

La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati

The educational practice with unaccompanied migrant children

di Luca Agostinetti

This paper focuses on the educational practice with unaccompanied migrant children. In order to avoid triviality the article opens by telling three stories of foreign minors who came to Italy alone and then drafts some aspects of the pedagogical framework towards a residential-care system.

With respect to this issue, two results of a research-action in an residential-care structure are proposed: the first refers to the necessary width of the pedagogical project in order to avoid the risk of a functionalist approach. The second result gives voice to the interviewed educators who – on the basis of a reflective path – try to outline some of their most effective educational practices.

Key words:

**Unaccompanied Children, educational practice,
action research, pedagogical project**

Il presente contributo affronta il tema della pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. Per non scendere in generalizzazioni ingenuie, il contributo si apre cercando di mostrare tre volti di minori giunti in Italia soli e tracciando poi il quadro teorico per la loro presa in carico sociale ed educativa. Rispetto a tale questione, vengono proposti due risultati di una ricerca-azione svolta all'interno di una struttura educativa residenziale: il primo concerne la necessaria ampiezza del progetto pedagogico per poter evitare il rischio ad una accoglienza meramente funzionalistica. Il secondo risultato dà voce agli educatori intervistati che – sulla base di un percorso riflessivo – provano a delineare alcune le pratiche educative ritenute più efficaci.

Parole chiave:

**Minori stranieri non accompagnati, pratica educativa,
ricerca-azione, progetto pedagogico**

61

l'educativo nelle professioni

La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati

1. Ahmed, Fitim, Mohammed e gli altri

Ahmed¹ è stato trovato dalla Polizia allo scalo marittimo di Venezia. Ha documenti ritenuti di origine incerta, dichiara d'essere afgano e di avere 17 anni. Collocato in una struttura di pronta accoglienza, accetta di sottoporsi all'esame auxiologico per la verifica dell'età, che non sconferma la sua versione e così, come previsto dal nostro ordinamento, Ahmed viene riconosciuto quale minore straniero non accompagnato.

Viene dal villaggio di Chardarà, nella provincia di Qundus, da un nucleo composto dalla madre, due fratelli e una sorella, tutti più piccoli di lui. Parla inglese: in Afghanistan si guadagnava da vivere come interprete per gli americani, ma proprio per questo – dopo le minacce – i talebani sono passati alla rappresaglia. È per questo che è stato ucciso suo padre. Temendo per sé e per la propria famiglia, Ahmed è scappato. Con mezzi di fortuna ha raggiunto il Pakistan e poi, attraverso l'Iran, la Turchia e la Grecia, dove si è fermato a lungo. Infine, nascosto nel container di un camion, è giunto nel porto di Venezia. Il suo viaggio è durato quasi quattro anni: ne aveva solo 13 quando partì.

Fitim viene da Beshisht, un villaggio vicino a Valona, Albania, dove viveva con la madre, i fratelli e i nonni. Il padre se n'è andato presto, si è risposato e ha avuto un'altra bambina. È rientrato come “separato in casa” quando ha perso tutto in un incendio, la figlia è morta e la nuova moglie l'ha lasciato per andare in Grecia da parenti. Il padre beve molto e picchia la sua ex moglie, Fitim finisce sempre in mezzo. È bravo a scuola e sta fuori il più possibile, trovando conforto nel nonno con il quale stabilisce un rapporto molto forte. Poi la povertà, la violenza a casa, la criminalità tra i giovani che lo spingono verso lo spaccio e altre attività illecite. Molti albanesi scappano via, e così anche Fitim, tra mille dubbi decide e trova modo di partire. Della traversata conserva un ricordo bellissimo: la prima volta che si imbarcava, la prima volta che vedeva una tartaruga marina. Da Bari arriva in autobus a Bologna e da qui il collocamento in comunità. Fitim impara in fretta l'italiano, ha grosse risorse cognitive; è determinato a diventare cuoco, aveva già iniziato in Albania gli studi. È sicuro e socievole. Fatica solo a dormire, notte dopo notte. Infine crolla con la psicologa transculturale, un pianto diretto, quando spiega

1 I nomi propri di persona, così come i successivi, non sono quelli reali dei minori a cui ci si riferisce, per ovvie questioni di privacy.

d'essere morso dal dolore per non essere riuscito a salutare almeno il nonno prima di partire.

Mohamed è nato in un piccolo villaggio vicino a Diourbel, in Senegal. Nonostante una malformazione congenita alla gamba destra che lo ha sempre reso claudicante, racconta di aver avuto un'infanzia felice. Mohammed parla volentieri, è socievole e rispettoso. Ha un po' di difficoltà con la parola, inesplica ad ogni inizio frase. Secondo lo psicologo che lo ha incontrato più volte ciò ha avuto inizio con la perdita del padre prima, e poi con quella della madre. O forse è per il viaggio. Lo racconta lui stesso, perché Mohammed ha scritto un proprio memoriale su quei giorni, sulla scelta difficile di partire. È partito il 5 aprile 2017 attraversando Senegal, Mali, Niger e Libia per giungere in Italia via mare. Racconta dei 9 giorni su un *pick-up* nel deserto del Mali e dei 50 giorni nel carcere libico di Saba, dove veniva minacciato di morte e picchiato di continuo. Porta ancora ferite visibili ed è perseguitato da ricorrenti incubi notturni. Racconta dell'agoniata partenza e della paura nel trovarsi in 120 su una piccola barca in quel mare così grande. Queste le sue parole: «la barca si è rotta ed è entrata tanta acqua, tu sonno, paura, urlare. Tre persone sono cadute in mare e alla fine sono morte; sono stanco, ho fame e sono triste. Successivamente abbiamo trovato la grande barca d'Italia: quando abbiamo visto questa barca eravamo tutti contenti. [...] Venerdì, sabato e domenica siamo rimasti tutti dentro alla grande barca. Il lunedì successivo alle ore 24.00 siamo arrivati in un grande porto: abbiamo dormito sulla barca e al mattino sono arrivate tante persone: la polizia, i militari, i medici e i funzionari del governo. [...] In seguito siamo andati in un grande campo militare dove ci hanno chiesto nome, cognome e data di nascita. Infine sono stato trasferito in comunità». A questa sua ricostruzione, Mohammed aggiunge una postilla, che chiama significativamente «Conclusione». Scrive: «Questa strada è molto cattiva e molto pericolosa: alle persone che vogliono prendere questa strada io consiglio di non prenderla. Questa strada è pericolosissima perché la puoi pagare con la tua vita. Se potessi tornare indietro, non prenderei più questa strada».

Ahmed, Fitim e Mohammed sono stati accolti nelle comunità educative di Forte Rossarol, a Mestre, presso la Coges "Don Milani". Ma oltre a loro, ve ne sono al momento altri 35, e circa altri 1500 sono passati negli ultimi 13 anni.

2. Le coordinate del lavoro educativo

Abbiamo voluto iniziare questo contributo che intende riflettere sull'impianto pedagogico e le pratiche educative, evitando la classica impostazione definitoria dell'*oggetto*: per sottolineare che in educazione si tratta sempre di un *soggetto*, con un nome, una storia, un volto.

Quelli di cui qui si parla sono giovani che vivono una condizione particolare che, nel quadro dei complessi movimenti migratori contemporanei, viene identificata in quella dei minori stranieri non accompagnati. Riman-

diamo ad altrove la (controversa) disamina di tale espressione (Agostinetto, 2015; Pizzi, 2016; Zorzini, 2013): qui ci basta mettere a fuoco – grazie agli esempi di Ahmen, Fitim e Mihammed – come la categoria “msna” racchiuda in sé una pluralità di situazioni molto eterogenee tra loro, sebbene accomunate da alcune dimensioni di fondo, come quella d’aver intrapreso un percorso migratorio da minorenni e di ritrovarsi “soli” in un Paese non proprio.

La possibilità di un’accoglienza autenticamente educativa di questi minori passa attraverso le condizioni stabilite e maturate negli anni del nostro sistema giuridico e sociale. Di fronte ad un fenomeno che appare sostanzialmente strutturale da almeno una trentina d’anni (Carchedi, Di Censi, 2009; Agostinetto, 2015a) e che nell’ultimo periodo si è ulteriormente intensificato (Agostinetto, 2017; Traverso, 2018), l’Italia è rimasta a lungo priva di indicazioni legislative organiche, presentando un disarticolato ventaglio di esperienze, progettualità e modelli di presa in carico (Giovannetti, 2008). Bisogna però rilevare che – in termini forse inattesi anche tra gli addetti ai lavori – è stato promulgato un intervento legislativo in materia (legge 47/2017, la cosiddetta “Legge Zampa”) il quale, con inedita chiarezza, stabilisce i principi cardine relativi ai criteri di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, cercando di uscire dalla logica – invero maggioritaria – di una loro ascrizione al solo tema migratorio. Si legge infatti fin dal primo articolo che «i minori stranieri non accompagnati sono titolari dei diritti in materia di protezione» (Art. 1, c. 1), vige per essi il «divieto di respingimento» (Art. 3) e il dovere di accoglienza presso «strutture di prima assistenza e accoglienza» (Art. 4) volte alla realizzazione di «misure di accompagnamento verso la maggiore età e misure di integrazione di lungo periodo» (Art. 13). La legge in realtà ribadisce principi conseguenti al nostro ordinamento e sancisce ciò che si sta già faticosamente facendo da anni, nel quadro delle autonomie regionali (competente in materia di welfare) e delle disponibilità dei comuni: l’accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, per l’impianto di politica sociale del nostro Paese (Pattaro, Nigris, 2018) e per le specifiche condizioni di questi minori, avviene nella quasi totalità dei casi in strutture educative residenziali (Sbraccia, 2011).

Per tracciare brevemente le coordinate generali di tale accoglienza prendiamo a guida la questione del *tempo*. Il tempo è una condizione intrinseca in ogni intervento educativo professionale, tanto più se residenziale e se rivolto a minori (Milani, 2018); tuttavia nel caso di questi giovani il tempo diventa un’incombenza particolarmente gravosa (Valtolina, 2008; Savy, 2008), giacché la maggiore età rappresenta il termine entro il quale maturare requisiti sostanziali (per l’autonomia) e formali (per la conversione del permesso di soggiorno). Va detto che in questa chiave le tre storie tratteggiate ad inizio contributo sono rappresentative: i minori stranieri non accompagnati accolti in Italia sono nel 95% maschi e, nell’81% dei casi, hanno un’età tra i 16 e i 17 anni².

2 I dati sono quelli del Ministero del Lavoro raccolti nei report annuali dell’ANNCCI, i quali

Da un lato, quindi, il tempo per il lavoro educativo verso questi giovani è *poco*. Si tratta di operare su una loro precoce autonomia e responsabilità, e non in senso astratto ma affinché questi minori possano misurarsi su dimensioni concrete come quelle della lingua, della gestione di un alloggio, del mantenimento di una regolarità documentativa, della maturazione dei requisiti lavorativi (Zabotto, Bizzi, 2014) e della capacità di trovare e mantenere un lavoro (Burgio, Muscarà, 2018). E non è tutto, poiché il lavoro educativo non può limitarsi alle sole necessità pratiche – per quanto impellenti e indispensabili – pena la riduzione del processo di presa in carico ad un approccio “iper-funzionale al loro progetto di vita” (Traverso, 2018, p. 126), ma deve aprirsi alle più profonde necessità di crescita della persona, soprattutto in giovani segnati da fatiche, fratture emotive e costretti ad una “precoce adultizzazione” (Agostinetto, 2017, p. 443). Pertanto, i percorsi di accoglienza “necessitano di *movimenti* educativi fondati sulla *creatività*, sull’*espressività*, sull’*affettività*” (Traverso, 2018, p. 13) e sulla cura della dimensione relazionale (Simoneschi, 2017; Cadei, Ognissanti, 2012; Fratini, Bastianoni, Zullo, Taurino, 2011) in termini tanto di ritessitura dei propri legami, quanto – in chiave prospettica – di creazione di nuove relazioni e appartenenze significative.

Da un altro lato, oltre ad essere poco, questo breve tempo di accoglienza è altresì *denso*, poiché intercetta una traiettoria esistenziale di questi giovani particolarmente delicata e perché lo fa nel “tempo pieno” dell’accoglienza residenziale. Sono in particolare due, ci sembra, gli elementi essenziali in grado di conferire “densità educativa” al contesto residenziale: il primo è la *presenza* espressa dalla continuità e dal valore della relazione educativa (Toffano, 2007; Elia, 2017), che nel riconoscimento autentico dell’altro (Buber 1959) e nella disponibilità incondizionata (Milan, 2001) ha un valore di sussistenza che va al di là del proprio stesso essere agita (Agostinetto, 2012).

Il secondo elemento è invece quello *quotidianità*, intesa quale tempo diffuso e intimo proprio della comunità educativa, che non scadendo in sterile routine e qualificandosi come tempo di significato diviene capace di esercitare una funzione regolativa e rassicurante, “strutturante” (Valtolina, 2008, p. 81) la tessitura del sé e del proprio progetto di vita.

3. La ricerca-formazione. L’impianto pedagogico

Quelle appena accennate sono dunque alcune coordinate di fondo utili a tratteggiare il quadro del complesso lavoro educativo con il quale ogni struttura residenziale deve misurarsi nell’accoglienza dei minori stranieri non accom-

mostrano negli anni un trend costante su genere (maschile) e età (prossima ai 18 anni) (Giovannetti M., 2016, *I Comuni e le politiche di accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Un’analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri*. Roma:VI Rapporto Anci/Cittalia.)

pagnati. Ora, per entrare più nello specifico, vogliamo riferirci all'esperienza della realtà già citata che ha accolto Ahmed, Fitim e Mohammed, la Cooperativa Sociale Coges "Don Lorenzo Milani" di Mestre (VE) nelle sue tre strutture residenziali, una di pronta e prima accoglienza ("Cavana") e due di seconda ("Bricola" e "Rosa dei venti"). In tale contesto stiamo svolgendo un'attività di ricerca-azione (Bryman, 2009), dove la raccolta approfondita di elementi e l'attivazione di un processo di cambiamento situato e giustificato (Braga, 2010; Yin, 2017) è sostenuto da un impianto formativo (Mortari, 2007; Zecca, 2018), volto a promuovere i processi partecipativi (Losito, Pozzo, 2005) e – quindi in prospettiva – la sua stessa sostenibilità (Agostinetti, 2013). Interpretando la pedagogia interculturale in chiave modellistica (Dalle Fratte, 1986; Agostinetti, 2017b; 2017c; Agostinetti, Bugno, 2017), il disegno della ricerca si articola su due annualità: semplificando molto, l'idea di fondo è quella di "smontare" gli assunti, le procedure e le acquisizioni che nel tempo l'organizzazione ha maturato, per rileggerle riflessivamente e sulla base di modelli teorici di riferimento, consentendo così, infine, una loro riformulazione in termini giustificati.

Per brevità, gli aspetti di cui vorremmo dar conto in questo contributo sono solo due tra i vari considerati: 1) come la ridefinizione del progetto pedagogico ne determini un'apertura e 2) come ciò si riverberi anche nella riflessione sulle pratiche educative, che pure possono assumere una connotazione specifica.

La struttura educativa in oggetto accoglie minori stranieri non accompagnati dal 2005 ed è divenuta un riferimento non solo a livello regionale. Si potrebbe pensare che il numero di accoglienze e la relativa mole di lavoro abbia potuto portare negli anni ad una specializzazione sui soli aspetti di tutela e di inserimento sociale/occupazionale dei minori stranieri non accompagnati, come in effetti spesso capita (Catarci, Rocchi, 2017). Invece l'accompagnamento formativo sugli assunti antropologici e di rilettura del proprio operato ha fatto emergere l'ampiezza del lavoro educativo su tutte le dimensioni costitutive della persona, consentendo la definizione di un articolato *progetto pedagogico* (inteso come contesto esplicito – rigoroso, coerente, condiviso e trasferibile – nel quale decidere, attuare e valutare le azioni educative). Per poterne avere un'idea, basterà accennare alle sei aree in cui si articola questo progetto pedagogico: 1) *area cognitiva*, riferita all'ambito dei processi, dei modelli e degli schemi relativi al capire e al conoscere. Nel caso specifico dei msna essa ha anche a che fare con il modo attraverso il quale viene decodificato, accomodato o accolto il nuovo ambiente culturale, e a come viene continuamente rielaborato il proprio progetto migratorio; 2) *area affettiva*, che riguarda la sfera emotiva della persona ed i suoi legami più intimi. Tra questi, anche per i minori accolti, il più importante è la famiglia benché sia per definizione lontana (ma tutt'altro che assente); 3) *area etica*, che attiene alle norme e, ancor di più, ai valori che regolano e guidano la condotta personale e sociale. Per chi si affaccia su un nuovo contesto di vita, tale rielaborazione mette in gioco, tra slanci e resistenze, il riconoscimento di sé e la propria scelta di appartenenza; 4) *area relazionale*, relativa ad una di-

mensione profonda della persona, quella dell'incontro con l'altro da sé. Per chi vive un'esperienza di comunità, tale area include le relazioni significative e amicali (quelle nuove che si creano e le vecchie che si mantengono) ma anche la relazione educativa, ovvero la capacità di entrare in rapporto con gli altri e di sviluppare relazioni stabili, partecipate e reciproche; 5) *area sociale*, che riguarda la capacità della persona di aprirsi al mondo, di integrarsi nei diversi contesti sociali, di esprimere in essi partecipazione, affidabilità e autorevolezza. Nell'esperienza dei minori accolti significa partire dalla capacità di aderire ad un gruppo e alle sue regole, di gestire interazioni allargate con equilibrio, di utilizzare le opportunità presenti nel territorio e di imparare a muoversi in un quadro comunitario, sociale e istituzionale non semplice e non sempre accogliente; 6) *area pratico-operativa*, relativa all'esercizio progressivo di un'autonomia responsabile utile alla vita quotidiana, secondo livelli via via più articolati di complessità. Per i minori accolti si tratta di imparare presto a badare a se stessi, a mantenersi, a lavorare, a gestire tutti gli aspetti pratici della quotidianità (dalla salute alla documentazione, dalla cucina alla gestione del denaro).

Se consideriamo le aree appena delineate, ci rendiamo subito conto che potrebbero benissimo non essere rivolte ai soli minori stranieri non accompagnati, ma riguardare qualsiasi servizio educativo residenziale che cerchi di dare gli strumenti utili all'autonomia dei ragazzi che accoglie (Grenci, 2006; Saglietti, 2012; Bastianoni, Baiamonte, 2014; Tibollo, 2016). In effetti, quello con i minori stranieri non accompagnati è un lavoro realmente pedagogico se lo è sulla persona del minore: non ha alcun carattere "speciale", sebbene – come ogni buon intervento educativo – sia specificamente orientato alle condizioni e potenzialità dei soggetti a cui si rivolge. In altre parole, è determinante che la specifica qualifichi l'intervento, e non che l'intervento si riduca alle sole specifiche del caso.

4. Dall'esperienza riflessiva degli educatori: le pratiche educative efficaci

Nel quadro generale della ricerca-azione e del conseguente intervento formativo, sono state somministrate ai 13 educatori della comunità delle interviste autoriflessive scritte (Kanizsa, 1998; Gramegna, 2004) che consentissero loro – dopo gli incontri formativi di gruppo – di avere un "tempo" ed uno "spazio" per mettere a fuoco alcune questioni sulla base di una rilettura della propria esperienza e della significazione della pratica quotidiana (Merrill, West, 2009; Aleandri, Russo, 2017). Delle molte questioni e considerazioni emerse, vogliamo qui dar conto delle pratiche educative riconosciute come più efficaci nel contesto di comunità.

1. Le *regole* «che definiscano il luogo della comunità come “educante”» (LL-C4³): «un impianto intersoggettivo di limiti, sostenibile e sensato, è la base su cui poter valorizzare gli spazi di autonomia, dare respiro ed ordine alle relazioni, ottimizzare le energie, nonché comunicare e caratterizzare la relazione educativa» (AR-B4). Le regole rappresentano un termine minimo di contenimento, debbono essere «ben definite» (ER-C4) e facilmente identificabili. Le regole non sono mai fini a se stesse: la sfida educativa è farne interiorizzare il significato, operare sulla condivisione del «senso del limite come condizione per il raggiungimento dei propri obiettivi» (DL-R3), veicolare nelle pratiche «il rispetto, il prendersi cura delle cose e dell’altro, il senso della fatica per ottenere le cose a cui si tiene» (LT-B3).
2. Le *attività quotidiane*, quelle che da uno sguardo esterno maggiormente caratterizzano le comunità educative, le quali – dopo le peripezie del viaggio – aiutano i minori a ritrovare una quotidianità riconoscibile e strutturante, tra «ritualità e opportunità», fatta di piccole cose, come «la scuola al mattino, i turni di pulizia, il pranzo, lo studio pomeridiano, l’uscita nel territorio, i momenti di gioco» (LL-C4), «il contributo settimanale per educare al valore dei soldi, del risparmio per l’ottenimento di ciò di cui hanno bisogno» (LT-B4). Mantenendo la riconoscibilità dell’impianto, l’accorgimento deve essere quello di creare anche delle «“variazioni”», variando periodicamente sottogruppi, posti a tavola, camere, menu, ecc. per non alimentare dinamiche stantie che non generano significati nuovi» (AR-B4). In tutto ciò diviene essenziale il ruolo dell’educatore che svolgendo assieme i «piccoli atti quotidiani con passione porta a vedere la figura adulta come un riferimento [ed una] testimonianza» (MF-R3).
3. L’*alfabetizzazione*, «dispositivo estremamente utile per favorire fin dall’inizio l’avvicinamento dei ragazzi al nuovo contesto culturale» (VP-B5). Se la lingua è «inizialmente una delle maggiori difficoltà» (LT-B1), l’attività strutturata interna di prima alfabetizzazione (unica per le tre comunità) rappresenta un impegno immediato per i neo arrivati, ma anche un “ap-prodo” comune incontrare le storie degli altri, di quelli che sono già lì e di quelli che arriveranno dopo. Ha il pregio di avere una utilità facilmente comprensibile per i minori, e per gli educatori di essere un’ottima base sulla quale poter costruire altri significati meno immediati. Non è solo la lingua che rende autonomi, poiché «l’autonomia è anche autonomia di pensiero, di riflessione, di immaginarsi un “mondo possibile” costruendolo a partire dalle opportunità che offre il contesto della comunità» (LL-C1).
4. Il *tirocinio*, interno ed esterno, è probabilmente l’attività più rilevante considerando le specifiche di questi minori: un «punto di forza e di sostegno»

3 Per questioni di privacy, gli intervistati sono stati codificati in modo da tutelarne l’anonimato.

(LT-B5) del progetto di integrazione sociale, una vera e propria «palestra» (VP-B5) che «prepara le basi e fa fare esperienza di quelle che saranno le “fatiche” del mondo adulto [consentendo di] ripensare se stessi dentro l’autonomia». I diversi livelli di tirocinio rappresentano allora un ponte tra comunità e mondo esterno, tra presente e futuro, tra protezione ed esposizione, insegnando ai minori, nell’impegno, ad avere «fiducia nelle proprie capacità» (AR-B3).

5. Il *contatto con il territorio*, non solo attraverso il tirocinio o le attività formative, ma frequentando la realtà territoriale e portandola all’interno della comunità in una fitta «collaborazione con enti del territorio [pubblici, sportivi, culturali, di volontariato] che permetta di costruire molteplici visioni» (MF-R5) della realtà, «per favorire l’avvicinamento dei ragazzi al nuovo contesto culturale» (VP-B5) e per «integrarsi con maggior consapevolezza nel contesto abitativo dove risiederanno da adulti» (VB-B5).
6. La ricerca di *educazione informale*, qui intesa come costellazione di momenti apparentemente occasionali e «leggeri» (DL-R4) nei quali l’educatore, con piena «intenzionalità nel coinvolgere i minori in attività utili a creare uno spazio di relazione autentico» (ER-C2) e di «confronto costruttivo» (VB-B4), opera «affinché la motivazione dei minori al raggiungimento dei propri obiettivi sia una condizione costante» (LV-R4) e l’abitudine al riferimento educativo «faciliti il contatto dei minori con il propri desideri e le proprie emozioni» (DL-R3). Nell’alveo complesso della relazione educativa e nell’inevitabile quadro normativo proprio della comunità, una costante accortezza pratica dell’educatore deve essere quella di «verbalizzare» il buono (LV-R4) – le cose positive compiute dai minori –, riconoscere e financo «celebrare» (LL-C2) i loro piccoli e grandi successi.
7. Il *sottoporre problemi*, poiché se è vero che «la comunità residenziale [è] per molti aspetti assistenziale per mandato», è necessario guardare sempre «all’autonomia come priorità» (AR-B1), operando per la creazione di situazioni-stimolo che mettano l’educando «di fronte a dei problemi sufficientemente sfidanti da chiamare in causa le proprie abilità e la propria creatività» (AR-B4). Il fine è quello di promuovere fiducia e «rispetto nei confronti di se stesso» (ER-C3) e di sviluppare «una corretta responsabilizzazione» (VB-B4), poiché è nel «senso della fatica e del guadagnarsi le cose» (VB-B3) che «si ha una misura del valore di ciò che si è ottenuto» (AR-B4).

Conclusioni

Il lavoro con i minori stranieri non accompagnati chiama quindi in causa tutta la complessità del pensare pedagogico e dell’agire educativo, non risolvendosi né su una presa in carico generica, né su una modalità meramente funzionalistica. Inoltre è necessario non cedere alla lusinga delle soluzioni facili, all’idea che vi sia un “modello” di presa in carico per questi ragazzi di per sé funzionante e applicabile in modo meccanico. Ciò non significa affatto

che nulla possa essere detto circa la forma ed i criteri per una promozione autenticamente pedagogica delle comunità residenziali che accolgono minori giunti soli alla ricerca di un proprio futuro. Ed è quello che qui, in termini di coordinate pedagogiche e di indicazioni di pratica educativa abbiamo cercato di fare.

Con un'ultima (forse ovvia) avvertenza: nessuna pratica "efficace" ha un valore in sé. Può forse avere un più alto o più basso potenziale, ma il valore si dà tutto nella sua attuazione "particolare", quando l'educatore riesce a toccare davvero la storia (ancora da scrivere) di Ahmed, di Fitim, di Mohammed e di ogni altro.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2012). Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti. *Studium Educationis*, 1, 1, pp. 95-106.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2015). Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci, E. Macinai. *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. (pp. 173-202). Milano: Franco Angeli.
- Agostinetto L. (2017a). Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (Vol. 1, pp. 439-454). Pisa: ETS.
- Agostinetto L. (2017b). Alle radici dell'agire educativo. Formazione e modelli pedagogici: logica, progetti ed esempi. In C. Xodo, A. Porcarelli (a cura di), *L'Educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica. Scuola lavoro e professioni* (Vol. 1, pp. 93-112). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L., Bugno L. (2017). L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe. *Ricerche Pedagogiche*, 202, gennaio-marzo, pp. 33-42.
- Aleandri G., Russo V. (2017). L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, pp. 295-316.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Trento: Erickson.
- Braga P. M. (a cura di) (2010). *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa*. Bergamo: Junior.
- Bryman, A. (2009). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buber M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Cadei L., Ognissanti M. (2012). Minori Stranieri Non Accompagnati: bisogni relazionali e strumenti educativi. In F. d'Aniello (a cura di), *Minori stranieri: prospettive d'accoglienza e integrazione* (pp. 89-108). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carchedi F., Di Censi L. (2009). Il profilo sociale e le caratteristiche di base. In G. Candia, F. Carchedi, F. Giannotta, G. Tarzia, *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*. Roma: Ediesse.
- Catarci M., Rocchi M. (2017). The inclusion of Unaccompanied Minors in Italy. *Education Sciences & Society*, 2, pp.109-126.

- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale* (pp. 132-146). Milano-Torino: Pearson.
- Fratini T., Bastianoni P., Zullo F., Taurino A. (2011). Il vissuto e la domanda d'aiuto dei minori stranieri non accompagnati: considerazioni psicologiche. In R. Bracalenti, M. Saglietti, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza* (pp. 92-97). Milano: Franco Angeli.
- Giovanetti M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna: Il Mulino.
- Giovanetti M. (a cura di) (2016). *I Comuni e le politiche di accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati. Un'analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri*. Roma: VI Rapporto Anci/Cittalia.
- Gramegna E. (2004). *La domanda giusta. L'arte dell'intervista individuale* Milano: Franco Angeli.
- Grenci M. (2006). Il gruppo minori in comunità. Una proposta metodologica fra azione e cura. *Animazione Sociale*, 205, pp. 82-91.
- Kanizsa S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Laboratorio Sicilia. Percorsi di integrazione socio-lavorativa per MSNA a Palermo. In A. Traverso. *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 159-171Z). Milano: Franco Angeli.
- Losito B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.
- Merrill B., West L. (2009). *Using biographical methods in social research*. London: Sage.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). Tecniche Formative. In L. Mortari (a cura di), *Apprendere dall'esperienza* (pp. 87-124). Carocci: Roma.
- Pattaro C., Nigris D. (a cura di) (2018). *Le sfide dell'aiuto. Assistenti sociali nel quotidiano dell'immigrazione*. Milano: Franco Angeli.
- Peano Cavasola F. (2002). Rispondere ai bisogni educativi dei minori stranieri non accompagnati: una sfida impossibile? *Minori giustizia*, 3-4, pp. 113-129.
- Pizzi F. (2016). *Minori che migrano soli. Percorsi di accoglienza e sostegno educativo*. Brescia: La Scuola.
- Saglietti M., (2012). *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*. Carocci: Roma.
- Savy, G. (2008). La legislazione. In R. Bichi (a cura di), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati* (pp. 29-52). Milano: Franco Angeli.
- Sbraccia A. (2011). *Strutture di minoranza. Minori stranieri non in comunità: uno studio di caso*. Napoli: Think Thanks.
- Simoneschi G. (2017). I tre livelli di cura educativa nel processo di integrazione dei minori stranieri non accompagnati. *Minori giustizia*, 3, pp. 45-54.
- Tibollo A. (2016). *Le comunità per minori. Un modello pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- Toffano M. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Traverso A. (2018). Introduzione. In A. Traverso. *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica*

- e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 13-14). Milano: Franco Angeli.
- Valtolina G. (2008). *Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà*. In R. Bichi, *Separated children. I minori stranieri non accompagnati* (pp. 65-84). Milano: Franco Angeli.
- Yin R.K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. London: Sage publications.
- Zabotto R., Bizzi E. (2014). *I tirocini formativi*. In M. Zamarchi (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso Venezia* (pp. 171-179). Milano: Guerini.
- Zecca L. (2018). *Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale?* In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 84-91). Milano: FrancoAngeli.
- Zorzini A. D. (2013). *Minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo*. Roma: Aracne.