



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

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

| 47

L'articolo si distingue in due parti che sono state pubblicate – a seguire – da “Scuola ticinese”. La prima parte ha fornito 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.

Minori stranieri non accompagnati: per una premessa pedagogica e didattica

Ogni anno, tra il 2012 e il 2022, circa 945 minori stranieri non accompagnati (MNSA), in fuga da Paesi quali l’Afghanistan, l’Eritrea e la Somalia, hanno richiesto asilo in Svizzera: con un picco nel 2015 di 2.736 nuovi arrivati. Si tratta prevalentemente di minori tra i 16 e i 17 anni (63%) e tra i 13 e i 15 anni (32%) (Segreteria di Stato della Migrazione, 2022; allegati 1 e 2). In particolare, negli ultimi due anni sarebbero stati assegnati al Canton Ticino circa 200 ragazzi sotto i 18 anni in fuga dai paesi di origine. In questo tipo di migrazione, il genere prevalentemente rappresentato nella casistica internazionale resta quello maschile e pressoché riferibile al figlio maggiore, che – come mostrano le evidenze empiriche – vive su di sé la responsabilità etero-attribuita e/o auto-attribuita di intraprendere il viaggio.

In Svizzera, la legislazione non fornisce una definizione esplicita di “minorenne non accompagnato richiedente asilo” (*Manuel Asile et retour*, art. C9, 2019). In qualsiasi caso, la procedura d’asilo emanata dalla Segreteria di Stato della migrazione considera ‘minorenne’ chi non ha ancora compiuto i diciotto anni e ‘non accompagnato’ il minorenne separato da entrambi i genitori, dunque privo di una presa a carico da parte di un adulto formalmente “investito da tale responsabilità in virtù della legge o del diritto consuetudinario” (*Direttiva sull’asilo III/I*, 2019). Il minore che ha lasciato il Paese d’origine e inoltrato una richiesta d’asilo in un’altra nazione viene considerato, invece, richiedente l’asilo: ovvero – in linea con l’art. 1 della Convenzione di Ginevra (1951) – richiedente il riconoscimento dello statuto di rifugiato.

Più in generale, il caso dei MSNA si confronta con le principali disposizioni che ne assicurano la tutela e la protezione nell’ordinamento, intrecciando quelle che nelle rispettive legislazioni sono le condizioni (favorevoli) di minore e non accompagnato e (sfavorevole) di straniero, con impatti sull’inclusione e l’integrazione culturale e sociale. Non saremo a entrare nel merito della legislazione, tenuto conto della dinamicità e della sostanziale particolarizzazione in differenti contrade politico-geografiche e spaccati storico-culturali; piuttosto, saremo a procedere – in estrema sintesi – con una disamina di principali temi-problemi in chiave pedagogica e didattica.

L’adolescenza come transizione all’età adulta, e/o età dell’educazione e la narrazione della migrazione come viaggio di formazione

L’adolescenza e la preadolescenza corrispondono a una fase di transizione – fisica, cognitiva, affettiva, sociale, culturale – all’età adulta, ricordando che le età della vita (oltre un’evenienza cronologica e/o biologica) debbano essere intese e trattate come differenti condizioni e costruzioni sociali, culturali e psicologiche.

La migrazione coincide, invece, con un viaggio di formazione, allo stesso modo della narrazione della migrazione che – facendo leva sulla funzione intersoggettiva, intersoggettiva e interpersonale del linguaggio e quanto meglio accompagnata con prudenza educativa – costituisce, potenzialmente, un’esperienza formativa di narrazione del passato (anche come rielaborazione di traumi pre-durante-post e senza nemmeno trascurare la dimensione transgenerazionale), di proiezione pedagogico-progettuale nel futuro e di trasformazione del presente (quale ricostruzione attiva, condivisa e profonda della stessa esperienza formativa) (Cerrocchi, 2019; 2023).

Ciascun MSNA migra a suo modo e si attiva in rapporto al grado e al tipo di sostegno del contesto e di sfida personale, entro una traiettoria formativa che è sintesi dei fattori sociali e culturali, psicologici e fisici della migrazione, tale da corrispondere – storicamente e dinamicamente – anche a multi-appartenenze e pluridentità. Come adolescente migrante, si ritrova implicato in un processo e/o in un viaggio di progressiva diversificazione dalla famiglia assomigliando sempre più a sé stesso; ne saranno determinanti esperienze che dobbiamo intendere – gramscianamente – come alternative pedagogiche e funzionali, anche in ottica preventiva e/o di recupero all’integrità e alla costruzione del Sé, allo sviluppo della personalità e all’integrazione sociale.

Il sostegno alla famiglia e alla genitorialità

Nella sua pluralità e dinamicità – tali da incidere anche sulle ipotesi di una stabilizzazione e/o di un ritorno nei luoghi di arrivo e/o di partenza –, la famiglia costituisce il principale osservatorio e progetto della e delle migrazioni, secondo differenti forme di strutturazione del nucleo familiare (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2018b, 2023): tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostitutivo, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di

minori non accompagnati, di orfani bianchi (figli minori che rimangono nel paese di origine mentre i loro genitori emigrano), di minori presunti, di affido e di adozione internazionale.

Il ruolo della famiglia nelle fasi della migrazione viene a delinearci – sul piano materiale e simbolico, come gruppo esterno e interno – da propulsore alla partenza, agente di controllo (coatto o di cura preventiva anche a distanza), assenza (abbandonica o preservante), risorsa (in presenza nel luogo di approdo) e costo (da risarcire), condizionando e/o contribuendo a eventuali cambiamenti nelle identità e nei ruoli, nei rapporti e nei legami di genere e generazionali (Balsamo, 2003; Cerrocchi, 2018b, 2023). Nel bilancio tra perdite e risorse – materiali, simboliche ed esistenziali – ne possono conseguire inasprimenti dell'inculturazione (vissuti come difesa e tutela, ma anche forieri di obbligo e vincolo) oppure mediazioni, negoziazioni e scelte individuali funzionali all'acculturazione (non affrancate da omologazioni e deculturazioni, ma anche foriere di apertura e arricchimenti). Non possiamo trascurare che sono proprio le donne e/o le figlie o i figli, tendenzialmente meglio introdotte e introdotti nel lavoro e nella scuola, a fungere – informalmente – da mediatori linguistici e culturali, dirimendo e/o intensificando tanto conflitti quanto dialoghi intergenere e intergenerazionali.

Oltre alla generatività, come eventuale potenziale biologico, la famiglia non costituisce di per sé un assoluto pedagogico. Le famiglie prevedono compiti di sviluppo e di educazione per tutti i membri, svolgendo i quali è possibile resistere alle crisi di transizione dei legami nelle diverse fasi della vita personale e familiare (incluso il percorso della migrazione) e raggiungere la gratificazione nei compiti successivi, ma – allo stesso tempo – possono incorporare cifre di disfunzionalità. Pertanto, a livello pedagogico, è fondamentale, oltre che implementare la salute fisica e psichica e l'integrità etica, rilevare la natura plurale e sostenere la funzione trasformativa della famiglia e delle famiglie (anche a distanza, ad esempio nell'ambito di progetti di cooperazione internazionale); quindi, prospettare – insieme alla sussidiarietà sociale e alla mediazione culturale – la progettualità educativa ed esistenziale, eventualmente con ricorso a servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità, coltivando coscienza, competenze e consapevolezza educativa; nonché a forme di affido a comunità, evitando scadimenti filantropici e assisten-

ziali, piuttosto definendo e garantendo standard di qualità entro un mandato educativo in termini di dimensione pedagogica del servizio (inclusivo di formazione e supervisione delle professioni di settore); così come a tutori volontari.

L'affido a comunità educative

L'affido di minori prevalentemente MSNA – preadolescenti e adolescenti – ci pone a confronto con una forte diversificazione delle tipologie di strutture e – nel caso italiano – con l'autonomia accordata nell'ambito della Conferenza Stato-Regioni (Cerrocchi, 2018a): ulteriormente a una denominazione, si tratta di una significativa diversificazione in termini di visione politica e finanziamento economico, cultura di base e modalità di servizio, selezione, formazione e (laddove praticata) supervisione del personale, nonché di rispettive criticità e potenzialità. Ora, ci limiteremo qui a ricordare alcune tipologie di affidamento: etero-familiare, in urgenza, intra-familiare, professionale (quest'ultimo scelto in subordine all'impossibilità di una famiglia affidataria e in caso di compresenza di problematiche di ordine specialistico). Nel caso del Canton Ticino sono da menzionare i Foyer (che coincidono – già dagli anni Settanta – con esperienze socioeducative alternative ai collocamenti in centri collettivi di grandi dimensioni dove l'accompagnamento del percorso viene svolto da un team multidisciplinare specialistico costituito da operatori sociali, psicologi, personale sanitario, mediatori interculturali, traduttori e volontari); nel caso italiano, invece, va ricordata la recente introduzione di *hub* e comunità esclusivamente dedicati a MSNA.

Nella tipologia dell'affidamento familiare, in Svizzera, la Conferenza delle direttrici e dei direttori cantonali delle opere sociali ritiene essenziale l'accompagnamento professionale sia per il MSNA che per la famiglia affidataria, da abbinare e preparare in modo adeguato (cfr. CDOS 2016, pp. 21-26). Ne deriva l'importanza di uno specifico organo per l'accompagnamento nella politica dell'accoglienza istituzionale che possa favorire:

- un percorso effettuato da personale formato sul piano socio-pedagogico, funzionale a gestire le fasi e le situazioni di particolare criticità garantendo la partecipazione attiva e significativa del MSNA nelle decisioni relative al proprio collocamento, consi-

derato che – come sottolinea Federico Bettini – l'impossibilità di prendere decisioni autonome sul proprio futuro predispone a crisi e a comportamenti che possono essere fraintesi come devianti, e creando un rapporto di fiducia tra il professionista responsabile e il MSNA (così da porre, per quanto possibile, le premesse per evitare fughe);

- la progettazione educativa, senza trascurare l'acquisizione di conoscenze linguistiche minime e l'accesso ai finanziamenti per viaggi all'estero e per gli affidi di minori oltre il diciottesimo anno;
- l'attivazione di interventi di mediazione interculturale, prevedendo interpreti a sostegno delle diversità anche di tipo linguistico;
- la consulenza e il supporto nel percorso formativo e professionale; nel caso di quello formativo, rivolto anche ai genitori affidatari in modo continuo e con utile ricorso a gruppi di auto-mutuo-aiuto per il confronto e lo scambio di esperienze.

Invece, nel caso del ricorso a tipologie di collocazioni professionali, la caratterizzazione per *target* misti o specificamente MSNA dipende, prevalentemente, dalla scarsità delle strutture di affido e risponde, per lo più, a differenti tipologie e culture di servizio, senza mancare di impatti in termini di sufficienti e significative opportunità educative; includendo – nel caso del Canton Ticino – percorsi di educazione al rispetto, al territorio e alla cittadinanza. Soprattutto, l'approccio appena descritto si differenzia dal modo di affrontare il caso di minori *tout court* perché – tramite la sinergia tra progetto quadro, progetto educativo individualizzato e progetto di comunità – si pone le finalità principali del raggiungimento della responsabilità sociale e dell'autonomia individuale, piuttosto di un rientro in famiglia, che resta, comunque, un'opzione da non escludere completamente.

Lingua e lavoro: l'alfabetizzazione e la socializzazione come principali mezzi di inclusione e integrazione culturale e sociale

La lingua e il lavoro costituiscono i principali mezzi di inclusione e di integrazione culturale e sociale. Per un approfondimento, rimandiamo al volume di Cerrocchi e Porcaro (2023); qui sottolineiamo – come questione di ordine generale e fondamentale – l'irrinunciabilità di ripensare il curriculum (Baldacci, 2006) in ottica interculturale e, meglio, transculturale. Dunque, con particolare riguardo:

- all'alfabetizzazione alla lingua, alle lingue e ai linguaggi, nonché all'interlingua, alla coltivazione e valorizzazione del plurilinguismo e ai livelli di padronanza linguistica, in funzione dell'istruzione ai saperi del curriculum scolastico, trasposti e generati nella socializzazione con adulti e tra pari. Dunque, come mezzo per l'educazione quale ricostruzione costante delle esperienze che consente l'acquisizione di coscienza di sé, degli altri e del mondo e diviene potenziale di autodeterminazione;
- al lavoro come attività umana autenticamente formativa, non subalterna e alienante, da considerare come metodo di insegnamento-apprendimento e di educazione. Dunque, come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva (ponendo tra le premesse la consapevolezza del valore del curriculum scolastico per la formazione umana e includendo il ricorso a biografie lavorative e personali e/o al bilancio personalizzato e guidato di competenze).

Questo necessita almeno:

- di fare interagire l'asse cognitivo (caratterizzato da pensiero logico-paradigmatico tipico della logica della scienza e dell'applicazione tecnica) e l'asse affettivo (caratterizzato da pensiero umanistico-narrativo tipico della storicità e profondità della coscienza) del curriculum relativi all'istruzione e all'educazione;
- di sostenere i MSNA e le loro famiglie nell'accesso scolastico e nel successo formativo, come nell'orientamento e nell'inserimento lavorativo, nell'aggiornamento e nell'occupabilità, nel ri-orientamento, nella riconversione e nel re-inserimento al lavoro favorendo la ri-progettazione della struttura della vita.

Per una presa in carico integrata a vantaggio del progetto di vita

Si tratta, più strutturalmente e profondamente, di costruire e irrobustire un patto di corresponsabilità educativa e co-progettazione didattica, tra scuola ed extra-scuola, per una presa a carico integrata a vantaggio del progetto di vita di MSNA. In particolare si tratta:

- di abbattere barriere di accesso economico, irraggiungibilità logistica e impraticabilità per motivi di ordine culturale;

- di ripensare il curriculum scolastico e corrispondere a coerenti *setting* pedagogici per implementare successo formativo ed educativo;
- di fare leva su servizi sanitari e sociali, scolarizzazione e tirocinio, ricerca e orientamento, formazione e lavoro, sostegno psicologico e mediazione linguistica e culturale, tutori e volontariato, mondo politico e sindacale, enti locali, figure di sistema e del terzo settore;
- nonché di favorire la fruizione di offerte ambientali e sportive, culturali e aggregative, sociali e artistiche, ludiche e di animazione del territorio e della rete di tipo amicale.

La formazione dei professionisti secondo un impianto di ricerca-azione: questioni epistemologiche e metodologiche

Saremo a operare alcune principali considerazioni circa la formazione iniziale, in servizio e permanente dei ricercatori e delle professioni di settore a valenza pedagogica e didattica, come questione di educazione degli adulti e secondo un impianto di ricerca-azione. Sembra soprattutto fondamentale (cfr. Cerrocchi, 2023):

- dirimere la sovraesposizione a quegli approcci alla ricerca meramente quantitativi che trascurano l'irrinunciabilità di un quadro teorico e/o storico di riferimento e di un'integrazione con approcci qualitativi, mancando di una visione complessa e un intervento di sistema, strutturali e profondi;
- che la messa a punto di strumenti di ricerca e strategie di intervento e progettazione/coordinamento, formazione e supervisione professionale includa la conoscenza delle società di provenienza, delle culture di appartenenza e dei fattori psicologici di tipo cognitivo e affettivo e biologico del target; avvenga entro processi e pratiche di appropriazione partecipata; assolvere – facendo leva sul linguaggio – a una funzione di rielaborazione delle prospettive e delle motivazioni (dei soggetti in educazione) oltre che revisionale-formativa (dei ricercatori e delle figure professionali);
- riconoscere il potenziale del ruolo della dirigenza e/o del coordinamento, implicato (oltre che nell'amministrazione) in una rete multilivello, soprattutto relativamente a una presa in carico integrata – sul piano socio-assistenziale ed edu-

cativo, longitudinale e trasversale – a livello interdisciplinare, tramite il ricorso a *équipe* multiprofessionali e in funzione del congedo (che va preparato a partire dall'inserimento); alle scelte dei contenuti e delle modalità di aggiornamento e supervisione del personale;

- insistere su una formazione iniziale, in servizio e permanente inclusiva anche di un impianto di ricerca-azione (sul campo) e di formazione-supervisione, per trasporre – tramite un coerente set metodologico – una valida teoria di riferimento nella prassi. Ovvero, coniugando coscienza storico-culturale, co-costruzione (operativo-metodologica) di competenze (cognitive, emotivo-affettive e pratiche) e consapevolezza comunicativa e relazionale (emotiva e affettiva) delle professioni educative e pedagogiche (quali testimoni consapevoli) oltre che delle figure parentali;
- considerare e trattare la formazione delle figure professionali come una traiettoria sintesi di fattori culturali, professionali ed esistenziali (da cui l'irripetibilità della singola figura professionale, ma anche la necessità di corrispondervi a livello formativo tramite un curriculum organico);
- sostenere, pur tenendo conto degli specifici curricula formativi e mandati professionali, l'opportunità di spaccati di formazione e supervisione interprofessionali in *équipe*, evitando di mancare un raccordo culturale e operativo e di perpetuare contraddizioni sia sul piano dell'insuccesso degli interventi e della crescita della maturità lavorativa, che dell'identità professionale e personale;
- non trascurare il peso agito dal conflitto sociale che grava, in termini culturali e di povertà educativa, anche sulle professioni di settore: con ricadute, peraltro, sulla qualità del mandato e sulla progettualità lavorativa e di vita familiare e personale, sulla crescita culturale e professionale delle agenzie educative e dei servizi e sulla salute e sul progresso della/e comunità territoriale/i e della società.

La supervisione pedagogica e psicologica

- La supervisione costituisce una pratica – in itinere – da garantire in continuità sinergica e strategica con la formazione (iniziale, in servizio e permanente) delle figure professionali in un'ottica di sostegno:

- pedagogico, come potenziale formativo (dunque, emancipativo-trasformativo), reso possibile da una dimensione critico-riflessiva con funzione auto-valutativa e formativo-revisionale;
- psicologico, come potenziale di rielaborazione della dinamica intrapersonale e interpersonale, reso possibile dal confronto con l'indicibile (da parte dei soggetti in educazione) e l'inaudibile (da parte delle figure professionali) e dirimendo,

così (anche e non solo), rischi di *burn-out* (Vaccarelli, 2019; Cerrocchi, 2019).

Il supervisore si trova a svolgere – nei riguardi del singolo e del gruppo di professionisti – una funzione di co-pensatore e di facilitatore (Lai, 1988; Dozza, 2000) in modo da consentire di mettere in parola/in simboli, decostruire e rielaborare, il mondo personale e professionale, interno ed esterno, implicito ed esplicito.

Bibliografia

Arnosti C., Milano F. (2006), *Affido senza frontiere. L'affido familiare dell'adolescente straniero non accompagnato*: Franco Angeli, Milano.

ATFA (2022), *Tipi di affido – ATFA - Associazione Ticinese Famiglie Affidatarie* [online: www.atfa.info/affidamento/tipi-di-affido, consultato il 10.01.2025].

Baldacci M. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.

Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma.

Cerrocchi L. (2018a), *La comunità educativa per minori*. In: Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano, pp. 129-152.

Cerrocchi L. (2018b), *La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica*. In: Bresciniani C. (a cura di), *Sguardi simmetrici. Ragazzi che arrivano da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Tecnodid, Napoli, pp.111-126.

Cerrocchi L. (2019) (a cura di), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-256.

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*, FrancoAngeli, Milano, pp. 25-82.

Cerrocchi L., Zannoni F., Ramploud A. (2021), *Il curricolo in prospettiva interculturale. Tra istruzione ed educazione e formazione iniziale e in servizio di insegnanti e dirigenti scolastici*. In: Fiorucci M., Tomarchio M., Pillera G.C., Stillo L. (a cura di), *La scuola è aperta a tutti. Modelli ed esperienze di formazione docenti e dirigenti nel Master FAMI. Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali*, TrEPress, Roma, pp. 101-125.

Croce Rossa Svizzera (2021), *Progetto di struttura. Concetto Quadro. Foyer Minorenni Non Accompagnati*, Centro Insieme. Paradiso & Castione, aggiornato gennaio 2021.

Conferenza svizzera delle direttrici e dei direttori cantonali delle opere sociali (CDOS) (2016), *Recommandations de la CDAS relatives aux enfants et aux jeunes mineurs non accompagnés dans le domaine de l'asile*, CDOS, Berna.

Dozza L. (2000), *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*. In: Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, pp. 47-90.

Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, UNICEF, UNHCR, OIM, Università degli Studi Roma Tre, Università degli Studi di Catania.

Foschino Barbaro M.G. (a cura di) (2021), *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza. Percorsi di accoglienza, presa in carico, tutela e cura, Coordinamento Italiano dei Servizi Collana Cismai contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia*, FrancoAngeli, Milano.

Lai G. (1988), *Il modello pedagogico e il modello dell'esempio in supervisione*. In: Fogli d'informazione.

Miller A. (1985), *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*, Bollati Boringhieri, Torino.

Keller S., Mey E., Gabriel T. (2017), *Unaccompanied Minor Asylum-Seekers in Switzerland - A Critical Appraisal of Procedures, Conditions and Recent Changes*. "Social Work & Society", 15(1), article 1.

Saglietti M. (2012), *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*, Carocci, Roma.

Seiterle N. (2019), *Minderjährige Flüchtlinge in Pflegefamilien. Praxisbeispiele aus den Kantonen Baselland, Neuchâtel, Solothurn, Bern und Appenzell Ausserrhoden*, PACH Pflege- und Adoptivkinder Schweiz, Zürich.

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*, FrancoAngeli, Milano, pp. 243-256.