



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE**

DIPARTIMENTO DI AREA MEDICA

**Corso di Laurea in  
Educazione professionale, classe SNT/2**

**Tesi di Laurea**

**L'INTEGRAZIONE SOCIO-ECONOMICA DEI MSNA  
Formazione e inclusione  
nelle rappresentazioni degli operatori di comunità**

Relatrice:  
**Dott.ssa Peresson Francesca**

Laureanda:  
**Silvia Trabucco**

**ANNO ACCADEMICO 2018/2019**

A Ermal,  
che aveva sogni di vita che ora ricorda al nostro cuore.

*Ermalit*  
*Qe kishte ëndrra ne jetë dhe që tani kujtohen ne zemrat tona.*

A Ervin,  
che ringrazio per i passi condivisi con gioia  
e al quale auguro di fiorire nella sua piena bellezza.

*Ervinit*  
*Qe e falenderoj per hapat e ndarë me gëzim*  
*dhe te cilit i uroj te lulëzoj ne bukurine e tij te plotë.*

A Cecilia,  
che ogni giorno ci mette l'anima in quello che fa  
e mi ha insegnato quanto ogni persona sia dono.

*Cecilia*  
*Që cdo gjë që bën e bën me shpirt*  
*dhe që më ka mesuar se sa nje person mund te jetë i mrekullueshem.*

*All'uomo non compete l'esistenza assoluta,*  
*ma solo un'esistenza relazionale.*

Martin Buber

## Indice

INTRODUZIONE .....	4
1. PRESUPPOSTI PEDAGOGICI.....	5
1.1 UN PROGETTO DI VITA.....	5
1.2 IL DIALOGO E LA RELAZIONE AUTENTICA .....	7
1.3 IDENTITA' E ADOLESCENZA.....	10
1.4 L'AZIONE EDUCATIVA .....	12
2 IL CONTESTO DI RIFERIMENTO .....	16
2.1 IL MINORE STRANIERO NON ACCOMPAGNATO .....	16
2.2 QUADRO GENERALE DI TUTELA NAZIONALE E INTERNAZIONALE .....	21
2.3 ORGANIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI DI RETE .....	25
2.4 DALL'ACCOGLIENZA ALL'INTEGRAZIONE .....	28
3 GLI ASPETTI METODOLOGICI.....	31
3.1 LA RICERCA IN EDUCAZIONE.....	31
3.2 L'APPROCCIO QUALITATIVO.....	35
3.3 IL METODO DELL'INTERVISTA .....	37
3.4 LA CONDUZIONE DELL'INTERVISTA.....	41
4 PRESENTAZIONE DEL LAVORO DI RICERCA E ANALISI DEI DATI.....	45
4.1 BISOGNI IMPLICITI ED ESPLICITI DEI MSNA PERCEPITI DAGLI OPERATORI .....	46
4.2 PROBLEMATICHE GENERALI PREVALENTI .....	50
4.3 STRUMENTI E COMPETENZE PER L'AUTONOMIA .....	62
4.4 MODELLI DI INTERVENTO.....	66
5 LE IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE PER IL RUOLO DELL'EDUCATORE PROFESSIONALE..	76
5.1 L'EDUCATORE E LE SUE COMPETENZE.....	76
5.2 LA COMPETENZA INTERCULTURALE, RIFLESSIONI SULL'INTEGRAZIONE SOCIALE .....	83
5.3 IL LAVORO EDUCATIVO NEI CONTESTI ETEROGENEI.....	92
5.4 BUONE PRASSI VERSO L'USCITA DEI MSNA DALLA COMUNITA' .....	96
BIBLIOGRAFIA .....	103
ALLEGATO: TRACCIA DELL'INTERVISTA .....	106

## INTRODUZIONE

Nell'ottica della ricerca-azione, il presente lavoro si pone l'intento di analizzare quelle che sono considerate 'buone prassi' negli interventi volti all'integrazione socio-economica dei MSNA. L'indagine condotta ha coinvolto un campione di undici Comunità di accoglienza dislocate nelle varie Province del territorio della Regione Friuli-Venezia Giulia. Possibile risultato di ricerca sarà la proposta di un modello di affiancamento all'inserimento lavorativo volto a migliorare le capacità prestazionali delle realtà educative che lavorano per l'accoglienza e l'integrazione dei MSNA, tenendo conto delle diversità contestuali in cui queste si inseriscono.

L'indagine si servirà della raccolta di interviste semi-strutturate proposte alle equipe di lavoro delle diverse realtà territoriali, considerate all'interno dei loro particolari contesti geo-politici, oltre che socio-culturali.

Verrà inoltre studiato come le aspettative e le rappresentazioni degli operatori di comunità influiscano sui processi di integrazione dei neo-maggiorenni stranieri in uscita dalle strutture accoglienti. Verranno rilevati gli effetti degli interventi intrapresi per riflettere su di essi e capire se questi hanno sortito gli effetti sperati oppure no, quali sono stati quelli indesiderati e come utilizzare questa conoscenza per pianificare un nuovo approccio di intervento.

Tale lavoro si pone quindi a supporto dei professionisti riflessivi delle equipe, quali sono in modo particolare gli educatori. Di tale figura professionale verrà analizzato il ruolo all'interno di tali contesti lavorativi, al fine di valorizzarne le competenze progettuali, dandone visibilità.

La domanda di tesi, da cui si sviluppa lo scopo dell'indagine, è comprendere se e quali interventi vengono messi in atto dalle comunità per MSNA, analizzandone punti di forza e criticità con uno sguardo dotato di rigore metodologico, nel rispetto dei criteri di validità intersoggettiva.

La scelta di interrogare realtà territoriali situate in contesti differenti, come accennato sopra, nasce dal bisogno di inglobare diverse istanze nel modello di affiancamento all'inserimento lavorativo che si andrà a proporre come possibile frutto dell'elaborato, al fine di poterne così estendere la possibilità di applicazione. E' infatti nella validità esterna che si riconosce il carattere di trasferibilità dei risultati di una ricerca interpretativa (Trincherò, 2004).

L'interpretazione dei dati raccolti si baserà sulla triangolazione delle fonti informative, in modo da poter integrare dati riguardanti gli stessi elementi da più punti di vista e giungere così ad una visione più ampia del tema studiato. La documentazione da diverse fonti verterà sulla ricerca di relazioni di progetti e resoconti di sperimentazioni, interviste, analisi di casi, convenzioni e riferimenti normativi. Uno strumento utile alla codifica interpretativa a posteriori dei testi emersi dalle audio-registrazioni delle interviste sarà individuato nella costruzione di mappe concettuali, intese come rappresentazioni schematiche dei concetti e delle loro relative relazioni che descrivono le realtà oggetto di ricerca.

In definitiva, l'ipotesi della presente tesi è così esponibile: lavorare con il minore, fin dal suo ingresso nella comunità accogliente, ha lo scopo di condividere un progetto che abbia come fine la fine, ovvero il termine della permanenza in struttura; questo permette all'equipe di focalizzare le sue risorse nell'individuazione di strategie volte a trasmettere gli strumenti e le competenze di autonomia necessari a quello che anche i neo-maggiorenni stessi concordano nel definire un buon inserimento socio-economico.

## 1. PRESUPPOSTI PEDAGOGICI

### 1.1 UN PROGETTO DI VITA

Il fenomeno migratorio minorile è un fenomeno in crescita e, a motivo della fragilità dei soggetti coinvolti, molto delicato; richiede una particolare attenzione, non solo da parte del legislatore, ma da parte di tutti gli attori coinvolti nel sistema italiano di protezione e accoglienza dei minori stranieri non accompagnati (Cancio, 2018).

Se la grande sfida dell'intervento con i minori stranieri non accompagnati ha come obiettivo un supporto all'integrazione nel contesto di destinazione, sarà sempre più necessario superare l'idea di dover essenzialmente rispondere a situazioni di emergenza per approdare nell'ottica di promuovere progetti e interventi volti a rispondere ai reali bisogni dei soggetti in età evolutiva tramite le possibilità che possono offrire i servizi territoriali. Ne consegue la necessità di una conoscenza approfondita dei bisogni effettivi espressi dai minori e, quindi, il porsi in un'ottica di adeguamento strutturale dei servizi per rispondere alle esigenze di una società anche qualitativamente eterogenea (Bedogni, 2004). In risposta a tale esigenza, il 6 maggio 2017 è entrata in vigore la legge 7 aprile 2017, n. 47 intitolata 'Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati', che introduce una serie di modifiche alla normativa vigente al fine di rafforzare gli strumenti di tutela garantiti dall'ordinamento in favore dei minori non accompagnati. Modifiche che hanno una ricaduta in termini di azione sociale. Con la cosiddetta legge Zampa (dal nome dell'On. Sandra Zampa sua prima firmataria) l'Italia raggiunge un traguardo importante che la rende apripista in Europa, con un provvedimento specificamente rivolto alla tutela dei minori stranieri non accompagnati, e che riguarda tutte le misure di protezione ad essi dedicate (Cancio, 2018).

Si può dire che tale legge costituisce una svolta storica per l'Italia anche perché è la prima legge su questo tema in Europa. Essa realizza un tentativo relevantissimo di attribuzione di diritti ai minori stranieri non accompagnati e della loro tutela, con una sostanziale equiparazione ai minori italiani, ma con un'attenzione e un riconoscimento alle particolari vulnerabilità che presentano.

“La legge in sé è un passaggio non solo giuridico ma innanzitutto culturale per l'accoglienza, il cui impatto si basa su una strategia doppia di organicità e coinvolgimento delle istituzioni e della società nel suo complesso” (Cancio, 2018:218).

Per quanto riguarda l'ambito particolare all'interno del quale si sviluppa la presente tesi, gli interventi di accoglienza e integrazione nella Regione Friuli-Venezia Giulia sono volti all'attuazione della LR 31/2015, con riferimento all'applicazione dell'art. 14, di cui al comma 1 si legge: “La Regione assicura forme efficaci di tutela dei minori stranieri non accompagnati, finanziando, con le risorse del Programma annuale dell'immigrazione, gli interventi realizzati dagli enti locali per l'accoglienza, la tutela e l'inserimento sociale dei minori presenti nel territorio regionale” (Consiglio Regionale della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2015, art. 14).

I minori sono affidati dal Tribunale per i Minorenni agli Enti locali e quindi alle comunità di accoglienza (individuate per l'ospitalità ai sensi del DPGR 14 febbraio 1990 n. 83, di cui alla L.R. 33/88) le quali sono tenute a promuovere progetti socio educativi che comprendono: l'apprendimento della lingua italiana e dell'educazione civica; l'assolvimento dell'obbligo scolastico/formativo; attività di integrazione sociale (attività sportive, artistico-culturali, volontariato); l'apprendimento delle attività di vita quotidiana (gestione di spazi, denaro, propri beni, ecc. ecc.); il contrasto di condotte devianti; l'accompagnamento ai servizi sociali, sanitari e formativi; l'avvio di corsi/percorsi di formazione/qualificazione professionale finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro.

A tal proposito, si rivela necessario citare la definizione di Progetto di Vita, così come enunciata nel ‘Manuale per gli operatori sociali attivi sul territorio’ redatto dal Consiglio d'Europa, all'interno del quale si legge che esso è “un programma elaborato e discusso tra il minore e le autorità del paese di accoglienza, rappresentate da una figura professionale specificamente designata, con l'ausilio e la partecipazione di altri operatori e specialisti. Si tratta di uno strumento personalizzato e flessibile [...] che cerca di chiarificare e consolidare le prospettive di futuro del minore, [...] accertandosi che siano tutelati i suoi diritti e che riceva l'aiuto adeguato per sviluppare le attitudini necessarie per una partecipazione attiva alla vita della società” (Drammeh, 2010:9).

Passaggio di fondamentale importanza, nel rispetto del superiore interesse del minore, e ai fini della buona riuscita del Progetto, è il coinvolgimento dello stesso in funzione del suo livello di maturità (Drammeh, 2010). Sarà quindi compito degli operatori sociali incoraggiare il minore ad essere parte attiva nell'elaborazione del suo Progetto di Vita. E' essenziale che gli educatori condividano con i minori, fin dall'inizio, un progetto di accompagnamento volto a fornire le competenze necessarie allo sviluppo di un'autonomia di vita personale che affonda le sue basi in una sicurezza economica e quindi lavorativa.

Il compimento del diciottesimo anno di età risulta per questi ragazzi forse il momento più critico, in quanto cessa la presa in carico della comunità di accoglienza e i neo-maggiorenni si trovano a dover provvedere a sé in via del tutto autonoma, se non contando sul supporto di una rete informale, parentale o amicale.

Considerando che i progetti di vita mirano a sviluppare le capacità e il potenziale del minore, aiutandolo a stimolare la sua autonomia, il suo senso di responsabilità e la sua capacità di resilienza, questi dovrebbero porre in risalto le motivazioni, le aspirazioni e le aspettative del minore, affianco ai bisogni specifici che esplicita e a quelli che manifesta implicitamente.

Secondo quanto emerge dalla ricerca di Zanmarchi (2014), la maggior parte dei MSNA dichiara di aver intrapreso il viaggio per motivi economici. Appare quindi chiaro un bisogno di orientamento formativo capace di rispondere alla definizione degli obiettivi personali e lavorativi. Si evince infatti dall'esperienza che i minori prossimi al compimento della maggiore età manifestano la necessità di essere accompagnati all'uscita dalla struttura accogliente, per non ritrovarsi completamente disorientati una volta allontanatisi.

Un progetto di accoglienza acquisisce valore inclusivo nel momento in cui non si ferma alle seppur necessarie pratiche di assistenza vera e propria, ma infonde profondità agli interventi quotidiani inserendoli all'interno di un percorso dal respiro a lungo termine, per cui mirano ad orientare il minore verso obiettivi che abbiano un valore intrinseco o durevole sul piano sociale ed educativo. In tal senso, l'intenzionalità è elemento costitutivo degli interventi messi in atto dal personale con competenze di tipo educativo, assieme alla gradualità, per cui si cerca di suddividere gli obiettivi condivisi con il minore in tappe realistiche di cui seguire la realizzazione nel medio e lungo termine, in relazione al tempo di cui il minore dispone all'interno del sistema di accoglienza.

## 1.2 IL DIALOGO E LA RELAZIONE AUTENTICA

Per poter rispondere con deontologia professionale all'accompagnamento verso il raggiungimento dei suddetti obiettivi, elemento essenziale è la costante comunicazione tra le figure educative e il minore. E' così ad esempio, che gli operatori referenti si dovranno accertare che le decisioni prese in materia di istruzione siano adeguate alle sue capacità, alle sue aspirazioni, alla sua situazione e al suo progetto di vita.

Nel lavoro di accompagnamento dei minori per parte del loro percorso fino alla maggiore età, l'equipe degli educatori in collaborazione con i servizi sociali e i relativi tutori garanti elabora un progetto di vita che consideri il minore nella globalità della sua persona. In termini operativi, questo si traduce nel fare riferimento alla piramide dei bisogni di Maslow, quale sorta di 'bussola' capace di orientare le priorità di intervento mantenendo un approccio olistico sulla situazione personale e contingente del minore.

Tale modello è guidato dal principio generale secondo cui non si possono soddisfare i bisogni di un livello superiore fintanto che non saranno soddisfatti i bisogni di grado inferiore. Questo è particolarmente evidente nelle fasi iniziali della costruzione di una relazione (Maslow, 1954).

Nel dettaglio, alla base della piramide ritroviamo i bisogni primari e le necessità fisiche quali mangiare, bere, dormire e godere di buona salute. Al gradino immediatamente successivo l'essere in sicurezza, seguito dall'appartenere ad un gruppo, stimarsi ed essere stimati dagli altri, fino al realizzare il proprio potenziale.

A tale scopo, i progetti di vita perseguono l'obiettivo di promuovere l'inserimento sociale del minore, la sua realizzazione personale, il suo sviluppo culturale, il suo diritto all'alloggio, alla salute, all'istruzione e alla formazione professionale e all'accesso al lavoro.

Il Progetto di Vita è uno strumento individualizzato che definisce le prospettive future del minore nel rispetto del suo superiore interesse. Avendo natura di impegno reciproco, "dovrebbe essere formalizzato con un accordo scritto che precisi i rispettivi impegni delle due parti, firmato dagli interessati e/o dal tutore del minore straniero non accompagnato. Il Progetto dovrebbe comportare l'indicazione degli obiettivi individualizzati ed evolutivi che il minore si impegna a rispettare, le modalità di monitoraggio della loro attuazione e una valutazione costante, basata sugli scambi tra il minore e le autorità competenti. [...] Il Progetto dovrebbe creare le condizioni favorevoli necessarie per stimolare un autentico dialogo tra le autorità competenti e i minori, consentendo loro di valutare le opportunità loro proposte e garantendone la partecipazione e l'impegno a tutte le tappe dell'elaborazione e dell'attuazione del loro Progetto di Vita" (Drammeh, 2010:73).

"La dialogicità è impegno etico e culturale dell'educatore perché chiede disponibilità a mettersi in discussione e ad accettare il pensiero divergente" (Bertagna, 1999:202).

La relazione d'aiuto si rivela lo strumento operativo dell'educatore, e in quanto tale, essa si rivolge alla persona, intesa come "soggetto di storia e di cultura, sede di valori e nodo di comunicazione interpersonale complessa" (Blezza, 2001:133). E' sulla base di questo concetto che l'intervento educativo si sviluppa con un approccio olistico capace di coinvolgere il soggetto nella sua totalità, consapevole del fatto che egli cresce attraverso l'incontro con l'educatore nella misura in cui quest'ultimo è in grado di realizzare una reale reciprocità.

"La relazione educativa si costruisce con l'altro e per l'altro, si dispone nella dimensione dell'essere per l'altro" (Bertagna, 1999:198). E' da sottolineare, inoltre, che nella relazione educativa è contenuta una finalità implicita, educare alla relazione con gli altri, e che le prime relazioni costituiscono un modello per quelle future.

Ciò presuppone che l'educatore sia portatore di 'apertura', vale a dire "disponibilità piena e senza riserve [...] al divenire evolutivo, [...] a ripensare le proprie scelte, le proprie relazionalità e relative

modalità d'instaurazione e d'esercizio, [...] e un convincimento profondo del valore del pluralismo, della divergenza, del dubbio come elemento metodologico essenziale” (Blezza, 2001:137). L'apertura al dialogo si manifesta nella volontà di costruire strumenti di analisi e di presa di coscienza della realtà, con la quale ci si confronta, dai quali far emergere conoscenze approfondite che facciano cadere giudizi parziali, restrizioni egoistiche o atteggiamenti dispregiativi. E' sulla ricerca di basi comuni che si può iniziare un dialogo costruttivo, che permetta a ciascuno di esprimersi senza rinunciare alla propria identità. In altre parole, solo in questi termini è possibile instaurare un dialogo generativo con il minore, capace di ascoltare ciò di cui il minore stesso si fa portatore, dai suoi bisogni e necessità, alle sue aspettative e potenzialità di sviluppo. Senza mettere in discussione i propri assunti di base e idee di fondo sui progetti di vita dei minori tutelati, si corre il rischio di inficiare sulla buona riuscita degli stessi, proprio perché verrebbero a mancare i presupposti fondamentali di ascolto attivo del minore e riflessività sul proprio operato, da cui la condivisione tra le parti degli obiettivi del progetto.

L'educatore è un professionista riflessivo, che si interroga costantemente all'interno dell'equipe, in quanto il suo intervento quotidiano è guidato da una precisa intenzionalità educativa.

Il che va di pari passo con quello che Rita Levi Montalcini chiamava 'L'elogio dell'imperfezione': l'uomo non educa “nonostante” i propri limiti, ma educa proprio perché ha limiti, fallibilità, incertezze, lacunosità, cagionevolezza, fragilità; ne è consapevole; e cerca di andarvi oltre.

Sul piano operativo, la dimensione dialogale facilita i soggetti in formazione nell'esplorazione del mondo interiore ed esterno, senza diventare direttivo, senza porsi come colui che possiede la verità o vuole innanzi tutto dimostrare la verità del proprio punto di vista, ma come persona sinceramente interessata alla crescita dei soggetti in divenire (Franta, 1988).

Nel dialogo con il minore, l'educatore incontra necessariamente un sistema di riferimenti e valori diversi dai propri, perché sviluppatosi all'interno di altri contesti familiari, sociali e culturali. Forte di questa consapevolezza, vedrà nell'incontro uno strumento e sarà chiamato a dialogare sugli aspetti di rilievo della quotidianità con competenze di mediazione interculturale, per poter comunicare non 'oltre' le diverse concezioni che ciascuno ha acquisito con la socializzazione, ma 'attraverso' queste, per avvicinarvi e collegarvi quelle che si intendono funzionali allo sviluppo e alla crescita delle potenzialità del minore stesso. Sarà poi quest'ultimo a scegliere se accogliere o negoziare quanto propostogli. Bisogna sottolineare come non sia più concepibile una società che non riconosca l'altro: “bisogna prendere atto del fatto che la diversità ha favorito conoscenze e arricchimenti, inducendo ciascuno a ripensare il proprio profilo culturale e a rivedere le presunte certezze, offrendo così l'opportunità di una crescita individuale e collettiva straordinaria. Dall'incontro con la diversità, si sta forgiando una nuova consapevolezza, secondo la quale solo una società impostata sul rispetto

della dignità e dell'unicità dell'altro, potrà rivelarsi garanzia di un futuro pacifico. [...] Ognuno di noi è attraversato dalla diversità, attraverso un dinamismo nel quale il “pendolarismo culturale passa dentro la persona”, con una sorta di automatica inculturazione della differenza.” (Bedogni, 2004: 5,6) Perché si possa dare luogo a un dialogo di questo tipo, è necessario innanzi tutto dare spazio a momenti che favoriscano una conoscenza reciproca tra le figure coinvolte nel riconoscimento delle espressioni culturali implicate.

L'uomo è invitato a saper guardare al di là dell'ordine culturale da lui conosciuto e sperimentato ed accettare che non solo possono esistere altre grammatiche all'interno di un sistema, ma che ogni civiltà traduce l'essere nello spazio e nel tempo con connotazioni originali (Bertagna, 1999).

Bisogna altresì considerare le cornici culturali come inaspettatamente creative e duttili in funzione delle interazioni, sarebbe un errore volerle classificare una volta per tutte entro schemi descrittivi preconcepi; compito degli operatori sociali sarà “essere attenti nel cogliere il loro muoversi e procedere nei processi di reinterpretazione e di organizzazione che caratterizzano la loro esistenza e dai quali si dipanano i presupposti che favoriscono il cambiamento” (Dassori, 2000: 673).

Allargando per una breve parentesi gli orizzonti entro cui sviluppare tale discorso, si potrebbe riprendere quanto afferma l'antropologa Matilde Callari Galli: “il nostro sistema culturale, economico e sociale può sopravvivere solo se saremo in grado di rendere produttivi gli innumerevoli incontri, le continue differenziazioni che lo caratterizzano. Si deve tentare di creare un ambiente in cui il rapporto sociale non si riduca a una pura e semplice fruizione di forza lavoro, [...] né sia teso solo a formare nuovi acquirenti delle nostre merci, ma abbia la capacità di coinvolgere a livello sociale, culturale e politico tutti i protagonisti della vita sociale” (Bedogni, 2004:10).

La sfida dell'educazione, in buona sostanza, consiste nel saper esprimere un “sistema educativo iscritto in una politica d'insieme coerente, dove l'economico, il giuridico, il politico e il sociale mirano allo stesso obiettivo: l'uguaglianza delle opportunità per gli individui e le comunità. l'uguaglianza non viene raggiunta solo dall'educazione, ma senza l'educazione non si raggiungerà mai l'uguaglianza” (Perotti, 1990:45).

### 1.3 IDENTITÀ E ADOLESCENZA

La condizione del minore straniero è resa lacerante anche dal fatto che le diverse proposte identitarie, con cui entra in contatto nel corso del processo di socializzazione, tendono a scontrarsi e sovrapporsi con un impatto violento, raramente mediato, che provoca veri e propri terremoti identitari. Ciò dipende dal fatto che spesso le distanze culturali sono maggiori di quelle geografiche, ma anche dall'inadeguatezza della società d'arrivo non sempre all'altezza nello svolgere ruoli di effettiva integrazione. Nella fase adolescenziale, già di per sé piuttosto difficile, si verificano casi in cui si radica un senso di inferiorità, una spinta alla adeguazione forzata pena il non riconoscimento,

con gravi problemi a livello personale, familiare e per tutta la collettività. Nel caso di minori stranieri non accompagnati, l'impatto risulta essere ancora più forte, perché non c'è neanche la famiglia a svolgere un ruolo di mediazione. Per questo risulta opportuno attivare interventi di accoglienza e mediazione culturale. (Perotti, 1990) E' indispensabile inoltre la disponibilità della comunità d'arrivo a riconoscere con eguale dignità tutte le culture presenti sul territorio, considerandole una risorsa, una risposta adeguata ai bisogni di identità diffusi nelle società eterogenee" (Perotti, 1990:32). E' con questi presupposti che si potrà creare nei minori "la consapevolezza di essere conoscitori e portatori di un patrimonio di valori che li aiuteranno, in una continuità fra passato e presente, a costruire un futuro che non rappresenterà la riproduzione del passato o l'adeguamento al presente, ma un percorso nato dalle esperienze e dagli orientamenti di entrambi" (Perotti, 1990:43)

Dal punto di vista pedagogico, l'adolescenza può essere considerata come metafora-concetto dell'educabilità umana o, per meglio dire, "si può convenire che è tra tutte le fasi dell'età evolutiva la più attraversata dai fattori educativi, quali quelli specificamente aperti alla cultura etica, relazionale, affettiva, sentimentale, sociale" (Acone, 2004:10,13). L'adolescenza vede quindi la sua strutturale specificità nei fattori di maturazione etico-educativi (Acone, 2004). E' una fase dello sviluppo nella quale la persona si incammina verso una crescita significativa e valoriale che la accompagnerà progressivamente alla maturità dell'età adulta.

Pedagogicamente, quindi, le questioni specifiche dell'adolescenza, considerate nelle dinamiche della formazione dei soggetti, sono quelle che concernono la prima modalità di riconoscimento di un tessuto identitario, di una direzione valoriale, di una costellazione etico-morale. La configurazione di tale età educativa dipende solo in parte da se stessa, per tanti versi dipende dalla meta, e cioè da quel bersaglio mobile che è la visione dell'età adulta, plasmata anche da processi di socializzazione e da fattori socio-culturali. L'adolescente scopre e cura la sua identità rispetto alle reti di relazioni che intesse. Come ha detto Durkheim, la personalità è individuo socializzato. La cultura di massa esercita un'azione di modellamento sulla formazione della personalità, la quale può ricevere pressioni dalla società dei consumi. Sorge così il problema secondo il quale, nell'immaginario diffuso delle giovani generazioni, si stabilisce una sorta di immediata coincidenza tra desiderio e benessere attraverso il puro consumo, talvolta assolutamente separato da ogni sforzo e da ogni fatica. Allora, l'impulsività e l'immediatezza trasmesse dai prodotti dei mass-media, a cui gli adolescenti sono esposti, rischiano di allentare la distanza tra realtà e fantasia, tra desiderio e limiti concreti (Acone, 2004).

La figura dell'educatore si iscrive in tale contesto con il ruolo di accompagnatore. Affianca il minore nel coltivare la sua sensibilità e responsabilità verso gli impegni e gli obiettivi a lungo termine, proponendo una lettura più approfondita della realtà concreta, che possa sostenere la costruzione di prospettive future realizzabili a partire dalla relazione tra aspettative e effettive possibilità contestuali.

“Si sa anche dal punto di vista pedagogico-educativo quanto sia difficile educare al principio di realtà, quasi sempre attraversato dalla percezione del limite e del sacrificio già in condizioni meno surriscaldate dall’accelerazione iperproduttivista e iperconsumistica del nostro tempo” (Acone, 2004:42).

Altro punto degno di nota, riguarda la valenza educativa delle norme e delle regole. “Una società nella quale non si individuano più padri, guide, maestri, perché non sopporta né gerarchizzazione di ruoli, né gerarchizzazione di esperienze, dà centralità ai soggetti in fase di crescita. Ma una ‘società orizzontale’ non è mai ‘società educante’. [...] Paradossalmente, essa si presenta come una ‘società afasica’ per le giovani generazioni. L’esplosione dell’iconicità elettronica toglie spazio e tempo alla comunicazione vera, caratterizzata da linguaggio elaborato, essenziale per ogni sviluppo cognitivo. [...] Nelle condizioni di forte funzionamento permissivo e caduta delle modalità di interiorizzazione delle norme condivise, si presentano gravi rischi pedagogici ed educativi per gli adolescenti” (Acone, 2004:51). I rischi maggiori sono di duplice impatto: il primo è quello rappresentato dall’interiorizzazione di comportamenti/atteggiamenti inconsapevolmente nichilisti, nei quali non vi è alcuna norma se non una sorta di autorealizzazione che si risolve spesso in un’affermazione della propria vitalità dissipativa elevata a piccola volontà di potenza (bullismo, vandalismo, violenza di gruppo). Il secondo è esattamente all’estremo opposto di ritrovarsi in un radicale isolamento in cui scattano forme di para-autismo, ancora una volta senza sentimenti. “Una pedagogia dell’adolescenza non può non considerare che, lasciato a se stesso, il soggetto adolescente disperde una grande occasione di esperienza stupenda. Quelle che sono le caratteristiche migliori dell’adolescenza: l’accendersi del pensiero formale e astratto, lo sprigionarsi della creatività, l’esplosione dei sentimenti, senza un orientamento fermo ed efficace, rischiano di spegnersi. L’adolescenza post-moderna ha bisogno di una marcia in più e non di una in meno da parte della pedagogia e dell’educazione” (Acone, 2004:52).

A differenza che in passato, quando l’ambiente costituiva soltanto uno sfondo del comportamento dei singoli, oggi le scienze umane hanno operato una vera e propria inversione di tendenza, considerandolo parte integrante del sistema di vita. “L’ambiente non è ‘altro’ dall’educazione e l’evento educativo non può non essere plurale, in quanto coinvolge attori differenti nelle diverse situazioni” (Santerini, 1998:13).

#### 1.4 L’AZIONE EDUCATIVA

La riflessione pedagogica, nel suo sviluppo storico, ha individuato come oggetto della pedagogia – anziché la persona da educare o l’educatore – la relazione tra i due attori. Parallelamente, l’attenzione al rapporto ha contribuito alla definizione del ruolo organico e centrale dell’ambiente sociale nell’interazione con gli aspetti psicologici della persona.

Il ruolo dell'esperienza attraverso il contatto con le 'cose' dell'ambiente è stato esplorato da John Dewey. La contestualizzazione di un'azione educativa viene ritenuta una condizione necessaria per coglierne il senso. Solo nella "stretta interdipendenza di soggetto e contesto trovano una possibilità di analisi in senso squisitamente psicosociale quei problemi di scelta e decisione che permangono cruciali per ogni ottica sull'agire umano non meccanicisticamente inteso" (Amerio, 1996:49).

La psicologia di comunità mette l'accento sulla lettura e l'interpretazione della reciprocità e dell'interazione dinamica esistente tra persona e sistema sociale, all'interno del quale questa vive, agisce e sperimenta le sue relazioni sociali. Il coinvolgimento del soggetto e l'interazione tra individuo e contesto divengono così elementi importanti per la comprensione della realtà in chiave pedagogica. "Il contesto viene letto non come sfondo immobile, né come causa determinante delle condizioni di vita dell'individuo, ma come possibilità di sviluppo (o di negazione della persona) all'interno di una mutua influenza" (Santerini, 1998:24).

Ogni evento educativo è uno sforzo di costruzione di senso, che presuppone una ricerca del significato di azioni, atteggiamenti, linguaggi, comportamenti. Il contesto, essendo un elemento così indispensabile per la comprensione, diviene ciò che in una certa misura contribuisce ad elaborare il significato stesso.

In campo pedagogico, una lettura comprendente della realtà, non solo arricchisce la dimensione epistemologica, ma contribuisce a modificare la pratica. Anziché stabilire aprioristicamente norme educative, la pedagogia conduce alla autocomprensione della prassi educativa della comunità.

L'educatore si trova di fronte al difficile compito di effettuare una comprensione della realtà, prendendo atto della complessità in cui è immerso, a cui occorre dare senso e orientamento.

Pertanto, l'azione educativa che attuerà sarà sempre di tipo dialogico, contestualizzata e soggetta ad interpretazione: "educare è possibile solo tentando umilmente una comprensione globale della persona nei suoi aspetti psicologici, cognitivi, affettivi, sociali, storici" (Santerini, 1998:36). considerando anche la complessità degli elementi vincolanti o coadiuvanti che costituiscono il contesto. L'interpretazione ripensa il rapporto tra l'educatore e la persona nella sua struttura dialogica e comunicativa. La circolarità del dialogo si compie attraverso il linguaggio, il colloquio e la comunicazione educativa che ha il compito di raggiungere l'altro.

In ogni caso, esiste un complesso influente di fattori che cambia le cose *attraverso* o *nonostante* l'educatore; l'azione educativa non dipende solo dalla personalità dell'educatore che 'comunicerebbe' inconsapevolmente o meno le sue scelte, motivazioni, visioni del mondo; né solo da metodologie predeterminate a priori. Ma viene guidata, quando esista intenzionalità, da una pluralità complessa di principi, osservazioni e strumenti, unificati dalla finalità educativa.

La comprensione non è infatti fine sé stessa, ma l'educatore inserisce nel dialogo una decisione, una sfida di rinnovamento individuale e sociale, un progetto.

“L'atto interpretativo realizza un incremento di significato; questo ‘sovrappiù’, che crea ed aggiunge senso alla situazione vissuta, può essere identificato nell'azione educativa: moltiplicazione di significati, creazione di prospettive, finalizzazione ed orientamento di interessi e bisogni. Educare significa non solo trovare un senso alle azioni e agli atteggiamenti di un'altra persona, ma soprattutto aggiungere significato per dirigersi verso uno scopo. L'azione educativa è il cambiamento della realtà stessa attraverso la persona educata” (Santerini, 1998:39).

L'azione educativa è aperta non solo perché deve prevedere molteplici interpretazioni possibili dello stesso evento, ma anche perché apre a più di un'opzione per il futuro, aiutando a creare significati in base alle diverse situazioni contestuali.

L'attribuzione di senso riguarda in modo particolare gli adolescenti, che vivono un passaggio di trasferimenti da vecchi simboli e significati a nuovi, ed una tensione tra la loro crescita e le richieste della società.

La prospettiva culturale è ineliminabile per una pedagogia che voglia cogliere i tratti interiorizzati e in cambiamento della persona da educare. Secondo Erikson, l'identità è il risultato a cui si perviene con un senso di unità personale e di continuità nel tempo; la formazione identitaria non avviene però isolatamente, ma in un contesto, nella comunità, attraverso il ‘gioco di specchi’ con cui ognuno si confronta con il giudizio di sé e quello dato dagli altri. Gli adolescenti incontrano progressivamente crisi o confusione di identità quando devono effettuare delle scelte in tensione tra le proprie aspirazioni e le esigenze della società. Martin Buber ha presentato tutte le sfumature della relazione come incontro “io-tu”, in cui l'uomo diviene tale. Secondo Buber, i caratteri della relazione autentica sono l'apporto di sé stessi, il superamento dell'apparenza, la conferma dell'altro come vero, la fiducia come ‘spazio vitale’. Il dialogo educativo è tuttavia sempre asimmetrico, “risultante sia dalle funzioni e dal ruolo dell'educatore, sia dalla dimensione temporale, in quanto esprime una anticipazione rispetto al futuro della persona che si educa” (Santerini, 1998:61).

In sintesi, nell'educazione coesistono tre dimensioni:

- una basata sugli aspetti oggettivi, come preparare l'individuo in vista dell'inserimento sociale, promuovere norme e ideali comuni, disciplinare i comportamenti;
- una seconda che considera lo sviluppo della soggettività personale, che mirerà a promuovere tutte le potenziali capacità dell'individuo, predisponendo le condizioni migliori perché questo possa avvenire, il progetto personale matura infatti attraverso l'incontro con altre persone e con esperienze adulte significative; la qualità e l'intensità dell'incontro sono in grado di orientare, a loro volta, lo svolgersi del progetto personale; (Bertagna, 1999)

- una terza riguarda il rapporto interpersonale tra adulto e minore, per cui la parola educazione assume la prospettiva della 'cura' (nel significato latino di 'preoccupazione condivisa', 'compartecipazione') di un adulto che assume su di sé la responsabilità di far crescere un'altra persona.

“Lo scopo dell'educazione è di permettere agli individui di continuare la loro educazione” (Dewey, 1988:147), è con tale intento che gli interventi mirano ad accompagnare il minore nell'acquisizione delle competenze di autonomia di base che gli permetteranno poi di inserirsi nel contesto sociale con maggiore padronanza di strumenti di comprensione e analisi critica.

Maslow ha proposto il concetto di autorealizzazione come processo mediante il quale si sviluppano esigenze espressive interiori tramite le quali gli esseri umani tendono ad una maggiore comprensione di sé e del mondo.

In tal senso, la costruzione del progetto di vita non è un'attività programmata o quasi pianificata, bensì la messa in opera di una relazione/evento interpersonale sempre aperta nel quale l'educatore promuove nell'altro il 'suo' progetto, aiutandolo nella definizione degli aspetti ancora incerti ed oscuri, narrandogli la storia nella quale egli è inserito, rispettando i tempi della sua maturazione, sollecitandolo ad assumere le sue responsabilità, sempre sostenendolo nella difficile e complessa impresa del “prendere forma”, che si svolge sempre all'interno di un processo relazionale (Bertagna,1999). “L'idea di prendere forma dà all'educazione un'immagine: essa è un appello che chiede all'uomo di impegnarsi a realizzare nella sua storia valori significativi e ricchi di senso, universali” (Bertagna, 1999:72). La forma, che il progetto educativo intende realizzare, deve essere cercata tra queste risorse: quelle personali dell'educatore e del soggetto in-formazione e quelle ambientali.

“Se educare significa cogliere nel reale il potenziale, l'educazione coincide essenzialmente con un'attività promozionale” (Bertagna, 1999:78). A completamento di tale affermazione, bisogna ricordare che il risultato dell'educazione dipende anche dalla risposta del soggetto in-formazione: le possibilità dell'educazione sono sempre limitate dalle potenzialità del soggetto e dalla sua complicità all'evento educativo stesso.

La filosofia ha a lungo riconosciuto e compreso il problema pedagogico, partendo dal presupposto che “l'uomo è un essere impegnato a conquistare se stesso gradualmente”. L'uomo si distingue da tutti gli altri esseri per il fatto che possiede alcune caratteristiche (soggettive, relazionali, sociali) le quali, per raggiungere uno sviluppo ottimale o adeguato, richiedono il sostegno di un'attività educativa (Bertagna, 1999).

L'azione pedagogica si svolge così con il preciso intento di rispondere al bisogno di orientamento che l'essere in divenire dell'uomo esprime; è proprio in questo che possiamo riconoscere la condizione primaria dell'educabilità dell'uomo.

L'attività dell'educatore è focalizzata sul futuro della persona, sulle potenzialità non ancora del tutto sviluppate o manifeste sulle quali l'educatore scommette ed elabora un progetto attento alla singolarità, all'individualità e all'originalità della persona. L'educatore è consapevole che la promozione del minore si consegue interpretando i bisogni del soggetto in ordine ai suoi diritti e conseguentemente ai doveri dei professionisti in relazione con lui.

Chi agisce nell'educativo, inoltre, è impegnato a rendere la persona soggetto responsabile della sua educazione: "ciascuno 'prende forma' in rapporto anche alla capacità dell'educatore di essere attento ai segnali che il soggetto in-formazione emette, ai nuovi bisogni emergenti, alle richieste e alle dinamiche interpersonali. Saper interpretare i bisogni educativi e formativi, significa pertanto non riferirsi soltanto agli aspetti espliciti, ma cercare di cogliere altresì le domande latenti, cioè quelle non espresse, spesso più autentiche di quelle manifeste" (Bertagna, 1999:188).

L'atteggiamento di fondo dell'educatore implica la disponibilità alla relazione sia come accoglienza sia come progetto verso il soggetto in-formazione. Costruire la relazione significa disporsi a percorrere un cammino con l'altro i cui tempi, momenti, occasioni non sempre sono predeterminabili. Accompagnare significa lasciare che l'altro si misuri con il mistero della vita e che scopra nell'interiorità la dimensione della propria progettualità. Così concepita, l'autorità, anziché inibente e omologante, è chiaramente responsabilizzante, tesa a disporsi in relazione d'aiuto (Rogers, 1970), un'autorità che libera, che promuove l'individuo, che favorisce l'orientamento del soggetto e la sua autonoma definizione di sé (Franta, 1998, 62-65). In questo senso, la comunicazione si adegua ad uno stile aperto, disponibile all'ascolto, al confronto, all'accettazione delle diversità di pensiero e di cultura.

## 2 IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

### 2.1 IL MINORE STRANIERO NON ACCOMPAGNATO

La legge Zampa definisce il proprio ambito di applicazione al minore straniero non accompagnato definendolo come il "minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'UE che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, 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" (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale n.93 del 21-04-2017, pag.1, art. 2).

La riforma apportata da tale legge era "attesa e ritenuta indispensabile per la creazione di una tutela globale rivolta ai minori stranieri non accompagnati che tenesse in considerazione gli aspetti psicologici e socio-sanitari inerenti la persona del minore" (Triestina, 2017:12). Come si è accennato nell'introduzione, nell'art. 1 il MSNA viene riconosciuto come soggetto di diritti e portatore di

interessi propri, titolare del diritto fondamentale ad una crescita e ad uno sviluppo armonioso della personalità come i minori aventi cittadinanza italiana e dell'Unione Europea.

Precedentemente l'approvazione della legge 47/2017, in ambito nazionale emergeva una contrapposizione tra la consapevolezza che il minore ha diritto a ricevere tutela e cura dallo Stato che lo ospita ed il campo normativo che disciplina il fenomeno migratorio e che in modo prioritario persegue il principio della pubblica sicurezza e non della tutela, con lesione degli interessi e dei diritti minorili che vanno riconosciuti ad ogni fanciullo in tutti gli Stati sottoscrittori la Convenzione sui diritti del fanciullo di New York del 20 novembre 1989, la cui ratifica ed esecuzione italiana risale alla L. 27 maggio 1991, n. 176.

Ora, in ambito nazionale, gli interessi dei MSNA sono ritenuti meritevoli di protezione e sono riconosciuti loro un serie di diritti inviolabili, tra gli altri il diritto all'assistenza sanitaria e il diritto all'istruzione. In aggiunta, in considerazione della particolare situazione, viene loro riconosciuta l'applicazione di idonee misure riguardanti l'accoglienza e la protezione, come il diritto al permesso di soggiorno, il divieto di espulsione e la possibilità di ricorrere agli istituti giuridici della tutela e dell'affidamento.

La legge prevede una disciplina volta alla realizzazione della tutela di tutti i minori migranti che giungono nel nostro Paese, garantendo l'attuazione dei diritti della personalità, umani e sociali, di cui agli articoli 2 e 3 della Costituzione, nonché conformemente ai quattro principi fondamentali sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo, il principio di non discriminazione, il diritto all'ascolto delle opinioni del bambino e il principio del superiore interesse del minore.

In particolare, quest'ultimo assume un ruolo fondamentale quale criterio interpretativo per le valutazioni delle soluzioni più congrue in favore del minore, dovendo per ogni singolo caso tenere in considerazione la minore età con riguardo alla protezione, al benessere e allo sviluppo anche sociale del minore. (Triestina, 2017)

I minori stranieri non accompagnati rispondono molto spesso a un profilo di migrante transnazionale, tendente a mantenere un forte legame con il contesto di origine, ma, nello stesso tempo, disposto all'apertura nei confronti del contesto di destinazione. Questo accade soprattutto per il sottogruppo denominato minori migranti economici, gruppo prevalente sul totale dei minori stranieri non accompagnati presenti in Italia (Cancio, 2018).

Dall'analisi di 4.563 casi di MSNA accolti a Roma, approfondendo quelli dei minori non richiedenti asilo politico, è emerso che per il 93,8% di loro, la finalità del viaggio migratorio è quella di lavorare (Cancio, 2018). "In numerosissimi fascicoli è spiegato che la necessità di lavorare deve concretizzarsi il prima possibile per poter restituire i soldi investiti nel viaggio o per contribuire a mitigare

rapidamente la penuria economica della famiglia nel Paese d'origine. In pochi altri casi (7,8%), viene espressa anche la volontà di completare gli studi, che eccezionalmente è dichiarata come finalità principale” (Cancio, 2018:111).

Rispetto all'età, il 63,6% dei MSNA ha 17 anni, il 22,7% ha 16 anni, il 7,1% dei minori ha 15 anni e il 6,6% ha meno di 15 anni. (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, MSNA in Italia-Report di monitoraggio, dati al 30/06/2019, pag.4). In funzione della poca distanza dalla maggiore età, il lavoro di inserimento dei minori nel nuovo contesto deve realizzarsi rapidamente, poiché si dispone, in media, di un periodo appena superiore a un anno.

Una delle difficoltà dei servizi territoriali nel confronto dei minori non accompagnati, è quello di accompagnare e sostenere alla crescita ragazzi che, in pochi mesi, saranno considerati a tutti gli effetti soggetti adulti, e che devono adempiere a obblighi e responsabilità che difficilmente verrebbero chieste ai neomaggiorenni italiani (Cancio, 2018).

## minori STRANIERI non accompagnati

### TERZO TRIMESTRE 2018 - DATI DI STOCK AL 30.09.2018

Tabella 5

MSNA per nazionalità e sesso - dato di stock al 30.09.2018

Nazione	Femmine	Maschi	Totale	
			v.a.	%
Kosovo	0	166	166	33,3
Pakistan	0	148	148	29,7
Albania	0	79	79	15,9
Afghanistan	0	40	40	8,0
Bangladesh	0	37	37	7,4
Somalia	0	4	4	0,8
Senegal	2	2	4	0,8
Gambia	0	4	4	0,8
Eritrea	1	1	2	0,4
Cina	1	1	2	0,4
Iraq	0	2	2	0,4
Marocco	0	2	2	0,4
Mali	0	1	1	0,2
Montenegro	0	1	1	0,2
Egitto	0	1	1	0,2
Etiopia	0	1	1	0,2
Algeria	0	1	1	0,2
Tunisia	0	1	1	0,2
Ghana	0	1	1	0,2
Iran	0	1	1	0,2
<b>Totale</b>	<b>4</b>	<b>494</b>	<b>498</b>	<b>100,0</b>
	<b>0,8</b>	<b>99,2</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: elaborazione Regione F.V.G. su dati dei Comuni, prospetti di rimborso degli oneri sostenuti per la presa in carico dei MSNA  
Note: vedi nota metodologica

Questi tempi ristretti per raggiungere l'autonomia sono addirittura condizionati da alcuni fattori che penalizzano in modo particolare i minori non accompagnati: la differenza culturale, la solitudine e le difficoltà burocratiche del sistema italiano (Cancio, 2018).

Per quanto riguarda la Qualità di vita, essa è riconducibile, secondo gli istituti di rilevazione internazionale (WHOQOL), a tre dimensioni fondamentali: condurre una vita lunga e sana, essere istruiti, avere accesso alle risorse necessarie per raggiungere e/o mantenere uno standard di vita dignitoso (Cancio, 2018).

Considerando tale concetto, le motivazioni che spingono i minori a giungere in Italia sono personali e differenti, tuttavia si potrebbero classificare a grandi linee in base al Paese di provenienza, pur senza dimenticare la singolarità dei casi.

Interpretare i motivi per cui i minori migrano in Europa con una richiesta di aiuto e cercare di leggere in profondità le circostanze che li hanno spinti a tale impresa è un compito che irrinunciabilmente ci obbliga ad uno sguardo che supera la dimensione nazionale.

I motivi dello spostamento hanno varie ragioni tra loro interconnesse (Ayotte, 2000; Russel, 1999) e di natura diversa, come la necessità di cercare sicurezza scappando dai conflitti armati, da agitazioni politiche, da persecuzioni o da disastri naturali; ma anche la fuga da situazioni di povertà e di mancanza di prospettive, opportunità limitate dalla frammentazione o dalla pauperizzazione delle zone rurali, dallo sfruttamento e dalle crisi dei modelli tradizionali di sviluppo non in grado di resistere alle pressioni internazionali e alla concorrenza del mercato (Wade, 2005).

Infatti, così come emerge in modo molto puntuale dall'intervista Int.8 raccolta in occasione del presente lavoro di ricerca che ha visto protagoniste alcune comunità di accoglienza della Regione Friuli-Venezia Giulia, chi proviene dai Paesi dell'area europea balcanica, prevalentemente da Albania e Kosovo (candidati all'adesione dell'Unione europea), sono definibili migranti economici, ovvero alla ricerca di condizioni di vita migliori, di un'occupazione e di sviluppo per il proprio futuro, prospettiva che il Paese di origine non è in grado di offrire alle nuove generazioni. Talvolta i minori sono inviati dalle famiglie ad intraprendere il viaggio di emigrazione. In tali Paesi sono inoltre presenti dinamiche persecutorie di stampo mafioso che si sostituiscono alla giustizia statale scarsamente presente e provocano soffocanti faide familiari.

I minori provenienti dagli Stati dell'Africa centro-orientale, come Somalia ed Eritrea, fuggono da situazioni di povertà e persecuzione etnico/religiosa conseguente all'integralismo islamico.

Chi proviene dai Paesi del Maghreb, come Marocco e Tunisia, è alla ricerca di condizioni di vita migliori, in quanto in questi Stati ci sono grosse diseguaglianze sociali, dove chi ha poco è poverissimo e non ha nessuna speranza di ascensione sociale. Altro fattore di spinta migratoria è talvolta la pena di morte, prevista in alcuni di questi Stati tra cui l'Egitto.

Chi proviene dai Paesi subsahariani, quali Gambia, Burkina Faso, Mali, Ghana, Sud Sudan, Guinea, Costa d'Avorio, fugge da situazioni di fame, carestia e grandi privazioni oltre che da regimi dittatoriali sanguinari presenti in alcune zone a macchia di leopardo.

Chi proviene dagli Stati dell'Asia centrale, come Pakistan e Afghanistan, scappa dalla povertà e, nelle regioni del sud, da situazioni di instabilità portate dalla dominazione dei gruppi talebani, che mettono in atto rapimenti, riscatti e guerriglie continue. Chi infine proviene dal Bangladesh fugge da persecuzioni religiose o da situazioni di fame dovute alle avverse condizioni climatiche.

Di 4.563 fascicoli studiati di minori accolti nella capitale italiana (Cancio, 2018), solo un terzo indicava chiaramente che il minore non aveva mai lavorato. I minori dichiarano di aver vissuto il lavoro come qualcosa di connaturale alla vita della famiglia. Da un lato, appare evidente che i minori rifugiati sono quelli che più hanno lavorato, attraversando vari Paesi nel loro percorso di fuga, con o senza famiglia, alla ricerca di condizioni di vita migliori. In molti casi i minori hanno lavorato per terzi in cambio di vitto e alloggio; in altri, le condizioni di lavoro prevedevano che il datore beneficiasse del lavoro del minore in cambio di un aiuto per raggiungere la meta del viaggio migratorio, attraverso il pagamento dei trafficanti. Dall'altro lato, ci sono coloro che raccontano di aver avuto esperienze lavorative aiutando la propria famiglia in attività produttive. Solo in rare occasioni il minore manifesta o lascia intravedere che è stato costretto a lavorare, mentre il lavoro realizzato viene descritto come motivo di orgoglio, di affermazione e potenziamento delle proprie capacità. Distinta è la considerazione delle condizioni lavorative o la scarsa retribuzione ricevuta, che per molti di loro ha costituito il motivo dell'abbandono dell'attività (Cancio, 2018).

Nella vita dei minori, si è evidenziato che la migrazione, quando non forzata, è nella maggior parte dei casi una forma di affermazione della propria condizione di *breadwinner*, adulto maschio in grado di emanciparsi. Il minore esprime la capacità di intraprendere un'esperienza difficile che esige autonomia e determinazione, che servirà per il miglioramento della condizione della propria famiglia o, almeno, gli permetterà di avere un futuro migliore senza gravare sulla vulnerabile condizione economica del contesto in cui è cresciuto (Cancio, 2018).

Il forte legame che unirebbe la realtà d'origine, di cui il minore è portatore, con nuovi spazi e contesti nazionali, “si fonda sulla modalità concreta di identificare e attuare l'interesse superiore del minore diviso, considerando la sua particolare appartenenza a due mondi vitali, significativamente distanti ma più o meno collegati tra loro, in un mutuo riconoscimento” (Cancio, 2018:21).

Interrogandosi su quali siano le cause del fenomeno nel suo insieme, si distinguono gli aspetti *push*, di spinta alla migrazione, da quelli *pull*, di attrazione dei contesti di arrivo, che incidono nella decisione migratoria (Cancio, 2018). Riguardo ai primi, i principali fattori del contesto di origine che provocherebbero la migrazione sono classificabili in tre gruppi: basso indice di sviluppo umano, disoccupazione e mancanza di servizi, aumento della popolazione, conflitti, insicurezza e persecuzioni (Cancio, 2018). Riguardo ai *pull factors*, possiamo nominare alcuni dei più evidenti a livello macro: la protezione giuridica che la condizione stessa di minore di età offre in qualsiasi

ambito nazionale firmatario della Convenzione universale dei diritti del fanciullo, l'impatto dei media nel rappresentare l'occidente, l'offerta del *welfare*: salute, istruzione e previdenza sociale (Cancio, 2018).

Tuttavia, ogni storia personale suppone una cristallizzazione di condizioni, opzioni e casualità che non si possono sintetizzare in una spiegazione sistematica diventando un apporto scientifico insostituibile (Neve, 2005).

Il processo migratorio rappresenta una sfida per il sistema familiare, dato il fragile equilibrio tra l'adattamento a nuovi costumi, nuovi ruoli o stili di vita e la lealtà che si deve al gruppo di origine, l'obbligo di mantenere dei vincoli che restano sempre presenti nel migrante.

Gli aspetti che il progetto non tralascerà saranno: obiettivo della migrazione, coinvolgimento della famiglia, scelta del Paese di destinazione, tempo e tappe, costi, strategia per affrontarlo, rischi inevitabili e costo umano ed affettivo.

Il progetto migratorio è stato definito "la costruzione attraverso cui sono spiegate le motivazioni e le aspettative del migrante. Ha inizio nel momento in cui nasce l'idea di partire e si conclude con la fine della migrazione, pertanto il progetto si modifica nel corso del tempo" (Konrad Torralba e Santonja Pérez, 2005).

Nella maggior parte dei casi, i minori viaggiano verso Paesi o città in cui hanno la possibilità di contare su qualcuno, come punto di riferimento stabile per il loro progetto. I minori sanno che, dichiarando la presenza di parenti che vivono in Italia entro il quarto grado, non potranno godere dei benefici che corrispondono in quanto non accompagnati (Cancio, 2018).

Anche se le caratteristiche del sistema di accoglienza non sembrano favorire un approccio che consideri le eventuali risorse relazionali di cui gode il minore come variabile integrante del progetto di vita dello stesso, potrebbe rivelarsi utile pensare a degli interventi che invece di annullarle possa includerle come punti di riferimento.

## 2.2 QUADRO GENERALE DI TUTELA NAZIONALE E INTERNAZIONALE

Secondo Sassen (2010), i migranti e i rifugiati creano un attrito all'interno dello Stato, tra il rispetto dei diritti umani e il mantenimento della propria sovranità. Tale attrito è particolarmente acuto nel caso degli immigrati irregolari, a causa del conflitto tra le autorità statali, che controllano le entrate nel Paese e l'obbligo di proteggere coloro che si trovano sul suo territorio (Cancio, 2018). Ciò è paradigmatico nel caso dei minori che migrano soli perché contemporaneamente sono migranti da controllare e minori da proteggere; si produce pertanto un conflitto di interessi in seno agli Stati stessi, una tensione che non sempre si risolve in favore del minore (Jiménez Alvarez e Vecchiano, 2011).

Secondo il quadro legislativo vigente in tutti i Paesi europei, la minore età dovrebbe prevalere sulle altre condizioni e devono pertanto essere applicate tutte le garanzie necessarie al godimento dei diritti che ne corrispondono, senza alcuna possibilità di discriminazione per origine, lingua o nazionalità.

E' possibile osservare come il minore passi attraverso le varie ramificazioni dell'amministrazione: dapprima ha a che fare con le istituzioni che gestiscono i flussi irregolari dell'immigrazione e le forze dell'ordine statali, quali ad esempio la polizia di frontiera, i centri di detenzione, o la polizia locale e altri corpi di vigilanza del territorio. A seguito dell'identificazione, se dichiara (o risulta evidente) la minore età, si passa agli organi competenti in materia di tutela dei minori, nel territorio in cui è presente. Il ruolo del Garante per l'infanzia e l'adolescenza è stato determinante per la risoluzione di situazioni in cui l'ambiguità della legge ha consentito pratiche che di fatto inferivano sui diritti dei minori in alcuni Paesi europei.

Specifiche disposizioni sull'accoglienza dei minori non accompagnati sono state introdotte dal decreto legislativo n. 142/2015, con cui è stata recepita la direttiva 2013/33/UE relativa all'accoglienza dei richiedenti asilo, prevedendo disposizioni sull'accoglienza delle persone vulnerabili, primi fra tutti i minori non accompagnati (Triestina, 2017).

Tali disposizioni sono state in parte modificate ed implementate dalla successiva legge n. 47 del 2017 che, a completamento del quadro normativo esistente, contiene disposizioni volte a rafforzare le tutele dei minori non accompagnati garantite dall'ordinamento (identificazione e accertamento dell'età; sistema di accoglienza integrato; sistema informativo nazionale e cartella sociale; indagini familiari e rimpatri volontari assistiti; tutori volontari e affido familiare; tutele in materia di istruzione e salute; c.d. prosieguo amministrativo fino ai 21 anni) ed a garantirne uniformità di applicazione sul territorio nazionale.

La debolezza più importante di tale testo normativo è, sostanzialmente, quella di essere stata approvata a costo zero, con un'attuazione "senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica" (Cancio, 2018:218). Una scelta questa assai delicata e che rischia di compromettere l'effettiva attuazione dei contenuti in essa raccolti. Si spera che il processo avviato possa consolidarsi in un futuro prossimo con l'attribuzione di risorse adeguate che garantiscano l'efficacia del testo.

Con la Raccomandazione CM/Rec. (2007) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sul tema Progetti di vita per minori migranti non accompagnati (approvata il 12 luglio 2007 nella riunione numero 1002 dei Rappresentanti dei Ministri) si stabilisce ciò che in alcuni contesti si era delineata come una buona pratica: la centralità del progetto d'intervento individuale (Cancio, 2018).

Il progetto di vita è descritto come uno strumento individuale, basato su un accordo dalla durata definita tra il minore non accompagnato e le autorità competenti. Nel progetto si specificano le prospettive future del minore, si promuove il suo interesse superiore senza alcuna discriminazione e

si fornisce una risposta su lungo termine ai suoi bisogni e a quelli delle parti interessate. Di conseguenza, dovrebbe essere uno strumento di politica integrata a cui gli Stati membri possono ricorrere per rispondere alle necessità di questi minori e fronteggiare le innumerevoli difficoltà che sorgono dalla migrazione di un minorenne senza alcun riferimento adulto (Cancio, 2018).

Una delle condizioni necessarie per il successo dei progetti di vita è “la volontà delle figure professionali di sostenere e applicare tali normative, difendendo i diritti del minore alla protezione, ai sensi della legislazione e informandolo dell’esistenza di tali garanzie legali” (Drammeh, 2010:13). Il minore straniero non accompagnato dovrebbe poter godere dell’insieme dei diritti riconosciuti dalle norme internazionali ed europee, e segnatamente dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia, che costituiscono le condizioni preliminari per la realizzazione del suo Progetto di Vita. Al fine di agevolare la completa realizzazione dei progetti di vita, il coordinamento tra le politiche e le prassi dovrebbe costituire una priorità. (Drammeh, 2010)

Quattro principi fondamentali orientano l’interpretazione della Convenzione Internazionale sui diritti dell’infanzia redatta dall’ONU nel 1989 e costituiscono una guida per l’elaborazione dei programmi nazionali di attuazione: il primo principio è relativo alla non discriminazione. Ogni Stato deve assicurare che i minori sotto la sua giurisdizione godano degli stessi diritti senza discriminazioni. Le autorità pubbliche e le formazioni sociali devono costruire un ambiente in cui tutti abbiano eguali opportunità [...]; il secondo principio è il superiore interesse del minore: in ogni azione legislativa, provvedimento giuridico, iniziativa pubblica o privata, l’interesse dei minori deve prevalere su qualsiasi altro ordine di priorità; è poi riconosciuto il diritto alla vita e allo sviluppo da garantire nella “più ampia misura possibile”. Il termine sviluppo include, oltre alla salute fisica, importanti dimensioni qualitative della crescita della persona: psichiche, emotive, cognitive, spirituali, sociali, culturali. Ultimo, ma non meno importante, principio ispiratore della convenzione è il dovere di ascoltare l’opinione del minore, tenendo conto dell’età e del grado di maturità raggiunto. Egli deve, infatti, avere l’opportunità di esprimere liberamente le sue opinioni su tutte le questioni che lo interessano. [...] Non si può non ammettere che, tra l’enunciazione dei principi e la loro realizzazione, vi sia un solco profondo o, quantomeno, una varietà di approcci considerevole, che si riflette nelle politiche legislative adottate dagli stati, relativamente all’applicazione della convenzione stessa. E’ pur vero che, dai dati, emerge un elemento confortante: [...] l’azione oppositiva alla discriminazione si traduce sempre di più nell’impegno di istituzioni, organizzazioni e individui, che non si limitano a promuovere nuove consapevolezze di stampo culturale in tema di rispetto dei diritti prive poi di consequenziale operatività, ma si sviluppano in scelte concrete” (Bedogni, 2004:15,17).

Norma d’interesse è il D.L.vo del 25 luglio 1998, n. 286: il Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell’Immigrazione e le norme sulla condizione dello straniero, di cui all’art. 32 si legge:

“al compimento della maggiore età, [...] può essere rilasciato un permesso di soggiorno per motivi di studio, di accesso al lavoro subordinato o autonomo, per esigenze sanitarie o di cura, [...] ai minori stranieri non accompagnati, affidati ai sensi dell’articolo 2 della legge 4 maggio 1983, n. 184, ovvero sottoposti a tutela, previo parere positivo del Comitato per i minori stranieri. [...] L’ente gestore dei progetti deve garantire e provare con idonea documentazione, al momento del compimento della maggiore età del minore straniero, che l’interessato si trova sul territorio nazionale da non meno di tre anni, che ha seguito il progetto per non meno di due anni, ha la disponibilità di un alloggio e frequenta corsi di studio ovvero svolge attività lavorativa retribuita nelle forme e con le modalità previste dalla legge italiana, ovvero è in possesso di un contratto di lavoro anche se non ancora iniziato“ (Triestina, 2017).

Altri D. Lgs. degni di nota sono quello del 19 novembre 2007, n. 251 in attuazione della direttiva 2004/83/CE recante norme minime sull'attribuzione, a cittadini di Paesi terzi o apolidi, della qualifica del rifugiato o di persona altrimenti bisognosa di protezione internazionale, nonché norme minime sul contenuto della protezione riconosciuta e quello del 28 gennaio 2008, n. 25 in attuazione della direttiva 2005/85/CE recante norme minime per le procedure applicate negli Stati membri ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di rifugiato, di cui, tra le altre cose, all’art. 19 si legge: “al minore non accompagnato che ha espresso la volontà di chiedere la protezione internazionale è fornita la necessaria assistenza per la presentazione della domanda. Allo stesso è garantita l’assistenza del tutore in ogni fase della procedura per l’esame della domanda” (Triestina, 2017).

Nel 2009, L’Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati, ha pubblicato le linee guida sulla protezione internazionale dei minori richiedenti asilo. Il documento intende fornire una guida interpretativa di carattere giuridico ai governi, ai professionisti legali, agli organi decisionali e alla magistratura, così come al personale dell’UNHCR preposto all’attività di determinazione dello status di rifugiato.

Il richiedente minorenni deve dimostrare di avere un fondato timore di persecuzione per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o opinione politica (Triestina, 2017).

Oltre all’età, altri fattori quali i diritti specifici dei minori, la loro fase di sviluppo, la loro conoscenza e/o memoria delle condizioni nel Paese d’origine, nonché la loro vulnerabilità devono essere presi in considerazione al fine di garantire un’applicazione appropriata dei presupposti di riconoscimento dello status di rifugiato (Triestina, 2017).

Il termine persecuzione, anche se non espressamente definito nella Convenzione del 1951, può essere considerato comprensivo di gravi violazioni dei diritti umani, tra cui la minaccia alla vita o alla libertà, così come altri tipi di danno grave o situazioni intollerabili valutate in relazione all’età, alle opinioni,

ai sentimenti e alla condizione psicologica del richiedente. La discriminazione può trasformarsi in persecuzione in certe situazioni in cui il trattamento temuto o subito porta a conseguenze di natura sostanzialmente pregiudizievole per il minore in questione. In base al principio del miglior interesse del minore, il danno deve essere valutato dal suo punto di vista, cosa che può comportare un'analisi di come i diritti o gli interessi del minore sono, o saranno, influenzati dal danno. Il maltrattamento che non raggiunge il livello di persecuzione nel caso di un adulto può raggiungerlo rispetto ad un minore (UNHCR, 2009).

Oltre all'età, altre caratteristiche legate all'identità ed alla situazione socio-economica del minore, come il contesto familiare, la classe, la casta, la salute, l'istruzione e il livello di reddito, possono aumentare il rischio di danno, influenzare il tipo di comportamento persecutorio inflitto al minore ed esacerbare gli effetti del danno sullo stesso (UNHCR, 2009).

“Le esigenze socio-economiche dei minori sono spesso più impellenti di quelle degli adulti, in virtù della loro situazione di dipendenza e dei loro bisogni evolutivi. La privazione dei diritti economici, sociali e culturali può quindi essere rilevante ai fini della valutazione della richiesta di un minore quanto la privazione dei diritti civili e politici. [...] La mancanza di opportunità educative per i minori spesso accresce il rischio che siano esposti a molte altre violazioni dei diritti umani” (UNHCR, 2009:10).

Se, da un lato, i minori possono subire danni simili o identici agli adulti, dall'altro possono viverli in modo diverso. Azioni o minacce che potrebbero non raggiungere il livello persecutorio nel caso di un adulto, potrebbero invece raggiungerlo nel caso di un minore per il semplice fatto che si tratta di un minore. L'imaturità, la vulnerabilità, i meccanismi di sopportazione non elaborati, la dipendenza, nonché i diversi stadi evolutivi ed un ritardo nello sviluppo delle capacità possono essere direttamente connessi alle modalità con cui un minore vive o teme un danno (Save the Children and UNICEF, 2005).

Infine, le leggi regionali maggiormente significative negli sviluppi di tale ambito di tutela sono: legge regionale di attuazione DPGR 83/90 e successive modifiche: Regolamento di esecuzione per le strutture di accogliimento residenziale per finalità assistenziali, con definizione particolare delle comunità residenziali socioeducative; legge regionale 16 maggio 2014, n. 9: Istituzione del Garante regionale dei diritti della persona; legge regionale 9 dicembre 2015, n. 31 Norme per l'integrazione sociale delle persone straniere immigrate.

### 2.3 ORGANIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI DI RETE

I minori stranieri non accompagnati sono soggetti particolarmente vulnerabili per tre ragioni fondamentali: la minore età, la condizione di stranieri e l'assenza di una rete di appoggio dovuta all'isolamento in cui si trovano al momento dell'arrivo (Cancio, 2018).

Importante punto di partenza è che le persone non devono mai essere percepite come problema, ma sono i contesti sociali ad essere problematici e a generare comportamenti conflittuali nella misura in cui non ci si attiene alla partecipazione ed alla compensazione per il godimento dei diritti (Bargach, 2006).

Bisogna evidenziare le potenzialità dei minori per orientare diversamente l'intervento dei servizi sociali e adottare modalità nuove, come la prospettiva dello *strengths model* che si è sviluppata negli Stati Uniti d'America alla fine del secolo scorso e che offre una prospettiva di interessante valorizzazione degli itinerari di inserimento sociale dei minori (Cancio, 2018).

Nella Conferenza internazionale sulla popolazione e lo sviluppo tenutasi al Cairo nel 1994, si dedica un capitolo alle migrazioni internazionali e si riconosce che la migrazione internazionale regolata può avere effetti positivi sulle comunità di origine e nelle comunità di arrivo: attraverso le rimesse di fondi per le une e le risorse umane necessarie per le altre. La comunità internazionale riconosce la capacità delle migrazioni di essere fattore di sviluppo e strumento nella strategia di lotta alla povertà. Gli si riconosce una capacità di sviluppo, non meccanica ma potenziale, dipendente dal buon governo e dalle capacità di esercitare buone politiche che si attivino per dare valore alla inversione migratoria (Cancio, 2018).

Le modalità di accoglienza dei minori nel circuito di protezione presuppongono sempre il coinvolgimento delle forze dell'ordine per l'identificazione e l'accompagnamento del minore.

All'art 403 del Codice Civile (R.D. 16 marzo 1942, n. 262) sull'intervento della pubblica autorità in favore dei minori si legge: "Quando il minore si trova in una condizione di grave pericolo per la propria integrità fisica e psichica la pubblica autorità, a mezzo degli organi di protezione dell'infanzia, lo colloca in luogo sicuro sino a quando si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione". Le informazioni al riguardo sono normalmente raccolte in un verbale del corpo di polizia locale in questione, dove si descrive in che modo il minore si è presentato o in che stato si trovava.

Si evidenzia come la volontarietà nel presentarsi sia più diffusa tra europei dell'est e bengalesi, rispetto ad altre nazionalità. E' possibile che questo sia influenzato dai minori che si considerano in transito e che non avrebbero voluto essere identificati in Italia perché la loro intenzione era quella di raggiungere, ad esempio, l'Europa del Nord (Cancio, 2018).

Pertanto, le Forze dell'Ordine sono il primo organo coinvolto nell'organizzazione dell'intervento in favore dei minori stranieri non accompagnati rinvenuti nel territorio di un Comune. L'apertura della loro tutela avviene con l'affidamento ad una Comunità di accoglienza convenzionata con il Comune. I gestori delle Strutture di prima accoglienza e di quelle temporanee attivate dal Prefetto devono dare notizia dell'accoglienza del minore straniero non accompagnato al Comune in cui si trova la Struttura per il coordinamento con i servizi del territorio (art. 19, comma 3 bis, del D. Lgs. n. 142/2015).

I MSNA risultano quindi in carico al Servizio sociale dei Comuni con oneri a carico dei bilanci dei Comuni stessi. Tali oneri sono parzialmente coperti dal Fondo nazionale per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, gestito dal Ministero dell'Interno per il tramite delle Prefetture, sottoforma di rimborso per le spese sostenute dai Comuni per l'accoglienza, indipendentemente dall'ubicazione della struttura in cui i minori vengono effettivamente inseriti.

La legge regionale 9 dicembre 2015, n. 31 Norme per l'integrazione sociale delle persone straniere immigrate, prevede azioni di tutela per i MSNA anche attraverso il finanziamento degli interventi realizzati dagli enti locali per l'accoglienza, la tutela e l'inserimento sociale dei minori presenti nel territorio regionale. I Comuni affidatari sono quei Comuni che, avendo in carico i MSNA, presentano trimestralmente alla Regione la specifica domanda di contributo finalizzata a coprire la quota di spese non rimborsate dal Ministero dell'Interno. I Comuni aventi in carico i MSNA inseriscono i minori nelle strutture di accoglienza con essi convenzionate, le quali provvedono al loro percorso di accoglienza, integrazione e tutela, oltre alla promozione di attività educative finalizzate ad orientare i MSNA in percorsi di crescita dell'identità personale e sociale favorendone la progressiva responsabilizzazione e autonomia. La collocazione dei MSNA in idonee strutture avviene a seguito del loro affidamento agli Enti locali da parte del Tribunale per i Minorenni.

La struttura che accoglie i minori si preoccuperà di contattare la Questura e l'Ufficio Immigrazione per programmare gli appuntamenti relativi alle pratiche di regolarizzazione delle norme di soggiorno (Cancio, 2018).

Il carattere dualistico del minore straniero non accompagnato, minorenne e sprovvisto di nazionalità del Paese di arrivo, spinge il servizio sociale a collaborare con diversi attori istituzionali per poter svolgere i suoi compiti e obbliga questi a mettersi in relazione con altri dipartimenti della pubblica amministrazione. La necessità di accompagnare il minore in un articolato processo educativo in cui intervengono altri agenti richiederebbe una politica trasversale e un *mainstreaming* in ambito territoriale (Cancio, 2018).

Innanzitutto, come precedentemente enunciato, i servizi sociali devono fare riferimento alle forze dell'ordine e al Ministero dell'Interno per ciò che concerne l'identificazione, l'attribuzione di una identità e di un documento di riconoscimento dei minori. Fondamentale è l'accompagnamento che i servizi realizzano per il riconoscimento dello *status* di rifugiati per i minori che rispondono al profilo. I servizi devono poi collaborare con altre istituzioni per sviluppare il progetto individuale di integrazione: la necessità di apprendere la lingua del posto e di socializzare con altri minori in contesti formali sono infatti competenza dei sistemi educativi. La valutazione dello stato di salute e la sua costante osservazione, così come il trattamento di particolari patologie, spettano ovviamente ad altri organismi. Si riscontra, rispetto a questi ultimi, l'assenza di una adeguata tutela della salute mentale

per i minori che manifestano problemi psichiatrici o comportamentali, codificati in base a parametri culturali molto diversi tra loro (Cancio, 2018).

Per tutti i servizi intervistati con il presente lavoro di ricerca, la ricerca-lavoro costituisce uno degli elementi centrali dell'intervento con i minori, e richiede una stretta collaborazione con attori del pubblico e del privato la cui missione corrisponde all'inserimento professionale.

Relativamente ai bisogni del minore, la realtà mostra che non è sufficiente raccogliere solo le richieste esplicite da lui avanzate, ma occorre anche interpretarle, poiché il minore è soggetto a numerosi condizionamenti e pressioni, che spesso non permettono di esprimere i suoi reali desideri. In ogni caso, lasciare spazio alla soggettività nell'autodeterminazione, alle preferenze e alla responsabilità decisionale è uno dei punti nodali da cui dipende la qualità dell'intervento (Cancio, 2018).

Spesso, il divario tra le aspettative del minore e le possibilità offerte dalla rete di servizi a sua disposizione è talmente profondo, che appare indispensabile trasferire i desideri sul piano della realtà concreta e fattibile del contesto in cui si interviene (Cancio, 2018).

Fatto ricorrente, ad esempio, è che siano offerte al minore possibilità di tipo educativo (istruzione e scuola superiore), ovvero quelle cui il minore ha maggiore facilità di accedere, quando il suo desiderio è invece quello di entrare il prima possibile nel mondo del lavoro, o quantomeno trovare una soluzione che connetta entrambi i settori (formazione e impiego) a breve o medio termine.

## 2.4 DALL'ACCOGLIENZA ALL'INTEGRAZIONE

L'oggettiva situazione di debolezza del minore che giunge nel nostro territorio, solo, senza assistenza e rappresentanza da parte di genitori o adulti per lui legalmente responsabili, può portare alla sua dispersione sul territorio italiano con conseguente rischio di ricadute nella rete della criminalità organizzata, della delinquenza, con problematiche sociali e sanitarie (Cancio, 2018).

La legge 47/2017 modifica la normativa vigente sui minori stranieri non accompagnati in Italia, con l'obiettivo di rafforzare le tutele nei confronti dei minori stranieri non accompagnati e garantire un'applicazione uniforme delle norme di accoglienza su tutto il territorio nazionale (Triestina, 2017).

L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati dovrebbe rispondere alle seguenti necessità: da un lato, lo sforzo per stabilizzarsi e radicarsi in un territorio concreto e parteciparvi; dall'altro, realizzare un lavoro solidale con la comunità, affinché possano responsabilizzarsi durante il processo di inserimento (Cancio, 2018).

Quando il minore viene collocato in apposita struttura, il personale qualificato svolge, sotto la direzione dei servizi dell'ente locale competente, un colloquio con il minore in presenza di un mediatore culturale, volto ad approfondire la sua storia personale e familiare, le motivazioni e le circostanze della partenza dal suo Paese di origine, a ricevere un resoconto del viaggio effettuato e le

sue aspettative future, nonché ogni altro elemento utile alla sua protezione, richiedendo di un documento anagrafico, laddove sia possibile.

Il D.Lgs. n. 220/2017 ha affidato al Tribunale per i minorenni la competenza ad aprire la tutela e a nominare il tutore per il MSNA, in modo da concentrare tutte le fasi procedurali giurisdizionali relative ai minori stranieri non accompagnati presso uno stesso giudice.

La L. 47/2017 ha introdotto - sulla base di pregresse buone prassi diffuse in alcune parti del territorio nazionale - la figura del tutore volontario, chiamando i privati cittadini a ricoprire tale ruolo in modo più diretto ed efficace (anche grazie al numero massimo di minorenni che un tutore volontario può seguire pari a tre).

La L. 47/2017 istituisce all'Art. 11 la figura del tutore volontario stabilendo che presso ogni tribunale per i minorenni è istituito un elenco dei tutori volontari, a cui possono essere iscritti i privati cittadini, selezionati e adeguatamente formati...disponibili ad assumere la tutela di un minore straniero non accompagnato o di più minori, quando la tutela riguarda fratelli o sorelle.

Il tutore volontario è la persona che, a titolo gratuito e volontario, non solo voglia e sia in grado di rappresentare giuridicamente un minore straniero non accompagnato, ma sia anche una persona motivata e sensibile, attenta alla relazione con il minore, interprete dei suoi bisogni e dei suoi problemi (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza).

Il tutore volontario è infatti chiamato ad essere il nuovo punto di riferimento per il minore straniero non accompagnato, facilitando la sua crescita nella società di accoglienza e vigilando sulla tutela dei suoi diritti.

La presenza del tutore sarà fondamentale durante l'audizione in Commissione Territoriale per la richiesta di protezione internazionale. Il tutore potrà delegare gli educatori all'espletamento delle pratiche sanitarie, come l'accompagnamento alle visite mediche o il ritiro degli esami sanitari.

Tra i principali e più importanti obiettivi e responsabilità del tutore volontario di un minore straniero non accompagnato vi è quello di garantire la tutela dei suoi diritti e di vigilare sul loro rispetto. Fino a 18 anni in Italia non si ha la capacità di agire (ossia la capacità di compiere validamente atti giuridici che producano effetti per chi li compie), per tale motivo il tutore sarà chiamato ad esercitare la rappresentanza legale del minore che gli è affidato in tutti i procedimenti che lo interessano e lo coinvolgono. La legge 47/2017 prevede che i minorenni stranieri non accompagnati abbiano comunque diritto a partecipare attivamente a tutti i procedimenti che li riguardano, esprimendo direttamente la propria volontà e le proprie necessità, e sarà il tutore a dover vigilare perché questo diritto sia rispettato. È inoltre importante che lui mantenga sempre un dialogo diretto e costante con la struttura in cui il minore è accolto e con i Servizi Sociali per coordinarsi con loro, partecipare

attivamente alle scelte quotidiane che lo riguardano e stabilire di comune accordo un percorso di crescita verso l'autonomia.

Per implementare le attività di censimento e monitoraggio, la legge n. 47 ha previsto l'istituzione del Sistema informativo nazionale dei minori stranieri non accompagnati (SIM), presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, nel quale confluiscono le cartelle sociali dei minori non accompagnati, compilate dal personale qualificato che svolge il colloquio con il minore nella fase di prima accoglienza. La cartella include tutti gli elementi utili alla determinazione della soluzione di lungo periodo per il minore, nel suo superiore interesse (Legge 47/2017, art. 9).

Alcune disposizioni della legge sono poi finalizzate a rafforzare singoli diritti già riconosciuti ai minori non accompagnati. In particolare: è estesa la piena garanzia dell'assistenza sanitaria ai minori non accompagnati, prevedendo la loro iscrizione al Servizio sanitario nazionale, che la normativa previgente considerava obbligatoria solo per i minori in possesso di un permesso di soggiorno, anche nelle more del rilascio del permesso di soggiorno, dopo il ritrovamento a seguito della segnalazione (resta comunque garantita a tutti i minori la tutela della salute); è incentivata l'adozione di specifiche misure da parte delle istituzioni scolastiche e delle istituzioni formative accreditate dalle regioni idonee a favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo da parte dei minori (Legge 47/2017, art. 14); sono implementate le garanzie processuali e procedurali a tutela del minore straniero, mediante la garanzia di assistenza affettiva e psicologica dei minori stranieri non accompagnati in ogni stato e grado del procedimento (Legge 47/2017, art. 15) e il riconoscimento del diritto del minore di essere informato dell'opportunità di nominare un legale di fiducia, anche attraverso il tutore nominato o i legali rappresentanti delle comunità di accoglienza, e di avvalersi del gratuito patrocinio a spese dello Stato in ogni stato e grado del procedimento (Legge 47/2017, art. 16).

Nella successiva aggiunta all'art 15 della legge 47/17, si legge che: nella predisposizione delle misure di accoglienza dei minori stranieri sono assicurati i servizi destinati alle esigenze della minore età, comprese quelle ricreative (comma 4). Gli operatori che si occupano dei minori sono in possesso di idonea qualifica o comunque ricevono una specifica formazione e sono soggetti all'obbligo di riservatezza sui dati e sulle informazioni riguardanti i minori (comma 5).

Quando un minore straniero non accompagnato, al compimento della maggiore età, pur avendo intrapreso un percorso di inserimento sociale, necessita di un supporto prolungato volto al buon esito di tale percorso finalizzato all'autonomia, il tribunale per i minorenni può disporre, anche su richiesta dei servizi sociali, con decreto motivato, l'affidamento ai servizi sociali, comunque non oltre il 21esimo anno di età. Ciò è quanto previsto dal secondo comma dell'articolo 13 della legge 47/2017.

L'accoglienza scolastica potrà avvenire in qualsiasi momento dell'anno in base all'età del soggetto, ovviamente in Italia fino ai 16 anni corre l'obbligo scolastico.

L'iscrizione scolastica avviene previa consultazione degli educatori in sede di riunione d'equipe, considerando gli interessi e le motivazioni espresse da ciascun minore. La proposta viene da una conoscenza approfondita dei minori che solo la figura degli educatori può avere, grazie alla costante presenza quotidiana. Tale proposta di iscrizione verrà poi vagliata dal tutore e dall'assistente sociale. Il diritto all'istruzione è un diritto alla persona a prescindere dall'etnia, tuttavia occorrerà capire che percorso di studi ha fatto, l'età del soggetto e le prospettive dello stesso e valutare la possibilità di inserirlo in contesti di apprendistato o corsi di avviamento professionale.

La possibilità di concludere corsi di studio o corsi di apprendistato attraverso l'attivazione di specifiche convenzioni, anche oltre la maggiore età ma non oltre il compimento del 21° anno di età, laddove fosse necessario, per un percorso di integrazione in Italia al fine di eliminare la precarietà e favorire l'autonomia personale, economica e logistica.

### 3 GLI ASPETTI METODOLOGICI

#### 3.1 LA RICERCA IN EDUCAZIONE

Qual è lo scopo che guida un educatore che si appresta a fare ricerca nel suo centro di servizi educativi? Difficilmente il suo intento sarà quello di scoprire leggi generali che sottostanno al comportamento dei soggetti studiati, o di comprenderne le motivazioni alla base delle loro azioni per puro piacere conoscitivo. Molto più probabilmente egli sarà guidato dalla necessità di risolvere problemi concreti, ad esempio contrastare fenomeni di marginalità ed esclusione sociale attraverso interventi realmente efficaci e adeguati al contesto in cui tali problemi si verificano.

Lewin (1951) propone una strategia di ricerca strettamente legata ai problemi quotidiani in determinati contesti operativi, che prevede una figura di ricercatore non distaccata, ma coinvolta in modo attivo nelle situazioni problematiche che danno origine alla ricerca. Si tratta della ricerca azione (Mantovani, 2000).

La ricerca azione si svolge come un processo ciclico in cui ogni nuovo elemento di evidenza empirica raccolto può servire da base per costruire nuove ipotesi. I momenti del processo potrebbero essere suddivisi in: identificare una situazione-problema, sviluppare il gruppo di ricerca, pianificare un intervento in risposta alla situazione-problema, basandolo su obiettivi realistici e raggiungibili, definiti nel modo più preciso possibile, agire per metterlo in atto, rilevare gli effetti dell'intervento stesso e riflettere su di essi per capire se l'intervento ha sortito gli effetti sperati oppure no, quali sono stati gli effetti indesiderati, e come utilizzare questa conoscenza per pianificare un nuovo intervento (Mantovani, 2000).

“La finalità di una ricerca gestita e condotta dagli operatori dovrebbe essere quella di migliorare la realtà educativa in cui essi si trovano ad agire, individuando problemi e inefficienze nell’attività concreta di chi opera sul campo, delineando e sperimentando linee di intervento e soluzioni adeguate a quel dato contesto” (Trincherò, 2004:143).

La ricerca azione parte sempre da una situazione concreta, che gli operatori del servizio percepiscono come problematica. È la comunità educativa a definire quale situazione debba essere considerata situazione-problema. Nella ricerca azione, i risultati dello studio non sono mai conclusivi, ma riflettono un processo di apprendimento continuo. La ricerca azione è un processo di costruzione dei saperi, fondato su una continua attività di gruppo di ricombinazione creativa delle conoscenze già acquisite (Mantovani, 2000).

“Gli educatori operano spesso con modi di procedere dettati da teorie implicite, frutto dei modelli mentali sottostanti alle loro visioni del mondo. L’acquisizione di consapevolezza riguarda la presa di coscienza di queste teorie implicite e dei loro effetti sulle concrete pratiche educative” (Trincherò, 2004:147).

La professione dell’educatore è caratterizzata dalla relazione continua e diretta con l’altro. È dalla flessibilità cognitiva di considerare anche il punto di vista dell’altro che può scaturire una vera competenza educativa. Considerare interpretazioni alternative degli stessi fenomeni permette di attribuire senso ad eventi e situazioni. È l’azione stessa sul campo che richiede l’assunzione di un atteggiamento di ricerca. Un operatore dotato di sensibilità e competenza metodologica si pone continue domande a cui tenta di trovarvi risposta. L’attività conoscitiva non può essere basata sul mero senso comune, spesso fonte di pregiudizi e miscomprensioni, ma deve avvicinarsi il più possibile alla sistematizzazione che caratterizza il sapere scientifico. L’ottica autoriflessiva e autovalutativa è riassumibile nel motto: facciamo così, controlliamo se funziona e se non funziona cambiamo. Tale atteggiamento favorisce l’acquisizione di consapevolezza sugli interventi che si mettono in atto e la capacità di formalizzare l’esperienza trasformandola in competenza. Non esiste attività conoscitiva senza disponibilità a mettere in discussione i propri modelli operativi, a confrontarsi con gli eventi imprevisti o indesiderati, considerandoli occasione di formazione.

Attraverso la ricerca educativa è possibile individuare strumenti concreti per rispondere alle esigenze che emergono nei processi educativi, adattare le pratiche alle caratteristiche degli utenti e dei contesti, valutare l’adeguatezza e l’efficacia delle pratiche, documentare gli interventi e delineare dei modelli, capire se i processi raggiungono gli obiettivi fissati e quali sono gli eventuali problemi, prevenire le difficoltà, sostituendo l’ottica dell’emergenza continua e dell’improvvisazione con un’ottica di pianificazione, strategia e valutazione (Trincherò, 2004).

Se definiamo ricerca scientifica un tipo di indagine dotato di rigore metodologico, volto a produrre risposte a problemi concreti inerenti a un qualunque aspetto del reale, le quali rispettino criteri di validità intersoggettiva, la ricerca educativa è un'attività conoscitiva sistematica e controllata svolta su una data realtà educativa (Calonghi, 1997).

Ogni ricerca empirica parte da un bisogno conoscitivo, che viene definito problema di ricerca. Dagli interrogativi di ricerca discenderanno gli obiettivi di ricerca che il ricercatore si pone.

Se l'obiettivo del ricercatore è giungere alla comprensione approfondita del quadro situazionale e motivazionale che guida gli attori nelle loro decisioni di azione, non concentrandosi su specifici fattori e sulle relazioni che li legano ma studiando le dinamiche complesse che rendono possibili (e razionali per gli attori che le intraprendono) determinate decisioni, egli si rivolgerà verso la strategia della ricerca interpretativa. Attraverso approcci che privilegiano l'indagine in profondità egli ricostruirà i quadri situazionali e i contesti in cui agiscono gli attori. La ricerca interpretativa fa uso di tecniche che producono dati a bassa strutturazione (ossia le tecniche propriamente dette qualitative come l'intervista libera e l'osservazione esperienziale), per lo più dati testuali, ossia costituiti da testi di lunghezza più o meno ampia. Le tecniche per l'analisi dei dati sono quindi quelle pensate per l'analisi dei testi (Trincherò, 2004).

Se l'obiettivo del ricercatore non è un obiettivo puramente conoscitivo, ma è quello di sfruttare il momento conoscitivo per giungere a delineare linee di azione, volte alla soluzione di uno specifico problema in uno specifico contesto, la strategia più appropriata sarà quella della ricerca azione. Le tecniche di raccolta dei dati saranno qualitative o quantitative a seconda del problema in oggetto, con una prevalenza delle tecniche qualitative, dato che la definizione di linee di azioni efficaci dipende strettamente dalla conoscenza approfondita del contesto in cui l'azione deve manifestare i suoi effetti (Trincherò, 2004).

Le scienze umane dovrebbero privilegiare l'intento idiografico, ossia lo studio particolareggiato di azioni ed eventi in contesti ben determinati. Dilthey contrappone la spiegazione, basata sulle relazioni causali tra fattori e quindi adeguata alle scienze naturali, alla comprensione delle motivazioni che guidano l'agire dei soggetti, maggiormente adeguata alle scienze umane (Trincherò, 2004).

Negli anni Trenta del Novecento, Claparède affronta il dualismo spiegazione-comprensione distinguendo due categorie di domande applicabili a un fenomeno psicologico: una riguardante la struttura del fenomeno, ossia le variabili e le relazioni intervareabili che esso mette in gioco, e l'altra riguardante la funzione del fenomeno stesso, ossia i bisogni ai quali esso viene incontro (Trincherò, 2004).

La comprensione a cui fa riferimento l'educazione è una forma di comprensione empatica, che consiste nel sapersi calare, seppur momentaneamente, intenzionalmente e con piena e consapevole

possibilità di ritorno, nei panni dell'utente per vedere il mondo dal suo punto di vista, vedere l'altro così come l'altro si vede, interpretare la realtà così come la interpreta, cogliere il contesto situazionale che contraddistingue e rende unica e irripetibile la sua esperienza di vita quotidiana. Questa operazione passa inevitabilmente per la ricostruzione delle visioni del mondo dei soggetti, ossia delle rappresentazioni alla base del loro agire. Nella loro veste più formalizzata, le rappresentazioni possono essere dei veri e propri modelli mentali, ossia schemi di riferimento che guidano il soggetto nelle decisioni e nelle scelte che egli compie quando si trova ad agire nel mondo. Attraverso i modelli mentali il soggetto gestisce la complessità del reale raccontarsi la realtà, allo scopo di renderla comprensibile in primo luogo a se stesso. L'effetto è la costruzione di un insieme di categorie interpretative, ordinate secondo una struttura internamente coerente, che, se vengono confermate costantemente dall'esperienza, il soggetto finisce per considerare oggettive (Trincherò, 2004).

Il soggetto assegna significato alla realtà sulla base della rappresentazione che guida l'interpretazione della realtà stessa. Questo momento conoscitivo è possibile se l'educatore è in grado di togliere i suoi occhiali, cercando di vedere la realtà con gli occhiali con cui l'altro la vede. Una volta ricostruite le rappresentazioni dell'altro sarà possibile progettare opportuni interventi educativi, volti, ad esempio, a spostare gli elementi di tali rappresentazioni che più confliggono con le norme e i valori sociali verso nuovi modelli socialmente accettabili (si pensi ad esempio alle rappresentazioni con cui un minore deviante vede la realtà).

“Nella misura in cui l'interpretazione degli eventi sulla base delle proprie rappresentazioni condiziona l'agire dei soggetti nel mondo, ricostruendo le rappresentazioni dei soggetti e operando in modo da favorirne lo sviluppo di nuove, possiamo influire sulle loro visioni del mondo e quindi sulle loro decisioni di azione” (Trincherò, 2004:89)

L'educatore veramente intenzionato a comprendere deve saper vedere, ascoltare, facilitare e rendere possibile l'espressione dell'altro, attraverso l'osservazione, il colloquio, l'intervista, la raccolta di biografie, narrazioni e documenti personali. L'educatore deve farsi ricercatore nello svolgere la sua attività quotidiana e il ricercatore deve farsi educatore nell'acquisire la sensibilità necessaria a penetrare le rappresentazioni interiori, profonde, che guidano l'agire dei soggetti (Trincherò, 2004). Molto raramente la ricerca interpretativa è guidata da ipotesi. Essa persegue finalità più esplorative che confermate. Il quadro teorico non conduce alla formulazione di ipotesi ma guida semplicemente il ricercatore attraverso il processo di raccolta e interpretazione del dato empirico. Nella ricerca interpretativa si pone l'accento sulla definizione concettuale dei concetti oggetto di studio, ossia i significati che i soggetti studiati assegnano ai concetti oggetto di ricerca. Supponiamo ad esempio che il tema di ricerca sia la motivazione allo studio. Nell'approccio della ricerca standard, si cercherà di dare una definizione concettuale del concetto di motivazione allo studio, condivisa o condivisibile

dal ricercatore e dai soggetti studiati, e a partire da questa ricavare una definizione operativa, che individui un certo numero di indicatori di motivazione (Trincherò, 2004).

### 3.2 L'APPROCCIO QUALITATIVO

Le domande di ricerca sono inevitabilmente influenzate dalla teoria. Quindi noi abbiamo bisogno di teorie sociali che ci aiutino a dare forma anche a questioni relativamente semplici nella ricerca sociale. Tuttavia, le teorie devono essere distinte dai modelli e dai concetti:

- i modelli forniscono una struttura generale al nostro modo di osservare la realtà;
- i concetti sono idee chiaramente specificate derivanti da un modello particolare;
- le teorie impiegano un insieme di concetti per definire e spiegare alcuni fenomeni;
- le ipotesi sono proposizioni controllabili;
- i metodi definiscono come ci si accosta allo studio di un fenomeno;
- le tecniche sono specifici strumenti di ricerca (Trincherò, 2004).

Un metodo definisce come si dovrebbe affrontare lo studio dei fenomeni. Nella ricerca sociale i metodi possono essere definiti in modo molto ampio (per esempio qualitativi o quantitativi) o in modo circoscritto (per esempio la *grounded theory* o l'analisi della conversazione) (Silverman, 2002).

“L'obiettivo dell'interpretazione è la comprensione, non la spiegazione; il suo strumento è l'analisi del testo. [...] La decifrazione del senso di un evento o di un testo si compie attraverso il processo della comprensione” (Santerini, 1998:24).

“L'arte del comprendere è interpretazione della narrazione e l'educazione stessa è vicenda vissuta e narrata ” (Santerini, 1998:37).

Le tecniche di ricerca non offrono dati che parlano da soli, ma indizi destinati ad essere continuamente reinterpretati da parte del ricercatore man mano che nuova evidenza empirica viene ottenuta e incorporata nel quadro interpretativo. La produzione di un sapere realmente scientifico necessita di avere un quadro di indizi più ampio possibile.

“Un sapere realmente valido, ossia un sapere riferito proprio agli obiettivi conoscitivi che ci si era prefissi e che coglie veramente le relazioni e le dinamiche della realtà sotto esame, e attendibile, ossia un sapere che non cambia se non cambiano le relazioni e le dinamiche della realtà studiata, può solo essere ottenuto attraverso forme di triangolazione, come quella delle fonti” (Trincherò, 2004:12).

La rilevazione non viene quindi guidata da rigidi schemi prestabiliti dal ricercatore ma sono i soggetti studiati a suggerire le informazioni importanti per gli obiettivi conoscitivi dell'indagine. La ricerca deve essere riferita a un ambito spaziale, temporale e culturale ben preciso, il quale definisce i limiti entro i quali il ricercatore sceglierà i soggetti da studiare. Nella ricerca interpretativa si utilizzano principalmente campioni non probabilistici, quali il campionamento a elementi rappresentativi, per quote, per dimensioni o a valanga. Si punta a studiare soggetti strategici, informatori chiave, che

possano offrire una particolare ricchezza informativa sul fenomeno sotto esame. Nella ricerca interpretativa, lo scopo dell'attività di ricerca è la ricostruzione approfondita del quadro situazionale che guida i soggetti nel loro agire nel mondo (Trincherò, 2004).

Il semplice raccogliere ed elencare informazioni ordinandole secondo un qualche criterio non significa fare osservazione, dato che manca il momento interpretativo di ricostruzione e assegnazione di senso a quanto raccolto. Tale interpretazione risente inevitabilmente del background teorico ed esperienziale del ricercatore e del quadro teorico che guida la ricerca. Il dichiarare esplicitamente le premesse teoriche dalle quali parte il ricercatore e i modelli espliciti di riferimento serve a evitare il rischio di raccogliere e ordinare informazioni sulla base di molteplici e incontrollabili modelli impliciti. Il ricercatore può leggere la situazione ponendosi dal punto di vista di un osservatore esterno alla realtà studiata, che interpreta tale realtà con le categorie interpretative di uno studioso, o dal punto di vista dei soggetti coinvolti nella situazione osservata, adottando le loro categorie interpretative. Nel primo caso egli adotta un approccio etic, nel secondo caso un approccio definito emic (Trincherò, 2004).

Nella ricerca interpretativa, la validità viene ottenuta non con la rigosità delle procedure di ricerca ma con il rigore interpretativo, raggiungibile attraverso l'analisi dello stesso evento da più punti di vista e prospettive, finalizzata a produrre interpretazioni intersoggettivamente condivise. La validità dello studio viene quindi data dall'argomentazione minuziosa, esaustiva, corretta ed efficace dell'iter della ricerca, dei suoi scopi, del contesto in cui si svolge, delle scelte fatte e dei criteri adottati. La validità pragmatica dello studio dipende dalla capacità dell'osservatore di farsi parte del contesto sociale e della cultura che intende studiare, rispecchiandosi in essa.

“Una ricerca interpretativa è valida se i soggetti studiati hanno fiducia nella plausibilità dei risultati che la ricerca ha prodotto. Attraverso la triangolazione di fonti informative, di metodi, di osservatori, di teorie, il ricercatore raccoglierà dati riguardanti gli stessi elementi da più punti di vista, e avrà così una visione molto più ampia e sfaccettata degli elementi studiati” (Trincherò, 2004:137).

Nella ricerca interpretativa, la validità esterna assume i caratteri della trasferibilità dei risultati della ricerca ad altri contesti culturali, situazioni o periodi temporali, e viene valutata attraverso le informazioni fornite dalla *thick description*, le quali, offrendo un'accurata e minuziosa descrizione e interpretazione del contesto entro il quale gli asserti formulati sono risultati validi, permettono di identificare contesti analoghi in cui tali asserti possono essere trasferiti. Maggiori garanzie di trasferibilità dei risultati si ottengono anche con un campionamento ragionato, mirato a massimizzare la quantità di informazione ottenibile. Studiando soggetti quanto più possibile diversi e inglobando le loro istanze nella teoria, aumenta la possibilità di estendere i risultati della ricerca anche ad altri soggetti che non siano nello specifico quelli studiati (Trincherò, 2004).

Il ricercatore deve lasciare traccia di tutte le scelte compiute nel processo di ricerca, argomentandole e giustificandole (il cosiddetto resoconto riflessivo), in modo da garantire che qualora la ricerca venga ripetuta sugli stessi soggetti e nello stesso contesto (ammettendo ipoteticamente che ciò fosse possibile) fornisca gli stessi risultati. “La scientificità della ricerca risiede nell'autenticità dei risultati prodotti, e questa è data dal grado di coinvolgimento dell'intera comunità educativa, dalla completezza di analisi della realtà sotto esame, dall'ancoraggio dei risultati al contesto” (Trincherò, 2004:151).

La validità dei risultati dipenderà dalla validità delle procedure di rilevazione e di analisi dei dati e il controllo di validità sarà dato dalla misura in cui la conoscenza ottenuta contribuirà a definire piani di azione realmente efficaci per risolvere il problema che ha dato origine alla ricerca. Dato l'intento idiografico della ricerca, non si parlerà di validità esterna ma di trasferibilità dei risultati. La potenziale trasferibilità potrà essere intesa in senso verticale, come trasferibilità delle conoscenze e delle procedure di azione a problemi analoghi che dovessero presentarsi in futuro nello stesso contesto, oppure in senso orizzontale, come trasferibilità delle conoscenze e delle procedure a contesti diversi, ma che presentino problemi analoghi. In entrambi i casi, la trasferibilità non sarà naturalmente immediata ma prevederà una riflessione preliminare sulle differenze tra contesti (Trincherò, 2004).

### 3.3 IL METODO DELL'INTERVISTA

L'intervista è uno degli strumenti di indagine di cui si può servire il ricercatore che conduca in campo pedagogico una ricerca descrittiva.

Nella fattispecie, l'intervista qualitativa semistrutturata non richiede nessuna competenza straordinaria, ma richiede solo la capacità di saper fare qualche domanda sonda, mettersi in relazione con l'intervistato e comprendere gli scopi della ricerca (Gobo, 2008).

La ricerca interpretativa si serve dell'intervista in profondità per avere un quadro informativo il più completo possibile, dal quale far emergere delle regolarità empiriche, possibili indizi di tendenze strutturali (Trincherò, 2004).

In una ricerca qualitativa, che predilige l'intervista in profondità, il campione sarà rappresentativo se testimonierà “di un intervento nascosto di dinamiche, in tutto o in parti universali e così ricche o complesse da non essere riducibili a forme complessive manifeste” (Trentini, 1980:23) per cui non sarà tanto importante intervistare una gran massa di soggetti, ma scegliere alcuni piccoli campioni sui quali agire in profondità.

“Può essere considerata intervista uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema” (Mantovani, 2000:38).

L'intervista permette di prefigurare un approccio flessibile al soggetto (la presenza dell'intervistatore permette di chiarire meglio domande e motivazioni), ma anche configura la possibilità di un'indagine sulle motivazioni e gli atteggiamenti dei soggetti studiati. La relazione di intervista è caratterizzata prima di tutto dalla non casualità, perché è una relazione voluta, cercata. In un secondo luogo, è una relazione asimmetrica, dal momento che una persona (l'intervistatore) è lì per acquisire delle informazioni che solo l'altro possiede. E queste informazioni saranno fornite solo se il modo, il luogo e le sensazioni complessive saranno favorevoli (sta all'intervistatore e alla sua professionalità creare la situazione adatta) (Mantovani, 2000).

Infine, va detto che i ruoli dei due interlocutori non sono intercambiabili, cioè non è possibile (né professionalmente corretto) che chi pone le domande inizi a fornire le risposte e viceversa.

L'intervista mira a rilevare le opinioni del soggetto e pone l'accento sui contenuti. Caratteristica distintiva dell'intervista è che essa riporta i punti di vista del soggetto.

La selezione di quanto è per lui soggettivamente significativo è di per sé un'importante fonte di informazioni, ma obbliga l'intervistatore a non fermarsi alle prime dichiarazioni, per far emergere elementi ulteriori. L'intervista ermeneutica mira alla comprensione del sistema di significati, regole, norme e valori che sottende, spesso in modo automatico e inconsapevole, le attività quotidiane dei soggetti. Il sapere di sfondo viene creato attraverso processi di categorizzazione e di reificazione che servono per interpretare la realtà, ma contemporaneamente contribuiscono a costruirla (Mantovani, 2000).

I materiali prodotti dall'intervista non strutturata generano dati qualitativi, ossia dati non strutturati che assumono la forma di testi. La ricerca interpretativa ha intenti idiografici. Essa punta a ricostruire le motivazioni, le buone ragioni soggettivamente percepite, alla base dell'agire dei soggetti studiati. Il lavoro del ricercatore non si limita alla strutturazione e alla conduzione delle interviste, ma, una volta che i dati sono stati raccolti, inizia un lavoro di analisi che varierà, non solo in funzione del tipo di intervista di cui ci si è serviti, ma anche del tipo e della qualità delle informazioni che si intendono andare a cercare. L'analisi dei dati implica l'interpretazione del materiale empirico raccolto e consiste in un'operazione molto delicata di decostruzione e ricostruzione di quanto affermato dai soggetti intervistati, di quanto osservato sul campo, di quanto esperito dall'analisi di documenti e altre fonti informative, allo scopo di assegnare un senso all'insieme di tutta questa evidenza empirica, all'interno dei vincoli imposti dal quadro teorico e interpretativo che il ricercatore ha adottato. Obiettivo dell'analisi dei dati nella ricerca interpretativa è la produzione di una teoria (Trincherò, 2004).

Nel caso di interviste libere, l'audio-registrazione viene ascoltata più volte allo scopo di riflettere e interpretare a posteriori i discorsi degli intervistati, alla ricerca di punti salienti o affermazioni chiave. L'analisi ermeneutica è una tecnica di analisi di testi che prevede la sistemica messa in atto, da parte

di chi interpreta, di un continuo processo di ridefinizione di significato fra le parti e il tutto. L'approccio fenomenologico si basa sul riconoscimento di determinati temi all'interno di testi o insiemi di azioni, individuando comunaltà (ossia temi o eventi comuni a diversi referenti) e unicità. Quindi, la prima elaborazione che si fa, in genere, su un'intervista libera è quella di scomporla in unità di senso. Le unità di senso possono essere in prima istanza i temi trattati (analisi tematica) che vanno interpretati tenendo presente quante volte si siano ripresentati durante l'intervista e se i contenuti sono rimasti o no invariati (Mantovani, 2000).

In un secondo luogo si può lavorare sulle unità di senso costituite dalle parole o dalle frasi dell'intervistato. Le une forniscono riferimenti circa la persona, le sue esperienze, il suo livello culturale e sociale e permettono di chiarire meglio il senso di ciò che l'intervistato ha detto; le altre forniscono materiale per capire le implicazioni, le risonanze che i temi hanno per l'intervistato.

Può dare buoni frutti anche l'analisi della frequenza delle co-occorrenze, cioè dell'abbinamento sistemico di un nome a un aggettivo o di un verbo a un nome o di una frase a un'altra, così come può essere interessante l'abbinamento fra le persone o gli avvenimenti chiamati in causa dall'intervistato e gli argomenti affrontati, oltre alla notazione della connotazione affettiva correlata. Questi elementi di analisi quantitativa delle interviste costituiscono delle osservazioni oggettive e inoppugnabili che completano, e a volte indirizzano, l'analisi qualitativa delle interviste che è, in generale, più soggettiva (Mantovani, 2000).

L'analisi tematica, che permette un confronto fra le interviste, deve essere unita a un'analisi di ogni singola intervista nel suo complesso. In questo caso, va studiata la dinamica del discorso e in particolare prima di tutto va analizzata la sequenza di presentazione delle frasi, cercando di considerare in che modo siano correlate fra di loro. Può essere interessante anche considerare come l'intervistato abbia affrontato gli argomenti, se l'abbia fatto con descrizioni o affermazioni, o supposizioni, o deduzioni, se li abbia affrontati in modo positivo o negativo. In una parola, l'analisi degli enunciati deve essere condotta: sulla sintassi, sulla logica, sulla presenza di elementi formali atipici (Mantovani, 2000).

Interpretare significa andare oltre ciò che è immediatamente dato, creando nuove e originali differenziazioni e interrelazioni nel testo, estendendone e ridefinendone il significato immediato. La codifica a posteriori del testo prevede una classificazione in categorie dei segmenti informativi che compongono il materiale raccolto. Le categorie vengono costruite operando una codifica del testo o materiale empirico sotto esame, sulla base dell'individuazione delle unità naturali di significato all'interno dello stesso, le quali diventeranno altrettante unità di codifica. Nell'impostazione fenomenologica, conoscere significa superare il momento empirico, cogliendo l'essenza insita nell'oggetto esperito. Il compito della fenomenologia è appunto indagare il rapporto tra esperienza

vissuta e intuizione di essenza. Il ricercatore che opera secondo questa impostazione mette in atto un processo continuo di riduzione eidetica, ossia di estrazione di relazioni essenziali, fondamentali, nei temi, nelle strutture, nei significati, volto al raggiungimento dell'essenza dei fenomeni, che si ottiene quando il processo è giunto a produrre unità non più riducibili. L'obiettivo è andare al di là del semplice contenuto verbale del testo, non considerando mai ovvia un'affermazione, ma chiedendosi costantemente quale significato dà il soggetto studiato a quel termine, a quella azione, a quella interazione, e soprattutto cercando di mettere continuamente in dubbio le proprie interpretazioni. Una volta individuate quelle che sembrano essere le unità naturali di significato, ossia un numero limitato di asserti non più riducibile, resistente a ogni ulteriore offensiva del dubbio, queste possono essere poi messe in relazione con gli scopi conoscitivi dell'indagine. Gli asserti utili ai nostri scopi vengono così separati da quelli ridondanti. Le unità naturali di significato così individuate possono essere poi allocate in un sistema di categorie. Le categorie vengono costruite mettendo in evidenza le relazioni fra le unità naturali di significato. queste possono essere relazioni di similarità e differenza. Oppure possono essere relazioni di concordanza e opposizione. Vi possono essere relazioni di inclusione. L'informazione derivante dal materiale empirico di partenza viene così strutturata e codificata in una o più variabili categoriali, ed è possibile operare una sintesi quantitativa della frequenza con cui compaiono le unità naturali di significato, mediante l'applicazione delle tecniche quantitative di analisi dei dati pensate per la ricerca basata sulla matrice dei dati (Trincherò, 2004).

Un'altra tecnica, che può essere abbinata alla costruzione di categorie a posteriori o utilizzata in modo indipendente, è la trasformazione del testo sotto analisi in mappa concettuale. Una mappa concettuale è una rappresentazione schematica di una conoscenza che fa uso di nodi, corrispondenti a concetti, e archi orientati, corrispondenti a relazioni tra i concetti stessi. Un asserto, ossia una proposizione elementare contenuta in un testo, può essere rappresentato da una coppia di concetti legati tra loro da un'opportuna relazione. Il ricercatore costruisce la mappa estraendo dal testo gli asserti per lui salienti, ossia quelli legati ai suoi obiettivi conoscitivi. Il concetto chiave della mappa coincide con il tema dell'intervista. Il prodotto finale è una mappa in cui emergono i contenuti del testo nel suo complesso, uniti in un quadro intrinsecamente coerente, oppure una mappa in cui le contraddizioni e le incoerenze vengono messe in evidenza e possono diventare il punto di partenza per ulteriori indagini. La mappa, creata sulla base dei dati dell'intervista, rappresenta il background conoscitivo e interpretativo con il quale il ricercatore potrà accostarsi all'analisi dei dati raccolti su un secondo soggetto (Trincherò, 2004). Se l'obiettivo della rilevazione è lo stesso, parte dei concetti ricavati dalle due rilevazioni saranno comuni e sarà possibile agganciare i concetti e le relazioni emersi dall'analisi del materiale del secondo soggetto alla mappa già creata a partire da quanto raccolto sul primo. Il processo continuerà per tutti i soggetti, e la mappa crescerà man mano che i dati di ciascuno verranno

inglobati. Le relazioni espresse più volte dagli intervistati potranno essere rappresentate con linee di spessore maggiore, per evidenziarne la regolarità nel manifestarsi. L'utilizzo di colori ed elementi grafici diversi potrà evidenziare le posizioni discordanti degli intervistati in merito a un determinato tema, o le contraddizioni nel discorso. Il ricercatore potrà distinguere fra asserti espliciti formulati dagli intervistati e le sue interpretazioni e inferenze su di essi, utilizzando ad esempio linee continue e linee tratteggiate. La mappa così generata non riassumerà quindi semplicemente il quadro concettuale di un singolo intervistato, ma il quadro concettuale relativo ai temi oggetto di indagine, come emerge dall'evidenza empirica raccolta su tutti gli intervistati. Una mappa così creata è dunque uno specchio della consapevolezza che il ricercatore acquisisce man mano che studia il tema in oggetto, e può inglobare differenti fonti empiriche (interviste, colloqui informali, resoconti di osservazione, informazioni emerse da documenti), consentendo anche, mediante l'uso di un opportuno sistema di colori, il riconoscimento di asserti derivanti da fonti diverse (Trincherò, 2004). I vantaggi dell'analisi di dati testuali mediante mappe concettuali possono essere riassunti nella possibilità di una rappresentazione visuale del sistema di concetti e relazioni che descrive una data realtà oggetto di ricerca, e nella cumulatività dell'evidenza empirica proveniente da soggetti e fonti diverse. Per evitare di creare mappe troppo grandi e quindi di difficile lettura è opportuno delimitare il tema a cui la mappa si riferisce, dividendolo in tanti sottotemi, collegati tra loro da un'ipermappa, ossia una mappa di mappe, in cui ciascuno dei concetti che formano i nodi si può espandere a sua volta in un'intera mappa concettuale autonoma, rappresentante un sottotema (Trincherò, 2004).

### 3.4 LA CONDUZIONE DELL'INTERVISTA

L'etica professionale sottolinea l'importanza di fornire un consenso informato al soggetto intervistato. Nel documento informativo si offrono informazioni sulla ricerca che siano rilevanti affinché i soggetti possano decidere in merito alla partecipazione. Richiedendo il consenso scritto ci si assicurerà che la partecipazione sia volontaria (Silverman, 2002).

Il consenso iniziale potrebbe non essere sufficiente, soprattutto quando si effettua una registrazione. In questi casi, è consigliabile richiedere un ulteriore consenso sul possibile trattamento e impiego dei dati. Uno dei diritti fondamentali dell'intervistato è quello di sapere in anticipo quale sarà l'utilizzo delle informazioni da lui fornite. Durante i preliminari dell'intervista questa è un'informazione essenziale da fornire, non solo perché è giusto che l'intervistato sappia qual è lo scopo del colloquio, ma anche perché è giusto che possa scegliere se parlare o meno sulla base dell'uso che verrà fatto delle sue parole. In effetti, questa conoscenza gli permetterà di orientare il suo discorso e al limite di accettare o non accettare di continuare l'intervista (Mantovani, 2000).

L'intervistatore ha il dovere di fornire queste informazioni nel modo più sincero e realistico possibile e, soprattutto, ha il dovere di rassicurare l'intervistato sul tipo di divulgazione che verrà data alle sue

parole, perché può darsi che l'intervistato desideri, ma anche che non desideri, che le sue parole vengano riferite in modo da renderlo riconoscibile, o che sia interessato a raccontare le proprie opinioni per una ricerca di un certo tipo piuttosto che per un'altra.

La registrazione, ritenuta spesso indispensabile nella ricerca qualitativa, libera l'intervistatore dalla necessità di scrivere, permettendogli di essere a completa disposizione dell'altro (di decentrarsi sull'intervistato). Nell'intervista semistrutturata, il ricercatore prefissa tema, linee guida e argomenti da toccare, predisponendo un'apposita scaletta di intervista. L'intervistatore può adattare le domande della scaletta alla situazione particolare dell'intervistato, avendo però cura di toccare i punti prefissati. Dopo aver scomposto l'argomento dell'intervista in più sottoargomenti, in aree tematiche, si può scegliere una sequenza che consideri ogni argomento come un tutto unitario e distinto e, quindi, passi da un sottoargomento all'altro solo dopo che la trattazione di ciascuno di essi sia stata esaurita.

Se l'intervista si svolge in un contesto di interazione preorganizzato, nell'ambiente naturale del soggetto, si parla di intervista sul campo strutturata. L'intervista ha successo quando l'intervistato esprime spontaneamente le proprie opinioni e i propri atteggiamenti relativi al tema in oggetto. Proprio per questo l'intervista non direttiva viene anche detta intervista in profondità (Mantovani, 2000).

In una situazione così libera e inizialmente destrutturata, riveste particolare importanza la domanda stimolo iniziale, che deve essere abbastanza ampia da permettere all'intervistato di scegliere liberamente come partire, e nello stesso tempo non così generica da lasciarlo senza appigli.

“Non è possibile condurre interviste senza una reale e genuina volontà di ascoltare e comprendere i nostri interlocutori” (Trincherò, 2004:105)

Anche se la situazione di intervista è formale, l'intervistatore deve entrare in relazione con l'intervistato facendolo sentire al centro di un rapporto umano e non un semplice risponditore.

Dal momento che durante l'interazione i ruoli e i fini dei due interlocutori sono differenti, tale scambio verbale, cioè l'intervista, non si configura come una situazione simmetrica, ma come una situazione asimmetrica, in cui la persona che intervista deve essere capace di mettere l'intervistato a proprio agio, deve essere inoltre in grado di ascoltare l'altro e di aiutarlo a esprimere ciò che sente o pensa e deve quindi, prima di tutto, saper tacere o parlare solo quel tanto che possa incoraggiare l'altro a esprimersi (Mantovani, 2000).

L'intervistatore potrà stimolare il discorso utilizzando, ad esempio, controargomentazioni, allo scopo di indurre l'intervistato a chiarire le ragioni alla base delle sue opinioni, oppure chiedendogli di narrare le sue esperienze relative a determinati temi, o la sua rappresentazione di un dato concetto. Qualunque dichiarazione faccia l'intervistato, l'intervistatore deve sempre assumere un atteggiamento non valutativo, accettando l'intervistato stesso, qualunque sia la sua storia pregressa,

nella sua unicità e originalità. Un altro modo con cui l'intervistatore può intervenire è quello dell'intervento a specchio o a riflesso, che consiste nel riassumere le parole dell'intervistato, oppure nel riproporgli le ultime parole pronunciate (Mantovani, 2000).

Nella ricerca interpretativa, l'intervista ha successo quando l'intervistatore riesce a immedesimarsi nell'intervistato, a entrare in empatia con lui. Lo scopo ultimo è comprenderne azioni e comportamenti, raffigurarsi nelle situazioni da lui descritte e chiedersi se, in quella situazione, ci si sarebbe comportati allo stesso modo. Se tale raffigurazione è difficile, è necessario chiedere altri particolari all'intervistato, in modo da avere un quadro il più possibile completo. Proprio per l'esigenza di immedesimarsi nelle situazioni che l'intervistato si trova a vivere, l'intervistatore deve avere una specifica sensibilità verso i suoi problemi, in mancanza della quale l'empatia non può instaurarsi. (Trincherò, 2004)

E' difficile ascoltare veramente se non si è interessati all'altro; infatti, per essere proficuo, l'ascolto deve essere accompagnato dall'interesse per quanto la persona sta dicendo. E per incoraggiare la persona a parlare l'interesse deve essere caldo e genuino, cioè l'intervistatore deve proprio essere incuriosito e interessato a ciò che la persona ha da dire e avere la chiara consapevolezza che solo quell'intervistato sarà in grado di fornirgli le informazioni che sta cercando, perché dirà delle cose di cui solo lui sarà a conoscenza, perché fanno parte delle sue esperienze, del suo personalissimo e unico modo di essere e di pensare. "Un ascolto caldo e interessato è ciò che più spinge le persone a parlare, quindi l'interesse per l'altro deve far parte del bagaglio professionale dell'intervistatore" (Mantovani, 2000:43).

L'intervistatore deve essere prima di tutto motivato al compito, quindi interessato al proprio lavoro e alle persone con cui verrà in contatto (anche se dopo un certo numero di interviste sullo stesso tema l'interesse può scemare un po'). Motivazione e disponibilità saranno apprezzate dai soggetti soprattutto se saranno accompagnate da un atteggiamento non valutativo nei loro confronti.

"Forse è quello che più chiaramente connota la relazione di intervista e dimostra la professionalità dell'intervistatore: il porsi in un atteggiamento non valutativo richiede competenza, professionalità e capacità di distinguere il modo di atteggiarsi quotidiano da quello professionale" (Mantovani, 2000:44).

L'atteggiamento valutativo emerge dal tipo di domande che vengono poste, dal tono e dalla sequenza, dal linguaggio utilizzato, dalle risposte che vengono permesse e così via. Consapevole di questo, l'intervistatore, proprio per evitare di indirizzare le risposte del soggetto in modo non voluto, deve prestare molta attenzione a ciò che prova nei confronti dell'intervistato, a quali sentimenti suscitano in lui le risposte del soggetto, e deve ascoltarsi formulare le domande per capire se ha effettivamente ascoltato quanto detto in precedenza dall'intervistato o se ha, invece, interpretato le sue risposte (ogni

forma di interpretazione è in realtà una forma di valutazione) sovrapponendo il proprio personalissimo modo di intendere il mondo e la vita a quello dell'altro.

L'intervista è una relazione in cui il comportamento di ciascun soggetto è influenzato da quello dell'altro e quindi tutti gli atteggiamenti o il modo di porsi dell'uno influenzano immediatamente quello dell'altro (Mantovani, 2000).

Dato che l'intervista, di qualsiasi tipo essa sia, deriva dal colloquio terapeutico, in una parola, per riassumere i requisiti che si richiedono a un intervistatore, si potrebbe trasporre nel campo delle interviste le parole di Semi riguardo ai prerequisiti richiesti a un "giovane o vecchio psichiatra": "una disponibilità attenta e rispettosa, una curiosità non invadente, una capacità di essere attivamente neutrale, una coscienza sufficiente del proprio stile comunicativo" (Semi, 1985:12).

Nell'intervista sono, in genere, predominanti le motivazioni estrinseche, cioè l'incontro fra i due interlocutori non ha quelle caratteristiche di adesione autentica tipiche della situazione di colloquio. La centratura del rapporto verte più sui contenuti che sui processi e non sembra esistere quel desiderio di mettersi in relazione che caratterizza la situazione di colloquio (Mantovani, 2000).

Non esistono criteri assoluti che permettano di sapere con certezza quale sia il tipo di intervista più adatta a un determinato tipo di ricerca. Infatti, non è lo strumento a essere importante ma il modo in cui viene concepito, elaborato e utilizzato. Tuttavia, gli atteggiamenti degli intervistati nei confronti dei temi oggetto di ricerca, oltre che con interviste in profondità, possono essere sondati anche con interviste più o meno strutturate. E' però abbastanza logico supporre che più sarà alto il grado di libertà dell'intervistato, maggiori saranno la ricchezza e la complessità delle sue risposte. Le tipologie di intervista che possono interessare il ricercatore qualitativo sono le interviste libere e quelle semi-strutturate, perché possono offrire un materiale passibile di analisi in profondità. Infatti, in un'intervista in profondità, il soggetto è al centro della relazione e può esprimere il suo personale punto di vista sui temi oggetti di ricerca e può scegliere le parole, le frasi e gli argomenti con i quali sostenere le sue tesi (Mantovani, 2000).

A seconda di come sono formulate, le domande dirette o indirette possono dare adito a risposte aperte o chiuse. Le domande possono essere formulate in modo aperto, cioè in modo da permettere all'intervistato di scegliere cosa dire o cosa non dire e da fornire una prima indicazione su come egli si rappresenta il problema. Vi sono poi altri accorgimenti utili nel porre le domande, quali quello di non formulare mai più di una domanda per volta, di fare domande brevi, di utilizzare solo termini chiari e di significato univoco, di porre le domande sempre in modo affermativo, di non utilizzare termini moralistici o valutativi, di non fornire a priori valutazioni personali sull'argomento e di utilizzare un lessico, un registro linguistico e uno stile espositivo adatto all'intervistato. L'intervistatore deve utilizzare il più possibile parole semplici, dal senso chiaro e univoco e deve

rifuggire da termini troppo specialistici, letterari o ricercati, da espressioni gergali di ogni tipo, da preziosismi o metafore (Mantovani, 2000).

#### 4 PRESENTAZIONE DEL LAVORO DI RICERCA E ANALISI DEI DATI

Il presente lavoro di ricerca si pone l'obiettivo di analizzare quelle che gli operatori delle comunità intervistate concordano nel definire le buone prassi di intervento volte all'integrazione socio-economica dei MSNA. Nel seguente capitolo, saranno presentati e descritti i principali elementi emersi nelle risposte alle domande poste durante le interviste. L'elaborazione degli stessi mira a sostenere il necessario lavoro di continua riflessione, ridefinizione e aggiornamento degli approcci e delle strategie di intervento, che un fenomeno migratorio in continua evoluzione richiede, soprattutto a quelli che sono i professionisti coinvolti nella quotidianità dello stesso.

Per rispondere a tale esigenza, si è individuato nel lavoro di ricerca qualitativa uno strumento appropriato ad esplorare una realtà tanto articolata e dinamica qual è quella dell'accoglienza e dell'integrazione dei MSNA, all'interno della quale le pratiche sono in continuo divenire, dal livello più strettamente gestionale e amministrativo, a quello prettamente socio-educativo. L'indagine sul campo, attraverso la raccolta di elementi esperienziali, rende possibile l'elaborazione di riflessioni in merito alle pratiche correnti e getta le basi per un'analisi sistemica, capace di abbracciare le diverse aree di intervento che contribuiscono a creare concrete possibilità di integrazione, intesa come "partecipazione piena e attiva alla vita della società, nel quadro di una relazione autenticamente interculturale con gli italiani" (Catarci, 2011:10). La riflessione che si propone verte inoltre su forme e nodi critici delle rappresentazioni dell'inclusione sociale che, attraverso la loro esperienza, si costruiscono gli operatori sociali che lavorano nelle Comunità.

Sono state scelte alcune realtà territoriali, per un campione complessivo di undici Comunità socio-educative per l'accoglienza di MSNA dislocate nella Regione Friuli, rispettivamente: i soggetti intervistati identificati con il codice dal numero 1 al 5 facenti riferimento alla Provincia di Udine, gli Int. 6 e 7 per il Pordenonese, l'Int. 8 per quanto riguarda il Goriziano e gli Int. 9, 10 e 11 nell'ambito del territorio Triestino. La motivazione della scelta dei soggetti da intervistare è ricercabile nell'intento di poter attingere ad un bacino di fonti il più possibile ampio e variegato per le caratteristiche intrinseche delle singole realtà che lo compongono, questo allo scopo di confrontare e mettere in relazione i dati emergenti, considerandone la validità confermata dall'incrocio delle diverse risposte, che permette di individuare punti in comune o in discordanza. Si è scelto quindi di intervistare comunità inserite in contesti sociali e geografici diversi, e ospitanti un diverso numero di MSNA, in particolare, gli Int. n. 4, 7, 10 e 11 accolgono un numero di minori compreso tra 8 e 15; gli Int. n. 1, 3, 8 e 9 ospitano dai 23 ai 30 MSNA; infine, gli Int. n. 2, 5 e 6 contano dai 40 ai 100 posti

per struttura. Si possono così suddividere i soggetti intervistati in tre macro-categorie in base al criterio delle dimensioni. Le realtà intervistate sono tutte attive da circa quattro anni, apertesesi negli anni 2015- 2016 per rispondere ad un bisogno del territorio in un momento di grande affluenza di minori migranti. “Il numero di MSNA presenti in Italia al 31.12.2015 è poco al di sotto delle 12.000 unità e risulta in crescita rispetto al 31.12.2014 di 1.385 unità, con una variazione percentuale del 13,1%. L’incremento evidenziato risulta comunque nettamente inferiore rispetto all’andamento crescente registrato al 31 dicembre 2014 sul 31 dicembre del 2013 (+4.217 unità pari a +66,7%)” (Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Report di monitoraggio MSNA, 2015). Nel dettaglio, i MSNA presenti nella Regione Friuli al 31/12/2015 erano 463, pari al 3,9% sul totale a livello nazionale, a fronte del numero assoluto censito al 31/12/2014 pari a 267, corrispondente al 2,5% sul totale (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2015).

Le strutture accoglienti sono state contattate tramite e-mail, con una richiesta scritta di libera adesione al progetto di ricerca, alla quale sono stati allegati la presentazione degli scopi e delle finalità di indagine e la traccia con la scaletta delle domande guida per l’intervista semi-strutturata. E’ stato concordato quindi un appuntamento per ciascun soggetto, sulla base delle reciproche disponibilità. Gli incontri hanno avuto una durata media di un’ora ciascuno; prima di iniziare l’intervista, i soggetti hanno firmato l’informativa sulla privacy e l’autorizzazione all’audio-registrazione, consentendo al trattamento dei dati. In un momento successivo alla raccolta delle interviste, queste sono state trascritte integralmente. Le registrazioni si sono rivelate a tale fine uno strumento utile per non tralasciare elementi interessanti, di cui non si sarebbe potuto tenere traccia con una semplice raccolta di appunti presi sul momento, per la grande mole di informazioni che i soggetti hanno fornito e per la ricchezza delle considerazioni espresse. Infine, l’analisi degli elementi raccolti si è servita della realizzazione di mappe concettuali, funzionali a stabilire delle relazioni tra gli elementi in comune o in contrapposizione apportati dai vari soggetti riguardo lo sviluppo di uno stesso nodo concettuale.

#### 4.1 BISOGNI IMPLICITI ED ESPLICITI DEI MSNA PERCEPITI DAGLI OPERATORI

“I referenti di qualsiasi intervento educativo sono persone, essere umani, e le finalità ultime sono sempre la loro crescita e la loro emancipazione personale” (Trincherò, 2004:11).

Dall’analisi delle interviste, emerge come il primo bisogno esplicito dei MSNA sia quello della regolarizzazione della loro posizione giuridica sul territorio, attraverso l’espletazione delle pratiche burocratiche che permettono di ottenere il permesso di soggiorno. *“I bisogni primari si risolvono in alcuni giorni. Lavoriamo con l’assistente sociale per realizzare un progetto di vita su misura per ciascun minore, ma registriamo che loro ragionano per step successivi. Per loro la cosa più*

*importante inizialmente è ottenere il permesso di soggiorno. In un momento successivo, una volta ottenuto questo, allora sono disponibili a ragionare su un progetto scolastico piuttosto che di introduzione al lavoro. Però finché non ottengono il permesso di soggiorno, molto spesso non si pongono nelle condizioni di voler investire nelle opportunità che possono essere date per crearsi un futuro successivamente”* (int. 6). Il bisogno che le comunità concordano nell’individuare come più sentito dai MSNA è quindi la regolarizzazione dei documenti, chiedono quali procedure devono seguire per esporre la richiesta del permesso di soggiorno o per provvedere al suo rinnovo. Sembrano sempre proiettati al dopo, nella costante ricerca di dare una risposta chiara alla loro preoccupazione esplicita maggiore. I minori colgono l’importanza di avere i documenti a posto per potersi costruire un futuro in Italia, motivo delle loro richieste di supporto nello svolgimento delle pratiche legali e burocratiche per ottenere i documenti regolari.

*“Il bisogno che verbalizzano di più e in modo più consapevole è quello di regolarizzare i documenti, questo è uno dei loro obiettivi principali e su cui anche molti degli interventi educativi hanno fondamento, diventa poi uno strumento per andare a lavorare su altri aspetti e bisogni che dimostrano ma non verbalizzano e non comprendono, i bisogni più profondi di tipo affettivo, di sentirsi accompagnati, al sicuro, di confrontarsi, i bisogni classici di un adolescente qualsiasi, capire fin dove arriva lui e fin dove arrivano gli altri. Questo nell’adolescenza è dimostrato ma non è consapevole”* (int. 1). I minori stranieri sentono gli stessi bisogni di ogni altro adolescente coetaneo, tra cui il bisogno di libertà e di uscire con gli amici, ma per non far mancare la parte educativa, i ragazzi vengono coinvolti dagli educatori nelle attività comunitarie.

*“I minori si aspettano sostegno, riconoscimento, affetto e di essere affiancati nelle procedure per raggiungere le cose di cui hanno bisogno. [...] I minori hanno anche dei bisogni impliciti come ricercare attenzione avanzando richieste agli educatori, che in questo momento è come se divenissero la loro famiglia, cercano la relazione, perchè alla fine sono sedicenni e diciassetenni lontani da casa che hanno bisogno di essere accuditi qua. [...] Alcuni sanno benissimo cosa devono fare e questo per loro è solo un passaggio necessario, altri invece ci investono anche a livello emotivo, perchè vedono negli operatori in struttura la loro famiglia”* (int. 3). Un bisogno implicito che si riscopre è quindi quello di trovare punti di riferimento, che arrivando in Italia non hanno, essendo non accompagnati, per cui si affidano all’educatore, ad una figura che scelgono, da cui farsi accompagnare.

Il secondo bisogno principale esplicitato dai MSNA, e maggiormente rilevato dagli operatori, è quello di trovare un lavoro. *“Tra i principali bisogni espliciti dei minori emergono: trovare un lavoro, una casa e condizioni di vita migliori”* (int. 2). *“Il bisogno dichiarato è quello di trovare lavoro e risolvere questioni di ordine economico sia personale che familiare”* (int. 5). Gli operatori

di comunità colgono questo bisogno centrale e attraverso il lavoro educativo ne fanno un'occasione per poter coinvolgere e motivare i minori in percorsi di istruzione e formazione.

*“Alcuni africani sono arrivati da noi con un progetto ben chiaro: chiedevano di lavorare, ma all'inizio non era possibile per i MSNA in FVG lavorare, in tutte le altre regioni sì. Il permesso di soggiorno per minore età non gli permetteva di lavorare. Avendo costruito un rapporto di fiducia si sono fatti trasportare da noi verso l'istruzione, la parte educativa, per potere imparare un mestiere. Questa cosa ha poi dato i suoi frutti. Molti di loro che hanno finito la terza hanno ben chiaro di voler fare la quarta e la quinta, un paio di loro vorrebbe fare l'università. Il loro bisogno era a lavorare, poi è venuta l'istruzione, l'imparare una lingua, un mestiere”* (int. 8). Molto spesso, i minori cercano un lavoro immediato, non rendendosi conto che l'aspetto linguistico è importantissimo, per cui se non hanno un minimo di conoscenze di base dell'italiano, le aziende sono scoraggiate dall'assumerli, per le complicità che questo può comportare, anche a livello della comprensione delle fondamentali norme di sicurezza nei luoghi di lavoro.

*“Il bisogno maggiore dei MSNA è la ricerca di un futuro stabile. [...] Le persone che richiedono e accettano a farsi aiutare, nella maggior parte dei casi, richiedono fortemente di essere coinvolti in attività, di poter avere una formazione, sono entusiasti di poter partecipare agli stage formativi, perché li vedono come una possibilità di futuro, questo soprattutto se nelle loro intenzioni c'è quella di permanere in Italia, perché molti ragazzi poi hanno altre mete e destinazioni come obiettivo. Nel momento in cui c'è questa intenzione da parte loro e vedono la possibilità di un futuro nel nostro Paese, la richiesta è sicuramente su questi fronti”* (int. 4). La motivazione che spinge i ragazzi a frequentare la scuola è quindi l'ottenimento di un lavoro e dei documenti per regolarizzare la loro posizione. Dal lavoro parte tutta la costruzione dell'autonomia del ragazzo.

Gli educatori accolgono questi bisogni e li reinterpretano come strumenti educativi, anche a supporto del processo di integrazione con la comunità locale.

*“I MSNA esprimono una richiesta di integrazione e accettazione. Hanno culture molto diverse dalla nostra, ma troviamo molto spesso in loro un desiderio di mettersi in gioco: di non tradire la loro cultura, ma nello stesso tempo di cercare di capire la nostra, di comprenderla fino in fondo per riuscire a integrarsi anche in relazioni amicali con persone del territorio”* (int. 4).

La nozione di integrazione sociale si riferisce, da una parte, alle condizioni materiali: rientrano in questo aspetto i percorsi di formazione e mobilità socio-economica, l'accesso ad un alloggio e ai servizi fondamentali, il cui utilizzo consapevole è prova delle capacità di orientarsi sul territorio. Dall'altra parte, la nozione di integrazione sociale si riferisce alle culture e alle identità delle persone, ai processi di partecipazione sociale, alla capacità di stabilire relazioni e di gestirle in autonomia e,

infine, di costruire identità non rigide in una prospettiva di mediazione culturale, a partire dai riferimenti culturali delle comunità di appartenenza (Catarci, 2011).

*“I bisogni dei ragazzi cambiano a seconda del momento che stanno vivendo e del periodo di accoglienza: i bisogni di un ragazzo che è appena arrivato non saranno mai quelli di quando sarà in uscita, per il percorso che ha compiuto”* (int. 10). Nel primo periodo dell'accoglienza, sono scontati i bisogni primari dei minori, per i quali le Comunità provvedono a sopperire attraverso la preparazione dei pasti e la fornitura dei kit di prima accoglienza con elementi di vestiario e prodotti per la cura dell'igiene personale. Un aspetto-obiettivo dell'integrazione è infatti individuabile nella tutela del benessere e dell'integrità dei migranti, attraverso l'attribuzione di diritti sia ai singoli che ai gruppi (Catarci, 2011). *“Qualcuno arriva con la speranza di risolvere problemi di tipo sanitario, chi non ha potuto essere operato in madrepatria”* (int. 5). *“Alcuni scappano da situazioni di guerra, per cui la prima priorità è avere una situazione protetta e di uscire da situazioni di pericolo”* (int. 11). Dalle interviste emerge come i ragazzi provenienti dalla rotta balcanica dichiarino di aver subito importanti violazioni dei diritti transitando per la Bulgaria. Alcuni ragazzi giungono scappando dalle scuole coraniche, altri fuggono da situazioni di povertà e violenza, situazioni di guerra che hanno vissuto in prima persona o nei luoghi di provenienza o durante il percorso di fuga. Altri hanno subito delle violenze da gruppi talebani piuttosto che da gruppi terroristici minori. I viaggi che fanno durano normalmente dei mesi, alcuni ragazzi hanno dichiarato di essere in viaggio da più di un anno. Quando arrivano in Italia, è evidente che sono provati, portano addosso i segni del viaggio e dei motivi della loro fuga. Per questo alcuni ragazzi arrivano in situazioni sanitarie preoccupanti. Alcune equipe si avvalgono del supporto di una figura professionale interna con competenze in ambito psicologico per seguire i ragazzi che lo richiedano o, in caso di necessità, fanno riferimento a servizi esterni specializzati a seconda delle particolari esigenze. *“Un lavoro di rete tra i diversi servizi consente di offrire un approccio più globale ai diversi bisogni della persona”* (Catarci, 2011:27). *“Un fattore ostacolante è la paura: un ragazzo che faceva parte di un'etnia perseguitata bengalese, al primo colloquio aveva raccontato quanto la famiglia gli aveva detto di riferire: che apparteneva ad una famiglia ricca senza problemi. Ai colloqui successivi con la psicologa e con il consulente legale emergevano cose sempre diverse, al ch  ci siamo insospettiti. Abbiamo cos  capito che lui apparteneva a questa etnia perseguitata in Bangladesh e che la famiglia aveva paura per la sua incolumit , per questo gli diceva di non raccontare la verit , mentre in Italia le minoranze perseguitate sono protette e tutelate. Alla fine, siamo riusciti a fargli fare il permesso di soggiorno con status di rifugiato per cinque anni e questa   stata una grande soddisfazione frutto di un grande lavoro d'equipe”* (int. 9). I bisogni cambiano da ragazzo a ragazzo e in base alle motivazioni che hanno spinto il ragazzo ad emigrare.

Per quanto riguarda i bisogni impliciti, probabilmente i minori non esprimono alcuni bisogni anche perchè non hanno consapevolezza di averli, quindi *“sta alla bravura dell’equipe individuare ogni singolo bisogno non espresso e senza che i minori se ne accorgano intervenire per sopperire a determinate situazioni; [...] per questo ci si relaziona in modo personalizzato a ciascuno, al fine di poter fornire a tutti le risposte ai bisogni particolari che avrebbero ma non esprimono. Con ognuno si utilizzerà un metodo dialogico diverso”* (int. 9). Mentre i bisogni espliciti emergono immediatamente durante le prime settimane, i bisogni impliciti possono emergere dalle storie personali, man mano che si conoscono i ragazzi. Le richieste che i minori avanzano dipendono e sono commisurate dal grado di maturità del singolo, tenendo presente che fare delle categorie è un approccio educativo sbagliato. Se parliamo di progetto educativo individualizzato, le persone vanno considerate singolarmente e non raccolte in categorie di pensiero, esigenze e risposte. Le richieste possono dipendere anche dal luogo di provenienza, in quanto ciascuna cultura ha le proprie priorità. *“Con i ragazzi africani abbiamo avuto diversi problemi con il cibo, che con altri non avevamo avuto, proprio perchè nella loro cultura il cibo ha un’importanza fondamentale: loro mangiavano solo se erano stati presenti in cucina durante la preparazione dei pasti”* (int. 8).

#### 4.2 PROBLEMATICHE GENERALI PREVALENTI

I MSNA si trovano in una condizione di importante vulnerabilità che costituisce un fattore pregiudizievole alla crescita in quanto a rischio di vittimizzazione, marginalità, sfruttamento e abusi. Nell’ultimo decennio sono diventati sempre più protagonisti dei flussi migratori, costituendo un segmento importante della popolazione alla ricerca di protezione e asilo. Per i Comuni, in qualità di soggetti deputati all’accoglienza del minore e all’attivazione della rete dei servizi sociali, il tema dei giovani stranieri non accompagnati è divenuto centrale per il forte impatto sul sistema di welfare locale (Rapporto statistico Immigrazione 2016 della Regione).

Nonostante, per la creazione di una rete di accoglienza, la legge Zampa preveda una linea di azione volta al *favor minoris*, improntata alla celerità nello scambio di informazioni e documenti inerenti ciascun minore straniero non accompagnato e tendente all’attività sinergica di tutti coloro che gestiscono il flusso migratorio minorile, anche a seguito del raggiungimento della maggiore età, una delle maggiori problematiche risulta essere l’assenza di una struttura istituzionale forte e coordinata capace di fornire un supporto adeguato e capillare. Questo è un importante elemento comune alle risposte fornite dalle comunità nelle interviste, tanto che alcune affermano di sentirsi isolate perché non supportate adeguatamente. *“Il principale fattore sfavorevole negli interventi è la mancanza di struttura e organizzazione di un sistema che sia stabile, su cui potersi appoggiare e costruire. [...] la struttura che sorregge questo tipo di comunità è debolissima: gli assistenti sociali sono sovraccaricati di lavoro e ognuno ha le sue modalità di seguire i ragazzi. Non c’è una struttura*

*esterna solida che sostiene il lavoro educativo, il lavoro assistenziale sì. Questi ragazzi sono spesso considerati solo come un problema. [...] Il minimo per non mandare in burn out gli educatori è l'equipe: almeno la struttura interna deve funzionare. Se si vogliono accompagnare i minori, visto che non sono accompagnati, c'è bisogno di un altro livello organizzativo, altrimenti ci si limita a fare assistenza in una comunità restrittiva in cui ci sono solo regole da rispettare” (int. 1). Per i minori stranieri non accompagnati non c'è una rete di servizi dedicati a dei percorsi definiti, come ci sono per i minori residenti o per altre realtà, “i canali si aprono ad hoc di volta in volta a seconda delle situazioni” (int. 2).*

Alla luce della complessità dei bisogni dei MSNA emersa nel sotto capitolo precedente, si rivelerebbe necessario porre in atto un effettivo investimento per poter applicare con effettualità i principi sostenuti dalla legge Zampa, tuttavia, le risorse erogate e dedicate a tale causa sono assai limitate e talvolta non permettono alle Comunità di proporre adeguati interventi e progetti educativi personalizzati in senso stretto. “Le convenzioni comportano un lungo elenco di prestazioni che anche con riferimento alle linee guida ministeriali vengono richieste a fronte di corrispettivi molto bassi. [...] Mentre la legge Zampa all'art 1 parifica i diritti e i doveri dei minori stranieri a quelli dei minori residenti, è una delle leggi più disattese dello Stato. [...] In una comunità per minori residenti c'è un rapporto di un educatore ogni tre/quattro ragazzi. Qui c'è un rapporto di uno a dieci circa quando va bene. [...] E' chiaro che non si riesce a fare molto, proprio per impossibilità a rispondere ad altrettante diverse richieste e domande. In strutture con grandi numeri si perde l'aspetto educativo e diventa assistenza. Non si riescono a portare avanti dei progetti individualizzati di tipo educativo, e neanche un rapporto di tipo educativo formativo, orientativo, di correzione di comportamenti errati, devianti” (int. 8). I grandi numeri quindi funzionano molto meno rispetto alle comunità che ospitano un numero limitato di minori, perché in queste ultime c'è maggiore possibilità di instaurare relazioni educative.

Un altro importante fattore ostacolante gli interventi è l'assenza di procedure condivise tra i vari uffici ed enti. “Talvolta gli uffici competenti ci rimbalzano da una parte all'altra e spesso siamo noi a dover andare con il decreto in mano a chiedere chiarimenti sulle discrepanze che riscontriamo tra quanto scritto e quanto dettoci da loro” (int. 8). L'insufficienza di un coordinamento univoco a livello della pubblica amministrazione si rispecchia nell'ampia discrezionalità delle interpretazioni delle disposizioni e delle pratiche, che variano da ente a ente, oltre che nella scarsa celerità delle risposte negli iter burocratici e nella dipendenza del buon funzionamento della rete istituzionale formale dalla buona volontà delle persone che vi lavorano. “Se il comune di Pordenone ce lo propone e c'è la possibilità, attiviamo borse lavoro. Ogni comune può fare la richiesta per avere questi finanziamenti, quindi è a discrezionalità comunale. In alcuni casi, la borsa lavoro è attivabile solo

*per chi è residente nel comune stesso” (int. 7). Nelle realtà del Pordenonese e del Triestino, ad esempio, i minori possono avere l’opportunità di accedere a dei percorsi di borsa lavoro, non è così in altri contesti come l’Udinese. “I minori stranieri non hanno la residenza, quindi non possono accedere alle borse lavoro del comune di Udine, quindi non abbiamo al momento possibilità per i ragazzi per cui non funziona il progetto scuola o che non hanno risorse personali forti e spendibili” (int. 1).*

Talvolta, gli inghippi burocratici diventano un ostacolo anche per quanto riguarda l’attivazione di percorsi verso lo sgancio per neomaggiorenni. *“Abbiamo potuto attivare un tirocinio per un ragazzo neomaggiorenne, fornendo tutta la documentazione necessaria. [...] Per poter essere pagato, il versamento doveva poter essere fatto su un IBAN personale, ma per poter avere l’IBAN, era necessario il possesso della carta di identità. Per avere la carta d’identità serviva la residenza, [...] ma ci sono comuni che si rifiutano di dare la residenza. Allora ci chiediamo perché in alcuni comuni vengono rispettati dei diritti e in altri no. La prefettura dice che il comune non può rifiutarsi di fornirla e che la comunità deve fare un esposto. Il comune dice che se il ragazzo non ha un passaporto, per lui non è nessuno, nonostante ci siano un decreto di commissione, una comunicazione di ospitalità, un permesso di soggiorno, un documento di identità. [...] La burocrazia in questi casi si accumula e non fa altro che ostacolare i progetti di vita” (int. 3). Queste incoerenze nella gestione pubblica di uno stesso diritto portano a creare discriminazioni, perché permettono l’accesso a dei servizi e a delle opportunità ad alcuni e non ad altri. “Spesso i ragazzi avrebbero diritto ad un’esonazione dai costi delle cure sanitarie, che talvolta non viene messa sulle carte, per cui dobbiamo ritornare negli uffici e questo prende parecchio tempo” (int. 8). Viene spesso ribadita la necessità di un modello unico, comune ed organizzato in materia di accoglienza. Un altro esempio, oltre alle esenzioni, è l’indagine dell’età, che necessita del consenso della persona, del tutore, del tribunale, del servizio e dell’azienda sanitaria. L’iter è lunghissimo per l’esame, che consisterebbe nelle analisi del sangue e nella radiografia del polso, per cui non si attiva.*

*“Non ci sono procedure standard, questa è una delle criticità maggiori che non fanno funzionare l’accoglienza: dai rilasci dei permessi di soggiorno, alla gestione dei sedicenti minori che sono già maggiorenni” (int. 3). La questura funziona con tempi molto dilatati per i permessi di soggiorno, e non sempre la gestione si rivela ottimale: “la questura di Pordenone non gestisce correttamente la grande mole di persone che si rivolgono ai suoi sportelli, [...] mentre nella questura di Trieste si possono ritirare i permessi di soggiorno con degli appuntamenti fissati ad hoc” (int. 7).*

I percorsi burocratici che i minori devono affrontare portano via agli educatori la maggior parte del tempo, perché le visite in questura e le pratiche da portare avanti per ogni ragazzo sono impegnative. *“Le procedure burocratiche sono tra i principali fattori sfavorevoli agli interventi,*

*perché sono in continuo mutamento e non sono agevolanti”* (int. 4). Le pratiche diventano progressivamente sempre più articolate e non facilitano queste realtà. Inoltre, quello che si nota è una *“lentezza alle volte esasperante del meccanismo della burocrazia all’interno degli uffici di Questura e Prefettura, che rallenta dei meccanismi che talvolta non hanno possibilità di attesa”* (int. 4). Molti sono gli operatori a segnalare come le procedure burocratiche siano sempre più impegnative, per cui l’operatore, dovendo adempiere a tali procedure, si vede ridurre il tempo che può utilizzare per la progettazione degli interventi socio-educativi. Questo punto è molto importante, perché la progettazione ha assunto nel tempo, con l’evoluzione della professione dell’educatore professionale, una rilevanza sempre maggiore per quanto riguarda lo svolgimento del lavoro educativo, che viene svolto in modo sempre meno improvvisato (Brandani, Zuffinetti, 2004). *“Se vogliamo andare a ridurre i fenomeni di furti e violenze commessi da migranti, una buona fetta del lavoro si può fare lavorando bene sui Msna. Per fare questo bisogna avere i giusti tempi gestiti dalla pubblica amministrazione ancor prima delle giuste risorse, che si possono trovare con degli sforzi collettivi”* (int. 4). Come accennato in precedenza, i minori manifestano l’esigenza di approfondire gli aspetti legati al proprio iter amministrativo e ai propri diritti e doveri in Italia, di confrontarsi con regolarità con gli operatori dei centri di accoglienza sui diversi tipi di percorso amministrativo, di conoscere in modo più approfondito gli aspetti legati al proprio status giuridico al compimento dei 18 anni. Talvolta, gli impedimenti normativi e le interpretazioni di questi con un ampio margine di discrezionalità rischiano di andare a scapito dell’attivazione di attività volte all’integrazione dei minori nella comunità locale.

*“Gli enti non comunicano tra loro, questo è un problema molto grave e comune alle diverse realtà. [...] Noi, con le conoscenze del nostro coordinatore, talvolta possiamo trovare un impiego solo ai neomaggiorenni, ai minorenni non ci è permesso dal centro per l’impiego, che non accetta il PdS cartaceo, e vorrebbe quello elettronico, questo già esclude il 90% dei minori. Per lo stesso motivo, non riusciamo a far fare un tirocinio ai minori. Ha potuto fare stage solo chi frequentava la scuola professionale, che prevedeva un periodo in azienda. Questo mentre sul decreto di affido è scritto che il minore può fare attività lavorativa, ma nella realtà non è possibile neanche iscriversi alla lista e fare domanda. [...] La questura può negare di rilasciare il permesso di soggiorno se il neomaggiorenne non ha dimostrato di poter disporre di un alloggio stabile, di avere un reddito (cosa assurda perché se la persona è in attesa occupazione non dovrebbe dover dimostrare alcun reddito), Il neomaggiorenne deve inoltre dimostrare di essere iscritto al centro per l’impiego, in altri comuni è possibile, quello di Tolmezzo non accetta il permesso cartaceo, per cui non permette l’iscrizione”* (int. 3). Il fatto che non ci siano procedure condivise, chiare e univoche in tutti gli uffici rende le pratiche soggette alle interpretazioni dei funzionari. Gli operatori del settore cercano di fare il meglio

possibile per le persone che seguono, anche se tante volte non dipende da loro, e talvolta diventa un inutile spreco di energie anche solo per portare avanti una semplice pratica.

*“I minori tanti diritti, ma solo sulla carta, che li tutelano da tanti punti di vista, ma non li tutelano nel potersi mettere in gioco e fare un percorso, li tutelano dall’alto. Loro sanno di essere tutelati, per cui danno per scontato tutto il resto, invece il tutto il resto a livello strutturale manca. I fattori favorevoli dipendono tanto, troppo, dalla buona volontà delle persone che lavorano per loro, dalla professionalità”* (int. 1). Alcune comunità riportano come gli assistenti sociali o i tutori con i quali si interfacciano, non sempre sono incisivi nei percorsi dei minori, talvolta possono apparire come figure nebbiose, sul cui supporto non è possibile contare, anche per il quantitativo di lavoro da cui sono oberati, raccogliendo le diverse istanze territoriali. Altre comunità invece ci tengono a sottolineare come gli assistenti sociali con cui lavorano si sono rivelati delle grandissime risorse e quindi un fattore importante e positivo.

*“Ci sono molti impedimenti a livello burocratico: il fatto di non riuscire a tesserare un ragazzo per il campionato del calcio, è un problema, perché significa eliminare un’opportunità enorme di integrazione. L’ente che dovrebbe tesserarli fa un sacco di resistenza, probabilmente per lo status di MSNA”* (int. 1). Anche nella ricerca condotta da Catarci (2011), emerge l’importanza di predisporre opportunità di socializzazione tra i migranti e la popolazione locale in quanto, se non si offrono loro occasioni per giungere ad un’interazione positiva, sarà improbabile che possa realizzarsi un reale percorso di integrazione sociale.

I minori vorrebbero poter iniziare un’attività lavorativa il più presto possibile, per poter mettere da parte dei guadagni in vista della prossima uscita tuttavia ciò non gli è possibile per l’impedimento legale conferitogli dal permesso di soggiorno per minore età, che talvolta ostacola la regolare iscrizione al Centro per l’impiego, come potrebbe invece avvenire per un minore di 16 anni con cittadinanza italiana.

*“Finché sono minorenni non possono lavorare, perciò noi non li accompagniamo all’inserimento lavorativo, che è una cosa che avviene dopo la maggiore età, finché il tribunale non ci dà la conferma di poter far lavorare i ragazzi anche da minorenni. Abbiamo solo un caso di un ragazzo che ha manifestato l’intenzione di provare a lavorare d’estate dopo aver frequentato la scuola alberghiera. Ha trovato da solo un ristorante a Trieste che ha segnalato al coordinatore della comunità, il quale ha accompagnato il minore a parlare con il titolare per capire la tipologia di contratto che intendeva stipulare. Abbiamo avvisato il tutore, che è colui che può firmare il contratto per il minore, e il ragazzo ha potuto lavorare. [...] E’ il Tribunale con decreto che può dire se il minore può lavorare se ne ha volontà o meno, supportato dal tutore. L’ufficio del lavoro ci dice che il minore non ha un*

*permesso di soggiorno per lavoro, quindi ci ferma e si innesca un meccanismo complicato anche se noi andiamo a spiegarli che decide il Tribunale” (int. 9).*

Il Ministero dell’Interno ha specificato che il permesso di soggiorno per minore età non consente l’esercizio di attività lavorativa, anche se questo appare contraddittorio con la valutazione dei requisiti di integrazione anche lavorativa da parte dell’apposito organo del Ministero del Lavoro per l’emanazione del parere necessario ai fini del permanere del soggiorno dopo il compimento della maggiore età.

*“Chi ha asilo politico può lavorare dopo 60 giorni dal ricevimento del permesso, mentre chi ha un permesso per minore età, può solamente fare apprendistato. Gli apprendistati sono attivabili per i minori dai 16 anni compiuti con una formazione di almeno 10 anni, anche nel paese d’origine, certificata con documentazione. Spesso arrivano a 9 anni solo di studio. E’ difficile spiegarli che se hanno la licenza media conseguita in Albania, ad esempio, qui in Italia non vale nulla, non è riconosciuta, dovrebbero rifarla con il CPIA o essere iscritti ad una scuola superiore, ma già avere un livello di italiano tale da poter accedere alla scuola” (Comunità La Fenice).*

Le comunità segnalano anche come la camera di commercio o i consulenti del lavoro informano le aziende della complessità e del rischio di assumere minorenni, motivo per cui si trovano degli ostacoli nell’inserimento lavorativo dei MSNA. Questi ragazzi hanno inoltre poco che attestino competenze professionali o che dia sicurezza alle aziende, per poterli assumere. Per cui è difficile entrare nel mondo del lavoro attraverso i canali istituzionali, ha un ruolo centrale il lavoro che gli operatori fanno nel costruire relazioni di fiducia e affidabilità con alcune aziende, coltivando i rapporti nell’ottica di tessere una rete solida a cui potersi affidare.

Altra problematica riscontrabile in modo particolarmente pronunciato nelle prime settimane di accoglienza risulta essere la difficoltà di comprensione della lingua italiana, problematica alla quale si cerca di sopperire usufruendo della lingua inglese qualora questa sia conosciuta dal minore o, in alternativa, del supporto di traduzione da parte dei connazionali ormai da più tempo presenti in Italia che già padroneggiano una buona comprensione e produzione della lingua.

*“Lo scoglio più grosso è l’aspetto linguistico: molto spesso si vede che hanno buone capacità e propensioni per il mestiere che intraprendono, capiscono e si fanno capire ma seguire le lezioni in lingua italiana per loro è complesso” (int. 6).* Per questo, i minori andrebbero aiutati e sostenuti in modo particolare per quanto riguarda il percorso scolastico e formativo e la valutazione potrebbe riguardare prevalentemente l’area tecnico-operativa, piuttosto che quella meramente teorica.

Di certo non è un fattore favorevole per il veloce apprendimento della lingua italiana la tendenza di alcuni minori a frequentare maggiormente i gruppi di coetanei connazionali.

*“Alle attività che vengono proposte, non partecipano sempre tutti, i ragazzi stessi talvolta faticano ad interagire con i coetanei italiani, non tutti sono aperti e disponibili, hanno questa ritrosia per cui tendono a frequentarsi tra connazionali”* (int. 6). Si riscontra in maniera piuttosto evidente la tendenza dei minori ad aggregarsi prevalentemente con i propri connazionali, con il rischio talvolta di escludere o discriminare chi appartiene a culture rappresentate in minoranza tra gli ospiti della Comunità. E' perciò fondamentale la costante presenza dell'educatore in mezzo ai ragazzi, cosicché possa creare un clima di rispetto reciproco oltre che di serena e accogliente convivenza. Talvolta, si verificano fisiologiche incomprensioni nella quotidianità della vita di convivenza tra minori appartenenti a gruppi culturali differenti, a riguardo gli educatori si propongono quali figure di mediazione, servendosi anche dell'aiuto di mediatori linguistico-culturali. Il gruppo si presenta come un'istituzione, nel senso che tende a produrre regole e valori che lo strutturano. Nella vita del gruppo si riscontra, attraverso dinamiche particolari, quel bisogno di riconoscimento, conferma, identificazione, valorizzazione che l'individuo nutre verso gli altri. L'educatore legge i problemi individuali all'interno delle dinamiche di appartenenza, rifiuto, coesione, integrazione nei gruppi e nelle realtà collettive. Secondo Tajfel, mentre nella vita di ciascun individuo ci sono delle situazioni in cui egli agisce esclusivamente o principalmente come individuo singolo più che come membro di un gruppo, in altre egli agisce nei termini della sua appartenenza al gruppo. L'ambiente sociale è luogo di confronto ed anche conflitto tra gruppi che si discriminano reciprocamente a livello di giudizi, immagini e comportamenti (Santerini: 66). E' interessante tuttavia notare che gli studi psicosociali confermano come le appartenenze intersecate (persone che appartengono simultaneamente a gruppi diversi) indeboliscano le discriminazioni tra gruppi, in quanto si elidono reciprocamente. Allo scopo di ridurre fenomeni discriminatori, tra i minori stessi della Comunità con diverse provenienze e tra i minori e altri individui della società, si potrebbe dedurre come efficace l'incoraggiamento alla creazione di situazioni che stimolino un reciproco avvicinamento tra persone provenienti da diversi Paesi, affinché si riscoprano con tratti comuni condivisibili con altri membri appartenenti ad altri.

*“Altro fattore sfavorevole è che alcuni finiscono con l'agganciarsi a qualche gruppo deviante in città, a volte sembra qualcosa che per alcuni di loro non è acquisito qui, ma che già si portavano da prima, per cui sono più propensi, talvolta trascinano anche i ragazzi più deboli su strade non corrette”* (int. 6). L'intervento e la segnalazione alle forze dell'ordine talvolta non sono immediati, quindi alle volte loro ragionano pensando che se non hanno visto alcuna conseguenza o ripercussione sul rilascio dei propri documenti in seguito agli atti commessi, quindi decidono di continuare. Gli educatori li mettono al corrente che tutto quello che fanno avrà delle conseguenze sul rilascio del

permesso di soggiorno successivo, ma loro non vedendo immediatamente il risultato, purtroppo si accorgono dopo o troppo tardi delle conseguenze derivanti dalle denunce ricevute.

Le problematiche poi prendono direzioni, priorità e sfumature diverse per ciascun minore. Mentre per alcuni si rilevano bisogni impliciti di formazione all'affettività, per altri potrebbe rivelarsi proficua la partecipazione a percorsi di legalità, o ancora la possibilità di beneficiare di affiancamento psicologico o di *follow-up* da parte degli operatori dei servizi per le dipendenze. Il personale educativo della Comunità presta alle specifiche esigenze personali molte attenzioni e risorse, sempre nel rispetto della volontà dei singoli. A riguardo, non è facile far accettare ad alcuni minori stranieri l'utilità di usufruire di alcuni servizi alla persona.

Tra i fattori ostacolanti gli interventi, talvolta se ne possono riscontrare alcuni relativi dalle caratteristiche individuali dei minori a cui tali interventi sono rivolti.

*“Loro si dicono, si raccontano poco. Sono molto legati alla quotidianità e a quello che devono fare. Si danno poco all'educatore, non gli svelano le loro emozioni così facilmente. Forse perché lo vedono come figura di passaggio, ed effettivamente i MSNA restano in comunità per un tempo di 1 o 2 anni al massimo nella maggior parte dei casi. Non tendono ad instaurare un legame forte con l'educatore. Questo è un po' vincolante, perché non è sempre facile capire o intuire cosa un ragazzo sta pensando o provando. Sono rari i casi in cui si riesce ad andare in profondità nelle cose per capire davvero cosa succede”* (int. 7). Quando le comunità riescono ad avere dei contatti con i famigliari del minore nel paese d'origine, cercano di coinvolgerli nel percorso progettuale.

*“I MSNA sono già navigati, hanno passato mesi in condizioni difficili in mezzo alle montagne, sui camion, hanno già la mentalità di un adulto, per cui talvolta si fa fatica a fare un lavoro di tipo educativo su alcuni. Inoltre, non lavorando con la famiglia, l'intervento è relegato a ciò che si vede, ma oltre non va. Per questo, alcuni minori non riconoscono autorevolezza agli interventi degli educatori”* (int. 7). Le caratteristiche individuali del minore possono essere un fattore favorevole come ostacolante: *“non con tutti è facile instaurare un rapporto, alcuni ragazzi non vogliono instaurare un rapporto, quindi ci si mette molto più tempo per fargli raggiungere gli obiettivi fissati assieme”* (int. 10). L'educatore deve avere la pazienza di accompagnare un ragazzo con i suoi tempi e deve avere pazienza di sapere che certe cose anche se non si vedono maturare adesso, matureranno in un secondo momento. Sia nell'indagine di Catarci (2011) che nell'indagine presentata, emerge una caratteristica centrale dell'integrazione, ovvero i tempi lunghi che essa richiede; nella ricerca di Catarci, un operatore sottolinea che il processo di integrazione sociale sia di lunga durata, dunque all'interno dei servizi vengono gettate le basi per l'integrazione, con la consapevolezza che esiti significativi potranno verificarsi solo in un secondo momento.

*“I ragazzi problematici con agiti antisociali dovrebbero essere oggetto di attenzioni particolari attraverso il dialogo e pratiche quotidiane che consentano al ragazzo di intravedere prospettive valoriali diverse concretamente percorribili”* (int. 5). Per alcuni casi, le comunità chiedono le dimissioni anticipate, se da parte del minore non c’è l’adesione al progetto proposto. La storia del singolo minore conta tanto, perché possiamo anche avere tutti i fattori favorevoli della storia, ma se un ragazzo decide che non vuole aderire al progetto, non ne veniamo fuori, la sua struttura è determinante. *“Chi ha avuto la possibilità di avere un percorso di vita un po’ più armonico, anche affettivamente più forte, sicuramente ha una marcia in più. E per chi invece porta con sé delle ferite molto grandi o delle mancanze e deprivazioni affettive forti, questo costituisce un fattore sfavorevole nella sua vita, non solo per la riuscita del progetto”* (int. 1).

Emerge inoltre dalle interviste che uno dei punti di critici è la brevità del tempo di accoglienza, o più precisamente, *“il tempo è un fattore sfavorevole sia se è poco, sia se è tanto, perché se è tanto diventa troppo e diventa un tempo assistenzialista prolungato che non stimola l’acquisizione di autonomia”* (int. 1). I ragazzi quanto arrivano hanno poco tempo prima della maggiore età tendenzialmente, per cui il lavoro da fare deve essere rapido. Per chi arriva a 15 o 16 anni si può cominciare a pensare ad un progetto di lungo respiro, con esiti tendenzialmente migliori. *“Cerchiamo di fare in modo che gli obiettivi che ci prefiggiamo siano molto personalizzati, ma le tempistiche strette che il sistema ci impone, non permettono a monte delle grandi valutazioni antecedente. L’unica cosa che abbiamo a disposizione è l’intervista sulla storia personale che ci permette di avere il sentore di quello che può essere stato il vissuto precedente”* (int. 4). Un operatore della ricerca di Catarci (2011) afferma che: *“qualsiasi complesso di interventi sociali volti a promuovere l’integrazione comporta [...] un’inevitabile esigenza di individualizzazione degli obiettivi e dei percorsi da perseguire, in base alla storia personale e ai bisogni particolari dell’utente, oltre al rifiuto di un pacchetto di servizi uniforme e monolitico”* (Catarci, 2011:102). Lo stesso concetto viene ribadito in diverse interviste, nelle quali emerge la necessità di operare costruendo progetti personalizzati calibrati in base alla singola persona che viene accolta.

*“Molte volte non è possibile riuscire ad entrare in profondità di relazione con il ragazzo, capire quali sono i suoi interessi e motivarlo su alcune cose, perché non c’è il tempo materiale per farlo, perché non ci sono le risorse”* (int. 4). I progetti di vita che si pensano dipendono da quanto tempo il minore si può fermare: se potrà restare un anno e sei mesi potrà fare un certo percorso, se arriva che gli mancano due mesi alla maggiore età, il progetto sarà molto limitato, anche per quanto riguarda i documenti, perché magari la questura non rilascia il permesso se il percorso è di durata inferiore ai sei mesi, non viene nominato il tutore, né il decreto di affido, non si hanno documenti con cui integrare la scheda G da inviare a Roma, perché il tempo è stato troppo poco. *“Se il minore arriva che è più*

*giovane, allora si riesce a fare un percorso più lungo e completo, sia dal punto di vista educativo che formativo. Se il ragazzo arriva che manca poco tempo al raggiungimento dei 18 anni, chiaramente si possono fare meno cose, quindi meno obiettivi si possono portare a casa”* (int. 10). Un'altra comunità afferma che sarebbe molto utile, in tali casi, poter disporre di corsi di italiano che si sviluppino in margini di tempo concentrati (8 ore al giorno), in modo che almeno prima di uscire dalla comunità i minori abbiano imparato le basi della lingua. Questi corsi purtroppo sono legati ai finanziamenti regionali e statali per gli enti che se non sono attivi non si possono creare.

Le tempistiche dell'accoglienza non favoriscono un'adeguata preparazione al mondo del lavoro, in particolare per quanto riguarda la formazione professionale. Secondo l'indagine condotta dalla Regione FVG sui dati dei Comuni affidatari relativi al terzo semestre dell'anno 2018 (dati di stock al 30.09.2018), il 71,5% dei MSNA presenti avrebbe età pari a 17 anni, e il 22,3% 16. Solamente il 4% ne ha 15 e l'1,2% 14. Questo si riflette sulla difficoltà organizzativa di proporre un percorso scolastico professionalizzante di durata triennale a minori che nella maggior parte dei casi non avranno il tempo di portarlo a termine, data la breve prospettiva di permanenza presso la struttura accogliente. Si rivela perciò necessaria la strutturazione di corsi professionalizzanti della durata di alcune mensilità, allo scopo di favorire l'inserimento lavorativo. Alcuni enti territoriali come la Fondazione Casa dell'Immacolata di Udine, che ha ottenuto l'accreditamento regionale quale sede operativa di formazione nella macro-tipologia AS (decreto 868/LAVFOR/2008 del 05.06.2008) e CS (decreto 0748/LAVFOR.FP/2013 del 19.02.2013), offrono corsi che permettono di acquisire curricula spendibili nel mondo del lavoro (lavorazione del legno e dei metalli attraverso le tecniche di saldatura) anche grazie all'opportunità annessa di sostenere stage presso aziende del territorio. *“Dipende molto dai fondi che vengono stanziati. Due anni fa, avevamo attivato dei corsi professionalizzanti per minori sulle 500 ore con tirocinio, però quest'anno, con i tagli sui fondi per i minori, sono stati attivati corsi brevi solo per i maggiorenni”* (int. 2). Purtroppo, i corsi professionalizzanti anche di durata semestrale sono rari. Sono ancora più rari quelli che possono essere finanziati attraverso progetti PIPOL, il problema che quindi sorge è che *“tanto più i ragazzi arrivano prossimi al diciottesimo anno di età, tanto minori sono le possibilità di iscriverli in un percorso di formazione che realmente possa dargli l'opportunità di avere un attestato spendibile, di accedere a degli stage”* (int. 11). D'estate il percorso è rallentato, in quanto gli enti formativi sono chiusi, per cui le comunità propongono delle attività interne o presso associazioni come l'Arci. E' quindi difficile trovare corsi professionalizzanti brevi creati ad hoc per gli MSNA, così come previsto dalla legge Zampa, perché purtroppo non partono così spesso. *“Ne va delle possibilità di integrazione dei minori stessi”* (int. 10).

L'uscita alla maggiore età si rivela essere per tutti i minori prossimi al compimento dei 18 anni un momento critico di preoccupazioni e paure non espresse sempre in modo esplicito. Queste sono maggiori se il minore non può contare sull'appoggio di una rete parentale o amicale. Fondamentale sarà a riguardo il lavoro educativo che l'equipe può portare avanti nel tempo di permanenza in Comunità. *“Il nostro progetto è improntato sull'uscita, ma se sbuca un parente a tre settimane dal compimento del diciott'anni, anche se noi abbiamo fatto tutto un percorso per preparare il minore all'autonomia, potrebbe essere che questo si riveli inutile”* (int. 7).

*“Abbiamo un africano che ha anche appreso bene l'italiano, però è analfabeta e secondo noi ha una forte dislessia, per cui non riesce a leggere e scrivere. Non ha nessuno e non sa dove andare. Gli africani non hanno una comunità a cui fare riferimento. Mancherebbe qualche progetto ben strutturato su questi soggetti, a 18 anni non possiamo più tenerli qua in accoglienza, a meno che non ci sia una disposizione del giudice per proseguo amministrativo di studio. Il sistema prefettura e di amministrazione dovrebbero strutturare un miglior accompagnamento nel momento di sgancio dalla comunità per coloro i quali non hanno riferimenti. Bisognerebbe fornire loro un alloggio temporaneo, in modo che possano godere di una certa autonomia, con un costante accompagnamento alla ricerca di lavoro. Allo stato attuale delle cose, sembra quasi che manchi un pezzo nel sistema dell'accoglienza”* (int. 6).

Un'altra criticità emerge per l'interruzione dei percorsi professionali di quei ragazzi che una volta collocati nel sistema Sprar non hanno più potuto continuare se trasferiti in sede lontane dalla città in cui erano inseriti in precedenza. *“Noi abbiamo aderito al Progetto Fami Pollicino nel programma della seconda accoglienza da Genova, Firenze e Como. Questo talvolta si è rivelato controproducente, perché ha costretto alcuni minori ad abbandonare le figure che avevano di riferimento e le attività di integrazione sociale nelle quali erano stati avviati”* (int. 3).

Una delle regole che devono rispettare i minori inseriti in comunità, è che devono rientrare alle 21, per disposizioni del Comune di Trieste. Probabilmente, in misura preventiva e a tutela dei minori si è prevista tale disposizione. *“Con le altre comunità abbiamo segnalato che questo è un grosso impedimento anche all'inserimento nella rete cittadina. Sono provvedimenti restrittivi che non favoriscono l'integrazione. Questa gestione dell'accoglienza rischia di ghettizzare le persone. La nostra struttura, essendo piccola, è ben gestibile. Ma immagino che far rientrare presto la sera centinaia di ragazzi provenienti da Paesi e culture diverse in strutture isolate o lontane dal centro città deputate ad accoglierne molti più dei nostri, possa creare delle situazioni interne esplosive”* (int. 11).

Quando la comunità si rapporta con l'esterno, si trova a dover fronteggiare diverse difficoltà che potrebbero apportare dei fattori ostacolanti negli interventi educativi. Ad esempio, doversi

rapportare con diverse figure professionali che talvolta vedono il Msna come semplice usufruttore del sistema sanità, ad esempio, per cui la mentalità che scatta non è sempre accogliente nei loro confronti. Un ulteriore punto che emerge frequentemente sia in Catarci (2011) che in questa ricerca è il fatto che un percorso di reale integrazione sociale richiede cambiamenti sia nel migrante che nella popolazione locale e nella società stessa che lo accoglie. In Catarci (2011) emerge che il percorso di integrazione dei migranti implica la costruzione di relazioni di interazione positiva con la popolazione locale, dunque è necessario comprendere se i locali intendono contribuire a tale prospettiva in quanto diversamente non sarebbe possibile alcuna integrazione.

L'inserimento di una comunità in un piccolo contesto locale, talvolta si rivela un'opportunità, altre volte un limite. *“Il fatto di essere in un contesto piccolo, permette di muoversi facilmente in alcuni uffici per portare avanti alcune pratiche, mentre in alcuni comuni ci mettono moltissimo tempo per rilasciare le tessere sanitarie, conoscendo di persona i funzionari diventa tutto molto più pratico: quando è pronto un codice fiscale ti chiamano, la scuola segue gli studenti come se fossero figli loro e ci chiamano per avvisarci dei loro comportamenti, la scuola fa una lettera di referenze in cui dichiara chi secondo lei merita di fare due anni in uno”* (int. 3). *“Le persone qui sono talvolta restie nel vedere persone con carnagioni diverse da quella autoctona. [...] Ci è anche capitato che un ragazzo fosse andato al bar una sera e venisse insultato da delle persone ubriache. Quando succede qualcosa, subito si sospetta che sia colpa dei minori stranieri. I ragazzi nostri sono forti: sanno anche il friulano e capiscono le offese, sorprendendo i locali. Sono capaci di mettere un filtro, per tutelare se stessi, controllando la rabbia, in quanto essendo già nell'occhio del ciclone, non possono far altro che inghiottire gli insulti senza pensare di farsi giustizia da soli, e nei casi più problematici rivolgersi agli educatori della comunità, ai carabinieri. Perché poi chi reagisce passa immediatamente dalla parte del torto, anche se ha ragione, chi ci perde è lui”* (int. 3).

Una legge che prima non c'era e adesso c'è o la modifica di una legge fa la differenza sulle persone reali. Tutti in linea teorica potremmo essere d'accordo con la legge attuale, ma nel concreto poi, sulle persone vissute, in particolare sui minori, ha delle conseguenze che nessuno ha pensato. La legge potrebbe essere giusta, ma le conseguenze non sono considerate nella loro pienezza. La protezione umanitaria tutelava le figure più deboli, tra cui i minori. *“Dopo l'abolizione del permesso di soggiorno per protezione umanitaria, alcuni pakistani non vi possono più accedere, per cui ci stiamo affacciando ad un nuovo problema, in quanto questi ragazzi non hanno rete nel territorio e non hanno i presupposti per richiedere asilo, con la complicità che il passaporto pakistano è praticamente impossibile ottenerlo. Il passaporto è un documento necessario per convertire il permesso di soggiorno alla maggiore età. Il consolato è a Milano e richiede documenti che tante volte sono difficili da reperire nel paese d'origine o dai genitori. Sono procedure molto lunghe, un*

*ragazzo ha atteso un passaporto uno o due anni. Se la commissione non riconosce motivi per rilasciare l'asilo politico (persecuzione personale o ragioni di sicurezza messa in crisi all'interno dello Stato), ora, al posto del permesso di soggiorno per protezione umanitaria che è stato abolito, esistono i permessi di protezione speciale, che sono residuali e di breve durata, massimo un anno, non convertibili in altro, dopo di che la commissione dà il diniego” (int. 2). Il minore non ha nazionalità, tutti i ragazzi di 16/17 anni hanno gli stessi problemi, le stesse paure, che loro siano albanesi, pakistani o italiani la tutela garantita e l'accompagnamento deve avere la stessa qualità, solo che loro sono da soli in un paese straniero, con un carico di responsabilità di autonomia maggiori. L'interesse del minore va tutelato a priori.*

#### 4.3 STRUMENTI E COMPETENZE PER L'AUTONOMIA

Le Comunità sono realtà che hanno l'obiettivo di fornire servizi di cura e tutela, servizi educativi che possono accompagnare i minorenni nei loro percorsi di integrazione in Italia che consentano ai ragazzi di acquisire gli strumenti per poter vivere da adulti in modo responsabile e integrarsi autonomamente nella realtà civile.

Un primo aspetto sicuramente di rilievo tra le competenze per l'autonomia ce l'ha l'acquisizione di una certa padronanza della lingua italiana. *“La prima cosa su cui noi insistiamo tantissimo è l'apprendimento della lingua. Vero è che un buon 50% dei kosovari ha una rete con i connazionali nel territorio, con conseguente posto di lavoro con colleghi connazionali, ma noi comunque spingiamo perché imparino la lingua italiana, per potersi inserire al meglio nel nuovo contesto di vita” (int. 11). “La lingua è una cosa fondamentale. Per la carta di soggiorno chiedono l'attestato di B1. La carta di soggiorno è il permesso sul lungo periodo che puoi chiedere dopo tot anni di residenza e se hai certi requisiti” (int. 3). Se un ragazzo ottiene questo attestato poi è più facile per lui proseguire con gli studi della lingua, ma se esce dalla comunità che non conosce gli enti e non ha colto le opportunità che gli sono state offerte, gli esami per la certificazione linguistica costano parecchio.*

Essere autonomi significa *“essere in grado di gestire autonomamente la propria vita ordinaria, acquisire padronanza linguistica sia verbale che scritta, acquisire competenze trasversali per poter svolgere un lavoro (saper essere puntuali, precisi nell'occupazione richiesta, avere un atteggiamento di rispetto nei confronti del datore di lavoro o dei colleghi), essere in grado di gestire il tempo libero, essere in grado da soli di pagare le bollette, leggere un contratto di lavoro” (int. 5). E' necessario che i minori acquisiscano le autonomie di base, senza di queste è difficile anche l'inserimento nella vita comune. “Le competenze che il minore dovrebbe acquisire prima del compimento della maggiore età sono: avere una minima padronanza della lingua, sapersi orientare nel territorio per capire quali sono i servizi a cui dovrà fare affidamento (l'ospedale, la questura, il*

*centro per l'impiego, i centri di formazione), comprendere le regole e le leggi del contesto in cui si trova, responsabilizzarsi"* (int. 2). A tale scopo, gli operatori accompagnano i minori a conoscere il territorio e i suoi uffici competenti, questo chiaramente è più facile da curare con i servizi del comune in cui la struttura si inserisce, non viene fatto un accompagnamento alla conoscenza dei servizi presenti in un'altra città se il minore all'uscita dalla comunità si dovrà trasferire, per difficoltà organizzative e logistiche. Tuttavia, talvolta i minori manifestano ritrosia nell'esporsi ed uscire nel territorio, preferendo rimanere nel gruppo dei connazionali.

*"Tutto si può imparare su internet o dagli altri ma se non capisce dov'è, quali sono le regole non scritte di questa società rispetto alla sua, non va da nessuna parte. Deve imparare molto in fretta, perché ha pochissimo tempo, a rapportarsi a questo tipo di società e a questo modo di vivere che è molto diverso dal suo"* (int. 8). Le comunità concordano nel sostenere che far partecipare i minori ad attività di volontariato permette di ampliare la rete sul territorio, il ragazzo non può lavorare ma facendo tale attività può acquisire competenze che gli torneranno utili. *"Cerchiamo di garantire ai minori più opportunità e momenti di crescita possibili, cerchiamo di fare di tutto per i ragazzi affinché siano pronti ad uscire alla maggiore età con le capacità per potersi creare una vita degna nel territorio, e affinché il periodo trascorso in comunità non sia stato solo una tappa di parcheggio per mangiare e dormire. È la nostra priorità"* (int. 10).

Fondamentale per i MSNA è poter frequentare un corso formativo per lo sviluppo delle competenze linguistiche e se possibile anche l'acquisizione di alcune competenze tecniche che potrebbero risultare utili per un futuro inserimento lavorativo.

*"Il PEI, quando c'è, si fonda sull'istruzione (avere la licenza media è di base per tutti, perché così si riesce a trovare lavoro, altrimenti no) e poi dipende dal ragazzo. Se uno ha problemi di igiene, verrà strutturato sulla cura della persona. Se un ragazzo ha problemi di violenza, si strutturerà sulla gestione della rabbia. I PEI sono sicuramente legati all'autonomia, perché l'obiettivo per il MSNA è che esca dalla comunità autonomo, con un lavoro, una rete sociale solida e dei legami"* (int. 7).

Quando viene steso il piano educativo individualizzato, vengono considerati diversi aspetti di sviluppo: primo fra tutti l'apprendimento della lingua e la formazione professionale: tanto più piccolo è il ragazzo, tanto maggiori sono le possibilità di inserire il minore in un percorso di formazione o di sfruttare più corsi di alfabetizzazione. Gli operatori sostengono e incoraggiano l'impegno alla frequenza scolastica. Altro asse su cui viene strutturato il PEI è il rispetto delle regole e delle consuetudini di buona convivenza. Step importante è quello di capire se il ragazzo è capace nella stanza che gli viene affidata di gestirsi in maniera corretta rispettando le regole e assumendo determinati comportamenti. Poi si osserva e si cura il rapporto tra loro e con gli operatori presenti in struttura. Il PEI si rivela essere lo strumento principale per quanto riguarda la pianificazione, la

gestione e il monitoraggio degli obiettivi personali specifici volti all'acquisizione dell'autonomia nel contesto di vita. I PEI si sviluppano sul modello predisposto dal Comune di riferimento e sono suddivisi quindi in varie aree: autonomia personale, affettivo relazionale, formativa, sociale.

La quotidianità diventa un potente strumento capace di stimolare e accompagnare i minori nell'acquisizione di quelle autonomie che stanno alla base della vita adulta. *“Ogni pomeriggio noi prevediamo due ore di collaborazione, all'interno del principio della comunità, per cui chi ci vive aiuta nella cura e gestione della casa. E' una grande scuola di vita, perchè insegna alla puntualità, e in un futuro sarà utile quando si dovranno presentare puntuali al lavoro. [...] Ad un certo punto gli adolescenti devono imparare a svegliarsi da soli con la sveglia la mattina, perchè quando dovranno andare a lavoro, non ci sarà l'educatore a svegliarli ogni mattina. Per quanto riguarda l'asse dell'igiene personale, gli si spiega che anche se a loro non interessa, al loro capo e alle persone con cui lavoreranno interesserà che loro siano puliti e curati”* (int. 3). Per favorire l'acquisizione delle autonomie, quindi, ogni ragazzo a turno si occupa di un compito di cura della casa. Ai ragazzi viene chiesto di condividere e rispettare un regolamento interno e un mansionario che vengono utilizzati come strumenti educativi. Ognuno di loro ha il compito di gestire in autonomia la propria stanza, per cui ogni mattina è tenuto a riordinarla e poi svolgere un turno di supporto per quanto riguarda la cura degli spazi comuni.

*“La paghetta può diventare uno strumento educativo, perché colgono con maggiore percezione l'importanza che può avere una sanzione che va a ridurre il guadagno a causa di un comportamento scorretto”* (int. 7).

Riassumendo, si potrebbe dire che diventare autonomi significa: *“essere in grado di avere cura della propria persona, degli spazi personali assegnati, avere rispetto degli oggetti a disposizione, rispettare gli orari comunitari, dimostrare impegno nella gestione responsabile delle proprie attività, a cui i minori hanno scelto di aderire in accordo con gli educatori, saper conquistare e mantenere la fiducia accordata, imparare a non dare nulla per scontato. [...] Prima del compimento della maggiore età, i ragazzi dovranno acquisire le competenze trasversali che rendono possibile trovare un lavoro, la capacità di mantenere fedeltà ai propri impegni, le competenze specifiche di alcuni settori lavorativi, le competenze utili all'integrazione e relazionali-sociali utili alla costruzione di una società che sappia fare delle sfide quotidiane un'opportunità, per poter passare da una società multietnica ad una integrata. Per questo promuoviamo la partecipazione ad attività con coetanei di diversa provenienza o residenti”* (int. 5).

Prima dell'uscita dalla comunità, i minori devono imparare ad acquisire l'autonomia personale di crescita, dall'igiene, al mantenere in ordine le loro cose, fino a comprendere la loro posizione e i passi da seguire per i documenti e la gestione della burocrazia da tenere a mente una volta usciti dalla

comunità, che diventeranno parte degli obiettivi principali e delle priorità della loro vita. *“Il percorso dei minori stranieri all’interno della comunità è tutto orientato alla fine, il fine del loro percorso è la fine dello stesso”* (int. 1). *“Il Pei è lo strumento deputato dalle normative per individuare le tappe su cui lavorare per accompagnare il minore all’autonomia. Affianco a questo, sfruttiamo una parte delle metodologie che promuovono la qualità della vita, per comprendere quali sono gli obiettivi che il ragazzo si dà per la sua vita futura. Ogni ragazzo ha un educatore di riferimento che si prende cura della sua situazione in maniera particolare. Congiungendo la valutazione che questo fa del minore con il PEI e la metodologia della Qualità di Vita, riusciamo a capire come orientare le nostre azioni e il nostro agire. In tal modo concordiamo i percorsi e le risorse attivabili”* (int. 4). La qualità di vita è uno strumento applicato principalmente per la disabilità, per applicarlo ai Msna è stato reinterpretato. E’ utile soprattutto agli operatori per capire la propensione del ragazzo. Sicuramente la parte relativa al benessere fisico ed emotivo aiuta a capire come il ragazzo arriva in comunità, qual è il suo stato di salute. *“Abbiamo avuto dei ragazzi che sono arrivati con dei danni neurologici dovuti a dei pestaggi che hanno subito durante il viaggio”* (int. 4). Lo sviluppo personale, piuttosto che l’autodeterminazione, sono domini che aiutano a capire quali sono le intenzioni che il ragazzo ha per il suo futuro, quali sono le sue aspettative, quali i suoi desideri. Se queste sezioni rimangono incomplete o con molti dubbi, perché il ragazzo non si apre o non esplicita nulla, gli educatori fanno ricorso alla mediazione, facendo riferimento a enti come il Cesi di Udine. *“La verità è che se non si riesce a coinvolgere e a motivare i ragazzi in quello che si sta facendo, il percorso è inutile, o comunque, qualora vengano trasferiti in un’altra struttura, non verrà portato avanti”* (int. 4).

Alquanto fruttuoso si è dimostrato essere un progetto di semi-autonomia svoltosi nel Triestino. *“La Cooperativa è in attività da una decina d’anni con vari servizi rivolti ai minori, tra i quali anche un gruppo appartamento che dà piena esecuzione al proseguo amministrativo permesso dalla legge Zampa. Quest’anno si sono diplomati i quattro ragazzi del gruppo appartamento come cameriere, idraulico, elettricista e grafico che sono potuti permanere in comunità per circa tre anni, dando molte soddisfazioni all’equipe sui quali ha investito, il voto più basso è stato un 83”* (int. 10). Un ragazzo nel momento in cui compie diciott’anni deve poter essere in grado di vivere autonomamente. A volte ha degli agganci sul territorio con parenti o amici, altre volte si ritrova completamente solo, quindi bisogna fare un lavoro nel corso degli anni in maniera che siano in grado di conoscere la lingua il più possibile e avere delle competenze minime per poter trovare e iniziare un lavoro, avere le competenze per poter andare a vivere da soli. *“Anche nel caso in cui il ragazzo abbia dei contatti si pensa sempre come se non ne avesse in modo da lavorare per fargli raggiungere degli obiettivi minimi di autonomia. [...] L’obiettivo finale è che il ragazzo all’uscita non sia allo sbaraglio, nessuno può finire il percorso di comunità e non sapere dove andare e cosa fare né come muoversi nel territorio, quello*

*sarebbe un progetto fallito, perché l'obiettivo finale è l'autonomia del ragazzo*" (int. 10). Il progetto autonomia ha funzionato molto bene, i ragazzi ce l'ha fatta a diventare autonomi e che lo dicono, anche quelli che all'inizio sembravano più difficili, alla fine hanno riferito agli educatori come quello in comunità è stato un importante momento formativo che ricorderanno. Il progetto di semi autonomia prevedeva un appartamento di fronte alla comunità gestito dai soli minori, la vicinanza permetteva agli educatori di seguirli in caso di bisogno, che cercavano di lasciarli il più autonomi possibile, fornendo una piccola supervisione. *"L'obiettivo più alto è il raggiungimento dell'autonomia del ragazzo, che pian piano dovrà imparare a cogliere tutte quelle opportunità che gli permetteranno di ottenere tale obiettivo"* (int. 2). La comunità può fornire strumenti e occasioni, spetta al ragazzo coglierle. I minori devono imparare a interessarsi delle loro pratiche, senza adagiarsi aspettando che qualcuno faccia le cose al posto loro, si devono attivare ed eventualmente chiedere aiuto. *"Se sappiamo da loro che non hanno nessuno a cui potersi appoggiare all'uscita, nessun contatto spendibile in Italia, sappiamo che il loro percorso dovrà essere molto più intenso e marcato verso un'autonomia accelerata"* (int. 11).

#### 4.4 MODELLI DI INTERVENTO

La comunità non è un luogo ove si interviene sui ragazzi, ma è l'insieme degli interventi di conoscenza, progetto, decisione, invio, risposta che circolarmente costruiscono l'intervento; è l'insieme degli interventi e dei rapporti. Il punto centrale del collocamento in comunità non è la custodia, ma l'affidamento in vista di un progetto, che non necessariamente deve svolgersi solo all'interno della comunità. Queste caratteristiche fanno della comunità "una misura in cui l'aspetto di sostegno risulta prevalente rispetto a quello di controllo, in cui il ragazzo è chiamato ad un elevato grado di partecipazione consapevole, in cui non si tratta di 'non fare', ma al contrario di impegnarsi a 'fare' nel rispetto del progetto" (Lion, 1995:137).

Il lavoro delle comunità è possibile grazie ai rapporti di convenzione con gli enti affidatari. Le comunità comunicano costantemente con le istituzioni coinvolte nel sistema dell'accoglienza, attraverso le quali vengono definite tutte le varie azioni che bisogna portare avanti per il minore, dalle visite sanitarie agli aspetti legali, educativi, di vitto e alloggio, fornitura di vestiario, viveri ecc. Nelle convenzioni che vengono stipulate, vengono anche indicate le disponibilità dei posti per comune. *"Molto dipende dalla costruzione di una buona relazione tra gli attori che intervengono nella gestione dei percorsi dei minori. Se questi collaborano e si vengono incontro per il bene dei minori, allora gli interventi sono più efficaci e vengono organizzati meglio, altrimenti diventano un fattore ostacolante che rallenta il lavoro. Molto dipende dalla qualità della rete che legalmente c'è, ma la cui qualità dei rapporti è costruita nel tempo dalle persone"* (int. 5).

Per i ragazzi più difficili, in accordo con i servizi sociali e il tutore, si possono attivare i servizi specialistici (sert e neuropsichiatria) che garantiscono un supporto anche di accompagnamento psicologico qualora ve ne fosse la necessità. *“Collaboriamo con le altre comunità della Regione, dalle quali, soprattutto da quelle più grandi, ci giungono MSNA con percorso penale da contenere o civili che non riescono a stare in comunità grandi, per cui necessitano di stare in comunità piccole. [...] La mission della nostra comunità è strutturare progetti per i minori che accoglie. Abbiamo anche misure cautelari e di messa alla prova sia italiani che MSNA, la nostra è quindi una comunità socio-educativa piena”* (int. 7).

A seconda del bisogno del minore, vengono individuati gli interventi necessari. *“Al momento dell'accoglimento facciamo un'intervista che ci viene richiesta dalla procura, compiliamo una scheda che contiene i dati anagrafici e le motivazioni che spingono il minore a venire in Italia, che progettualità possono avere in mente e quale possiamo noi proporre a loro”* (int. 11). Il Tribunale invita il servizio sociale competente e la comunità di affido a fare un'indagine psicosociale sul minore, formulare un progetto formativo educativo, avviare la procedura per l'avvio di un progetto afferente alla rete SPRAR, predisporre interventi in tutela del minore. La comunità relaziona sul minore al Tribunale tramite i servizi sociali. Qualora ve ne fossero i requisiti, la richiesta di protezione internazionale può essere fatta con il responsabile della comunità se non è ancora stato nominato il tutore entro 30 giorni, poi però l'audizione in commissione territoriale non si può fare senza un tutore, o senza la delega di questo per il responsabile da parte del tutore. Il servizio sociale chiede di fare un'indagine psicosociale sul minore, la sua storia familiare, situazione personale, chiedendo che venga garantito vitto e alloggio, il diritto all'istruzione e la stesura di una relazione entro tre mesi dall'affido sul percorso del minore. Ci sono delle scadenze entro cui presentare le relazioni di osservazione: il primo mese, e poi ogni tre mesi al comune e all'assistente sociale di riferimento. *“I ragazzi sanno cosa scriviamo nelle relazioni, sanno che se hanno commesso un'infrazione, noi non possiamo fare a meno di segnalarla e relazionarla. Facciamo delle verifiche di confronto con i servizi sociali al momento delle scadenze, ogni tre mesi o su accordo”* (int. 7).

E' garantito il supporto legale: si aiutano i ragazzi a capire che hanno diritti doveri e opportunità da scegliere e cogliere, che finché sono minori sono protetti e tutelati all'interno di comunità con regole da rispettare, che hanno un tutore assieme al quale si valuta con l'assistente sociale quali sono le scelte con implicazioni legali più adatte, aspetto per alcuni nodale, specialmente nel caso in cui si reputi il caso di fare domanda di protezione internazionale o fare ricorso nel caso venga respinta. Viene garantito il supporto legale esterno, in convenzione con gli uffici Caritas o Nuovi Vicini e i consulenti del CIR. *“Se un ragazzo arriva molto prossimo al compimento della maggiore età ed è*

*richiedente asilo, con l'avvocato del CIR si cercano di accelerare il più possibile le pratiche; se non ha il tempo per iscriversi in una scuola, nel frattempo lo si iscrive ad un corso di italiano"* (int. 8).

In base alla permanenza dei ragazzi, vengono attivati diversi percorsi: se la permanenza si aggira attorno ai tre mesi, si provvede ad attivare percorsi di alfabetizzazione, si possono attivare dei laboratori ad orientamento professionale molto brevi, oppure potenziamento della lingua o laboratori di informatica. Se la permanenza si rivela lunga, si possono avviare percorsi triennali di formazione in vari ambiti professionali, altri seguono il percorso dalle medie statali, o percorsi al CPIA per il conseguimento della terza media se l'età è superiore. Alcune realtà intervistate sono anche enti di formazione, per cui hanno la possibilità di attivare corsi interni propri.

Gli interventi attuati nelle comunità seguono un ordine logico che rispecchia quello delle esigenze e dei bisogni che cambiano nel tempo e nei diversi momenti del percorso di accoglienza e integrazione. *"Durante il primo periodo di accoglienza si risponde prevalentemente ai bisogni primari di sicurezza e protezione, fino ad arrivare ad un approfondimento della storia personale che viene fatto entro i primi 10 giorni, quanto emerso verrà ripreso negli incontri con il CIR che approfondisce la storia per valutare i percorsi legali più ottimali"* (int. 2). Quando i minori arrivano, vengono subito formati dall'educatore che è in turno su quelle che sono le regole comunitarie. *"I MSNA, a differenza dei minori residenti, percepiscono il soldo come fonte di vita, per cui si può intervenire sul guadagno per stimolare alla comprensione di cosa è giusto e cosa non lo è, attraverso un sistema di premi e sanzioni"* (int. 7). Viene poi valutato il livello di comprensione della lingua per poter individuare il percorso formativo più adeguato. Gradualmente, il minore viene accompagnato nelle attività successive. Congiuntamente alla presentazione del regolamento della struttura (fornito entro le 72 ore), alcune comunità hanno individuato come efficace presentare un kit semplice e schematico di formazione alla cittadinanza (entro i 30 giorni), redatto dalle stesse come strumento di supporto al primo approccio con la comprensione del nuovo contesto. Durante la permanenza, gli strumenti e le risorse da impiegare vengono valutati in base al caso, come accennato in precedenza, ci può essere anche tramite i servizi sociali l'attivazione di strutture del territorio come la neuropsichiatria, il centro di salute mentale o il Sert, in base alle particolari situazioni.

*"Il progetto di vita parte dalle cose di base. Le cose essenziali da verificare appena il ragazzo arriva sono innanzitutto le sue condizioni di salute, per cui, in assenza di tessera sanitaria, ci si rivolge alla guardia medica; poi verrà fatta la richiesta di permesso di soggiorno per minore età, con questo si potrà chiedere l'attribuzione del codice fiscale alla Agenzia delle Entrate, e con questo si potrà fare la tessera sanitaria, con la quale è possibile avviare l'iter sanitario, che consiste in prelievo del sangue, mantoux e controllo delle vaccinazioni obbligatorie. Con il codice fiscale è possibile iscrivere il minore a scuola"* (int. 3).

Un elemento che emerge con una certa costanza tra le risposte delle comunità di piccole dimensioni è l'importanza riconosciuta e sostenuta del valore educativo di momenti di dialogo tra l'equipe di educatori e i minori stessi, preferibilmente dedicandoci del tempo singolarmente. *“A scuola fanno alcuni interventi di educazione civica, comunque noi quotidianamente facciamo educazione civica, perché ogni giorno ci chiedono il perché e le ragioni di alcune cose che gli succedono o che vivono e noi individualmente gli spieghiamo”* (int. 8). *“Prevediamo dei momenti di colloquio quotidiani individuali, sia con chi ne ha bisogno, sia con chi noi riteniamo; facciamo inoltre delle riunioni con tutti i ragazzi almeno una o due volte al mese, dove sia per l'equipe c'è modo di dialogare con loro, sia per loro c'è la possibilità di esprimere se ci sono situazioni di malessere o richieste”* (int. 4).

Fondare alcune azioni della quotidianità su basi meritocratiche, permette di conferire alle stesse un indubbio valore educativo, che, si ipotizza, preparerà i minori a quello che troveranno nella società una volta usciti dalla comunità. *“Organizziamo attività ludico ricreative per premiare i meritevoli che si sono impegnati a scuola, pur arrivando da contesti poveri culturalmente o nei quali non hanno avuto la possibilità di istruirsi. I ragazzi che studiano e si impegnano nelle ripetizioni, vengono premiati con un'iscrizione in palestra o l'abbonamento dell'autobus. [...] Con chi invece non coglie e non rispetta gli accordi presi o le regole concordate, tendiamo a non concedere degli extra oltre al vitto, all'alloggio e al supporto per i documenti”* (int. 3). Le scarse risorse temporali e di personale ostacolano un lavoro individuale di una certa qualità, che possa insistere sulla motivazione del minore all'adesione al progetto condiviso con la comunità ospitante, questo perché le questioni della quotidianità che investono tutti i minori sono numerose e richiamano costantemente tempo e risorse. *“Alcuni fine settimana proponiamo uscite in montagna, la camminata è un'occasione per stare insieme, fare qualcosa di particolare, vedere bei luoghi, ma alcuni non si alzano dal letto comunque. Abbiamo fatto due giornate di arteterapia con una professionista di Trieste, alcuni hanno colto l'opportunità e sono stati molto contenti di avervi partecipato, altri invece non si sono interessati, a molti non interessa nulla di quello che gli si propone, restando incollati al telefonino, ma alla fine sono quelli che ci perdono di più”* (int. 3). Si potrebbe considerare come il costante utilizzo del telefono cellulare, nonostante possa apparire come una volontà di allontanamento dal contesto di vita, in realtà manifesta un bisogno di relazionalità importante, per il fatto che i minori utilizzano molte applicazioni e social network che permettono loro di mantenere i rapporti con i famigliari ed entrare in contatto con altre persone, senza doversi esporre o mettere in gioco in un contesto che potrebbe essere percepito come complesso e valutante. Considerando l'autodeterminazione un diritto di imprescindibile rilevanza, potrebbe essere comunque importante, ai fini di supportare la crescita del minore, pensare un lavoro da portare avanti in modo personalizzato

per quei minori che sembrano non manifestare interesse alcuno a partecipare alle attività socio-culturali o ricreative proposte, questo per stimolare lo sviluppo delle soft skills. Tuttavia, non va dimenticato che, così come afferma Habermas (1998), “inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell’altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere” (Habermas, 1998:10).

Il piano degli interventi viene deciso dall’equipe e si sviluppa attorno al PEI. *“Fondamentalmente l’obiettivo principale è l’uscita, nel frattempo diventa la scuola”* (int. 1). Le comunità hanno il compito di garantire l’assolvimento dell’obbligo scolastico e il raggiungimento del livello minimo di istruzione con la terza media. Prima di poter iscrivere i minori alle scuole professionali, gli operatori chiedono se possibile un attestato delle scuole fatte in precedenza nel paese di provenienza e questo dovrebbe assicurare che sono in possesso delle competenze di base per poter accedere alla scuola superiore. Se non si riescono a ricavare i documenti scolastici del paese di provenienza, si mette in evidenza il livello di alfabetizzazione e scolarizzazione che ha ogni singolo minore, prima di procedere all’iscrizione a scuola. *“Con i nove anni di formazione pregressa, che molti di loro hanno, più uno di CPIA, riescono ad assolvere all’obbligo scolastico minimo”* (int. 7). Questo in quanto l’iscrizione al CPIA permette di fare uno o due anni di recupero competenze, se necessari, per poi seguire un anno di corsi volti ad ottenere la licenza media. La vita della comunità è scandita prevalentemente dagli eventi formativi relativi all’alfabetizzazione, alle formazioni specifiche dei percorsi individuali. L’alfabetizzazione è la prima operazione che le equipe cerchiamo di portare avanti. I corsi di lingua italiana sono tenuti sia all’interno delle comunità, da insegnanti volontarie o con certificazione del master di insegnamento dell’italiano L2 agli stranieri, sia all’esterno presso enti quali il CPIA o alcuni centri culturali. Questo è propedeutico, a seconda delle propensioni del singolo minore, all’iscrizione a scuole esterne o di raggiungimento del livello minimo di istruzione di terza media, per poterli poi iscrivere ad eventuali scuole professionalizzanti, dopo aver fatto dei colloqui per capire che tipo di desideri e aspirazioni hanno per il loro futuro. *“Per quanto riguarda la scuola, si iscrive il minore ai corsi che si concordano con lui, riportandolo con i piedi per terra e facendogli vedere le cose da un punto di vista obiettivo, che talvolta purtroppo deve ridimensionare le aspirazioni dei minori in base al tempo di permanenza che avranno in struttura. Ottenere intanto la terza media permetterà in futuro di accedere a diversi lavori”* (int. 3). *“Tutti i ragazzi vanno a scuola, a parte rari casi, normalmente, quelli che arrivano verso febbraio/marzo, che devono aspettare fino a settembre dell’anno successivo per iscriversi a scuola. Partecipano però nel mentre a dei corsi formativi di italiano molto intensivi”* (int. 8). Come mostrato nel capitolo secondo, i MSNA generalmente giungono tra i 16 e i 17 anni. Chi arriva a 17 anni e mezzo ha

pochissimo tempo da poter dedicare allo sviluppo di un percorso di integrazione, ma la maggior parte resta un anno o un anno e mezzo prima del compimento del diciottesimo anno di età. *“Si ha così un po’ di tempo per insegnare loro la lingua italiana e l’educazione civica, per far sì che sappiano muoversi all’interno della società italiana. Chi può permanere per più tempo riesce anche a frequentare una scuola professionalizzante”* (int. 9).

Se un minore ha iniziato un anno di corso professionale, non ha senso fare domanda di proseguo amministrativo di default, *“ci devono essere forti presupposti che permettano di dire che il minore continuerà a studiare portando a termine con impegno e costanza il ciclo di studi. I corsi professionalizzanti di saldatura non prendono ragazzi che non abbiano già un minimo di conoscenza della lingua italiana, perché le tecniche da insegnare sono complesse e hanno terminologie specifiche, per cui se un minore non capisce rischia di farsi davvero male. Si incentiva la frequenza scolastica penalizzando sul pocket money o sull’accesso alla connessione wi-fi in caso di assenza ripetuta senza valide motivazioni”* (int. 9).

Alcune comunità stanno partecipando ad un progetto regionale che prevede corsi linguistici portati avanti con metodi non classici e frontali d’aula, ma dinamici. Le metodologie alternative di insegnamento suggestopedico utilizzano strumenti diversi rispetto a quelli classici, e sono centrate sul parlato inizialmente, non tanto sullo scritto, utilizzando musica e altre attività interattive. La sperimentazione è partita nel mese di settembre e le comunità attenderanno i risultati per valutare l’efficacia di tale metodo. *“Tutti i ragazzi vengono inseriti nei percorsi di apprendimento della lingua italiana in base al loro livello di padronanza, questo è propedeutico all’inserimento nei corsi professionali o per la terza media. Avevamo provato ad introdurre qualcuno nei corsi anche se aveva uno scarso livello di italiano, pensando che se fosse stato introdotto in un ambiente nel quale si parla di continuo italiano, questo avrebbe facilitato l’acquisizione in modo più rapido, ma si è rivelato un ostacolo per la comprensione dei contenuti delle lezioni, che affrontano argomenti con termini specifici. Abbiamo così stabilito che il livello minimo per poter accedere ai corsi di formazione fosse un A2. Abbiamo anche preso la strada di soluzioni miste, per cui alcuni ragazzi sono stati inseriti contemporaneamente sia nei corsi di formazione che di recupero di italiano concentrato, questo se cogliamo nel minore voglia di fare e può permettersi di restare in comunità per almeno due o tre anni, il tempo di portare a termine un ciclo professionalizzante”* (int. 6).

Non tutti i ragazzi hanno la stessa motivazione allo studio. *“Alcuni studiano in autonomia, per altri si cerca di dargli una mano trovando un momento per sostenerli all’impegno”* (int. 10). E’ più semplice ritagliare questi momenti nelle compresenze tra educatori, quando queste lo permettono. Le strutture più grandi, che propongono corsi professionalizzanti al loro interno sono avvantaggiate dal poter proporre ai minori che accolgono più opportunità di formazione professionale, anche di

breve durata, sempre in accordo con le risorse messe a disposizione dai bandi e dai finanziamenti regionali. *“I ragazzi inseriti nei corsi di formazione professionale, hanno la possibilità di frequentare uno stage. Abbiamo avuto alcuni casi di ragazzi volenterosi che sono stati richiamati dall’azienda a lavorare durante l’estate”* (int. 2). Gli ambiti di formazione professionale richiesti dal mercato del lavoro sono prevalentemente attinenti all’ambito delle competenze artigianali. *“Collaboriamo molto con gli istituti scolastici del territorio, con loro siamo in contatto quotidiano per l’attivazione dei tirocini dal secondo anno con possibilità di inserimento lavorativo. [...] Trovare collaborazioni efficienti è molto importante. [...] Abbiamo incontrato negli enti di formazione persone molto comprensive, e molto attive, al punto che ci hanno risolto loro certi problemi che ci sembravano insormontabili”* (int. 8).

Le comunità cercano di offrire possibilità formative in relazione alle reali opportunità lavorative che si presenteranno in futuro. *“C’è stata una segnalazione di FIN cantieri, che sarà alla ricerca di molti saldatori nei prossimi anni, per cui ci indirizziamo su quelle che sono le possibilità che si aprono per il futuro”* (int. 9). *“Ultimamente è ripresa in modo massiccio l’attività produttiva in FVG e c’è molta richiesta di personale qualificato (idraulici, elettricisti, saldatori, carpentieri). I residenti non rispondono a queste richieste, nel senso che non ci sono ragazzi italiani in numero sufficiente che hanno interesse a frequentare questi corsi”* (int. 8).

La gestione della complessità che può comportare un lavoro a trecentosessanta gradi con i minori accolti in comunità, necessita di una funzionale divisione delle competenze, ragione per cui le équipe dei servizi sono multiprofessionali e gli operatori che vi lavorano provengono da percorsi formativi diversi. *“Questo è un punto di forza per l’équipe che può così essere arricchita da diversi punti di vista, così come la gestione della quotidianità del ragazzo e l’offerta che gli si propone. A livello di comunità per Msna, la necessità di avere operatori provenienti da percorsi di formazione nell’ambito dell’educazione non è ancora così forte come per le residenzialità. Nel tempo si sarà destinati ad avere un implementamento”* (int. 10). Per poter coordinare i vari interventi e i rapporti con i servizi e gli enti del territorio con cui le comunità collaborano, si rivelano di vitale importanza le riunioni d’équipe, fissate con una certa regolarità. *“Questi momenti permettono di strutturare e condividere progetti volti a mettere in atto il programma educativo. [...] Anche la compresenza è fondamentale, perché permette di avere nello stesso momento e nello stesso turno due punti di vista diversi e il confronto tra colleghi che portano comunque avanti la stessa linea educativa. I momenti di compresenza permettono il passaggio di consegne per portare avanti il percorso con comunicazione, senza tralasciare l’intenzionalità educativa delle azioni quotidiane che devono avere una continuità tra gli operatori”* (int. 10).

Oltre alle riunioni d'equipe settimanali, un altro strumento particolarmente funzionale a sostenere il lavoro educativo, di cui non tutte le comunità dispongono, è la supervisione una volta al mese con una psicoterapeuta. *“Questa risorsa fornisce supervisione non solo sui casi, ma anche sull'equipe e sulla strutturazione del lavoro”* (int. 7). La valutazione costituisce uno dei problemi più complessi nel caso di realtà come le comunità, all'interno delle quali gli obiettivi sono i più vari, dallo sviluppo della persona all'integrazione sociale, all'autonomia. *“L'essenza della valutazione è data dalla costruzione di significati derivante dalla relazione soggetto-oggetto: ogni evento trova il suo senso specifico nel rapporto che il soggetto conoscente stabilisce con esso”* (Lipari, 1995:110). L'impossibilità di trattare situazioni e processi fluidi con la logica della causalità deterministica, conduce a definire la valutazione come *“un processo di ricerca sociale applicata, orientato alla comprensione dei risultati conseguiti, in una prospettiva analitica che include nel proprio raggio l'intero processo di azione”* (Lipari, 1995:134).

*“L'accompagnamento e il lavoro d'equipe sono le due colonne portanti di tutto il lavoro educativo con i MSNA, che fondamentalmente non ha nessun presupposto educativo, perché per come è strutturato a livello organizzativo è assistenziale. Se uno vuole veramente fare educazione, deve assolutamente strutturare le forze e le energie su queste due colonne”* (int. 1). Gli educatori, nelle comunità residenziali, sono a contatto con i minori durante tutta la giornata, in vari contesti e situazioni, per cui vivono la quotidianità con intenzionalità educativa, finalizzata a perseguire gli obiettivi degli interventi condivisi con l'equipe, i minori stessi e i servizi coinvolti. *“I ragazzi sono chiamati a costruire dei rapporti significativi con gli operatori educatori e vengono accompagnati nelle attività quotidiane comunitarie e comuni della vita di ogni ragazzo adolescente; nella quotidianità si vivono contesti ricchi di socialità, così come la gestione degli ambienti condivisi, la gestione responsabile del tempo libero, il rispetto delle regole”* (int. 5). *“Uno strumento educativo forte è la quotidianità. [...] La gestione condivisa della casa, i momenti informali che si vivono in una casa [...], sono tutti strumenti fortissimi che fanno educazione, perché il clima che si cerca di creare il più familiare possibile, educa tanto. Perché poi i rapporti che si creano sono rapporti personali e anche il rapporto personale se diventa importante per il ragazzo diventa uno strumento a favore della sua crescita”* (int. 1). Anche se l'ambiente è familiare, in comunità ci sono delle regole, che saranno tanto più gestibili quanto più la comunità è di dimensioni ridotte. *“Poter disporre e instaurare un ambiente familiare, ci permette di seguire i ragazzi più da vicino”* (int. 7).

Per potenziare il processo di integrazione, fondamentale è coinvolgere i minori ospiti in attività interne ma anche esterne alla comunità, in modo tale da arricchire la rosa dei contesti che possano costituire occasioni di confronto e crescita. A questo scopo, le comunità sono attive con diversi enti locali, sia del pubblico che del privato, con molte associazioni locali che si occupano sia

di formazione che di attività culturali. *“Durante l’anno non possiamo sovraccaricare i ragazzi con molte attività, ma durante l’estate c’è il tempo per arricchire le vacanze con progetti educativi. I progetti sono distribuiti in base alle disponibilità lasciate dagli impegni della comunità e dei minori ai quali i progetti sono rivolti. La cosa importante è che tutti i ragazzi siano coinvolti da almeno un progetto”* (int. 10). Per poter proporre dei progetti ai ragazzi, è necessario che ci sia una compresenza di operatori, in modo da poter rispondere efficacemente anche alle esigenze della quotidianità, senza andare ad intaccare la qualità dell’attività che si vuole portare avanti. *“E’ estremamente importante la presenza degli educatori fra i ragazzi, fa la differenza quanti educatori sono presenti in struttura per quanti ragazzi”* (int. 8).

Anche incoraggiare i minori ad impegnarsi in attività di volontariato può avere un importante valore educativo, divenendo parte integrante del progetto di integrazione personale. *“La scelta dell’attività di volontariato da proporre al ragazzo viene valutata dopo un periodo di ambientamento nella comunità. La scelta dipende dalla singolare situazione. L’equipe avanza delle proposte su dove quel ragazzo potrebbe dare di più in base alle competenze e alle potenzialità che ha”* (int. 10).

La conclusione del percorso all’interno della comunità di accoglienza, al compimento della maggiore età, può seguire diversi percorsi, dall’affido familiare, all’ingresso nel sistema di accoglienza di secondo livello per i richiedenti asilo, alla conquista di un’autonomia lavorativa e abitativa, fino all’ottenimento del prosieguo amministrativo. *“Possiamo utilizzare lo strumento del proseguo amministrativo fino al ventunesimo anno per ragazzi che sono già inseriti in percorsi di formazione e magari devono portarli a termine, in presenza di elementi di vulnerabilità comunque all’interno di un percorso positivo. L’istanza viene fatta dalla Comunità, dal tutore e dai servizi sociali per ragazzi per i quali si concorda nel rilevare un percorso molto positivo meritevole di essere portato a termine”* (int. 2). *“I prosegui amministrativi vengono richiesti prima della maggiore età, finchè non arriva la risposta del tribunale per i minorenni di Trieste, i ragazzi restano in comunità. Alle volte abbiamo attivato quello che chiamiamo Protocollo Buon Samaritano, nel quale abbiamo trattenuto i ragazzi gratuitamente anche fino a due mesi dalla maggiore età”* (int. 8). Il comune finanzia il percorso dopo la concessione del proseguo al minore da parte del tribunale. Per il proseguo viene rilasciato un permesso di soggiorno per affido al comune di appartenenza e di conseguenza alla comunità. Il ragazzo può permanere in comunità e trovarsi un lavoro il pomeriggio o la sera se la mattina studia. *“Abbiamo avuto due o tre casi di prosegui amministrativi. Anche perché sono pochi i ragazzi che dimostrano di aver voglia di studiare, la maggior parte è venuta qui per ricercare lavoro”* (int. 9). Tuttavia, il prosieguo amministrativo non sembra essere sempre praticabile in tutti i Comuni. *“Il servizio sociale, a diciotto anni e un giorno, non paga più la permanenza del ragazzo in comunità, per questo non abbiamo mai avuto casi di proseguo amministrativo”* (int. 7).

Chi ha esposto domanda per l'asilo politico, viene trasferito nelle strutture di accoglienza di secondo livello. *“Alla maggiore età, chi ha richiesto asilo può transitare e fare affidamento ad una nuova rete di supporto, quella dei CAS o dello SPRAR per quanti hanno già un titolo riconosciuto”* (int. 2). Nel caso in cui ci siano alte possibilità che il minore possa esporre una domanda di protezione internazionale, gli operatori delle comunità spingono molto sull'impegno scolastico, perchè al compimento della maggiore età potrebbero beneficiare dell'accoglienza di un'altra struttura, per cui percepiscono meno preoccupazione nel doverlo aiutare con urgenza nel trovare un lavoro.

C'è anche la possibilità dell'affido familiare. *“Alcuni ragazzi che hanno un parente qui, entrano come minori stranieri e poi quando si palesa un parente, se c'è la possibilità si spiega qual è la procedura tramite i servizi sociali. Abbiamo avuto alcuni casi infatti di ragazzi che uscivano prima della maggiore età perché affidati al parente”* (int. 2). L'int 7 dichiara di aver intrapreso in un'occasione la strada dell'affido familiare per un ragazzo ad una famiglia italiana, ma poi lo stesso non ha aderito al progetto e ha preferito la comunità. *“Senza la volontà del ragazzo, non si può seguire una strada da lui non accettata”* (int. 7).

*“Da quando abbiamo iniziato la nostra attività, delle oltre 120 persone che abbiamo finora accolto, nessun ragazzo è uscito dalla comunità senza avere un minimo di carta in mano o un luogo dove andare a stare. Questo vale anche per i ragazzi a cui è stato dato il diniego dalla commissione, con un ricorso in piedi non avrebbero diritto all'accoglienza, ma abbiamo cercato anche con la Caritas delle sistemazioni alternative, oltre che con le varie collaborazioni attive”* (int. 8). *“Per i ragazzi che hanno avuto un percorso brevissimo o che non è stato positivo, in quei casi c'è la possibilità del rientro nel Paese d'origine”* (int. 2).

*“I ragazzi potrebbero già iniziare a lavorare a 16, 17 anni. Quest'estate abbiamo provato ad introdurre alcuni al mondo del lavoro con i tirocini: il settore della panetteria che ci ha accolto un ragazzo per il tirocinio estivo”* (int. 6). La partecipazione ai tirocini è seguita dagli enti formativi, tuttavia non si riduce al rapporto tra datore di lavoro e scuola, ma viene coinvolto anche il centro per l'impiego, al quale si provvede a comunicare l'avvio del percorso. *“In accordo con i servizi sociali del Comune, accompagniamo i minori alla ricerca di lavoro, questo è anche nell'interesse dei servizi, che così prevencono di dover assistere persone che finiscono per strada”* (int. 6). *“In questo periodo è partito il bando ministeriale Anpal che propone a ragazzi dai 16 ai 23 anni presenti in Italia da almeno 6 mesi dei tirocini retribuiti con possibilità di assunzione. L'anno scorso ne sono partiti una decina e di questi alcuni hanno potuto trovare anche lavoro alla maggiore età grazie ai tirocini permessi dal bando”* (int. 2).

## 5 LE IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE PER IL RUOLO DELL'EDUCATORE PROFESSIONALE

### 5.1 L'EDUCATORE E LE SUE COMPETENZE

Come dichiarato nell'introduzione, il presente lavoro si propone di supportare i professionisti riflessivi delle equipe, quali sono in modo particolare gli educatori.

A tal proposito, si riporta il concetto di competenza, di per sé inscritto nell'orizzonte tecnico e pratico: “competente è chi possiede una capacità interpretativa della realtà in termini educativi, chi è in grado di elaborare risposte ancorate a quadri antropologici volti ad incidere sulla progettualità autoeducativa del singolo e del gruppo, chi si pone una domanda educativa e cerca una risposta non solo di buon senso, ma si appella alle scienze dell'educazione per costruire un percorso educativo creativo e rigoroso insieme” (Bertagna, 1999:181).

La competenza, in altre parole, è il risultato di una sintesi personale tra cultura, esperienza, riflessione, valutazione e critica di sé e costituisce un punto di partenza, e non di arrivo, della professionalità.

L'educatore figura tra le persone che contribuiscono in maniera più significativa al Progetto di Vita (Drammeh, 2010). Trascorrono infatti molto più tempo con i minori rispetto alle altre figure professionali. Compito delle professionalità di area pedagogica tra cui l'educatore è quello di promuovere l'educabilità e, pertanto, di individuare i bisogni educativi e formativi personali.

Gli educatori realizzano gli interventi educativi individualizzati, decisi e condivisi dall'equipe per ogni utente, in collaborazione con la scuola, il mondo del lavoro, la famiglia, i Servizi Sociali e le altre istituzioni di riferimento (Crisafulli, 2016).

Dal profilo dell'educatore professionale, così come declinato dal DM 8 ottobre 1998, n. 520 Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, emergono le seguenti funzioni:

Programma, gestisce e verifica interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia;

Contribuisce a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo integrato;

Programma, organizza, gestisce e verifica le proprie attività professionali all'interno di servizi, in modo coordinato con le altre figure professionali presenti nella struttura, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e delle loro famiglie, dei gruppi e della collettività;

Opera sulle famiglie e sul contesto sociale degli utenti, allo scopo di favorire il reinserimento nella comunità;

Partecipa ad attività di studio, ricerca e documentazione finalizzate agli scopi sopra elencati (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 98 del 28-04-1999, pag. 5).

“Sento che è un lavoro privilegiato perché ha il suo centro nella relazione e la relazione è la forza vitale che permette di crescere, migliorare, cambiare. Essere promotori di relazioni, di processi che favoriscono la crescita della persona, il gruppo, il contesto, richiede di essere persone a nostra volta che si mettono in gioco, che sono in crescita, che desiderano cambiare e stupirsi. Proprio per questo sento che è un privilegio essere educatori di professione” (Pasqualotto, 2016:67).

Queste parole esprimono l'essenza della reciprocità insita nella relazione educativa, che permette all'educatore di crescere mentre aiuta a crescere, perché in essa mette in gioco il suo modo di essere nel mondo e di guardare il mondo.

Si potrebbe così riprendere il concetto di Freire (1968), secondo cui: “nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, passando attraverso il mondo”.

“E' importante che un educatore sia testimonianza di ciò che promuove, seppur in modo del tutto personale e con i propri limiti. In particolare, si fa riferimento ai valori condivisi, come il rispetto di sé e dell'altro, il relazionarsi in modo autentico e non pregiudiziale, il senso di responsabilità, lo sviluppo di un pensiero critico ma fondamentalmente fiducioso nelle possibilità delle persone e di ciò che accade. [...] Solo se l'educatore ha una chiara consapevolezza di ciò che fa, è in forte tensione verso il suo senso, può aiutare i soggetti con cui lavora a ricercare il senso, i valori che stanno alla base delle loro scelte. Questo è un obiettivo fondamentale di una logica di promozione che non sia promozione di attività, ma promozione di un reale poter-essere dell'altro” (Pasqualotto, 2016:68).

E' attraverso questa consapevolezza che l'educatore può proporsi e agire con disponibilità e autorevolezza insieme. La relazione è il primo agire, lo strumento quotidiano dell'educatore. Consiste nella continua e consapevole tessitura di un percorso condiviso, attraverso le dimensioni dell'ascolto, della mediazione, dello scambio e dell'accompagnamento.

Il principale strumento di lavoro degli educatori è appunto la relazione con i minori in comunità, attraverso la quale si instaura un rapporto di fiducia reciproca che dà senso e significato ad ogni proposta ed attività (Pasqualotto, 2016).

Gli educatori si propongono di affiancare e supportare il minore nel superamento del disagio evolutivo, socio-economico, psichico, comunicativo e/o relazionale partendo appunto da una relazione basata sul rispetto ed improntata alla stima reciproca, che sappia cogliere, attraverso l'ascolto attivo, i bisogni latenti e inespressi dalle parole che possono trasparire dal linguaggio non verbale (Crisafulli, 2010).

*“Nel lavoro con i MSNA, l'educatore è un accompagnatore. Nel senso che sono ragazzi grandi, con un progetto in testa al 99% dei casi ben chiaro, con una vita che li ha segnati profondamente e con*

*una struttura personale forte. Quindi l'educatore può semplicemente accompagnare questi ragazzi per un pezzetto della loro strada, anche perché concretamente i tempi dell'educazione sono tendenzialmente molto lunghi e questi non ci sono o ci sono in alcuni casi, ma anche in quei casi, un educatore che è capace di fare l'educatore veramente, quindi saper stare con verità davanti ai ragazzi, mettendolo davanti alle cose che vanno riordinate, significa mettere i bastoni fra le ruote nella loro vita e spesso questa cosa non è da loro ben vista e accettata. E' chiaro che se questo si inserisce in una relazione forte, e basata soprattutto sull'accoglienza della persona per quello che è, allora il ragazzo si affida e si lascia accompagnare"* (int. 1). Il ruolo dell'educatore è innanzitutto quello di mettersi in relazione con i ragazzi e acquisirne la loro fiducia, perché i ragazzi più si fidano degli operatori che hanno davanti e si aprono alla possibilità dei percorsi che gli vengono proposti, maggiori speranze hanno per il futuro. L'int. 9 sottolinea come *"nel giro di due mesi, non è possibile neanche conoscere il minore, sono necessari alcuni mesi prima di avere un rapporto di fiducia con lui, per cui inizi a vede nell'educatore una figura di riferimento con cui possa creare uno scambio nel quale lui dà all'equipe educativa perché l'equipe dà al minore"*. Il terreno fertile sul quale l'educatore lavora è la relazione con il ragazzo, senza la quale non può fare alcun lavoro educativo. *"Tutto quello che si può mettere in atto con un piccolo gruppo e le relazioni che si possono instaurare con i ragazzi, va ad avvantaggiare la capacità dei singoli di portare avanti con qualità un lavoro educativo personalizzato rispetto a quello che si potrebbe fare con un gruppo grande"* (int. 10).

Rispetto ad altri mestieri che riguardano gli adolescenti, questo è molto particolare, proprio perché è anche molto burocratico, e l'educatore deve conoscere bene tutte le leggi e le normative che cambiano in continuazione. Bisogna avere molti contatti a livello istituzionale, essere molto preparati e riuscire a sostenere molto lavoro, come ricorda l'int. 8.

A livello pratico, alcuni educatori seguono principalmente la parte burocratica, poi c'è chi è più sul campo e segue i ragazzi nei lavori della quotidianità. *"Chi è dietro la scrivania, può comunque agganciare un ragazzo. Quando agganci un ragazzo a livello affettivo ed emotivo, quando un ragazzo ti riconosce come persona di riferimento, con delle competenze, ti riconosce come persona valida e come essere umano, anche se non è facile, allora l'educatore può lavorare in un terreno fertile"* (int. 3). L'educatore segue tutto, si occupa del minore a 360°, dall'espletazione delle pratiche per i documenti, all'accompagnamento in ospedale, alle cose pratiche della quotidianità, risolvere i conflitti, cercando di individuare la difficoltà e ponendosi come mediatore e pacere. Il ruolo dell'educatore è riportare il minore con i piedi per terra, *"se ad esempio un ragazzo dice di non voler più stare in una comunità, ma di volersi spostare, gli educatori gli faranno capire che lui è qui per fare un percorso, oltre al fatto che ora non si fanno più trasferimenti così facilmente, non possiamo*

*neanche assecondare tutti i capricci che ci portano, ci devono essere motivi gravi di incompatibilità per potare al trasferimento, o per avvicinamento a familiari” (int. 3).*

L'educatore segue il ragazzo in tutte le fasi del percorso, accompagnandolo verso l'autonomia della maggiore età e supportandolo nell'espletazione delle pratiche burocratiche. *“Tante volte l'educatore non ha le risposte, ma se il minore gli chiede qualcosa e lui gli propone di andare a parlarne assieme con una figura più competente nel settore, allora il minore vedrà che potrà fidarsi di lui quando avrà delle difficoltà, perchè si sente rassicurato e sa che verrà supportato. L'educatore deve farsi riconoscere dal minore straniero non accompagnato come base sicura, anche perchè spesso non hanno altri riferimenti” (int. 2).*

Gli educatori hanno competenze che possono aiutare il minore nel suo percorso e pertanto diventano per lui adulti significativi autorevoli (non autoritari) con i quali può condividere le gioie e le fatiche di uno sviluppo positivo della propria persona teso all'autonomia e alla maturità.

L'educatore deve saper sopperire alla deprivazione culturale per permettere al minore di valutare con pensiero critico gli spiragli luminosi spesso illusori e illegali che promettono facili guadagni.

*“Gli educatori non si aspettano nulla dai minori, forniscono strumenti e opportunità, che poi starà a loro cogliere. Gli educatori pongono anche limiti: non possono garantire ad un minore che avrà l'asilo politico, possono accompagnarlo per fare domanda. Dicono in quali direzioni è possibile andare nei limiti della ragionevolezza, poi dipende dal ragazzo il suo comportamento” (int. 2).*

L'educatore ha due funzioni principali: una è mandare avanti la struttura, gestire i turni delle pulizie per rendere autonomi i ragazzi, e poi c'è il lavoro educativo che spazia dal progetto alla semplice chiacchierata con chi chiede qualcosa nel momento del bisogno: *“si ha cura dei ragazzi che hanno bisogno di parlare. Ci si interessa per come stanno. Se si notano delle problematiche personali si cercano di approfondire” (int. 10).*

Inizialmente molti rifiutano il supporto psicologico che gli viene proposto e offerto da figure competenti, questo per difficoltà nel rivivere in viaggio, quello che hanno subito, quello che hanno visto, come hanno vissuto. *“Cercano di non pensare. Alcuni pian piano si aprono con l'educatore in turno, soprattutto la sera o la notte. Ci sono tante cose che non dicono, con chi è qui da più tempo gli educatori riescono a capire quando hanno avuto una giornata storta e perché: dal fatto di non trovare lavoro, al ricevere una telefonata da casa. Le cose non dette sono più probabilmente le cose che riguardano loro stessi e il loro vissuto” (int. 8).*

Il lavoro dell'educatore si basa sulla fiducia. Fiducia che si conquista con il tempo.

*“Piano piano i minori hanno iniziato a capire che se dicono di avere un parente disponibile ad ospitarli dopo i 18 anni, prima di aspettare le due settimane dall'uscita, per noi e per loro, fare le carte e le richieste per il ricongiungimento, il trasferimento, gli affidi è più veloce e pratico,*

*considerando i tempi della burocrazia italiana, anche perché da minorenni si ha la priorità rispetto ai maggiorenni. Si possono così per tempo attivare i contatti, i servizi del luogo” (int. 8). Questo è avvenuto dopo del tempo, tramite il passaparola dei minori quando si sono resi conto che si potevano fidare degli educatori, e che a loro si potevano dare queste informazioni.*

*L’educatore professionale concretizza la relazione educativa nei gesti quotidiani inseriti nel rapporto con i ragazzi. “Tutto ciò che fa l’educatore assieme al suo accolto, che non sia reato, è strumento educativo, anche andare a fare la spesa, cucinare, pulire il bagno, tenerti la mano mentre piangi e non dormi la notte, anche accompagnarti all’ospedale, tutto è relazione educativa. Tutto è strumento di lavoro, perché è vita, e quindi, nessun aspetto della nostra vita è escluso dalla relazione educativa adulto-ragazzo. [...] Tutto serve all’educatore per lavorare, ogni attività: la cucina potrebbe essere la pinza, la partita di calcio il cacciavite. Ogni giornata è come una cassetta degli attrezzi. Non c’è nessuno che dice che il colloquio è uno strumento operativo, mentre guidare il pulmino no. Tutti gli educatori sono convinti che in ogni momento si può comunicare, condividere. Anche i silenzi che ci sono alle volte sono comunicativi. Questo per quanto riguarda le comunità residenziali, dove si vive sempre insieme” (int. 8).*

*La motivazione è un elemento cruciale. Negli ultimi due anni e mezzo, le comunità concordano nel dire che stanno giungendo molti ragazzi meritevoli con una buona motivazione a livello individuale nel mettersi in gioco e nello svilupparsi con delle nuove capacità, ma sono decisamente superiori i ragazzi per i quali questa motivazione va attivata. “Bisogna cercare di capire dove poter far breccia. Non tutti i ragazzi hanno intenzione di farsi aiutare. Alcuni aspetti di intolleranza nei confronti dei migranti vengono anche dall’incomprensione su questo distinguo: ci sono dei ragazzi che hanno l’effettivo desiderio di essere inclusi nella società, di essere inclusi culturalmente e di costruirsi un futuro in Italia che sono disposti a mettersi in gioco e ci sono dei ragazzi che questa disponibilità e questa attitudine non ce l’hanno, ne hanno intenzione di attivarla. Tuttavia, non ci sono dei ragazzi immotivabili, e questo è importante che gli educatori lo abbiano bene in mente. Ogni ragazzo ha una breccia, ci sono delle situazioni in cui il fatto di non riuscire a motivare un ragazzo è legato alle tempistiche a disposizione e agli strumenti” (int. 4).*

*L’educatore ha ruolo di affiancamento durante tutto il percorso del minore, di supporto in situazioni particolari, di accoglimento dei bisogni del ragazzo, delle sue preoccupazioni e di guida per la scelta di alcuni percorsi rispetto ad altri all’avvicinarsi della maggiore età; si propone come ponte tra la cultura di origine e la cultura ospitante, è un supporto a 360° che va dalle cose più burocratiche o sanitarie, fino al supporto più emotivo e relazionale, come espresso dall’int. 2.*

*“Gli educatori affiancano i minori sia con uno sguardo nel breve termine che nel lungo”* (int. 11), anche se spesso le comunità affermano di essere più incentrate su una necessità prevalentemente a breve termine, perché il tempo a disposizione non è molto.

*“Per quelle che sono le richieste dei comuni invianti, l’educatore è il primo interlocutore per la stesura di un piano educativo individuale. I comuni chiedono i PEI come strumenti pratico, ma l’educatore deve essere una figura sì professionale ma anche estremamente creativa e generativa”* (int. 4). L’educatore è un professionista di intenzionalità educativa sa che il ragazzo ha una finalità generale con degli obiettivi verso il raggiungimento dei quali lo accompagnerà. Il suo lavoro si concretizza nelle pratiche quotidiane dotate di senso, *“occasioni educative che si giocano all’interno del rapporto educativo nella comunità educante che preparerà il minore all’autonomia”* (int. 5). L’educatore lavora sulla motivazione ad impegnarsi in un corso professionale, aiuta il ragazzo a ragionare in prospettiva, rendendolo consapevole del fatto che il periodo in comunità è determinato, ha l’obiettivo di condurlo alla fase adulta di piena responsabilità, aiuta il ragazzo a programmare le sue priorità per regolarizzare la propria posizione in Italia attraverso i documenti, vede con il minore come costruire dei rapporti con le persone nel territorio utili al presente ma anche al futuro, rapporti che vanno curati, gestisce il dialogo educativo in ogni momento della giornata, richiamando il ragazzo nelle cose che deve fare, cerca di perturbare il sistema valoriale/cognitivo del ragazzo o la sua mappa mentale che traspare dalle azioni che mettono in atto. *“L’educatore dev’essere in grado di aiutare i ragazzi a dare un significato a quello che vivono, destabilizzando certi schemi e costruendo nuove prospettive in un processo dialogico. Accanto a questo ci deve essere il momento del colloquio istituzionalizzato, per poter fare il punto della situazione prima dell’uscita, abituare i ragazzi a dare un significato a quanto accade e progettare prospettiva dell’uscita. Si cerca di dialogare la mappa cognitiva oltre a quella affettiva cercando di arricchire la sfera relazionale”* (int. 5).

L’educatore concretizza il suo ruolo e la sua funzione nell’esserci, 24 ore al giorno: *“i minori sanno che possono venire da noi in ogni momento perché abbiamo sempre la porta aperta. Come c’è il genitore nella quotidianità in tutto e per tutto, [...] è nell’esserci con intenzionalità educativa e professionalità che l’educatore ricopre la sua funzione all’interno della comunità”* (int. 8).

La professione dell’educatore è molto complicata in comunità, proprio perché non ha solo mansioni educative, ha tantissimi ruoli stando a contatto con i minori in turno di 24 ore. *“Fa tantissime cose: è controllore, perché deve controllare che il minore non si metta nei guai durante la giornata in comunità, deve controllare che il minore esegua i suoi compiti in comunità nel migliore dei modi e se non li fa bene, insegnargli a farli bene; perché gli diano retta deve prima instaurare un rapporto basato sul rispetto reciproco. Deve anche verificare che i minori non si siano messi nei guai fuori.*

*Un educatore attento riesce a vedere che stato d'animo ha il minore al rientro. Sul registro segna dove va. Se rientra triste, deve comprendere perché lo è e capire se consolarlo semplicemente. Fa da mamma, papà, avvocato, prete, tutto quello che può venire in mente, il primo contatto qui è l'educatore che non a caso chiamiamo operatore-educatore, proprio perché anche opera fisicamente. Nel momento in cui vede che il minore lascia la camera sporca, lo richiama e gli dice come sistemarla. Fa con il minore una lavatrice per lavare i vestiti sporchi. Tiene costantemente un occhio su tutti i minori presenti in comunità o all'esterno girando per le camere e la struttura. L'educatore accompagna il minore nelle faccende domestiche e sorveglia che gli elettrodomestici vengano utilizzati nel modo corretto. Deve saper gestire una casa con una trentina di persone” (int. 9).* L'educatore ha quindi il compito di accompagnare e seguire i minori nella vita quotidiana e organizzare i momenti ricreativi, soprattutto della sera. Li segue dal controllare che rispettino i regolamenti concordati, all'organizzare le attività ludiche o culturali.

Incontrando una realtà contestuale complessa, l'educatore deve attingere a una elaborazione teorica multiprospettica per poter contribuire in prima persona alla definizione dei progetti educativi; per poter fare ciò, è necessario che l'educatore interagisca e interloquisca con altri tecnici, avendo comunque un proprio specifico e nello stesso tempo possa collegarsi con lo specifico di altri professionisti (Bertagna, 1999:229).

*“Il primo strumento attraverso cui l'educatore lavora con i minori è l'equipe in tutta la sua forza e unione, questo è lo strumento più grande che si ha. Riteniamo sia una cosa essenziale. L'equipe è presente quando ciascun educatore coglie i momenti in cui poter instaurare una relazione con un ragazzo e condivide con i colleghi quanto emerso dalla conversazione su alcuni punti chiave. Se un educatore riesce ad avere un canale preferenziale con un ragazzo che non è suo seguito, lo sfrutta per entrare in relazione per poi comunicare a tutta l'equipe, proponendo al ragazzo di appoggiarsi al suo educatore di riferimento, perché così nel caso in cui il ragazzo abbia bisogno, tutta l'equipe sa qual è il percorso che sta facendo e questo contiene” (int. 1).*

Gli educatori devono tenere tutti la stessa linea con i minori. Se un minore parla con un educatore e ottiene una risposta, l'educatore che viene dopo deve essere a conoscenza di quanto è stato detto. Per cui *“durante il cambio turno c'è tutta una serie di informazioni che vengono passate nel dettaglio. Se non c'è questo, i minori triangolano e gli educatori si scontrano. Il coordinamento dovrebbe anche avere sempre a mente questo aspetto centrale della comunicazione da realizzare tra gli operatori” (int. 9).*

*“L'educatore è colui che intenzionalmente attiva relazioni e contesti educativi, ma non può controllarli. Egli agisce in un sistema a più variabili, una sorta di sistema di sistemi” (Pasqualotto, 2016:68).* Compito quindi fondamentale del lavoro educativo è coltivare i rapporti con il territorio,

gli enti e le associazioni, intessendo per quanto possibile dei rapporti personali con le persone che lo vivono, allo scopo di inserire maggiormente la comunità nella quale opera l'educatore all'interno della rete territoriale, arricchendola così di nuove relazioni e collaborazioni, che potranno alimentare il potenziale generativo della stessa, del quale potranno beneficiare gli ospiti stessi della comunità e i soggetti locali.

*“Gli scenari politici e sociali che si vanno delineando lasciano sempre meno spazio e sempre meno risorse alla realtà dei Msna, per sopperire a queste mancanze l'educatore deve guardare al territorio come risorsa per riuscire a coinvolgerlo con i ragazzi, trovare delle risorse informali nel territorio per cercare di sopperire a questa carenza di risorse. Più proseguiremo negli anni, più questa funzione della figura dell'educatore sarà importante, anche perché è chiaro che i ragazzi devono essere coinvolti il più possibile in attività e situazioni che se non vengono costruite e proposte non ci sono; e se i ragazzi rimangono fermi perdono del tempo che non hanno”* (int. 4).

## 5.2 LA COMPETENZA INTERCULTURALE, RIFLESSIONI SULL'INTEGRAZIONE SOCIALE

Gli educatori delle comunità riconoscono come fondamentale il poter contare sul supporto di una figura con competenze di mediazione linguistico-culturali, in modo particolare per quanto riguarda il momento del colloquio con il CIR per l'indagine sul miglior percorso legale da avviare in relazione alla storia personale del minore e alle sue motivazioni di migrazione. Inoltre, alcune comunità ritengono che la presenza all'interno dell'equipe di un mediatore culturale possa dare un notevole contributo al lavoro educativo, facilitando i minori nell'acquisizione di strumenti di comprensione trans-culturale. *“Abbiamo la fortuna di avere un mediatore culturale interno all'equipe che ci dà uno slancio notevole su tutto il fronte della comunicazione e della mediazione culturale”* (int. 4). La figura del mediatore interno si rivela utile in molte situazioni, tuttavia, talvolta i minori potrebbero diffidare dal raccontarsi sinceramente con questa, per il suo costante contatto con l'equipe. *“Abbiamo assunto una persona di origine afgana come sorvegliante notturno, questo ci è servito moltissimo per facilitare la comunicazione spicciola e immediata di cui abbiamo bisogno soprattutto con i pakistani, gli afgani e i bengalesi. Se abbiamo bisogno di strutturare dialoghi più approfonditi per capire le ragioni e preparare i ragazzi alla commissione, di solito chiamiamo un esterno. Lui è visto anche come operatore interno, per cui certe aperture i ragazzi non le danno, temono che poi la voce si diffonda o si creino determinati nostri giudizi. Per questo su determinati argomenti non viene coinvolto”* (int. 6). I mediatori culturali provengono da contatti diretti, da enti di mediazione come il CESI o tramite il Consiglio Italiano dei Rifugiati che ha sede a Gorizia per tutta la regione (il CIR) che fornisce consulenza legale e mediazione linguistica.

*“All'arrivo del minore, entro un paio di giorni abbiamo un incontro con il mediatore culturale per spiegare le regole della casa, dove si trovano; raccogliamo la parte storica da inviare alla*

*procura e raccontiamo come funziona la casa e si chiede la sottoscrizione del regolamento come presa visione per responsabilizzarli immediatamente”* (int. 11). Per la comunicazione quotidiana con i minori appena arrivati in comunità che non conoscono la lingua inglese, gli educatori valorizzano le competenze di mediazione dei connazionali presenti in struttura da più tempo. Questa risorsa non viene impiegata per affrontare discorsi di una certa importanza o riservatezza, dal momento che i compagni potrebbero spargere la voce circa informazioni delicate, per cui il minore potrebbe essere scoraggiato dall’esprimerle, anche se in funzione della raccolta dati per la commissione territoriale. Per queste particolari occasioni, le comunità richiedono un appuntamento con un mediatore esterno.

La figura del mediatore, quando presente all’interno della comunità, viene valorizzata dall’equipe per l’organizzazione di momenti arricchenti sul versante dell’educazione civica.

*“Durante la partentesi estiva organizziamo dei corsi interni di cittadinanza attiva, a cui viene data continuità anche due o tre sabati al mese durante l’anno per la durata di un’ora e mezza. Questi incontri sono tenuti dalla coordinatrice del servizio nonché mediatrice culturale di origine albanese, referente per i corsi di italiano e di cittadinanza attiva. Questi fanno parte dei progetti didattici di integrazione che la comunità propone ai ragazzi e la mediatrice rappresenta un valore aggiunto”* (int. 10). I ragazzi vengono accompagnati quotidianamente dagli educatori nell’interiorizzazione delle norme sociali, del rispetto dell’altro pari o adulto, comunicato verbalmente e non, che consente il vivere civile, oltre che del rispetto delle cose proprie e altrui.

Nella relazione con il minore, l’educatore avrà la cura di assumere un atteggiamento non giudicante, consapevole del fatto che ciò che si ritiene o meno accettabile è definito socialmente, per cui gli atteggiamenti e i comportamenti del minore potrebbero essere portatori di un’altra socialità, acquisita in un contesto di provenienza differente da quello in cui si trova ora.

*“Molte volte, i comportamenti che noi giudichiamo estremamente maleducati, nella loro cultura sono pienamente accettabili”* (int. 4).

L’int 1 sottolinea come un obiettivo dell’integrazione sia accompagnare i ragazzi a capire cosa la società chiede ad un ragazzo che si avvicina alla maggiore età, come imparare a comportarsi in un certo modo nelle situazioni formali. *“Quotidianamente facciamo interventi di educazione civica anche se vorremmo che diventasse un laboratorio. Una volta al mese, i ragazzi hanno un’assemblea con il presidente e alcuni educatori per fare il punto della situazione della comunità nei suoi aspetti di forza e debolezza. Questo è un momento importante per la crescita personale e comunitaria, vuol dire educare i ragazzi a sentirsi parte di un contesto comunitario e sociale. Il comportamento è l’atteggiamento richiesto in questi momenti partecipativi contribuisce a facilitare l’acquisizione di alcune competenze trasversali che saranno loro utili anche in un futuro”* (int. 5).

Un altro aspetto nel quale gli educatori possono accompagnare i minori stranieri, al fine di facilitarne l'inserimento nei contesti sociali, riguarda l'interiorizzazione dei comportamenti ritenuti più adeguati nelle diverse situazioni della quotidianità e nei momenti in cui ci si rivolge ad un ufficio pubblico.

*“Quando siamo in ufficio e il personale non veste una divisa, i ragazzi devono imparare a rispettarlo nonostante ciò, per l'enorme potere che questo ha nell'espletazione delle pratiche burocratiche che li riguardano per i documenti. E' complesso fargli comprendere tutte le trafale burocratiche, l'importanza della correttezza dei dati che forniscono e della storia personale che raccontano, mentre loro sottovalutano questi aspetti, e talvolta si contraddicono, dopo mesi capiscono l'importanza di essere coerenti e precisi nella documentazione”* (int. 8).

Gli operatori di comunità coinvolgono i minori in attività che facciano loro imparare il rispetto reciproco, gli usi e i costumi che dovranno acquisire per imparare a rapportarsi all'interno di questa società. *“La cosa fondamentale è imparare a stare qui, in un contesto europeo, imparare a rispettare le donne presenti all'interno della comunità e fuori. Questo è un concetto trasversale, tutti disprezzano in modo normale l'universo femminile chi più chi meno. Devono capire che le leggi presenti sono rispettate e condivise, mentre nei loro paesi d'origine, ognuno si regola da solo ed è il più forte che comanda, qui non è così che funziona. Per cui gli facciamo capire che non devono alzare le mani, che è preferibile non usare il telefono a tavola, norme di civiltà e buona educazione, come rispondere educatamente al proprio capo di lavoro, anche se si ha ragione”* (int. 8).

Per l'esposizione alla cultura e alle tradizioni del paese d'origine, molti ragazzi, provenienti soprattutto dell'est europeo, tendono a restare ancorati ad un modello contadino della gestione della quotidianità, nel quale, in una visione ancora maschilista, l'uomo non fa le pulizie di casa. *“Cerchiamo di farli entrare nell'ottica di assumere anche alcuni compiti che nel paese d'origine sono ruoli prettamente femminili”* (int. 11), questo anche nell'ottica di avviare i minori all'acquisizione di un'autonomia di vita sempre più completa, che potrà poi rivelarsi centrale nel momento in cui andranno a vivere da soli alla maggiore età o in un appartamento condiviso con altre persone.

*“Non manteniamo lo stesso approccio con ogni singolo minore. Certo le regole le devono seguire tutti, ma se una regola non viene seguita da un minore, è quasi sicuro che un minore non la segue per motivi diversi rispetto ad un altro minore che non segue la stessa, perché il motivo di ribellione è diverso. Quindi noi non possiamo fare lo stesso discorso ad entrambi, è compito dell'educatore capire perché hanno infranto quella regola, in modo che ciascuno abbia la risposta giusta”* (int. 9). L'educatore avrà cura di spiegare, senza perdere mai la pazienza, che le motivazioni per cui insiste sulle regole sono pesanti però necessarie. Talvolta, il fatto di immedesimarsi nei ragazzi permette di capire quali problematiche stanno vivendo. *“Nel momento in cui spieghiamo le regole, facciamo loro presente che ne troveranno altre anche uscendo dalla comunità, ma che se le*

*seguiranno avranno tutto di guadagnato. Ci sono alcuni elementi difficili, per cui se uno fa delle bravate, gli altri per emulazione tentano di seguirlo, e quindi lì si interviene con più fermezza, come si farebbe in famiglia, dando delle sanzioni sul pocket money per cui il ragazzo vede che la sua azione gli è costata come una multa, oppure lo si mette a fare un turno di pulizie in più. Anche questo fa educazione civica. Generalmente, per i soggetti difficili, queste strategie non hanno molta presa, per cui si arriva dopo molti tentativi falliti al trasferimento, che è l'ultima ratio e alternativa che abbiamo” (int. 9). Nel momento in cui il ragazzo è in comunità da qualche mese e ha preso delle cattive abitudini, che non si riescono a togliere, se lo si toglie dal suo ambiente per inserirlo in uno con nuovi educatori e compagni, deve ricominciare da capo, con l'occasione di fare diversamente senza avere pregiudizi alle spalle. Lui dovrà occupare un po' del suo tempo per riorganizzarsi e capire come comportarsi nel nuovo contesto.*

*Gli educatori sono consapevoli del fatto che i minori stranieri hanno una visione della vita e del mondo completamente diversa da quella che è la loro; capita che non comprendano, per difficoltà di ordine culturale, tutte le procedure che necessariamente vanno rispettate. “Noi siamo racchiusi in regole che per loro sono assurde, anche perché giungono da soli in Italia superando mille difficoltà. [...] I kosovari sanno quali sono i loro diritti in Italia e li pretendono. Le lezioni di educazione civica tenute dal coordinatore della comunità sono individuali, proprio per potersi rapportare a ciascuno nel modo che più è efficace e congeniale. Così si rendono i minori consapevoli dei loro diritti, ma anche dei loro doveri” (int. 9).*

*L'educatore porrà attenzione ad assumere un atteggiamento non valutativo, per poter intuire i diversi punti di vista da cui i minori potrebbero vedere la realtà delle cose, così da poter motivare le regole del vivere sociale, così come sono concepite nel contesto di vita in cui ora si trovano. L'operatore, inoltre, accompagnerà il minore nell'acquisire maggiore consapevolezza della realtà che abita, cercando le eventuali visioni distorte della realtà derivanti da aspettative prive di basi concrete. “Un ragazzo albanese era convinto che trovandosi un lavoro qui in Italia avrebbe guadagnato tremila euro al mese. Abbiamo fatto tanta fatica a fargli capire che non è così semplice. Gli abbiamo trovato lavoro in un'azienda agricola dove guadagnava comunque bene, ma non così tanto come gli diceva questo retaggio della sua famiglia o cultura, secondo cui lo straniero che viene in Italia guadagna moltissimo. C'è poca consapevolezza che qui il costo della vita è alto e i redditi sono fermi a vent'anni fa. Questo non lo sanno, non l'hanno capito, hanno un'idea loro di sogno americano. Il ragazzo arrivava da un contesto agricolo, probabilmente c'era poco contatto con l'estero e il mondo fuori. In Albania probabilmente viene ancora trasmesso questo retaggio di decenni fa, secondo cui chi arrivava in Italia faceva fortune. I ragazzi pakistani o bengalesi arrivano qui molto radicati nella loro cultura, alla ricerca di integrarsi qui, però con una cultura maggiore, vuoi per la scuola*

*coranica o perché in casa si parla con un certo livello di istruzione, l'inglese lo sanno, sanno la loro lingua, si interessano molto delle notizie del loro paese. Mentre l'albanese medio che abbiamo ospitato qui, normalmente dimostra una povertà culturale e ambientale molto consistente. Per loro se lo zio guadagna molto bene, venuto qui vent'anni fa quando ancora si riusciva a guadagnare, pensano che ai nostri anni ci possano essere le stesse opportunità” (int. 7).*

Inoltre, l'educatore ha il compito di accompagnare il minore straniero nella comprensione dell'importanza di ottenere, congruentemente con i tempi di permanenza che ha a disposizione, una certificazione di formazione professionale o attestante competenze tecniche. *“I ragazzi sono generalmente più orientati al fare e non comprendono perché non vengano assunti anche se non sanno lavorare nella pratica, non colgono l'importanza delle basi teorica” (int. 6).*

Il dialogo si rivela necessariamente uno strumento utile a favorire un reciproco avvicinamento tra repertori culturali diversi. *“I colloqui di gruppo sono volti ad affrontare determinate problematiche che riguardano una etnia o tutti in generale, talvolta è richiesto l'intervento dell'interprete. Ad esempio, una volta è capitato che i pakistani che avevano tutti camere singole, avessero deciso di dormire tutti e 5 nella stessa stanza buttando i materassi a terra. Siamo così dovuti intervenire più volte con il gruppo. Ora i connazionali che arrivano, per passaggio di consegne, hanno appreso che non è praticabile né ripetibile una cosa simile” (int. 6).*

E' importante che la presenza dell'educatore all'interno delle dinamiche dei ragazzi nell'ambiente comunitario sia costante, in modo da poter prendere in mano situazioni ed esigenze particolari che, se non gestite con la dovuta attenzione, potrebbero portare a incomprensioni o disguidi. *“Abbiamo deciso di concordare con i ragazzi le modalità di gestione e svolgimento del periodo del Ramadan. Le modalità vengono concordate in maniera congiunta con i ragazzi. Perché una regola venga accettata, dev'essere condivisa. Abbiamo chiesto loro la composizione del cestino pasto, hanno scelto i ragazzi il menù. Una settimana prima dell'inizio abbiamo deciso tutto con loro. Dopo una settimana dall'inizio, ci siamo ritrovati e abbiamo verificato cosa funzionava e cosa no. [...] Alle 19 devono essere rientrati in struttura e non possono uscire, tuttavia ci tenevano a far due uscite fino alla mezzanotte per un ritrovo in moschea vicino alla comunità in occasione del Ramadan. Abbiamo chiesto loro di dimostrarci fiducia per rendere la cosa praticabile. Un educatore li ha accompagnati e poi è andato a prenderli” (int. 6).*

Altro punto, che si darebbe per scontato, ma che in realtà risulta essere importante e imprescindibile, in ogni comunità di tipo residenziale, è la modalità di preparazione quotidiana dei pasti. Gli educatori in turno devono mettersi in comunicazione con i minori per capirne le abitudini e le eventuali particolari esigenze, oltre che per istruirli nell'applicazione delle norme di igiene.

*“I musulmani mangiano carne halal, abbiamo dovuto cercare un fornitore. Mentre per noi fare la spesa con loro aveva un significato educativo, loro venivano per controllare cosa compravamo. Per i ragazzi è difficile capire certe dinamiche che non riguardano il loro quotidiano ma che hanno a che fare con le leggi di sicurezza alimentare HACCP, come l'uso dei guanti mentre si cucina. Alcuni ragazzi arrivano da zone arretrate dal punto di vista scientifico, hanno molte credenze legate ad un mondo magico e tribale da noi scomparso”* (int. 8).

I minori stessi diventano con il tempo dei soggetti con competenze di mediazione, tanto da facilitare il processo di inserimento di connazionali nuovi ingressi nelle comunità.

*“I ragazzi kosovari sono loro stessi a facilitare l'inserimento dei connazionali, però devono anche confrontarsi con ragazzi del Bangladesh, che non parlano la stessa lingua e hanno una cultura diversa, emerge quindi una difficoltà di adattamento ad altri punti di vista. Quando arriva un ragazzo kosovaro, sono già gli stessi connazionali presenti in comunità che gli chiedono da dove viene, gli spiegano come funziona la routine della comunità, il passaggio di consegne tra loro è facilitato. Questo vale per tutte le nazionalità, se arrivasse un bengalese sarebbe facilitato dalla presenza degli altri due connazionali. Se arrivasse un minore di una nazionalità non presente, il processo di inserimento andrebbe più a rilento, dall'altro il suo apprendimento della lingua italiana sarebbe più rapido, perché costretto a farsi capire”* (int. 11).

All'uscita dalla comunità, un primo stadio di integrazione sociale può essere ritrovato nell'inserimento nella rete di connazionali precostituitasi nel tempo, comunità di approdo che può gradualmente facilitare l'inserimento nel territorio. *“C'è una grossa rete comunitaria bengalese nel Napoletano, nel Veneto. I pakistani anche nelle grandi città, i kosovari pure. Gli africani sono molto più sparpagliati, non conoscono nessuno, tante volte si appoggiano totalmente alla comunità e poi rischiano di restare. Gli africani hanno più difficoltà perché non hanno una rete di connazionali dove potersi inserire per poter trovare un alloggio ed essere aiutati nella ricerca di un'occupazione”* (int. 3). Le comunità, per quello che risulta loro possibile, sostengono la creazione di una rete nel territorio per facilitare il momento dell'uscita dei ragazzi dalla comunità al compimento della maggiore età. *“Questa è una cosa che non vogliamo assolutamente sottovalutare [...]: il ragazzo deve sì integrarsi nel territorio, ma questo non significa chiudere completamente con il suo Paese, la sua comunità e la sua cultura d'origine, anzi cerchiamo di implementare e dare di più, non togliere. Siamo contenti quando un ragazzo riesce a mantenere e alimentare la sua identità culturale”* (int. 10).

La qualità del processo di integrazione dipende in buona parte dalla volontà del ragazzo stesso di inserirsi e dalla sua motivazione ad impegnarsi per vivere e costruire il suo futuro in Italia. *“Un fattore soggettivo che interviene nel grado di accoglimento degli interventi è la motivazione del ragazzo di inserirsi nel contesto italiano: tanto questa è maggiore, espressa nel desiderio di trovare*

*un percorso formativo, lavorativo o imparare velocemente la lingua, tanto più il ragazzo sarà facilitato nel processo di inserimento. Il fattore soggettività gioca un buon 70%. Dall'altro lato della medaglia, abbiamo avuto ragazzi che arrivavano già con la sicurezza di andare a stare dai parenti alla maggiore età, per cui si sentivano meno sotto la pressione di doversi costruire da zero un futuro. Queste figure familiari, di riferimento per l'uscita, si palesavano nell'ultima settimana di permanenza in comunità: una buona parte di loro sfrutta il sistema di accoglienza delle comunità per portare avanti le cavillose pratiche burocratiche per poi poter fare affidamento ai parenti. Con la richiesta di ricongiungimento familiare, si salterebbero molti impedimenti, ma la famiglia si dovrebbe occuparsi di seguire la parte burocratica per la regolarizzazione e di sostenere le spese iniziali, cose che difficilmente ha intenzione e possibilità di fare. Per questa sicurezza che la famiglia dà loro per l'uscita, alcuni ragazzi non sono motivati ad imparare la lingua velocemente o ad impegnarsi nei corsi. Chi non ha le spalle coperte, immediatamente spinge per imparare, arriva con la voglia di imparare fin da subito la lingua, ha una marcia in più” (int. 11). Se quindi non c'è un mandato della famiglia molto forte, l'investimento che i minori fanno nel loro percorso in comunità sarà decisamente molto più basso rispetto agli altri. In ogni caso, “i percorsi di inserimento al nuovo contesto sono personalizzati, perché tengono conto degli strumenti di soggetti di apprendimento di cui ciascun minore dispone” (int. 11).*

Le comunità propongono ai ragazzi la partecipazione alle occasioni formative offerte dal territorio, così da supportare la tessitura di una ampia rete di conoscenze anche con i locali e quindi favorire il processo di integrazione. *“Obiettivo del processo di integrazione è che i minori arrivino a costruirsi man mano delle reti di amicizia non solo con i loro connazionali. Chi coglie e ha l'opportunità di partecipare ad uno sport di squadra, ha indubbiamente più occasioni di integrazione, rispetto a chi non ha un interesse di questo tipo e non riesce a trovare delle attività da fare con italiani o dentro un sistema italiano. La scuola anche diventa un'occasione di integrazione. Uno degli obiettivi è quello di portarli ai 18 anni con una competenza dell'italiano adeguata a portarsi a arrangiare, possibilmente di aver fatto un percorso formativo legato ad una competenza formativa, presentarsi al mondo del lavoro con qualche strumento a loro favore” (int. 1). A tal fine, le comunità si interessano di inserire i ragazzi in diverse associazioni di tipo culturale e sportivo.*

*“Ci possono essere alcuni progetti con altre realtà territoriali, come il progetto di Cibi e Culture dal mondo in collaborazione con la Caritas, il progetto di Porte e Portali con la sovrintendenza ai beni culturali di Udine, dove i nostri ragazzi, affiancati da ragazzi delle superiori, avevano fatto un progetto su Udine e le belle arti” (int. 2).*

Per mantenere attivi i ragazzi durante l'estate, gli educatori delle comunità più piccole possono proporre ai ragazzi dei progetti, oltre alle varie gite e uscite. *“Abbiamo attivato dei moduli di primo*

soccorso, grazie ad un operatore che sta frequentando un corso infermieristico; un progetto sulla lingua italiana avanzata, vista da un altro punto di vista, per approfondire anche la conoscenza della città in cui si trovano i ragazzi e la letteratura della stessa. Nel dettaglio, ogni settimana è articolata in due giornate: la prima in struttura dove si leggono poesie di Saba e Svevo, il secondo giorno invece c'è l'accompagnamento in città, in cui si fanno vedere i posti trattati nelle varie poesie e racconti, in modo tale da unire le due cose: l'apprendimento della lingua italiana e la conoscenza del territorio. Questo è possibile grazie alle varie provenienze formative degli educatori che compongono l'equipe, che possono così mettere a frutto competenze diverse. Poi abbiamo il progetto legalità, fuori dalla comunità, sviluppato in quattro moduli sulle leggi italiane e le loro applicazioni davanti ai reati. Poi abbiamo dei percorsi di lingua inglese; abbiamo inoltre un laboratorio artistico comunicativo per approfondire alcuni temi scelti dai ragazzi: il primo tema sarà quello del mediatore culturale, verrà spiegato il suo ruolo e i ragazzi potranno raccontare il suo ruolo attraverso metodi artistici. [...] Grazie agli incontri di cittadinanza attiva, parliamo di quello che il ragazzo si troverà ad affrontare una volta uscito: parliamo di Kit postale e di come deve essere compilato, pratiche burocratiche, contratti di locazione le bollette, contratti di lavoro. [...] Partirà un progetto di lettura dei giornali per potenziare la lingua italiana e trattare argomenti di attualità e tematiche che possono influire sulla vita dei ragazzi. [...] Durante l'estate, ci attiviamo per fare ripetizioni di italiano e matematica. Nelle ore di italiano cerchiamo di spaziare su argomenti che possono coinvolgere e interessare i ragazzi. Via via che la padronanza linguistica cresce, si potranno affrontare tematiche sempre più complesse” (int. 10).

Ogni piccola cosa, ogni contatto fa bagaglio culturale, inserimento, integrazione, che nel caso dei richiedenti asilo, è determinante. “La partita di calcio fatta a scopo benefico deve essere certificata dal responsabile dell'associazione, anche se è durata un'ora sola, tutto contribuisce a costruire i curricula che potrebbero cambiare la vita di questi ragazzi. Spesso anche una carta in più o in meno cambia la vita, bisogna fare molta attenzione su questo. Infatti, noi partecipiamo a tutti i tornei con scopo sociale, come il torneo Marco Cavallo della salute mentale e il torneo di Libera contro le mafie. Proprio perché poi, l'aver partecipato ad una iniziativa di solidarietà costituisce un valore aggiunto, un po' come i crediti formativi, contribuisce a fare documentazione che attesta integrazione da allegare nel plico che verrà comunicato a Roma. Pagelle positive, buoni giudizi da parte degli insegnanti nella relazione finale che richiediamo alla scuola, tutto contribuisce a dimostrare integrazione, volontà di rimanere e impegnarsi a contribuire nella società” (int. 8).

Le equipe pongono molta importanza nel proporre ai minori attività di integrazione con il territorio, anche perché questo è poi valutato positivamente nel momento della conversione del permesso di soggiorno.

*“Aiutiamo il ragazzo a capire qual è la ratio delle prassi di accoglienza, che richiedono anche un percorso di integrazione” (int. 5). “È giusto e doveroso riconoscere i loro diritti ma anche aiutarli a capire quali sono i loro doveri. C'è una comunità che li accoglie e investe risorse economiche e professionali a loro favore, è loro dovere morale acquisire i fondamentali della realtà civile, contribuendo allo sviluppo della realtà socio-economica e culturale della comunità nella quale si trovano. Bisogna educare i ragazzi a capire che c'è una comunità che investe e che ha maturato la consapevolezza che ci sono dei valori da rispettare, le fasce deboli vanno tutelate e rispettate, con obbligazione morale. Il minore prima dell'uscita dalla comunità deve essere in grado di sostenere una comunicazione in lingua italiana e comprendere lo scritto con lessico ordinario, ancora prima dovrebbe avere interiorizzato i valori fondanti della comunità italiana propri dell'Europa, i quali hanno concesso loro di ottenere tutela, motivo per cui vanno rafforzati e valorizzati. [...] Riteniamo sia fondamentale educare le persone a vivere responsabilmente la propria comunità, responsabilità vuol dire essere consapevoli che la comunità che ti ha accolto, è disponibile a venirti incontro se dimostri un certo comportamento di rispetto” (int. 5).*

I tempi brevi dell'accoglienza non sembrano favorire la costruzione di un buon percorso di integrazione, anche perché il processo stesso richiede tempi lunghi, affinché magari il ragazzo possa comprendere, grazie al supporto del lavoro educativo della comunità, l'importanza di questo, attivare e convogliare le sue risorse al fine di prepararsi un futuro lavorando sulle sue competenze.

*“La maggior parte di questi ragazzi sono delle potenziali risorse per la comunità, tutto sta nell'indirizzarli e formarli correttamente. Se dovessimo fare un bilancio sui numeri, è la minoranza che è riuscita a svolgere e portare a termine un percorso e si sta integrando, la maggior parte no, forse perché restano in accoglienza solo 6 mesi o un anno, quindi non riescono a sviluppare molto, per questo ci sarebbe poi bisogno di un proseguo. Per altri versi, magari anche perché alcuni difficilmente accettano l'integrazione e fanno gruppo con i connazionali, quindi riscontrano delle difficoltà nel momento in cui si ritrovano fuori dalla comunità” (int. 6).*

Ricevere *follow-up* positivi dai neomaggiorenni che sono riusciti ad inserirsi nella comunità locale, attraverso l'ottenimento di un posto di lavoro, di una casa e la creazione di una buona rete sociale, sostiene il lavoro degli educatori e motiva gli sforzi dei minori presenti in comunità.

*“Talvolta, alcuni ragazzi tornano a trovarci. Chi si è comportato bene e ha mantenuto un rapporto d'affetto con la comunità, è positivo che ritorni anche come segnale verso gli altri ragazzi, che può dire: ce l'ho fatta, sto vivendo bene, come il fratello maggiore che torna a trovare la famiglia, questo ha un buon effetto sui residenti e soprattutto sugli educatori, che raccolgono un follow up positivo, questo dà una buona carica ed energia” (int. 8).*

### 5.3 IL LAVORO EDUCATIVO NEI CONTESTI ETEROGENEI

Prendere in considerazione le comunità residenziali di accoglienza come contesti educativi significa analizzarle nel loro rapporto con la società esterna, il mondo circostante.

*“L’educatore accompagna e media in tutti gli aspetti della vita del ragazzo che sta in comunità, quindi anche per quello che riguarda l’inserimento del minore all’interno delle strutture sociali del territorio”* (int. 1).

La comunità ha il delicato e importante compito di rafforzare il legame tra la comunità e il territorio nel quale essa si inserisce. *“Nella nostra idea c’è quella di portare i ragazzi verso l’esterno per avviare l’integrazione sul territorio, ma anche di portare il territorio all’interno, organizzando delle situazioni, degli eventi o delle attività che possano coinvolgere le persone della zona: per questo ci stiamo aprendo ai tirocini. Proponiamo inoltre la cura dell’orto nel giardino come attività propedeutica all’inserimento nello stage formativo di agricoltura sociale nell’azienda agricola con cui siamo in contatto: chi si impegna nell’orto, può accedere allo stage. Nella cura dell’orto diamo la possibilità ai vicini di casa e ai pensionati di avvicinarsi alla nostra realtà, per creare integrazione”* (int. 4).

Alcune comunità collaborano con un grosso elenco di volontari, che partecipano a delle attività o che ne organizzano di esterne nel loro contesto ordinario di vita, *“questo aiuta i ragazzi a socializzare, imparare l’italiano, conoscere meglio il territorio, interiorizzare un principio di restituzione: principio educativo importante che educa i ragazzi a dimostrarsi proattivi nei confronti della società che li accoglie”* (int. 5).

Anche i progetti attivati con le borse lavoro e le attività di volontariato a cui partecipano i ragazzi, sono occasioni in cui le comunità aprono dei rapporti con altre realtà del territorio. *“Non tutti quelli che abbiamo possono lavorare o essere inviati a fare volontariato, le proposte vengono calibrate e cucite sul singolo minore, in base al suo progetto e agli obiettivi che ci si pone per il suo percorso”* (int. 7).

Alcune comunità hanno ideato una collaborazione con dei gruppi Scout, che si sono dimostrati disponibili a accogliere gruppi di ragazzi nelle loro attività. *“Con i gruppi scout di coetanei vanno a fare uscite e attività assieme, poi si scambiano numero di telefono e creano legami anche molto stretti. Alcuni invece scelgono di non partecipare a queste attività e perdono così occasioni per parlare con coetanei italiani, infatti poi non imparano velocemente l’italiano, mandano sempre avanti un connazionale più spigliato che sa la lingua per parlare con l’educatore”* (int. 3).

Le Comunità sono in stretto rapporto con alcune squadre o realtà sportive del territorio, all’interno delle quali inseriscono alcuni minori motivati a partecipare a tali pratiche, in accordo con i tutori. *“Siamo in contatto con una squadra di cricket composta da pakistani e bengalesi residenti*

*nel comune che lavorano già e vengono qui nel fine settimana a giocare con i nostri ragazzi, abbiamo anche organizzato dei tornei”* (int. 6).

Partecipare ad uno sport di squadra permette ai minori di crearsi una rete, nella quale *“i compagni di squadra possono rimanere un aggancio, soprattutto per quei ragazzi che usciti dalla comunità si trovano spesso e volentieri completamente da soli e senza una rete sociale che qualsiasi diciottenne dovrebbe poter avere. Oppure, i compagni di squadra possono rivelarsi un’occasione di aiuto e supporto nel trovare casa, lavoro per conoscenze”* (int. 1).

Il collegamento delle comunità con gli istituti scolastici, i Comuni e con le altre comunità è costante. *“La scorsa estate abbiamo organizzato un torneo di calcio e uno di cricket tra le varie comunità del FVG, un modo anche per conoscere ragazzi di altre province”* (int. 9). *“Di recente sono stati coinvolti 4/5 ragazzi in un progetto proposto da un comune limitrofo, un concorso il cui tema era la gentilezza. Con l’assistente sociale e l’educatore hanno discusso sul tema per produrre un elaborato che verrà poi esposto alla cittadinanza”* (int. 6).

Le comunità cercano di tenere impegnati i minori in attività che possano essere positive per loro e per il loro futuro. Cercano sempre di motivare l'utilità di un percorso che sia di italiano o volontariato. In particolare, il volontariato permette al ragazzo di conoscere altre persone, che potrebbero diventare importanti nel momento di uscita dalla comunità, e altre realtà con cui confrontarsi per ampliare le proprie conoscenze. Per questo gli educatori cercano di incentivare il costruire rete per i ragazzi il più possibile *“Uno dei valori che noi cerchiamo di far passare ai ragazzi è quello del volontariato. I ragazzi ricevono delle risorse di cui usufruiscono, nel momento in cui facciamo sì che loro diventino risorse per la cittadinanza facciamo sì che le risorse vengano rigenerate è quello che chiamiamo welfare generativo: su 14, 7 fanno volontariato. Abbiamo una collaborazione da due anni con l’associazione Trieste altruista che si propone da tramite tra le realtà che hanno bisogno di volontari e i volontari stessi”* (int. 10). I ragazzi che la comunità sceglie di mandare a fare volontariato sono scelti con cura: *“devono essere capaci di mettersi a sostegno della realtà che incontrano, e non devono pregiudicare successive opportunità per chi si potrebbe inserire in seguito. Si potrebbe far inserire i ragazzi nel volontariato parrocchiale e nelle attività di animazione. La dedizione di alcuni per i più piccoli è molto bella. Tuttavia, l’aspetto religioso è una barriera, ma soprattutto per loro, perché sono molto diffidenti. E’ chiaro che nelle attività parrocchiali il messaggio religioso è decisamente orientato, però le nostre realtà sono comunque accoglienti verso altre religioni”* (int. 1).

In alcuni contesti di accoglienza, la comunità per i MSNA è contigua ad un servizio di ospitalità per minori residenti affidati dai servizi sociali, se non inserita all’interno dello stesso ente. In questa particolare situazione, gli educatori cercano di creare, ove possibile, occasioni sociali di

reciproco avvicinamento e collaborazione, dovendo spiegare ai MSNA le ragioni della diversità che caratterizza le regole della loro comunità rispetto a quelle della comunità dei minori italiani residenti. *“Talvolta, i minori stranieri ci chiedono perché i loro coetanei italiani possono andare a lavorare nella stagione e loro no. Oppure perché vengono trattati in modo diverso se compiono atti scorretti. Noi rispondiamo che ci sono complicità burocratiche non dipendenti da noi e che pretendiamo un po' di più da loro perché si dovranno avviare alla vita con autonomia, perché all'imminente compimento della maggiore età non saranno più seguiti dai servizi come i residenti”* (int. 3).

Quando al momento dell'uscita dalla comunità, qualcuno non sa proprio cosa fare, questo si rivela un problema non da poco, per cui alle volte la comunità continua con l'ospitalità per un certo periodo, altre volte cerca di aiutarli in collaborazione con i servizi sociali e con i connazionali della zona che possono essere un riferimento: *“cerchiamo di favorire l'accoglienza presso i connazionali, che potrebbero aiutarli nel trovare una sistemazione e un lavoro, essendo già inseriti nella rete cittadina e lavorano. L'assistente sociale del comune si occupa di curare i legami tra connazionali che si potrebbero interessare per supportare i minori nel momento dell'uscita, in quanto è lei che conosce di più il territorio da questo punto di vista”* (int. 6). Tale discorso funziona se c'è questa collaborazione, è quindi una specificità dei servizi sociali comunali.

Quando le comunità non possono contare sull'appoggio di un sistema istituzionale, ricercano supporto nella rete informale che hanno saputo costruire nel tempo. *“Se le tempistiche per il proseguo non ci sono, grazie alla rete che l'equipe ha intessuto con i tutori o gli amici che prima erano ospiti della comunità, i ragazzi neomaggiorenni sono stati ospitati da loro per un periodo iniziale, prima di trovare lavoro. Oltre a ciò, non è previsto un sistema di gestione a livello amministrativo. In prima battuta ci appoggiamo alle istituzioni, utilizziamo ciò che le istituzioni ci danno l'opportunità di utilizzare, se l'istituzione non propone alternative, la comunità cerca di trovare soluzioni adeguate ai ragazzi”* (int. 9). *“La fortuna del territorio friulano è che è un territorio dove le realtà del mondo sociale sono tante nel terzo settore, sia a livello di cooperative sia di associazioni o gruppi informali. Sono tante, per cui si amplia il bacino delle possibili collaborazioni. Questo è un aiuto importante. Credo di non andare troppo lontano dalla realtà quando dico che negli anni futuri sarà sempre più importante che queste collaborazioni quasi informali e destrutturate prendano sempre più piede, perché le risorse non mi aspetto che aumentino, anzi caleranno, per cui se non ci sarà una presa di coscienza anche collettiva e comunitaria del fenomeno per cui si si mobiliti con risorse altre, non credo che si potrà fare un servizio adeguato”* (int. 4).

L'inserimento della comunità in un contesto territoriale con pochi abitanti, da un lato si rivela essere un fattore favorevole ai processi di interazione con i residenti, dall'altro può costituire un fattore ostacolante. *“La nostra realtà è inserita in un contesto isolato e piccolo, questo da un lato è*

*favorevole perché permette di conoscere e farsi conoscere da tutte le persone del paese, e i legami che si vengono a creare sono significativi e favoriscono l'instaurarsi di una rete di sostegno, dall'altro è ostacolante perché in questo contesto si respira molto razzismo” (int. 3).*

“I sociologi e gli antropologi sottolineano oggi il carattere processuale, autoreferenziale e interattivo delle culture, al punto che Geertz (1973) le ha paragonate a reti di significati che gli uomini tessono e in cui poi rimangono impigliati” (Zoletto, 2012:21).

Gli approcci culturalisti tendono a schematizzare, astrarre, contrapporre, procedendo secondo una logica rigida che oppone ‘noi’ a ‘loro’, il ‘sé’ all’‘altro’, considerando l’altro come predeterminato unicamente dalla cultura di riferimento, correndo il rischio di cadere in sottili stereotipizzazioni. Tali approcci ignorano le pluralità di appartenenze e modi di essere degli individui, le cui identità vanno formandosi nel gioco mai concluso in corso fra pratiche, contesti e biografie (Zoletto, 2012).

Le comunità concordano nell’affermare che una maggiore qualità dell’accoglienza è direttamente correlabile con le dimensioni ridotte della comunità che lavora in tal senso e della realtà territoriale in cui essa si inserisce. *“Il fattore favorevole che consiglieri a qualsiasi altra comunità che volesse aprire un domani è lavorare su comunità piccole. Andare a creare comunità alloggio di questo tipo in città soprattutto se in città grandi è controproducente, perché ci sono troppe distrazioni per i ragazzi, c’è un clima diverso, un controllo molto più difficile. [...] Se la comunità è inserita in piccole realtà come i paesi, è più facile sia per la comunità integrarsi che instaurare delle relazioni con gli abitanti del luogo. [...] Il tessuto sociale nel quale i Msna si inseriscono va valorizzato ma non dev’essere una distrazione o addirittura una possibilità di devianza, ma dev’essere un contesto che aiuta” (int. 4).*

Nonostante talvolta le istituzioni non sembrano sostenere questo lavoro, le comunità concordano nel dire che il territorio è una risorsa particolarmente attiva e attenta in tal senso, per questo è interessante e fruttuoso investire risorse, idee e progetti al fine di coinvolgere la realtà sociale in cui le comunità sono inserite. *“Devo dire che il territorio nel quale siamo inseriti è molto ricettivo, per quanto l’amministrazione comunale sia sorda a queste cose, in realtà il territorio è molto rispondente. [...] Io credo che questa non sia fortuna, credo che il nostro sia sempre stato un approccio molto professionale, serio con grande dispendio di risorse, anche se inizialmente non sufficientemente supportato dagli introiti. [...] La nostra realtà era già operava su questo territorio con altri servizi 14 anni fa, motivo per cui avevamo già molti canali aperti di comunicazione con la comunità circostante quando abbiamo aperto la comunità di accoglienza” (int. 8).*

“E’ proprio negli spazi e nei contesti quotidiani che le persone possono sperimentare appartenenze comuni al di là delle diverse provenienze e dei pregiudizi reciproci. [...] Mettere gli spazi al centro

dell'intercultura significa mettere al centro le relazioni che possono svilupparsi in questi spazi e la qualità di queste" (Zoletto, 2012:76).

Quando gli operatori colgono che sono la conoscenza personale e una certa informalità che riducono gli ostacoli dati da differenze linguistiche e/o culturali e quindi investono nella relazione, si mettono in gioco e riflettono sul proprio agire, diventano esempi positivi (Zoletto, 2012).

Pertanto, compito degli educatori sarà costruire più occasioni di interazione quotidiana informale, considerando che scopo di ogni integrazione è ridurre la distanza sociale e produrre invece avvicinamento fra le persone, i gruppi, le istituzioni. "Se i progetti di integrazione diventano prima di tutto occasioni di interazione, la vita che migliora non è solo quella dei migranti, ma è anche quella degli autoctoni [...] perché diventa anche un'opportunità di riprogettare e migliorare il modo in cui viviamo tutti nei vari aspetti della vita sociale" (Zoletto, 2012:122).

Già Paulo Freire (1968) raccomandava all'educatore di non gettarsi subito nell'azione, ma di indugiare prima, vivendo in mezzo alle persone, per rendersi conto di che cosa fosse per loro importante, di che cosa potesse essere per loro 'generatore'. Senza l'esposizione all'altro, senza lo spiazzamento che deriva da questa esposizione, non ci può essere incontro (Zoletto, 2012).

Sarà nobile lavorare a quella che sarà l'identità futura di quelle persone e quei gruppi, a quella che sarà l'identità culturale di un dato territorio. Diventa decisivo provare a farlo a partire da ciò che unisce le esperienze di migranti e autoctoni, non da ciò che le separa. L'integrazione diventa così un modo per lavorare a nuove concrete forme di cittadinanza: nuovi modi per provare a ri-valorizzare, in prospettiva educativa, quella sfera pubblica che sembra oggi consegnata più alla protesta del momento che alla costruzione di progetti comuni di gestione del bene comune (Zoletto, 2012).

"Si tratta di costruire occasioni per esercitare insieme la cittadinanza, a partire dai problemi concreti di contesti concreti" (Zoletto, 2012:128). Si tratta di tentare di costruire quelli che Bauman chiama spazi di agorà, in una situazione in cui le preoccupazioni e i problemi dei singoli, migranti e non, faticano a diventare problemi e progetti condivisi. Non sono i migranti ad avere creato le condizioni di incertezza e precarietà che caratterizzano oggi le nostre società. I migranti arrivano essi stessi in contesti che sono già vulnerabili e vi incontrano le stesse difficoltà degli autoctoni. E' da queste difficoltà comuni che si potrebbe ripartire per provare a costruire le future comunità locali. Anzi, "proprio la pluralità delle esperienze personali e culturali che oggi abitano un territorio potrebbe diventare una risorsa per non chiudere la dimensione locale in prospettive solo localiste" (Zoletto, 2012:128).

#### 5.4 BUONE PRASSI VERSO L'USCITA DEI MSNA DALLA COMUNITA'

Per intenzione educativa si intende il deliberato proposito di creare le condizioni e di porre in atto iniziative volte a promuovere la personalità di un soggetto. L'intenzionalità può essere anche

intesa nella sua dimensione di progetto, di ricerca di buone prassi che agiscono il cambiamento e che possono essere trasferibili. Riflettere sul come dovrebbero essere le cose, e non solo sul come sono le cose qui e ora. La ricerca sperimentale viene chiamata valutativa quando viene chiamata a decidere qual è il modello di intervento da considerarsi migliore tra un insieme di modelli di intervento diversi (Trincherò, 2004). In tal senso, si propone in seguito una raccolta ordinata delle buone prassi costruite nel tempo dal campione delle comunità del friulano intervistate.

Le comunità dichiarano di stare costruendo le buone prassi per accompagnare il minore alla maggiore età in un processo in costante evoluzione. *“Lavoriamo in uno scenario in continuo divenire, sarei falso se dicessi che c'è una buona prassi che possiamo definire una volta per tutte che poi funzioni sempre. Sono prassi in costante divenire e vedo che ogni comunità ha le sue. Abbiamo individuato degli iter amministrativi, sanitari e l'inizio di alcuni educativi (interviste, prese di consapevolezza che cerchiamo di passare). Cerchiamo di passare la consapevolezza del fatto che quando avranno 18 anni si troveranno immersi nel mondo che non li tutelerà più, in quanto saranno maggiorenni. Questo lo facciamo con degli incontri con tutti loro e in forma privata”* (int. 4).

Le prime tappe che le comunità individuano per accompagnare il minore verso l'autonomia alla maggiore età sono: imparare l'italiano; ottenere dei certificati che dimostrino l'acquisizione della competenza linguistica; avere un certificato delle competenze acquisite in merito ad alcuni settori professionali. Ogni caso è a sé, dipende dalle variabili intervenienti, come l'età del ragazzo, il tempo che ha a disposizione, il tipo di integrazione successiva, i documenti in suo possesso. *“Le tempistiche cambiano a seconda di cosa si decide di fare con il tutore, a seconda dei documenti che possiede il minore, a seconda della sua condizione legale, il paese di provenienza, le variabili sono diverse”* (int. 5). Non c'è una scaletta predefinita di passaggi da fare in tempistiche precise e standardizzate, varia da minore a minore, in base alla situazione. *“A seconda del singolo ragazzo, vengono delineate le tempistiche per l'accompagnamento in vista dell'uscita. Per chi è già molto attivo è sufficiente un minimo affiancamento, per chi è un po' più disorientato serve un aiuto più presente con un supporto che andrà più nello specifico. Se sappiamo che il ragazzo non avrà alcun aggancio si inizia a lavorare presto, se si sa che avrà degli agganci si può lavorare con più calma perché sai che come lo stai aiutando tu lo aiuterà anche qualcuno da fuori”* (int. 10).

*“L'informativa fatta appena arrivano, tante volte non gli interessa, inizialmente è importante rispettare un momento di ambientamento nel contesto della comunità. Noi cerchiamo di mantenere un clima familiare all'interno della nostra realtà. Quando arriva un ragazzo che sai già che scapperà, noi diciamo subito al minore cosa la comunità potrebbe offrirgli e quali prospettive potrebbe avere qui. Lo si avverte del fatto che se si allontana da qui vengono di protocollo allertate le forze dell'ordine”* (int. 3). Allo stato attuale, gli operatori delle comunità predispongono dei

momenti di colloquio con i minori e i rispettivi mediatori per spiegare loro cosa succederà quando diventeranno maggiorenne. *“Ideale sarebbe organizzare ogni tot mesi una riunione plenaria con tutti i minori, con i rispettivi mediatori e con il consulente legale per spiegare nel dettaglio le varie opportunità che loro hanno. Poi nelle singole audizioni con ciascun minore, si decide insieme a lui quale strada prendere”* (int. 9).

Quando viene accolto un ragazzo, già nella sua prima audizione l'equipe deve cominciare ad avere in mente per il suo futuro diverse alternative praticabili già nei successivi 12 mesi, devono già sapere se dovranno attivare determinate pratiche. Ecco perché *“sarebbe importantissimo avere già chiara la situazione del minore, che purtroppo frenato dalla diffidenza non espone subito chiaramente. Perciò, fin dall'inizio è fondamentale che l'educatore e le figure dell'equipe instaurino con il minore una relazione di fiducia che trasmetta protezione per far sì che il minore veda nell'equipe educativa una famiglia disponibile ad aiutarlo”* (int. 9).

L'intenzione della comunità, come sottolinea bene l'int. 4, è quella di *“cogliere l'attimo tra quando arrivano in Italia e quando compiono i 18 anni. Nell'interrogarci su come cogliere questo attimo, ci siamo interrogati su quali fossero le cose da mettere dentro il loro bagaglio all'uscita dalla comunità. Sicuramente, una delle prime cose a livello pratico è sistemare i percorsi amministrativi, che significa capire qual è il futuro che l'Italia può dare al ragazzo e se questo futuro prevede una possibilità di permanenza all'interno della nostra nazione, e questo lo valuta una commissione territoriale se ci sono i requisiti. La prima cosa che cerchiamo di fare quando un ragazzo arriva, e in questo ci aiuta il CIR di Gorizia con delle consulenze, è capire quali sono i percorsi più adeguati al minore”* (int. 4). Viene garantito il supporto legale esterno anche nelle altre comunità, in stretta collaborazione con il CIR o con altre realtà, come la Caritas di Udine. L'aspetto legale è cruciale in una comunità di questo tipo. È utile definire assieme il percorso migliore dopo aver mappato tutte le varie opportunità. È fondamentale che i minori possano interloquire con il loro tutore, e che conoscano gli attori principali che agiscono nella loro vita. *“Negli incontri con gli operatori legali, si informano i minori dei loro diritti e doveri, si ascoltano la loro storia e le loro aspettative, e assieme ai vari servizi coinvolti e stakeholders si cerca di definire il percorso più opportuno”* (int. 5).

La barriera linguistica tante volte è la principale fonte di incomprensioni, per cui non si riesce ad avere un dialogo. *“Provvediamo quindi immediatamente a far partire l'alfabetizzazione e la formazione linguistica, facendo riferimento al CPIA”* (int. 4).

Le comunità forniscono ai minori occasioni di formazione possibilmente professionalizzante in collaborazione con gli enti scolastici, per dare loro la possibilità di acquisire una qualche competenza in uno specifico settore lavorativo. Le comunità che al loro interno ospitano anche un centro di formazione professionale, hanno la possibilità di *“avere un ufficio progettazione che sta*

*attento ad eventuali bandi che vengono aperti, per vedere i progetti attivabili” (int. 2). Inoltre, possono provvedere ad introdurre la figura del tutor all’interno del supporto ai percorsi formativi scolastici che attivano. “Il tutor pianifica i corsi verificando il livello linguistico in ingresso e monitorando l’evoluzione dei suoi interessi e i progressi dei suoi apprendimenti. Il tutor è a sua volta un insegnante coinvolto nei percorsi formativi. Le attività formative vengono da lui preparate considerando tutta una serie di aspetti individuali che l’insegnante di una classe non avrebbe modo e tempo di gestire” (int. 6).*

E’ importante che gli educatori non perdano di vista la dimensione di mediazione interculturale nella delineazione del percorso formativo di un minore. *“Un nostro ragazzo che adesso lavora era arrivato qui a 15 anni, ha avuto il tempo di fare un bel percorso. E’ stato bocciato un anno e lui non voleva ripeterlo, perché in Albania non è consuetudine ripetere, perché vuol dire che non sei fatto per la scuola. Parlandone molto con lui, lo abbiamo convinto a ripetere l’anno e lo ha portato a termine benissimo” (int. 9). Una struttura che ospita poche persone permette di fare un lavoro migliore: “si possono organizzare molte più attività e si possono gestire in modo più personalizzato” (int. 10). Le scelte scolastiche si concordano con il minore attraverso dei momenti di colloquio nei quali si cerca di indagare su quali siano i suoi interessi e “si cerca anche di orientarlo in base all’offerta lavorativa del territorio, prevalentemente relativa all’artigianato” (int. 9).*

Le possibilità di avere un contratto di apprendistato dopo aver fatto stage in un’azienda non sono basse, perché *“c’è una discreta richiesta di artigianato e operai che non vede la concorrenza di ragazzi italiani. Per questo noi spingiamo molto i ragazzi ad impegnarsi molto sul fronte scolastico” (int. 11).*

Una buona prassi è quella di avere un regolamento per i ragazzi che sia fortemente condiviso con loro e che sia chiaro nella sua comprensione. *“Cerchiamo di fargli comprendere con la necessaria fermezza (bisogna essere incisivi in questi passaggi non avendo molto tempo) qual è la mentalità e come funziona l’Italia dal punto di vista culturale. [...] Con i ragazzi che vivono per più tempo assieme nella comunità costruiamo un modus vivendi che sia funzionale alla buona convivenza. Nel momento in cui si ha un turn over più rapido, come in questo momento nel quale abbiamo ragazzi che restano solo 2/3 mesi, l’unica cosa che cerchiamo di fare è trasmettere uno stile relazionale basato sul rispetto reciproco” (int. 4).*

Ci vuole un rapporto ottimale tra il numero di minori presenti in struttura e il quantitativo di personale che vi lavora, perché *“nel momento in cui inizi a fare un lavoro di accompagnamento vero, entri a contatto con il mondo di ogni ragazzo, che è una cosa molto faticosa. Ma è ovvio che se un educatore è in turno 1 a 40, questa cosa è impossibile e neanche da cominciare. Numeri ridotti permettono che un educatore sia da riferimento a 4 ragazzi e riesca veramente ad occuparsi di loro,*

*e quindi la struttura riesce ad occuparsi di tutti i minori che accoglie in maniera personale, approfondita e costante oltre che vicina. Questo che stiamo vedendo noi è che questa cosa funziona, ripaga, è molto faticosa, però è decisiva per la vita di questi ragazzi, quantomeno il tentativo. Chi va via lascia una casa e quindi significa che ha trovato il suo posto, ha trovato delle persone che l'hanno fatto sentire in un posto familiare, questo lo dicono, lo sentono e lo verbalizzano anche. Questo ripaga tutte le fatiche che sono tante” (int. 1).*

*L'educatore lavora necessariamente in equipe, “è necessario che non ci sia l'educatore di fronte al ragazzo, ma che l'educatore sia portatore del pensiero dell'equipe, di un sistema che sia forte, altrimenti diventa una battaglia educatore ragazzo in cui l'educatore fondamentalmente perde sempre, perché sono ragazzi molto tutelati che sanno di essere tutelati, quindi sanno benissimo che l'educatore può arrivare fin là. Però se il ragazzo sente forte che non è l'educatore come persona che gli chiede di fare delle cose, ma è un'equipe e un sistema, allora riesce di più a capire che quello che gli viene chiesto è veramente orientato al suo bene e non al desiderio di una persona singola. Devono sentire il sistema equipe che li contiene” (int. 1).*

*Il funzionigramma dovrebbe prevedere figure di coordinamento e educatori incaricati con funzioni specifiche per la gestione di ambiti quali l'area educativa, sanitaria e amministrativa, proprio perché “vediamo che queste tre sono le aree in cui bisogna intervenire in modo tempestivo” (int. 4).*

*Il punto è avere una progettazione dello sgancio, che significa “progettare prima con il ragazzo e con gli stakeholders la modalità di chiusura e di un eventuale reinserimento in un altro percorso. Il ragazzo viene accompagnato nella ricerca lavorativa, nella stesura del CV e ai colloqui di lavoro per capire quale è la proposta contrattuale ed economica oltre che la sostenibilità della stessa, li affianchiamo inoltre nella ricerca di un alloggio” (int. 5).*

*“Al compimento dei diciott'anni, nella maggior parte dei casi, il ragazzo sa già dove andare” (int. 11), per cui sarà sufficiente accompagnarlo nel prendere i contatti con chi lo accoglierà, per favorire il passaggio anche a livello burocratico. “Predisponiamo con loro il kit da inviare a Roma tramite le poste per la richiesta di conversione del PdS, noi cerchiamo di spedirlo entro il giorno del compimento della maggiore età, in realtà hanno 60 giorni per mandarlo dopo la maggiore età. La risposta fornisce un appuntamento in questura, in base all'indirizzo inserito. Mentre per la richiesta di Parere al ministero del lavoro e delle politiche sociali, la domanda può essere inviata da tre mesi prima fino a due mesi dopo la maggiore età con la scheda G. Più cose metti già al primo colpo, più è facile che la pratica vada avanti. Se manca il passaporto, la pratica si blocca. Il parere del ministero, considerando gli atti di integrazione che il minore ha fatto durante la sua permanenza, dice che questa può continuare, lascia tuttavia l'ultima parola alla questura” (int. 3).*

Gli operatori della comunità si presentano ai parenti che hanno dichiarato di poter ospitare il minore all'uscita, per chiedere in che termini potranno accogliere il minore, *“quindi ci rapportiamo in maniera più precisa, anche perché dobbiamo relazionare alla fine sulle indicazioni di dove il minore andrà a stare, per questo facciamo in modo che l'uscita sia il più protetta possibile”* (int. 11).

Se il minore non ha idea di cosa fare dopo i diciott'anni, *“si parla con lui per cercare di capire quali sono le sue potenzialità e le sue aspirazioni”* (int. 10). E' però necessario attivarsi per tempo, *“già tre mesi prima dell'uscita bisogna progettare l'uscita o chiedere, se possibile e opportuno relativamente al suo progetto, un prosieguo amministrativo”* (int. 5).

C'è la possibilità di richiedere il proseguo amministrativo nei casi in cui, al compimento della maggiore età, si andrebbe ad interrompere un percorso di studi già avviato, per cui *“si può prolungare la permanenza per alcuni mesi o fino ai 21, esponendo una richiesta al tribunale, che valuterà anche altri fattori quali: l'aver sostenuto un percorso scolastico con impegno e costanza, l'essersi integrato partecipando alle attività proposte, la necessità di cure sanitarie importanti da terminare”* (int. 3).

Chi ha in piedi la richiesta di asilo, all'ottenimento dell'esito si provvede con il trasferimento presso un CAS o in altra struttura disposto dalla Prefettura. *“Nel caso in cui la persona non avesse una rete di riferimento e non abbia diritto alla richiesta d'asilo, si attiva il protocollo buon samaritano cercando di creare una rete attorno al ragazzo, che possa supportarlo anche all'uscita dalla comunità”* (int. 8). *“Sarebbe l'ideale poter accompagnare il minore, durante la permanenza in comunità, nel creare o rafforzare una rete di legami deboli attorno a lui, in modo che possa supportarlo nel momento dell'uscita. Questo si può fare solo se il minore ha in progetto di rimanere in zona, per tutti i minori che invece hanno progetti migratori che prevedono il trasferimento in altre città, questo non è realizzabile quando ancora sono minorenni, lo dovranno fare loro ma maggiorenni. Tanto dipende dal progetto migratorio che loro hanno in mente di seguire e dove hanno gli agganci per potersi spostare. Questo è un problema perché si capisce alla fine, loro non si scoprono subito. Se il minore non si fida e dice le cose solo alla fine, questo limita le possibilità di intervento dell'educatore, che magari pensa con l'equipe un progetto per lui che poi non si realizza come lo si era immaginato”* (int.1).

Molte collaborazioni con gli enti del territorio nascono ad hoc per il progetto educativo del singolo minore. *“Le collaborazioni che invece attiviamo per la comunità riguardano enti che possono aiutarci sul tema dell'integrazione con il territorio oppure sul tema della lingua e della formazione. Sono due temi prioritari: il primo obiettivo è quello di integrare i ragazzi sul territorio, e la lingua per questo è fondamentale”* (int. 4).

Gli educatori riescono a lavorare sull'aspetto del collocamento lavorativo soltanto con ragazzi che possono essere ospiti della comunità per più di 12/18 mesi, in meno tempo difficilmente si riescono

a costruire dei percorsi validi. A tal proposito, gli educatori *“accompagnano i ragazzi nella stesura del CV e si tengono in contatto con i tutor aziendali per capire come sta evolvendo lo stage formativo”* (int. 4). *“Al termine della scuola, noi li accompagniamo per prendere i contatti con la ditta per lo stage, gli spieghiamo dov'è e come raggiungerla. Se sono alla ricerca di un lavoro prepariamo il CV con loro, gli spieghiamo dove sono le agenzie interinali, come rapportarsi”* (int. 11).

*“Il guadagno dello stage glielo facciamo mettere da parte per poi restituirglielo al compimento della maggiore età, in modo da permettergli di avere un piccolo tesoretto spendibile nel momento in cui alla maggiore età andranno a ricercare un alloggio in autonomia”* (int. 11).

Alcune comunità introducono i ragazzi al centro per l'impiego anche prima del compimento della maggiore età, cercando di far sì che siano autonomi nell'iscrizione spiegandogli le procedure.

L'iscrizione al CPI permette poi al minore di accedere a delle giornate di utili incontri su come scrivere il CV e per come fare un colloquio di lavoro. *“E' chiaro che sono incontri aperti al pubblico con una partecipazione massiva di persone, però è sempre un'iniziativa che se colta al meglio può essere sfruttata”* (int.7). Anche alcuni enti di formazione professionale propongono interventi e incontri di questo genere.

*“Abbiamo provato a preparare e fornire dei kit di orientamento alla maggiore età, spiegati in incontri dove spieghiamo ai ragazzi quali saranno i servizi a cui rivolgersi, quali sono i passaggi da fare (es. per la richiesta di un nuovo permesso di soggiorno, il cambio della TS, la comunicazione del nuovo domicilio), in modo da presentare in modo chiaro il percorso”* (int. 2).

Per quanto riguarda la parte informativa, la comunità ricorda ai ragazzi l'importanza di essere autonomi: *“quando escono dovranno sapere dove andare, perché poi noi non ci possiamo più occupare di loro; ricordiamo a loro i passaggi che devono fare, come comunicare alla questura la cessione di fabbricato e il contratto per l'affitto”* (int. 11).

Le comunità lasciano i loro recapiti ai minori in uscita e la disponibilità per un eventuale supporto a distanza. *“Capita infatti talvolta che chiedano sostegno in cose pratiche come i permessi di soggiorno, sbrogliare problemi burocratici che siano dal cambio di domicilio al rinnovo del permesso di soggiorno”* (int. 2). Quindi, a titolo personale gratuito gli operatori forniscono alcune informazioni ai neomaggiorenni che li contattano dopo un qualche tempo per chiedere delucidazioni varie. *“Il rapporto di fiducia si mantiene anche dopo l'uscita, non gli chiudiamo le porte in faccia, sanno che qui è casa, perché vi hanno vissuto e l'hanno curata”* (int. 9).

Nel caso in cui il minore rimanga nel territorio, una volta uscito, il supporto è strettamente personale e dipende dal rapporto che il minore ha stabilito con l'educatore e dalla volontà dello stesso di accompagnarlo ancora un po'. *“Come in tutte le situazioni di lavoro con le persone, i rapporti*

*personali che si creano, usciti dal contesto strutturato della comunità, possono talvolta continuare, e in questa continuità si sviluppa ulteriormente l'accompagnamento” (int. 2).*

In conclusione, considerando che dalle testimonianze delle comunità emerge la necessità di rafforzare la rete delle collaborazioni, si potrebbe rivelare utile programmare dei tavoli di discussione tra gli operatori delle diverse Comunità attive nel territorio e i rappresentanti degli enti con cui quotidianamente queste si interfacciano, per evitare la frammentazione delle risposte e la dispersione di idee. *“Per costruire delle pratiche condivise tra tutti i portatori di interesse che fanno parte di questo processo a livello provinciale e regionale potrebbe essere utile attivare uno scambio di buone pratiche e prassi di intervento. Si potrebbero fare delle riunioni nelle quali esporre le problematiche e le strategie con le quali si sono cercate di risolvere, fare degli incontri di formazione e verifica per pubblici e privati in cui si condividono quali sono i punti di forza e di debolezza e quali strategie si potrebbero attivar per risolverli. [...] Se la mappatura generale è costruita è anche più semplice intervenire nei singoli casi. Costruire delle procedure e delle pratiche condivise, oltre che dei rapporti e delle relazioni che vanno al di là delle pratiche, è il punto nodale, tra le comunità, gli assistenti sociali, la Questura, la Prefettura, i vari uffici e enti di formazione, il CIR, i tutori e gli altri servizi eventualmente coinvolti” (int. 5).*

La maggiore collaborazione tra i diversi enti, che operano per l'accoglienza e l'integrazione dei MSNA, potrebbe apportare nutrimento alla qualità dei Progetti di vita che per loro e con loro vengono ideati e realizzati; considerando che “un percorso di integrazione efficace deve riguardare la globalità delle dimensioni della vita umana” (Catarci, 2011:50), la modalità più efficace per poter lavorare in tal senso non potrà che prendere forma all'interno di una costante comunicazione e cooperazione tra i diversi enti che si occupano di curare i diversi aspetti della vita dei minori stessi.

L'ambiente sociale è necessariamente luogo di confronto: il faccia a faccia avviene all'interno del contesto di vita. Il gruppo è un complesso di interazioni, esso rappresenta il campo di forze vitali di cui l'individuo ha bisogno per avere conferma e sicurezza, oltre che uno strumento di formazione (Santerini, 1998).

## **BIBLIOGRAFIA**

ACONE, G. ; VISCONTI, E. ; DE PASCALE, T. 2004 *Pedagogia dell'adolescenza*, Editrice la Scuola, Brescia

AMERIO, P. 1996 *Alcune considerazioni sulla nozione di azione in psicologia sociale*, in C. Regalia, G. Scaratti, *Conoscenza e azione nel lavoro sociale*

AYOTTE, W. 2000 *Separated Children coming to western Europe: why they travel and how they arrive*, London: Save the Children.

- BARGACH, A. 2006 *Los contextos de riesgo: menores migrantes “no” acompañados*, Icaria, Barcelona
- BEDOGNI, S. 2004 *Minori stranieri tra disagio e integrazione nell'Italia multi-etnica. Uno sguardo antropologico*, L'Harmattan Italia srl, Collana “Logiche Sociali”
- BERTAGNA, G. ; CHIOSSO, G. 1999 *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Tirrenia Stampatori, Torino
- BLEZZA, F. 2001 *Pedagogia della vita quotidiana. La formazione del pedagogo professionista, un aiuto per chiunque sia educatore*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza
- CALONGHI, in Nanni, Prelezo, Malizia, 1997 *Dizionario di scienze dell'educazione*
- CANCIO, L. F. P. 2018 *Tutela senza confini per minori non accompagnati*, in Lavoro di cura e di comunità, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna
- CATARCI, M. 2011 *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Franco Angeli, Milano
- CRISAFULLI, F. 2010 *Il “core competence” dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*, Edizioni Unicopli, Milano
- CRISAFULLI, F. 2016 *E.P. Educatore professionale. Competenze, formazione e ricerca, strumenti e metodologie*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna
- DASSORI, I. 2000 *Europa multi-etnica, Europa inter-etnica*, in “Aggiornamenti sociali”, n.9-10
- DEWEY, J. 1988 *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- DRAMMEH, L. 2010 *Progetti di Vita per minori stranieri non accompagnati. Manuale per gli operatori sociali attivi sul territorio*, in Collana Migration, Edizioni del Consiglio d'Europa
- FRANTA, H. 1988 *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Las, Roma
- FREIRE, P. 1968 *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- JIMENEZ ALVAREZ, et al. 2011 *De dependientes a protagonistas. Los menores como sujeto migratorio*, Bellaterra, Barcellona
- LION, M. ; SPAGNOLETTI, M. T. 1995 *Collocamento in comunità*
- LIPARI, D. 1995 *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma
- MANTOVANI, S. 2000 *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano
- MASLOW, A. 1954 *Motivation and Personality*, Harper, New York
- NEVE, E. 2005 *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione*, Carocci Faber, Roma
- PASQUALOTTO, L. 2016 *Educatori di professione oggi. Letture oblique dell'esperienza o orientamenti per il futuro*, Edizioni Unicopli, Milano

- ROGERS, C. 1970 *La terapia centrata sul cliente*, Giunti Editor, Milano
- SANTERINI, M. 1998 *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Editrice la Scuola, Brescia
- SASSEN, S. 2010 *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes mediavales a los ensamblajes globales*, Katz, Buenos Aires
- SEMI, A. 1985 *Tecnica del colloquio*, Cortina, Milano
- SILVERMAN, D. 2002 *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma
- SILVERMAN, D., edizione italiana a cura di GOBO, G. 2008 *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci editore, Roma
- TORRALBA, K. e PÉREZ, S. 2005 *Menores migrantes: de los puntos cardinales a la rosa de los vientos*, Promolibro, Valencia
- TRENTINI, G. 1980 *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Mondadori, Milano
- TRIESTINA, B. 2017 *I minori stranieri non accompagnati. Analisi ragionata della L. 7 Aprile 2017, n. 47*, La Tribuna Dossier, Piacenza
- TRINCHERO, R. 2004 *I metodi della ricerca educativa*, Edizioni Laterza, Roma
- WADE, et al. 2005 *Unaccompanied Asylum Seeking Children: The response of social work services*, London
- ZANMARCHI, M. 2014 *Minori stranieri non accompagnati: modelli di accoglienza e strategie educative: il caso di Venezia*, Guerini, Milano
- ZOLETTO, D. 2012 *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Franco Angeli, Collana La melograna, Milano

## SITOGRAFIA

- Distr. General HCR/GIP/09/08 del 22/12/2009 UNHCR The UN Refugee Agency: LINEE GUIDA SULLA PROTEZIONE INTERNAZIONALE Richieste di asilo di minori ai sensi degli Articoli 1(A) 2 e 1(F) della Convenzione del 1951 e/o del Protocollo del 1967 relativo allo status dei rifugiati:  
[http://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/01/Linee\\_guida\\_sulla\\_protezione\\_internazionale.pdf](http://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/01/Linee_guida_sulla_protezione_internazionale.pdf)
- Save the Children and UNICEF, The evolving capacities of the child (Le capacità evolutive del minore), 2005  
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf>
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali. I MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI (MSNA) IN ITALIA REPORT DI MONITORAGGIO Dati al 31 dicembre 2015  
<http://www.lavoro.gov.it/notizie/Documents/Repor-di-monitoraggio-31-dicembre-2015.pdf>

- LEGGE 7 aprile 2017, n. 47 - (GU Serie Generale n.93 del 21-04-2017) Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, MSNA in Italia-Report di monitoraggio, dati al 30/06/2019

<https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Report%20di%20monitoraggio%20I%20semestre%202019%20-%20I%20Minori%20Stranieri%20Non%20Accompagnati%20MSNA%20in%20Italia/Report-di-monitoraggio-MSNA-I-semestre-2019-30062019.pdf>

- Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502. (GU Serie Generale n.98 del 28-04-1999) :

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1999/04/28/98/sg/pdf>

## ALLEGATO: TRACCIA DELL'INTERVISTA

### 1. Potreste presentarmi la Comunità all'interno della quale operate?

- quando ha iniziato ad essere attiva e come si è sviluppata nel tempo
- quale mission
- utenza
- l'equipe degli operatori
- reti attive e risorse disponibili; convenzioni

### 2. Chi è il Minore Straniero Non Accompagnato?

- provenienza
- età
- motivazioni che hanno spinto ad intraprendere il viaggio

### 3. Qual è il bisogno che voi avvertite come più sentito dai minori stranieri non accompagnati ospitati nella vostra Comunità?

- bisogni espliciti ed impliciti
- cosa chiedono/cercano i MSNA
- di cosa avrebbero bisogno

### 4. Quali strumenti e competenze utili dovrebbe sviluppare un minore prima del raggiungimento della maggiore età per poter diventare autonomo?

- quali gli assi del PEI
- cosa significa autonomia, in cosa consiste; quali i suoi presupposti

**5. Qual è il ruolo della figura dell'educatore professionale nel suo contesto?**

- quali le sue funzioni
- di quali strumenti professionali si serve
- come si concretizza la relazione educativa con i minori, con uno sguardo a breve e a lungo termine

**6. Quali sono gli interventi che sviluppate per rispondere ai bisogni degli utenti?**

- con quali modalità e in quale ottica sono progettati
- quali i soggetti coinvolti
- quali attese nei confronti dei MSNA
- quali procedure considerate buone prassi
- come si potrebbe migliorare la gestione

**7. Quali sono i fattori favorevoli e quali quelli ostacolanti in tali interventi?**

- fattori strutturali o di circostanze particolari ; interni o esterni ; relativi al sistema di accoglienza o al minore particolare

**8. Cosa avviene concretamente dal momento in cui l'utente compie 18 anni e 1 giorno?**

- casi di percorsi (di integrazione anche lavorativa) ben riusciti
- eventuali discrepanze tra obiettivi attesi e risultati
- quali variabili intervenienti a favore e a sfavore
- se si aiutano i neo-maggiorenni, in quali termini e modalità