

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

SEDE DI BRESCIA

Facoltà di Scienze della Formazione



Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

TESI DI LAUREA

**LE DIMENSIONI DELL'ACCOGLIENZA
NEL PERCORSO DI VITA
DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI**

Relatrice:

Chiar.ma Prof.ssa MONICA AMADINI

Correlatrice:

Chiar.ma Prof.ssa PAOLA AMARELLI

Candidata:

BEATRICE LONGHI

Matricola N.4206689

Anno Accademico 2018/2019

Indice

Sommario

INTRODUZIONE	4
---------------------------	----------

CAPITOLO 1 DEFINIZIONE GIURIDICA DI UN FENOMENO MULTIDIMENSIONALE E MOBILITÀ DELLE TRAIETTORIE MIGRATORIE.....	8
---	----------

1. Minori, stranieri e non accompagnati: tre peculiarità da tutelare	9
1.1. Cornici condivise per tutelare i diritti dell'infanzia.....	10
1.2. “Straniero a chi?”: riferimenti legislativi in materia di immigrazione	15
2. Separated children, unaccompanied minors, minori stranieri non accompagnati	19
2.1. I minori stranieri non accompagnati sul territorio italiano	23
3. Mobilità dentro e fuori dall'Europa: msna in viaggio.....	24
3.1. La spinta ad emigrare: push and pull factors	26
3.2. Il contesto familiare di appartenenza: quale ruolo riveste nella determinazione di un progetto migratorio?	28
3.3. L'organizzazione del viaggio	31
3.4. Il ruolo dei social-media, accompagnatori di viaggio per i minori migranti	35

CAPITOLO 2 ACCOGLIENZA IN MARE, IN TERRA E ORGANISMI DI TUTELA	39
---	-----------

1. L'Accoglienza in mare: la situazione attuale relativa alle operazioni di salvataggio.....	39
2. L'accoglienza in terra: la fase di prima accoglienza.....	43
2.1. Il momento dell'intercettazione e dell'identificazione	43
2.2. La presa in carico ad opera degli enti territoriali.....	46
2.3. Segnalazione e apertura della tutela	47
2.4. Il primo colloquio.....	47
3. Il mediatore linguistico-culturale e il tutore volontario: due figure chiave per l'accoglienza	51
3.1. La mediazione: un processo di conoscenza reciproca, fiducia, condivisione e costruzione 51	
3.2. Il tutore volontario: espressione di una cittadinanza attiva e accogliente.....	55
4. L'inserimento in comunità territoriali e il rilascio del permesso di soggiorno: le disposizioni attuali	58
4.1. “Il riconoscimento della protezione internazionale e la conversione del permesso per minore età”	60
5. E dopo i 18 anni? La possibilità di prosieguo amministrativo.....	65

CAPITOLO 3 LA PRESA IN CARICO EDUCATIVA ALL'INTERNO DELLE STRUTTURE DI SECONDA ACCOGLIENZA.....	67
1. Alla ricerca della propria dimensione identitaria, tra molteplici narrazioni	67
2. Le figure educative all'interno delle strutture di seconda accoglienza per MSNA.....	70
2.1. La formazione pedagogica e interculturale dell'operatore è alla base di un'azione educativa efficace	70
2.2. Le abilità educative nell'interazione con il minore straniero non accompagnato.....	73
3. La stesura del progetto educativo individualizzato (PEI): l'esperienza diretta a Casa Bukra	75
3.1. La progettualità nel percorso di vita di un minore straniero non accompagnato.....	75
3.2. <i>Casa Bukra</i> : “qui nessuno è straniero”.....	78
3.3. La stesura del PEI: procedere a passi decisi verso la propria autonomia	80
4. <i>Casa Baobab e Casa Bukra</i>: nuove convivenze possibili per sentirsi “a casa, lontano da casa”	87
4.1. Le origini del cohousing sociale.....	87
4.2. Il progetto “ <i>Fareabitare</i> ”: predecessore di “ <i>Casa Baobab</i> ”	89
4.3. Casa Baobab: due anni trascorsi all'interno della “casa di legno”	91
 CAPITOLO 4 ESPERIENZE DI ACCOGLIENZA DENTRO E FUORI DALL'AULA	 97
1. L'accoglienza scolastica: la scuola come terra di frontiera	97
1.1. Accenno alle normative vigenti, che tutelano il diritto all'istruzione.....	97
1.2. Le fasi di accoglienza: dalle premesse formative agli strumenti operativi.....	103
1.3. “La scuola come terra di frontiera”: il contributo dei <i>Border studies</i>	108
2. <i>Altri modi di incontrarsi a scuola</i>: l'arte di raccontare storie interculturali	114
3. I centri di aggregazione giovanile: luoghi di socializzazione interculturale	123
 CONCLUSIONI	 130
 BIBLIOGRAFIA.....	 134
 SITOGRAFIA.....	 136

Introduzione

Il desiderio di approfondire il tema dell'accoglienza e la sua declinazione in vari aspetti della vita è nato nel 2014, durante la lettura del romanzo "Vai e vivrai"¹.

La frase custodita al suo interno, "*vai, vivi e diventa*", mi ha fatto riflettere sul carico emotivo di cui possano essere intrise le parole di una madre, costretta a lasciar partire il proprio figlio perché "*saperlo in pericolo lontano da lei, ma in viaggio verso un futuro differente, era meglio che saperlo vicino a lei, ma nel fango della paura di sempre*".²

I minori stranieri non accompagnati devono convivere con un bagaglio pesantissimo di parole, ricordi, vissuti da rielaborare ed è importante che possano trovare un luogo sicuro in cui poterlo appoggiare, senza necessariamente aprirlo con frenesia, lasciandosi il tempo. Per questo motivo, ho cercato di trovare la miglior modalità per renderli protagonisti.

Il primo capitolo richiamerà il verbo: "*Vai*".

Inizialmente, approfondirò il quadro normativo di riferimento al fine di poter meglio abbracciare un fenomeno multidimensionale. I minori stranieri non accompagnati, infatti, sono portatori di una triplice peculiarità: la minore età, l'origine straniera e l'aver affrontato un percorso migratorio da soli, dimostrando "una dedizione infinita alla vita"³.

¹ MIHAILEANU R., DUGRAND A., *Vai e vivrai*, Feltrinelli, Milano, 2014

² GEDA F., *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Baldini&Castoldi, Milano, 2010, pag.72

³ TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, 2018, pag. 14

Nella seconda parte del primo capitolo tratterò, nello specifico, delle traiettorie migratorie: i fattori di spinta e attrazione, l'influenza esercitata dal contesto familiare di appartenenza, il quale può supportare o meno la scelta di intraprendere un viaggio rischioso dagli esiti non prevedibili, il ruolo dei social media per le "nuove migrazioni". I fattori di spinta si collegano alla capacità di ricezione del sistema: è la legge del mare a imporre le operazioni di salvataggio, argomento al centro di dibattiti, per quanto concerne le politiche di accoglienza. Cercherò di riportare i dati più recenti, avvalendomi di materiali bibliografici ed interviste indirette ai protagonisti delle operazioni di soccorso.

Il secondo capitolo trarrà spunto dall'espressione: "vivi".

Muta il contesto (dal mare, alla terra), ma non i contorni di un processo di accoglienza e di tutela con un riferimento iniziale alle più recenti disposizioni legislative. Approfondirò le figure del mediatore-culturale, grazie alla preziosa testimonianza di *Habibou Camara Peroni* e la possibilità di ricoprire il ruolo di tutore volontario: per entrare in relazione con l'altro, nel confronto tra differenti universi linguistici e culturali. Essere tutori è un esempio significativo di come si possa quotidianamente esercitare una cittadinanza attiva e consapevole: è quanto ho cercato di esperire all'interno dei contesti *Casa Bukra* e *Casa Baobab*, i quali mi hanno accolta all'interno di un progetto di volontariato e convivenza a cui ho partecipato, dal 2017 al 2019, presso la Cooperativa *Il Calabrone* di Brescia.

“*Diventa*”, come pronunciato nel romanzo, “va inteso in senso assoluto, intransitivo. [...] Fai di te stesso quell’uomo, quel singolo che hai il diritto di essere”⁴. Permea il terzo capitolo perché diventare implica un’intenzionalità, insita nella progettualità educativa, promossa da un intervento di rete ed integrato, ad opera degli educatori dei centri di seconda accoglienza.

“Per sentirsi a casa, lontani da casa”, approfondirò, oltre all’accoglienza abitativa nel terzo capitolo, un percorso ricco di scelte condivise anche in campo scolastico: la pedagogia dell’accoglienza, frutto di competenze interculturali, promuove un’inclusione che consideri l’altro quale possibilità per se stesso di specchiarsi e osservarsi, utilizzando una differente prospettiva.

Pertanto, l’ultimo capitolo si svilupperà con il desiderio di accogliere la biografia unica ed irripetibile dello studente neoarrivato con uno zaino colmo di aspettative, riferimenti culturali, silenzi carichi di significato, come ricorda De Certau⁵.

A questo proposito, gli ultimi paragrafi daranno voce ad esperienze di didattica alternativa, a proposito dell’arte affabulatoria di *Ramona Parenzan*, e a possibilità di aggregazione, supportata all’interno dei CAG, accanto alle figure di un educatore e una volontaria: *Enrico e Falilatou*.

Il contributo cinematografico del film, citato in incipit, mi ha ispirata, durante la stesura, in rimando alla sua versione originale “*Va, vis et deviens*”⁶.

⁴ ESCOBAR R., *Va’ vivi e diventa*, Il Sole 24 Ore, in <https://www.auditoriumcasatenovo.com/cineforum8anno/vaievivrai.pdf>, consultato il 11/03/2020

⁵ ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 78

⁶ Versione originale dell’espressione italiana: “va’, vivi e diventa”.

Le storie che ho avuto la fortuna di leggere, ascoltare e registrare saranno, quindi, affiancate da alcune citazioni letterarie, che è possibile trovare nell'introduzione di ciascun capitolo. Ho effettuato questa scelta per riportare la bellezza viva, pulsante, incontrata nel materiale di studio precedente alla scrittura, "che conferisce luce al volto di chi la ospita, rendendolo bello"⁷.

Questo elaborato di tesi vuole, quindi, essere dedicato agli sguardi luminosi che mi hanno accompagnata lungo un tratto, più o meno breve, del mio percorso di crescita personale e professionale.

⁷ MARZANO M., Cercare la bellezza nonostante tutto, Repubblica, 25 ottobre 2018, in https://rep.repubblica.it/pwa/generale/2018/10/25/news/mancuso_bellezza-209980388/, consultato il 11/03/2020

CAPITOLO 1

DEFINIZIONE GIURIDICA DI UN FENOMENO

MULTIDIMENSIONALE E MOBILITÀ DELLE

TRAIETTORIE MIGRATORIE

6369. Questo è il numero di minori stranieri non accompagnati censiti sul territorio italiano, secondo quanto riportato dalla Direzione Generale dell'Immigrazione e delle politiche di integrazione, all'interno del report statistico di monitoraggio mensile, pubblicato il 30 novembre 2019.⁸ Sono 792 i presenti e i censiti in Lombardia. Le nazioni da cui provengono sono Albania (per quanto riguarda il 25.4%), Pakistan (8.7%) ed Egitto (8%) Il 61.7% ha 17 anni.

L'arrivo dei MSNA⁹ si sta stabilizzando quantitativamente¹⁰: tuttavia, il suo studio assume rilevanza, oggi più che mai, per progettare un agire pedagogico in grado di “restituire centralità al soggetto, che resta ed è il protagonista autentico della cura educativa”¹¹. Infatti, come riportato dall'atlante pubblicato da Save the Children nel 2017, dedicato ai minori stranieri non accompagnati, “prima di tutto, sono bambini.

⁸ Il censimento è svolto ai sensi dell'art. 9 comma 1 della Legge 47/2017, dell'art. 19 del Decreto Legislativo n. 142/2015 e degli artt. 2 e 5 del D.P.C.M. n. 535/1999. Cfr. DIREZIONE GENERALE DELL'IMMIGRAZIONE E DELLE POLITICHE DI INTEGRAZIONE, *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, 30 novembre 2019, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-novembre-2019.pdf> consultato il 27/12/2019

Banca dati istituita ai sensi dell'art. 4 del d.p.c.m. n. 535/1999)

⁹ Minori stranieri non accompagnati

¹⁰ Stando al cruscotto giornaliero del Ministero dell'Interno nel 2016 sono stati registrati 25.846 MSNA; nel 2017 15.731 MSNA; cfr. TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.15

¹¹ *Ivi*, pag. 12

Vorremmo chiamarli semplicemente con i loro nomi, uno ad uno, i tanti Amhed e le tante Amina che arrivano nel nostro paese perché ognuno è portatore di una storia e di un progetto di vita individuale”.¹²

Questi 6566 ragazzi, citando Traverso, *hanno varcato la soglia per una dedizione infinita alla vita*¹³: la loro resilienza, la sperimentazione alla ricerca di nuove traiettorie, il coraggio nella scrittura della propria storia di vita mi hanno incentivata a ripercorrere le motivazioni che li abbiano guidati alla partenza, ad analizzare la normativa che abbraccia un fenomeno multidimensionale e complesso, visti anche i numerosi attori istituzionali coinvolti dalla primissima accoglienza alla presa in carico, fino alla progettazione educativa e di inclusione sociale.

1. Minori, stranieri e non accompagnati: tre peculiarità da tutelare

I minori stranieri non accompagnati sono soggetti giuridici che racchiudono in sé la vulnerabilità dovuta alla minore età e all'origine straniera: per questo motivo, le misure legislative, ad essi rivolte, dovrebbero commistionare la necessità di controllo dei flussi migratori e l'ottemperanza alle Convenzioni Internazionali dell'Infanzia.

¹² SAVE THE CHILDREN, *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*, 2018, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia> consultato il 09/02/2020

¹³ *Ivi*, pag. 14

1.1. Cornici condivise per tutelare i diritti dell'infanzia

Trattandosi di minori, è doveroso citare i documenti legislativi che ne tutelino la protezione dei diritti e, in particolar modo, le Convenzioni, le quali acquisiscono rilevanza giuridica qualora siano ratificate dallo Stato. Come ricorda Salimbeni¹⁴, infatti, “la ratifica non è di per sé garanzia che i diritti vengano rispettati”: lo testimoniano i fenomeni di sfruttamento minorile, violenza e violazione dei diritti umani.

Documento capostipite della tutela dei diritti dell'infanzia è la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, meglio nota come *Dichiarazione di Ginevra*, firmata dalla quinta assemblea delle Società delle Nazioni nel 1924. È composta da 5 principi ed “ha un impianto assistenzialista, teso ad affermare le necessità materiali e affettive dei minori”.¹⁵ Nonostante il bambino sia ancora considerato soggetto passivo di diritti, è possibile leggersi un'inclinazione alla protezione e alla necessità di offrire mezzi materiali, affettivi e spirituali, volti alla sua cura e allo sviluppo: il quinto principio, inoltre, riconosce il “dovere di allevare i bambini nella consapevolezza che i loro talenti vadano messi al servizio degli altri uomini”¹⁶, interpellando l'intera umanità.

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite compie un ulteriore passo rispetto alla Dichiarazione di Ginevra: il 20 novembre 1959, approva all'unanimità la prima *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*. Il minore, “a causa della sua immaturità fisica e intellettuale, ha bisogno di una particolare protezione e di cure speciali, compresa

¹⁴ Cfr. SALIMBENI O., *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, Edizioni ETS, Pisa, 2011, pag. 38

¹⁵ Cfr. UNICEF, *Tappe storiche. Convenzione sui diritti dell'infanzia*. <https://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>, consultato il 27/12/2019

¹⁶ Riferimento al comma 5 della Dichiarazione di Ginevra.
Cfr. http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1924.pdf (consultato il 27/12/2019)

un'adeguata protezione giuridica"¹⁷: a questo proposito, il preambolo del documento prosegue invitando le autorità locali e nazionali non solo al riconoscimento, ma anche all'applicazione e alla diffusione dei principi. Alcune tra le più rilevanti novità introdotte dalla Dichiarazione sono il riconoscimento del minore quale titolare di tutti i diritti, senza alcuna distinzione o discriminazione (Principio Primo), la considerazione dell'interesse superiore del fanciullo, che "deve beneficiare di una speciale protezione"¹⁸ (Principio Secondo), il diritto ad un'educazione "gratuita e obbligatoria, che gli consenta di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società".¹⁹ Non ultimo, è degno di nota il Principio Nono che ribadisce la protezione contro ogni forma di violenza, crudeltà e di sfruttamento, osteggiando il lavoro minorile e qualsiasi forma di tratta.

In materia di tutela dei diritti dei minori, è opportuno citare *La convenzione dell'Aja sulla protezione dei minori* del 1961, resa esecutiva in Italia con la legge n. 742/1980.²⁰ L'articolo 1 riconosce allo stato di residenza abituale del minore "la responsabilità della protezione della persona e dei suoi beni"²¹, nonché l'onere di utilizzare misure di protezione conformi a casi di necessità (art.9), tutelando così anche i minori stranieri non accompagnati che abbiano avuto accesso al paese attraverso modalità clandestine e non risultino residenti.²² Nonostante la Convenzione non definisca in modo univoco il concetto di "residenza abituale", Turri suggerisce di intendere la residenza quale

¹⁷ Cfr. ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE, Dichiarazione dei diritti del fanciullo, approvata il 20 novembre 1959 e revisionata nel 1989, https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/dirittidelfanciullo_1959, consultato il 27/12/2019

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ Cfr. SALIMBENI O., *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, Edizioni ETS, Pisa, 2011, pag. 39

²¹ *Ibidem*

²² *Ivi*, pag. 40

“luogo in cui il minore si trova”²³: a questo proposito, L. Miazzi, ritiene che siano fondamentali le relazioni che intercorrano tra il contesto e il fanciullo e che vadano valutate singolarmente, sottolineando, quindi, la rilevanza della componente affettiva che lega l’individuo al territorio di appartenenza, nelle sue componenti sociali e familiari.²⁴

Varcando i confini dei Paesi Bassi, è New York la patria della fonte di diritto internazionale di maggior rilievo, sede di ritrovo dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite che, il 20 novembre 1989, firma la *Convention on the Rights of the Child*, resa esecutiva in Italia con la legge n.176/91.²⁵ In questa sede, infatti, assistiamo all’abbandono di una visione adultocentrica e all’adozione di una prospettiva puerocentrica, ovvero alla trasformazione del minore da oggetto di protezione a soggetto di diritti.²⁶

Successivamente al Preambolo, che incornicia i 54 articoli all’interno di un clima carico di “spirito di pace, di dignità, di tolleranza, di libertà, di uguaglianza e di solidarietà”²⁷ rifacendosi alla Dichiarazione Universale dei diritti umani del 1948, l’articolo 1 della Convenzione fornisce una prima definizione di minore, (“ogni essere umano avente un’età inferiore a diciott’anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità, in virtù della legislazione applicabile”²⁸), delineando il soggetto dell’intero documento.

²³ Cfr. TURRI, G.C., *I bambini stranieri non accompagnati*, in “Minori giustizia”, 3 [1999], p. 16, riportato in PIZZI F. *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 58

²⁴ Cfr. MIAZZI L., *La condizione giuridica dei bambini stranieri in Italia*, in “Minori Giustizia”, n.3, 1999, p.119

²⁵ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 63

²⁶ Cfr. BICHI R., *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag. 30

²⁷ Cfr. Decreto Legislativo 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo*, New York, 20 novembre 1989, <https://www.camera.it/bicamerali/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm>, consultato il 30/12/2019

²⁸ *Ivi*, articolo 1.

I principi che orientano la sua stesura sono quattro:²⁹

- Il principio di non discriminazione, di rispetto e garanzia dei diritti enunciati, senza alcuna “distinzione di sorta”; (art.2)
- “L’interesse superiore del fanciullo”, che deve essere considerato in ogni decisione assunta da istituzioni pubbliche o private (art.3). In riferimento a ciò, Rivello³⁰ propone traduzioni diversificate: volendosi allontanare da accezioni comparative di interessi “altri” al minore, propone di mantenere l’aggettivo migliore, affinché il focus resti ad interessamento del fanciullo. Biagioli, infatti, precisa come il contenuto di questa espressione debba acquisire concretezza, situandosi, “dato che le esigenze del singolo possono variare, in relazione alla situazione specifica in cui si trova, come soggetto in formazione”.³¹
- Collegato a quest’ultimo, vi è il diritto all’ascolto della libera opinione espressa dal minore su ogni questione che lo interessa, tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità (art.12)³²
- Il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art.6) è connesso al principio di protezione da parte degli Stati firmatari, che devono concedere adeguata assistenza “affinché l’identità del minore sia ristabilita il più rapidamente possibile”.³³

²⁹ Cfr. PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 66

³⁰ RIVELLO R., *L’interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità*, in “Minori giustizia” n.3, 2011, riportato in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 67

³¹ BIAGIOLI R., *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Edizioni ETS, Pisa, 2018, pag. 14

³² *Ivi*: 20

³³ *Ibidem*, art.6

Il diritto allo sviluppo ben esemplifica la volontà della Convenzione di esaltare la qualità della vita del soggetto, concorrendo al suo benessere sociale, spirituale e morale (art 17).

In ottemperanza a questo, l'aspetto educativo svolge un ruolo di rilievo: nell'articolo 28 viene sottolineata la garanzia del diritto all'istruzione attraverso un "insegnamento primario, obbligatorio e gratuito per tutti [...], in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti e accessibili a ogni fanciullo".³⁴

L'articolo 29 prosegue elencando le finalità dell'educazione del fanciullo, ovvero lo sviluppo della personalità secondo una prospettiva olistica e multidimensionale (comma 1), guidandola al rispetto dei diritti fondamentali (comma 2), incentivando la formazione di un cittadino attivo, conscio delle proprie radici (comma 3), "preparandolo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera" (comma 4), guidandolo alla salvaguardia del territorio in cui vive.

Quanto enunciato dalla Convenzione di New York trova spazio di approfondimento e di riflessione nel *Commento Generale n.6* (2005), elaborato dal Comitato Onu sui diritti dell'infanzia. È rivolto "ai bambini separati e non accompagnati che si trovano fuori dal loro paese di origine o, se apolidi, fuori dal loro paese di residenza abituale".³⁵

In particolare, il dodicesimo principio riprende il principio di non discriminazione, enunciato nel 1989, sottolineando quanto debba essere applicato in modo differenziato, "senza distinzione di età o di genere, sulla base delle differenti esigenze di protezione del bambino".³⁶ Il Comitato Onu muove i passi verso una valutazione individuale, che

³⁴ *Ibidem*, art.28

³⁵ Comitato sui Diritti dell'Infanzia, *Commento generale n. 6, Trattamento dei bambini separati dalle loro famiglie e non accompagnati, fuori dal loro paese di origine*, giugno 2005, pag. 7.
Cfr. https://www.unicef.it/Allegati/Commento_generale_n._6_CRC.pdf, consultato il 02/01/2020

³⁶ *Ivi*, pag. 13

consideri la vulnerabilità del bambino non accompagnato e ne comprenda la storia, l'appartenenza etnica, culturale, religiosa e l'educazione ricevuta, in un ambiente sicuro e supportivo.³⁷

I primi accenni ad un complesso quadro normativo mostrano quanto sia necessario ascoltare ed accogliere l'individualità di questi ragazzi che mettono in movimento gli assetti statali dei Paesi firmatari perché, citando Traverso, “impongono nuove esigenze educative e, soprattutto, dettano tempi che non sono quelli che rispondono alle storie adolescenti di chi è già presente sul territorio”.³⁸

1.2. “Straniero a chi?”³⁹: riferimenti legislativi in materia di immigrazione

Il primo riferimento normativo in cui compaia una definizione di “minore non accompagnato” è la *Legge Martelli*, n. 39/1990: il quinto comma dell'articolo 1 dispone che la domanda di asilo politico venga inoltrata al Tribunale dei minori competente per territorio: il giudice tutelare “territorialmente competente rilascia, dietro richiesta, un permesso di soggiorno temporaneo valido fino alla definizione della procedura di riconoscimento”.⁴⁰ Secondo quanto affermato da Pizzi, nel periodo di entrata in vigore della norma, fino al 1998, “la valutazione del *best interest of the child* [...] è competenza esclusiva dell'autorità giudiziaria”⁴¹; nello specifico, la tutela è affidata al

³⁷ Ivi, pag. 14

³⁸ TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag. 38

³⁹ Riferimento a CAMILLOTTI, CIVAI (a cura di), *Straniero a chi? Racconti*, Venezia, 2018

⁴⁰ Legge 39/1990, art.1, comma 5, poi convertito dal DI del 30 dicembre 1989, n 416 Cfr. https://www.fnopi.it/archivio_news/leggi/197/L280290n39.pdf, consultato il 05/01/2020

⁴¹ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 84

Tribunale per i minorenni fino al quattordicesimo anno di età del minore: in seguito, al Giudice tutelare.

D. Consoli ricostruisce la situazione normativa, motivando con il principio di non discriminazione la scelta di non inserire alcuna norma specifica che riguardi i minori stranieri (“relativamente alla tutela e alle garanzie previste, non vi erano differenze tra il minore straniero e quello italiano [...], dal momento che, per la loro tutela, non possa essere ritenuto elemento differenziale la cittadinanza di provenienza”).⁴²

Nel 1998 viene promulgato il *Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e le norme sulla condizione dello straniero*, con il D. lgs. 286/1998, poi modificato dalla legge 189/2002. Il titolo IV del documento richiama la Convenzione Onu del 1991: l'articolo 28, comma 3, ribadisce, infatti la priorità al superiore interesse del fanciullo. L'articolo 19 riveste particolare importanza poiché assicura il divieto di espulsione nei confronti degli “stranieri minori di anni diciotto, salvo il diritto a seguire il genitore o l'affidatario espulsi”.⁴³

Consoli mette in luce anche il terzo comma dell'articolo 31, secondo il quale il Tribunale per i minorenni possa “autorizzare l'ingresso o la permanenza del familiare, per un periodo di tempo determinato, anche in deroga alle altre disposizioni della presente legge”.⁴⁴ Lo definisce essenziale per la garanzia del diritto di preservare il nucleo familiare e i rapporti in esso instaurati: parafrasando il suo pensiero, consente al minore straniero di scegliere tra il contesto in cui si trova e il “nucleo”, ossia la famiglia biologica, “nel rispetto delle sue esigenze di crescita armoniosa”.⁴⁵ A questo proposito,

⁴² CONSOLI D., *Il quadro legale italiano relativo ai minori non accompagnati*, p. 45, riportato in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 84

⁴³ Legge 40/1998, art.17, comma 2, inserita e integrata nel Testo Unico n. 286/1998 in https://www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/visti/d_lgs_25_luglio_1998_n_286.pdf, consultato il 09/01/2020

⁴⁴ *Ibidem*

⁴⁵ *Ibidem*

l'art 35, comma 3, lett. B “tutela la salute del minore” e l'art 38, comma 1, asserisce che “i minori stranieri presenti sul territorio siano soggetti all'obbligo scolastico”.⁴⁶

Lo Stato, la Regione e gli enti locali si impegnano a garantire corsi volti all'apprendimento della lingua italiana (comma 2), all'interno di una prospettiva pedagogica interculturale che valorizzi lo scambio e la tolleranza, nel rispetto delle matrici culturali d'origine individuali (comma 3).

Il Testo unico all'articolo 33, comma 1, istituisce per la prima volta un Comitato per i Minori Stranieri (CMS) “al fine di vigilare sulle modalità di soggiorno dei minori stranieri temporaneamente ammessi sul territorio dello Stato e di coordinare le attività delle amministrazioni interessate”. Tuttavia, non emerge alcuna attinenza al tema dei minori che migrano da soli. Pertanto, è il decreto successivo, *n. 113/1999*, ad ampliare i confini della competenza del CMS ai minori stranieri non accompagnati. L'articolo 5, infatti, stabilisce “le modalità di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati presenti nel territorio dello Stato, nell'ambito delle attività dei servizi sociali degli enti locali”.⁴⁷

I compiti del CMS sono poi ulteriormente precisati dall'emanazione di uno specifico regolamento: il *DPCM 535/1999*.⁴⁸ Tra essi, è possibile annoverare la vigilanza sulle “modalità di soggiorno dei minori” (lett. a), la delibera per “l'ingresso di minori accolti nell'ambito di programmi solidaristici di accoglienza temporanea” (lett. c), “l'accertamento dello status di minore non accompagnato” (lett. e), “l'individuazione dei familiari dei minori presenti non accompagnati, anche nei loro Paesi di origine o in Paesi

⁴⁶ *Ibidem*

⁴⁷ Decreto legislativo n.113/99, art.5, lettera b). in <https://www.camera.it/parlam/leggi/delegh/99113dl.htm>, consultato il 10/01/2020

⁴⁸ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 535/1999, in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.del.presidente.del.consiglio.dei.ministri:1999-12-09:535!vig=>, consultato il 12/01/2020

terzi” (lett. f), “l’adozione del provvedimento del rimpatrio assistito solo ai fini di protezione e garanzia del diritto all’unità familiare (lett. g), la “definizione di criteri di valutazione delle richieste per l’ingresso di minori accolti” (lett. h) e il “censimento di minori stranieri non accompagnati” (lett. i).

Secondo quanto rilevato da Pizzi⁴⁹, la traslazione di competenze da un organo giudiziario, quale il Tribunale per i Minorenni, ad uno amministrativo, cioè il Comitato Minori Stranieri, ha posto le condizioni affinché si sollevasse un dibattito giuridico avente oggetto la segnalazione e il rimpatrio assistito dei minori stranieri non accompagnati.

Anche O. Salimbeni esprime la propria perplessità: in riferimento, ad esempio, alla delega al presidente del comitato o ad un suo delegato, permettendogli di intervenire per salvaguardare la salute psicofisica del minore, in via emergenziale⁵⁰, “nonostante il Codice Civile (art. 403) prevedesse l’intervento del Tribunale per i Minorenni”.⁵¹ Inoltre, emanando il CMS provvedimenti attraverso circolari ministeriali, Salimbeni rileva come esse comportassero disorientamento nelle diverse realtà locali ed “interpretazioni più rivolte all’accoglienza o al rifiuto dei minori stranieri non accompagnati che al loro interesse superiore”.⁵²

L’azione del CMS subisce una battuta di arresto alla fine del 2005: Tarzia evidenzia come, da questo momento, l’autorità giudiziaria sia responsabile della valutazione dell’interesse del minore straniero non accompagnato, individuando i soggetti che si debbano occupare di lui e decida relativamente al rimpatrio assistito.⁵³

⁴⁹ Cfr. PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 90

⁵⁰ Cfr. Dpcm 535/1999, art.3, comma 5

⁵¹ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 92

⁵² SALIMBENI O., *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, Edizioni ETS, Pisa, 2011, pagg. 44-45

⁵³ TARZIA G., *La condizione giuridica del minore straniero non accompagnato in Italia*, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 92

Il CMS è stato abrogato con il D.lgs. 95/2012: il testimone è passato alla Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Rimangono immutate le incombenze attribuite ai Comuni e agli enti locali, ai sensi del Testo Unico sull'Immigrazione, art.32, comma 1 bis.

2. Separated children, unaccompanied minors, minori stranieri non accompagnati

In Italia, è il *DPCM 535/99* a contenere una prima definizione di minore straniero non accompagnato. Il terzo comma dell'art.1 recita: “Per minore straniero non accompagnato s'intende il minore non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili, in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano”.⁵⁴

Salimbeni riporta una prima definizione affine, cioè relativa all'accezione “minore straniero non accompagnato”, riferendosi alle Linee Guida, elaborate dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR)⁵⁵. Questo documento differenzia i “*separated children*” dagli “*unaccompanied children*”: i primi sono bambini di età inferiore a 18 anni, separati da entrambi i genitori o dal loro precedente

⁵⁴ Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, 535/99, art.1, comma 3

⁵⁵ UNHCR, GUIDELINES ON INTERNATIONAL PROTECTION: *Child Asylum Claims under Articles 1(A)2 and 1(F) of the 1951 Convention and/or 1967 Protocol relating to the Status of Refugees*, 2009, in http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2010/01/MANUALE_UNHCR.pdf, consultato il 12/01/2020

rappresentante legale o dai loro consueti *caregiver* primari, ma non necessariamente da altri parenti. *Unaccompanied children* sono bambini separati da entrambi i genitori e da altri parenti e che non sono presi in carico da un adulto, il quale, per legge o consuetudine, sia responsabile della loro tutela.⁵⁶

Tuttavia, secondo quanto sottolineato dall'Alto Commissariato, è preferibile l'utilizzo dell'espressione "separated children" perché pone l'accento sulla necessità di tutela e protezione, indipendentemente dalla presenza fisica di adulti accompagnatori: basti pensare a situazioni quali la tratta o lo sfruttamento o a parenti non idonei all'affidamento, "non necessariamente capaci o adatti ad assumersi la responsabilità dei minori: non è purtroppo infrequente che si verifichi per il minore una situazione di rischio, dovuta proprio a questa vicinanza".⁵⁷

Una seconda interessante definizione è proposta dal "Programma per i minori separati in Europa" (SCEP), iniziativa promossa nel 2004 da *Save the Children* (la cui collaborazione è volta alla "piena attuazione dei diritti di tutti i minori"⁵⁸) e dall'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR). L'intento del documento è garantire protezione per i minori rifugiati e i richiedenti asilo e tutelare "il superiore interesse del minore", "stabilendo una politica ed un impegno per una buona prassi, condivisa a livello nazionale ed europeo".⁵⁹

Nel secondo punto dell'introduzione del Programma viene preferibilmente utilizzata la definizione "*minori separati*": "minori al di sotto dei 18 anni di età che sono fuori dal loro paese d'origine, separati da entrambi i genitori o da quell'adulto che, per legge

⁵⁶ *Ibidem*, traduzione personale

⁵⁷ BICHI R, *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag. 13

⁵⁸ SAVE THE CHILDREN, Programma per i minori separati in Europa. Dichiarazione sulle buone prassi, 2005, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/programma-i-minori-separati-europa-dichiarazione-sulle-buone-prassi-terza-edizione.pdf>, pag. 7, consultato il 19/01/2020

⁵⁹ *Ibidem*

o consuetudine, è responsabile della loro cura”.⁶⁰ Possono trovarsi soli, sul territorio di arrivo o essere componenti di famiglie allargate: tuttavia, secondo quanto precisato dallo SCEP, “gli adulti di riferimento non sono necessariamente capaci ed adeguati ad assumersi la responsabilità della loro cura”.⁶¹ *Separated children* consente di definire meglio una condizione di assenza di figure protettive genitoriali e una conseguente sofferenza, sociale, fisica e psicologica “come risultato della privazione di *caregiver* primari, che possano garantire un ambiente consono alla crescita”.⁶²

SCEP sottolinea, quindi, l’esigenza di una protezione internazionale che implichi una politica di salvaguardia del minore, intrapresa sia dal paese ospitante che dal paese di origine ed elenca alcune delle condizioni che motivino alla partenza: “i minori separati possono richiedere asilo per paura di persecuzioni, o per mancanza di protezione - a causa di violazioni dei diritti umani, di conflitti armati o di disordini - nel proprio paese. Possono essere vittime di traffico a scopo di sfruttamento sessuale o di altro tipo di sfruttamento o possono aver intrapreso il viaggio in Europa per sfuggire a situazioni di grave deprivazione”.⁶³

La questione relativa alla definizione pone anche in rilevanza la distinzione tra minori richiedenti asilo e coloro che non lo richiedono: Poloni registra “una tendenza europea che non dia a questa differenziazione un’importanza decisiva tanto da separare le due categorie nel calcolo dei minori stranieri”⁶⁴. In Europa, infatti, la maggior parte dei minori stranieri non accompagnati è registrata come “richiedente asilo”.

⁶⁰ *Ibidem*

⁶¹ *Ivi*, pag. 8

⁶² SALIMBENI O., *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, Edizioni ETS, Pisa, 2011, pag. 14

⁶³ SCEP; *op. cit.* pag. 7

⁶⁴ BICHI R, *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag.14

In Italia, in virtù dell'art. 2 del D.lgs 85/2003 sono considerati “minori non accompagnati richiedenti asilo”: “i cittadini di Paesi non appartenenti all'Unione europea o gli apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio nazionale senza essere accompagnati da una persona adulta, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono stati abbandonati, una volta entrati nel territorio nazionale”⁶⁵; in accordo con Bichi⁶⁶ una gestione differenziata tra richiedenti asilo e non sarebbe funzionale al principio del “superiore interesse del minore”, enunciato dalla Convenzione di New York e richiamato numerose volte nella nostra legislazione, quale capostipite nella tutela dei diritti dell'infanzia. Pertanto, non essendo ancora diffusa completamente un'univoca definizione, a livello europeo, l'UNHCR riporta il doppio uso delle espressioni: *separated children* e *unaccompanied children*, “raccomandate dagli organismi sovranazionali, nell'attesa di una nuova indicazione in lingua italiana”.⁶⁷

⁶⁵ Decreto Legislativo 7 aprile 2003, n. 85, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 93 del 22 aprile 2003, <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03085dl.htm>, consultato il 19/01/2020

⁶⁶ BICHI, *op. cit.*, pag. 15

⁶⁷ *Ivi*, pag. 16

2.1. I minori stranieri non accompagnati sul territorio italiano

Pizzi suddivide i minori stranieri non accompagnati nei seguenti sottogruppi:⁶⁸

- Minori non accompagnati richiedenti asilo
- Minori solo parzialmente non accompagnati poiché pervengono in Italia al fine di ricongiungersi con il proprio nucleo familiare (secondo l'autore, costituiscono un dato quantitativo non significativo).
- Minori non accompagnati sfruttati da organizzazioni criminali, che operano nell'illegalità per le proprie attività: prostituzione, trasporto e spaccio di sostanze stupefacenti, accattonaggio o lavoro minorile, talvolta dietro il consenso delle figure genitoriali.
- Minori definiti “emigranti economici”, “inviati all'estero dalla famiglia con finalità di sopravvivenza e di miglioramento socio-economico”.⁶⁹

Quest'ultima fascia, quantitativamente più rilevante, mi ha spinto a riflettere sulle motivazioni che spingano a partire e sul possibile “mandato familiare” espresso dal contesto socioculturale e familiare di appartenenza, di cui tratterò nel paragrafo successivo.

⁶⁸ Cfr. PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 26

⁶⁹ *Ibidem*

3. Mobilità dentro e fuori dall'Europa: MSNA in viaggio

*“Io penso che ci siano momenti dell’esistenza
in cui non esiste possibilità di scelta e che,
come diceva sempre mio padre,
ci sia un bagaglio da portare nella vita,
che nessuno può portare al tuo posto”⁷⁰*

Campani. Lapov e Carchedi hanno ricostruito il movimento dei minori stranieri non accompagnati scindendolo in fasi differenti, a partire dal secondo dopoguerra.⁷¹

- una prima fase concerne l’arrivo di persone richiedenti asilo, provenienti dall’Ungheria (1956) e dalla Cecoslovacchia (1968), a seguito dell’invasione ad opera dell’ex Unione Sovietica. L’Italia, in questa situazione, adempie ad una funzione di assistenza temporanea ai profughi, in attesa dei documenti (in ottemperanza alla Convenzione di Ginevra sui Rifugiati del 1951).
- Una seconda fase è ravvisabile nei primi anni ’70, con l’arrivo di vietnamiti e cambogiani, vittime di alcuni conflitti bellici (basti pensare alla guerra civile cambogiana, in cui “i bombardamenti statunitensi hanno provocato oltre 600.000 morti”⁷². In un secondo momento, sono giunti anche “profughi rifugiati dal Corno d’Africa, a seguito della guerra tra Etiopia ed Eritrea”.⁷³

In questo caso, l’Italia non si occupa solo di tutela legale, in attesa del rilascio

⁷⁰ ATTANASIO L., *Storie e numeri del fenomeno dei migranti minori non accompagnati*, Albeggi Edizioni, Roma, 2018, pag. 17

⁷¹ Cfr. PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 23

⁷² <https://resistenzeinternazionali.it/2019/01/cambogia-1970-1979-un-genocidio-dimenticato/> (consultato il 19/01/2020)

⁷³ PIZZI, *op cit.*, pag. 24

di documentazioni, ma anche di “assistenza sanitaria, psicologica, alimentare”.⁷⁴

- La terza fase prende avvio con gli anni '80: i protagonisti della venuta sono i contingenti provenienti dalla Somalia e dal Sudan: i minori del Corno d’Africa che fuggono da disastri bellici. Dal 1985 giungono in Italia minori che migrano perlopiù per motivi economici, dal Maghreb, dal Marocco e dalla Tunisia.
- La quarta fase corrisponde agli anni '90: arrivano “immigrati dall’area balcanica, da quella del mar Nero (Ucraina e Romania), dalla zona del Kurdistan (ossia l’area di confine tra Turchia, Iraq e Iran)”.⁷⁵

Dal 2011 è iniziata una quinta fase, simultanea alle rivolte che hanno acceso “il mondo arabo”: *la Primavera Araba*, iniziata con una data simbolica.

“Il 17 dicembre 2010 il giovane ambulante tunisino Mohamed Bouzimi si dà alle fiamme per protestare contro la polizia che aveva sequestrato la mercanzia che cercava di vendere per la strada”. Questo episodio, come ricorda Pizzi, ha segnato l’avvio di una moltitudine di “cambiamenti epocali”.

⁷⁴ *Ibidem*

⁷⁵ PIZZI, *op. cit.*, pag. 24

3.1. La spinta ad emigrare: push and pull factors

“I *push factors* sono i fattori di spinta e di allontanamento da condizioni di deprivazione e di mancanza di opportunità, che riguardano i paesi di origine; i *pull factors* sono, invece, i fattori di attrazione, propri dei paesi di arrivo”.⁷⁶

Analizzandoli attentamente, Giovannetti⁷⁷ ha delineato quattro profili di minori stranieri non accompagnati poiché questi fattori contribuiscono alla determinazione del loro percorso migratorio.

Il primo gruppo comprende i minori evasi da conflitti bellici e persecuzioni; il secondo, migranti per motivi economici che, spesso, “intraprendono *viaggi esplorativi*, alla ricerca di nuovi modelli di vita e di consumo”⁷⁸, attratti dal fascino che l’Italia esercita sull’immaginario collettivo.

A questo proposito, Pizzi, all’interno del terzo gruppo, nomina i minori provenienti dall’Albania e dal Marocco che, sovente, nutrono grandi aspettative sulle possibilità di formazione o lavorative offerte dal nostro paese.⁷⁹ Li differenzia dai precedenti una volontà di emancipazione non solo economica, bensì *esistenziale*⁸⁰, motivati dal bagaglio conoscitivo fornito dai mass media o da esperienze indirette che hanno coinvolto i propri familiari, amici o conoscenti.

Il quarto gruppo è composto da “minori spinti dalla destrutturazione sociale nei propri paesi di origine”.⁸¹ È un fenomeno conseguente alla migrazione del secondo gruppo

⁷⁶ *Ivi*, pag. 28

⁷⁷ *Ivi*, pag. 27

⁷⁸ BICHI R., *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag. 66

⁷⁹ Rif. PIZZI, *op. cit.*, pag. 27

⁸⁰ *Ivi*, pag. 28

⁸¹ *Ibidem*

poiché i minori si trovano ad affrontare un impoverimento delle reti sociali e amicali: gli ultimi rimasti, “modellizzando” i parenti, spesso cercano di seguirne le orme.

Tuttavia, lo sguardo di Giovannetti necessita di un’integrazione, essendosi focalizzato sull’aspetto strutturale ed economico. In merito alla questione, Zani pone in rilevanza anche i fattori soggettivi che influenzano la scelta di intraprendere un percorso migratorio, soffermandosi sugli “elementi razionali ed emozionali della personalità, che vengono coniugati con valutazioni di tipo sociale ed economico”.⁸² La commistione dei desideri e dei bisogni che guidano le scelte individuali, chiamata da Pizzi “dimensione soggettiva del desiderio”⁸³ dovrebbe, quindi, intersecarsi con una dimensione sociale del desiderio: costituisce, infatti, la spinta del secondo gruppo, motivato alla partenza da fattori di natura economica.

Mezzadra riconduce le motivazioni a emigrare al “diritto alla fuga da situazioni di crollo economico, sociale, affettivo-emozionale”⁸⁴ (considerandole, quindi, interconnesse) e caratterizza il fenomeno migratorio, considerandolo nella sua dimensione globale, poiché coinvolge la persona nella sua totalità. Per questo motivo, Zanfrini definisce la migrazione “fatto sociale totale”⁸⁵.

⁸² ZANI G.L., *Pedagogia interculturale. La convivenza possibile*, La Scuola, Brescia, 2002, pagg. 102-103, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 28

⁸³ *Ivi*, pag. 29

⁸⁴ MEZZADRA S., *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona, 2001 in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 29

⁸⁵ ZANFRINI L., *Leggere le migrazioni. I risultati della ricerca empirica, le categorie interpretative, i problemi aperti*, Franco Angeli, Milano, 1998 in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 29

3.2. Il contesto familiare di appartenenza: quale ruolo riveste nella determinazione di un progetto migratorio?

Secondo quanto teorizzato da P. Stalker, nella maggioranza dei casi, il progetto migratorio dei minori stranieri non accompagnati assume i primi connotati e si delinea in famiglia⁸⁶.

Viste le condizioni sociali di disagio e di precarietà economica che essa debba spesso fronteggiare, è possibile che i figli si sentano “investiti di un mandato”: infatti, “l’emigrazione permette di contribuire al sostentamento economico della famiglia rimasta a casa e di avere opportunità di lavoro e di formazione professionale che, nel paese di origine, sarebbero precluse”.⁸⁷

A questo proposito, Valtolina suggerisce come il viaggio e il distacco dalla famiglia costituiscano una sorta di “iniziazione”: “un passaggio rapido dall’infanzia all’età adulta, in cui farsi carico del destino e del proprio futuro”⁸⁸; il nucleo familiare sostiene il figlio con ottimismo, relativamente alla possibilità di disegnare scenari migliori. Tuttavia, come ci ricorda l’autore, “i sentimenti e le emozioni sono molteplici e ambivalenti: possono variare dalla paura di non rivedere più colui che parte, all’orgoglio per avere un figlio che si faccia carico dei problemi di tutta la famiglia, dal timore di come potrà cambiare il figlio nel paese di immigrazione, alla gioia di sapere che per lui inizi una nuova vita”.⁸⁹

⁸⁶ Cfr. STALKER P., *L’immigrazione*, Tr. It., Carocci, Roma, 2003, pagg. 26-30, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 29

⁸⁷ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 30

⁸⁸ VALTOLINA G.G., *Minori stranieri non accompagnati. Tra bisogni, lusinghe e realtà*, in BICHI R., *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag. 67

⁸⁹ *Ibidem*

Bichi⁹⁰, inoltre, sottolinea come sia difficile distinguere tra i minori che migrano in virtù di un “mandato familiare” (alla ricerca di un miglior sostentamento economico) e coloro che siano spinti dai genitori, i quali cercano di sottrarli alla crisi in cui la società versa o alle scarse opportunità di crescita. In riferimento alla seconda situazione, Pizzi riporta alcune ricerche compiute sui minori provenienti dall’Est europeo.⁹¹ I risultati rilevano una “forte pressione alla migrazione, dovuta all’inquietudine dei genitori per l’apatia dei figli”⁹², qualora manchino spazi di vita carichi di progettualità, interesse per lo studio e un contesto sociale positivo.

Caso differente per i MSNA compresi tra i 16 e i 17 anni di età, la cui motivazione alla partenza possa essere il frutto di una decisione autonoma, non condivisa anticipatamente con il contesto familiare. “Può verificarsi che il figlio informi i propri familiari soltanto dopo aver raggiunto il paese di destinazione e aver sperimentato un periodo di soggiorno”⁹³. Tutto ciò mostra l’interrelazione tra la modalità con la quale si scelga di emigrare e il vissuto personale e familiare: come sia diverso sentirsi protagonisti della scelta, cercando il distacco dal contesto di origine, o responsabilizzati dai parenti rimasti a casa.

“Sul percorso migratorio del minore non accompagnato influiscono le condizioni familiari, la loro collocazione geografica e le caratteristiche della micro-società di partenza”⁹⁴: per quanto riguarda il contesto territoriale, infatti, Pizzi ha effettuato un confronto tra soggetti, utilizzando il binomio urbano/rurale.⁹⁵ La città crea intraprendenza e dinamismo nei giovani, supportati dalla scolarizzazione ricevuta: “chi giunge dai

⁹⁰ *Ibidem*

⁹¹ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 31

⁹² *Ibidem*

⁹³ *Ibidem*

⁹⁴ PIZZI, *op. cit.*, pag. 33

⁹⁵ *Ibidem*

villaggi può riscontrare maggiori difficoltà ad orientarsi nelle nostre aree metropolitane”.⁹⁶ Sono determinanti, inoltre, le esperienze migratorie precedenti all’interno del nucleo familiare e la ripartizione sociale dello stesso. È esemplificativo il caso della società afghana, organizzata in clan perché “sovente i minori emigrano a causa delle crisi dei nuclei familiari, sottoposti alla pressione bellica”⁹⁷: in questo caso specifico, il desiderio di emigrare nasce dalla volontà di fuggire da possibili rappresaglie, scontri o conflitti bellici.

Il legame con la propria famiglia, malgrado la lontananza, resta forte, così come la volontà di non perdere le proprie radici: Pizzi paragona, per questo aspetto, i minori non accompagnati ai migranti adulti poiché entrambi restano fedeli alle proprie tradizioni.

Riportando le parole di Zamarchi, infatti, “se i loro coetanei connazionali, in Italia con la famiglia, tendono ad europeizzarsi, i minori stranieri non accompagnati trovano nel patrimonio culturale tradizionale “*la casa, lontano da casa*”.⁹⁸

Concludo questo primo e necessario ritorno alle radici, prima ancora che il viaggio dei minori cominci, riportando un passaggio tratto dal libro “*Nel mare ci sono i cocodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*”, scritto da Fabio Geda: solo il figlio poteva descrivere in modo così lucido il momento della separazione dalla madre, quale autentica e sofferta scelta d’amore.

“Una volta ho letto che la scelta di emigrare nasca dal bisogno di respirare. È così. E la speranza di una vita migliore è più forte di qualunque sentimento. Mia madre, ad esempio, ha deciso che sapermi in pericolo lontano da lei, ma in viaggio verso un

⁹⁶ *Ibidem*

⁹⁷ *Ibidem*

⁹⁸ ZAMARCHI M., *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e di strategie educative: il caso di Venezia*, Guerini e associati, Milano, 2014, pag. 203

futuro differente, era meglio che sapermi vicino a lei, ma nel fango della paura di sempre”⁹⁹.

3.3. L’organizzazione del viaggio

“Le tratte che i minori stranieri non accompagnati battono per giungere in Europa e le modalità con cui si svolge il loro viaggio sono esattamente le stesse dei maggiorenni. Nessuno dei trafficanti adotta principi ispirati alle convenzioni che difendono i diritti dei minori né si sogna di riservare loro trattamenti speciali”.¹⁰⁰

Innanzitutto, è importante precisare che “l’emigrazione vera è propria non è stata un evento casuale né improvvisato”¹⁰¹: è il culmine di un processo di pianificazione di mezzi e risorse, al termine del quale vi è il “disbrigo di pratiche di viaggio, con modalità spesso condivise con gli imprenditori del viaggio illegale”.¹⁰² Infatti, i visti in Africa, Medio Oriente o nel Sub-continente indiano sono rilasciati solo per motivi speciali: pertanto, “*de facto*, non esiste un metodo legale per giungere in Europa”.¹⁰³

L’attraversamento in mare non è che l’ultima tappa del percorso migratorio: “tanta gente perde la vita prima di arrivare alla sponda sud del Mediterraneo. Se non la perde del tutto, poi, sicuramente, ne lascia pezzi sotto le mani di torturatori, aguzzini senza scrupoli”.¹⁰⁴

⁹⁹ GEDA F., *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Baldini&Castoldi, Milano, 2010, pag.72

¹⁰⁰ ATTANASIO L., *Storie e numeri del fenomeno dei migranti minori non accompagnati*, Albeggi Edizioni, Roma, 2018, pag. 77

¹⁰¹ FAVARO G., NAPOLI M. (a cura di), *Come un pesce fuor d’acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini e Associati, Milano, 2002, pag. 141

¹⁰² *Ibidem*

¹⁰³ ATTANASIO L., *op. cit.*, pag. 77

¹⁰⁴ ATTANASIO L., *Il bagaglio. Minori migranti non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*, Albeggi, pag. 20

Il migrante, infatti, può essere costretto a viaggiare autogestendosi: qualora disponga delle risorse economiche sufficienti, può affidarsi ad un servizio specializzato nell'organizzazione del viaggio, il quale dispone di “uomini, armi, strutture disseminate lungo tutte le tratte e appoggi geopolitici inossidabili. [...] Si occupa anche di tratta di esseri umani ed è spesso in contatto con i terrorismi continentali: Boko Haram, Isis, Al Qaida, ecc.”.¹⁰⁵

“Per viaggiare, si pagano cifre spaventosamente alte, da un minimo di 4.000 dollari ad un massimo di 10.000 e nei paesi di provenienza, se non arrivassero le rimesse dei migranti stabilitisi in Europa, non basterebbero decenni di lavoro per ripagarne i costi”.¹⁰⁶ Chi bussa alla porta di un trafficante, in realtà, continuerà a versare somme di denaro sempre più cospicue, sarà costretto a lavorare, sfruttato come uno schiavo, e ad interrompere più volte il proprio viaggio, “passando da una mano di criminali senza scrupoli all'altra”.¹⁰⁷

Il costo determina anche il livello di protezione del viaggiatore: a questo proposito, il supporto familiare è un prezioso *pull factor* perché “gli usurai connessi all'industria dell'ingresso clandestino utilizzano i familiari come collaterale per il prestito”.¹⁰⁸ Il nucleo familiare, quindi, può svolgere un ruolo supportivo contribuendo direttamente al pagamento o aiutando il figlio nella ricerca di un contatto “tra gli organizzatori delle traversate, nel caso dell'Albania, o dei viaggi in macchina, per chi proviene da paesi arabi”¹⁰⁹, sostenendo il proprio parente anche dal punto di vista psicologico ed emotivo.

¹⁰⁵ ATTANASIO L., *op. cit.*, pag. 78

¹⁰⁶ ATTANASIO L., *op. cit.*, pag. 98

¹⁰⁷ ATTANASIO L., *op. cit.*, pag. 78

¹⁰⁸ FAVARO G., NAPOLI M., *op. cit.*, pag. 141

¹⁰⁹ *Ivi*, pag. 142

È chiaro, quindi, come una modalità di viaggio autogestita, pur essendo gratuita, esponga a rischi esponenzialmente maggiori, dovuti al “procedere a tappe e per prova ed errore, preferendo trasportatori inconsapevoli e, quindi, non a pagamento, oppure disponibili a chiudere un occhio sul “carico” irregolare”.¹¹⁰

In mare, dalla Libia all’Europa, attraverso il Mediterraneo, i migranti approdano su imbarcazioni stracolme e fatiscenti: “i barconi contengono tra le cento e le cinquecento persone...spesso, anche di più”,¹¹¹ che mirano ad attraccare in Sicilia o sulle coste calabresi o pugliesi”. Tuttavia, secondo recenti dati elaborati da UNHCR, sono state rinvenute all’incirca 1041 vittime nel Mediterraneo centrale: nel 2019, per ogni sei persone partite, una è morta.¹¹²

Per quanto riguarda i servizi specializzati, le strade maggiormente intraprese sono due: ricorrere a operatori multi-tratta, dal luogo di partenza alla destinazione, o ad operatori mono-tratta, tra cui passeurs¹¹³ o scafisti, che agevolano il passaggio solo per una specifica frontiera.¹¹⁴

A questo proposito, Monia Giovannetti¹¹⁵ riporta la nascita di un “vero e proprio distretto industriale dell’ingresso clandestino italo-albanese”: “il costo è attestato tra le 750.000 e il milione di lire, cui spesso va aggiunto un ulteriore pagamento – tra le

¹¹⁰ *Ibidem*

¹¹¹ ATTANASIO L., *Il bagaglio. Minori migranti non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*, Albecci, Roma, 2018, pag. 80

¹¹² Cfr. AMNESTY INTERNATIONAL, *La strage silenziosa dei rifugiati nel Mar Mediterraneo: le nostre colpe*, 2019, <https://www.amnesty.it/giornata-mondiale-rifugiato-strage-mediterraneo/>, consultato il 11/02/2020

¹¹³ “In gergo, chi guida i migranti clandestini nel passaggio della frontiera, dietro pagamento di compenso”. Cfr. PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 43

¹¹⁴ Cfr. FAVARO G., NAPOLI M. (a cura di), *Come un pesce fuor d’acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini e Associati, Milano, 2002, pag. 143

¹¹⁵ GIOVANNETTI M., *Minori non accompagnati: racconti di viaggi, speranze, miserie. Analisi dei percorsi e strategie di inserimento*, in FAVARO G., NAPOLI M. (a cura di), *Come un pesce fuor d’acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini e Associati, Milano, 2002, pag. 143

300.000 e le 500.000- per il trasporto interno”.¹¹⁶ È significativa l’esperienza di A.A., ragazzo albanese di 17 anni, che testimonia quanto, più che di “garanti” ed accompagnatori, sia più corretto parlare di tratta, ad opera di trafficanti lesivi dei diritti umani. *“Sì, noi ci siamo rivolti a lui (allo scafista), che era dentro queste cose [...]. E poi ha fatto anche da “garante” per la mia famiglia: [...] se per caso mi prendevano e mi riportavano in Albania, io potevo rientrare entro tre giorni senza dover pagare di nuovo. Quelli del gommone alla partenza ci hanno fatto una foto, a ognuno di noi. Se noi ci ripresentavamo da loro entro tre giorni, e loro ci riconoscevano in base alla foto, allora potevamo rientrare gratis per un’altra volta. Dopo tre giorni, loro strappavano la foto e non volevano più sentire ragioni: se anche magari la colpa era della polizia italiana, che ti tratteneva per più di tre giorni, il viaggio era “scaduto” e dovevi pagare di nuovo. [...] Siamo arrivati là [...] e ci siamo recati in una di quelle case dove stavano gli scafisti che hanno i gommoni. Dovevamo stare lì finché non ci dicevano di partire. Saremmo potuti rimanere lì anche per una settimana”*.¹¹⁷

Anche nel caso in cui i migranti decidano di ricorrere all’utilizzo di trasporti di linea (aerei, navi), le condizioni di viaggio sono disumane, come riporta l’esperienza di X., ragazzo albanese, anch’egli di 17 anni.

“Sono arrivato con un traghetto, clandestinamente. Ho pagato un milione. [...] Non abbiamo viaggiato di giorno: noi eravamo chiusi di nascosto all’interno di un traghetto per passeggeri. Abbiamo dovuto aspettare che scendessero tutti i passeggeri e poi, solo verso mezzogiorno, siamo potuti scendere. Siamo stati tre giorni in mare! Siamo partiti da Durazzo, noi 40, nascosti in una stanza piccola sotto la nave, dove non si riusciva neanche a respirare. Anche adesso i miei hanno detto: “Vieni che hai

¹¹⁶ *Ibidem*

¹¹⁷ *Ivi*, pagg. 143-144

i documenti e sei a posto". Ma io non ci volevo venire, avevo giurato di non venirci più in traghetto perché avevo paura che mi facessero tornare in una di quelle stanze!"

Da queste testimonianze, non solo emerge la pericolosità del viaggio, ma anche "condizioni di degrado umano e sociale che l'Europa vorrebbe non conoscere"¹¹⁸. In accordo con il pensiero di Attanasio, infatti, "un continente che punta a primeggiare nel mondo, come l'Europa, non può permettere che milioni di persone non abbiano altra possibilità di arrivarci che attraverso vie illegali e violente o con il sostegno di mafie transnazionali"¹¹⁹.

3.4. Il ruolo dei social-media, accompagnatori di viaggio per i minori migranti

"Boutros è un rifugiato. Lasciò la Siria nel 2013, dopo che il suo villaggio venne attaccato. Pagò più di 5.000 dollari ai trafficanti e impiegò più di due anni per raggiungere l'Europa. La cosa più preziosa che decise di portare con sé fu il suo smartphone"¹²⁰.

I migranti come Boutros, infatti, si ritrovano soli, lontani da casa migliaia di chilometri: la tecnologia della connessione mobile può rappresentare un *fil rouge* di unione e comunione tra tutti coloro che si ritrovano costretti ad affidarsi solo alle proprie forze, vittime di fughe, conflitti, persecuzioni, viaggi estenuanti.

Il 9 febbraio 2016, in occasione del *Safer Day*, giornata dedicata ad un utilizzo sicuro e consapevole delle nuove tecnologie, Save the Children ha condotto un'indagine

¹¹⁸ Cfr. Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, *Indagine conoscitiva sui minori stranieri non accompagnati*, pag. 172, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 45

¹¹⁹ ATTANASIO L., *op. cit.*, pag. 98

¹²⁰ Cfr. RHOADES A., *Connectivity for a World on the Move*, 04/10/2016, <https://weblog.iom.int/connectivity-world-move>, consultato il 11/02/2020

conoscitiva, relativa all'utilizzo di tecnologie digitali nelle varie fasi del viaggio migratorio, coinvolgendo 165 minori stranieri non accompagnati tra i 15 e i 17 anni di età; successivamente lo studio è stato inserito all'interno di una pubblicazione dal titolo: *“Minori migranti: in viaggio attraverso la rete. Rischi e opportunità dalla voce degli adolescenti stranieri, che arrivano in Italia da soli”*.¹²¹

Possono incentivare la scelta di partire

“I dati sull'accesso a Internet variano a seconda del paese di origine: le possibilità di accesso per i ragazzi provenienti dall'Africa sub-sahariana sono scarse o nulle”.¹²² Qualora esista la possibilità di utilizzare tecnologie digitali, è stato riportato come i dati trasmessi in rete, dalle proprie conoscenze amicali o familiari, possano favorire la partenza: le fotografie pubblicate sui social network sono spesso l'emblema di un'idealizzazione del paese scelto come meta (o perlomeno, tappa intermedia) del proprio viaggio con alte aspettative, le quali poi si scontreranno con i duri aspetti della realtà migratoria.

Possono essere mappa per organizzare il viaggio e bussola per non perdere i contatti

Lo smartphone può essere uno strumento prezioso per organizzare le tappe del viaggio, per non perdere l'orientamento geografico (utilizzandolo come navigatore GPS) e per mantenere i contatti con altri compagni migranti. Infatti, grazie alle piattaforme dei media, che consentono un'immediata condivisione di contenuti, “la connettività mobile apre le porte ad informazioni salvavita: la segnalazione della presenza di predoni sul percorso, l'improvvisa chiusura di un percorso, lo scoppio di un conflitto o anche

¹²¹ SAVE THE CHILDREN, *Minori migranti: in viaggio attraverso la rete*, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/minori-migranti-viaggio-attraverso-la-rete.pdf>, consultato il 11/02/2020

¹²² *Ibidem*

solo le informazioni sulle condizioni meteorologiche aiutano a modificare in tempo reale le proprie scelte ed evitare imprevisti e pericoli”.¹²³

Fil rouge per non sentirsi troppo lontani

Il telefono cellulare può essere utilizzato per assicurare la propria famiglia, rimasta a casa o come conforto: contiene spesso immagini del proprio paese di origine o dei propri cari. Come racconta S., 16 anni: “ho fatto tante foto prima di partire, mentre ero in Egitto con la mia famiglia e i miei amici e anche durante il viaggio...poi le ho messe in una memory card per poterle riguardare, al mio arrivo, in Italia”.¹²⁴

“A volte, molti europei ci domandano perché un rifugiato possiede uno smartphone. Io rispondo che sono come un visto – racconta Boutros. Se perdiamo il nostro cellulare, perdiamo le nostre vite”.¹²⁵

Una volta raggiunto il paese accogliente, lo smartphone è una fonte preziosa di opportunità per soddisfare bisogni affettivi e relazionali: tuttavia, come dimostrato da Save the Children, “i soggetti più vulnerabili sono maggiormente esposti ai rischi associati a un utilizzo non consapevole della rete”¹²⁶.

Per questo motivo, *Save the Children* ha proposto l’adozione di una strategia, a livello nazionale ed internazionale, volta all’educazione all’utilizzo sicuro e consapevole della navigazione web, garantendo un accesso Internet in un ambiente sicuro e monitorato, all’interno delle strutture di accoglienza, promuovendo percorsi di sensibilizzazione e di formazione, rivolti ad operatori e ragazzi e raccogliendo segnalazioni

¹²³ SAVE THE CHILDREN, *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto i bambini*, 2017, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf>, consultato il 11/02/2020

¹²⁴ *Ibidem*

¹²⁵ *Ivi*: 113

¹²⁶ *Ivi*: 116

relative ai rischi di adescamento e sfruttamento, incontrati online, collaborando con le forze dell'ordine e giudiziarie.

Nonostante le nuove tecnologie siano, quindi, preziosi veicoli di scambio e orientamento per le rotte migratorie, le informazioni possono non sempre essere attendibili e verificate, trattandosi di comunicazioni private. Per questo motivo, una sfida alle agency nazionali e internazionali potrebbe essere il potenziamento della comunicazione ai migranti in viaggio. Save the Children è consapevole della portata difficoltosa della richiesta “perché i migranti diffidano delle informazioni ufficiali, spesso provenienti da aree soggette a governi autoritari e corrotti e perché sono consapevoli della volontà di alcuni Stati di scoraggiare la prosecuzione del viaggio”.¹²⁷

Tuttavia, concordo con la necessità di potenziare e migliorare l'affidabilità di questi mezzi comunicativi per generare flussi di informazione attendibili e per combattere una xenofobia sempre più diffusa, raccontando “storie vere, storie umane”.¹²⁸

¹²⁷ *Ibidem*

¹²⁸ *Ibidem*

CAPITOLO 2

ACCOGLIENZA IN MARE, IN TERRA E ORGANISMI DI TUTELA

1. L'Accoglienza in mare: la situazione attuale relativa alle operazioni di salvataggio

*Soccorrere i naufraghi, strappare dalle onde chi sta affondando è un dovere per ogni marinaio, per ogni nave. È la legge del mare a imporlo.*¹²⁹

In accordo con il pensiero di Simone Gandolfo, regista del docu-film “*Angeli del mare*”¹³⁰, dedico questo primo paragrafo ai veri protagonisti delle operazioni di salvataggio: i volontari e i professionisti che operano sulle navi Ong, ricevendo solo un rimborso spese.

Tra questi, è significativa l’esperienza di vita di Ani (Anabel Montes Mier¹³¹), soprannominata “la ragazza dai capelli blu”: nel 2015 ha scelto di lasciare Barcellona, la città in cui viveva, per dedicarsi alle attività di soccorso a Lesbo come volontaria. Oggi, è a capo di Open Arms.

Nel 2017, Ani ha affermato che “la solidarietà sia un sentimento molto forte, più forte di qualsiasi diffamazione”¹³². Infatti, la sua storia è diventata il simbolo di un’evidente

¹²⁹ CAMILLI A., *La legge del mare*, Rizzoli, Milano, 2019, pag. 31

¹³⁰ Cfr. 26 LETTERE EDIZIONI, *Angeli del mare, un racconto filmico sui migranti e i soccorritori*, 14 maggio 2018, in <https://www.26lettere.it/angeli-del-mare-un-racconto-filmico-sui-migranti-e-i-soccorritori/>, consultato il 20/02/2020

¹³¹ CAMILLI A., *op. cit.*, pag.40

¹³² ZINITI A., *Da bagnina a volontaria, la vita in mare di Anabel Montes: “Così ho mollato tutto per lavorare gratis”*, La Repubblica, 01/07/2017, in https://palermo.repubblica.it/cronaca/2017/07/01/news/da_bagnina_a_volontaria_la_vita_in_mare_di_anabel_montes_cosi_ho_mollato_tutto_per_lavorare_gratis_-169665120/, consultato il 20/02/2020

contraddizione ideologica, al cui centro vi è il “processo di criminalizzazione della solidarietà in Europa”¹³³: Ani è stata indagata con l’accusa di favoreggiamento dell’immigrazione clandestina e violenza privata¹³⁴ per non aver riconsegnato i migranti alla guardia costiera libica.

In merito a ciò, nonostante le Ong, tra cui Open Arms, rispondano alle direttive della guardia costiera italiana, il 2 febbraio 2017 è stato firmato il *Memorandum di Intesa* tra l’allora Presidente del Consiglio dei ministri Paolo Gentiloni e il capo Governo di Riconciliazione Nazionale dello Stato della Libia, Serraj, “al fine di fronteggiare l’emergenza rappresentata dagli sbarchi sulle coste italiane di cittadini provenienti dalla Libia”.¹³⁵

In sintesi, l’accordo tra le parti ha stabilito che la guardia costiera libica intercettasse i barconi dei migranti e coordinasse il tratto di mare antistante Tripoli¹³⁶; inoltre, un punto cardine da segnalare è l’accento sulla cooperazione tra le parti, la quale si è concretizzata predisponendo di campi di accoglienza temporanei in Libia, sotto l’esclusivo controllo del Ministero dell’Interno libico.¹³⁷

Questo passaggio normativo contestualizza le numerose testimonianze di migranti che cercano di evadere dall’”inferno libico”¹³⁸: all’interno di un territorio devastato dal conflitto, scoppiato in seguito alla deposizione del tiranno Gheddafi.¹³⁹

Leggendo la testimonianza di Annalisa Camilli, appare evidente il tentativo italiano di delegare i respingimenti per evitare condanne pronunciate dalle corti internazionali

¹³³ *Ibidem*

¹³⁴ *Ivi*, pag. 42

¹³⁵ Cfr. OSSERVATORIO SULLE FONTI, Memorandum di intesa tra Italia e Libia firmato a Roma il 2 Febbraio 2017, in <https://www.osservatoriosullefonti.it/archivi/archivio-rubriche/archivio-rubriche-2017/419-fonti-dell-unione-europea-e-internazionali/1840-osf-3-2017-int-3>, consultato il 20/02/2020

¹³⁶ CAMILLI A., *op cit.*, pag. 62

¹³⁷ *Ivi*: 128

¹³⁸ CAMILLI A., *op. cit.*, pag. 8

¹³⁹ *Ibidem*

(chiudendo la rotta del Mediterraneo Centrale)¹⁴⁰: per le Ong attive, tuttavia, un accordo con i libici appare eticamente inappropriato.

Le indagini sull'operato delle navi Ong, che hanno avuto luogo nei mesi successivi, hanno generato sospetti dilaganti all'interno dell'opinione pubblica: per questo motivo, "i partiti all'opposizione hanno chiesto al governo guidato da Paolo Gentiloni di regolamentarne l'attività".¹⁴¹

Nasce così, a luglio del 2017, la prima bozza del codice di condotta. Il regolamento prevede che alle Ong sia vietato l'accesso alle acque territoriali libiche e che le autorità di polizia giudiziaria possano, su richiesta, salire a bordo per effettuare procedure di controllo.

Il timore, successivamente verificatosi, è che la presenza di molteplici attori e la regolamentazione dei flussi migratori ostacolino i soccorsi: è proprio quanto si è verificato, ad esempio, alla nave che batte bandiera norvegese, la *Ocean Viking*, bloccata in mare tra Malta e Lampedusa per oltre 10 giorni, nell'ottobre del 2019, non essendovi porti disponibili ad accoglierla.¹⁴²

Gli undici punti del codice di condotta collidono, invero, con lo statuto di organizzazioni quali *Medici senza frontiere* e *Save the Children*, all'interno delle quali vige il divieto di collaborazione con le forze armate, "al fine di garantire la neutralità degli spazi umanitari".¹⁴³

¹⁴⁰ *Ivi*, pag. 62

¹⁴¹ *Ivi*, pag. 69

¹⁴² ZINITI A., *Migranti, Ocean Viking in mare da 10 giorni. L'appello della Ong: "Ue ci assegni un porto sicuro"*, La Repubblica, 28/10/2019, <https://www.repubblica.it/cronaca/2019/10/28/news/migranti-ocean-viking-in-mare-da-10-giorni-l-appello-della-ong-ue-ci-assegni-un-porto-sicuro-239713306/>, consultato il 20/02/2020

¹⁴³ CAMILLI, *op. cit.*, pag. 70

L'operato dei soccorritori, quindi, non può affatto essere intersecato con alcun ente giudiziario: i dati¹⁴⁴ dimostrano quanto l'espressione "taxi del mare" associata alle Ong risulti priva di fondamento. Le imbarcazioni di soccorso non sono *pull factor*, né hanno incentivato flussi migratori. L'attività di soccorso odierna ne costituisce una vivida prova: "nell'ultimo trimestre del 2019 i recuperi ad opera delle Ong sono stati 1073 con una percentuale di salvataggio attestata intorno al 39%".¹⁴⁵

L'intento è che sia un'azione inarrestabile, in quanto mossa dal "principio di salvaguardia della vita umana".¹⁴⁶ A questo proposito, le normative parlano chiaro e le leggi del mare e la Convenzione Internazionale di Amburgo del 1979, denominata anche Sar,¹⁴⁷ tutelano i soccorritori: pertanto, il reato di favoreggiamento dell'immigrazione clandestina non è punibile poiché contravvenire alla Sar è considerabile omissione di soccorso.

"Per le Ong il problema vero è la mancanza di canali migratori legali, che induce i migranti ad affrontare viaggi insidiosi"¹⁴⁸: di certo, oltre ad accertarsi della trasparenza di operato di ogni attore coinvolto, credo sia necessario ritornare ad assumere uno sguardo aperto alla tutela della vita di ogni persona la cui speranza si trovi a fluttuare tra le onde.

Ho scelto di dedicarmi alle operazioni di soccorso in mare perché, citando il sociologo franco algerino Sayad: "la presenza dell'immigrato è sempre [...] segnata

¹⁴⁴ CAMILLI A., *I taxi del mare non esistono*, Internazionale, 23/02/2018, <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/02/23/taxi-mare-non-esistono>, consultato il 20/02/2020

¹⁴⁵ DE LORENZO G., *Migranti, ecco l'effetto M5S-Pd: è boom di sbarchi dalle Ong*, Il Giornale, 19/02/2020, <https://www.ilgiornale.it/news/politica/i-dati-smascherano-pd-m5s-boom-interventi-delle-ong-1829146.html>, consultato il 20/02/2020

¹⁴⁶ CAMILLI A., *op. cit.*, pag. 37

¹⁴⁷ ANDREOTTI, GORIA, DEGAN, ZAMBERLETTI, Adesione alla Convenzione internazionale sulla ricerca ed il salvataggio marittimo, con annesso, adottata ad Amburgo il 27 aprile 1979, e sua esecuzione, 19/12/1986, in <http://www.asgi.it/wp-content/uploads/2014/09/271222.pdf>, consultato il 20/02/2020

¹⁴⁸ CAMILLI A., *op.cit.*, pag. 71

dall' incompletezza”¹⁴⁹: la sua è *una doppia assenza*¹⁵⁰, essendo considerato emigrante dal paese di origine ed immigrato dal paese di arrivo.

A questo proposito, credo che riflettere sul viaggio possa rendere più flessibili le nostre categorie di pensiero. La relazione stessa, infatti, acquista maggiore significato qualora si traduca nella volontà di incontrarsi autenticamente e assumere uno sguardo aperto alla sperimentazione di nuove lenti interpretative della realtà.

L'accoglienza in mare, pertanto, è il primo passo di un reciproco lavoro di apertura, adattamento e superamento delle conflittualità, che continua “in terra” perché, citando il Prof. Mimmo Perrotta, “la misura della frontiera è dentro di noi”.¹⁵¹

2. L'accoglienza in terra: la fase di prima accoglienza

2.1. Il momento dell'intercettazione e dell'identificazione

Il riconoscimento del minore straniero non accompagnato, una volta giunto sul suolo del paese di arrivo, è uno dei momenti più preziosi perché segna l'avvio di un iter di accoglienza “che fornisca vitto, alloggio, istruzione e avviamento al lavoro”.¹⁵²

L'accertamento della minore età, infatti, è necessario al fine di “ottenere immediatamente l'inespellibilità”¹⁵³, garantita e disciplinata dall'approvazione della Legge n. 47/2017, la *Legge Zampa*. In seguito all'intercettazione ad opera delle forze

¹⁴⁹ SAYAD A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002, in <https://larivistaculturale.com/2019/09/14/cose-la-doppia-assenza-dellimmigrato-secondo-abdelmalek-sayad/>, consultato il 27/02/2020

¹⁵⁰ *Ibidem*

¹⁵¹ PERROTTA M., *Chi è il migrante?* in https://hamelin.net/wp-content/uploads/2014/02/hamelin35_Mimmo_Perrotta.pdf, consultato il 27/02/2020

¹⁵² Cfr. ATTANASIO L., *Il bagaglio. Storie e numeri del fenomeno dei migranti non accompagnati*, Albeggi Edizioni, Roma, 2018, pag. 166

¹⁵³ *Ibidem*

dell'ordine o dei vigili urbani¹⁵⁴, “il minore viene collocato in comunità: dopodiché, ogni istituzione avvia le pratiche di sua competenza”.¹⁵⁵

Una via possibile per l'identificazione può essere controllare un documento anagrafico¹⁵⁶ poiché non sempre la dichiarazione personale della propria età corrisponde al vero. Affermare di possedere 17 anni, ad esempio, potrebbe comportare al minore una presa in carico di durata temporale limitata, ad opera del sistema di protezione e di tutela. D'altro canto, per chi fosse già adulto, questo “significherebbe accedere ad una protezione sociale che, altrimenti, non si potrebbe avere”.¹⁵⁷

Qualora persistano dei dubbi, la Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni può avvalersi di esami sociosanitari, adottando un approccio multidisciplinare.¹⁵⁸ “Tale procedura consiste nello svolgimento di un colloquio sociale, vertente anche sulle pregresse esperienze di vita (rilevanti per l'accertamento), di una visita pediatrica auxologica e di una valutazione psicologica o neuropsichiatrica”¹⁵⁹ all'interno di un contesto percepito “stabile sicuro, protetto”¹⁶⁰, utilizzando le modalità meno invasive: in accordo alla Convenzione Onu, infatti, l'interesse superiore del minore è sempre preminente¹⁶¹.

Inoltre, poiché “i metodi a disposizione possono stimare l'età di una persona e inserirlo in un determinato range, pari a circa 2 anni”¹⁶² è chiaro come una radiografia ossea

¹⁵⁴ Cfr. BICHI R., *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag.14

¹⁵⁵ BICHI, *op. cit.*, pag. 106

¹⁵⁶ SIPROIMI, *Come funziona l'accertamento dell'età dei minori stranieri non accompagnati?* https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2016/11/FaqAccertamento-et%C3%A0_rev-legge-Zampa_def.pdf, consultato il 20/02/2020

¹⁵⁷ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 121

¹⁵⁸ *Ivi*: 149

¹⁵⁹ *Ibidem*

¹⁶⁰ TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.17

¹⁶¹ Cfr. Legge 176/91, art.3

¹⁶² ATTANASIO L., *op. cit.*, pag. 169

possa fornire una stima e che “non si possa considerare valida una procedura di accertamento, che determini la maggiore età dell’interessato, sulla base di un unico esame”.¹⁶³

Pertanto, citando quanto esposto dal Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia, “la determinazione dell’età finalizzata all’identificazione del minore e alla sua protezione [...] dovrebbe tener conto [...] anche della sua maturità psicologica”¹⁶⁴ al fine di preservarne la vulnerabilità e la dignità.

Si tratta quindi di una fase delicatissima, essendo la prima, da condurre con oculatazza: in rimando a ciò, il Ministero della Salute, nel 2017, ha sollecitato l’adozione di uno sguardo attento, volto ad individuare “precocemente e tempestivamente (possibili) sintomi e patologie post traumatiche” che potrebbero compromettere, a lungo termine, il percorso di integrazione del minore.¹⁶⁵

Attualmente, “in seguito alle nuove disposizioni, introdotte dalla legge n. 47 del 2017, si stabilisce che le operazioni di identificazione del minore debbano concludersi entro dieci giorni ed [...] essere svolte sulla base di una procedura unica sull'intero territorio nazionale, disciplinata dalla legge (art. 19-bis, D.lgs. 142 del 2015)”.¹⁶⁶

A completamento del quadro normativo attualmente in vigore, l’articolo 5 della *Legge Zampa* ha introdotto una procedura unica di identificazione del minore, la quale concerne in un “colloquio con personale qualificato, sotto la direzione dei servizi dell’ente locale, la richiesta di un documento anagrafico in caso di dubbio sull’età ed, eventualmente, di esami socio-sanitari, con il consenso del minore e con modalità il meno

¹⁶³ *Ibidem*

¹⁶⁴ BICHI R., *op. cit.*, pag.25

¹⁶⁵ TRAVERSO A., *op. cit.*, pag. 17

¹⁶⁶ CAMERA DEI DEPUTATI (Documentazione parlamentare), Minori stranieri non accompagnati, 04/11/2019, in <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>, consultato il 24/02/2020

invasive possibili; la presunzione della minore età nel caso in cui permangono dubbi sull'età anche in seguito all'accertamento".¹⁶⁷

2.2. La presa in carico ad opera degli enti territoriali

Attanasio riporta come, “in mancanza di una norma nazionale e di una disposizione specifica, ogni qualvolta venga rintracciato un minore, anche comunitario, le autorità (giudiziarie) lo affidino ai servizi sociali del Comune”¹⁶⁸ che è stato scenario dell'intercettazione.

Il sistema di accoglienza del Comune di Brescia, rispetto a quanto riportato da Bichi nel 2008¹⁶⁹, non agisce più all'interno di un quadro che si possa definire “emergenziale”, ma, all'interno di un alone di “minaccia percepita” che avvolge l'opinione pubblica¹⁷⁰ e che, pertanto, necessita di un intervento multidimensionale ed integrato. In rimando a ciò, Carchedi precisa come vi sia “uno stretto rapporto tra le forze dell'ordine e i servizi sociali locali”¹⁷¹.

Le vie perseguibili, per attivare rapidi “interventi di protezione sociale”, sono tre:¹⁷²

- Intercettazione dei MSNA da parte delle forze dell'ordine, qualora siano trovati soli, senza figure genitoriali o adulte in prossimità;
- Presentazione autonoma dei minori presso le Questure per l'identificazione, “dichiarando la minore età e chiedendo l'attivazione di percorsi di regolarizzazione”¹⁷³

¹⁶⁷ *Ibidem*

¹⁶⁸ ATTANASIO L., *op. cit.*, pag. 170

¹⁶⁹ Cfr. BICHI R., *op. cit.*, pag. 101

¹⁷⁰ COLOMBO M., (a cura di), *MigraReport 2019. Cittadini attivi: l'integrazione dei nuovi italiani*, Vita e Pensiero, Milano, 2019 pag. 7

¹⁷¹ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 128

¹⁷² *Ibidem*

¹⁷³ *Ivi*, pag. 129

- Presentazione diretta e autonoma presso i servizi sociali, spinti da un passaparola interno alla comunità di appartenenza.

2.3. Segnalazione e apertura della tutela

In materia civile, a seguito del rintracciamento sul territorio, “l’autorità di pubblica sicurezza che viene a contatto con un minore straniero non accompagnato dà immediata comunicazione della sua presenza al giudice tutelare per l’apertura della tutela e per la nomina del tutore (ex artt. 343 e ss. c.c.), al Procuratore della Repubblica minore, qui di seguito PMM¹⁷⁴, che a sua volta chiede l’apertura di un procedimento (ex art. 19 c. 5 D. Lgs 142/2015) al Tribunale per i Minorenni, nonché alla Direzione generale dell’immigrazione e delle politiche d’integrazione del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (ex Comitato Minori Stranieri), per quanto di competenza (censimento e il monitoraggio)”.¹⁷⁵

2.4. Il primo colloquio

Al fine di approfondire l’intervento sinergico tra enti (giudiziario e locale), mi sono avvalsa della preziosa collaborazione della Dott.ssa Toffolo, assistente sociale operante a Brescia, che ho avuto l’opportunità di intervistare il 14 novembre 2018.

Approcciandomi ad un servizio di tutela di minori stranieri non accompagnati, ho esperito l’energia dell’ente locale, il quale, successivamente allo scatto della fotografia “segnalatica”, cerca immediatamente di contattare la famiglia di origine.

¹⁷⁴ Pubblico Ministero della Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni

¹⁷⁵ Cfr. TRIBUNALE PER I MINORENNI DI MILANO, *Sintesi della situazione dei minori stranieri non accompagnati a Milano*, 16/09/2016, <http://www.tribmin.milano.giustizia.it/it/Content/Index/28696>, consultato il 21/02/2020

Nel 2018, infatti, secondo quanto riportato in sede d'intervista, i MSNA sono giunti a Brescia avendo come *pull factors* esperienze di immigrazione familiari precedenti o contatti diretti con i propri familiari.

Pertanto, gli assistenti sociali preposti alla presa in carico del minore cercano di veicolare un'idea di "condivisione del contatto telefonico con il familiare", che non sia una denuncia o un ostacolo al percorso integrativo del minore.

Al contrario, le intenzionalità sono duplici: la prima è costituita dalla volontà di rassicurare i familiari sull'arrivo del figlio (qualora egli sia prossimo alla maggiore età, infatti, è frequente l'eventualità che la scelta di partire non sia stata anticipatamente condivisa con il nucleo familiare);¹⁷⁶ la seconda è motivata dalla scelta di condividere un progetto, partendo dalla volontà di aggiornare i genitori in merito alla presa in carico del figlio ad opera di un ente pubblico. Questa decisione è volta a responsabilizzare i genitori per farli sentire il più possibile "parte attiva", all'interno del progetto educativo e socioassistenziale, affinché tutti i soggetti in questione possano sentirsi coinvolti.

Infatti, nel caso in cui, ad esempio, i minori stranieri non accompagnati siano spinti da un mandato familiare, che richieda di inviare al paese di origine un supporto di natura economica, è necessario cercare una mediazione che consideri, innanzitutto, l'impossibilità effettiva di provvedimento immediato. Infatti, spesso, l'obbligo scolastico italiano esteso fino ai 16 anni di età non è di facile accettazione: non solo da parte dei parenti, ma anche dal minore non accompagnato, soggetto alla tutela.

¹⁷⁶ TOFFOLO E., 14 novembre 2018, Comune di Brescia

Questo è uno dei possibili argomenti affrontati all'interno del primo colloquio con il minore, supportato dalla presenza di un mediatore linguistico culturale, di cui tratterò con maggior specificità nel paragrafo successivo.

In seguito al primo colloquio e, ove possibile, all'invio di certificazioni sanitarie/anagrafiche/scolastiche da parte del paese di origine, prende avvio la fase di segnalazione e apertura della tutela.

Le informazioni reperite, in ottemperanza alla Legge Zampa, n. 42/2017, confluiscono nella cartella sociale, "compilata subito dopo il colloquio e poi trasmessa ai servizi sociali del Comune di destinazione e alla Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni",¹⁷⁷ la quale consente un più ampio grado di condivisione dei dati, inseriti nel Sistema informativo nazionale dei minori stranieri (SIM), presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali.¹⁷⁸

Il "primo contatto", quindi, non concerne solo una fase di acquisizione di informazioni relative alla composizione del nucleo familiare o un'occasione di anamnesi: confrontandomi con gli enti territoriali e, nello specifico, con lo sportello dedicato ai minori migranti, ho respirato la volontà e la passione degli operatori, che ricercano il più possibile un delicato equilibrio tra le motivazioni e i desideri del ragazzo, le necessità familiari e le opportunità che il contesto territoriale possa offrire.

Esemplificazione concreta di quanto trattato è la scelta della scuola secondaria di secondo grado a cui iscrivere il ragazzo: nel caso in cui l'età del minore sia superiore ai

¹⁷⁷ Cfr. GRASSO A., *La tutela in Italia del minore straniero non accompagnato*, Altalex, 12/09/2019, <https://www.altalex.com/documents/news/2019/09/12/tutela-in-italia-del-minore-straniero-non-accompagnato>, consultato il 21/02/2020

¹⁷⁸ *Ivi*: 159

sedici anni, infatti, è maggiormente auspicabile orientarsi verso tirocini formativi o percorsi professionalizzanti, promossi da fondi erogati dalle comunità bancarie.¹⁷⁹

Il primo colloquio, pertanto, può lasciare un'impronta incisiva: sia perché, come ricorda Zoletto¹⁸⁰, è un momento in cui le mappe degli attori interagenti si interfacciano riconoscendo le reciproche aspettative; sia come primo passo alla ricerca di un equilibrio che preservi sogni e apra al più ampio ventaglio di possibilità possibili.

Tuttavia, in accordo con quanto rilevato dal Comune di Milano e secondo quanto abbia potuto esperire, la reale procedura di assegnazione del tutore non è sempre così tempestiva¹⁸¹: un minore ospite all'interno della Cooperativa *Il Calabrone*, di cui tratterò nel prossimo capitolo, ha infatti ricevuto la nomina del tutore 2 anni e 3 mesi dopo il suo arrivo e non è stato né convocato né ascoltato prima che il provvedimento venisse attuato ad opera del Giudice tutelare.

Questo confronto con la realtà effettiva mi ha dato l'opportunità di riflettere sul ruolo chiave giocato dal fattore relazionale e *umano* nell'accompagnare “una parentesi” del percorso di vita del minore: a questo proposito, ho scelto di approfondire due figure significative all'interno dei processi di accoglienza sopracitati: il mediatore linguistico culturale e il tutore volontario.

¹⁷⁹ *Ibidem*

¹⁸⁰ Cfr. ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, 2007

¹⁸¹ BRAGA D., responsabile del servizio *Casa Bukra*, Brescia, febbraio 2020.

3. Il mediatore linguistico-culturale e il tutore volontario: due figure chiave per l'accoglienza

3.1. La mediazione: un processo di conoscenza reciproca, fiducia, condivisione e costruzione

Il titolo di questo paragrafo ha origine dal pensiero di Fritz [2004], secondo cui la mediazione sia “un processo di costruzione e di gestione della vita sociale, semi strutturato e creativo”.¹⁸² L'ultimo aggettivo utilizzato suggerisce quanto essa si discosti da una semplice attività di traduzione, quale trasposizione da un idioma all'altro: è, infatti, una pratica molto complessa, che consente “la costruzione di relazioni positive tra le parti [Scherer, 1997]¹⁸³.

Innanzitutto, è necessario precisare come la mediazione possieda il carattere dell'intenzionalità, del consenso e della confidenzialità¹⁸⁴: si tratta di un atto volontario, in cui le parti esercitano la scelta di partecipare in maniera attiva e possono esprimersi liberamente, secondo tempi concordati.

“Seppur vi siano molteplici modelli che la caratterizzano [...], gli studiosi identificano alcuni elementi comuni a tutti i tipi di mediazione: una forma di interazione, con un soggetto terzo che non ha potere nell'imporre un risultato”¹⁸⁵.

Affinché essa abbia luogo, restituendo il pensiero della mediatrice sanitaria Naima Daoudagh è necessario che il mediatore possieda conoscenze linguistiche e culturali proprie della persona a cui il servizio è rivolto e che “cerchi di stabilire una relazione

¹⁸² VILLANO P., RICCIO B., *Culture e mediazioni*, Il Mulino, Bologna, 2008, pag. 36

¹⁸³ *Ivi*, pag.38

¹⁸⁴ GADDI, MAROZZI, QUATROCCOLO [2003], in VILLANO P., RICCIO B., *Culture e mediazioni*, Il Mulino, Bologna, 2008, pag. 37

¹⁸⁵ *Ivi*, pag.39

neutra, di confronto tra le diversità che intercorrono tra due universi culturali”¹⁸⁶; pertanto, egli deve cercare di ricercare la fiducia e la neutralità è un fattore in grado di favorirla.

Per essere considerato neutrale, “il messaggio deve essere riportato in modo fedele, senza alterare contenuti e scopi, anche in presenza di fattori di condizionamento”¹⁸⁷: a questo proposito, sarebbe auspicabile che il mediatore fosse non solo “tramite di un codice linguistico”¹⁸⁸, ma che il suo fosse un intervento proattivo, attento al contesto e alla condivisione dei significati delle culture in interazione: la propria, (influenzato inevitabilmente dal proprio bagaglio di esperienze di vita), quella del paese luogo della mediazione e la cultura appartenente al fruitore della mediazione.

All’interno di un processo comunicativo interculturale, tuttavia, possono sorgere alcune difficoltà, legate ai modelli personali di costruzione dei significati e di categorizzazione della realtà. Nello specifico, esse possono dipendere dalle modalità con cui percepiamo, interpretiamo e rivestiamo di significati e di valori gli eventi quotidiani che ci coinvolgono.

Bouchard e Mierolo [2000] suggeriscono come “il conflitto sia spesso frutto del tentativo di giudicare le diversità e le storie, raccontate da sistemi culturali differenti”¹⁸⁹: per questo motivo, in un’ottica di empowerment e atteggiamenti pro-sociali, è importante che gli attori interagenti sviluppino una *sensibilità interculturale*.

¹⁸⁶ CIRMiB, *MigraReport 2018. Lingua per tutti, strumento di cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano, 2018, pag. 153

¹⁸⁷ *Ivi*, pag. 154

¹⁸⁸ VILLANO P., RICCIO B., *op. cit.*, pag. 50

¹⁸⁹ *Ibidem*

Bhawuk, Landis e Lo [2006]¹⁹⁰ la definiscono una “serie di competenze personali che porta le persone ad essere sempre più *etnorelative*, cioè sensibili alla presenza e all’accoglienza di tante culture presenti in una società”.¹⁹¹

Uno sguardo differente da parte dell’operatore, che sia attento ad utilizzare “pratiche discorsive articolate in modo flessibile, all’interno di specifici contesti sociali”¹⁹² può agevolare non solo la conoscenza reciproca, ma anche produrre quello che Cima denomina “beneficio indiretto della mediazione”¹⁹³: “prendersi il tempo” per pensare, ricevere e dare fiducia, “responsabilizzarsi alla soluzione del problema in maniera collaborativa”.¹⁹⁴

A proposito dei benefici che l’attività di mediazione sia in grado di produrre nei confronti dell’intera società, ritengo significativo riportare l’esperienza diretta di Habibou Camara Peroni: è stato mio coinquilino all’interno del progetto *Casa Baobab*¹⁹⁵ ed è mediatore europeo per l’intercultura presso la Cooperativa *Tempo Libero* dal 2017.

“I bambini sono molto intelligenti ma soprattutto sinceri e molto più aperti nel dialogare. Una domanda che hanno fatto in quasi tutte le classi: “Ma è vero che in Africa siete tutti poveri e non andate a scuola?” Partendo da questo loro sapere stereotipato - che gli africani sono tutti poveri e meno intelligenti perché non vanno a scuola- che probabilmente deriva da ciò che sentono dai genitori in casa e/o dagli adulti che frequentano, ho potuto dialogare con loro fino a riflettere su quanto sia necessaria la

¹⁹⁰ *Ivi*, pag. 48

¹⁹¹ *Ibidem*

¹⁹² *Ivi*, pag. 74

¹⁹³ *Ivi*, pag. 44

¹⁹⁴ *Ibidem*

¹⁹⁵ Di cui tratterò approfonditamente nel capitolo successivo

comunicazione diretta, perché se non raccontiamo noi migranti la realtà, l'altro non potrà mai comprendere il nostro mondo".¹⁹⁶

"Il Mediatore Interculturale è una figura professionale che opera per facilitare la comunicazione, l'interazione, la collaborazione e la convivenza negli ambienti multiculturali, tra i cittadini di origini e culture varie e le istituzioni pubbliche".¹⁹⁷

In accordo con questa definizione e in attesa di un maggior riconoscimento di questa figura, spesso assunta a chiamata e priva di un contratto equo¹⁹⁸, ritengo che il mediatore svolga un ruolo chiave nella possibilità di diffondere un differente "atteggiamento cognitivo, nel confronto con gli altri".¹⁹⁹ Allievi, infatti, ricorda quanto, spesso, "osserviamo i fenomeni o le persone come se si trattasse di categorie e non di film".²⁰⁰

"Li osserviamo con gli stessi occhiali, attraverso le stesse lenti che, con il passare del tempo, diventano sempre più distorti. Le nostre categorie rimangono prigioniere di una immagine che corrisponde sempre meno alla realtà e, così, finiamo per dare nomi vecchi a una realtà completamente nuova, condannandoci a non capirla".²⁰¹

In conclusione, "l'attività di mediazione culturale si rivela complessa, ma necessaria; [...] richiede una responsabilizzazione trasversale di tutti gli attori in gioco"²⁰² per evitare eccessi di potere o di responsabilità, nei confronti dell'utente, del mediatore o della struttura ospitante la mediazione. Invita a riflettere e credo stimoli la partecipazione di una "cittadinanza sempre più attiva", in sinergia con il contesto locale.

¹⁹⁶ PERONI CAMARA H., elaborato prodotto al termine del "Corso di perfezionamento in Mediatore Europeo per l'Intercultura" presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, 31 gennaio 2020.

¹⁹⁷ *Ibidem*

¹⁹⁸ *Ibidem*

¹⁹⁹ VILLANO P., RICCIO B., *op. cit.*, pag. 45

²⁰⁰ *Ibidem*

²⁰¹ ALLEVI [2003, 216], in VILLANO P., RICCIO B., *op. cit.*, pag. 45

²⁰² VILLANO P., RICCIO B., *op. cit.*, pag. 122

3.2. Il tutore volontario: espressione di una cittadinanza attiva e accogliente

L'articolo 11 della legge 47/2017, *Disposizioni in materia in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*²⁰³ “istituisce un elenco di cittadini volontari presso ogni Tribunale per i Minorenni a cui possono essere iscritti privati cittadini, selezionati e adeguatamente formati, da parte dei garanti regionali, [...], disponibili ad assumere la tutela di un minore straniero non accompagnato o di più minori, nel numero massimo di tre”.²⁰⁴

Ai garanti regionali sono affidate le procedure di selezione e formazione degli aspiranti tutori, nonché le attività di monitoraggio²⁰⁵ “in collaborazione con l’Autorità garante per l’infanzia e dell’adolescenza, a cui presentano una relazione bimestrale sulle attività realizzate”.²⁰⁶

Il numero massimo di minori, citato nell’art.11, testimonia la volontà che il tutore diventi una figura di riferimento, con cui il minore possa stringere una relazione di fiducia e a cui chiedere supporto ed orientamento all’interno dell’orizzonte giurisdizionale, in linea con l’intenzionalità educativa e il progetto educativo steso dalla comunità di accoglienza, nonché con i servizi territoriali.

A questo proposito infatti, il tutore deve conoscere il progetto migratorio del ragazzo e le motivazioni sottostanti e “mettersi in relazione con lui attraverso gli operatori che

²⁰³ LEGGE 7 aprile 2017, n. 47, Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati, entrata in vigore il 06/05/2017,

in <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017:47>, consultato il 24/02/2020

²⁰⁴ *Ibidem*

²⁰⁵ Cfr. TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.90

²⁰⁶ Cfr. CAMERA DEI DEPUTATI (Documentazione parlamentare), *Minori stranieri non accompagnati*, 04/11/2019, <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>, consultato il 24/02/2020

lo accolgono nella struttura residenziale e gli operatori sociali competenti”:²⁰⁷ si tratta, quindi, di un intervento di rete, di accompagnamento nella richiesta del permesso di soggiorno e di protezione internazionale, nell’espletamento di questioni sanitarie, burocratiche e nelle scelte quotidiane, all’interno di un “percorso di crescita, verso l’autonomia”.²⁰⁸

Non solo ai fini tutelari in tutti i procedimenti giurisdizionali che coinvolgono il ragazzo: proporsi come tutore volontario può essere un’occasione unica. La relazione duale, unica ed irripetibile, che si instaura tra minore e tutore, può offrire ad entrambi uno spazio di ascolto, di riconoscimento dei propri bisogni e di libera espressione di sé e condivisione della storia di vita di cui ognuno è portatore.

I requisiti da soddisfare per presentare la domanda di candidatura sono: “cittadinanza italiana o di altro paese (interno o esterno alla Ue), purché si sia in possesso del permesso di soggiorno e si abbia conoscenza della lingua e cultura italiana, (che verrà verificata al momento della selezione), la residenza in Italia, un’età minima di 25 anni, il godimento dei diritti civili e politici, l’assenza di condanne penali, di procedimenti penali o di procedimenti per l’applicazione di misure di sicurezza o prevenzione, l’assenza delle condizioni di “incapacità all’ufficio tutelare” previste dalla legge”(art. 350 Cod. Civ.), la presenza di ineccepibile condotta e la disponibilità di tempo ed energie per esercitare la funzione”.²⁰⁹

²⁰⁷ LONG J., *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per la formazione e l’informazione*, Wolters Kluwer, Milano, 2018, pag.3

²⁰⁸ INTERSOS, UNICEF, *Vademecum per l’inserimento lavorativo. Tutore e operatore*, in http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Notizie/Documents/intersos_vademecum_tutor.pdf, consultato il 29/02/2020

²⁰⁹ Cfr. SAVE THE CHILDREN, *5 motivi per diventare tutore volontario di un minore migrante solo*, 27/07/2017, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/5-motivi-diventare-tutore-volontario-di-un-minore-migrante-solo>, consultato il 24/02/2020

Al termine di una procedura di pre-selezione, è richiesta la frequenza ad un “percorso di formazione multidisciplinare, articolato in 3 moduli: fenomenologico, giuridico e psico-socio-sanitario”²¹⁰ che antecede l’iscrizione all’elenco di tutori volontari. Il giudice tutelare provvederà, in seguito, alla nomina formale.

Diventare tutore volontario è il segno di una cittadinanza attiva, che offre al minore non accompagnato *accessibilità* e *vicinanza*, mette a disposizione le proprie competenze e risorse personali ed è disposta ad inserirsi in un percorso di educazione permanente.²¹¹ Ciò si definisce attraverso una formazione circolare, caratterizzata da una supervisione costante da parte dell’istituzione di riferimento e da prassi condivise, in linea con le necessità, i doveri e il benessere del ragazzo.

²¹⁰ *Ibidem*

²¹¹ Cfr. *Defence for Children International Italia*, 2017, in TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.92

4. L’inserimento in comunità territoriali e il rilascio del permesso di soggiorno: le disposizioni attuali

È opportuno precisare come “la procedura di accoglienza di un minore straniero non accompagnato non sia sempre lineare”²¹²: mi riferirò, quindi, al “percorso standard”, trattato dalla legislazione, ovvero al decreto legislativo n. 142/2015²¹³, che emana disposizioni poi ampliate e integrate dalla legge 47/2017.²¹⁴

La prima accoglienza può essere attuata all’interno di centri collettivi di accoglienza straordinaria (CAS), secondo il D.lgs. 142/2015, nel caso in cui, secondo l’art. 11, si verificano “arrivi consistenti e ravvicinati di richiedenti”²¹⁵, “con una capienza massima di 50 posti a struttura”.²¹⁶

Secondo l’art 19 della *Legge Zampa*, infatti, “per le esigenze di soccorso e di protezione immediata, i minori stranieri non accompagnati sono accolti in strutture governative di prima accoglienza a loro destinate [...] per il tempo strettamente necessario, comunque non superiore a trenta giorni”.²¹⁷ “Sono centri attivati dal Ministero dell’Interno [...], anche in convenzione con gli enti locali, finanziati a valere sul Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) [...], al cui interno è garantito “un progetto di

²¹² PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 132

²¹³ Cfr. Decreto Legislativo 18 agosto 2015, n. 142, *Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, non-che' della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale*, entrato in vigore il 30/09/2015, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015;142> consultato il 24/02/2020

²¹⁴ Cfr. LEGGE 7 aprile 2017, n. 47, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, entrata in vigore il 06/05/2017, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017;47>, consultato il 24/02/2020

²¹⁵ *Ivi*: 202

²¹⁶ Cfr. CAMERA DEI DEPUTATI (Documentazione parlamentare), *Minori stranieri non accompagnati*, 04/11/2019, <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>, consultato il 25/02/2020

²¹⁷ *Ivi*: 202

intervento per una sistemazione idonea ad affrontare le cause del disagio”²¹⁸ e la possibilità di un colloquio con uno psicologo dell’età evolutiva, accompagnato, se necessario, da un mediatore culturale”.²¹⁹

I CAS, pertanto, sono “strutture ricettive temporanee esclusivamente dedicate ai MSNA ultraquattordicenni”²²⁰: qualora esse raggiungessero la capienza massima disponibile, è il Comune in cui il minore si trova a dover assicurare una prima accoglienza, presso strutture accreditate, attingendo, in caso di necessità, al “Fondo nazionale per l’accoglienza”.²²¹

Entro un mese, i minori non accompagnati devono essere accolti in strutture di seconda accoglienza, inserite all’interno dell’ex sistema Sprar, modificato in “Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati” (SIPROIMI), in ottemperanza al Decreto legislativo 113/2018.²²²

“Il SIPROIMI è una struttura di coordinamento del sistema a livello nazionale, gestita dall’Associazione Nazionale Comuni Italiani (ANCI)”.²²³ Il decreto sopracitato, revisionando il sistema di accoglienza “ha confermato che i richiedenti asilo inseriti nel SIPROIMI in minore età, al compimento dei diciotto anni, restino in accoglienza fino alla definizione della domanda di protezione internazionale”.²²⁴

²¹⁸ Cfr. DE LIBERTO A., *I minori non accompagnati. L’esperienza sociale ed educativa di un pronto intervento milanese*, in “Minori giustizia”, 4 (2010), pagg. 78-87, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 130

²¹⁹ *Ivi*: 209

²²⁰ Cfr. UNHCR, *Il sistema normativo a tutela dei minori stranieri non accompagnati*, Novembre 2019, <https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2019/12/Il-sistema-normativo-a-tutela-del-MSNA.pdf> consultato il 25/02/2020

²²¹ *Ibidem*

²²² Cfr. *Decreto Legislativo 4 ottobre 2018, n. 113, convertito con la legge 1° dicembre 2018 n. 132*, https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/01/Circolare_DL-4-OTT.-2018-N.113.pdf, consultato il 25/02/2020

²²³ *Ivi*: 202

²²⁴ *Ibidem*

Per quanto concerne la *seconda accoglienza*, i servizi sociali individuano la struttura più idonea alle esigenze del minore fino al raggiungimento dei 18 anni di età, in linea con la disponibilità delle strutture e del territorio: il contesto locale e la sinergia tra comunità educativa e servizi sociali sono determinanti nel coinvolgimento del soggetto. Gli enti territoriali, infatti, possono rafforzare e contribuire al mantenimento della sua motivazione attraverso “percorsi formativi, borse lavoro, tirocini o contratti di apprendistato”²²⁵.

Questo fa sì che il ragazzo possa sentirsi accolto, ascoltato all’interno di un contesto relazionale supportivo e accompagnato all’interno del proprio percorso educativo individualizzato, attraverso occasioni vive di integrazione²²⁶ sociale e lavorativa.²²⁷

4.1. “Il riconoscimento della protezione internazionale e la conversione del permesso per minore età”²²⁸

In seguito all’emanazione del Decreto legislativo n. 113 nel 2018, convertito dalla legge n. 132 del 2018²²⁹ e all’“abrogazione della protezione umanitaria”, introdotta dalla normativa, è necessario valutare se qualsiasi MSNA richiedente asilo possieda “i presupposti per il riconoscimento della protezione internazionale o speciale e la

²²⁵ *Ivi*: 201

²²⁶ Vedasi capitolo quarto per un approfondimento inerente all’inserimento nel percorso scolastico e formativo

²²⁷ Tratterò approfonditamente della presa in carico delle strutture di seconda accoglienza nel capitolo successivo, riferendomi al servizio *Casa Bukra* presso la Cooperativa *Il Calabrone* di Brescia.

²²⁸ ASGI, *Quali percorsi per i minori stranieri non accompagnati, in seguito all’abrogazione del permesso per motivi umanitari? Scheda per i tutori che seguono minori non accompagnati*, 2018, pag. 2. Cfr. <https://www.asgi.it/wp-content/uploads/2018/12/Scheda-Percorsi-dei-MSNA-in-seguito-allabrogazione-del-permesso-per-motivi-umanitari.pdf>, consultato il 25/02/2020

²²⁹ Decreto Legislativo 4 ottobre 2018, n. 113, convertito con la legge 1° dicembre 2018 n. 132, https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/01/Circolare_DL-4-OTT.-2018-N.113.pdf, consultato il 25/02/2020

conversione del permesso di soggiorno per minore età in permesso per studio, lavoro o attesa occupazione al compimento dei 18 anni”²³⁰.

Successivamente a queste valutazioni, le strade percorribili sono due:²³¹

- scegliere di proseguire con la domanda di protezione internazionale;
- chiedere il permesso per minore età, convertibile, al compimento dei 18 anni, in permesso per studio, lavoro o attesa occupazione.

Ai sensi dell’art. 32 D.lgs. 286/98²³², “i due percorsi non sono alternativi: un MSNA ha cioè diritto di presentare domanda di protezione internazionale e contemporaneamente di richiedere un permesso per minore età e, al compimento dei 18 anni, il rilascio del permesso per studio/lavoro/attesa occupazione”.

Non si tratta, quindi, di un doppio binario le cui strade si autoescludano: il percorso deve essere scelto in relazione alle “maggiori possibilità di ottenere un permesso di soggiorno, rinnovabile dopo il compimento dei 18 anni”.²³³ Pertanto, ogni valutazione è soggettiva, in relazione ad una molteplicità di fattori, “la storia e le attuali condizioni del minore, la situazione nel Paese d’origine, il percorso del minore in Italia, l’orientamento della Commissione territoriale competente, le prassi del Consolato del Paese d’origine riguardo al rilascio del passaporto, nel caso in cui il minore non presentasse domanda di protezione internazionale e intendesse chiedere la conversione del permesso per minore età ai 18 anni ecc.”²³⁴

²³⁰ *Ivi*, 221

²³¹ *Ibidem*

²³² *Ivi*, pag. 12

²³³ *Ivi*, pag.9

²³⁴ *Ibidem*

4.1.1. La richiesta di protezione internazionale

L'istanza di protezione internazionale può essere sottoposta alla Questura dal minore accompagnato dal tutore (nominato o *pro tempore*), a cui segue il rilascio di un “permesso per richiesta di asilo”²³⁵ di durata semestrale, qualora il tutelato non disponga di un permesso per minore età.

In seguito alla formalizzazione della richiesta, il minore verrà convocato dalla “Commissione Territoriale per il Riconoscimento della Protezione Internazionale: composta da un funzionario della Prefettura, un funzionario della polizia, un rappresentante del comune o della provincia o della regione, e un rappresentante dell’UNHCR. I colloqui personali tra richiedente protezione e Commissione si svolgono al cospetto di un solo membro della Commissione, ma la decisione è collegiale”.²³⁶

La Commissione ha il potere di:

- riconoscere lo status di rifugiato (qualora il richiedente rischi la persecuzione, nel Paese di origine)
- garantire la protezione sussidiaria, “qualora sussista un rischio effettivo di subire un grave danno, in caso di rientro nel Paese. Sono considerati danni gravi: la condanna a morte o all'esecuzione della pena di morte; la tortura o altra forma di pena o trattamento inumano o degradante ai danni del richiedente nel suo Paese di origine; la minaccia grave e individuale alla vita o alla persona”²³⁷
- garantire la protezione speciale, nel caso in cui, pur non soddisfacendo i requisiti per la protezione internazionale, si ritiene che il richiedente possa subire

²³⁵ *Ivi*, pag. 26

²³⁶ Cfr. OPEN MIGRATION: <https://openmigration.org/glossary-term/commissione-territoriale/>, consultato il 25/02/2020

²³⁷ *Ivi*: 159

una “minaccia grave e individuale alla vita [...], in situazioni di conflitto armato interno o internazionale”.²³⁸

La Commissione Territoriale inoltra la propria decisione via PEC al centro di accoglienza: “attraverso il legale responsabile; il decreto viene poi notificato al minore e al tutore”²³⁹; in caso di diniego da parte della Commissione, il richiedente può presentare ricorso “entro 30 giorni dalla notifica”. Ciò nonostante, “il MSNA resta inespellibile e potrà ottenere un permesso di soggiorno per minore età”.²⁴⁰

4.1.2. Il permesso di soggiorno per minore età e la sua conversione, al raggiungimento dei 18 anni

“Il permesso per minore età è rilasciato al minore non accompagnato in quanto soggetto nei confronti del quale sono, in generale, vietati l’espulsione e il respingimento”.²⁴¹

Nel rispetto delle circolari del Ministero dell’Interno, pubblicate il 24 marzo 2017 e il 28 agosto 2017,²⁴² il rilascio del permesso per minore età non è condizionato dal possesso di eventuale passaporto ed è rilasciato dalla Questura in cui il minore ha dimora.²⁴³

²³⁸ ASGI, *op. cit.*, pag. 4

²³⁹ *Ivi*: 88

²⁴⁰ *Ibidem*

²⁴¹ Cfr. Legge 47/17, art. 10, c. 1, lett. a) in <https://www.asgi.it/wp-content/uploads/2018/12/Scheda-Percorsi-dei-MSNA-in-seguito-allabrogazione-del-permesso-per-motivi-umanitari.pdf>, consultato il 25/02/2020

²⁴² Cfr. UNHCR, *Il sistema normativo a tutela dei minori stranieri non accompagnati*, Novembre 2019, <https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2019/12/Il-sistema-normativo-a-tutela-del-MSNA.pdf> consultato il 25/02/2020

²⁴³ *Ibidem*

Ai sensi dell'art. 32 del D.lgs. 286/98, al compimento della maggiore età, al minore straniero non accompagnato inserito in un percorso di tutela può essere rilasciato un “permesso di soggiorno per studio, lavoro o attesa occupazione”²⁴⁴.

I requisiti necessari sono i seguenti:²⁴⁵

- Possesso di un passaporto o documento equipollente, di attestazione della nazionalità, rilasciato dal Consolato o dall'Ambasciata del paese di origine: qualora il reperimento risultasse impossibile, la conversione del permesso non si verificherà.²⁴⁶
- “Ingresso in Italia prima del compimento dei 15 anni e successivo inserimento in un progetto di integrazione sociale e civile gestito da un ente pubblico o da un ente privato”²⁴⁷
- “Ottenimento di un parere positivo da parte della Direzione Generale Immigrazione del Ministero del lavoro e delle politiche sociali”²⁴⁸.

Preferibilmente, i soggetti richiedenti dovrebbero essere i Servizi Sociali di competenza del minore, “da 90 giorni prima a 60 giorni dopo il raggiungimento della maggiore età”.²⁴⁹

Il parere è generalmente positivo qualora si attesti un periodo di permanenza nel territorio dello Stato di almeno 6 mesi, prima del compimento dei diciotto anni, e l'avvio di un “percorso di integrazione”²⁵⁰ lavorativa o scolastica.

²⁴⁴ ASGI, *op. cit.*, pag. 6

²⁴⁵ *Ibidem*

²⁴⁶ *Ivi*, pag. 8

²⁴⁷ *Ivi*, pag. 6

²⁴⁸ *Ibidem*

²⁴⁹ *Ivi*: 231

²⁵⁰ ASGI, *op. cit.*, pag. 6

- Alcune Questure possono richiedere, infine, la disponibilità di un alloggio.²⁵¹

Infine, l'abrogazione del permesso per motivi umanitari, in riferimento al decreto legislativo 113, emanato nel 2018, richiede una necessaria conversione dello stesso: anche in questo caso, il parere della Commissione Territoriale è determinante ed è influenzato dalla presenza di un impiego lavorativo, subordinato o autonomo, attraverso un contratto effettivo o "requisiti richiesti per il permesso di soggiorno per lavoro autonomo"²⁵² e il possesso di un passaporto o di un documento equipollente.

5. E dopo i 18 anni? La possibilità di prosieguo amministrativo

Giovannetti definisce la maggiore età "spartiacque" tra la prosecuzione autonoma del processo di integrazione sociale avviato e il rischio di caduta in situazioni di marginalità o esclusione.²⁵³

In virtù dell'art. 13, co. 2 della Legge n. 47 del 2017 e previa eventuale richiesta da parte dei servizi sociali competenti, il Tribunale per i Minorenni ha introdotto un dispositivo di affidamento, accompagnamento e tutela, nel rispetto sia dei ragazzi che non possiedano i requisiti necessari al rilascio di un permesso di soggiorno, sia delle figure sociali e educative che, "a vario titolo, abbiano investito energie, idee e risorse economiche"²⁵⁴ nei loro percorsi di integrazione sociale e lavorativa.

²⁵¹ *Ibidem*

²⁵² ASGI, *op. cit.*, pag. 13

²⁵³ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 135

²⁵⁴ *Ibidem*

Per decreto, la tutela è prolungata fino ai 21 anni di età del maggiorenne, secondo modalità e tempi opportunamente individualizzati, in modo tale che il percorso di “autonomizzazione e sgancio dall’accoglienza”²⁵⁵ si concluda con un esito positivo.

A questo scopo, le politiche sociali possono attivare progetti ponte per il consolidamento di una situazione lavorativa e abitativa.

I giovani *care leavers*, così denominati poiché “in uscita” dai percorsi di accoglienza, sono così motivati ad attivarsi in prima persona, sperimentando una gestione personale degli spazi e delle responsabilità e sviluppando un maggior senso di autoefficacia. Oltre al ruolo di educatori professionali domiciliari, può risultare preziosa la figura del *peer educator*²⁵⁶ in un ambiente condiviso: si tratta di un maggiorenne che possa aver vissuto un simile percorso di “inclusione e avviamento all’autonomia”. Una figura che sia coetanea e “fonte preziosa di stimoli e incoraggiamenti”, nonché compagno di viaggio, con il quale condividere un’esperienza di vita.

Questo è il ruolo che ho cercato di ricoprire e che ho vissuto, come destinataria di supporto e “accolta”, all’interno del progetto *Casa Baobab*, presso la cooperativa Il Calabrone, di cui tratterò approfonditamente nel capitolo successivo.

²⁵⁵ *Ivi*, pag. 136

²⁵⁶ *Ivi*, pag. 137

CAPITOLO 3

LA PRESA IN CARICO EDUCATIVA ALL'INTERNO DELLE STRUTTURE DI SECONDA ACCOGLIENZA

1. Alla ricerca della propria dimensione identitaria, tra molteplici narrazioni

Valtolina (2006) e Phinney (2001) rilanciano “la sfida dell’identità”²⁵⁷ a cui gli adolescenti e, in particolare, i MSNA²⁵⁸, sono chiamati a rispondere. Non in autonomia e solitudine, ma “a partire da coordinate evolutive e codici culturali”²⁵⁹ da tradurre e condividere con le figure educative, alternative a quelle genitoriali e con il gruppo dei pari.²⁶⁰

In accordo con il pensiero di Pizzi, all’interno dei compiti evolutivi caratteristici della fase adolescenziale, vi è la “formazione dell’ideale dell’Io e la conseguente costruzione della propria identità”²⁶¹: in linea con il pensiero del cognitivista socioculturale di L. Vygotskij, anche Confalonieri e Grazzani Gavazzi²⁶² ritengono che i fattori sociali e culturali del contesto influenzino la costruzione identitaria.

²⁵⁷ Cfr. BICHI R, *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag.69

²⁵⁸ Acrostico utilizzato per la dizione “minori stranieri non accompagnati”.

²⁵⁹ *Ibidem*

²⁶⁰ Cfr. PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 209

²⁶¹ *Ibidem*

²⁶² *Ibidem*

“Non ho parecchie identità: ne ho una sola, fatta di tutti gli elementi che l’hanno plasmata”.²⁶³ Maalouf, a questo proposito, condivide un’idea di identità quale sintesi di molteplici appartenenze, in continua trasformazione per ognuno.

In particolare, per il minore straniero non accompagnato, il percorso di definizione di sé è impegnativo ed è “connesso alle diverse proposte identitarie con cui egli entra in contatto, nel corso della permanenza nel nuovo contesto”.²⁶⁴

Egli, infatti, deve ricomporre le sfere valoriali e i riferimenti culturali e sociali di due culture, propri del paese di arrivo e della cultura madre, (affrontando la *doppia transizione*²⁶⁵) e cercare di attribuire un significato all’evento migratorio e al progetto sottostante.

Inoltre, è importante ricordare come la “cultura” non sia “omogenea al suo interno, né statica o immutabile (Sirna Terranova, 1998; Bolognesi & Lorenzini, 2017)”²⁶⁶. In relazione alle esperienze, ai percorsi migratori e agli stili di vita, ognuno definisce, quindi, la modalità attraverso cui rapportarsi ai propri riferimenti culturali, quanto dividerli, se modificarli o abbandonarli.²⁶⁷

In virtù della complessità del processo il sostegno educativo è necessario, cercando di non “scivolare nella stereotipia, finendo, cioè, per fissare il soggetto educativo entro rappresentazioni rigide, che non corrispondono alla sua effettiva esperienza”.²⁶⁸

Pertanto, lo sguardo educativo dovrebbe essere il più possibile focalizzato sulle peculiarità individuali: secondo Arnosti e Milano²⁶⁹, il minore non accompagnato esprime

²⁶³ MAALOUF A., *L'identità* (1998), tr. It., Bompiani, Milano 2007, pagg. 11-12, in PIZZI, *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 210

²⁶⁴ *Ibidem*

²⁶⁵ Cfr. PIZZI, *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 212

²⁶⁶ TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.183

²⁶⁷ *Ibidem*

²⁶⁸ *Ibidem*

²⁶⁹ Cfr. PIZZI, *op. cit.*, pag. 214

un bisogno di ascolto e di possibilità di comunicare, nonostante presenti un “atteggiamento adultizzato”²⁷⁰: il percorso migratorio l’ha portato ad assumersi responsabilità di non facile gestione, che necessitano di un supporto emotivo “per modulare il movimento ancora incompiuto verso l’indipendenza, [...] tra spinte in avanti e regressioni”²⁷¹.

Le relazioni con gli operatori, coinvolti nella presa in carico educativa, possono aiutare i ragazzi a muoversi tra “patria d’origine e nuovo contesto di accoglienza, tra infanzia e adolescenza”²⁷², all’interno di uno spazio in cui, previo rapporto di fiducia, essi possano sentirsi legittimati a raccontarsi. Tuttavia, Pizzi ricorda come, una volta giunti in un centro di seconda accoglienza, i minori abbiano già dovuto affrontare una narrazione “obbligata” della propria storia personale e migratoria, “adattandola all’interlocutore”²⁷³: assistente sociale, Commissione Territoriale o pari che sia.

Cassoni apporta un originale contributo a questo tema, rilevando “la possibilità che insorga un altro bisogno, quello di tacere, [...] senza l’obbligo di doversi definire o la necessità di ripercorrere dolorose fratture”²⁷⁴. Questo assunto motiva all’ascolto del sé individuale²⁷⁵ e alla possibilità di sostare per “prendersi il proprio tempo e sintonizzarsi con il ritmo interno”²⁷⁶: è ciò a cui fa riferimento De Certau, parlando di “alterità rumorosa, anche nel suo silenzio”²⁷⁷.

²⁷⁰ Cfr. PIZZI, *op. cit.*, pag. 213

²⁷¹ ARNOSTI C., MILANO F., *Affido senza frontiere*, FrancoAngeli, 2006, pag. 35 in PIZZI, *op. cit.*, pag. 214

²⁷² Cfr. PIZZI, *op. cit.*, pag. 214

²⁷³ *Ivi*, pag. 217

²⁷⁴ *Ivi*, pag. 218

²⁷⁵ Cfr. SCUOLA ADLERIANA DI PSICOTERAPIA DINAMICA, Brescia, in <http://www.scuolaadlerianabrescia.it/alfred-adler-psicologia-individuale/>, consultato il 02/03/2019

²⁷⁶ CASSONI E., *Migrare in adolescenza. Aprire allo spazio alla complessità*, in “Prospettive sociali e sanitarie”, 3-4 (2007) in PIZZI, *op. cit.*, pag. 218

²⁷⁷ ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 78

Non un silenzio vuoto, quindi, ma carico di attese, rielaborazioni di esperienze vissute e qualitativamente significativo, che apre alla fiducia nei confronti delle figure educative, che operano presso le comunità di seconda accoglienza.

2. Le figure educative all'interno delle strutture di seconda accoglienza per MSNA

2.1. La formazione pedagogica e interculturale dell'operatore è alla base di un'azione educativa efficace

“Chi è chiuso nella gabbia di una sola cultura, la propria è in guerra con il mondo e non lo sa”.
(Robert Hanvey)

La figura educativa, in oggetto, dovrebbe possedere una formazione alla cui base vi sia una *competenza interculturale*.

Definirla a livello semantico ed epistemologico non è semplice, data la molteplicità di modelli a cui essa afferisce.

Nel 2006, la studiosa Deardoff ha condotto uno studio impiegando il metodo Delphi, all'interno di una “ricerca sociale partecipata”²⁷⁸.

“Il metodo Delphi standard ha origine dal tentativo di superare i limiti dell'interazione diretta, attraverso un processo di comunicazione controllata, stabilito a distanza e in condizioni di anonimato”²⁷⁹: Deardoff ha coinvolto 23 professori, operativi in ambito

²⁷⁸FQTS (Formazione Quadri Terzo Settore),

Il metodo Delphi, in <http://www.fqts.org/dati/doc/58/doc/116.pdf>, consultato il 27/02/2020

²⁷⁹ *Ibidem*

interculturale, creando così un processo comunicativo virtuoso, al termine del quale è stato possibile estrapolare la seguente definizione:

“la competenza interculturale è l’abilità di comunicare efficacemente ed in modo appropriato in situazioni interculturali, basata sulle proprie conoscenze interculturali, abilità e attitudini”.²⁸⁰

D.K. Deardoff²⁸¹ espone questo concetto attraverso due modelli: il modello a piramide, “alla cui base vi sono attitudini (rispetto, apertura agli altri, atteggiamento di curiosità e di scoperta), seguite da conoscenze (culturali specifiche e di autoconsapevolezza culturale) e da capacità (come saper ascoltare, osservare, interpretare)”²⁸² e il modello processuale²⁸³, che sottolinea come l’acquisizione della competenza interculturale sia un processo longitudinale, che abbraccia l’intero arco di vita.

Dall’approccio teorizzato da Deardoff e dai contributi di Reggio²⁸⁴, è possibile individuare alcuni descrittori all’interno delle competenze interculturali: “*interpretare le culture, ridurre i pregiudizi, trovare orizzonti condivisi*”²⁸⁵.

Interpretare le culture, in accordo con il pensiero di Granata, significa “riconoscere i significati del comportamento altrui, uscendo dal proprio etnocentrismo”²⁸⁶. Implica, quindi, la capacità di stare nell’incertezza della difficoltà di comprensione della situazione, la legittimazione del punto di vista altrui (riconoscendone il valore) e un ascolto profondo all’interno della relazione, volto all’accoglienza sincera e disinteressata

²⁸⁰ DEARDOFF, (2006), traduzione personale, in BAIUTTI M., *La valutazione della competenza interculturale*, Roma, 2016, pag. 15, http://www.liceocottini.it/files/DOCUMENTI/intercultura/LA_VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE.pdf, consultato il 27/02/2020

²⁸¹ Cfr. DEARDOFF D.K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Sage, Thousand Oaks Cal. 2009, in PIZZI F., *op. cit.*, pag. 225

²⁸² PIZZI F., *op. cit.*, pag. 226

²⁸³ *Ivi*: 271

²⁸⁴ Cfr. PIZZI F., *op. cit.*, pag. 226

²⁸⁵ *Ibidem*

²⁸⁶ REGGIO P., SANTERINI M., *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci Editore, Roma, 2017, pag. 69, in PIZZI F., *op. cit.*, pag. 226

dell'alterità e non ad una sua costruzione. Decentrarsi culturalmente apre alla sperimentazione, alla pratica dell'empatia, a nuove possibilità interpretative e rende l'incontro più autentico, all'interno del binomio io-tu.²⁸⁷

Validare il proprio pensiero significa anche riconoscere quanto sia difficile “contenere il “dispositivo del pregiudizio, che spinge istintivamente a giudicare in maniera a-critica”²⁸⁸. Sospendere il giudizio per elaborare un pensiero riflessivo è un esercizio continuo “che ciascuno deve fare su se stesso”²⁸⁹.

A questo proposito, Premoli ricorda quanto “riuscire a disinnescare la carica distruttiva dei pregiudizi e degli atteggiamenti discriminatori”²⁹⁰ apra alla capacità di trovare orizzonti condivisi, al confronto possibile tra molteplici esperienze di pluralismo.

Ciò permette la creazione di possibilità progettuali condivise, in grado di attivare la cittadinanza attraverso “gesti concreti e azioni comuni e accomunanti”²⁹¹, potenziando le attività educative svolte dai singoli, all'interno dei centri di seconda accoglienza.

Per questo motivo, ho deciso di introdurre il discorso partendo dalla cultura pedagogica, terreno fertile per i progetti che si attuano in comunità, procedendo “dal generale al particolare”²⁹², per poi focalizzarmi, qui di seguito, sulle *skills* messe in campo dagli educatori, all'interno di prassi educative concrete.²⁹³

²⁸⁷ Mi riferisco all'espressione “l'uomo diventa io nel tu” riportata in BUBER M., *L'io e il tu*, Bonomi, 1991

²⁸⁸ Cfr. PIZZI F., *op. cit.*, pag. 226

²⁸⁹ *Ibidem*

²⁹⁰ Cfr. REGGIO P., SANTERINI M., *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci Editore, Roma, 2017, pag. 82, in PIZZI F., *op. cit.*, pag. 227

²⁹¹ DODI E., in REGGIO P., SANTERINI M., *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci Editore, Roma, 2017, pagg. 97, 98, in PIZZI F., *op. cit.*, pag. 227

²⁹² Mi sono ispirata, nella trattazione, ad un approccio filosofico deduttivista, procedendo “ad imbuto”

²⁹³ Per la stesura di questo paragrafo, mi sono avvalsa dell'intervento della Dott.ssa Damiola all'interno del corso di formazione “*Competenze interculturali e alfabetizzazione*”, promosso Il Centro Oratori Bresciani in collaborazione con il Centro studi Pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare (CESPEF) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, a cui ho partecipato da ottobre a dicembre 2019.

2.2. Le abilità educative nell'interazione con il minore straniero non accompagnato

A seguito di indagini e osservazioni qualitative, condotte dalla Fondazione Ismu²⁹⁴, relative al rapporto tra educatore e minore straniero non accompagnato, è utile considerare i bisogni emersi nei ragazzi quali “parametri di riferimento nella stesura di un progetto educativo individuale”.²⁹⁵

Tra questi, emerge l'esigenza preminente di trovare risposta ad uno stato di fragilità e provvisorietà rispetto al proprio futuro, che richiama ad un'interdipendenza tra bisogni affettivi e materiali”.²⁹⁶ Si tratta di bisogni di contenimento emotivo interconnessi alla necessità di ottenere certezze: per questo motivo, l'educatore ha il compito di “rielaborare lo scarto” esistente tra il bagaglio di aspettative di cui il MSNA è portatore e la realtà²⁹⁷.

Questo sforzo sottintende la capacità di mobilitare le risorse del minore, aiutandolo a ridefinire “il proprio Io-in-Italia”²⁹⁸, lavorando sull'asse della risignificazione della propria identità”²⁹⁹, al fine di gestire nel modo migliore possibile contraddizioni interne al soggetto.³⁰⁰

²⁹⁴ Cfr. BICHI R., *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag.75

²⁹⁵ *Ivi*, pag. 78

²⁹⁶ *Ibidem*

²⁹⁷ Cfr. MACCARIO D. (a cura di), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 95

²⁹⁸ *Ivi*, pag. 89

²⁹⁹ Cfr. VALTOLINA G.G., PAVESI N., *I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2017, pag. 71, in MACCARIO D. (a cura di), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 89

³⁰⁰ Avvalendosi dell'azione integrata di psicoterapeuti specializzati, per un intervento di rete che riduca il disagio psicologico e prevenga “conseguenze psicopatologiche complesse”. Cfr. TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.17

A fronte di questa riflessione, “il ruolo dell’educatore risulta centrale nel processo di apertura a forme almeno embrionali di fiducia interpersonale”³⁰¹ in modo tale che “la dimensione sociale, ovvero la parte socializzata del sé, possa intersecarsi con la dimensione personale, ovvero il sé interiore”.³⁰²

Per questo motivo, è necessario superare il paradigma del *maternage* a favore di un intervento di “*tutoring*, centrato sulla persona reale e globale, con bisogni e desideri”.³⁰³

Grosso suggerisce come l’adulto debba essere conscio della propria responsabilità e flessibile, in modo tale da adattare la propria azione pedagogica agli obiettivi preposti, in risposta ai mutevoli bisogni del ragazzo.

Rimanendo così focalizzato sul soggetto, è auspicabile che l’educatore instauri con lui un rapporto di “sintonia e alleanza”³⁰⁴ (introdotto dal paradigma del *maternage*), arricchendolo con esperienze quotidiane che portino il minore a “sperimentare identificazioni differenziate”.³⁰⁵ (tipico del *tutoring*).

Lo stile educativo da adottare, quindi, dovrebbe muoversi tra entrambi i paradigmi di riferimento, modulandosi in relazione alle storie e ai percorsi individuali dei minori stranieri non accompagnati³⁰⁶.

Questo è possibile solo agendo una prassi educativa quotidiana, supportata dall’imprescindibile conoscenza del soggetto³⁰⁷: è il riferimento cardine che guida la stesura di

³⁰¹ Cfr. BICHI R., *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag.79

³⁰² Cfr. MACCARIO D. (a cura di), *L’educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 91

³⁰³ Rif. GROppo [1994], in BICHI R., *Separated children: I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2008, pag.79

³⁰⁴ *Ibidem*

³⁰⁵ *Ibidem*

³⁰⁶ *Ivi*: 292

³⁰⁷ Cfr. PERETTI M., *Educazione e carattere*, La Scuola, Brescia, 1976, pag. 30, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 252

un progetto educativo individualizzato, quale “disegno non individuale, ma sociale perché deve sempre misurarsi con l’alterità”.³⁰⁸

3. La stesura del progetto educativo individualizzato (PEI): l’esperienza diretta a *Casa Bukra*

3.1. La progettualità nel percorso di vita di un minore straniero non accompagnato

In accordo con il pensiero di Pizzi, riportato nel paragrafo precedente, la progettualità riveste una dimensione sociale e comunitaria, confrontandosi con l’alterità: per questo motivo, è stato opportuno introdurre le basi teoriche sulle quali dovrebbe poggiare la formazione di una figura educativa in supporto al minore.

Egli può accompagnare il ragazzo lungo il significativo processo di rilettura della propria storia personale e migratoria, tramite la scrittura condivisa di nuove pagine della propria biografia.

La stesura del progetto educativo individualizzato (PEI) riveste, quindi, particolare importanza all’interno del percorso di vita di un minore straniero non accompagnato: permette di definire un piano di accoglienza integrata e individualizzata, al quale “è importante che collaborino tutti i soggetti in grado di influenzare il corso di vita del minore”.³⁰⁹

³⁰⁸ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 211

³⁰⁹ PEANO CAVASOLA F., *Rispondere ai bisogni educativi dei minori stranieri non accompagnati. Una sfida impossibile?* cit., pag. 117, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 211

Essendo un piano partecipato, il PEI vede come protagonisti il coordinatore e gli operatori della struttura, l'assistente sociale dei Servizi Sociali del Comune di riferimento e il minore.³¹⁰ In ottemperanza al suo superiore interesse³¹¹, è necessario fare in modo che la stesura del PEI sia preceduta da un periodo osservativo e di analisi dei bisogni rilevati affinché il documento sintetizzi le aspettative e aspirazioni del ragazzo³¹² mediante “prospettive realistiche e obiettivi raggiungibili”.

Il suo grado di coinvolgimento, infatti, è un fattore in grado di influenzare il raggiungimento del successo formativo: è garantito, inoltre, dall'articolo 12 della Convenzione Onu, la quale promuove un ascolto attivo del soggetto coinvolto, in funzione del suo grado di maturità.³¹³

Pertanto, i progetti educativi devono soddisfare le istanze dell'individualizzazione: per questo motivo, è necessario prendere in esame i “fattori legati al passato del minore”³¹⁴, relativi al suo profilo, alla storia familiare, al suo percorso migratorio e ricollegarli alle sue attuali aspirazioni, al suo status giuridico e alle possibilità che gli enti territoriali possono offrire.

³¹⁰ SERVIZIO CENTRALE SPRAR, *Percorsi e strumenti per l'accoglienza e l'integrazione*, in http://www.sprar.it/wp-content/uploads/2016/06/attivita_e_servizi/Formazione/MSNARA_SPRAR_accoglienza_integrata.pdf, consultato il 29/02/2020

³¹¹ In riferimento alla *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata in Italia con la legge n. 176/1991.

³¹² Cfr. INTERSOS, UNICEF, *Vademecum per l'inserimento lavorativo. Tutore e operatore*, in http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Notizie/Documents/intersos_vademecum_tutor.pdf, consultato il 29/02/2020

³¹³ Cfr. DRAMMEH L., *Progetti di vita per minori stranieri non accompagnati. Manuale per gli operatori sociali attivi sul territorio*, in https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Source/ID%2010795%20Progetti%20%20di%20vita_it.pdf, consultato il 29/02/2020

³¹⁴ *Ibidem*

È una fase delicata nella quale è auspicabile che sussista un rapporto di fiducia con l'ente ospitante e il personale educativo, al fine di accedere ad una “dimensione di fattibilità con l'elaborazione della perdita di quanto atteso e immaginato”.³¹⁵

“Nella progettualità è insito il tema del cambiamento”³¹⁶: con queste parole, il prof. Pati ricorda quanto il PEI non coincida con una struttura statica, bensì sia in continua evoluzione, in virtù della combinazione di fattori apportati dalle nuove esperienze: il destinatario è un soggetto in crescita, che si confronta con l'alterità.

Proprio per questo motivo, accostandomi ad una prassi pedagogica che comporta “coraggio morale, rischio”³¹⁷ e che conduce a esiti incerti, non definibili a priori³¹⁸, ho scelto di riportare nella trattazione un caso concreto: la stesura dei progetti educativi individualizzati a *Casa Bukra*, un servizio di accoglienza per MSNA, accreditato con il Comune di Brescia, all'interno della Cooperativa *Il Calabrone*.

³¹⁵ GASPARINI F., RONCARI L., *Adolescenti venuti da altrove. La sfida della doppia transizione per i minori stranieri non accompagnati*, in “Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza”, 2 (aprile-giugno 2007), pag. 45, in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 212

³¹⁶ PATI L., *Pedagogia Sociale*, EDUCATT Università Cattolica, 2006, pag. 69 in PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 211

³¹⁷ PIZZI F., *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 211

³¹⁸ *Ibidem*

3.2. Casa Bukra: “qui nessuno è straniero”.

“Casa Bukra è un servizio rivolto a minori stranieri non accompagnati e richiedenti protezione internazionale”³¹⁹: nato nel 2012, attualmente può ospitare “fino ad un massimo di 3 minori stranieri maschi di età compresa tra i 15 e i 18 anni”.³²⁰

A livello etimologico, credo che la scelta sintetizzi al meglio le finalità e l’intenzionalità educativa del servizio.

Casa: accoglie la persona in modo olistico, soddisfacendo i suoi bisogni materiali (la necessità di vitto, di vestiario pulito e di un alloggio caldo e confortevole), superando sia un approccio assistenzialistico che di *maternage*. Costituisce un’opportunità di supporto e ascolto, fornisce basi solide e strumenti affinché i ragazzi possano proseguire il proprio cammino di crescita, all’interno di un contesto culturale e linguistico nuovo. La dimensione dell’accoglienza traspare anche dal patto di corresponsabilità, firmato sia dall’ospite in entrata sia dall’operatore, che rappresenta un contratto co-condiviso: indica cosa offre il servizio e cosa chiede, per evitare il più possibile che un atteggiamento di resistenza passiva del ragazzo ostacoli il suo processo di acquisizione di autonomia e inclusione nel tessuto sociale.

In riferimento all’accezione “casa”, ho apprezzato il riferimento alle aspettative comuni (“Casa Bukra spera che tu possa fidarti e raccontarti, possa costruire rapporti con le persone che vivono con te e ti aiutano; possa sempre mantenere comportamenti corretti e leali”³²¹) perché rivela l’autenticità dell’incontro con l’altro: veicola sentimenti di curiosità e un desiderio di apertura, favorendo la dimensione progettuale.

³¹⁹ COOPERATIVA IL CALABRONE, *Casa Bukra, Carta dei Servizi*, in <http://www.ilcalabrone.org/documenti/documenti-istituzionali/>, consultato il 01/03/2020

³²⁰ *Ibidem*

³²¹ *Ibidem*

A questo proposito, *Bukra* in arabo significa: “domani, futuro”. “Il nome è stato scelto dagli stessi ragazzi ospiti, spesso di lingua araba”³²² ed è assonante a *bukur* che, in albanese (altra nazionalità di cui si registra un’alta affluenza) significa “bello, piacevole”.

Questa commistione linguistica e culturale trasmette due dei principi sui quali poggia il progetto educativo: la socializzazione e l’integrazione. (evidenziate dallo *slogan* del servizio: “*qui nessuno è straniero*”).

Casa Bukra, all’ingresso, chiede a ciascun ragazzo un atteggiamento rispettoso per l’ambiente e le persone che vi vivono e vi lavorano: pone le basi per la convivenza sociale, il rispetto reciproco e promuove un atteggiamento di ascolto e il dialogo sia tra gli operatori, sia tra i pari, accomunati dalla recente esperienza migratoria. “Pur provenendo da Stati diversi, infatti, tutti i minori (ospiti della struttura) vivono un’esperienza di emancipazione lontano dalla famiglia e dal luogo di origine”.³²³

Essendo il periodo di accoglienza circoscritto nel tempo, è importante che i ragazzi ospitati acquisiscano il più possibile strumenti adeguati alla realizzazione di sé e strategie di coping utili alla gestione della quotidianità, atte ad uno stile di vita proattivo e non di passiva ricezione al flusso degli eventi.

³²² IL CALABRONE, *Con il nuovo nido è iniziato anche un nuovo progetto: Casa Bukra*, in <http://www.ilcalabrone.org/casa-bukra/>, consultato il 01/03/2020

³²³ COOPERATIVA IL CALABRONE, *Casa Bukra, Carta dei Servizi*, in <http://www.ilcalabrone.org/documenti/documenti-istituzionali/>, consultato il 01/03/2020

3.3. La stesura del PEI: procedere a passi decisi verso la propria autonomia

In quest'ottica si inserisce la definizione di “progetto educativo individualizzato”, “che traduce il progetto educativo del servizio, in riferimento alla situazione specifica del singolo minore”.³²⁴

In seguito all'osservazione e all'analisi dei bisogni, vengono definiti gli obiettivi volti al raggiungimento di competenze linguistiche, relazionali, scolastiche e di avviamento alla formazione professionale. Viene, inoltre, sottoposta a verifica la validità dei documenti del minore e la rete eventuale di supporto familiare per personalizzare al meglio le finalità del progetto.

Nello specifico, il PEI proposto da Casa Bukra identifica cinque aree di lavoro, ossia le autonomie sui cui poggiano gli obiettivi generali del progetto, successivamente declinati in obiettivi specifici³²⁵:

- Autonomia comunicativa in lingua italiana, sia orale che scritta
- Autonomia abitativa, volta ad acquisire le competenze necessarie per la gestione quotidiana dello spazio domestico
- Autonomia lavorativa, la quale concerne la consapevolezza rispetto alle proprie competenze, l'acquisizione del senso di iniziativa e la capacità di muoversi in contesti formativi, soddisfacendone le richieste per poi, nel futuro, poter inserirsi nel mondo lavorativo.
- Competenze relazionali e pro-sociali, significative nel processo di inclusione all'interno del contesto sociale e culturale. Attraverso partecipazioni ad

³²⁴ *Ibidem*

³²⁵ *Ivi*, pag. 6

esperienze di volontariato, ad esempio, le figure educative promuovono la responsabilizzazione del ragazzo e la sensazione di sentirsi parte attiva, non solo beneficiaria di un servizio, ma forza propulsiva di cambiamento.

- Stabilizzazione legale attraverso alcune attività, che potenzino le capacità di accesso ai servizi pubblici territoriali: per potersi muovere in autonomia, all'interno di servizi sanitari o amministrativi, e tutelare così i propri diritti.

Riporto, qui di seguito, un esempio di progettualità per evidenziare non solo la suddivisione di finalità generali in sotto-obiettivi, ma anche la presenza di azioni concrete che ne agevolano il raggiungimento e facilitano un'azione di supervisione e verifica costante.

Il PEI, infatti, è sottoposto a monitoraggi periodici attraverso un'azione valutativa partecipata, agita sia dall'attore educativo, sia dal ragazzo, quale momento di autovalutazione delle competenze raggiunte e/o in via di acquisizione. A questo proposito, ogni data di inizio e fine della prassi prevista è affiancata dalla valutazione relativa al grado di raggiungimento (parziale, completo, in via di acquisizione).

AREA DI LAVORO: Autonomia comunicativa³²⁶

OBIETTIVO GENERALE:			
Acquisire un'adeguata conoscenza della lingua italiana			
OBIETTIVI SPECIFICI		DATA DI INIZIO	DATA VERIFICA
Sapersi esprimere in italiano in maniera scorrevole			
Saper comprendere gli elementi principali di un discorso			
Saper scrivere un testo semplice			
Saper leggere e comprendere testi relativi alla sfera quotidiana e ad argomenti familiari			
Azioni previste	Data di inizio	Data di verifica	Raggiungimento
Frequentare il corso di alfabetizzazione			
Frequentare la lezione di italiano presso Casa Bukra (visione di film, conversazione, lettura)			
Svolgere i compiti che mi vengono assegnati			
Visione di programmi italiani alla televisione			
Lettura di testi in italiano			

³²⁶ PEI gentilmente offerto quale modello, all'interno di uno studio di caso esemplificativo, da Daria Braga, coordinatrice del servizio *Casa Bukra*, Febbraio 2020.

L'equipe³²⁷ sopracitata, per quanto riguarda Casa Bukra, è composta da:

- Un responsabile di settore, che definisce il budget e partecipa agli incontri istituzionali;
- Una coordinatrice, a cui competono la programmazione del servizio, la gestione delle accoglienze, il coordinamento di operatori e volontari coinvolti, la definizione e la verifica del PEI, il coordinamento delle relazioni con enti territoriali esterni e l'espletamento di questioni burocratiche. Tra queste, vi è anche la gestione della collaborazione con i Servizi Sociali locali, con i quali sono previsti incontri periodici (di cadenza almeno semestrale) e di verifica dei PEI, attraverso la trasmissione di relazioni ad intervallo bimestrale (compresa una relazione iniziale, entro due mesi dalla data di collocamento ed una finale, a conclusione del progetto). È a carico della coordinatrice anche l'aggiornamento dei servizi in caso di emergenze e la relazione relativa all'eventuale presenza di una rete familiare o di supporto con la quale attivare, ove possibile, forme di collaborazione.
- Gli educatori, che affiancano i minori nello svolgimento di azione quotidiane, supportano il processo di autonomia, osservano l'andamento quotidiano delle azioni preposte al raggiungimento degli obiettivi enunciati nel PEI e gestiscono la cartella personale del ragazzo, in cui sono raccolte tutte le informazioni personali, "nel rispetto delle normative vigenti in materia di tutela dei dati personali".³²⁸

³²⁷ *Ivi*: 316

³²⁸ *Ibidem*

In linea con quanto esplicitato nel paragrafo precedente, l'equipe educativa ricopre un ruolo di coaching e supporto: predispone spazi di ascolto, momenti di discussione partecipata o occasioni di formazione, in relazione a temi di possibile interesse comune (es. percorsi attivati di educazione all'affettività). Ciò consente di promuovere consapevolezza e contribuire ad una "ristrutturazione identitaria"³²⁹, individualmente e all'interno del gruppo, che vive e si trasforma nel tempo.

Per questo motivo, in riferimento alla figura educativa, sono solite intrecciarsi una funzione vicaria di supporto emotivo e riconoscimento della persona e una funzione di supervisione, a carattere progettuale: entrambe convergono all'interno di in una gestione strutturata di tempi e spazi.

Nello specifico, è prevista una calendarizzazione degli "impegni"³³⁰ legati alla cura e alla gestione della casa, suddivisi in turnazioni, al fine di potenziare l'autonomia personale e vivere in maniera diretta l'immediata conseguenza relativa all'assunzione o astensione di responsabilità, trattandosi della cura sia di spazi personali, sia di ambienti comuni.

La routine è scandita da impegni scolastici, di formazione professionale e attività sportive, quali, soprattutto, la pratica del calcio o calcetto in squadre locali dilettantistiche e la frequenza di palestre, attive sul territorio. A questo proposito, Zoletto ricorda come siano proprio i contesti sportivi ad offrire "percorsi di integrazione e interazione"³³¹ tra i minori stranieri non accompagnati e i ragazzi italiani, promuovendo occasioni di socializzazione in campo extrascolastico.

³²⁹ Cfr. MACCARIO D. (a cura di), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 97

³³⁰ Così denominati dagli operatori e dai ragazzi di Casa Bukra

³³¹ ZOLETTO D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2012, pag. 97, in PIZZI F. *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 235

Il potenziamento delle competenze pro-sociali continua anche in casa: ai minori viene ricordata l'importanza di vivere la dimensione comunitaria, per quanto concerne, ad esempio, la preparazione e il consumo collettivo dei pasti, quale possibilità di scambio relazionale all'interno del gruppo, occasione di narrare di sé e/o di fatti quotidiani.

L'attenzione a questo tema apre alla necessità di accogliere gusti e abitudini alimentari differenti e alla flessibilità che gli operatori devono attuare nella strutturazione dei pasti in riferimento alle appartenenze religiose e culturali dei ragazzi. In più di un'occasione ho potuto osservare come questo avvenisse in maniera spontanea, nella misura in cui i ragazzi cattolici aspettavano a cena chi fosse a digiuno, nel periodo di Ramadan, per mangiare insieme, prima dell'alba.

Pertanto, in accordo con Parisi, “il cibo risulta un canale privilegiato per favorire le relazioni, gli scambi e il coinvolgimento di tutti”³³²: in merito a ciò, nel 2017, a Casa Bukra, è stato proposto un laboratorio di cucina di piatti italiani e caratteristici per superare reciproche diffidenze e “sentirsi a casa”³³³, a cui è seguita la realizzazione condivisa di un “ricettario multietnico”.³³⁴

Per quanto concerne la sinergia con il contesto territoriale, Casa Bukra ha attivato numerose collaborazioni “finalizzate a permettere ai minori accolti di sperimentare percorsi di socializzazione, formazione e/o di avviamento al lavoro, coerenti con le attitudini e con il progetto educativo del singolo”.³³⁵

³³² Cfr. TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.187

³³³ IL CALABRONE, *A Casa Bukra c'è voglia di fare*, in <http://www.ilcalabrone.org/a-casa-bukra-ce-voglia-di-fare/>, consultato il 02/03/2020

³³⁴ Cfr. IL CALABRONE, *Ricettario di Casa Bukra*, in <http://www.ilcalabrone.org/wp-content/uploads/Ricettario-Casa-Bukra-2017.pdf>, consultato il 02/03/2020

³³⁵ COOPERATIVA IL CALABRONE, *Casa Bukra, Carta dei Servizi*, in <http://www.ilcalabrone.org/documenti/documenti-istituzionali/>, consultato il 02/03/2020

Tra queste vi sono le attività laboratoriali diurne, distinte in esperienze, all'interno di contesti strutturati dalla cooperativa ed esperienze formative in azienda.

Nel primo caso, l'idoneità del laboratorio viene stabilita previo sviluppo del profilo delle competenze del ragazzo, successivamente affiancato attraverso un percorso di coaching, al fine di poter verificare, in itinere, sia la qualità della frequenza, sia le competenze acquisite al termine dello stesso.

Le esperienze formative in azienda si svolgono in collaborazione con professionisti della realtà locale (es. pasticceri, carrozzieri, elettricisti, artigiani, ecc.), consentendo ai ragazzi di partecipare a forme di apprendistato lavorativo, in virtù della futura occupazione lavorativa a cui aspirano e per la quale stanno studiando.

Anche la formazione scolastica viene supportata attentamente, rientrando tra gli obiettivi di inclusione nel tessuto sociale, all'interno del PEI: per questo motivo, Casa Bukra si avvale della collaborazione di volontari che aiutano i ragazzi nella gestione dei compiti a casa, propongono attività ludiche e di conoscenza del gruppo e occasioni di aggregazione.

Queste sono solo alcune tra le esperienze presentate da Casa Baobab, un progetto di convivenza tra giovani universitari, che ha permesso la creazione di una nuova rete sociale e di supporto all'interno della "casa di legno"³³⁶: un'occasione unica per sentirsi "a casa, lontani da casa"³³⁷.

³³⁶ Soprannome alla struttura di legno, al cui interno si trova la Cooperativa *Il Calabrone*, in Viale Duca degli Abruzzi 8, Brescia

³³⁷ ZAMARCHI M., *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e di strategie educative: il caso di Venezia*, Guerini e associati, Milano, 2014, pag. 203

4. Casa Baobab e Casa Bukra:

nuove convivenze possibili per sentirsi “a casa, lontano da casa”³³⁸

4.1. Le origini del cohousing sociale

Il cohousing sociale, o “coabitazione solidale”, nasce come una condivisione di spazi e beni comuni da cui trarre “risparmi economici e vantaggi in termini di solidarietà e cooperazione”³³⁹, all’interno del tessuto urbano di Copenaghen. Secondo M. Liatert [2011] il contesto danese degli anni Sessanta era, infatti, caratterizzato da “individualismo e da sfaldamento della coesione sociale”³⁴⁰, le quali hanno contribuito ad un “abitare impersonale e alienante”³⁴¹.

Per questo motivo, nel 1964, l’architetto Jan Gødmand Høyer ha guidato un gruppo di amici nella realizzazione di un progetto di coabitazione, caratterizzato da una soluzione abitativa suddivisa in un appartamento privato e in spazi comuni, garantendo, così, non solo vantaggi alla persona e alla sua socializzazione, ma anche benefici in riferimento al grado di sostenibilità ambientale.

Il modello capostipite è nato ufficialmente nel 1973 con il nome di *Skraplanet*: è nuovo rispetto ad altri progetti comunitari perché non richiede “l’adesione forte o totalizzante

³³⁸ Cfr. DI NUZZO A., *Fuori da casa. Migrazioni di minori non accompagnati*, Carocci Editore, Roma, 2014

³³⁹ DERIU F., BUCCO G., *Giovani e “secondo welfare”. Il social cohousing, una risposta innovativa alle incertezze presenti e future*, Milano, 2011, pag.2, in <https://docplayer.it/628757-Giovani-e-secondo-welfare-il-social-cohousing-una-risposta-innovativa-alle-incertezze-presenti-e-future.html>, consultato il 02/03/2020

³⁴⁰ *Ibidem*

³⁴¹ *Ibidem*

a valori o ideali: [cerca di] equilibrare il privato, l'individualismo, la libertà di scelta, la socialità e la condivisione, cercando di avvicinare persone tra loro diverse".³⁴²

Nel corso degli anni Ottanta, *il cohousing* ha iniziato ad ottenere il supporto del Governo danese e degli enti locali: attualmente, in Danimarca, queste soluzioni di coabitazione possono essere finanziate in forma cooperativa e "una decina di comunità prevedono alloggi in affitto".³⁴³

Contemporaneamente è stato possibile assistere ad una sua diffusione in Olanda; in Svezia esisteva fin dagli anni Trenta, ma sono questi gli anni in cui emerge un riconoscimento del cohousing svedese ad opera degli enti pubblici.³⁴⁴

Tuttavia, è necessario attendere gli anni Novanta per un delineamento delle caratteristiche di un modello di "vivere sociale" che apra alla progettualità e ad una forma di partecipazione attiva della cittadinanza.

Charles Durrett, architetto americano, è il primo a formalizzare alcune caratteristiche del *cohousing*, tra le quali:³⁴⁵

- Vicinato elettivo: i "vicini di casa" condividono uno stile di vita che "che pone al centro il valore fondante dell'apertura al dialogo e alla socialità, la cooperazione, il rispetto per l'ambiente".³⁴⁶
- Progettazione partecipata alla suddivisione degli spazi privati e comuni, al fine di un'architettura "a servizio della socialità".³⁴⁷

³⁴² PIVA L., *Cohousing*, in http://www.lionellapiva.it/siteoff/images/PDF/Presentazione_cohousing_PDF.pdf, consultato il 02/03/2020

³⁴³ DERIU F., BUCCO G., *Giovani e "secondo welfare". Il social cohousing, una risposta innovativa alle incertezze presenti e future*, Milano, 2011, pag.3, in <https://docplayer.it/628757-Giovani-e-secondo-welfare-il-social-cohousing-una-risposta-innovativa-alle-incertezze-presenti-e-future.html>, consultato il 02/03/2020

³⁴⁴ *Ibidem*

³⁴⁵ *Ibidem*

³⁴⁶ *Ibidem*

³⁴⁷ CHIODELLI, 2010, in DERIU F., BUCCO G., *Giovani e "secondo welfare". Il social cohousing, una risposta innovativa alle incertezze presenti e future*, Milano, 2011, pag.4, in

- Strutture e servizi comuni: alloggi separati e spazi in condivisione quali, ad esempio, soggiorno, sala da pranzo, cucina o spazi esterni
- Gestione diretta ad opera degli abitanti, che si riuniscono periodicamente per partecipare in modo attivo alle scelte riguardanti la struttura.
- Assenza di gerarchie e di leader, seppur possano essere eletti democraticamente dei rappresentanti
- Redditi individuali, separati, propri dei condomini. Tuttavia, come ricorda Derru, l'apertura al contesto sociale circostante è auspicabile e frequente, in virtù dell'ammortizzazione dei costi sul sistema. A testimonianza di ciò, alcune imprese "effettuano, con capitale proprio, investimenti immobiliari o in infrastrutture vantaggiose, dal punto di vista economico e a forte impatto e rilevanza sociale"³⁴⁸.

La socializzazione dei tratti salienti del modello danese ad opera di Durrett, tuttavia, non li universalizza: i modelli locali assumono caratteristiche specifiche, conformi al territorio che li ospita, differenziandosi.

4.2. Il progetto “*Fareabitare*”: predecessore di “*Casa Baobab*”

Per facilitare la comprensione dell'intenzionalità educativa, la quale ha motivato le politiche giovanili della Cooperativa *Il Calabrone* all'ideazione di *Casa Baobab*, riporto, a titolo esemplificativo, una sperimentazione condotta dalla Cooperativa e da ISB - Immobiliare Sociale Bresciana, in collaborazione con le Politiche Giovanili del Comune di Brescia nel 2012.

<https://docplayer.it/628757-Giovani-e-secondo-welfare-il-social-cohousing-una-risposta-innovativa-alle-incertezze-presenti-e-future.html>, consultato il 02/03/2020

³⁴⁸ *Ibidem*

Fareabitare ha proposto a giovani studenti/lavoratori, di età compresa tra i 20 e i 30 anni, la convivenza all'interno di due appartamenti, a canone agevolato, nel cuore del centro di Brescia. In cambio, è stata richiesta la presentazione di idee progettuali che potessero avere ricadute in ambito locale “per agire sulla marginalità, la promozione di stili di vita ecocompatibili e rispettosi dell'ambiente, sul bisogno di anziani, bambini, disabili, stranieri, detenuti, comunità”.³⁴⁹ I partecipanti al bando hanno realizzato attività di carattere sociale e culturali per la città, convivendo supportati da “figure adulte, con competenze in ambito sociale”.³⁵⁰

Casa Baobab, di cui tratterò nel prossimo paragrafo, trae le proprie origini dalla volontà di coabitazione di un gruppo di amici, nel 2011: nel 2014 è nata come progetto, traendo forza dal bando sopracitato.

Muove, infatti, dalla volontà di responsabilizzare i giovani, offrendo loro una dimensione abitativa che risponda al desiderio di autonomia; considerandoli “fattori di cambiamento”³⁵¹, la cooperativa supporta, per questo motivo, una “partecipazione attiva e propositiva nel contesto locale”.

³⁴⁹ AUGELLI A., *Young social cohousing: un progetto di coabitazione*, Brescia, 2012

³⁵⁰ *Ibidem*

³⁵¹ IL CALABRONE, *Bando Casa Baobab*, Brescia, 2018, in <http://www.ilcalabrone.org/wp-content/uploads/BANDO-CASA-BAOBAB-2018-20.pdf>, consultato il 02/03/2020.

4.3. Casa Baobab: due anni trascorsi all'interno della “casa di legno”³⁵²

*“Nessuno può abbracciare un baobab da solo”.
(Proverbio senegalese)*

Casa Baobab è un progetto di coabitazione sociale promosso dalle Politiche Giovanili della Cooperativa *Il Calabrone*, rivolto a giovani studenti tra i 20 e i 26 anni: offre l'opportunità di vivere un'esperienza di “cittadinanza attiva” e volontariato, nella quale “lasciarsi coinvolgere, proporre, partecipare, [...], instaurare relazioni solidali”.³⁵³

Risponde al bisogno abitativo dei giovani di autonomia dalla famiglia, pur non trattandosi di “convivenza universitaria”: la progettazione partecipata, esplicita da Durrett e citata nel paragrafo precedente, è una delle dimensioni ritenute più significative nella scelta che riguarda la composizione del gruppo, aderente all'iniziativa.

A proposito delle modalità di accesso, *Casa Baobab* consente di vivere all'interno di due differenti gruppi di coinquilini: la durata prevista di partecipazione, infatti, è di due anni e l'inserimento di nuove persone avviene ad anni alterni. A titolo esplicativo, il mio ingresso è avvenuto nel 2017, congiuntamente ad un'altra partecipante al bando all'interno di un gruppo di tre persone, già presenti nella casa perché selezionate l'anno precedente.

Questo crea interessanti dinamismi interni e offre l'occasione di vivere relazioni diversificate: “un'esperienza nell'esperienza” per sperimentare le proprie abilità pro-sociali e diverse lenti interpretative, con le quali osservare ed essere osservati.

³⁵² Denominazione della struttura di legno, che ospita la cooperativa

³⁵³ *Ivi*: 341

La cooperativa richiede solo un contributo economico simbolico e non un affitto, tramutato, in ottica di investimento e attivazione della popolazione giovanile, in alcuni “incarichi” da svolgere, tra i quali:

- la “realizzazione di attività a carattere socioculturale a favore della struttura, svolgendo azioni di buon vicinato per il contesto” ed organizzando eventi aggregativi, periodicamente, a favore di tutti gli ospiti presenti.
- la presenza notturna, articolata in turni settimanali, gestiti dal gruppo di volontari “Baobab”³⁵⁴ e attività di sostegno in casa Bukra
- la pulizia degli uffici, nel week-end

In merito al primo punto, infatti, *Casa Baobab* interagisce con un contesto, in cui sono presenti diverse realtà: *La Cooperativa La Rete*, alcuni alloggi protetti, la comunità terapeutica di reinserimento e *ZerOverde*, centro specialistico per il trattamento dei disturbi da gioco d’azzardo. Questi sono solo alcuni dei servizi presenti, che ho riportato in quanto destinatari privilegiati degli eventi aggregativi proposti dal mio gruppo, durante il mio periodo di permanenza.³⁵⁵

A proposito di sinergia territoriale, coltivare il valore del “buon vicinato” implica la conoscenza e il rispetto dei percorsi individuali delle persone incontrate: ho potuto esperirlo sia attraverso lo scambio relazionale informale, con i miei vicini, sia organizzando e partecipando ad eventi di aggregazione.

In merito a ciò, il 6 giugno 2019, in seguito alla proposta di uno dei miei coinquilini, abbiamo organizzato la festa di rottura del digiuno nel mese di Ramadan (īd al-fīṭr) per

³⁵⁴ Termine affettuoso e identificativo del gruppo di volontari di Casa Baobab

³⁵⁵ Per acquisire maggiori informazioni relative alle attività svolte dalla Cooperativa, è possibile consultare il seguente link: <http://www.ilcalabrone.org/cosa-facciamo/>

tutti gli ospiti presenti nella struttura, condividendo musica e piatti di differenti tradizioni culinarie.

Narro questo momento di socializzazione per evidenziare, in accordo con il pensiero di Granata, quanto sia significativo tentare di superare una “pedagogia *couscous*”: è stato un momento di festa condivisa ed ha permesso la messa a disposizione di competenze dei singoli, “senza evidenziare appartenenze etniche e culturali. Competenza, (infatti), è un tratto personale e on un patrimonio ricevuto obbligatoriamente dalla propria cultura”.³⁵⁶

Accanto al “buon vicinato”, il progetto si muove lungo l’asse della relazione: due momenti significativi, dal punto di vista interculturale e relazionale, sono stati l’apertura della porta di Casa Baobab a Béatriz, una ragazza spagnola (residente in Germania) e giunta a Brescia per svolgere attività di volontariato, e a Nicolas, ragazzo francese di Angers, che ha vissuto con noi tre settimane, grazie ad uno stage Erasmus organizzato da *Mistral Onlus*.³⁵⁷ Sono state esperienze di condivisione di stili di vita, modelli di pensiero e intrecci di cammini condivisi, che mi hanno consentito di valorizzare nuove risorse personali e hanno arricchito il mio percorso.

A questo proposito, uno dei valori promossi dal progetto di Casa Baobab è proprio la condivisione: il contesto di Casa Bukra ha ricoperto un ruolo importante perché la richiesta di partecipazione, nei nostri confronti, si è sviluppata naturalmente, in seguito ad un primo momento di conoscenza, andando ben oltre le attività di vigilanza notturna o il supporto nello svolgimento dei compiti a casa.

³⁵⁶ GRANATA A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma, 2016, pag. 43

³⁵⁷ Cfr. IL CALABRONE, *Una coabitazione internazionale*, 2019, in <http://www.ilcalabrone.org/una-coabitazione-internazionale/>, consultato il 03/03/2020

Il primo approccio al gruppo di minori è stato cauto: bussare alla porta e procedere a piccoli passi permette di rispettare non solo gli spazi fisici, ma anche narrativi. Non è facile spiegare quanto avvicinarmi a loro, dopo cena, in maniera spontanea, abbia influito sulla mia scoperta interiore, permettendomi di “sostare” all’interno di una dimensione relazionale autentica, legittimando la possibilità di intessere reali rapporti di fiducia e amicizia.

Abbiamo vissuto esperienze a carattere ludico (uscite sul territorio naturalistico) e educativo, informale o più strutturato. Abbiamo visitato insieme alcuni musei cittadini (il museo di S. Giulia, la Pinacoteca, il Castello), alla scoperta delle bellezze del patrimonio artistico e naturale (tra i quali: il lago di Endine, il lago di Iseo e alcune sponde del lago di Garda), scegliendo anche di trascorrere insieme alcune festività e viverne i preparativi.

A proposito dei momenti formativi rivolti al gruppo *Casa Bukra*, in veste di *peer educators*, abbiamo proposto un percorso parallelo a quanto già stessimo svolgendo all’interno del nostro gruppo di coinquilini, supportati dalla nostra figura educativa di riferimento.

La volontà di condivisione di alcuni valori, verso i quali tutti potessimo afferire, è stata un fattore motivante: considerarli parte del nostro “bagaglio” ha consentito di riflettere in modo attivo sulle condizioni che veicolano uno stato di benessere, in entrambe le case. L’ascolto, l’amicizia il rispetto e la conoscenza hanno così guidato i nostri cinque incontri, nei quali si sono alternati momenti ludici e di condivisione, utilizzando soprattutto modalità di narrazione autobiografica: ci siamo riservati uno spazio in cui raccontarci reciprocamente e provare ad affiancare i nostri passi.

I miei ultimi tre mesi di progetto sono stati caratterizzati da una convivenza ancora più stretta, che ha assunto una nuova forma e ha delineato una nuova struttura del progetto *Casa Baobab*. In seguito all'accorpamento dei due servizi, da luglio a settembre 2019, ho vissuto con i tre coinquilini universitari e con i due minori stranieri non accompagnati.

Mentirei, qualora affermassi di essermi adattata immediatamente al mutamento dei contorni e alla nuova condivisione di spazi. Tuttavia, ciò mi ha consentito di esperire “qualcosa di simile all’esperienza dell’altrove: avvicinarsi all’altro e [...] al suo modo di stare è un’esperienza conoscitiva; si scopre qualcosa in più sulla gioia, attraverso la gioia dell’altro, qualcosa in più sul dolore attraverso il dolore dell’altro, che non è il proprio e che, in quella esperienza, assume un tratto diverso e unico”.³⁵⁸

Non solo un’esperienza di empatia: mi è stata offerta la possibilità di convivere con persone che si confrontano quotidianamente con i propri limiti, si riadattano quotidianamente e sono resilienti.

Se dovessi descrivere questi due anni, utilizzando due metafore, riporterei, innanzitutto, quella proposta dal sociologo A. Jabbar per descrivere i momenti di reciproca conoscenza all’interno del gruppo e di diffidenza iniziale.

“Due ricci sono in una tana e hanno freddo e, per riscaldarsi, decidono di avvicinarsi, ma si avvicinano troppo e si pungono. Solo dopo vari tentativi, riescono a distribuire bene gli spazi e a riscaldarsi senza farsi male”.³⁵⁹ Esprime il tentativo di definire il proprio spazio, cercando, al tempo stesso, di sperimentare l’apertura della propria *zona*

³⁵⁸ BOELLA, [2006], in GRANATA A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma, 2016, pag. 95

³⁵⁹ JABBAR A., in MACCARIO D. (a cura di), *L’educazione difficile. La didattica nei contesti socio-culturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 92

di confort e di strutturarsi a livello personale: questo è quanto, per sommi capi, abbia caratterizzato il mio primo periodo nella casa.

All'interno di un contesto supportivo e non giudicante, ho potuto svolgere un esercizio di attribuzione di significati e costruzioni differenti dall'*eleganza del riccio*, che mi accomunava a Madame Michel: "protetta da aculei, una vera e propria forza"³⁶⁰. Appoggiare una maschera di "gesti taciuti"³⁶¹ è stato l'elemento chiave per intraprendere un percorso volto al superamento di un'idea di quieto vivere, che mi racchiudeva all'interno di una corazza.

*Atreverse*³⁶² è uno dei verbi che più mi ha motivata e supportata nel momento di "distacco" dal progetto. Quotidianamente, mi ricorda la scelta di osare e il coraggio necessario per farlo, nonostante questo possa comportare rischi o conduca ad esiti imprevedibili aprioristicamente.

Cerco, così, di continuare il percorso intrapreso, accompagnata dall'immagine di un Baobab, che non è possibile abbracciare se non attraverso l'azione congiunta di altre persone: un albero che cresce, nelle cui radici un pezzettino del mio cuore è rimasto inevitabilmente incastrato.

³⁶⁰ BARBERY M., *L'eleganza del riccio*, Edizioni E/O, Roma, 2014, pag. 137

³⁶¹ *Ibidem*

³⁶² Osare, in lingua spagnola. Cfr. PETTENI E., in [http://www.ilcalabrone.org/baobab-la-selezione-come-va/](http://www.ilcalabrone.org/baobab-la-selezione-<u>come-va/</u>), consultato il 03/03/2020

CAPITOLO 4

ESPERIENZE DI ACCOGLIENZA DENTRO E FUORI

DALL'AULA

1. L'accoglienza scolastica: la scuola come *terra di frontiera*

Le frontiere [...] sono anche dei workshop creativi dell'arte del vivere insieme, dei terreni in cui vengono gettati e germogliano (consapevolmente o meno) i semi futuri dell'umanità".
(Z. Bauman)

1.1. Accenno alle normative vigenti, che tutelano il diritto all'istruzione

In riferimento alla tutela dei diritti sociali, e, nello specifico, al diritto all'istruzione, la Costituzione italiana è la prima fonte giuridica nazionale a cui far riferimento.

L'articolo 34 della Costituzione ricorda l'universalità di questo diritto, essendo "la scuola aperta a tutti e l'istruzione inferiore obbligatoria e gratuita".³⁶³ Inoltre, la sua salvaguardia è indipendente dal riconoscimento formale dello status di cittadino, secondo quanto enunciato dal terzo comma poiché "i capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".³⁶⁴

³⁶³ Cost. art. 34, c.1,2

³⁶⁴ Cost. art. 34, c.3

È importante sottolineare come l'universalizzazione di questo diritto abbia portato ad una definizione funzionale dello stesso³⁶⁵: è, infatti, un diritto “necessario al funzionamento dello Stato”³⁶⁶, il quale ne garantisce l'espletamento attraverso scuole di ogni ordine e grado. Nello specifico caso dei minori stranieri non accompagnati, l'obbligatorietà dell'istruzione necessita di un intervento pubblico oculato ad opera di un apparato statale democratico.³⁶⁷

Il primo quadro di riferimento normativo, relativo alle politiche di integrazione degli studenti stranieri, è il *Testo Unico* del 1998: l'articolo 38 stabilisce l'obbligo scolastico “ai minori stranieri presenti sul territorio”³⁶⁸ (indipendentemente, quindi, dalla regolarità della propria posizione³⁶⁹), ai quali “si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica”.³⁷⁰

L'attuazione effettiva del diritto avviene attraverso “appositi corsi ed iniziative per l'apprendimento della lingua italiana”³⁷¹: la scuola si apre così a politiche di accoglienza e ad “attività interculturali comuni”³⁷² offrendo, ai portatori di differenti codici linguistici e background culturali, occasioni vive di dialogo ed incontro.

³⁶⁵ TALAMO V.C., *La tutela del diritto all'istruzione del migrante minore*, in *Ius Itinere*, 26/03/2019, in <https://www.iusinitinere.it/la-tutela-del-diritto-allistruzione-del-migrante-minore-19213>, consultato il 04/03/2020

³⁶⁶ *Ibidem*

³⁶⁷ *Ivi*: 357

³⁶⁸ Decreto legislativo 286/1998, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, Gazzetta Ufficiale n.191, 18/08/1998, in <https://www.casale.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>, consultato il 04/03/2020

³⁶⁹ Verrà ribadito nell'articolo 45 del D.P.R n. 394 del 31/08/1999

³⁷⁰ *Ivi*: 360

³⁷¹ *Ivi*: 360, c. 2

³⁷² *Ivi*: 360, c. 3

Un secondo strumento di salvaguardia del diritto all'istruzione è il D.P.R 275/1999, il quale ha garantito la “personalizzazione dei piani dell’offerta formativa”³⁷³, permettendole di articolare percorsi didattici personalizzati, nel rispetto delle singolarità degli studenti.

In riferimento al tema dell'accoglienza e inclusione dei propri studenti stranieri, è auspicabile che il sistema scolastico italiano percorra una “strada dell’integrazione, in stretta connessione con il principio della scuola “per tutti e per ciascuno” e nell’orizzonte dell’educazione interculturale”³⁷⁴.

Per orientarsi, il Miur ha elaborato nel 2006 le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Per la prima volta, compare un riferimento ad un'azione strutturata: l'educazione interculturale costituisce lo sfondo dell'intero sistema formativo nazionale, “da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti”.³⁷⁵

È una prospettiva che veicola una prassi aperta, contro una logica assimilatrice, secondo cui l'approccio dialogico interculturale debba divenire la base di ogni azione pedagogica, indipendentemente dalla nazionalità del destinatario dell'offerta formativa.

L'aggiornamento delle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, emanato nel 2014, propone un'offerta formativa che “riduca le

³⁷³ D.P.R. 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, Gazzetta Ufficiale n. 186, 10/08/1999, artt. 8,9, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>, consultato il 04/03/2020

³⁷⁴ Santerini [2003], Granata [2012], Portera, La Marca, Catarci, [2015], in TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.145

³⁷⁵ MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2006, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf, consultato il 04/03/2020

disuguaglianze, i rischi di esclusione sociale”³⁷⁶ e di dispersione scolastica, a favore di una distribuzione equa delle iscrizioni degli studenti stranieri.

Per questo motivo, le richieste di iscrizione vengono convogliate attraverso un’azione integrata, che prevede la partecipazione di istituzioni scolastiche, enti locali e Uffici Scolastici Regionali. In ottemperanza alla circolare n. 2/2010, viene richiesto che il tasso di presenza di studenti stranieri, in ciascuna classe, “non superi, di norma, il 30% del totale degli iscritti”.³⁷⁷ L’espressione “di norma” rivela la possibilità che esso sia innalzato, qualora vi fossero studenti stranieri dalle adeguate competenze linguistiche.³⁷⁸

Nonostante questa scelta possa far ipotizzare la presenza di “razionalità livellatrici”³⁷⁹, le quali alimentano un processo di assimilazione e il desiderio che i propri studenti stranieri si adattino al paese di arrivo, il documento ricorda l’importanza di creare un contesto accogliente, in comunicazione e collaborazione con la famiglia e i ragazzi: solo così, con discrezione e sensibilità, “sarà possibile resistere all’azione del reticolo”³⁸⁰, ricercando spazi altri di incontro.

In materia di normativa recente, il legislatore ricorda la necessità di proporre percorsi formativi personalizzati: l’articolo 14 della Legge Zampa, n. 47/2017, in materia di diritto allo studio nei confronti dei minori stranieri non accompagnati, predispone “progetti specifici, che prevedano, ove possibile, l’utilizzo o il coordinamento dei

³⁷⁶ MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890, consultato il 05/03/2020

³⁷⁷ *Ibidem*

³⁷⁸ *Ibidem*

³⁷⁹ DE CERTAU M., [1980], in ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 44

³⁸⁰ *Ivi*, pag.46

mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato”.³⁸¹

Il quarto comma 14 dell’articolo sopracitato, inoltre, garantisce il raggiungimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio di qualsiasi ordine e grado scolastico, indipendentemente dal raggiungimento della maggiore età³⁸², permettendo, così, non solo l’accesso all’istruzione, ma anche la possibilità di trarne riconoscimento.

Nel dicembre 2017, viene approvato un secondo documento, il quale si poggia sul “principio dell’universalismo, che assicura un’istruzione scolastica e pari opportunità in materia di accesso e successo formativo”³⁸³, tutelando il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia. È stato sottoscritto da Valeria Fedeli, “Ministra dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e dalla garante per l’Infanzia e l’Adolescenza: Filomena Albano”.³⁸⁴

È il riferimento normativo più attuale che annovera, all’interno del contesto in cui si situa, “le alunne e gli alunni stranieri non accompagnati”³⁸⁵: contiene indicazioni operative per il personale scolastico, delineando una traiettoria di formazione, condivisa tra i docenti, gli educatori, i tutori e i servizi sociali e di riferimento pedagogici³⁸⁶, al cui centro vi sia il bagaglio della persona e la sua “unicità biografica e relazionale”.³⁸⁷

³⁸¹ Legge n.47, 2017, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, in <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/L.+47+-+2017.pdf/ca8576bf-0e48-a07e-7980-ba9a22759a20?t=1564667201178>, consultato il 06/03/2020

³⁸² Cfr. *ibidem*, art. 14, c.4

³⁸³ MIUR, AUTORITA’ GARANTE PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, 2017, in https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/linee_guida_per_il_diritto_allo_studio_delle_alunne_e_degli_alunni_fuori_dalla_famiglia_di_origine.pdf, consultato il 06/03/2020

³⁸⁴ MIUR, *Scuola: Fedeli e Albano firmano le Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, 11/12/2017, in <https://www.miur.gov.it/-/scuola-fedeli-e-albano-firmano-le-linee-guida-per-il-diritto-allo-studio-delle-alunne-e-degli-alunni-fuori-dalla-famiglia-di-origine>, consultato il 06/03/2020

³⁸⁵ *Ivi*, pag. 5

³⁸⁶ *Ivi*, pag. 8

³⁸⁷ *Ivi*, pag. 3

A proposito della condivisione dell'intervento formativo, è opportuno citare l'azione degli Uffici Scolastici Regionali, che svolgono funzioni di coordinamento, al fine di "uniformare comportamenti e procedure, a livello nazionale" e dei CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, ai quali i minori stranieri non accompagnati possono iscriversi, compiuto il sedicesimo anno di età. Offrono, infatti, "corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, finalizzati a conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione", in virtù dell'art. 3 del DPR n. 263/12.³⁸⁸

L'alfabetizzazione, così come quanto esplicito nel terzo capitolo, in relazione ai centri di seconda accoglienza e la comunicazione in lingua seconda sono tra gli obiettivi annoverati dal PEI: il piano educativo individualizzato, steso dai docenti al momento dell'accoglienza.

Approfondirò questo tema nel paragrafo successivo, cercando di commissionare un'analisi descrittiva delle fasi di accoglienza in ambito scolastico e la possibilità di utilizzare alcuni strumenti operativi, al fine di favorire l'inclusione sociale dei MSNA in classe, mantenendo, quale orizzonte di riferimento, le suddette Linee Guida.

³⁸⁸ *Ivi*, pag. 15

1.2. Le fasi di accoglienza: dalle premesse formative agli strumenti operativi

“L’integrazione degli studenti con cittadinanza italiana va intesa, innanzitutto, come una meta, un principio guida”.³⁸⁹

Questo pensiero è in accordo con una focalizzazione sul soggetto il quale, attraverso percorsi specifici di formazione, è così posto nelle migliori condizioni “per agire consapevolmente nel contesto in cui vive”³⁹⁰: ciò richiama ad un patto di corresponsabilità e veicola un implicito e necessario atteggiamento di apertura iniziale poiché l’inclusione scolastica degli studenti stranieri si caratterizza per la sua dinamicità e “va continuamente costruita e consolidata”.³⁹¹

Pertanto, l’azione dei docenti dovrebbe essere guidata da assunti interculturali e dal “riconoscimento della centralità del vissuto emotivo”³⁹² del minore straniero non accompagnato il quale, necessita supporto di tipo motivazionale e di una predisposizione all’ascolto lungo le fasi di accoglienza, descritte qui di seguito.

1.2.1. Il primo colloquio

Adottare un atteggiamento di apertura empatica e di ascolto attivo consentono, nella fase di primo colloquio, la raccolta di informazioni atte a garantire il miglior inserimento possibile attraverso un momento di incontro conoscitivo. È importante creare

³⁸⁹ AUGELLI A., LOMBI L., TRIANI P., *La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa, in relazione ai bisogni e risorse dei Minori Stranieri Non Accompagnati*, in TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.146

³⁹⁰ *Ibidem*

³⁹¹ *Ivi*, pag. 150

³⁹² *Ibidem*

uno spazio relazionale per raccogliere delicate informazioni personali, relative alla storia personale e/o familiare e ad esperienze di scolarizzazione precedenti.

Infatti, “i vissuti scolastici sono variegati: alcuni (ragazzi) non l’hanno mai vissuta e, quindi, hanno molte aspettative e guardano ad essa con riconoscenza; altri ne hanno un brutto ricordo, [...], altri ancora la vivono come un obbligo, nettamente in contrasto con l’esigenza lavorativa”³⁹³, considerata spesso una necessità impellente.

Dal punto di vista didattico, uno dei bisogni emergenti è la capacità di comunicare in lingua italiana, sia in virtù di una sua fruibilità nei contesti quotidiani, sia al fine di creare una progettualità efficace. A tal proposito, è opportuno accertare, in sede di colloquio, la presenza di “competenze non verbali, conoscenze e competenze nella lingua madre e lingua seconda”³⁹⁴.

Questi strumenti valutativi aprono ad una riflessione significativa: “sono strumenti che aiutano a conoscere l’altro o a costruirlo?”³⁹⁵ La costruzione dell’alterità, infatti, non è indice di un’attitudine esplorativa: è una visione filtrata dalla soggettività dell’osservatore/valutatore. Essa potrebbe, pertanto, condurre ad un’attribuzione erronea di caratteristiche non realmente corrispondenti alla persona che si trova dinnanzi alle prove. Inoltre, è significativo precisare come, sia lo studente straniero che il docente, interagendo, facciano riferimento alla propria mappa³⁹⁶. Zoletto la definisce nei termini di guida e insieme di riferimenti interpretativi, valoriali e simbolici; essa permette, infatti, una lettura della realtà focalizzata su un unico punto di vista: quello del possessore di

³⁹³ ZAMARCHI, [2014], in TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.150

³⁹⁴ ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 34

³⁹⁵ *Ibidem*

³⁹⁶ *Ivi*, pag. 16

queste informazioni, correndo così il rischio che il colloquio si basi su una realtà “ideale” e non effettiva.³⁹⁷

Nonostante questo pericolo di distorsione nella decodifica, “la mappa assume, agli occhi dell’insegnante e della realtà accogliente, un’apparenza di chiarezza”.³⁹⁸ Ciò conduce ad una strada che non apre a prospettive, dirottandosi verso procedure confezionate e standardizzate quali i protocolli di accoglienza, utilizzati in fase di inserimento e nell’assegnazione della classe.

1.2.2. L’inserimento nella classe di accoglienza

Secondo quanto enunciato dalle *Linee guida*³⁹⁹, i protocolli, le griglie di osservazione della condotta e di valutazione delle competenze “e delle potenzialità del minore in vari ambiti”⁴⁰⁰ sono strumenti preziosi per una valutazione iniziale e l’assegnazione della classe in cui avverrà l’accoglienza.

Nello specifico, “la scelta della classe di inserimento è proposta dal Dirigente al collegio dei docenti/classe/interclasse”⁴⁰¹: egli si avvale della collaborazione dei professionisti al cui carico vi sia la tutela del minore (assistenti sociali, tutore o responsabile della struttura, nel caso di attesa di nomina). Per quanto riguarda i tempi relativi all’inserimento, essi vengono stabiliti dal Dirigente scolastico, in sinergia con le figure che si occupano del minore.

Le prove di accesso pertanto, andrebbero percepite come indicatori, non precetti di validità universale e inequivocabile: in accordo con il pensiero di Foucault, infatti, esse

³⁹⁷ Cfr. ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pagg. 18-19

³⁹⁸ *Ibidem*

³⁹⁹ *Ivi*: 376

⁴⁰⁰ *Ibidem*

⁴⁰¹ *Ivi*: 376

accentuerebbero la “governamentalità” dell’istituzione scolastica sui propri allievi.⁴⁰² In riferimento a ciò, le pratiche di esame “impongono un principio di visibilità obbligatoria”⁴⁰³ definendo, agli occhi della comunità scolastica, gli studenti stranieri in quanto tali per evitare che “sfuggano al controllo, documentandone la specificità”⁴⁰⁴. Zoletto definisce questo processo di attribuzione: “trasformare ogni allievo in un caso”⁴⁰⁵. Ciò impedisce alle persone di essere *alterità*: sono semplicemente soggetti da inquadrare e gestire. È possibile contrastare questa tendenza, traendo ispirazione dalle risorse di cui i soggetti sono portatori: per questo motivo, la pedagogia dell’accoglienza promuove percorsi longitudinali di accoglienza, continuativi e significativi per i progetti di vita dei ragazzi coinvolti.

1.2.3. La volontà progettuale

Emerge, quindi, la volontà di predisporre percorsi formativi individualizzati e flessibili: i piani didattici personalizzati (PDP). Secondo quanto riportato dal quadro normativo, i docenti, nella valutazione degli obiettivi, attribuiranno maggior rilevanza “agli interventi in classe e alla socializzazione degli apprendimenti, valorizzando il tempo scuola come determinante per il raggiungimento degli obiettivi previsti”.⁴⁰⁶

In virtù della dimensione socializzante dell’apprendimento, il PDP dovrebbe prevedere l’alternanza di momenti individuali e in piccolo gruppo, al fine di sviluppare “le competenze fondamentali previste dalla realtà formativa in cui il minore è inserito”.⁴⁰⁷

⁴⁰² Cfr. ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 40

⁴⁰³ *Ivi*, pag. 41

⁴⁰⁴ *Ibidem*

⁴⁰⁵ *Ivi*, pag. 42

⁴⁰⁶ *Ivi*: 22

⁴⁰⁷ TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.158

A questo proposito, sono funzionali gli interventi di *peer education*, che favoriscono lo sviluppo di capacità relazionali e competenze pro sociali e promuovono un'attenzione mirata alle attività educative affinché esse si possano svolgere “in maniera stabile e permanente”⁴⁰⁸, soddisfacendo anche il bisogno di molti MSNA “di incontro con i coetanei, in situazione di normalità”⁴⁰⁹. Consentendo, così, di variegare i propri rapporti amicali, frequentando spazi non segreganti.

Accompagnare i ragazzi stranieri verso la decodifica del contesto non familiare nel quale sono immersi, “è un esercizio di senso”⁴¹⁰: ad esso, pertanto, è necessario affiancare la cultura di appartenenza. Continuare a tenere stretto il *fil rouge* che unisce i punti della traiettoria migratoria, infatti, “mantiene vivo il ricordo, attraverso il racconto, della terra di provenienza”.

In ambito scolastico, muovendosi all'interno di relazioni nuove a carattere interculturale, è importante che le parti coinvolte mantengano un atteggiamento flessibile, conscie della possibilità di confrontarsi con il limite e dell’“opportunità di incontrare le persone nella loro irriducibile singolarità”.⁴¹¹

Pertanto, il dinamismo e l'apertura mentale sono fondamentali per un approccio che consideri gli strumenti operativi quali, semplicemente, *strumenti*: in virtù di una corresponsabilità, essi possono essere paragonati a ventagli di possibilità. Non esistono, quindi, chiavi di un mazzo da scegliere per aprire delle porte: è necessario procedere con cautela, nell'ascolto reciproco, per scoprire un nuovo mezzo, forgiare una nuova

⁴⁰⁸ *Ivi*, pag.157

⁴⁰⁹ *Ivi*, pag. 151

⁴¹⁰ *Ibidem*

⁴¹¹ ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 47

chiave. È questo uno spirito possibile da esperire per poter definire la scuola “terra di frontiera”.⁴¹²

1.3. “La scuola come terra di frontiera”: il contributo dei *Border studies*

Per contestualizzare l’affermazione di Zoletto, secondo il quale la scuola sia una terra di frontiera⁴¹³, è necessario fare un rimando all’opera: *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. L’autrice, Gloria Anzaldúa, si riferisce al confine, fisicamente disegnato dal corso del fiume Rio Grande/Rio Bravo, “che, dalla fonte, nel Colorado, alla foce, nel Golfo del Messico, separa la regione sud-ovest degli Stati Uniti dal Messico”.⁴¹⁴

A questo proposito, il 2 febbraio 1848 è una data importante perché ha segnato l’annessione dei territori messicani (“Colorado, Texas, Nuovo Messico, Arizona e California”⁴¹⁵) ai confini sud occidentali statunitensi, creando una ferita per il popolo che si trovava “nel mezzo”. È nata, così, la denominazione *chicanos*, i messicani americani. Sono “segnati dal crossing”, cioè dall’attraversamento geografico, e dalla contaminazione culturale: in seguito alla conquista americana, essi sono stati ufficialmente dichiarati cittadini statunitensi, pur considerando questa cittadinanza una “violazione”⁴¹⁶.

I *chicanos* hanno convogliato le contaminazioni all’interno di un sistema culturale e simbolico nuovo: hanno così posto resistenza al colonialismo linguistico⁴¹⁷, il quale

⁴¹² ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 13

⁴¹³⁴¹³ ZOLETTO D., *op. cit.*, pag.14

⁴¹⁴ Cfr. ZACCARIA P., *Border Crossing*, in https://www.academia.edu/30360399/Border_Studies?auto=download, consultato il 08/03/2020

⁴¹⁵ *Ibidem*

⁴¹⁶ *Ibidem*

⁴¹⁷ *Ivi*, pag. 2

avrebbe imposto l'utilizzo della lingua inglese, a favore di una commistione "tra lingue amerinde, lo spagnolo che diviene *calò o pachuco* (una forma di slang), *spanglish* (spagnolo e inglese), *tex.mex* e altre varianti ibride".⁴¹⁸

I *border studies*, cioè gli studi riguardanti il concetto di frontiera, hanno tratto spunto da questa popolazione per ridefinirlo: in accordo con il pensiero di Anzaldúa, infatti, la frontiera può essere identificata come un luogo in cui possa nascere "un terzo paese, una cultura di confine".⁴¹⁹ I *chicanos* ne sono portatori: la cultura *metiza*⁴²⁰ ha trovato il coraggio necessario per decostruirsi e ricostruirsi in modo unico, posizionandosi al centro tra due confini; è definita da Zaccaria una cultura "alter-nativa", il cui prefisso alter rimanda all'alterità.⁴²¹

La frontiera non viene più intesa come linea di confine⁴²² bensì quale regione e "terra da poter attraversare". Pertanto, essa non demarca e non crea barriere, strutturando il sistema di pensiero in poli contrapposti, bensì rende la circolazione fluttuante: "è un filtro che serve a non bloccare, ma a lasciar passare".⁴²³

Ho introdotto il contributo degli esponenti dei *Border studies*, quale riferimento esperienziale di un'etnia che si trova "nel mezzo" perché consente di sostituire le disgiunzioni "o, o", tipiche di un pensiero dicotomico, con le congiunzioni "sia...sia".

Sentirsi "sia qui che là"⁴²⁴ è l'obiettivo della sintesi identitaria, un processo in cui le figure educative rivestono un'importanza decisiva.

⁴¹⁸ *Ibidem*

⁴¹⁹ ANZALDÚA, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, 1987, pag. 29, in https://www.academia.edu/30360399/Border_Studies?auto=download, consultato il 08/03/2020

⁴²⁰ Traduzione in spagnolo del termine "meticcio", quale risultante della commistione di differenti etnie e bagagli culturali, linguistici, valoriali.

⁴²¹ *Ivi*: 406

⁴²² *Ibidem*

⁴²³ HANNERZ [1997], in ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 15

⁴²⁴ ZOLETTO, *op. cit.*, pag. 24

La sensazione di straniamento, infatti, contraddistingue lo studente straniero neoarrivato il quale, durante il colloquio di prima accoglienza, si muove all'interno di un territorio inesplorato, potendosi avvalere solo di riferimenti simbolici e culturali, propri della cultura di appartenenza. I nuovi ingressi entrano e attraversano “una terra di frontiera, che deve farli filtrare in certe modalità e a certe condizioni nella nostra società”.⁴²⁵

In virtù di un'azione livellatrice e di *governamentalità*⁴²⁶, tuttavia, è possibile che i suoi confini siano presieduti dagli insegnanti, quasi come fossero dei doganieri.⁴²⁷ In riferimento a ciò, Zoletto ricorda un elemento significativo: “alle dogane non c'è molta comunicazione. L'insegnante come doganiere appare saldamente insediato in un territorio, che sembra dominare quasi completamente”.⁴²⁸

Questo atteggiamento di controllo incrementa un senso di disorientamento: porsi una domanda quale “cosa ci faccio qui?”, secondo Schutz, “apre scatole cinesi (nelle quali sono racchiusi) significati, vissuti, routine, contesti”⁴²⁹ e innesca un meccanismo di interrogativi a catena, rendendo più difficile alla persona la lettura del contesto in cui si trova.

Quanto enunciato fino a qui apre a due vie di percorrenza, per quanto concerne l'atteggiamento dell'insegnante accogliente, il quale può ascoltare ed esperire l'interrogativo di senso in prima persona. Infatti, nonostante in situazioni di quotidianità egli

⁴²⁵ PIASSERE [2004], in ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 15

⁴²⁶ Cfr. ZOLETTO, *op. cit.*, pag. 40

⁴²⁷ *Ivi*, pag. 15

⁴²⁸ *Ivi*, pag. 20

⁴²⁹ SCHUTZ [1942], in ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007, pag. 21

percepisca, spesso, una conformità tra la propria “mappa di riferimento” e il contesto scolastico, è possibile che il suo sguardo si sdoppi.

Ad esempio, nell’esperienza didattica di italiano L2, può accadere che gli studenti pongano quesiti, relativi ad aspetti semantici o procedurali, che l’insegnante possiede in maniera spontanea, essendo italofono, ma ai quali fatica a fornire una risposta immediata. In questo caso, il docente potrà esperire la sensazione di “non completa padronanza della propria lingua”⁴³⁰ ed osservare “la propria casa-cultura con occhi-coscienza da outsider”.⁴³¹

Nel contempo, adottare un atteggiamento di ascolto attivo, ogni qualvolta uno studente narri di sé e della sua modalità di percezione dell’ambiente scolastico, permette al docente di “incrinare la sicurezza e l’ingenuità con cui egli si affida alla propria mappa, [...] di sentirsi un po’ spaesato”.⁴³²

Pertanto, la presenza in classe di studenti stranieri deve essere considerata un’opportunità irrinunciabile di “percepire il proprio territorio e il proprio tempo in maniera diversa”⁴³³ proprio perché, pur essi visti dall’interno, consentono di variare l’angolazione dello sguardo. I *border studies* suggeriscono come prendere le distanze dalle proprie rappresentazioni univoche e destrutturare il proprio punto di vista permettano di sentirsi dentro e fuori dalla linea di confine, in continua oscillazione.⁴³⁴

Questa è una strategia suggerita da Zoletto per non perdersi in un totale disorientamento: lo spazio di incontro diventa un territorio di sperimentazione e di

⁴³⁰ *Ivi*, pag. 93

⁴³¹ *Ivi*: 58

⁴³² *Ivi*, pag. 25

⁴³³ Cfr. ZOLETTO, *op. cit.*, pag. 26

⁴³⁴ Cfr. ANZALDÚA, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, 1987, pag. 3, in https://www.academia.edu/30360399/Border_Studies?auto=download, consultato il 08/03/2020; ZOLETTO D., *op. cit.*, pag. 27

riconoscimento delle peculiarità del soggetto. In esso, “l’insegnante può mettere tra parentesi molte certezze sul protocollo che sta seguendo”, considerandolo un orizzonte e non una prescrizione.

Tenere a mente queste considerazioni può essere utile alle figure educative, al fine di proporre percorsi che motivino ad apprendere l’italiano come L2⁴³⁵: ad esempio, considerare lo studente protagonista del proprio percorso di apprendimento può significare coinvolgerlo in un “percorso di ricerca (condivisa) su piccoli grandi problemi linguistici”⁴³⁶.

Valorizzare esperienze comunicative in contesti informali, proporre stimoli provenienti da programmi televisivi, canzoni, giochi linguistici possono caratterizzare esperienze formative, dalla didattica “accattivante” e vicina al mondo degli studenti adolescenti; inoltre, sia il docente sia lo studente, in co-partecipazione, “possono fare ricerca su una lingua in cui siano, in modo diverso, ospiti”⁴³⁷.

Lo studio del materiale bibliografico, necessario alla stesura di questo paragrafo, mi ha consentito di delineare, all’interno dei miei schemi di rappresentazione, una differente accezione della “scuola di frontiera”: non più in accordo con il senso comune, secondo il quale la suddetta espressione sia sinonimo di precarietà e difficoltà nella didattica a causa di svantaggi linguistici e socioculturali.

Un insegnante di frontiera, infatti, sperimenta la difficoltà dello straniamento: “non può passare davvero di là, ma vede in un altro modo il suo qui”. Sosta nel mezzo,

⁴³⁵ In riferimento a quanto enunciato nel capitolo precedente, per la stesura di questo paragrafo, mi sono avvalsa dell’intervento della Dott.ssa Bassano, all’interno del corso di formazione “*Competenze interculturali e alfabetizzazione*”, promosso Il Centro Oratori Bresciani in collaborazione con il Centro studi Pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare (CESPEF) dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, a cui ho partecipato da ottobre a dicembre 2019.

⁴³⁶ ZOLETTO D., *op. cit.*, pag. 93

⁴³⁷ *Ivi*, pag. 94

oscillando in continuazione, stando nel cambiamento, nell'incertezza di una relazione che non sia in grado di fornire risposte precostituite proprio perché unica.

Questa considerazione ha scaturito in me il desiderio di ricercare “altri modi di incontrarsi a scuola” per contribuire alla diffusione di un'educazione interculturale.⁴³⁸

Riporterò, nei paragrafi successivi di questo capitolo, due esperienze dirette di didattica alternativa: dall'utilizzo di approcci autobiografici e narrativi, alla frequentazione di alcuni luoghi di socializzazione che consentano di vivere opportunità di apprendimento linguistico informale e aggregativo.

A tal proposito, sono preziose e significative le lenti interpretative di tre testimoni privilegiati, i cui sguardi spero possano contribuire a veicolare “una scuola in cui tutti possano sentirsi ospitanti e ospitati”.⁴³⁹

⁴³⁸ Cfr. ZOLETTO D., *op. cit.*, pag. 47

⁴³⁹ ZOLETTO D., *op. cit.*, pag. 11

2. Altri modi di incontrarsi a scuola: l'arte di raccontare storie interculturali

*“Noi siamo le nostre storie.
Siamo il prodotto di tutte le storie
che abbiamo ascoltato e vissuto
e delle tante che non abbiamo sentito mai.
Le storie hanno modellato la visione di noi stessi,
del mondo e del posto che in esso occupiamo”*
(D. Taylor)

“Sentirsi ospitali e ospitanti”: riporto nuovamente la citazione di Zoletto perché ben sintetizza quanto vissuto all'interno dei laboratori esperienziali per docenti a cui ho partecipato, condotti dalla Dott.ssa Ramona Parenzan.

L'approccio narrativo da lei veicolato, all'interno di un contesto accogliente e acritico, associato a molteplici mediatori, permette di trasformare gli studenti in protagonisti del proprio percorso di sperimentazione linguistica e narrativa.

È questa una tra le molteplici finalità che si propone l'*Alfabetiere Interculturale*, nato dalla collaborazione tra Ramona Parenzan e Silvia Bertussi.

“Vorrebbe essere un gesto concreto per dare cittadinanza a scuola, e non solo, a favolistiche popolari”⁴⁴⁰.

Così Ramona introduce il proprio libro composto da 26 racconti provenienti da differenti tradizioni: uno per ogni lettera dell'alfabeto. Lo definisce “una creatura su

⁴⁴⁰ PARENZAN R. (a cura di), *Alfabetiere interculturale. Dei personaggi delle fiabe, racconti, miti e leggende del mondo*, Coccolena, 2019

carta”⁴⁴¹, la quale ha avuto origine dalla letteratura orale e scritta e da testimonianze dirette di racconti di amici migranti.

A questo proposito, nell’introduzione a *Fiabe Italiane*, nel 1956, Calvino scriveva: “le fiabe sono vere perché prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, sono una spiegazione generale della vita”.⁴⁴²

L’Alfabetiere commistiona personaggi provenienti da differenti tradizioni: dà loro parola. La narrazione si sviluppa in prima persona e veicola miti collettivi, filosofie differenti, ruoli di genere, codici comportamentali...una vera e propria pedagogia interculturale perché frutto dell’incontro di differenti personalità, preziose per la scrittrice non solo quale supporto nella traduzione.

Ogni racconto, infatti, è preceduto da un lavoro di ricerca di materiale bibliografico in riferimento alla cultura di origine, nonché da sperimentazioni di scrittura e comparazioni tra differenti fonti. Il risultato è un rimaneggiamento di storie, frutto di *variatio sul tema*: basti citare l’ultimo passaggio del racconto di Baba Yaga, “che compie un tour attraverso le tredici stazioni della metropolitana di Mosca”.⁴⁴³

Questo è un intervento particolarmente significativo ad opera della scrittrice, la quale stimola gli spettatori stessi ad interagire, revisionando e riscrivendo i passaggi della storia.

Come ricorda il prof. Andrea Arrighi, “questo è l’eterno destino delle fiabe: essere rimaneggiate, rivisitate, cambiate nella sequenza degli avvenimenti e, magari, anche nel finale”.⁴⁴⁴ Modificare il corso degli eventi, attraverso la scrittura, stimola

⁴⁴¹ *Ibidem*

⁴⁴² Cfr. Introduzione, in CALVINO I., *Fiabe Italiane*, Einaudi, 1956

⁴⁴³ PARENZAN R. (a cura di), *Alfabetiere interculturale. Dei personaggi delle fiabe, racconti, miti e leggende del mondo*, Coccolena, 2019, pag. 14

⁴⁴⁴ ARRIGHI A., in PARENZAN R. (a cura di), *Alfabetiere interculturale. Dei personaggi delle fiabe, racconti, miti e leggende del mondo*, Coccolena, 2019

l'immaginazione e la creatività permettendo, in senso lato, di rileggere alcune pagine della propria storia personale, cambiando prospettiva.

Per questo, in chiave moderna, nell'*Alfabetiere* è resa esplicita la volontà di “presentare una parte delle microtradizioni e microculture...per permettere ai bambini di osservare il mondo e leggerlo in modo differente”.⁴⁴⁵

A tal proposito, non passa inosservata la scelta della denominazione del progetto genitore del libro: *Coccolena*. La balena rosa, immagine archetipo che accompagna Ramona nei suoi viaggi letterari, “rappresenta la capacità di esprimere e comprendere ed esprimere le emozioni”, in accordo con la citazione di Gregory Colbert: “Le balene non cantano perché hanno una risposta, cantano perché hanno una canzone”.⁴⁴⁶ Il loro canto è assimilabile ad una scrittura libera, emotiva, in grado di oltrepassare i confini. In seguito alla lettura dell'*Alfabetiere*, ho avuto la possibilità di espandere i margini della mia “comfort zone”, immergendomi in uno spazio in cui non mi sia sentita “ascoltatrice passiva e recettiva”, ma parte interattiva, avendo spazio e modo di perdersi ed essere cullata, nelle maglie della trama narrativa.

Ramona Parenzan, all'interno delle esperienze immersive che propone a grandi e piccini, a cui ho partecipato nel 2019 e nel 2020 (il primo specifico sull'*Alfabetiere*), è una raccontastorie moderna. Così racconta i suoi primi passi all'interno della narrazione teatrale e dell'arte della drammatizzazione:

“È scattato per caso, nel 1999, quando ho fatto un corso Caritas per diventare operatrice interculturale: si chiamava “Progetto Itaca” ed è stato bellissimo. Il corso è

⁴⁴⁵ INNAURATO O. A., *L'Alfabetiere Interculturale di Ramona Parenzan: intervista e recensione*, 2019, in <https://www.blmagazine.it/lalfabetiere-interculturale-di-ramona-parenzan-coccolena-intervista-e-recensione/>, consultato il 09/03/2019

⁴⁴⁶ PRODUZIONI DAL BASSO, *Serpelena Edizioni. Libri ed esperienze in metamorfosi*, in <https://www.produzionidalbasso.com/project/serpelena-edizioni-libri-ed-esperienze-in-metamorfosi/>, consultato il 09/03/2020

*durato parecchi giorni e il gruppo dei formandi era composto da persone con professionalità ed età differenti (io ero ancora una studentessa): mediatori culturali di varia provenienza geografica, assistenti sociali, insegnanti, operatori di sportello comunale. Il corso era interamente svolto in “immersione” e utilizzava soprattutto tecniche teatrali e poche ore frontali. Il percorso intendeva offrirci degli spunti “vissuti ed esperiti” per operare in ambito interculturale. Da lì poi è cominciato tutto”.*⁴⁴⁷

Probabilmente frutto della sua esperienza formativa iniziale, anche i percorsi da lei proposti si caratterizzano per essere esperienze immersive: in poche ore, allo spettatore viene richiesto di mettersi in gioco liberamente, recitando, cantando, viaggiando all'interno di differenti matrici linguistiche, vestendo i panni di differenti personaggi, archetipi della tradizione popolare.

Ramona Parenzan cita la raccolta di Pitré (1875), ispiratrice nel ruolo di racconta-storie: l'arte della sua novellatrice, Agatuzza Messia, “più che nella parola consiste nel muovere irrequieto degli occhi, nell'agitar delle bracce, negli atteggiamenti della persona tutta, che si alza, gira intorno per la stanza, s'inchina, si solleva, facendo la voce ora piana, ora concitata, ora paurosa, ora dolce, ora stridula”.⁴⁴⁸

Attraverso attività di drammatizzazione teatrale, narrazioni a voce alta, canzoni, giochi di ruolo e indovinelli, anche gli spettatori della Parenzan possono potenziare le proprie capacità comunicative, sviluppando conoscenze e competenze interculturali. Ogni racconto, infatti, permette di gustare nuovi sapori provenienti da inconsuete tradizioni culinarie, abituare le orecchie all'ascolto di nuove musiche e muovere il proprio corpo nel contesto: consente un'espressione di sé vera e autentica, a 360°.

⁴⁴⁷ Materiale tratto grazie ad un'intervista a me rilasciata dalla Dott.ssa Ramona Parenzan, marzo 2020. L'ho riportata nella modalità scritta, con la quale si è svolta.

⁴⁴⁸ CALVINO I., *Fiabe Italiane*, Einaudi, 1956, pag. 124

Per quanto riguarda una didattica dentro e fuori dall'aula, in entrambi i casi, l'approccio dell'autrice è basato sul metodo psico-linguistico del "Format Narrativo Hocus e Lotus, il quale "prevede l'apprendimento di una nuova lingua allo stesso modo in cui è stata appresa la lingua madre"⁴⁴⁹, favorendo la componente affettiva. Essa scaturisce dall'incontro relazionale, dallo sguardo e dal comportamento mimico ed espressivo: ossia, dalle componenti verbali e non verbali.

In seguito ad una semplificazione del testo, seguendo il metodo, esso viene drammatizzato (*acting out*) in italiano, altre lingue o dialetti regionali: in ogni caso, è una modalità di didattica attiva, funzionale all'insegnamento di una nuova lingua, quale l'italiano come L2, che diventa lingua veicolare. Per facilitare la memorizzazione, la ripetizione è necessaria ed è agevolata in quanto si tratta di vicende che appartengono al mondo emotivo dell'ascoltatore.

Inoltre, soprattutto in età scolare, la drammatizzazione incoraggia il contatto e la regia del docente consente di esperire il cambio di ruoli e il rispetto dei turni, nonché dello spazio dell'altro e della sua libera espressione.

Affinché il clima di gruppo agevoli l'esperienza, l'insegnante svolge un ruolo fondamentale, ma non predominante, bensì supportivo e coordinativo: egli tiene la regia e cura l'importanza del cerchio, predisponendo la partecipazione condivisa ad un "rito di inizio", assimilabile alle routine svolte all'interno delle scuole dell'infanzia, le quali anticipano l'azione successiva, creando il clima adatto e allenando i bambini alla capacità di "darsi del tempo", stando all'interno dell'interazione senza frenesia.

⁴⁴⁹ PARENZAN R., (a cura di), *Formazione Alfabetiere Interculturale*, materiale operativo fornito nei laboratori esperienziali "Alfabetiere Interculturale" e "Storytelling e narrazione interattiva", ai quali ho partecipato rispettivamente il 11/05/2019 e 25/01/2020, presso La Libreria dei Ragazzi, Brescia.

A questo proposito, ho chiesto a Ramona di illustrare la scelta delle illustrazioni, di cui è costellato l'Alfabetiere, le quali vengono presentate ai bambini in formato A3: costituiscono, infatti, il pretesto narrativo che stimola il laboratorio e vengono scelte, dai partecipanti, in maniera spontanea, seguendo i personali interessi. Riporto qui di seguito la mia domanda, tratta dalla medesima intervista, di cui sopra:

In merito ai laboratori che proponi alle scuole, e, nello specifico, utilizzando l'Alfabetiere, mi hai raccontato quanto la scelta dei pretesti narrativi, attraverso le flashcards da parte dei bambini, fosse spontanea. È stato difficoltoso, agli esordi della tua carriera, sostare nella relazione, lasciare ai bambini il tempo, restare flessibile e cercare di contrastare la frenesia del mondo adulto? Come ci sei riuscita?

“Per essere una buona raccontastorie bisogna sbagliare molte volte. Osservare i tempi dei bambini, dargli spazio, dare a loro la regia per certi aspetti. Farli sentire, in qualche modo, parte integrante della scena. Non sono abituati: spesso gli adulti fanno tutto e lasciano poco spazio all'interazione. Se sono i bambini a scegliere i personaggi li sentono più famigliari, anche se, all'inizio, sono in imbarazzo. Bisogna imparare ad attendere e ad accogliere gli “spazi morti” come essenziali a tutto il resto, come un momento di magia silenziosa. Loro poi sono grati alla fine dello spettacolo e in qualche modo ti fanno capire che ti aspettano ancora”.

Penso che questo passaggio possa ritenersi significativo al fine di promuovere una didattica interattiva e attiva, accogliente perché in grado di “dare cittadinanza” ai bagagli di unicità dei singoli soggetti. Ho chiesto a Ramona, a tal proposito, quale fosse la sua percezione, relativamente al grado di interculturalità della scuola italiana.

“Nel 2000 c’è stato il boom: allora, io lavoravo alla Vannini Editrice e mi occupavo di testi interculturali bilingui (riferimento alla collana: “Ti racconto il mio paese”⁴⁵⁰), le scuole e gli insegnanti compravano libri e formazione. Poi, dal 2005 in poi, c’è stato un lento svilimento di tutto e una sorta di involuzione. Oggi la scuola è diventata autarchica: insegnanti poco formati insegnano in modo stantio e anche poco motivati italiano lingua due e di interculturalità mi sembra non ci sia più quasi traccia a parte piccoli e rari casi. In fondo tutto dipende dalle politiche e dalle ideologie nazionalpopolari. L’interculturalità sarebbe urgente e molto utile ma non risponde alle logiche di potere.

Per questo motivo, è importante proporre percorsi di formazione del corpo docente ad una didattica narrativa, nella consapevolezza che l’ambiente didattico dei primi gradi di istruzione favorisca maggiormente un approccio attivo, rispetto a scuole secondarie di primo e secondo grado.

Tuttavia, l’efficacia del metodo è comprovata anche in aula poiché motiva un apprendimento informale alla lingua seconda, affinché possa implementare, primariamente, l’asse della comunicazione quotidiana. Solo in seguito ad una padronanza basilare della lingua, sarà possibile introdurre i fondamenti di una lingua per lo studio: è, quindi, opportuno lavorare in contesti che favoriscano la socializzazione tra pari e con l’insegnante, costruendo spazi di reciproco confronto e ascolto.

Ramona così racconta della nascita del proprio percorso di didattica alternativa con ragazzi e adulti richiedenti asilo.

Tutto è nato da una formazione metodo Hocus e Lotus, ma per insegnare italiano a bambini di nuovo arrivo. Ho trovato questo metodo del format narrativo molto più

⁴⁵⁰ Cfr. Collana editoriale “Ti racconto il mio paese”, in <http://www.vanninieditrice.com/Collana-Ti-racconto-il-mio-paese>, consultato il 09/03/2020.

efficace della solita fotocopia passivizzante. L'italiano (e più in generale le lingue) va esperito, detto, agito, masticato, cantato, recitato e compreso in un contesto integratore, non solo in modo astratto. Non dimentichiamoci poi l'aspetto motivazionale: sia la performer che gli studenti si divertono molto di più e una didattica ludica e dei cinque sensi dovrebbe, secondo me, essere adottata anche in contesti didattici più "seri" come la secondaria di primo e secondo grado.

Seri per impostazione didattica, di primaria importanza poiché rappresentano possibili spazi di concretizzazione dei propri bisogni progettuali, nonché di "esprimersi, muoversi, fare pratica"⁴⁵¹: la necessità di muoversi coinvolge diversi piani, intellettuale, fisico, emotivo, sociale.

Credo che il modello del format narrativo possa essere esportato: un'insegnante flessibile, performer mette in gioco se stessa, riconoscendo i propri limiti e le proprie potenzialità: questo lavoro personale ed introspettivo favorisce, di conseguenza, il riconoscimento dei ragazzi con i quali interagisce.

Come esplicitato da Traverso, gli adolescenti protagonisti di esperienze migratorie sanno confrontarsi con il limite, dimostrano una grande flessibilità mentale e psicologica e grande resilienza, adattandosi ai cambiamenti.⁴⁵²

È grazie ad insegnanti appassionati di pedagogia interculturale, il cui sguardo è in grado di focalizzarsi sulle potenzialità dei propri ragazzi, che sia possibile strutturare percorsi formativi e coinvolgenti. Essi non hanno ricadute solo in ambito didattico: lasciano il segno e rappresentano un semino coltivato in un terreno fertile, ricco di potenzialità. Valorizzare le competenze tacite, esplorare didattiche che considerino

⁴⁵¹ Cfr. TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Milano, 2018, pag.152

⁴⁵² *Ivi*, pag. 153

differenti stili cognitivi e di apprendimento sono strade di didattica alternativa e viva, dentro e fuori dall'aula, in grado di appassionare gli studenti coinvolti, gli insegnanti esperti e in formazione.

Anche la didattica per immagini è in grado di veicolare questo pensiero: riporto, in merito a ciò, una frase recitata da Fiabol, nome d'arte di Daniela Cella.

“Che tu sia Lupo, Cappuccetto o il Cacciatore: da qualunque parte tu stia, quel che conta, per me, è ascoltare la tua storia”.⁴⁵³

È contenuta in un'illustrazione presentatami durante un incontro di formazione esterna, dedito alla formazione di operatori per C.A.G: in quell'occasione, l'esercizio proposto, relativo alla riscrittura della storia di Cappuccetto Rosso, utilizzando un narratore interno differente, mi ha consentito di esperire l'espedito terapeutico della fiaba: “quasi tutti, prima o poi, saremo quel lupo o quell'orco cattivo, quel mostro o quella matrigna invidiosa”.⁴⁵⁴

Ho scelto di riportare alcune tra le molteplici esperienze, definite dalle Linee guida, elaborate dal MIUR nel 2014 “miste ed eterogenee”, di apprendimento situato, concreto e, per questo significativo.

In accordo con questo documento ministeriale, infatti, “gli alunni stranieri imparano a scuola e fuori dalla scuola, negli scambi quotidiani con i pari, nei momenti informali del gioco e dello scambio”.⁴⁵⁵

⁴⁵³ Per maggiori riferimenti all'illustratrice, ho consultato il sito: <http://www.fiabolarte.it/>, il 09/03/2020

⁴⁵⁴ Cfr. ARRIGHI A., in PARENZAN R. (a cura di), *Alfabetiere interculturale. Dei personaggi delle fiabe, racconti, miti e leggende del mondo*, Cocolena, 2019, pag.1

⁴⁵⁵ MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014, pag. 17, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890, consultato il 09/03/2020

Pertanto, tratterò ora dei luoghi, in grado di segnare il percorso di vita dei ragazzi i quali, “come cavalieri erranti, vagano pieni di sé, cercando attenzione e cura”⁴⁵⁶: i centri di aggregazione giovanile, utilizzando differenti lenti interpretative e traendo spunto da esperienze dirette.

Nello specifico, in seguito ad un accenno al contesto educativo, riporterò due differenti punti di vista, in virtù di due ruoli diversificati, ricoperti all’interno delle équipes educative: Enrico Pellegrini, educatore professionale presso il CAG di Flero, e Falilatou Gabe, prima partecipante e poi volontaria del Cag di S. Giovanni, nel cuore del centro storico di Brescia.

3. I centri di aggregazione giovanile: luoghi di socializzazione interculturale

I centri di aggregazione giovanile possono essere inseriti all’interno di “un’offerta formativa extrascolastica nell’area dell’aggregazione e del tempo libero, rivolta alla generalità degli adolescenti e preadolescenti”.⁴⁵⁷

Analogamente all’ambiente scolastico e alle forme di didattica alternativa, trattate nel paragrafo precedente, i CAG possono essere definiti “zone di frontiera”⁴⁵⁸ poiché situati nel mezzo tra la strutturazione degli spazi formali e l’aggregazione spontanea, tipica dei luoghi informali di incontro. Favoriscono, inoltre, l’utilizzo di una lingua

⁴⁵⁶ Per la stesura di questo paragrafo, mi sono avvalsa dell’intervento della Prof.ssa Amadini, all’interno del corso di formazione “*Competenze interculturali e alfabetizzazione*”, promosso Il Centro Oratori Bresciani in collaborazione con il Centro studi Pedagogici sulla vita matrimoniale e familiare (CESPEF) dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, a cui ho partecipato da ottobre a dicembre 2019

⁴⁵⁷ TRABUCCHI B., *L’educatore nei centri di aggregazione giovanile*, in MACCARIO D. (a cura di), *L’educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 63

⁴⁵⁸ *Ivi*, pag. 71

veicolare e la condivisione di codici: pertanto, l'interazione diretta e spontanea, utilizzando ed esplorando differenti codici linguistici, è essenziale nel processo di inclusione dei minori, italiani e di prevalenza straniera, che accedono al servizio.

Proprio per questo motivo, è opportuno dedicare uno spazio di approfondimento ad ambienti che, “a lungo, hanno faticato ad essere percepiti quale luogo educativo”.⁴⁵⁹

Solo negli anni '90, essi sono riusciti ad acquisire e affermare la propria specificità educativa: a tal proposito, possono offrire proposte variegate di formazione, occasioni di socializzazione tra gruppi e individuali, cariche di significato, grazie alla presenza di educatori formati, “in possesso di esperienze professionali specifiche, sempre più impegnati in progetti territoriali integrati”.

Prima di trattare specificatamente il ruolo degli educatori nei CAG, è significativo citare la valenza della dizione “aggregazione”: il gruppo dei pari, infatti, svolge importanti funzioni di supporto emotivo, coadiuvando la necessaria emancipazione psicologica dalle figure genitoriali, durante l'adolescenza. È luogo di sostegno alla crescita e alla formazione identitaria.

Proprio per questo motivo, il centro aggregativo è un “laboratorio sociale per il rispecchiamento reciproco”⁴⁶⁰, nonché una palestra per apprendere modalità di gestione dei conflitti e sviluppare competenze comunicative e atteggiamenti pro-sociali. Sviluppa, infatti, le proprie radici grazie ai contributi teorici della “pedagogia interazionale”⁴⁶¹,

⁴⁵⁹ *Ivi*, pag. 63

⁴⁶⁰ Cfr. SCAPARRO F., CHARMET G., *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, pag. 77, in TRABUCCHI B., *L'educatore nei centri di aggregazione giovanile*, in MACCARIO D. (a cura di), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 65

⁴⁶¹ Cfr. GAGGIANESE P., SALOMONE I. *Cag e setting pedagogico. Note per un approccio interazionale ai problemi educativi*, in MAYER, REGOGLIOSI, VOLPI (a cura di), *Aggregare non basta*, pagg. 102-118, in MACCARIO D. (a cura di), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 66

la quale valorizza il “processo di interazione comunicativa e sociale tra gli individui”⁴⁶².

A proposito di scambi comunicativi, al fine di rendere viva la trattazione teorica dei CAG, centri pulsanti in cui la dimensione giovanile possa sperimentare, esprimersi e progettare, ho scelto di dar voce a Falilatou, volontaria presso il CAG dell’oratorio S. Giovanni, ed Enrico Pellegrini, educatore professionale presso il CAG “We care” di Flero.

L’affluenza dell’utenza è alta, in entrambi i casi: i due servizi, sostenendo anche casi di famiglie in stato di necessità segnalate dai Servizi Sociali, offrono un percorso di ritiro da scuola e la possibilità di studio assistito, ma autonomo, il pomeriggio, affiancato sia da educatori, sia da volontari.

In merito a questo aspetto, è attiva una rete sinergica di intervento, la quale coinvolge differenti attori educativi: scuola e servizi sociali gestiti dagli enti locali, per citarne alcuni. Non avendo tempi e formazione specifica per alfabetizzare e supportare lo svolgimento di compiti, non trattandosi di specialisti in disturbi specifici dell’apprendimento, un rapporto di alleanza educativa tra famiglie, educatori e partecipanti al CAG si rivela necessario, al fine di evitare un continuo rimbalzo e “scarico”, rispetto all’assunzione di responsabilità all’interno dei percorsi scolastici dei minori.

In particolare, gli educatori, a questo proposito, cercano di veicolare l’aspetto progettuale, coinvolgendo gli utenti che, prevalentemente, arrivano a gruppi, sui quali viene spesso svolto un “lavoro promozionale di investimento”.⁴⁶³

⁴⁶² *Ibidem*

⁴⁶³ Cfr. MACCARIO D. (a cura di), *L’educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 68

In questi spazi, innanzitutto, si assiste ad un intreccio di percorsi: le relazioni simmetriche e orizzontali tra i gruppi si alternano a rapporti asimmetrici (in virtù dei differenti ruoli ricoperti) tra educatori e ragazzi, modificando così le modalità aggregative del gruppo stesso.⁴⁶⁴ Gli educatori, infatti, “restituiscono ai gruppi l’immagine che colgono dall’esterno, li interrogano sui significati del loro modo di stare insieme”⁴⁶⁵ affinché siano occasioni di supporto e legittimazione dell’identità dei membri, in grado di normarsi internamente per non cadere in dinamiche trasgressive o distruttive. Inoltre gli oratori di Flero e S. Giovanni, che ospitano i servizi sopraccitati, per missione, caratteristiche, risorse umane e strutturali, riescono ancora a fare la differenza, in virtù della presenza umana variegata che accolgono: basti pensare ai servizi di ricreazione estiva, ai percorsi di educazione cattolica, di catechesi annuali per bambini, giovani, adulti e famiglie e alla fruizione spontanea di spazi ludici, all’interno e all’esterno delle strutture.

La presenza di molteplici realtà e una loro eventuale contaminazione delineano una struttura originale degli spazi dei CAG: gli utenti vengono coinvolti in prima persona, in virtù di un regolamento sottoscritto interno, non predefinito: a tal proposito, gli adolescenti chiedono anche spazi di “incontro e scontro in cui vi siano regole razionali e negoziate, sanzioni logiche e plausibili, osservando se e come l’adulto si rapporta ad esse”.⁴⁶⁶

Aggregarsi può avvenire anche nello spazio esterno: sia Enrico che Falilatou hanno riportato esperienze di uscite sul territorio, preposte sia per aderire a bisogni di incontro e socializzazione, sia per offrire pretesti da cui possano nascere interrogativi “sul

⁴⁶⁴ *Ibidem*

⁴⁶⁵ *Ibidem*

⁴⁶⁶ *Ivi*, pag. 69

proprio territorio e su ciò che sia possibile fare per trasformarlo”, avendo possibilità di movimento, ma anche responsabilità di gestione. È per questo che ritengo sia necessario un atteggiamento flessibile (paragonabile all’oscillazione tra il “qui e là”, esplicita nel paragrafo precedente) da parte di ogni figura educativa: la sua azione di stimolo è preziosa al fine di “agganciare” l’interesse dei giovani che sostano sulla porta o coloro che “adottano la modalità del *mordi e fuggi*.”⁴⁶⁷

Essendo il CAG un luogo di dialogo tra le appartenenze, esso può rispondere al bisogno di continuità: nel riconoscimento delle difficoltà quotidiane di convivenza e della fatica che il lavoro educativo comporta, è importante sottolineare come per l’educatore, muoversi all’interno di una relazione dall’esito non preconstituito permetta anche l’apertura a nuove possibilità, in cui “il reale venga subordinato al possibile, si mettano in gioco i desideri, articolando un piano di azione”.⁴⁶⁸

L’educatore supporta il percorso di crescita progettuale degli utenti, riportando il loro slancio al riscontro con le possibilità concrete, supportando battute di arresto, incoraggiando l’impegno e la responsabilità conseguenti alle scelte, aiutando i ragazzi a rileggere quanto sperimentato, in termini di risorse introdotte e competenze acquisite.

Ho avuto la possibilità di esperire questo aspetto in qualità di utente attivo, all’interno dello Spazio Giovani “*Piastra Pendolina*”, gestito dalla Cooperativa *Il Calabrone* e mi ritrovo nelle parole di Falilatou, la quale, prima di essere volontaria, ha vissuto lo spazio come giovane, aderente all’intenzionalità aggregativa e socializzante del servizio. Ho riscontrato come, anche per me, esso abbia costituito un rifugio, un luogo a cui tornare e in cui trovare punti di riferimento esterni alla famiglia e all’ambiente scolastico. Mi ha aiutata a “liberare il mio tempo, traghettandomi in un tempo impegnato”.

⁴⁶⁷ MACCARIO D. (a cura di), *op. cit.*, pag. 72

⁴⁶⁸ *Ivi*, pag. 76

Il laboratorio di webradio, al quale ho partecipato, in qualità di speaker, mi ha consentito di sperimentare nuove modalità di socializzazione, rispondere a necessità di ascolto, strutturare la mia identità in virtù di nuovi comportamenti proattivi, scoperti in un contesto “laboratoriale”, supportivo e protetto, poi sfociato nella valorizzazione della partecipazione della componente giovanile sul territorio di Brescia, integrando il laboratorio in “Piastra” alla possibilità di trasmettere all’interno di una radio FM locale, in un contesto formativo “professionalizzante”.

I dettagli che più mi hanno colpito, durante la somministrazione delle interviste, sono stati lo sguardo di Enrico e la voce di Falila, entrambi portatori di vero e fiducioso entusiasmo nei confronti dei propri ragazzi, cercando di accompagnarli alla scoperta del fatto che sia possibile “riportare il tempo del divertimento nell’ordine di una quotidianità”.

Demitizzarlo consente di traslarlo ad una dimensione sì più ordinaria, in quanto quotidiana, ma per questo non priva di significato: scoprire nuove possibilità di procedere nel proprio percorso di vita, lasciando che i propri passi si affianchino per un lungo o breve tratto aiuta a ritrovarsi, a conferire maggior significatività alle esperienze presenti e future.

Riportare le esperienze di tutti coloro che abbiano scelto di intraprendere un viaggio relazionale, dentro e fuori dall’aula, “quale strada da tracciare”⁴⁶⁹ e percorrerla in maniera congiunta, mi ha permesso di osservare un movimento vivo e incessante, socialmente attivo e propositivo. Ascoltare i vissuti e le voci di coloro che, quotidianamente e con consapevolezza, scelgono di intraprendere “un percorso, la cui meta sia il

⁴⁶⁹ BARONE, *La materialità educativa*, pag. 156, in MACCARIO D. (a cura di), *L’educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009, pag. 73

ragazzo⁴⁷⁰ mi ha consentito di rilevare quanto egli, all'interno di questi contesti di libera espressione e accoglienza, possa sentirsi al centro dell'intenzionalità progettuale, supportato realmente nella scrittura creativa di alcuni passi della propria storia personale.

⁴⁷⁰ *Ivi*: 95

Conclusioni

Al “*vai, vivi...diventa!*”, fulcro dell’introduzione di questo elaborato, aggiungerei un’ulteriore voce verbale: *trasforma!*

Affinché la voce del ragazzo possa essere davvero ascoltata dagli attori educativi e istituzionali, all’interno del contesto in cui egli si trova, penso sia opportuno contrastare un’azione governativa livellatrice, in grado di “trasformare ogni allievo in un caso”⁴⁷¹.

Zoletto ricorda quanto cercare di inquadrare un fenomeno, senza considerarne la specificità, impedisca alle persone di essere *alterità* e al tessuto sociale di riferimento di trarne ispirazione: i minori stranieri non accompagnati sono ragazzi che hanno provato a modificare il proprio destino, sperimentando alternative, mettendo a repentaglio la propria vita, rischiando. Come esplicitato da Traverso, sanno confrontarsi con il limite, dimostrano una grande flessibilità mentale e psicologica e grande resilienza, adattandosi ai cambiamenti.⁴⁷²

Per questo motivo, è importante che la comunità li accolga in maniera autentica, adottando un atteggiamento flessibile e personalizzato, proponendo percorsi di formazione (in ambito scolastico ed educativo) e di socializzazione (pensando, ad esempio, ai centri di aggregazione o agli spazi dedicati alla componente giovanile).

Così facendo, la società garantisce il benessere dei suoi membri, affermando, allo stesso tempo, “il diritto soggettivo e specifico di crescita dei nuovi ospiti”.⁴⁷³

⁴⁷¹ ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell’ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007 pag. 42

⁴⁷² Cfr. ZOLETTO, *op. cit.* pag. 153

⁴⁷³ ARNOSTI C., MILANO F., *Affido senza frontiere*, pag. 41, in PIZZI F. *Minori che migrano soli*. Editrice La Scuola, Brescia, 2016

In riferimento alla singolarità e alla cura educativa, al cui centro vi sono i minori stranieri non accompagnati, il Prof. Luigi Pati ritiene vi siano dei principi pedagogici, sui quali la società debba poggiarsi per evitare di attuare un intervento frammentario e disgregante, non accogliente e realmente inclusivo.

In primo luogo, sarebbe opportuno intraprendere una via inclusiva, ma non “riparatoria o compensativa”⁴⁷⁴: supportiva, in ascolto per rilevare i bisogni individuali, che incoraggi la personalità in crescita ad espandersi, facendo sintesi delle esperienze precedenti, consentendole di esprimersi all’interno di occasioni di socializzazione formale e informale.

Affinché le prassi educative agite siano realmente flessibili, è necessario che si differenzino: a tal proposito, Don Milani ricorda quanto “non ci sia nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali”.⁴⁷⁵

Secondo questa prospettiva, è opportuno che si attivi “il sistema del welfare”⁴⁷⁶ in una comunità il più possibile educante: gli interventi di inclusione e tutela, infatti, non possono essere scissi da una prassi educativa.

Si afferma così la necessità di interrelazione tra comunità educativa ed ente locale: “tra le quali debba esservi una logica di scambio reciproco”, un sistema integrato che non contenga il soggetto, ma lo supporti e faccia leva sui suoi meccanismi di coping, considerando le potenzialità formative degli interventi offerti da educatori maieutici.

Scrivo le conclusioni di questo elaborato in un tempo di crisi, incertezze, paure, che superano confini geografici, frontiere culturali, linguistiche, etniche.

⁴⁷⁴ PIZZI F. *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016, pag. 206

⁴⁷⁵ MILANI L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, 1990

⁴⁷⁶ *Ivi*: 466

Luigi Ciotti, in una *Lettera a un razzista del terzo millennio*, affronta la paura.

Rileggo, nei suoi passi, sensazioni affini all'attualità: confinati nei nostri spazi, proviamo paura della solitudine, paura dell'abbandono, paura economica...ci sentiamo sopraffatti da incognite e fattori imprevedibili, che governano le nostre vite.⁴⁷⁷

Per questo motivo, ho cercato di mostrare alcuni spaccati di bellezza quotidiana, segni tangibili, esperienze dirette, voci calde, fautrici di piccole rivoluzioni quotidiane, opposte ad una società che rischia di far perdere ai propri membri "il senso di comunità" perché sfrutta il sentimento di disorientamento nei confronti del diverso, dello straniero, dell'altro, trasformandolo in "ostilità, aggressività e, perfino, odio"⁴⁷⁸.

In supporto al pensiero di Ciotti, che evidenzia quanto l'interazione con l'altro costi fatica e un necessario adattamento, vorrei concludere riportando il pensiero di Amos Oz.

*"Nessun uomo e nessuna donna è un'isola, siamo tutti invece penisole, per metà attaccate alla terraferma e per metà di fronte all'oceano, per metà legati alla famiglia e agli amici e alla cultura e alla tradizione e al paese e alla nazione e al sesso e alla lingua e a molte altre cose. Mentre l'altra metà chiede di essere lasciata sola, di fronte all'oceano. Credo che ci si debba lasciare il diritto di restare penisole."*⁴⁷⁹

Le sue parole sono veicolo di speranza e ci ricordano quanto propendere verso un decentramento, non perdendo di vista la legittimazione di sé, possa supportare la scoperta dell'altro, "non solo fuori, ma dentro di noi".⁴⁸⁰

⁴⁷⁷ Cfr. CIOTTI L., *Lettera a un razzista del terzo millennio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2019, pagg. 40-41. Ripetizione volontaria del concetto perché è diffuso, invadente e martellante.

⁴⁷⁸ *Ibidem*

⁴⁷⁹ OZ A., *Contro il fanatismo*, Feltrinelli, Milano, 2015, pag. 54

⁴⁸⁰ *Ibidem*

Combattere contro muri, confini, porti, porte e mani chiuse richiede un intervento collettivo ed etico, in nome della salvaguardia del “piccolo pezzo di mondo che è in ognuno”: ricordando la possibilità di “restare penisole” ed oscillare, sia in contatto con la nostra interiorità, sia aperti all’alterità.

BIBLIOGRAFIA

ATTANASIO L., *Storie e numeri del fenomeno dei migranti minori non accompagnati*, Albeggi Edizioni, Roma, 2018

BIAGIOLI R., *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Edizioni ETS, Pisa, 2018,

BICHI R., *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, 2008,

CAMILLI A., *La legge del mare*, Rizzoli, Milano, 2019

CIOTTI L., *Lettera a un razzista del terzo millennio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2019,

CIRMiB, *MigraReport 2018. Lingua per tutti, strumento di cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano, 2018,

COLOMBO M., (a cura di), *MigraReport 2019. Cittadini attivi: l'integrazione dei nuovi italiani*, Vita e Pensiero, Milano, 2019

COMMISSIONE PARLAMENTARE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Indagine conoscitiva sui minori stranieri non accompagnati*

FAVARO G., NAPOLI M. (a cura di), *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Guerini e Associati, Milano, 2002

GEDA F., *Nel mare ci sono i cocodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Baldini&Castoldi, Milano, 2010

GRANATA A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci Faber, Roma, 2016

LONG J., *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per la formazione e l'informazione*, Wolters Kluwer, Milano, 2018

MACCARIO D. (a cura di), *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci Faber, Roma, 2009

MEZZADRA S., *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*, Ombre Corte, Verona, 2001

MIAZZI L., *La condizione giuridica dei bambini stranieri in Italia*, in "Minori Giustizia", n.3, 1999

MIHAILEANU R., DUGRAND A., *Vai e vivrai*, Feltrinelli, Milano, 2014

PARENZAN R. (a cura di), *Alfabetiere interculturale. Dei personaggi delle fiabe, racconti, miti e leggende del mondo*, Coccolella, 2019

PIZZI F. *Minori che migrano soli*, Editrice La Scuola, Brescia, 2016

- RIVELLO R., *L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità*, in "Minori giustizia" n.3, 2011
- SALIMBENI O., *Storie minori. Realtà ed accoglienza per i minori stranieri in Italia*, Edizioni ETS, Pisa, 2011
- STALKER P., *L'immigrazione*, tr. It., Carocci, Roma, 2003, pagg. 26-30
- TRAVERSO A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano, 2018
- TURRI, G.C., *I bambini stranieri non accompagnati*, in "Minori giustizia", 3 [1999]
- VILLANO P., RICCIO B., *Culture e mediazioni*, Il Mulino, Bologna, 2008
- ZAMARCHI M., *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e di strategie educative: il caso di Venezia*, Guerini e associati, Milano, 2014
- ZANFRINI L., *Leggere le migrazioni. I risultati della ricerca empirica, le categorie interpretative, i problemi aperti*, FrancoAngeli, Milano, 1998
- ZANI G.L., *Pedagogia interculturale. La convivenza possibile*, La Scuola, Brescia, 2002
- ZOLETTO D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2007

SITOGRAFIA

26 LETTERE EDIZIONI, *Angeli del mare, un racconto filmico sui migranti e i soccorritori*, 14 maggio 2018, <https://www.26lettere.it/angeli-del-mare-un-racconto-filmico-sui-migranti-e-i-soccorritori/> (consultato il 20/02/2020)

AMNESTY INTERNATIONAL, *La strage silenziosa dei rifugiati nel Mar Mediterraneo: le nostre colpe*, 2019, <https://www.amnesty.it/giornata-mondiale-rifugiato-strage-mediterraneo/> consultato il 11/02/2020

ANDREOTTI, GORIA, DEGAN, ZAMBERLETTI, *Adesione alla Convenzione internazionale sulla ricerca ed il salvataggio marittimo, con annesso, adottata ad Amburgo il 27 aprile 1979, e sua esecuzione*, 19/12/1986, <http://www.asgi.it/wp-content/uploads/2014/09/271222.pdf>, consultato il 20/02/2020

ANZALDÚA, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Aunt Lute Books, 1987, in https://www.academia.edu/30360399/Border_Studies?auto=download, consultato il 08/03/2020

ASGI, *Quali percorsi per i minori non accompagnati in seguito all'abrogazione del permesso per motivi umanitari? Scheda per i tutori che seguono minori non accompagnati*, 12/12/2018, <https://www.asgi.it/wp-content/uploads/2018/12/Scheda-Percorsi-dei-MSNA-in-seguito-allabrogazione-del-permesso-per-motivi-umanitari.pdf>, consultato il 25/02/2020

ASSEMBLEA GENERALE DELLE NAZIONI UNITE, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, approvata il 20 novembre 1959 e revisionata nel 1989, https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/dirittidel-fanciullo_1959 consultato il 27/12/2019

BAIUTTI M., *La valutazione della competenza interculturale*, Roma, 2016, pag. 15, http://www.liceocottini.it/files/DOCUMENTI/intercultura/LA_VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE.pdf, consultato il 27/02/2020

CAMERA DEI DEPUTATI (Documentazione parlamentare), *Minori stranieri non accompagnati*, 04/11/2019, <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>, consultato il 24/02/2020

CAMILLI A., *I taxi del mare non esistono*, Internazionale, 23/02/2018, <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/02/23/taxi-mare-non-esistono>, consultato il 20/02/2020

CELLI D., (a cura di), <http://www.fiabolarte.it/>, consultato il 09/03/2020

COMITATO SUI DIRITTI DELL'INFANZIA, *Commento generale n. 6. Trattamento dei bambini separati dalle proprie famiglie e non accompagnati, fuori dal loro paese d'origine*, 03/06/2005, https://www.unicef.it/Allegati/Commento_generale_n.6_CRC.pdf consultato il 02/01/2020

COOPERATIVA IL CALABRONE, *A Casa Bukra c'è voglia di fare*, in <http://www.ilcalabrone.org/a-casa-bukra-ce-voglia-di-fare/>, consultato il 02/03/2020

COOPERATIVA IL CALABRONE, *Bando Casa Baobab*, Brescia, 2018, in <http://www.ilcalabrone.org/wp-content/uploads/BANDO-CASA-BAOBAB-2018-20.pdf>, consultato il 02/03/2020.

COOPERATIVA IL CALABRONE, *Casa Bukra, Carta dei Servizi*, in <http://www.ilcalabrone.org/documenti/documenti-istituzionali/>, consultato il 01/03/2020

COOPERATIVA IL CALABRONE, *Con il nuovo nido è iniziato anche un nuovo progetto: Casa Bukra*, in <http://www.ilcalabrone.org/casa-bukra/>, consultato il 01/03/2020

COOPERATIVA IL CALABRONE, PETTENI E. (a cura di), in <http://www.ilcalabrone.org/baobab-la-selezione-come-va/>, consultato il 03/03/2020

COOPERATIVA IL CALABRONE, *Ricettario di Casa Bukra*, in <http://www.ilcalabrone.org/wp-content/uploads/Ricettario-Casa-Bukra-2017.pdf>, consultato il 02/03/2020

COOPERATIVA IL CALABRONE, *Una coabitazione internazionale*, 2019, in <http://www.ilcalabrone.org/una-coabitazione-internazionale/>, consultato il 03/03/2020

DE LORENZO G., *Migranti, ecco l'effetto M5S-Pd: è boom di sbarchi dalle Ong*, Il Giornale, 19/02/2020, <https://www.ilgiornale.it/news/politica/i-dati-smascherano-pd-m5s-boom-interventi-delle-ong-1829146.html>, consultato il 20/02/2020

Decreto Legislativo 28 febbraio 1990, n. 39, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 49 del 28 febbraio 1990, https://www.fnopi.it/archivio_news/leggi/197/L280290n39.pdf, consultato il 05/01/2020

Decreto Legislativo 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo*, New York, 20 novembre 1989, <https://www.camera.it/bicamerali/leg14/infanzia/leggi/Legge%20176%20del%201991.htm>, consultato il 30/12/2019

Decreto Legislativo 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*, https://www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/visti/d_lgs_25_luglio_1998_n_286.pdf, consultato il 09/01/2020

Decreto Legislativo 13 aprile 1999, n. 113, *"Disposizioni correttive al testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 47, comma 2, della legge 6 marzo 1998, n. 40"*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 97 del 27 aprile 1999, <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/99113dl.htm>, consultato il 10/01/2020

Decreto del Presidente della Repubblica n. 275/1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, Gazzetta Ufficiale n. 186, 10/08/1999, artt. 8,9, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>, consultato il 04/03/2020

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 9 dicembre 1999, n. 535, entrato in vigore il 9/02/2000, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1999-12-09;535>, consultato il 12/01/2020

Decreto Legislativo 7 aprile 2003, n. 85, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 93 del 22 aprile 2003, <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/03085dl.htm> consultato il 19/01/2020

Decreto Legislativo 18 agosto 2015, n. 142, Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché' della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale, entrato in vigore il 30/09/2015, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2015;142>, consultato il 24/02/2020

Decreto Legislativo 4 ottobre 2018, n. 113, convertito con la legge 1° dicembre 2018 n. 132, https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/01/Circolare_DL-4-OTT.-2018-N.113.pdf, consultato il 25/02/2020

DERIU F., BUCCO G., *Giovani e "secondo welfare". Il social cohousing, una risposta innovativa alle incertezze presenti e future*, Milano, 2011, in <https://docplayer.it/628757-Giovani-e-secondo-welfare-il-social-cohousing-una-riposta-innovativa-alle-incertezze-presenti-e-future.html>, consultato il 02/03/2020

DIREZIONE GENERALE DELL'IMMIGRAZIONE E DELLE POLITICHE DI INTEGRAZIONE, *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*, 30 novembre 2019, <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-novembre-2019.pdf> consultato il 27/12/2019

DRAMMEH L., Progetti di vita per minori stranieri non accompagnati. Manuale per gli operatori sociali attivi sul territorio, in https://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Source/ID%2010795%20Progetti%20%20di%20vita_it.pdf, consultato il 29/02/2020

ESCOBAR R., *Va' vivi e diventa*, Il Sole 24 Ore, in <https://www.auditoriumcasatenovo.com/cineforum8anno/vaievivrai.pdf>, consultato il 11/03/2020

FQTS (Formazione Quadri Terzo Settore), Il metodo Delphi, in <http://www.fqts.org/dati/doc/58/doc/116.pdf>, consultato il 27/02/2020

GRASSO A., *La tutela in Italia del minore straniero non accompagnato*, Altalex, 12/09/2019, <https://www.altalex.com/documents/news/2019/09/12/tutela-in-italia-del-minore-straniero-non-accompagnato>, consultato il 21/02/2020

INNAURATO O. A., *L'Alfabetiere Interculturale di Ramona Parenzan: intervista e recensione*", 2019, in <https://www.blmagazine.it/lalfabetiere-interculturale-di-ramona-parenzan-coccolena-intervista-e-recensione/>, consultato il 09/03/2019

INTERNATIONAL SOCIALIST ALTERNATIVE, *Cambogia 1970-1979: un genocidio dimenticato*, <https://resistenzeinternazionali.it/2019/01/cambogia-1970-1979-un-genocidio-dimenticato/> consultato il 19/01/2020

INTERSOS, UNICEF, Vademecum per l'inserimento lavorativo. Tutore e operatore, in http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Notizie/Documents/intersos_vademecum_tutor.pdf, consultato il 29/02/2020

LEGA DELLE NAZIONI, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, Ginevra, 1924, http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1924.pdf consultato il 27/12/2019

LEGGE 7 aprile 2017, n. 47, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, entrata in vigore il 06/05/2017, <https://www.nor-mattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2017;47>, consultato il 24/02/2020

MARZANO M., *Cercare la bellezza nonostante tutto*, Repubblica, 25 ottobre 2018, in https://rep.repubblica.it/pwa/generale/2018/10/25/news/mancuso_bellezza-209980388/, consultato il 11/03/2020

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2006, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf, consultato il 04/03/2020

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890, consultato il 05/03/2020

MIUR, AUTORITA' GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, 2017, in <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/linee-guida-per-il-diritto-allo-studio-delle-alunne-e-degli-alunni-fuori-dalla-famiglia-di-origine.pdf> consultato il 06/03/2020

MIUR, *Scuola: Fedeli e Albano firmano le Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, 11/12/2017, in <https://www.miur.gov.it/-/scuola-fedeli-e-albano-firmano-le-linee-guida-per-il-diritto-allo-studio-delle-alunne-e-degli-alunni-fuori-dalla-famiglia-di-origine>, consultato il 06/03/2020

OPEN MIGRATION, <https://openmigration.org/glossary-term/commissione-territoriale/>, consultato il 25/02/2020

OSSERVATORIO SULLE FONTI, *Memorandum di intesa tra Italia e Libia firmato a Roma il 2 Febbraio 2017*, <https://www.osservatoriosullefonti.it/archivi/archivio-rubriche/archivio-rubriche-2017/419-fonti-dell-unione-europea-e-internazionali/1840-osf-3-2017-int-3>, consultato il 20/02/2020

PERROTTA M., *Chi è il migrante?* in https://hamelin.net/wp-content/uploads/2014/02/hamelin35_Mimmo_Perrotta.pdf, consultato il 27/02/2020

PIVA L., *Cohousing*, in http://www.lionellapiva.it/siteoff/images/PDF/Presentazione_cohousing_PDF.pdf, consultato il 02/03/2020

PRODUZIONI DAL BASSO, *Serpelena Edizioni. Libri ed esperienze in metamorfosi*, in <https://www.produzionidalbasso.com/project/serpelena-edizioni-libri-ed-esperienze-in-metamorfosi/>, consultato il 09/03/2020

RHOADES A., *Connectivity for a World on the Move*, 04/10/2016, <https://web-log.iom.int/connectivity-world-move>, consultato il 11/02/2020

SAVE THE CHILDREN, *5 motivi per diventare tutore volontario di un minore migrante solo*, 27/07/2017, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/5-motivi-diventare-tutore-volontario-di-un-minore-migrante-solo>, consultato il 24/02/2020

SAVE THE CHILDREN, *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto i bambini*, 2017, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/AtlanteMinoriMigranti2017.pdf>, consultato il 11/02/2020

SAVE THE CHILDREN, *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia*, 2018, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia> consultato il 09/02/2020

SAVE THE CHILDREN, *Guida per i tutori volontari dei minori stranieri non accompagnati*, Aprile 2018, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/guida-i-tutori-volontari-di-minori-stranieri-non-accompagnati.pdf>, consultato il 24/02/2020

SAVE THE CHILDREN, *Minori migranti: in viaggio attraverso la rete*, <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/minori-migranti-viaggio-attraverso-la-rete.pdf>, consultato il 11/02/2020

SAVE THE CHILDREN, *Programma per i minori separati in Europa. Dichiarazione sulle buone prassi*, 2005, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/programma-i-minori-separati-europa-dichiarazione-sulle-buone-prassi-terza-edizione.pdf>, pag. 7, consultato il 19/01/2020

SAYAD A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002, in <https://larivistaculturale.com/2019/09/14/cose-la-doppia-assenza-dellimmigrato-secondo-abdelmalek-sayad/>, consultato il 27/02/2020

SCUOLA ADLERIANA DI PSICOTERAPIA DINAMICA, Brescia, in <http://www.scuolaadlerianabrescia.it/alfred-adler-psicologia-individuale/>, consultato il 02/03/2019

SERVIZIO CENTRALE SPRAR, *Percorsi e strumenti per l'accoglienza e l'integrazione*, in http://www.sprar.it/wp-content/uploads/2016/06/attivita_e_servizi/Formazione/MSNARA_SPRAR_accoglienza_integrata.pdf, consultato il 29/02/2020

SIPROIMI, *Come funziona l'accertamento dell'età dei minori stranieri non accompagnati?* https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2016/11/FaqAccertamento-et%C3%A0_rev-legge-Zampa_def.pdf, consultato il 20/02/2020

TALAMO V.C., *La tutela del diritto all'istruzione del migrante minore*, in *Ius Itinere*, 26/03/2019, in <https://www.iusinitinere.it/la-tutela-del-diritto-allistruzione-del-migrante-minore-19213>, consultato il 04/03/2020

TRIBUNALE PER I MINORENNI DI MILANO, *Sintesi della situazione dei minori stranieri non accompagnati a Milano*, 16/09/2016, <http://www.tribmin.milano.giustizia.it/it/Content/Index/28696>, consultato il 21/02/2020

UNHCR, *GUIDELINES ON INTERNATIONAL PROTECTION: Child Asylum Claims under Articles 1(A)2 and 1(F) of the 1951 Convention and/or 1967 Protocol relating to the Status of Refugees*, 2009, http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2010/01/MANUALE_UNHCR.pdf, consultato il 12/01/2020

UNHCR, *Il sistema normativo a tutela dei minori stranieri non accompagnati*, Novembre 2019, <https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2019/12/Il-sistema-normativo-a-tutela-del-MSNA.pdf>, consultato il 25/02/2020

UNICEF, *Tappe storiche. Convenzione sui diritti dell'infanzia*. <https://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>, consultato il 27/12/2019

VANNINI EDITRICE, Collana editoriale "*Ti racconto il mio paese*", in <http://www.vanninieditrice.com/Collana-Ti-racconto-il-mio-paese>, consultato il 09/03/2020.

ZACCARIA P., Border Crossing, in https://www.academia.edu/30360399/Border_Studies?auto=download, consultato il 08/03/2020

ZINITI A., *Da bagnina a volontaria, la vita in mare di Anabel Montes: "Così ho mollato tutto per lavorare gratis"*, La Repubblica, 01/07/2017, https://palermo.repubblica.it/cronaca/2017/07/01/news/da_bagnina_a_volontaria_la_vita_in_mare_di_anabel_montes_cosi_ho_mollato_tutto_per_lavorare_gratis_-169665120/, consultato il 20/02/2020

ZINITI A., *Migranti, Ocean Viking in mare da 10 giorni. L'appello della Ong: "Ue ci assegni un porto sicuro"*, La Repubblica, 28/10/2019, https://www.repubblica.it/cronaca/2019/10/28/news/migranti_ocean_viking_in_mare_da_10_giorni_l_appello_della_ong_ue_ci_assegni_un_porto_sicuro_-239713306/, consultato il 20/02/2020