarda la conoscenza del quadro normativo di riferimento in materia di PEI: il 50% delle persone intervistate, infatti, dice di non sapere a quale normativa attenersi nella redazione del PEI o confonde i principi legislativi con le indicazioni fornite dall'ente istituzionale che, nel caso della maggior parte dei soggetti coinvolti nella ricerca, è ASP Città di Bologna, ovvero l'Azienda dei Servizi alla Persona del Comune di Bologna nel servizio protezioni internazionali. In tre casi le intervistate sostengono che la comunità ne è sprovvista «perché il SAI [...] in realtà non c'è, non è come una comunità educativa quindi non ci viene dato un quadro normativo di riferimento» (8, coordinatrice, comunità femminile MSNA, febbraio 2023) o perché «magari ognuno ha il suo di riferimento» (3, operatrice, comunità maschile MSNA) o ancora perché «io li scrivo in base anche a quelli che vedo che sono stati scritti in precedenza e... in base al ragazzo» (16, operatrice sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Un altro aspetto su cui c'è confusione per alcune persone riguarda la funzione del PEI che, in alcuni casi, è considerato «più un monitoraggio che viene fatto per le istituzioni al fine sanitario... e legislativo» (5, operatrice, comunità maschile MSNA, febbraio 2023), «una mappa... una roba scritta che magari ci serve più per intervenire quando il percorso non sta andando bene» (9, responsabile di struttura, comunità maschile MSNA, febbraio 2023). O, ancora, considerato una incombenza per il personale della comunità che, a causa di molteplici fattori, costruisce questi progetti spostando l'attenzione dal minore e dai suoi desideri alle troppe difficoltà:

Perché spesso è tutto una corsa... al documento, al contratto di lavoro e poi l'aspetto dell'identità viene un po' tralasciato. [...] Il ragazzo che dice che vuole fare l'idraulico ma non ci sono corsi di formazione per idraulici, cioè sono tutti pieni [...] e quindi tu gli dici: «senti ma tu hai tre mesi, qualcosa devi fare, vuoi fare l'elettricista?» «No non mi piace». «Eh però ti serve qualcosa, ti serve un pezzo di carta, lo devi fare» (16, operatrice sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Come sostengono Ianes e Demo «non è infatti la presenza di un PEI da sola a garantire la qualità di un percorso di integrazione, ma la sua realizzazione sulla base di alcuni principi di qualità» (2017, p. 418). Questo implicherebbe però una preparazione che viene meno anche a causa della mancanza di una formazione pedagogica che permetta l'apprendimento del senso e delle linee guida sull'utilizzo di questo prezioso strumento. Si è già notato infatti che, nel campione intervistato, solo otto persone su diciotto hanno una formazione di natura pedagogica e questo influenza inevitabilmente la possibilità di progettare e realizzare interventi educativi pedagogicamente orientati, ancor meglio se guidati da una prospettiva pedagogica interculturale (Bolognesi e Lorenzini, 2017).

4. Il PEI come strumento di lavoro in comunità. Alcuni esiti della ricerca

Il PEI rappresenta lo strumento con cui l'équipe multidisciplinare elabora il percorso di integrazione del ragazzo, calibrando ogni attività alle sue esigenze specifiche, vedendo come protagonisti il ragazzo/a stesso/a, l'assistente sociale del servizio sociale pubblico di riferimento, gli operatori della struttura in quanto équipe educativa multidisciplinare e, ove presente, il tutore volontario designato (Rete SAI, 2021). Dalle interviste svolte, come abbiamo visto sopra, emerge che non tutti gli operatori/trici intervistati utilizzano il PEI come strumento di lavoro. Vediamo ora cosa evidenziano coloro che invece lo menzionano e dichiarano di utilizzarlo. Questi intervistati fanno riferimento ad alcuni obiettivi principali perseguiti attraverso il PEI, tra cui il supporto al raggiungimento dell'autonomia, descritta così da un operatore.

Autonomia può essere anche imparare a cucinare da solo, sapere a che ora arriva l'autobus, dove sta la fermata, dove ti porta, che altro autobus devi prendere dopo. L'autonomia può essere avere la tua agenda, che l'agenda non te la devono più scrivere gli operatori ma te la scrivi tu e ti scrivi gli orari delle lezioni. L'autonomia è banalmente metterti la sveglia al telefono e non aspettare che sia l'operatrice a buttarti giù dal letto per dirti che devi prendere la corriera. Poi ci sono le autonomie più grandi che sono quelle che ti portano alla ricerca del lavoro e la ricerca abitativa e quello è un iter più lungo e si spera che il ragazzo a 18 anni sappia in quali uffici deve entrare o quali numeri poter chiamare (4, operatore sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Altri obiettivi riguardano l'ottenimento dei documenti inteso come supporto pratico, dalla richiesta fino all'acquisizione di tutti i documenti necessari alla permanenza in Italia; la formazione linguistica e professionale attraverso l'iscrizione e la frequenza di corsi formativi e di lingua italiana; l'iter sanitario, e l'integrazione sociale nel territorio.

Allora abbiamo delle aree tematiche tipo: rispetto alla cura di sé e dello spazio, rispetto a... l'autonomia, non so rispetto alla parte legale, rispetto alla parte di inserimento e di integrazione e di attività, quindi abbiamo proprio un file, una struttura

di aree e poi con la persona si stabiliscono degli obiettivi (8, coordinatrice, comunità femminile MSNA, febbraio 2023).

Di solito li stiliamo dopo 2/3 mesi... a seguito di qualche colloquio e con questi andiamo un pochino a darci degli obiettivi [...] ci sono obiettivi che sono abbastanza standardizzati per tutti, che sono poi quelli della formazione, della ricerca-lavoro, ricerca abitativa, gli obiettivi diciamo un pochino più personali li concordiamo sulla base dei bisogni dei ragazzi (2, coordinatrice, comunità maschile MSNA, gennaio 2023).

Su 3/4 aree, quindi formativa, socio-educativa, scolastica e sanitaria, noi valutiamo i bisogni del ragazzo [...] si fa un colloquio di profilazione con la responsabile dell'area formazione-lavoro, con gli operatori per capire il percorso scolastico precedente, il livello linguistico e capire come organizzarci rispetto a questo [...] sull'area sanitaria si fanno degli screening quelli generici, vaccini, e poi a seguire visite specialistiche, dell'area legale se ne occupa l'ufficio legale, invece per quanto riguarda il reparto socio-educativo ci concentriamo nel capire quali sono gli hobby del ragazzo, gli sport di preferenza (4, operatore sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

La condivisione attiva con il singolo minore è (dovrebbe essere) parte integrante del lavoro di stesura del PEI, poiché permette di avere chiari gli obiettivi da perseguire, e di non incorrere in equivoci o false aspettative (Rete SAI, 2021). Dalle parole di un'intervistata emerge anche come il ruolo dell'educatore dovrebbe essere quello di indirizzare il minore a individuare gli aspetti del suo percorso su cui risulta necessario lavorare, soprattutto nel caso in cui non ne sia già consapevole.

L'obiettivo parte dalla persona, o dal bisogno condiviso o dal bisogno espresso dal minore o dal bisogno che l'educatore percepisce e che va accompagnato il minore a vederlo, per esempio la cura di sé e dello spazio, quindi la cura della camera è un obiettivo che magari il minore non si riesce a dare subito, che non si riconosce immediatamente, quindi all'inizio l'educatore si dà come obiettivo di accompagnarlo a vedere questo aspetto di sé (8, coordinatrice, comunità femminile MSNA, febbraio 2023).

Il conseguimento dei risultati è determinato anche da un'adeguata e specifica gestione delle modalità e dei tempi di realizzazione delle attività, che devono tenere conto dell'età del minore e quindi del tempo previsto per l'accoglienza in relazione al compimento del diciottesimo anno (Rete SAI, 2021). Questi aspetti sono esplicitati in modo chiaro da alcune intervistate.

Dipende tutto dal ragazzo... perché se arriva a 15/16 anni, e quindi abbiamo davanti un progetto che avrà una durata come minimo di due anni, perché tra i 16 e i 18 son due anni, sappiamo appunto che abbiamo due anni interi. Quindi i progetti si fanno anche in base a quanto tempo si ha a disposizione... Nel caso di ragazzi più piccoli se si ha il... privilegio della tempistica si può stilare un progetto educativo individuale più... concreto e con più punti... può essere l'iscrizione a una scuola, l'ottenimento di una qualifica, l'inserimento nel mondo del lavoro tramite stage scolastici che molto spesso poi hanno possibilità di assunzione, frequentare i corsi sulla sicurezza... imparare una lingua, poi c'è tutto il lato legale, mettersi a posto con i documenti (13, operatrice sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Gli obiettivi principali si costruiscono... con i ragazzi: noi facciamo una mappa del tempo, insieme a loro, dicendo «guarda il tuo tempo in accoglienza è questo, da qui a sei mesi tu di che cosa hai bisogno?» Di imparare l'italiano, di fare un corso di formazione, cioè ci poniamo degli obiettivi insieme che poi monitoriamo... a cadenza per vedere se gli obiettivi decisi insieme a lui sono stati raggiunti oppure no, e se non sono stati raggiunti, cosa è andato male? Come si può riaggiustare il tiro per arrivarci? (9, responsabile di struttura, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Risulta altresì opportuno programmare con il minore incontri periodici e strutturati per valutare il percorso in itinere; tale approccio dovrebbe consentirgli di acquisire sempre maggiore consapevolezza del suo progetto, riconoscendosi responsabile e protagonista attivo del suo percorso verso l'autonomia e l'inclusione sociale (Rete SAI, 2021). Proprio il senso di responsabilità e l'investimento dei ragazzi risulta un fattore determinante per il raggiungimento degli obiettivi fissati nel PEI.

[I PEI] mirano all'autonomia e guidano all'integrazione nel momento in cui il ragazzo è collaborativo, e investe sul percorso, deve essere un investimento da ambedue le parti, è difficilissimo comunque raggiungere ad oggi l'integrazione quindi bisogna che anche loro siano mossi da una grandissima forza di volontà perché l'obiettivo sia... ripartito in ambedue le posizioni (2, coordinatrice, comunità maschile MSNA, gennaio 2023).

Nonostante il lavoro degli educatori, i ragazzi fanno delle scelte in autonomia che possono essere contrapposte agli obiettivi che insieme agli adulti si erano prefissati. Tali criticità vengono espresse da un'intervistata che riporta come, nonostante la definizione di un progetto educativo, alcuni ragazzi decidano di prendere *altre strade*.

Dipende dal minore... dal perché è venuto qui, tutto dipende da questo, dalla sua volontà... c'è un percorso di crescita per carità, ma una crescita che lo porta poi a fare altri tipi di scelte [...] il progetto è utile, serve al ragazzo e spesso lo porta anche a compimento però la strada molto spesso è tortuosa, nonostante ci sia un progetto alle spalle (17, educatrice, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Anche dalle parole di un'altra intervistata emerge la divergenza tra il progetto costruito insieme e "il mondo altro" che i ragazzi, in alcuni casi, decidono di seguire: «non so... per alcuni sì, per alcuni devo dire che costruire un progetto insieme... lo si fa veramente insieme, altri hanno... un mondo altro rispetto al progetto per cui non... riusciamo a costruire niente, oppure costruire insieme un progetto non li porta effettivamente ad avere delle soluzioni» (14, responsabile, comunità maschile MSNA, febbraio 2023). Tali criticità si ritrovano anche nelle parole di chi vede il progetto educativo come uno strumento molto utile, nonostante le vulnerabilità personali o la scarsa adesione dei ragazzi rischi di inficiare il raggiungimento degli obiettivi prefissati nel PEI.

Secondo me sono delle linee guida molto utili che se sfruttate a pieno possono... noi dico sempre che abbiamo la responsabilità del mezzo ma non del risultato, quindi al netto di quelle che sono le vicissitudini, le cose che possono ostacolare la linearità del progetto educativo..., sono degli strumenti molto utili, almeno per tenere monitorato le vulnerabilità o la scarsa adesione in generale alle regole della

comunità... che qualche volta, anzi, quasi sempre, inficiano la riuscita del PEI almeno nei tempi stabiliti (7, operatore, comunità femminile MSNA, febbraio 2023).

Le parole degli intervistati portano alla luce un quadro in cui il lavoro con i MSNA si muove tra il desiderio di co-costruzione, la responsabilità educativa e l'accettazione dei limiti del proprio lavoro educativo, che si scontra con il *mondo altro* dei ragazzi accolti. Chi vede nel PEI un valido strumento lo definisce tale soprattutto per il fatto di dare ai ragazzi una direzione in cui muoversi, insieme: «Secondo me, senza questo non ci sarebbero dei binari su cui andare, quindi sarebbe molto più difficile per loro» (3, operatore, comunità maschile MSNA, febbraio 2023).

Quello che noto è che all'inizio [i PEI] sono funzionali, proprio perché loro hanno bisogno di sapere dove vogliono andare, li guidano... cioè «io ti faccio vedere che sono qui non tanto perché lavoro, ma sono qui per lavorare con te». Per arrivare dove vogliamo arrivare, non ci posso essere né solo io, né solo tu, dobbiamo lavorare in collaborazione. Quindi all'inizio li motiva e gli dà un certo focus di attenzione su dove volgere lo sguardo (6, responsabile comunità femminile MSNA, febbraio 2023).

Altri, invece, sostengono che il PEI sia uno strumento più utile agli educatori che ai minori accolti: «Guidano più noi, cioè sono più utili a noi per capire le varie tappe, perché il PEI è fatto di obiettivi e attività per capire come stiamo lavorando con il ragazzo e se noi lavoriamo bene viene aiutato anche lui» (4, operatore sociale, comunità maschile MSNA, febbraio 2023). «Più che le minori, dovrebbero guidare gli operatori ad aiutare le minori» (7, operatore, comunità femminile MSNA, febbraio 2023). Le voci raccolte restituiscono la complessità del lavoro educativo all'interno delle comunità per minori stranieri non accompagnati, dove il PEI appare come uno strumento tanto necessario quanto imperfetto. Emerge l'importanza di ripensare costantemente il PEI in relazione ai ragazzi e alle sfide del contesto, costruire un ponte tra la vita *dentro* e quella *fuori* la comunità significa, allora, rimettere al centro il senso del progetto educativo come processo condiviso, aperto e in continua negoziazione.

Conclusioni da cui ripartire

Il percorso di analisi e di ricerca presentato ha mostrato come il PEI, nel contesto dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, rappresenti uno strumento ad alto potenziale pedagogico-educativo, ma non ancora pienamente valorizzato nella progettualità e nelle pratiche quotidiane. L'indagine condotta nel territorio bolognese ha evidenziato forti disomogeneità nell'uso, nella conoscenza e nell'interpretazione del PEI, che da alcuni operatori è considerato indispensabile ma da altri è percepito come appesantimento del già rilevante carico di lavoro, adempimento burocratico o intervento emergenziale, piuttosto che come dispositivo pedagogico-educativo capace di orientare e supportare percorsi di crescita personalizzati e partecipati. Le criticità emerse – dalla scarsa formazione pedagogica specifica degli operatori alla mancanza di tempo e risorse – rendono difficile la costruzione di una progettualità educativa intenzionale, articolata e condivisa. A ciò si aggiunge in alcuni casi una limitata partecipazione dei minori (perché da loro stessi non accolta o perché non sufficientemente incoraggiata dagli operatori) alla definizione dei propri percorsi e progetti, in contrasto con i principi di empowerment e co-protagonismo affermati a livello normativo e pedagogico. Non si può non notare come nello scarso o talvolta assente ricorso al PEI si configuri una violazione dei diritti dei MSNA e del principio del “superiore interesse del minore”, sancito dalla Convenzione

Onu sui diritti del fanciullo, che è un principio cardine del nostro ordinamento. Si può ricordare anche, come fa il *Dossier Statistico Immigrazione 2025* Che l'Italia è già stata condannata dalla Corte europea dei diritti dell'uomo in sentenze del 2022 e del 2023, per aver collocato alcuni MSNA in centri d'accoglienza per adulti, in condizioni tali da infliggere trattamenti inumani e degradanti.

Nella tensione tra potenzialità e limiti continua a collocarsi la sfida educativa più importante e profonda: trasformare il PEI da documento formale a occasione di relazione e negoziazione, capace di intrecciare biografie, aspettative e diritti, anche per i minori stranieri non accompagnati. Occorre dunque risignificare il PEI come opportunità di progettazione educativa realmente partecipata, capace di valorizzare i bisogni, le potenzialità e le traiettorie identitarie di questi/i giovani. Il suo pieno riconoscimento come strumento pedagogico richiede un investimento strutturale sulla formazione degli operatori, sul lavoro d'équipe multidisciplinare e sul raccordo tra istituzioni, comunità e territorio. In questa prospettiva, il PEI può divenire una pratica riflessiva di co-costruzione dell'autonomia, restituendo senso e visibilità anche all'agire educativo nei contesti di accoglienza. Rimettere al centro il progetto di vita di questi minorenni significa, in ultima analisi, rinnovare il significato dell'educare in una società plurale, che chiede ai professionisti dell'accoglienza di abitare la complessità come spazio generativo di nuove forme di inclusione, integrazione, cittadinanza.

Note

¹ Il contributo è frutto della collaborazione e condivisione tra le autrici. Tuttavia, in particolare Stefania Lorenzini ha scritto l'introduzione, il paragrafo 2 e le conclusioni; Elisa Fuggiano, i paragrafi 1 e 3; Carlotta Ricci, il paragrafo 4.

² A proposito di carenza di risorse, il *Dossier Statistico Immigrazione 2025* segnala come gli stessi posti disponibili nel SAI in Italia siano «assolutamente insufficienti: al 30 giugno 2025, risultavano attivi 6.173 posti, a fronte di più di 16mila presenze. [...] Di fatto, considerata l'insufficienza dei posti disponibili nel Sai, una parte significativa dell'accoglienza ricade sui Comuni» (Rozzi, 2025, p. 168). Nel biennio 2023-2024 le richieste dei Comuni per coprire i costi di accoglienza dei MSNA fuori dal SAI hanno superato di molto le risorse disponibili, con un ammanco stimato dall'ANCI in almeno 190 milioni di euro (lettera ai ministeri competenti, 12 giugno 2025). Tale carenza, già anticipata con fondi locali, mette a rischio la sostenibilità finanziaria delle amministrazioni e, se protratta, potrebbe compromettere la tutela e il sostegno garantiti a migliaia di minori. Anche la seconda accoglienza, come la prima, continua a essere gestita in chiave emergenziale (*ibidem*).

³ I brani citati riportano fedelmente le parole delle/degli intervistate/i, per questo in certi casi non corrispondono alla forma richiesta dal testo scritto. Nella sigla tra parentesi sono indicati: numero progressivo assegnato all'intervista, ruolo della persona intervistata entro la comunità in cui opera, tipologia della comunità. Nel 2017, il medesimo schema di intervista è stato rivolto a 30 operatori/trici di comunità di secondo livello in Emilia-Romagna. Alcuni esiti di questa prima tranche di ricerca sono esposti nelle pubblicazioni di Lorenzini (2018, 2019a, 2019b, 2022, 2025).

Aknowledgements

Il percorso di ricerca qualitativa è inserito tra le attività del progetto *ACT – Arte, Cultura e Territorio per il contrasto alla povertà educativa*, realizzato con la collaborazione di CIDAS (Cooperativa Inserimento Disabili Assistenza Solidarietà) e ASP (Azienda Pubblica di Servizi alla Persona) Città di Bologna e all'interno del progetto SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione) MSNA, finanziato da impresa sociale Con i bambini.

Bibliografia

Agostinetto L. (2018), *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*. In «Studium Educationis», Vol. XVIII, n. 3, pp. 61-72.

- Autorità garante per l'infanzia e adolescenza (2025), *Ascolto e partecipazione dei minori stranieri non accompagnati come metodologia di intervento*, Roma, Autorità garante per l'infanzia e adolescenza.
- Bastianoni P. e Baiamonte M. (2016), *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*, Trento, Edizioni Centro studi Erikson.
- Bocchi B. (2024), *Il Piano educativo individualizzato come strumento di progettazione di percorsi didattici e educativi*. In B. Bocchi, E. Bortolotti e G. Franceschini (a cura di), *Costruire la professione docente nel percorso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole Secondarie. Il Corso di Trieste si racconta*, Trieste, EUT Edizioni.
- Bolognesi I. e Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi e impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press.
- Chiappetta L. (2007), *L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica: Diagnosi funzionale, Profilo dinamico funzionale e Piano educativo individualizzato*. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, pp. 221-247.
- Corbetta P. (2003), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Fuller M. e Hayes B. (2020), *What are the experiences of education for unaccompanied asylum-seeking minors in the UK?* In «Child: Care, Health and Development», Vol. 46, n. 4, pp. 414-421.
- Ianes D. e Demo, H (2017), *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*. In «L'integrazione scolastica e sociale», Vol. 16, n. 4, pp. 415-426.
- IDOS (2007), *Dossier statistico immigrazione*, Roma, Caritas/Migrantes.
- IDOS (2014), *Dossier statistico immigrazione*, Roma, Centro studi e ricerche IDOS.
- IDOS (2024), *Dossier statistico immigrazione*, Roma, Centro studi e ricerche IDOS.
- IDOS (2025), *Dossier statistico immigrazione*, Roma, Centro studi e ricerche IDOS.
- Lorenzini S. (2018), *L'intervento educativo nelle Comunità di Seconda Accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: quale valore alla prospettiva pedagogica interculturale nei riferimenti teorici e nelle prassi educative? Esiti da una ricerca qualitativa in Emilia-Romagna*. In A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli, pp. 172-190.
- Lorenzini S. (2019a), *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla scelta della scuola e del lavoro?* In G. Elia, S. Polenghi e V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 839-847.
- Lorenzini S. (2019b), *Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna*. In «RIEF - Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, pp. 97-121.
- Lorenzini S. (2022), *Educatori/educatrici Giovani accolti nelle comunità di seconda accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: criticità relazionali collegate ai generi. Una lettura interculturale e di genere*. In E. Marino e C. Roverselli (a cura di), *Genere, storia, diversità e culture. Questioni che toccano l'educazione*, Napoli, Paolo Loffredo Editore, 2022, pp. 9-27.
- Lorenzini S. (2025), *Problemi e bisogni di operatrici/tori con ruolo educativo nelle comunità di seconda accoglienza per minori stranieri non accompagnati. Esiti da una ricerca qualitativa a Bologna*. In A. Schiedi (a cura di), *Mediterraneità e confini: educazione, welfare, sostenibilità*, Venezia, Marcianum Press, pp. 167-185.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2024), *I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*.
- Ministero dell'interno e Ufficio Europeo di Sostegno per l'Asilo (2021), *Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*. In https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2022-08/24_vademecum_per_la_presa_in_carico_dei_minori_stranieri_non_accompagnati.pdf (consultato il 15/10/2025).

- Nazioni Unite (1989), *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. In <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/> (consultato il 21/10/2025).
- Paté N. (2023), *Minorité en errance: l'épreuve de l'évaluation des mineurs non accompagnés*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Polito A., Algieri G., Bonadies S., Calonico A.M., Corrado M., Ferraro A., Gravina A., Iannoccaro G., Morrone C., Quartarolo M.K., Russo T., Soda E., Veltri R., Vivone C. e Adilardi A. (2023), *La progettazione psicosociale nei progetti del Sistema di Accoglienza e Integrazione/SAI Un modello di intervento*. In «Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria», Vol. 28, pp. 32-80.
- Rete SAI (2021), *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale. Nuovo aggiornamento della sezione "La presa in carico dei minori stranieri non accompagnati"*, Roma, Servizio centrale del Sistema di Accoglienza e Integrazione.
- Rete SAI (2022), *Il Sistema di accoglienza e integrazione e i minori stranieri non accompagnati*, Roma, Servizio centrale del Sistema di Accoglienza e Integrazione.
- Romano A. (2025), *I minori stranieri non accompagnati tra fragilità, bisogni educativi speciali e politiche inclusive scolastica*. In A. Schiedi (a cura di), *Mediterraneità e confini: educazione, welfare, sostenibilità*, Venezia, Marcianum Press, pp. 187-196.
- Rozzi E. (2025), *Minori stranieri non accompagnati: tra persistenti violazioni dei diritti e nuovi rischi all'orizzonte*. In Centro Studi e Ricerche Idos (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2025*, Roma, Centro studi e ricerche IDOS. pp. 166-171.
- Santagati M., Barzaghi A. e Ferrari C. (2024) (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile*, Milano, Franco Angeli.
- Tomé-Fernández M., García-Garnica M., Martínez-Martínez A. e Olmedo-Moreno E.M. (2020), *An Analysis of Personal Learning Environments and Age-Related Psychosocial Factors of Unaccompanied Foreign Minors*. In «International Journal of Environmental Research and Public Health», Vol. 17, n. 10, pp. 1-13.

Short bio

Elisa Fuggiano

Laureata in Scienze dell'educazione presso l'Università degli studi di Milano Bicocca. Dottoranda magistrale in Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale presso l'Università di Bologna. Ha collaborato al percorso di ricerca all'interno del progetto *ACT – Arte, Cultura e Territorio per il contrasto alla povertà educativa*. Impiegata dal 2021 nel settore dell'accoglienza per richiedenti asilo e titolari di protezione, attualmente lavora come educatrice operatrice dell'accoglienza presso una struttura SAI ordinari sul territorio del Nuovo Circondario Imolese.

Graduate in Educational sciences at the University of Milano Bicocca. Master's degree in Planning and managing of educational intervention in social distress at the University of Bologna. Research collaborator within the project *ACT – Art, Culture and Territory for combating educational poverty*. Employed since 2021 in the reception system sector for asylum seekers and protection holders, she currently works as a reception educator at a SAI facility in the Nuovo Circondario Imolese district.

Stefania Lorenzini

Professoressa Associata, docente di Pedagogia Interculturale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. Editor in chief della rivista, di classe A, *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche* <https://educazione-interculturale.unibo.it/>. Fa parte del Centro Studi sul Genere e l'Educazione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Associate Professor of intercultural pedagogy at the Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" of the Alma Mater Studiorum - University of Bologna. She's editor in chief of the Class A scientific, interdisciplinary, open access journal *Educazione interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche* <https://educazione-interculturale.unibo.it/>. She's a member of CSGE - Center for Studies on Gender and Education, at the Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" of the Alma Mater Studiorum - University of Bologna.

Carlotta Ricci

Laureata in Educatore sociale e culturale presso l'Università di Bologna. Dottoranda magistrale in Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale presso l'Università di Bologna. Collaboratrice di ricerca UNIBO all'interno del progetto *ACT – Arte, Cultura e Territorio per il contrasto alla povertà educativa*. Attualmente lavora come educatrice presso una comunità di seconda accoglienza per minori stranieri non accompagnati sul territorio di Bologna.

Graduate in Social and Cultural Education at the University of Bologna. Master's Degree in Planning and managing of educational intervention in social distress at the University of Bologna. Research collaborator at UNIBO within the project *ACT – Art, Culture and Territory for combating educational poverty*. She currently works as an educator in a second-level community for unaccompanied foreign minors in the Bologna area.