



Minori stranieri non accompagnati tra istruzione ed educazione: per una presa a carico integrata in funzione del progetto di vita

Laura Cerrocchi, professore associato di Pedagogia generale e sociale,
Dipartimento di psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione (Sapienza
Università di Roma)

| 49

L'articolo si distingue in due parti che verranno pubblicate – a seguire – da “Scuola ticinese”. La prima fornisce un quadro teorico; la seconda si declina alle agenzie e agli attori del sistema formativo formale e non formale, alla ricerca-azione e alla formazione-supervisione professionale. Le questioni affrontate non sono nuove all'autrice, piuttosto coincidono con una ri-argomentazione funzionale a corrispondere alla richiesta di una sintesi sui medesimi temi e problemi trattati in precedenti lavori, da condividere con le lettrici e i lettori della rivista.

In premessa: il contributo della pedagogia e della didattica

La pedagogia consiste (Frabboni, Pinto Minerva, 1994) in un sapere autonomo caratterizzato dalla ricorsività fra teoria e prassi; in una disciplina – tensionale e progettuale – con uno statuto epistemologico (conoscitivo) e un apparato metodologico (operativo); in una scienza di confine e connettore tra le scienze dell'educazione (Visalberghi, in coll. Maragliano e Vertecchi, 1978), di cui recepisce i contributi teorici e di metodo.

L'oggetto di studio e di intervento della pedagogia coincide con il trinomio istruzione-educazione-formazione. Va da subito precisato però che non stiamo facendo riferimento alla formazione professionale, ma stiamo ragionando della formazione nell'accezione di una filosofia che si fa *praxis* dell'educazione.

La formazione è dunque intesa – secondo la corrente del problematicismo pedagogico (Bertin, 1968) in cui ci collochiamo – come transazione tra soggetto bio-psicologico (in accezione cognitiva e affettiva), società e cultura, ovvero come sintesi tra fattori di natura, che segnano – in termini di sviluppo – la struttura e il funzionamento del corpo e della psiche, e fattori ambientali, con riguardo ai processi e alle pratiche culturali dell'istruzione (dunque, di alfabetizzazione tramite artefatti materiali e simbolici) e sociali dell'educazione (dunque, di socializzazione con adulti e fra pari) (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Ci riferiamo quindi a un formare – singoli soggetti e gruppi storici – (avvalendosi dell'istruzione e dell'educazione in modo da svincolare dalle determinanti genetiche dello sviluppo e dai condizionamenti della cultura e della società) per consentire di formar-si (in maniera autonoma) e trasformarsi costantemente (a fronte degli eventi e dei cambiamenti imposti e/o scelti) nella vita.

In questo quadro, la pedagogia concepisce (ottimisticamente) la modificabilità umana – individuale e collettiva – e persegue (realisticamente) una formazione multidimensionale-integrale del soggetto-persona, coltivando parimenti l'autonomia fisica, cognitiva, (emotivo-)affettiva, (etico-)sociale e (creativo-)estetica (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Vogliamo precisare che l'autonomia è qui intesa come variabile dinamica (secondo una struttura della vita spiraliforme, che non esclude regressioni e stasi, oltre che progressioni) e funzionale (consentendo –

attraverso l'istruzione e l'educazione – di vicariare e/o compensare le aree di scarso o mancato funzionamento), quindi con rimando anche alla prevenzione e al recupero.

La didattica – invece – consiste in un ambito del sapere pedagogico che si concentra sull'istruzione. Pertanto, sull'insegnamento-apprendimento come processo e/o pratica di trasmissione-generazione del patrimonio simbolico-culturale: in particolare, tiene a riguardo l'asse cognitivo e l'asse affettivo, focalizzandosi prevalentemente sull'alfabetizzazione alla lingua prima, alle lingue seconde e ai linguaggi e, di riflesso, ai saperi del curriculum scolastico (umanistici e scientifici, teorici e pratici).

Tra pedagogia sociale, interculturale ed educazione degli adulti

L'integrazione e l'inclusione culturale e sociale concernono in questo articolo l'insieme delle questioni riferibili – oltre alla pedagogia generale e alla didattica – alla pedagogia sociale, alla pedagogia interculturale e all'educazione degli adulti. Queste non vanno intese come pedagogie autonome, bensì come ambiti che si concentrano su specifici temi e problemi del sapere pedagogico di ordine generale.

Consideriamo la pedagogia sociale come l'ambito del sapere che – con sollecita attenzione alla sperequazione/povertà – si occupa del peso della differenza di patrimonio socio-economico nella formazione di singoli soggetti e gruppi storici (in questo discorso con differenti origini e/o percorsi culturali), tale da produrre impatti anche in termini di povertà educativa – secondo molteplici accezioni e modalità –, quindi come fattore che può peraltro segnare il potenziale e il contributo di agenzie e attori coinvolti nella formazione umana e in quella delle professioni di settore. Quale ramo di un sapere complesso e di sistema, l'ambito della pedagogia sociale si occupa – a livello conoscitivo – del modo in cui la società organizza aggregati sociali per garantire a ciascuno e tutti le stesse opportunità, ma anche – a livello progettuale della prassi – del modo in cui la società potrebbe e dovrebbe meglio organizzare i suoi aggregati sociali per garantire le stesse opportunità (a partire da quelle) di istruzione ed educazione, per ciascuno e tutti, singoli soggetti e gruppi storici, e riconoscimento della differenza, ovvero della singolarità della persona nella sua irripetibilità, irriducibilità e inviolabilità (Frabboni, 1999).

In un mondo segnato da logiche capitaliste/classiste e razziste/xenofobe, spesso inscindibili e prevalentemente dovute a fantasmi di ordine socio-economico e/o etnico-antropologico, la tendenza a esaltare le peculiarità di ogni cultura per spinte – dovute a motivi affini e/o complementari e – agite dalle culture autotone e/o di approdo può scadere in un'ideologia:

- separatista, quando singoli e gruppi vengono limitati negli scambi o limitano gli scambi a motivi d'obbligo e restano ghettizzati e centripeti economicamente, culturalmente e psicologicamente alla società e cultura di origine (intensificando l'inculturazione);
- assimilazionista, quando singoli e gruppi vengono omologati e/o si omologano economicamente, culturalmente e psicologicamente alla società e alla cultura maggioritaria (intensificando certa tipologia di acculturazione e deculturazione).

Si tratta di estremi opposti corrisposti da protocolli e pratiche – informali e/o istituzionalizzati – classificatori e selezionatori, segregativi e congregativi di corpi e menti, affetti, classi sociali e gruppi etnici, che impediscono integrazione e inclusione culturale e sociale e che richiedono coscientizzazione e autodeterminazione, anche tramite un'educazione politica e alla cittadinanza.

Consideriamo la pedagogia interculturale come ambito del sapere che si occupa dell'interculturale in prospettiva pedagogica, tenendo conto della differenza tra culture in maniera estranea dalle logiche di un organigramma, bensì riferibile a diversi valori e significati e a diversi modi di costruire valori e significati in differenti culture. In questo ramo del sapere pedagogico vengono perciò prevalentemente assunti i processi e le pratiche (dirette o mediate, inconsapevoli o consapevoli):

- dell'inculturazione come 'trasmissione' (con cui si dispone la continuità e/o il mantenimento del sistema culturale) e – a propria volta – 'generazione' (come impegno nel futuro includendo le nuove appartenenze da costruire e riscattando da una mera perpetuazione dell'esistente) di valori e modelli, conoscenze e competenze, concezioni e comportamenti, ma anche come 'stratificazione', vale a dire differenza e interdipendenza degli strati sociali vigenti, in una data epoca, e nel proprio contesto di appartenenza (cfr. Cerrocchi, 2023, p. 32);
- dell'acculturazione come 'scambio' (in tensione/conflitto o in relazione/cooperazione) che si veri-

fica per il contatto fra differenti culture con rispettive trasformazioni dei patrimoni culturali e che può permeare – in modo più o meno profondo – qualsiasi contesto di vita. Non possiamo trascurare che si tratta di uno scambio correlato anche a una determinazione storica e dialettica, essendo legato ai rapporti di forza (economici e politici) tra i diversi gruppi sociali e culturali, e che, insieme alle proprie premesse culturali, incide sull'accettazione, sulla selezione e sul rifiuto da parte di una cultura nei confronti di un'altra, producendo modificazioni nei modelli culturali originari di uno o di entrambi i gruppi.

Consideriamo, infine, l'educazione degli adulti nei termini di quell'ambito del sapere (qui estraneo da una visione andragogica) che si occupa dell'educazione di persone (prossime alla e/o) in età adulta. Dunque, con riguardo alla specificità dei processi di apprendimento e delle pratiche di insegnamento ed educazione di coloro che presentano un bagaglio di esperienze di ordine culturale, professionale ed esistenziale: interrogando e impegnando su chi e perché, a cosa e come dovrebbe occuparsi di educazione – anche in ottica preventiva e di recupero – degli adulti, qui intesi sia come minori in transizione all'età adulta e/o giovani adulti, che figure parentali e professionali.

La migrazione come fenomeno endemico all'umanità e la società multiculturale come trend della contemporaneità

La migrazione costituisce un fenomeno atavico e/o endemico nell'evoluzione e nella storia sia della specie (filogenesi) che della persona dalla nascita alla morte (ontogenesi), funzionale alla sopravvivenza e/o al miglioramento della qualità della vita – fisica, psicologica, culturale e sociale – individuale e collettiva, tantomeno estraneo – entro una visione biopolitica – dal corrispondere, legittimamente, a un atto politico ed esistenziale (Di Cesare, 2017).

L'irruzione dell'odierna società multiculturale si delinea nel nesso – non scevro da contraddizioni – tra:

- progresso scientifico-tecnologico, anche con riguardo sia ai trasporti e ai flussi d'informazione su scala globale, che all'esplosione della tecnica e della cultura simbolica, rimandando peraltro tanto alla necessità di sanare il *digital divide* quanto di affrancarsi dai rischi correlati di globalizzazione dell'economia, delle culture e delle menti;

- cambiamenti sociali e culturali, incluso il carattere permanente e multiforme assunto dalle migrazioni internazionali, anche con la conseguente diversificazione antropologica dei luoghi di arrivo, contraltare della prevalente omogeneizzazione dei luoghi di partenza.

La società multiculturale consiste in una tendenza della contemporaneità – secondo un nesso emigrazione-immigrazione – che richiede un osservatorio e un intervento strutturali, organici e profondi, funzionali a conoscere e progettare a livello pedagogico e didattico tenendo conto dell'interdipendenza (anche in termini di cause e ricadute) tra i fattori internazionali, nazionali e locali.

Culture migranti: oltre i luoghi fisici e mentali di incontro. Dalla multiculturalità, all'interculturalità e alla transculturalità

La migrazione su scala internazionale ha implementato i contatti fra differenti sistemi culturali – tramite persone e gruppi che ne sono portatori – ma ha anche favorito il ripiegamento sul locale e il (ri-)sorgere di fondamentalismi e di rivendicazioni identitarie (cfr. Cerrocchi, 2023, p. 31; Fiorucci, 2019), minacciando la coesione sociale e intensificando lo spaesamento di persone e gruppi.

Questo aspetto rende irrinunciabile una precisazione: assumendo – anche e non solo – gli studi etnologici e antropologici, dobbiamo considerare che supporre un'origine e/o un'esclusività archetipica delle culture probabilmente costituisce null'altro che un pericoloso falso storico.

Non possiamo (continuare a) intendere le *culture* come delimitate e fisse, essendo queste – a fronte delle migrazioni che hanno riguardato la specie umana dai suoi primordi – costitutivamente *migranti* (Cerrocchi e Contini, 2011); quindi inerite da tensioni e cooperazioni, soggette a continui dinamismi e meticciami, tali peraltro da contribuire a multi-appartenenze e pluridentità. Allo stesso modo, le culture generano cultura (come sapere e saperi) e specifiche culture (anche di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso) al loro interno (Aime, 2013), mentre pervengono a costruirsi e modificarsi nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici rendendo fondamentale riconoscere e prospettare tempi e spazi – fisici e mentali – di incontro (cfr. Cerrocchi, 2019; 2023).

L'approccio che sottende questo articolo si caratterizza per una visione complessa e un'azione di sistema e/o

integrata, tale da segnare sia i presupposti politico-culturali di *governance* – a livello di coordinamento, progettazione e rete – e di intervento, che le scelte professionali di formazione e supervisione del personale. Ovvero, contribuendo potenzialmente – entro la ricorsività fra didattica-ricerca-terza missione – a linee di evoluzione teorica e terreni di progettualità educativa con carattere interdisciplinare e multiprofessionale, per consentire un'autentica emancipazione (Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017):

- dalla multiculturalità, come mera coesistenza nel medesimo spazio fisico di persone o gruppi che appartengono a differenti culture (ovviamente sempre tenuto conto delle precedenti considerazioni sul concetto di cultura);
- verso l'interculturalità, intesa come scambio (ma) reciproco tra persone o gruppi che appartengono a differenti culture;
- e verso la transculturalità, intesa come ideale regolativo riferibile – in linea con Pinto Minerva (2002) – alla consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra che riunisce le diverse forme di vita vegetale, animale e umana (quest'ultima nelle sue differenti società e culture) e secondo un'educazione allo sviluppo sostenibile, ecologicamente segnata ed eticamente prospettata. Soprattutto tenuto conto dell'inseparabilità fra la sopraffazione dell'ambiente naturale e le forme – vecchie e nuove, materiali e simboliche – di colonizzazione e oppressione dei popoli. In altre parole, cogliendo anche la necessità di un'educazione – inseparabilmente – ecologica, sociale e interculturale.

Conoscere per progettare in prospettiva pedagogica: nella reciprocità tra fattori sociali, culturali e psicologici

La conoscenza e la progettazione pedagogica e didattica sono irrinunciabilmente tenute a confrontarsi – in termini di analisi e revisione – con la reciprocità tra fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione (cfr. Cerrocchi, 2019; 2023).

Con sociali, distinguiamo fattori:

- di macrosistema, con rimando a politiche e disposizioni legislative, così come a rispettivi interventi programmatici di ambito socio-sanitario, assistenziale, abitativo, educativo, lavorativo ecc. che caratterizzano e ineriscono i differenti aspetti materiali e umani di vita: anche tenuto conto di una

qualità da garantire a livello pubblico contrastando e/o riducendo barriere (economiche e d'autorità, logistiche e culturali) di accesso e successo nella fruizione dei servizi;

- di mesosistema, con rimando all'esistenza di differenti sistemi formativi – formale, non formale e informale – che concorrono alla formazione, senza trascurare la disomogeneità quantitativa, tipologica e qualitativa di servizi – distribuiti a macchie di leopardo nelle nazioni, nelle regioni, nelle provincie, nei paesi, nei quartieri ecc. – e il fatto che l'individuo è il nodo di una formazione congiunta corrisposta da differenti agenzie e attori. Quindi richiedendo integrazione tra sistema formale e non formale pur nel riconoscimento dello specifico professionale;
- di microsistema, con rimando a *setting* a valenza pedagogica e didattica tali da garantire coerenza tra sistemi d'ipotesi (teoria) e cornici organizzative degli interventi (prassi), ossia tempi e spazi, regole e relazioni che dovrebbero reggere l'incontro tra artefatti/oggetti della cultura (contenuti, materiali, linguaggi, strumenti, metodi, strategie, tecniche, campi d'esperienza/discipline e prospettive interdisciplinari) e soggetti (adulti e pari), funzionalmente alla progettazione educativa e alla programmazione didattica.

Con fattori culturali, ci riferiamo a miti e riti e, dunque, a routine e nuovi modelli di azione e schemi di pensiero. “Da un lato, le fasi di inserimento, permanenza e congedo dai contesti e dai progetti possono produrre una crisi della presenza per la messa in discussione dei riti collettivi costruiti entro i miti della cultura di appartenenza da cui ci si allontana (De Martino, 1959; Di Nola, 1976; Coppo, 2003; Grinberg, Grinberg, 1990), con rispettivi risvolti sul piano delle routine individuali (biologiche e sociali, nel secondo caso libere e/o organizzate) (Winnicott, 1971). Dall'altro lato, possono richiedere una sutura della frattura e/o costituire una possibilità di ri-storificazione della presenza e, di riflesso, di ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli di apprendimento e degli schemi di insegnamento/educazione (Ballanti, 1991) (di simboli e di significati, di valori e di legami) che consentiranno di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multi-appartenenze (Harris, 1990; Winnicott, 1971)” (Cerrocchi, 2019; Cerrocchi, 2023, p. 29).

Con fattori psicologici, rimandiamo alla necessità, sul piano cognitivo, sia di ridurre il peso degli stereotipi e dei pregiudizi presenti negli adulti e nei pari, sia di arricchire l'apprendimento quale fattore correlato alla quantità e alla qualità delle opportunità e/o degli stimoli culturali. Senza trascurare, a propria volta, l'impatto sulla cognizione e sull'affettività delle rappresentazioni sociali (Moscovici, 2005), esterne e interne ai gruppi e interiorizzate dai singoli; tali da segnare status e reti relazionali con ricadute sul sistema di autopercezione (che risponde alla domanda come mi penso), sul senso di autoefficacia (che risponde alla domanda come mi sento) e sull'agentività (che risponde alla domanda cosa faccio per cambiare agendo un controllo intenzionale e volontario), e, a propria volta, sulle immagini e condizioni reali dei soggetti.

Con fattori psicologici, rimandiamo, inoltre, alla necessità, sul piano affettivo, di sostenere il migrante nelle crisi – tipiche delle fasi di inserimento, permanenza e congedo da contesti e progetti – e nei vissuti di doppia assenza (Sayad, 2002) che segnano la migrazione. Questo aspetto, fortemente correlato al fattore antropologico, richiama anche all'importanza di inquadrare il discorso e l'azione didattica ed educativa nei termini della psicologia dell'esilio e dell'emigrazione, dell'etnopsichiatria e della psichiatria transculturale (Grinberg & Grinberg, 1990; Schützenberger, 2004; Moro, De la Noe, Mouchenik, Baubet, 2009).

Al migrante (a maggior ragione se minore e senza famiglia) vengono a mancare quelle reti simboliche apportatrici di senso in quella fase evolutiva che si caratterizza per un maggiore bisogno di definizione e/o di riconoscimento della propria unicità, rendendo necessari – al contrario – sistemi stabili di riferimento. Succede dunque che può innescarsi il rischio che il minore resti estraniato da sé stesso. Se il contesto di arrivo non considera debitamente l'inevitabile disorientamento – in genere di maggiore entità in casi di appartenenza a culture a retaggio tribale – premendo per un'integrazione (secondo un'omologazione) forzata nel contesto di approdo, si genera quella che Devereux definiva “acculturazione brutale” (Cerrocchi, 2023, p. 30). Siamo pertanto tenuti a considerare anche il bisogno primario e universale della mente di scoprire significati intersoggettivamente condivisibili e l'importanza – come in De Martino (1959) – di un etnocentrismo critico.

I minori stranieri non accompagnati

Il nostro discorso si concentra sui minori stranieri non accompagnati (per i quali in Italia sussiste il diritto-dovere all'istruzione obbligatoria) estendendosi – per la prevalenza degli aspetti – anche a neomaggioranni, allo scopo di promuoverne il processo di inclusione, in primis scolastica, e facilitare il percorso verso la piena integrazione nella società.

Questo nell'impegno pedagogico a emancipare da preclusioni di gruppo etnico-linguistico-religioso (e – secondo un carattere intersezionale – al suo interno di genere, generazione, profilo psicofisico, classe sociale), nonché nella convinzione che “qualsiasi progetto politico non può fare a meno di un progetto formativo” (Baldacci, 2019, p. 17).

Con minori stranieri non accompagnati ci riferiamo a minori di origine non italiana che vivono la fase di transizione (adolescenziale) all'età adulta e in assenza della famiglia, in emergenza (anche) didattica ed educativa. Ci concentreremo su questo target (con una presenza numerosa in Italia), da un lato, riconoscendo le età della vita (oltre un'evenienza cronologica e/o biologica) come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche; dall'altro lato, volendo ridurre – in ottica preventiva e/o di recupero – gli impatti negativi dei traumi pre-durante-post migrazione (senza nemmeno trascurare la dimensione transgenerazionale) sull'integrità e la costruzione del Sé, con i rispettivi rischi di dissociazione e disorganizzazione, depersonalizzazione e derealizzazione, depressione e comportamenti antisociali.

Porremo la nostra attenzione su alcune delle principali criticità e risorse che segnano il target, come emerso da ricerche di settore (riferendoci in particolare a quanto corrisposto in: Cerrocchi, Menozzi, Zannoni, D'Antone, Badii, 2019, pp. 137-240; Cerrocchi, Bianchi, 2023, pp. 177-230).

Gli operatori affermano che i casi di scempenso psicologico – se non psichiatrico – dovuti alle fasi della migrazione sarebbero acuiti numericamente e per intensità negli ultimi arrivi: questo aspetto potrebbe essere dovuto sia alle condizioni di maggiore povertà che all'intensificarsi dell'efferatezza delle violenze subite. Non possiamo – tuttavia – trascurare che tale riscontro sia in parte correlabile a una maggiore sollecitudine e capacità di intercettazione del disagio e del malessere sviluppata da parte delle realtà di settore e dovuta a un'esperienza ormai consolida-

ta nella presa in carico. Come sappiamo, in assenza di un sostegno tempestivo, strutturale e profondo le criticità si acuiscono e cronicizzano. Per questo motivo, sono urgenti e fondamentali tanto servizi e protocolli di accoglienza, progetti e interventi (ad hoc e capaci di rispondere all'emergenza) quanto il supporto di specifiche figure professionali e, meglio, della rete: di ambito sanitario (con approccio alla medicina della migrazione, all'etnopsichiatria e alla psichiatria transculturale) e giuridico, di assistenza sociale e mediazione linguistica e culturale, di tipo psicologico (e psicoterapeutico, con riguardo all'esilio e alla migrazione) e pedagogico-didattico (con caratura scolastica e sociale, interculturale e di educazione degli adulti), associazionistico e di orientamento, inserimento lavorativo, tutela sindacale e volontariato (cfr. Cerrocchi, 2023).

Sul piano delle *criticità*, possiamo richiamare:

- l'insofferenza tipica della crescita durante l'età adolescenziale;
- la presenza di disturbi tra cui il disturbo da stress post-traumatico e/o di sintomi (intrusivi) associati (all'evento traumatico: come disagio fisico, ansia, depressione, ritiro sociale, abuso di sostanze, comportamenti esternalizzanti, disturbi del sonno e tendenze dissociative), che aumentano anche il rischio di una mancata inclusione;
- l'eventualità di abusi fisici e psicologici, di sfruttamento sessuale e lavorativo in rapporto alla/e fragilità e vulnerabilità del target;
- l'assenza della famiglia (ad esempio, in alcune ricerche i migranti più giovani esprimono la fatica emotiva soprattutto per l'assenza fisica e/o simbolica della figura materna) e/o la disfunzionalità della famiglia di origine (che può anche mantenere un contatto però come esercizio di potere e forma di controllo coatto e/o obbligante);
- le difficoltà della sopravvivenza quotidiana e/o della vita nelle strutture di accoglienza come nelle comunità di affidamento educativo e i rispettivi casi di fuga o di triangolazione della comunicazione con gli educatori presso gli insegnanti o il servizio sociale (allo stesso modo degli adolescenti autoctoni in rapporto ai genitori, ma includendo anche eventuali incomprensioni dovute alla differenza etnica);
- il gap linguistico-culturale e la difficoltà nei rapporti sociali. In generale, le problematiche legate

all'alfabetizzazione ai saperi e alla socializzazione con adulti e pari, nonché i rispettivi vissuti di inferiorità da cui anche la necessità di comprensione del “perché e come succedono gli eventi” e di controllabilità attraverso un'azione intenzionale e volontaria;

- la presa d'atto che – diversamente dalle attese personali e familiari delle rimesse – in alcuni Paesi (ad esempio, in Italia) i minorenni non possono lavorare e sono tenuti all'obbligo formativo, nonché, all'opposto, le condizioni di lavoro sommerso e sottopagato con rischi di morbilità e mortalità;
- le esperienze a sfondo razzista e xenofobo (di diversa entità);
- l'assenza e l'estemporaneità di un intervento politico consapevole che predispone a modelli e progetti di presa in carico integrata nella rete;
- la scarsità o l'inadeguatezza della formazione – iniziale, in servizio e permanente – e della supervisione pedagogica e psicologica rivolte al personale.

Sul piano delle *risorse* da implementare, appare, quindi, indispensabile:

- tenere conto nella progettualità educativa che, nonostante le difficoltà, in un modo o nell'altro, minori stranieri non accompagnati e neomaggiorenni hanno saputo sopravvivere e potuto sviluppare e resistere – in condizioni di emergenza – alla migrazione, valutando situazioni e rispondendo a bisogni, accrescendo risorse e – sebbene a fronte di un eventuale sostegno – si sono rivelati capaci di decidere e agire. Ovviamente, senza che questo costituisca evidenza empirica dell'integrità fisica e psichica (ovvero dell'assenza di eventuali condizioni di dissociazione e disorganizzazione, depersonalizzazione e derealizzazione); e, allo stesso tempo, senza trascurare che – probabilmente – coloro che partono possano coincidere con minori maggiormente attrezzati (cfr. Cerrocchi, 2019, p. 17). In generale, tale aspetto rimanda a considerare fattori di minaccia e di protezione, lavorando sulla cura (come sostegno/responsabilità) del contesto e l'attivazione (come sfida/autonomia) del soggetto a partire da processi e pratiche di partecipazione e di rielaborazione del/i trauma/i. Da un lato, si tratta di implementare capacità: di adattamento attivo all'ambiente (*coping*); di resistenza agli urti traumatici accedendo alle risorse di cui si ha bisogno per superare le sfi-

de e negoziando “con il contesto affinché le risorse messe a disposizione possano essere fornite in una modalità significativa e funzionale” (Ungar, 2011) (resilienza); di essere agenti attivi del proprio cambiamento (Bandura, 2000) (agentività), in modo da orientare gli avvenimenti e trasformare la propria vita. Dall'altro lato, si tratta di implementare capacità di auto-mutuo-aiuto e/o di saper fornire aiuto agli altri implementando peraltro la propria competenza interpersonale, “tanto da dover lavorare per trasformare una persona che chiede aiuto in una persona che – oltre ad addomesticare il proprio dolore – riesce a fornire aiuto in maniera efficace, accrescendo il proprio senso di competenza interpersonale (Manzini, 2018), in un contesto che conferma come la promozione della salute di una comunità passi attraverso le persone che la compongono (Cerrocchi, Dozza, 2018; Cerrocchi, 2023, p. 55)”. Ovviamente, questo fattore è a maggior ragione complesso e delicato per l'età e le condizioni e situazioni che segnano il target, richiedendo una particolare accortezza deontologica (ad esempio, evitando di delegare presso i coetanei elementi dei soggetti in educazione che dovrebbero essere trattati nel mandato di specifiche figure professionali, anche in rapporto al rischio di attivare distorti meccanismi di proiezione e transfert al di fuori di un necessario contenimento educativo e psicologico);

- promuovere nei soggetti in educazione responsabilità sociale e autonomia(e) individuale(i), facendo perno su un approccio di appropriazione partecipata e leva sul potenziale della reciprocità fra vita affettiva (inclusiva della disposizione affettivo-motivazionale) e percorsi dell'intelligenza. Quando è inibita e/o bloccata (per il dilagare della sofferenza dell'affettività), l'intelligenza – forte di un ascolto empatico e attivo, secondo una base sicura e capace di quella fiducia che aiuta anche a sottrarsi dalla paura e dal senso di colpa – può tornare a essere (intelligentemente) decisionale e operativa (appunto) con il sostegno dell'altrui e della propria affettività e – di riflesso – intelligenza (Montuschi, 1983). Consentendo, in questo modo, di assumere lo sforzo del cambiamento e/o muovendo da una ricostruzione profonda dell'esperienza ovvero incarnando una tensione pedagogico-progettuale (cfr. Cerrocchi, 2023, p. 31);

- considerare “il viaggio migratorio (come viaggio) di formazione allo stesso modo della narrazione della migrazione, che, potenzialmente, corrisponde a un’esperienza formativa, di narrazione del passato, di proiezione pedagogico-progettuale nel futuro e, coerentemente, di trasformazione del presente quale ricostruzione attiva, condivisa e profonda dell’esperienza formativa. Questo in un ambiente pedagogico che – nell’ambito della ricerca e dell’intervento – andrà prudentemente predisposto, includendo la rielaborazione del/i trauma/i pre-durante-post il percorso migratorio, funzionalmente all’integrazione e all’inclusione culturale e sociale” (Cerrochi, 2023, p. 191);
- lavorare sull’analisi e la messa a punto di *setting* educativi scolastici ed extrascolastici, sostenendo peraltro la conoscenza di processi e pratiche di insegnamento e socializzazione in altre società e culture e considerando spaccati di formazione condivisa tra differenti figure professionali in formazione iniziale e in servizio, in modo da garantire migliore integrazione – longitudinale e trasversale – tra agenzie e attori di sistema;
- caratterizzare fini e metodi didattici ed educativi – organicamente – funzionali al Progetto di Vita (in precedenti evidenze empiriche, il target migratorio esplicita “dateci un’opportunità”) (Cerrochi, Menozzi, Zannoni, D’Antone, Badii, 2019, pp. 137-240);
- supportare sia i minori che le famiglie anche sul piano dell’alfabetizzazione e del lavoro, eventualmente attraverso progetti di cooperazione internazionale (tenuto conto del peso che il *background* culturale e socio-economico esercita sul destino scolastico e professionale dei/delle figli/e);
- corrispondere a un lavoro di rete che ponga in raccordo scuola ed extra-scuola;
- preparare – oltre il 18 anno – il congedo dalla comunità di affido (come nelle esperienze di comunità educative ad alta autonomia), favorendo coerenza tra politiche e progetti e una comunicazione trasparente con/tra soggetti in educazione e figure professionali, rete e territorio/i.

Conclusioni intermedia

La seconda parte dell’articolo si declinerà alle agenzie e agli attori del sistema formativo formale e non formale, con particolare riguardo all’assenza della famiglia e all’affido e collocazione in comunità per minori, alla scuola, al lavoro e alle agenzie educative extra-familiari ed extra-scolastiche. Ovvero, entro un’alleanza e/o una presa in carico integrata dei minori stranieri non accompagnati – supportate da ricerca-azione e formazione-supervisione – nell’ottica dell’educazione come ricostruzione delle esperienze in tutte le età e condizioni di vita, nonché del sistema formativo integrato e della rete di servizi, agenzie e attori del/i territorio/i (Frabboni e Guerra, 1991).

Bibliografia

- Aime M. (2013), *Cultura*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Erickson.
- Ballanti G. (1991), *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Firenze: Giunti & Lisciani.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Roma: Armando.
- Cerrocchi L. (2023), *Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): tra processi e pratiche di istruzione e di educazione*. In Cerrocchi L., Porcaro E. (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* (pp. 25-82), Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L. (a cura di) (2019), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Bianchi L. (2023), *Il Progetto Alfabetizzazione Linguistica e accesso all'istruzione per MSNA-ALI/MSNA 2° Volo (Avviso 1868/22) (Fami 2014-2020): un impianto metodologico di ricerca-azione-formazione*. In Cerrocchi L., Porcaro E. (a cura di), *Minori Stranieri Non Accompagnati. Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico* (pp. 177-230), Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Contini A. (a cura di) (2011), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Trento: Erickson.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano: FrancoAngeli.
- Cerrocchi L., Menozzi T., Zannoni F., D'Antone A., Badii G. (2019), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Compiti, strumenti e strategie nel Progetto con i Richiedenti Protezione Internazionale della Cooperativa Sociale e di Solidarietà L'Ovile di Reggio Emilia*. In Cerrocchi L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa* (pp. 137-240), Milano: FrancoAngeli.
- Coppo P. (2003), *Tra psiche e cultura: elementi di etnopsichiatria*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Dal Lago A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano: Feltrinelli.
- De Martino E. (1959), *Sud e magia*, Milano: Feltrinelli.
- Di Cesare D. (2017), *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Di Nola A.M. (1976), *Gli aspetti magico religiosi di una cultura subalterna*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F. (1999), *Problematicità, razionalità, singolarità*, Studium Educationis, 2, 86, pp. 264-270.
- Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna: Cappelli.
- Fiorucci M. (2019), *Premessa. In Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità corresponsabilità educativa* (pp. 11-14), Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS.
- Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Università degli Studi di Catania.
- Foschino Barbaro M.G. (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza: percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura*, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana CISMAl contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia, Milano: FrancoAngeli.
- Grinberg R., Grinberg L. (a cura di) (1990), *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, Milano: FrancoAngeli.
- Harris M. (1990), *Antropologia culturale*, Bologna: Zanichelli.
- Manuel Asile et retour (2019), *Article C9: requérants d'asile mineurs non accompagnés*.
- Manzini R. (2018), *I gruppi di auto/mutuo aiuto*. In Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp.334-343), Milano: FrancoAngeli.
- Montuschi F. (1983), *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, Brescia: La Scuola.
- Moscovici S. (2005), *Le rappresentazioni sociali*, Bologna: Il Mulino.
- Moro M.R., De la Noe Q., Mouchenik Y., Baubet T. (2009), *Manuale di psichiatria transculturale. Dalla clinica alla società*, Milano: FrancoAngeli.
- Occhiuto M., Cerrone C. (a cura di) (2018), *Non ho paura perché so cosa succede. Accogliere Proteggendo: la sperimentazione del Centro di Primi Accoglienza (CPsA) di Roma*, Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
- Sayad A. (2002), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano: Raffaello Cortina.
- Sarracino V., Striano M. (a cura di) (2001), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa: ETS.
- Schützenberger A.A. (2004), *La sindrome degli antenati. Psicoterapia trans-generazionale e i legami nascosti nell'albero genealogico*, Roma: Di Renzo.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci: Roma.
- Ungar M. (2011), *The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct*. In American journal of orthopsychiatry, 81(1), 1.
- Vaccarelli A. (2019), *Esistenze in fuga: narrazioni, resilienza, cura educativa*. In Cerrocchi L. (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa* (pp. 243-256), Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi A. (con la coll. di Maragliano R., Vertecchi B.) (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano: Oscar Mondadori.
- Winnicott D. (1971), *Gioco e realtà*, Roma: Armando.