

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Università e «Terza Missione». Riflessioni su un innovativo progetto di formazione e sostegno a favore dei tutori volontari di minori stranieri non accompagnati in Piemonte

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1743380> since 2020-07-08T11:53:09Z

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Titolo:

Università e Terza Missione. Riflessioni su un innovativo progetto di formazione e sostegno a favore dei tutori volontari di minori stranieri non accompagnati in Piemonte¹

Universities' 'Third Mission'. Some critical reflections on an innovative training and support programme for voluntary guardians of unaccompanied minors in Piedmont region, Italy

ABSTRACT

L'articolo analizza criticamente l'esperienza piemontese di formazione e sostegno a tutori volontari di Minori stranieri non accompagnati (Msna) evidenziando alcuni aspetti salienti nel quadro della Terza Missione e del *Public Engagement* delle università. Tramite questi diversi tipi di iniziative, infatti, gli atenei contribuiscono attivamente alla vita della società, con importanti ricadute sociali e culturali (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, Anvur, 2018). La Garante per l'infanzia della Regione Piemonte ha attribuito all'Università di Torino e, dal maggio 2018, anche a quella del Piemonte Orientale, la responsabilità scientifica e organizzativa della formazione degli aspiranti tutori volontari, delle attività di sostegno ai tutori nominati e dell'aggiornamento sui temi della tutela volontaria rivolto ai professionisti dei servizi sociali territoriali e degli operatori delle comunità che accolgono Msna. Il progetto che è stato realizzato può essere considerato un buon esempio di responsabilità sociale del mondo accademico che interviene concretamente nel territorio locale e sulle questioni migratorie. Può essere considerato un *unicum* a livello nazionale e forse un modello che potrebbe essere replicato in altri territori. L'articolo prende in esame la formazione, avvenuta o in corso, e il tipo di supporto ideato dalle università piemontesi per i tutori volontari di Msna. Inoltre, mira a indicare come, attraverso l'interdisciplinarietà, l'intreccio tra la teoria e la pratica e la collaborazione interistituzionale, gli atenei superano il ruolo di *service* nelle loro attività di Terza Missione. Pur con alcune criticità, si alimenta così un circolo virtuoso, che potenzia la reciprocità tra reti di accoglienza, ricerca e didattica universitaria. L'impatto positivo della esperienza universitaria piemontese nel territorio è confermata da alcuni dati: al 6 marzo 2019 erano 527 gli aspiranti tutori formati o in formazione; 318 i nominativi presenti nell'elenco presso il Tribunale per i minorenni di Torino; un centinaio i tutori nominati partecipanti ai gruppi di accompagnamento.

Parole chiave:

Terza Missione; *Public Engagement*; università; tutori volontari; minori non accompagnati

¹ I risultati presentati in questo contributo sono stati conseguiti tramite le attività svolte nel quadro della Convenzione triennale 2018-2020 tra Università degli Studi di Torino, Università degli Studi del Piemonte Orientale, Garante Infanzia e Adolescenza del Piemonte, Regione Piemonte, Anci Piemonte, Regione Valle d'Aosta, Cassa di Risparmio di Cuneo, Cassa di Risparmio di Torino e Compagnia di San Paolo, preceduta da una convenzione semestrale attuata tra il 2017 e il 2018 e firmata dagli stessi soggetti tranne la Regione Valle d'Aosta e l'Università del Piemonte Orientale.

ABSTRACT

The article critically analyzes the experience of the Piedmont region in training and supporting voluntary guardians of Unaccompanied Minors (UM), highlighting aspects relevant to Universities' 'Third Mission' and *Public Engagement*. Through these type of activities, universities actively contribute to society in various ways, with activities and initiatives that have important social and cultural effects (Anvur, 2018). The Piedmont Ombudsman for Children delegated to the University of Turin and, from May 2018, also to the University of Eastern Piedmont, the scientific and organizational responsibility for training and support of those wishing to be voluntary guardians as well as training of those selected to be tutors, and updating personnel in local social services and care facilities that host UM on the responsibilities of voluntary tutors. This was a good example of the social responsibility of Academia intervening concretely for the local territory and in migration issues. This seems to have been a first within Italy so it is of interest as a model, which might be replicated in other places. The article examines the training, which has taken place or is in course, and the kind of support designed by Piedmont Universities for UM voluntary guardians. Moreover, we highlight how, through interdisciplinarity, the interweaving between theoretical and practical and inter-institutional collaboration, universities overcome the role of "service" in their third mission activities. Despite some problems, a virtuous circle was created, enhancing reciprocity between institutions dealing with the inclusion of migrants, university research and education. The positive impact of the experience of Piedmont Universities in the area is confirmed by data: by March 6 2019, there were 527 potential guardians trained or in training; 318 were the names on the voluntary guardians list of the Turin Juvenile Court; around one hundred guardians are participating in support groups.

Key words:

Third Stream; *Public Engagement*; university; voluntary guardians; unaccompanied minors

1. Oltre la torre d'avorio: Terza missione e *Public engament* dell' Università

Terza missione² e *Public engagement*³ hanno acquisito crescente rilevanza nelle università, in particolare da quando alle istituzioni accademiche è stato attribuito un ruolo chiave nella economia e nella società della conoscenza (Sörlin, Vessuri 2007; Moscati, Regini e Rostan, 2010). In questo senso, lo sviluppo della società è inteso come prevalentemente basato su processi di generazione, circolazione e commercializzazione di aspetti immateriali e innovativi provenienti dalla scienza e

² La locuzione Terza missione definisce la propensione delle strutture universitarie all'apertura verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze, abbracciando, quindi, sia aspetti di valorizzazione economica che ricadute sociali e culturali (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario - Anvur, 2018).

³ L' Anvur definisce il *Public engagement* come «l'insieme di attività svolte dall' ateneo o dalle sue strutture senza scopo di lucro e con valore educativo, culturale e di sviluppo della società rivolte a un pubblico non accademico» (2018, 41). La definizione riprende quella adottata dall' Higher Education Funding Council for England (HEFCE), *Beacons for Public Engagement. Invitation to apply for funds*: «The involvement of specialists listening to, developing their understanding of, and interacting with, non-specialists» (2006,3).

dalla tecnologia (Pitrone, 2016). Si tratta di un orientamento fortemente incentivato dalla Unione europea (2000)⁴ per incoraggiare gli atenei a instaurare relazioni stabili con altri attori della vita associata, a consolidare un ruolo propositivo nei processi di sviluppo sociale, economico, culturale e ad abbandonare la posizione elitaria che li vedeva arroccati in torri d'avorio, lontani dai problemi reali del territorio nel quale operano (Boyer, 1996; Meyer e Schachermayer-Sporn, 2018). Come è noto, l'Università è impegnata da molto tempo in relazioni stabili con le altre sfere della vita associata; tuttavia, accanto alla spinta propulsiva impressa dalla Unione europea, è opportuno considerare, senza pretese di esaustività, almeno tre degli elementi che hanno determinato lo sviluppo della Terza missione negli atenei italiani.

Il primo fattore che pare opportuno considerare concerne il mutamento del tipo di *governance* dell'Università, avviato negli ultimi due decenni del Novecento. In quel periodo è avvenuto, infatti, il passaggio da una gestione finanziata dallo Stato e condotta dalla comunità accademica a una amministrazione che coinvolge anche attori esterni, pubblici e privati, che concorrono alla costruzione dell'agenda inerente l'innovazione e il trasferimento tecnologico nonché alla crescente necessità di fonti private di finanziamento (Bencardino e Napolitano, 2011). A tale proposito, Etzkowitz e Leydesdorff (2000) hanno delineato il modello della «tripla elica» per esplicitare l'idea che Stato, mercato e Università non operano più separatamente, ma devono agire in forma congiunta, in un contesto competitivo, per sperimentare forme di cooperazione (e di *governance*) utili allo sviluppo della società, tentando di trovare un equilibrio tra i continui cambiamenti che li interessano.

Il secondo aspetto da annoverare in questa sede riguarda la responsabilità sociale dell'Università, come attore nel contesto politico e culturale della società e nella formazione delle decisioni e degli orientamenti collettivi utili a generare beni comuni (Gallino, 2014). Su questi temi, alcuni autori mettono in risalto la necessità di considerare la Terza Missione non come corollario, ma alla stessa stregua della ricerca e della didattica. In questo senso, Maurrasse (2001) paragona l'Università a uno sgabello in perfetto equilibrio su tre gambe: la ricerca, la didattica e i servizi. Furco (2010) propone un modello di «*Engaged Campus*», una sorta di circuito virtuoso che dovrebbe scaturire da una strategia di coinvolgimento reciproco tra ateneo e comunità, fondata su norme e valori espressi attraverso accordi di collaborazione sostenibili e permanenti.

⁴ Il Consiglio europeo, riunito nel 2000 a Lisbona, ha concordato un nuovo obiettivo strategico per l'Unione: sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. La commissione «L'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza» precisa che «*oltre al ruolo da loro svolto tradizionalmente nei campi della didattica e della ricerca, le università dovrebbero assumere una Terza Missione: promuovere la diffusione della conoscenza e delle tecnologie, soprattutto nell'ambiente imprenditoriale locale*» (COM n. 567, 2000, 23).

Infine, come terzo fattore, è opportuno considerare la decisione assunta dalla Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca di comprendere la Terza missione nell'ambito della valutazione della qualità della ricerca (Vqr) (Anvur, 2013). È un processo che ha incentivato gli atenei ad aumentare il loro impegno nelle attività sottoposte a valutazione, dato che la qualità della terza missione viene considerata tra i requisiti necessari per l'accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio.

Mentre in letteratura è riscontrabile un ampio consenso sulle due missioni fondamentali dell'Università, ossia l'insegnamento e la ricerca, non altrettanto si può affermare circa la Terza missione (Gleeson 2010; Vargiu, 2014), che sembra realizzarsi, nella pratica, in due percorsi paralleli. Da un lato, quello dello sviluppo economico, ossia risultati di ricerca e di trasferimento tecnologico legati ai processi d'innovazione; dall'altro, quello dello sviluppo sociale, ovvero l'impegno degli atenei sia nell'educazione permanente (*lifelong learning* o *continuing education*) sia nella sfera pubblica e nelle comunità locali (*Public, Social, Civic Engagement*) (Boffo e Moscati, 2015). Le azioni contemplate nel *Public engagement* – inteso nella doppia accezione di coinvolgimento dei cittadini e di impegno degli atenei (Chiarelli, 2017) - sono molte, e si collocano in un *continuum* che va da pubblicazioni divulgative, curate da docenti e ricercatori, a diverse forme di democrazia partecipativa (*consensus conference, citizen panel*). Spesso si tratta di progetti fondati su una rete di relazioni con attori pubblici, privati e del privato sociale che richiedono un intenso impegno, poco visibile, ma essenziale per la produzione di valore sociale diffuso e di politiche basate sulla ricerca (Vargiu, Facchini, 2020). Sembra dunque plausibile ritenere che i processi di valutazione abbiano istituzionalizzato la Terza missione dell'Università senza chiarire sufficientemente, allo stato attuale, quali siano i risultati e i prodotti attesi. Più precisamente, la capacità degli atenei di attrarre finanziamenti pubblici o privati, di attivare il trasferimento tecnologico, di creare incubatori e *spin-off* accademici produce un bene economico, ossia un prodotto più facilmente accertabile e valutabile quanto meno rispetto all'entità di questo terzo flusso (*Third stream*) di introiti delle università (Binotto e Nobile, 2017). Diverso è il caso dello sviluppo di una logica di «servizio alla società» (Boffo e Moscati, 2015). Alcuni autori rilevano che la definizione di *Public engagement* è ancora troppo lasca (Hart e Northmore, 2011) per poter incidere in modo efficace nell'individuare indicatori validati scientificamente (Boland, 2011), ed evidenziano la necessità di comprendere contestualmente le dimensioni sociale, imprenditoriale e innovativa quando si valuta l'impatto della Terza missione (Montesinos *et.al.*, 2008). Alcune ricerche propongono di tenere sotto controllo le sovrapposizioni semantiche tra indicatori e variabili utilizzate per valutare la qualità e l'adeguatezza delle pratiche attivate (Vargiu, 2014). Altre ricerche rimarcano che la valutazione del *Public engagement* è molto più complicata sia per lo sviluppo di

risorse immateriali che lo caratterizza sia per il numero di attori e portatori di interesse in gioco sia, ancora, per l'impatto difficilmente valutabile nel breve termine (Scamuzzi e Tipaldo, 2015; Binotto e Nobile, 2017). Infine, recenti ricerche dimostrano che le azioni comprese nel *Public engagement* sono frequentemente attribuibili ad accademici che afferiscono alle discipline umanistiche (e artistiche) e alle scienze sociali (Anzivino, Ceravolo, Rostan, 2018) e sono considerate indicative di un *Public engagement* consapevole (Chiarelli, 2017).

Un esempio è quello delle «cliniche legali», dove gruppi di studenti, coordinati dai docenti, forniscono assistenza legale a persone vulnerabili.

È in tale contesto che avuto origine l'esperienza presentata nei paragrafi successivi.

2. Le origini e il contesto

. Nell'ambito dell'insegnamento di didattica esperienziale «Clinica legale: famiglie, minori e diritto», nel maggio del 2017 è intervenuta, presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino, la Garante per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Piemonte per presentare le sue funzioni⁵. Poiché era imminente l'entrata in vigore della legge 7 aprile 2017, n. 47 «Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati», i temi affrontati sono stati: la tutela volontaria di minori stranieri non accompagnati (Msna) e il ruolo centrale attribuito ai garanti regionali per la formazione e selezione dei tutori, successivamente sancita dai Tribunali per i minorenni⁶.

Si tratta, a quanto consta, della prima legge nazionale che attribuisce esplicitamente dei compiti ai garanti regionali. In spregio al fatto che i garanti regionali, ove presenti, abbiano dotazioni di organico e risorse finanziarie assai diverse tra loro (Fadiga, 2018) - e che alcuni, come quello del Piemonte, siano privi di *budget* (Turino, Long, 2019) - la legge n. 47/2017 prevede altresì una clausola di invarianza finanziaria (art. 21). Da qui la comprensibile preoccupazione espressa dalla Garante regionale per il Piemonte: come assolvere ai compiti di legge, e quindi organizzare la formazione e la selezione degli aspiranti tutori di Msna «a costo zero»?

Per rispondere a tale domanda è stato attivato un progetto inter- istituzionale e interdisciplinare per la formazione e il sostegno ai tutori volontari di Msna, fondato sulla collaborazione, a titolo

⁵ La Garante per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Piemonte era stata nominata solo pochi mesi prima, molto in ritardo rispetto alla legge istitutiva (legge 9 dicembre 2009, n.31).

⁶ L'art. 11 della legge n.47 del 2017, infatti, istituisce presso ogni Tribunale per i minorenni un elenco di tutori volontari «a cui possono essere iscritti privati cittadini, selezionati e adeguatamente formati, da parte dei garanti regionali e delle province autonome di Trento e di Bolzano per l'infanzia e l'adolescenza, disponibili ad assumere la tutela di un minore straniero non accompagnato» (art. 11 legge n.47 del 2017). Questo articolo formalizza la figura del tutore volontario, già presente in molte regioni, tra le quali il Veneto e la provincia autonoma di Trento. Nella maggioranza delle Regioni italiane la prassi precedente alla riforma del 2017 prevedeva la nomina dell'Ente pubblico, ossia il rappresentante legale dell'Ente gestore dei servizi sociali (nella fattispecie l'Assessore alle Politiche sociali del Comune).

volontario e gratuito, di diversi docenti universitari. Gli obiettivi generali del piano di lavoro sono stati delineati in modo conforme alle indicazioni del legislatore, il quale ha inteso la tutela legale volontaria come espressione di solidarietà, cittadinanza attiva, fattore protettivo nella promozione dell'inclusione sociale di ogni Msna, e declinabile tramite funzioni di *advocacy* rispetto ai suoi diritti e di sostegno nell'assunzione di decisioni difficili (Autorità Garante Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza- Agia, 2017). Nel concreto, l'impegno profuso è stato multiforme: attivare eventi di sensibilizzazione al fine di promuovere le candidature dei residenti in Piemonte, realizzare percorsi formativi per aspiranti tutori a costo zero e, grazie anche alla clinica legale, supportare la Garante regionale nel monitoraggio del sistema di collaborazione che si stava componendo. Alcuni fattori hanno indubbiamente contribuito alla realizzazione del progetto.

Il primo elemento da considerare concerne l'esperienza pluriennale dei docenti nell'insegnamento nei corsi di laurea in Servizio sociale. Fondati su una prospettiva interdisciplinare, tali corsi hanno costituito il contesto accademico ideale per individuare conoscenze scientifiche e competenze utili a programmare una formazione che rispondesse alle indicazioni della Agia, ossia almeno 24 ore di formazione multidisciplinare per aspiranti tutori su temi specifici, elencati con un buon livello di approfondimento (2017). Oltre agli insegnamenti di diritto (minorile, dell'immigrazione e interculturale) sono stati coinvolti il servizio sociale (principi, fondamenti, metodi), la sociologia delle migrazioni, la psicologia dinamica. Tra le difficoltà emerse, va segnalata quella sperimentata nel formulare un'offerta didattica idonea a un pubblico diversificato per competenze disciplinari e culturali, come sarà chiarito nel paragrafo successivo (cfr. par. 3).

Il secondo fattore da evidenziare riguarda la presenza, in entrambi gli atenei, di una rete di collaborazioni, consolidata nel tempo sia sul fronte della ricerca sia sul fronte di relazioni con il territorio. Se questa condizione può essere considerata positiva, come impulso alla collaborazione tra docenti e al *Public engagement* delle università nello sviluppo di capitale sociale (Piselli, 2005), tuttavia presenta anche alcune criticità. Tra queste, vanno segnalate la necessità, per ogni ateneo, di superare la tradizionale mancanza di collaborazione con le altre istituzioni accademiche presenti sul territorio e di oltrepassare le barriere disciplinari interne per potenziare realmente un approccio interdisciplinare.

Il terzo elemento da considerare può essere riferito all'urgenza. La situazione regionale era critica: nel 2017, i minori stranieri non accompagnati in Piemonte erano ufficialmente 457: "*un valore in crescita rispetto al 2015, quando il dato registrato dal Ministero del Lavoro era di 345 presenze*" (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2017, 339). In realtà, il numero di presenze da considerare, come è noto, corrispondeva a circa il doppio, dunque a circa 700 Msna, a causa dell'alta mobilità che caratterizza le migrazioni, specie nelle zone di confine. Inoltre, la straordinaria risposta di 762

residenti in Piemonte al «Bando pubblico per la selezione e la formazione dei tutori volontari per i Minori stranieri non accompagnati da inserire nell'elenco presso il Tribunale per i minorenni del Piemonte e della Valle d'Aosta», a fronte dell'elenco di tutori volontari istituito presso il Tribunale per i minorenni⁷, che nel luglio 2017 era completamente privo di nomine, ha sollecitato l'istituendo gruppo di lavoro a organizzare almeno una prima edizione della formazione entro dicembre 2017. Le prime due edizioni del corso di formazione (realizzate tra novembre 2017 e marzo 2018) sono state organizzate grazie al progetto «L'Università di Torino per i minori stranieri non accompagnati: un progetto per l'avvio di attività di sensibilizzazione, informazione e formazione di tutori volontari», finanziato dalla Regione Piemonte, dall'Associazione nazionale comuni italiani (Anci) - Piemonte e dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo, quest'ultima in coordinamento con la Compagnia di San Paolo e la Fondazione Cassa di Risparmio di Torino. Il progetto ha previsto l'intervento gratuito di docenti in aula, la messa a disposizione gratuita da parte del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino degli spazi e delle attrezzature, ivi compresa una piattaforma *on line* per la realizzazione di alcune attività didattiche a distanza. I costi «vivi» finanziati erano riservati a contratti di tutorato per l'assistenza alla didattica in aula, alla videoregistrazione del primo corso così da consentirne una replica in modalità *on line* senza dover impegnare nuovamente tutti i docenti coinvolti, e ai costi di pubblicazione di un volume di materiali didattici. Per completare l'impegno dell'università nella Terza Missione, è stato redatto un contratto di pubblicazione *open access* con una casa editrice, in modo da rendere pubblici e gratuiti i contenuti del corso, poi pubblicati anche nei siti dei partner della Convenzione, a beneficio non solo di tutti gli aspiranti tutori e dei professionisti, ma dell'intera cittadinanza. Una convenzione triennale è stata successivamente stipulata tra i Dipartimenti di Giurisprudenza, Culture, Politica e Società e Psicologia dell'Università di Torino, il Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali dell'Università del Piemonte Orientale, il Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza, la Regione Piemonte e l'Anci- Piemonte, le tre Fondazioni bancarie summenzionate e la Regione Valle d'Aosta⁸. I fondi a disposizione hanno consentito di consolidare e sviluppare il sistema formativo e di accompagnamento dei tutor volontari, come descritto nel paragrafo successivo (cfr. par. 3). È stato altresì possibile finanziare una borsa di ricerca di 24 mesi, quattro collaborazioni per la conduzione dei gruppi di accompagnamento per tutori nominati, una

⁷ Il primo rapporto di monitoraggio riguardo l'attività dei Tribunali per i minorenni (relativo al periodo 6 maggio 2017-31 dicembre 2018) indica la presenza di oltre 3.000 tutori iscritti negli elenchi dei tribunali italiani (di cui 500 confluiti da elenchi altri, già presenti all'entrata in vigore della legge n. 47/17), mentre 3.902 risultano essere le tutele avviate nel corso del 2018 (Agia, 2019).

⁸ Al momento della stipulazione della Convenzione, infatti, tale Regione era priva di un Garante per la protezione e l'adolescenza: l'Autorità Garante Nazionale, competente per la selezione e formazione dei tutori volontari nelle regioni prive di garante, aveva delegato la Garante piemontese per la Regione Valle d'Aosta, così come il Tribunale per i minorenni di Torino è competente per le due regioni.

collaborazione per attività specifiche di sensibilizzazione e formazione dedicate alle relazioni tra tutori e professionisti delle strutture assistenziali che ospitano Msna. I Dipartimenti universitari coinvolti hanno beneficiato di una piccola somma annuale da impegnare per ricerche e pubblicazioni sui temi oggetto della convenzione.

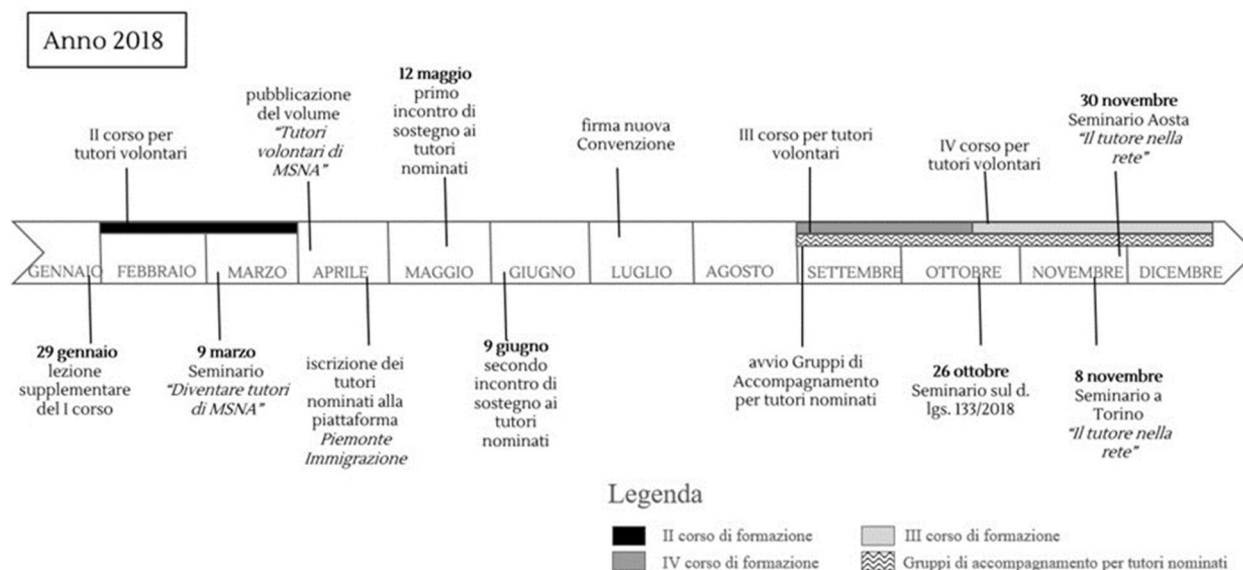
Pare ora più chiara, nel concreto, la stretta connessione tra la responsabilità culturale e quella sociale dell'Università nella Terza missione, specie se essa viene declinata come *Public engagement*, ossia con una particolare attenzione a temi sociali -e, più in generale, pubblici - come accade nella costruzione di un sistema regionale per la tutela volontaria a protezione di minori stranieri giunti soli in Italia.

3. Le attività di formazione e sostegno alla tutela volontaria di minori stranieri non accompagnati svolta nel quadriennio 2017- 2020

L'elevato numero (762) di aspiranti tutori di Msna colloca la regione Piemonte al secondo posto per «vocazioni» all'esercizio di tale importante ruolo. Pare opportuno presentare, in sintesi, alcune tra le principali caratteristiche che li connotano, desunte dalla relazione della Garante regionale dell'infanzia e dell'adolescenza sulle attività svolte (2018). Tra coloro che hanno presentato domanda (762), il 75% è costituito da donne e il 25% da uomini. Inoltre, è relativamente sorprendente notare, accanto al 62% di appartenenti alla fascia di età compresa tra i 41 e i 62 anni, la presenza del 19,5% della fascia di età compresa tra i 25 e i 40 anni, che sembra indicare disponibilità all'impegno sociale anche tra i più giovani. 556 candidati (73%) abitano a Torino o nell'area metropolitana; il restante 27% è rappresentato, in ordine decrescente, da residenti nei territori cuneese, novarese, alessandrino e astigiano. Per quanto concerne il titolo di studio, il 73% è laureato e il 27% diplomato. La frequenza del tipo di laurea vede al primo posto Giurisprudenza, al secondo Lettere e al terzo Economia; seguite da Medicina e Farmacia, Servizio sociale e Scienze Politiche. Il 76,3% del totale svolge attività lavorativa, il 19% è composto da pensionati, il 2,4% è disoccupato, l'1,3% è rappresentato da casalinghe e lo 0,6% è studente. Le professioni più esercitate sono: avvocato, insegnante, assistente sociale, educatore, psicologo. Rispetto allo stato civile, il 64,5% è sposato o convivente, il 16% è single e l'8,8% è single, separato o divorziato, il 3,2% ha una relazione affettiva stabile, ma non convive. Il restante 7,5% è composto da persone che vivono ancora nel nucleo d'origine, persone che convivono con adulti non familiari e vedovi. Infine, il 75% del totale è già stato coinvolto in altre forme di volontariato o di impegno sociale (in particolare sono numerose le persone con esperienza di affidamento familiare o adozione), a fronte del 25% che offre la propria disponibilità per la prima volta. In conclusione di questa breve panoramica, si può affermare che la maggioranza delle persone che si sono candidate al ruolo di tutore volontario

di Msna scelga di impegnarsi in attività di sostegno individuale a un Msna, ma sia al contempo consapevole di agire collettivamente per costruire concretamente inclusione sociale e migliorare la vita della propria comunità locale. Il principale punto critico da evidenziare, tuttavia, riguarda l'alto numero di residenti a Torino e provincia, che costituisce il 73% degli iscritti ai corsi. Questo dato ha influenzato alcune scelte organizzative verso un accentramento della formazione nel capoluogo regionale, opzione che è stata valutata in modo non positivo dai partecipanti residenti nelle altre province della regione. Per bilanciare questa tendenza, sono in corso iniziative di sensibilizzazione nei diversi territori piemontesi. *In itinere* sono state apportate alcune modifiche, soprattutto per le attività successive al corso di formazione, quali i gruppi di accompagnamento attivati anche a Cuneo, e dal 2020 a Novara⁹. L'esperienza piemontese può essere articolata in sei attività diversificate. Le prime tre, ossia 1) formazione degli aspiranti tutori; 2) convegni e seminari dedicati ai tutori (nominati e in attesa di nomina) e professionisti del settore, ma aperti al pubblico; pubblicazioni *open access*; 3) sostegno per tutori nominati dal Tribunale per i minorenni, organizzato in piccoli gruppi di accompagnamento a cadenza mensile, sono state attivate nell'arco dell'anno 2018, come illustrato nella figura n. 1 (Fig. 1).

FIG. 1. *Time line: attività per tutori volontari di Msna svolte in Piemonte - anno 2018*



Fonte: Elaborazione curata dagli autori.

Sul piano metodologico, in ogni lezione del corso sono stati coinvolti docenti universitari, per offrire ai partecipanti la prospettiva teorica, o teorico-metodologica, e professionisti per rendere più

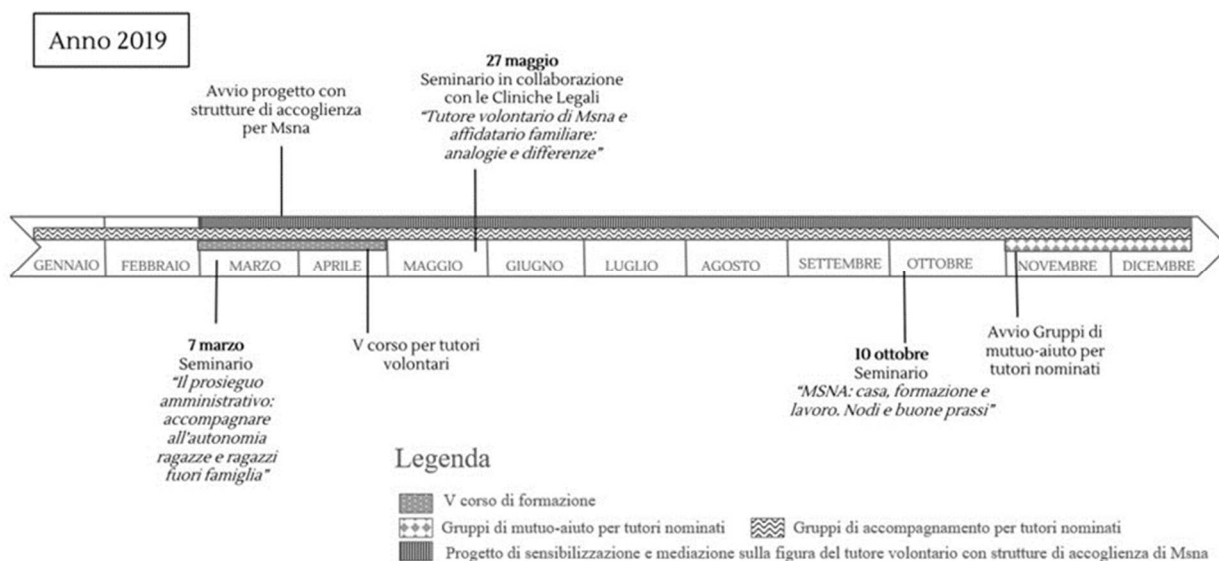
⁹ L'attivazione di tali gruppi è finanziata dal progetto FAMI «Monitoraggio della tutela volontaria per Minori stranieri non accompagnati» 2018-2020, al quale la Autorità Garante Nazionale ha aderito.

chiaro il collegamento tra teorie e pratiche nell'esperienza di lavoro quotidiano sul campo. Per integrare le diverse prospettive è stato necessario arginare l'utilizzo dei linguaggi tipici di ogni cultura professionale. Obiettivo delle discussioni che scaturiscono tra formatori e partecipanti è di evidenziare, fin da subito, ruolo e funzioni del tutore volontario in una prospettiva consapevole di collaborazione all'interno della rete di servizi e agenzie presenti nel territorio di riferimento. Il modulo psicologico, per esempio, prevede interventi di docenti universitari di etnopsichiatria e psicologia dinamica e la testimonianza del dirigente di una struttura complessa di neuropsichiatria infantile con esperienza specifica di relazione con Msna. Uno spazio specifico, infine, è garantito alle testimonianze di ragazzi minorenni o neomaggiorenni non accompagnati, supportati – nella preparazione del loro discorso di fronte a un centinaio di adulti- da associazioni qualificate (*Care Leavers Network* e *Civico Zero*) e, dalla terza edizione del corso, di tutori nominati. Nella seconda, nella terza e nella quarta edizione del corso ha trovato ampio utilizzo la modalità *blended*, ossia la combinazione tra lezioni in presenza e formazione a distanza tramite video e altri materiali didattici resi disponibili tramite la piattaforma di *e-learning Moodle*. Lo spazio della formazione a distanza è poi progressivamente diminuito. Oltre alle modifiche normative, nel frattempo intervenute, che hanno reso obsoleti i materiali didattici predisposti per la seconda edizione, a favore di un corso in presenza, più adatto alla relazione con i docenti e gli altri partecipanti al corso, si è espressa la maggioranza dei corsisti. Complessivamente sembra che il percorso formativo garantisca una discreta autoselezione. Circa il 33% di coloro che hanno iniziato il corso, infatti, non lo ha terminato o non ha confermato la disponibilità a essere iscritto nell'elenco dei tutori presso il Tribunale per i minorenni. A fronte delle oltre 100 nomine effettuate dal Tribunale per i minorenni di Torino nel settembre 2018, e della richiesta presentata dai partecipanti, si è ritenuto indispensabile offrire strumenti di sostegno ai tutori nominati. Sono stati dunque organizzati, in modo sistematico, eventi formativi (almeno uno ogni 6 mesi) con l'obiettivo di stimolare il confronto tra i tutori nominati e le figure professionali più frequentemente coinvolte: professionisti della magistratura minorile e dei servizi sociali territoriali¹⁰.

Le altre tre attività, ossia 4) gruppi di mutuo-aiuto per tutori nominati; 5) aggiornamento sul tema della tutela volontaria per professionisti dei servizi sociali assistenziali territoriali e per operatori delle comunità che accolgono Msna; 6) attività di sensibilizzazione nel territorio piemontese, oltre al corso di formazione, sono state realizzate nel 2019, come illustrato nella figura n. 2 (Fig. 2).

FIG. 2. *Time line: attività per Tutori volontari di Msna svolte in Piemonte - anno 2019*

¹⁰ I temi affrontati: le differenze tra tutela e affidamento familiare, l'accesso all'abitazione, al lavoro e all'istruzione del minore straniero non accompagnato, la transizione alla maggiore età, con particolare riguardo al prosieguo amministrativo.



Fonte: Elaborazione curata dagli autori

Entrando nel merito delle attività realizzate, è opportuno specificare che, fin da settembre 2018, sono stati avviati sei gruppi di accompagnamento per tutori nominati dal Tribunale per i minorenni di Torino condotti da due professionisti individuati tramite un bando pubblico. Anche in questo caso si è reso necessario modificare l'impostazione iniziale: da incontri centrati sui bisogni manifestati dai partecipanti nell' *hic et nunc*, a riunioni focalizzate su un tema specifico per ciascun incontro. Il programma è scaturito dai risultati di un questionario compilato *on line*¹¹ dai partecipanti, e ogni tutore volontario può ora scegliere se e in quale data iscriversi a partecipare. Tale modalità garantisce, attualmente, la presenza di 10 tutori in ogni incontro di gruppo, per un totale di circa 60 tutori coinvolti, numero in continua crescita. Da novembre 2019 sono stati attivati anche due gruppi di mutuo-aiuto, che completano il processo di attivazione di un modello di rete tra tutori volontari. Si tratta di un percorso sperimentale, che non incide ulteriormente sul budget del progetto (i gruppi sono facilitati dalla borsista di ricerca e tutor dei corsi di formazione), ideato con l'obiettivo di porre le basi per gruppi di auto-mutuo-aiuto stabili e diffusi, tramite un processo di gemmazione successivo, come è tipico di questo tipo di sostegno in gruppo. Infine, in considerazione di alcune specifiche difficoltà emerse nella relazione tra tutori e operatori delle comunità di accoglienza, rilevate per mezzo di un questionario somministrato ai tutori già nominati, durante l'ultimo periodo è stato avviato un percorso di collaborazione con le strutture del territorio che accolgono minori stranieri non accompagnati. Ciò ha permesso di individuare le realtà con le

¹¹ Alcuni esempi di contenuti segnalati nei questionari: i rapporti tra tutore volontario e i servizi sociali territoriali; la relazione con le comunità che ospitano i ragazzi; il fenomeno della tratta.

quali i tutori evidenziavano maggiori problemi¹². Tale attività, la cui referente (individuata con apposito bando pubblico) è un'assistente sociale di grande esperienza, ha come obiettivo quello di avviare una mediazione tra le esigenze delle strutture che accolgono Msna e quelle dei tutori, nell'interesse primario dei Msna. La prima fase è stata focalizzata sul confronto con i servizi sociali territoriali, radicati da tempo nella realtà in cui operano, e dunque attori competenti nella eventuale mediazione tra le strutture e i tutori volontari. Nella seconda fase sono stati coinvolti gli operatori delle comunità di accoglienza che hanno incontrato maggiori difficoltà nel lavoro con i tutori volontari. I risultati attesi mirano, auspicabilmente, al potenziamento della rete tra i diversi attori sociali coinvolti.

Per quanto riguarda la valutazione, è opportuno precisare che al termine di ciascuna edizione del corso sono stati somministrati un test sull'apprendimento e un questionario di soddisfazione dei partecipanti. Il test, previsto dalle linee guida dell'Autorità Garante Nazionale e composto da 30 domande a risposta multipla, ha l'obiettivo di accertare conoscenze e competenze acquisite e costituisce comunque una ulteriore occasione formativa, in quanto la correzione viene inviata individualmente con approfondimenti e spiegazioni utili a comprendere l'errore fatto¹³. Il questionario sulla soddisfazione dei partecipanti presenta 10 domande per rilevare l'opinione dei partecipanti su organizzazione, contenuti, metodo e strumenti del corso¹⁴. Ogni iscritto può esprimere la propria preferenza su una scala da 1 (per niente soddisfatto) a 5 (molto soddisfatto). I questionari hanno sempre fornito un prezioso *feedback* rispetto al livello di soddisfazione dei corsisti: la maggioranza dei punteggi attribuiti alle diverse risposte si colloca tra 4,5 e 5 su 5. Ai problemi già evidenziati in questo contributo si può ancora aggiungere quello relativo al numero dei partecipanti per ogni edizione del corso di formazione, ossia mediamente 100, diversamente da altre realtà regionali dove le adesioni consentono l'iscrizione di poche decine di partecipanti per corso. Alcuni partecipanti hanno espresso difficoltà nel creare confronto e legami in tale situazione; non è

¹² Alcuni esempi di segnalazioni dei tutori: «*Nella comunità sono tutte operatrici femmine molto giovani [...] Offrono corsi di cucina e di yoga a utenza tutta maschile*»; «*La comunità è molto isolata e non prevede attività di svago o interventi per i ragazzi*»; «*Quando sono arrivata neanche sapevano cosa fosse un tutore volontario*».

¹³ Alcuni esempi di domande presenti nel test sull'apprendimento: chi determina il riconoscimento della condizione di protezione internazionale del Msna? Quali permessi di soggiorno possono venire riconosciuti al Msna? Qual è il ruolo del tutore del Msna che ottiene il ricongiungimento familiare con parenti presenti sul territorio europeo?

¹⁴ Alcuni esempi di domande presenti nel questionario di soddisfazione: Vi sono temi che non hanno trovato spazio? Ha trovato adeguato il materiale formativo e di approfondimento messo a vostra disposizione sulla piattaforma *Moodle*? Ha consigli/critiche per migliorare il corso per le prossime edizioni?

ancora stato possibile proporre una soluzione alternativa, se non garantendo numeri molto più bassi nei gruppi di accompagnamento e di mutuo-aiuto.

4. Riflessioni conclusive

Le relazioni tra università e società non si limitano a quelle di natura economica (Anzivino *et. al.*, 2018). Soprattutto quando radicati su consuetudini già consolidate, Terza missione e *Public engagement* possono connettere attori assai diversi e stimolare il superamento di localismi per sviluppare progetti di collaborazione a vantaggio delle comunità in cui operano.

L'esperienza piemontese è forse ancora breve per essere considerata un modello, tuttavia, come illustrato in questo contributo, sembra costituire un *unicum* a livello nazionale e rivestire interesse in termini di possibile replica in altri territori. Pur in presenza di alcuni aspetti critici, tuttavia è possibile riconoscere un buon grado di flessibilità nell'organizzazione di tutte le attività predisposte. Il percorso proposto è stato modificato e arricchito di iniziative nella sua evoluzione, come è presentato ai paragrafi precedenti. Una peculiarità dell'esperienza piemontese consiste nella costruzione di un sistema di collaborazione multilivello e variegato, del quale la convenzione è espressione e non coercizione, originato da una spinta dal basso, ossia l'eccezionale risposta del territorio al bando pubblico per la selezione dei tutori volontari per i Msna, e una pressione dall'alto, ossia la legge n.47 del 2017 e le *Linee guida nazionali per la selezione e formazione dei tutori volontari* (Agia, 2017), rappresentate dalla richiesta di attivazione da parte della Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza. Da qui è iniziato il processo: le sinergie attivate, la co-progettazione, la co-costruzione di conoscenze e competenze orientate non solo all'inclusione dei Msna, ma anche al potenziamento di relazioni nella comunità locale hanno permesso il superamento, almeno in questo ambito, del ruolo di consulenti esperti spesso giocato dai docenti universitari. Sebbene i processi non siano mai semplici da gestire, tuttavia, quando l'università si pone in una relazione di reciprocità con il territorio, la comunità locale interagisce più facilmente, esprimendo domande di innovazione e rendendo più fitte le maglie delle reti di collaborazione inter-istituzionale. Inoltre, tra le caratteristiche tipiche del progetto presentato, spicca l'interdisciplinarietà, non solo tra docenti e tra differenti scienze sociali, ma anche tra sapere accademico e altri saperi esperti (Ramon *et.al.*, 2019), così come tra teorie e pratiche. Si tratta di confronti attivati non solo sui modi e sui dispositivi utili a valorizzare il contributo che ogni disciplina può offrire per conseguire un obiettivo comune, sia esso formativo o di ricerca, ma anche di mettere alla prova, nelle pratiche professionali, civiche e partecipative, la tenuta della prospettiva o dei *frames* che i diversi approcci disciplinari possono offrire. In questo senso, le università, tramite il *Public engagement*, possono concorrere alla formazione non solo di conoscenze

specializzate e di capacità critica, ma anche di competenze trasversali che costituiscono la base dell'impegno dei cittadini nella *res publica*.

Riferimenti bibliografici

Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca – Anvur (2018), *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018, Sezione 9*, <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf>. Consultato:13.11.2019

Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca - Anvur, (2013), *Valutazione della qualità della ricerca VQR 2004-2010*, <https://www.anvur.it/attivita/temi/>. Consultato: 13.12.2019.

Anzivino M., Ceravolo F., Rostan M. (2018), *Il Public Engagement degli accademici italiani: un'opportunità di rapporto tra università e territorio*, in «Stato e mercato» n. 3, pp. 547-582, doi: 10.1425/91630.

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza -Agia (2017), *Linee guida per la selezione, la formazione e l'iscrizione negli elenchi dei tutori volontari ex art. 11 della L. 7 aprile 2017, n. 47*, in www.garanteinfanzia.org. Consultato:13.11.2019.

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (Agia) (2019), *Il sistema della tutela volontaria in Italia. L'attività dei tribunali per i minorenni. Primo rapporto monitoraggio, periodo rilevazione 6 maggio 2017- 31 dicembre 2018*, in www.garanteinfanzia.org. Consultato:13.11.2019.

Bencardino F., Napolitano M.R. (2011), *L'università nei processi di sviluppo economico e sociale*, in Bianchi A. (a cura di), *Le università del mezzogiorno nella storia dell'Italia unita. 1861-2011*, Il Mulino, Bologna.

Binotto M., Nobile S. (2017), *Università italiana e Terza missione*, in Morcellini M., Rossi P., Valentini E., (a cura di), Unibook. Per un database sull'Università, FrancoAngeli Milano, pp. 200-2010.

Boffo, S., Moscati, R. (2015), *La terza missione delle università. Origini, problemi e indicatori*, in «Scuola Democratica», n. 2, pp. 251-271.

Boyer E. L. (1996), *The scholarship of engagement*, in «Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences», vol. 49, n. 7, pp. 18-33.

Centro Studi e Ricerche IDOS (2017), *Dossier Statistico Immigrazione 2017*, Edizioni IDOS, Roma.

Chiarelli, G., (2017), *Public engagement*, in AA.VV., *ITALIADECIDE, Rapporto 2017: università, ricerca, crescita*, Il Mulino, Bologna, pp.121-129.

Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000), *The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, in «Research Policy», 29, 2, pp.109–123, doi:[10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Fadiga L. (2018), «Il Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza un attore non convenzionale nelle politiche sociali», in *Minorigiustizia*, 3, pp.107-110, doi:10.3280/MG2018-003012.

Furco A. (2010), *The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement*, in «British Journal of Educational Studies», 58, 4, pp. 375-390, doi: [10.1080/00071005.2010.527656](https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527656)

Gallino L. (2014), *Tecnologia e democrazia*, Einaudi, Torino.

Garante Regionale per l'infanzia e l'adolescenza del Piemonte (2018), *Relazione sulle attività anno 2018*, http://www.cr.piemonte.it/dwd/organismi/garante_infanzia_adolescenza/2019/relazione_attivita_2018.pdf consultato: 25.10.2019.

Hart E., Northmore S. (2011), *Auditing and Evaluating University-Community Engagement: Lessons from a UK Case study*, «Higher Education Quarterly», vol. 65, n. 1, pp. 34-58, doi:[10.1111/j.1468-2273.2010.00466.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00466.x)

Higher Education Funding Council for England (HEFCE), *Beacons for Public Engagement*, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100303185804/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2006/06_49/06_49.pdf consultato: 25.10.2019.

Maurrasse D. (2001), «*Beyond the campus*». *How Colleges and Universities Form Partnerships*, Routledge, New York & London.

Meyer M., Schachermayer-Sporn B. (2018), *Leaving the Ivory Tower: Universities' Third Mission and the Search for Legitimacy*, in «Zeitschrift für Hochschulentwicklung», 13, 2, pp. 41-60, ISSN 22196994.

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali,-Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, (2019), *Report di monitoraggio Minori stranieri non accompagnati, I semestre 2019*, <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Report-di-monitoraggio-MSNA-I-semestre-2019-30062019.pdf>

Montesinos P., Carot J. M. , Martinez J. M., Mora F. (2008), *Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research*, in «Higher Education in Europe», vol. 33, n. 2-3, p. 259-271, doi:[10.1080/03797720802254072](https://doi.org/10.1080/03797720802254072)

Moscato R., Regini M., Rostan M. (2010), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Il Mulino, Bologna.

Osservatorio Inter-istituzionale sugli stranieri in provincia di Torino (2018), *Rapporto 2017*, Centro Stampa della Città di Torino, Torino.

Perulli, A., Ramella, F., Rostan, M., Semenza, R. (a cura di) (2018), *Le attività di «terza missione» degli accademici italiani*, Il Mulino, Bologna.

Piselli F. (2005), *Capitale sociale e società civile nei nuovi modelli di governance locale*, in «Stato e Mercato», 3, pp. 455-485, doi: 10.1425/20939.

Pitrone M. C. (2016), *Di che cosa parliamo quando parliamo di Terza Missione*, in «Studi di Sociologia», 54, 4, pp. 387- 400.

Ramon S., Moshe Grodofsky M., Allegri E., Rafaelic A. (2019), *Service users' involvement in social work education: focus on social change projects*, in «Social Work Education», 38, 1, pp. 89-102, doi: [10.1080/02615479.2018.1563589](https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1563589).

Scamuzzi S. e Tipaldo G. (2015), *Apriti scienza*, il Mulino, Bologna.

Sörlin S., Vessuri, H. (2007). *Knowledge, Society vs Knowledge Economy: Knowledge, Power and Politics*, Palgrave MacMillan, Hampshire, England.

Turino R., Long J. (2019), *Più voce ai minori in Piemonte. L'istituzione e l'esperienza del Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza*, in «Il Piemonte delle Autonomie», n.2, www.piemonteautonomie.cr.piemonte.it

Vargiu, A. (2014), *Indicators for the Evaluation of Public Engagement of Higher Education Institutions*, in «Journal of the Knowledge Economy » n. 5, pp. 562–584, doi: [10.1007/s13132-014-0194-7](https://doi.org/10.1007/s13132-014-0194-7).