

Thèse de Doctorat présentée à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Institut de Psychologie et Éducation



Université de Neuchâtel

pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences Humaines et Sociales – Psychologie

par

Vincenzo Salerno

SHOCK.

Dall'educatore vulnerabile e ignorato alla formazione di un'*equipe* educativa dialogica e resiliente attraverso l'elaborazione emotiva: una teoria fondata.

TOMO I

Thèse de Doctorat dirigée par:

ANTONIO IANNACCONE

Professeur honoraire (Université de Neuchâtel) e
professore ordinario (Universitas Mercatorum)

Co-dirigée par:

Rita Minello

Professoressa associata (Università Niccolò Cusano)

A.A. 2023-2024

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de M. Antonio Iannaccone, co-directeur de thèse, professeur émérite, Université de Neuchâtel & professeur ordinaire à l'Université de Rome – « Unimercatorum ; Mme Rita Minello, co-directrice de thèse, professeure assistante, Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma ; M. Francesco Arcidiacono, professeur HEP, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne ; M. Andrea Mattia Marcelli, professeur assistant, American University of Central Asia, Bishkek, Kyrgyz Republic autorise l'impression de la thèse présentée par M. Vincenzo Salerno en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 25 octobre 2024

p.o. Prof. L. Klotzer


Le doyen
Loris Petris



*Sono felice di fare l'educatore!
non mi viene in mente nessun altro lavoro
così importante e prezioso, però così non posso continuare,
è troppo dura... a tutti i livelli... mi piange il cuore,
ma se non cambia le cose...*

penso che lascerò...

(un educatore)

Notula sul Titolo

Shock. Lo *shock* emotivo è una reazione psicologica intensa che si verifica in risposta a eventi altamente stressanti o traumatici, i quali possono sovraccaricare temporaneamente la mente dell'individuo, limitando la sua capacità di gestire le emozioni. Tale fenomeno emerge quando l'equilibrio mentale viene fortemente disturbato da una situazione, causando confusione estrema, disorientamento e talvolta una momentanea incapacità di reagire. Lo *shock* emotivo interrompe le abitudini di una persona, lasciando l'individuo in uno stato di vulnerabilità emotiva e, talvolta, fisica. Le reazioni allo *shock* emotivo variano notevolmente tra gli individui e possono comprendere sintomi come ansia acuta, negazione, stordimento e una serie di risposte fisiologiche come aumento del battito cardiaco o difficoltà respiratorie.

Il processo di recupero da uno *shock* emotivo richiede tempo, sostegno emotivo e, in alcuni casi, l'intervento di professionisti come psicologi o consulenti per aiutare l'individuo a elaborare l'evento traumatico e ritrovare un equilibrio emotivo.

Incontrare l'altro, il diverso, il soggetto inassimilabile alle proprie categorie di comportamento e mentali, è un'esperienza "traumatica" (Levinàs, Lacan, Derrida): quello con il migrante è per molti educatori oggi una esperienza traumatica, e spesso uno *shock*. **Questa tesi propone l'introduzione di una nuova categoria, quella di *shock* educativo**, e propone un metodo che rende l'interno contesto educativo come sistema formativo dei vissuti degli educatori e delle loro esperienze *shockanti*.

Prendersi cura di ogni educatore che opera in contesti complessi, e vive esperienze *shockanti*, è una sfida professionale e forse vocazionale di alto profilo psicologico e pedagogico.

Riflettere su come **un intero sistema formativo** può prendersi cura di ogni educatore che vi opera, e che può sperimentare esperienze *shockanti*, è una sfida professionale e forse vocazionale di alto profilo psicologico e pedagogico.



Stella di Betlemme, nel giardino della comunità

“A distanza di una settimana dalla rissa, a mente quasi lucida, mi sono seduta in giardino e guardando verso il cielo ho rievocato la serata in cui c’è stata la rissa in comunità, chiedendomi il perché di tutto quello che è successo.

Rievocando l’episodio mi sono sentita pervasa da un mix di sentimenti - angoscia, tristezza, rabbia – e piena di dubbi su come potermi disintossicarmi da tutto questo, elaborarlo, per poter affrontare il mio cammino con i ragazzi con la stessa armonia e lucidità che avevo prima.

A quel punto ho abbassato lo sguardo e ho visto questo fiore, che è sempre stato nel nostro giardino, ma mai prima di quel momento l’avevo notato, mi ha donato un sorriso e una sensazione inspiegabile di tranquillità e di pace, allora, incuriosita e in cerca di risposte, ho cercato su internet cosa significasse quel fiore.

Scoperto il significato di quel fiore mi sono sentita ascoltata in qualche modo; il fiore mi ha dato quello che tanti colleghi hanno tentato di darmi dopo quella giornata buia, ovvero il non sentirmi sola in tutto questo”.

K., educatrice 23.03.24

Con rispetto e profonda gratitudine,
agli educatori della comunità

e al mio papà e alla mia mamma
che mi hanno sempre sostenuto e aiutato
nel mio percorso...

ABSTRACT

La ricerca si è concentrata sull'esperienza degli educatori professionali che lavorano con i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), rilevando una sottovalutazione su diversi fronti: economico, sociale, organizzativo e professionale. Nonostante l'importanza del loro ruolo, gli educatori affrontano condizioni difficili, incluse lunghe ore di lavoro, mancanza di progressione di carriera e alta conflittualità con gli utenti. Nonostante la crescente domanda di educatori, si registra un calo di coloro disposti a lavorare con i MSNA. La ricerca ha rivelato che mentre i minori stranieri non accompagnati ricevono una forte tutela, gli educatori sono scarsamente riconosciuti e tutelati.

La revisione della letteratura e lo studio delle *policy* confermano queste intuizioni. Le interviste e i *focus group* hanno evidenziato le emozioni contrastanti degli educatori, dall'euforia alla frustrazione. Il *turn over* degli educatori è stato elevato, con molte dimissioni dovute a *stress* e condizioni di lavoro insostenibili. Attraverso la Metodologia della *Grounded Theory Costruttivista* si è indagato ideograficamente la modalità dialogica con cui una comunità educativa impegnata nell'educazione dei MSNA provenienti dalla Rotta Balcanica in Italia allena le emozioni degli educatori e attraverso l'educazione emotiva produce strumenti e scelte organizzative per affrontare le difficoltà sistemiche legate all'incontro *shockante* con i MSNA. Ne emerge un modello formativo e organizzativo che supporta il contesto educativo e gli educatori. Questi risultati hanno portato a una riflessione sul modo in cui le istituzioni possono supportare gli educatori e migliorare il sistema educativo per i MSNA, spingendo verso una ricerca più ampia sull'efficacia dell'intervento educativo.

Parole chiave: Educatori professionali, Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), Grounded Theory Costruttivista, Emozioni educative, Resilienza educativa, Equipe educativa

ABSTRACT

The research focused on the experience of professional educators working with Unaccompanied Foreign Minors (UFM), highlighting underestimation on various fronts: economic, social, organizational, and professional. Despite the importance of their role, educators face challenging conditions, including long working hours, lack of career progression, and high levels of conflict with users. Despite the increasing demand for educators, there is a decline in those willing to work with UFM. The research revealed that while unaccompanied foreign minors receive strong protection, educators are poorly recognized and supported.

The literature review and policy study confirmed these insights. Interviews and focus groups highlighted the conflicting emotions of educators, ranging from euphoria to frustration. Educator turnover was high, with many resigning due to stress and unsustainable working conditions. Using the Constructivist Grounded Theory Methodology, the research ideographically explored the dialogical approach by which an educational community working with UFM from the Balkan Route in Italy trains educators' emotions. Through emotional education, it produces tools and organizational strategies to address systemic challenges linked to the shocking encounter with UFM. The result is a training and organizational model that supports the educational context and educators. These findings led to a reflection on how institutions can support educators and improve the educational system for UFM, encouraging broader research on the effectiveness of educational intervention.

Parole chiave: Professional educators, Unaccompanied Foreign Minors (UFM), Constructivist Grounded Theory, Educational emotions, Educational resilience, Educational team

RÉSUMÉ

La recherche s'est concentrée sur l'expérience des éducateurs professionnels travaillant avec les Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENA), mettant en évidence une sous-estimation sur plusieurs fronts : économique, social, organisationnel et professionnel. Malgré l'importance de leur rôle, les éducateurs rencontrent des conditions difficiles, notamment de longues heures de travail, un manque de progression de carrière et des niveaux élevés de conflit avec les usagers. Malgré une demande croissante d'éducateurs, on observe une diminution de ceux prêts à travailler avec les MENA. La recherche a révélé que, tandis que les mineurs étrangers non accompagnés bénéficient d'une forte protection, les éducateurs sont peu reconnus et soutenus. La revue de la littérature et l'étude des politiques ont confirmé ces observations. Les entretiens et les groupes de discussion ont mis en lumière les émotions contrastées des éducateurs, allant de l'euphorie à la frustration. Le turnover des éducateurs était élevé, avec de nombreuses démissions dues au stress et à des conditions de travail intenable. En utilisant la méthodologie de la Théorie Ancrée Constructiviste, la recherche a exploré de manière idéographique l'approche dialogique par laquelle une communauté éducative travaillant avec les MENA issus de la route des Balkans en Italie forme les émotions des éducateurs. À travers l'éducation émotionnelle, elle produit des outils et des stratégies organisationnelles pour faire face aux défis systémiques liés à la rencontre bouleversante avec les MENA. Il en ressort un modèle de formation et d'organisation qui soutient le contexte éducatif et les éducateurs. Ces résultats ont conduit à une réflexion sur la manière dont les institutions peuvent soutenir les éducateurs et améliorer le système éducatif pour les MENA, tout en encourageant des recherches plus larges sur l'efficacité de l'intervention éducative.

Parole chiave: Éducateurs professionnels, Mineurs Étrangers Non Accompagnés (MENA), Constructivist Grounded Theory, Émotions éducatives, Résilience éducative, Équipe éducative

INDICE

TABLE OF CONTENTS

<i>Abstract</i>	13
<i>Abstract</i>	15
<i>Résumé</i>	17
<i>INDICE</i>	19
<i>Table of contents</i>	19
<i>Tavola delle Figure</i>	21
<i>Table of figures</i>	21
<i>Avvertenza</i>	24
I. POSIZIONE DEL PROBLEMA	25
1. <i>SHOCK. PRESENTAZIONE DEL PROBLEMA</i>	25
2. <i>CONTESTO DEL PROBLEMA. I DATI UFFICIALI DEL CASO ITALIA</i>	27
2.1 <i>I dati riguardanti le caratteristiche e la distribuzione geografica dei MSNA</i>	27
2.2 <i>Dati demografici dei minori non accompagnati</i>	27
2.3 <i>Arrivo dei minori stranieri non accompagnati sul suolo italiano</i>	28
2.4 <i>L'uscita dei MSNA dal sistema di accoglienza</i>	29
3. <i>LITERATURE REVIEW E DOMANDA DI RICERCA</i>	31
3.1 <i>Obiettivi della ricerca e rilevanza scientifica</i>	31
3.2 <i>Revisione della letteratura. Una ricognizione circoscritta al 2022-23</i>	31
II. TEORIA E METODO DELLA RICERCA	41
4. <i>UN METODO DIALOGICO: PRIMA FASE DELLA RICERCA (2021-2022)</i>	45
4.1 <i>Teoria della prima fase della ricerca: l'approccio dialogico</i>	45
4.2 <i>Metodologia della prima fase della ricerca</i>	47
5. <i>UN PRIMO BILANCIO DELLA RICERCA: NECESSITÀ EMERSE E PROGETTAZIONE DI UNA NUOVA FASE DELLA RICERCA</i>	61
5.1 <i>Risultati utili ottenuti da questa fase della ricerca</i>	61
5.2 <i>Ostacoli incontrati</i>	63
5.3 <i>Crisi della metodologia in uso: la scelta della Grounded Theory Methodology e la trasformazione della prima fase della ricerca in 'ricerca pilota'</i>	65
6. <i>SECONDA FASE DELLA RICERCA (2022-2024): GROUNDED THEORY COSTRUTTIVISTA</i>	69
6.1 <i>Grounded theory costruttivista</i>	69
III. DESK REASERCH: POLICY E ACCOGLIENZA IN ITALIA	87
7. <i>MSNA: LE PRINCIPALI POLICY E SISTEMA DI ACCOGLIENZA</i>	87
7.1 <i>La definizione giuridica di msna</i>	88

7.2	<i>la tutela dei msna nelle policy internazionali ed europee</i>	91
7.3	<i>la tutela dei msna nelle policy italiane e la configurazione del sistema di accoglienza italiano</i>	95
8.	L'IMMAGINE DEL MSNA NELLE POLICY	105
9.	LA RAPPRESENTAZIONE QUOTIDIANA DEL PROBLEMA IN DUE DOCUMENTI EMBLEMATICI: ALCUNI ARTICOLI E UNA RELAZIONE	107
9.1	<i>Alcuni articoli di cronaca recenti</i>	107
9.2	<i>relazione di un MSNA accolto in comunità</i>	113
10.	DALLA VULNERABILITÀ DEL MSNA ALLA VULNERABILITÀ DEGLI EDUCATORI	119
IV.	FIELD REASERCH	125
11.	ESITI DELLA PRIMA FASE (“RICERCA PILOTA”): LE EMOZIONI DEGLI EDUCATORI PROFESSIONALI	125
11.1	<i>Gioia, soddisfazione, felicità</i>	130
11.2	<i>Delusione</i>	132
11.3	<i>frustrazione</i>	134
11.4	<i>rabbia</i>	137
11.5	<i>ansia</i>	138
11.6	<i>paura</i>	140
11.7	<i>tristezza</i>	142
12.	EURISTICA. LE FONTI DELLA RICERCA COME FONTI DI CONOSCENZA ETNOGRAFICA	145
12.1	<i>Una biografia della comunità: la storia vissuta dagli educatori</i>	145
12.2	<i>Come “funziona” oggi la comunità: le prassi educative</i>	153
12.3	<i>La comunità come contesto in cui vive l'elemento dialogico: la centralità del patto educativo come elemento di dialogo tra gli educatori in equipe e con i ragazzi, e in particolare tra gli educatori di riferimento e i ragazzi</i>	174
13.	ANALISI TEMATICA: COME SI ELABORANO LE EMOZIONI NEL MOMENTO DELLA RICERCA	184
13.1	<i>Auto-formazione: coscientizzazione e trasformazione</i>	185
13.2	<i>A partire dalle emozioni: come si elaborano gli strumenti educativi ed organizzativi (documenti, procedure, pratiche educative, forme organizzative-aziendali). Le modalità partecipative sperimentate</i>	204
13.3	<i>Cosa produce l'elaborazione collettiva dei vissuti: altri strumenti educativi e organizzativi</i>	219
	<i>La pratica inclusiva dell'Oratorio</i>	233
14.	CIBERNETICA. UNA PROGETTAZIONE DIALOGICA COME STRUMENTO DI TRASFORMAZIONE EMOTIVA: COME SI ELABORANO I VISSUTI EMOTIVI NEL SISTEMA FORMATIVO DELLA COMUNITÀ (UN METODO FORMATIVO-GESTIONALE)	237
14.1	<i>Comunità di apprendimento e Leadership condivisa</i>	237
14.2	<i>costruire insieme senso e pratiche educative e organizzative</i>	259
14.3	<i>Trasformazioni organizzative e benessere personale: dialogo con il territorio, salario adeguato, orario lavorativo diurno e notturno, conciliazione famiglia-lavoro, welfare aziendale e benefit/premi, progressione di carriera</i>	271
V.	CONCLUSIONI	281

15. IL MODELLO EMERGENTE DALLA RICERCA IDIOGRAFICA: UNA TEORIA FONDATA PER LA FORMAZIONE DI UN' <i>EQUIPE</i> EDUCATIVA DIALOGICA E RESILIENTE	283
15.1 <i>Il paradigma narrativo: costruire significati condivisi nell'equipe educativa</i>	285
15.2 <i>Contesti dialogici e trasformazione emotiva</i>	290
15.3 <i>Contesti educativi professionali come comunità di pratica e apprendimento cooperativo e trasformativo</i>	295
16. DALLO <i>SHOCK</i> ALLO <i>SHIBBŌLET</i> : PISTA DI RICERCA	305
VI. RINGRAZIAMENTI.....	309
VII. BIBLIOGRAFIA.....	311
I. POSIZIONE DEL PROBLEMA.....	311
II. TEORIA E METODO DELLA RICERCA: <i>LA GROUNDED THEORY COSTRUTTIVISTA</i>	317
III. <i>DESK REASERCH</i> : POLICY E ACCOGLIENZA IN ITALIA.....	322
IV. DALLA VULNERABILITÀ DEL MSNA ALLA VULNERABILITÀ DEGLI EDUCATORI	325
V. CONCLUSIONI.....	333

TAVOLA DELLE FIGURE

TABLE OF FIGURES

<i>STELLA DI BETLEMME, NEL GIARDINO DELLA COMUNITÀ</i>	9
<i>SCHEMA DEL TURN OVER DEGLI EDUCATORI REGISTRATO DURANTE LA PRIMA FASE DELLA RICERCA (2020-2021)</i>	64
<i>SCHEMA RIASSUNTIVO DELLA METODOLOGIA DELLA PRIMA FASE DELLA RICERCA 2021-2022 ('RICERCA PILOTA')</i>	67
<i>FIGURA 4.0 – 30 DICEMBRE 2023 PRIMA ELABORAZIONE DELLA RICERCA SECONDO L'APPROCCIO GROUNDED THEORY IN UNA CONCITATA RIUNIONE DI RIFORMULAZIONE DELL'INTERO PROGETTO DI RICERCA</i>	69
<i>SCHEMA RIASSUNTIVO DELLA METODOLOGIA DELLA SECONDA FASE GUIDATA DALLA GROUNDED THEORY COSTRUTTIVISTA (2022-2024)</i>	81
<i>SCHEMA RIASSUNTIVO DELLA METODOLOGIA DELLA SECONDA FASE GUIDATA DALLA GROUNDED THEORY COSTRUTTIVISTA (2022-2024)</i>	82
<i>POSIZIONAMENTO DEL RICERCATORE</i>	83
<i>FIGURA 4.1 – UN MINORE STRANIERO INTENTO A PORRE GLI INGREDIENTI SULL'IMPASTO, NELL'AMBITO DEI LABORATORI ERGOEDUCATIVI</i>	150

<i>FIGURA 4.2 – RAGAZZI DELLA COMUNITÀ NELL'ORTO, NELL'AMBITO DEI LABORATORI ERGOEDUCATIVI</i>	150
<i>FIGURA 4.3 – FOTOGRAFIA AEREA EFFETTUATA DA DRONE DEL COMPLESSO DELLA COMUNITÀ</i>	153
<i>FIGURA 4.4 – SCANSIONE ORARIA DELLE VARIE EQUIPE</i>	160
<i>FIGURA 4.5 – SCHEDE USATE NEL DIALOGO DI PRIMO INGRESSO, CON LE INFORMAZIONI CHIESTE AL MINORE</i>	166
<i>FIGURA 4.6 – TAPPE TIPICHE DEL PERCORSO DI UN MSNA</i>	171
<i>FIGURA 4.7 – PROGETTUALITÀ FORMATIVA TIPICA DI UN MSNA, SUDDIVISA IN BASE AL TEMPO DI PERMANENZA</i>	172
<i>FIGURA 4.8 – I VARI LIVELLI PROGETTUALI DI UN MSNA IN SINTONIA CON IL PATTO EDUCATIVO E GLI EVENTI DELLA VITA COMUNITARIA; QUESTI POI SERVIRANNO DA BASE PER PRODURRE LE RELAZIONI PER I SERVIZI SOCIALI</i>	173
<i>FIGURA 4.9 – MODELLO VUOTO DEL PATTO EDUCATIVO</i>	179
<i>FIGURA 4.10 – EDUCATORI DURANTE L'EQUIPE EDUCATIVA MULTIPROFESSIONALE</i>	189
<i>FIGURA 4.11 – ORDINE DEL GIORNO DELLA RIUNIONE DELL'EQUIPE EDUCATIVA MULTIPROFESSIONALE</i>	190
<i>FIGURA 4.12 – ORGANIGRAMMA DI INSIEME DELL'OPERA</i>	195
<i>FIGURA 4.13 – VERBALE DI UNA RIUNIONE DI EQUIPE, CON IL FOCUS SULLE DECISIONI PRESE</i>	205
<i>FIGURA 4.14 – CRONOLOGIA DI DUE GRUPPI DI LAVORO SU TELEGRAM</i>	207
<i>FIGURA 4.15 – CRONOLOGIA DEL GRUPPO DEDICATO A UNO DEI MSNA SU TELEGRAM</i>	208
<i>FIGURA 4-16 – ESEMPIO DI UNA DELLE PROCEDURE A CUI GLI EDUCATORI SI ATTENGO NO DURANTE IL TURNO</i>	209
<i>FIGURA 4.17 – MANSIONARIO DELL'EDUCATORE</i>	212
<i>FIGURA 4.18 – ESTRATTO DEL DECRETO DI AFFIDAMENTO DEL TRIBUNALE DI UN MSNA ALLA COMUNITÀ</i>	213
<i>FIGURA 4.19 – RELAZIONE INIZIALE DI UN MSNA AI SERVIZI SOCIALI</i>	215
<i>FIGURA 4.20 – SCHEDE DI COMPILATE DURANTE IL COLLOQUIO FINALE CON IL MSNA</i>	219
<i>FIGURA 4.21 – ORGANIZZAZIONE DELLA GIORNATA</i>	221
<i>FIGURA 4.22 – TABELLA DEI CORRISPETTIVI ECONOMICI DEI PREMI E DELLE SANZIONI</i>	224
<i>FIGURA 4.23 – PORTA D'INGRESSO ALL'AULA STUDIO DELLA SCUOLA INTERNA</i>	227

<i>FIGURA 4.24 – SCANSIONE ORARIA DI UNA GIORNATA FERIALE E UNA FESTIVA</i>	<i>230</i>
<i>FIGURA 4.25 – SALONE INTERNO DELLA COMUNITÀ</i>	<i>232</i>
<i>FIGURA 4.26 – ORATORIO, SQUARCIO DEL PORTICATO, CORTILE E FACCIATA PRINCIPALE</i>	<i>233</i>
<i>FIGURA 4.27 – PROGRESSIONE DI CARRIERA SECONDO IN LINEA CON IL CCNL.....</i>	<i>278</i>

AVVERTENZA

L'intero lavoro di ricerca è stato interamente supervisionato, corretto e integrato insieme all'èquipe Progettazione Ricerca e Sviluppo della Comunità MSNA San Luigi di Gorizia: è da intendersi quindi come una ricerca partecipata e validata collettivamente dalla stessa comunità professionale.

I. POSIZIONE DEL PROBLEMA

Il presente capitolo presenta il fondamento su cui si basa l'intera ricerca e intende fornire una panoramica chiara e approfondita del problema affrontato, del contesto in cui esso si inserisce e della letteratura finora prodotta da chi lo ha precedentemente affrontato.

Dopo una prima presentazione del problema che ha motivato la ricerca, il capitolo procederà con un'analisi rigorosa dei dati relativi ai MSNA in Italia. Verranno esaminati e contestualizzati i dati demografici dei minori, le caratteristiche della loro distribuzione geografica, nonché le dinamiche di ingresso e uscita dal sistema di accoglienza. Questa analisi empirica fornirà una cornice concreta per comprendere la portata e la complessità del fenomeno dei MSNA nel contesto italiano.

Infine, il capitolo concluderà con una revisione critica della letteratura esistente, che spazierà dalle ricerche empiriche alle riflessioni teoriche. Questa revisione mira a contestualizzare il problema delle vulnerabilità degli educatori dei MSNA all'interno del dibattito accademico più ampio, evidenziando le lacune nella ricerca esistente e fornendo un terreno fertile per lo sviluppo concettuale della presente indagine.

1. **SHOCK. PRESENTAZIONE DEL PROBLEMA**

Tra il 2010 e il 2020, il numero di migranti extraeuropei che attraversano i confini europei alla ricerca di migliori condizioni di vita è aumentato, anche a fronte di politiche più severe da parte di alcuni Stati membri (vedi Marchesi, 2022). Ciò include non solo individui impegnati in percorsi migratori ufficiali, ma anche individui coinvolti in pratiche migratorie etichettate come illegali dagli Stati membri europei o, in alternativa, che si svolgono in un'area grigia caratterizzata da scarso impatto politico, regolamenti mal concepiti o processi decisionali carichi di ideologia per conto delle istituzioni (per una rassegna completa, cfr. Savona et al., 2022).

In particolare, in Europa si è assistito al sorgere di un fenomeno denominato “Minori Stranieri Non Accompagnati” (Marchesi, 2022), che riguarda i minori extraeuropei che varcano i confini europei senza un'assistenza diretta da parte dei familiari o dei tutori legali (per una definizione cfr. Maggia, 2022). Ciò non vuol dire che le famiglie e le altre figure adulte siano del tutto assenti, ma che la

maggior parte delle azioni prossimali intraprese da detti minori vengono svolte da soli e senza il controllo e la guida degli adulti (Gimeno-Monterde et al., 2021).

In linea con le tendenze europee, l'Italia ha registrato un picco di accoglienza di migranti e, in particolare, di minori stranieri non accompagnati (Caritas & Migrantes, 2022). Per contrastare e gestire il problema, l'Italia ha intrapreso una serie di azioni e sono state approvate norme per favorire la crescita di soggetti del Terzo Settore, come le Società cooperative o le ONG, che si rivolgono ai minori stranieri non accompagnati.

Vi sono tuttavia elementi strutturali, inerenti alla presa istituzionale del sistema, che suggeriscono che la forza lavoro impiegata in tali centri sia soggetta a indebiti oneri e stress (Roverselli, 2020). La ricerca si concentra solitamente sui minori e sulle loro esperienze, che sono fondamentali per comprendere il fenomeno in generale. Tuttavia, al crescere delle esigenze istituzionali, le cooperative e le ONG subiscono un continuo deflusso di educatori, ovvero un ruolo chiave nei servizi per i minori stranieri non accompagnati. Ciò significa che gli educatori manifestano: aumento dello stress, ridotta permanenza in carica, abbandono delle comunità educanti e generale insoddisfazione per le proprie condizioni di lavoro. Al contrario, le cooperative e le ONG sperimentano una riduzione della loro forza lavoro principale, che comporta una diminuzione della qualità dei servizi che forniscono.

Come mostrerà la sezione di revisione della letteratura, la questione è già stata affrontata in altri paesi europei, ma la ricerca è carente nel caso dell'Italia, che è uno dei paesi chiave quando si tratta di accoglienza di migranti europei.

Mostrando che la vulnerabilità stessa degli educatori è strutturale, a breve termine, non ci si può aspettare un sostegno dalle autorità. Da qui la necessità di affrontare la situazione degli educatori dal punto di vista della formazione pre-servizio e in servizio; cioè sviluppando non solo meccanismi di coping ma autentici sistemi di resilienza che consentano ai fornitori di servizi di soddisfare i minori stranieri non accompagnati raggiungendo l'eccellenza rispetto alle sfide attuali derivanti dall'attuale assetto istituzionale. In altre parole, i ricercatori dovrebbero comprendere l'esperienza degli educatori ed escogitare modi per contrastare il suo lato negativo attraverso interventi educativi non formali.

2. CONTESTO DEL PROBLEMA. I DATI UFFICIALI DEL CASO ITALIA

2.1 I DATI RIGUARDANTI LE CARATTERISTICHE E LA DISTRIBUZIONE GEOGRAFICA DEI MSNA

Al termine del primo semestre del 2023, si contano 20.926 minori stranieri non accompagnati in Italia, un numero che si stabilizza rispetto all'anno precedente dopo una significativa crescita nel 2022. Il numero è aumentato di 638 rispetto alla seconda metà del 2022, ma si nota un incremento di oltre 5.000 minori rispetto al primo semestre dello stesso anno. Tale aumento nel 2022 fu influenzato principalmente dall'arrivo di numerosi minori non accompagnati dall'Ucraina. Tuttavia, nel 2023, l'afflusso di questi minori ucraini è notevolmente diminuito: solo 155 sono arrivati nella prima metà dell'anno, a fronte dei 6.300 del primo semestre del 2022. Nonostante ciò, al 30 giugno 2023, i minori ucraini rimangono tra le comunità più numerose, anche se il loro numero è diminuito di oltre 300 unità rispetto alla fine del 2022.

Alla data del 30 giugno 2023, i dati indicano che i minori stranieri non accompagnati in Italia provengono soprattutto da Egitto (5.341), Ucraina (4.512), Tunisia (1.781), Guinea (1.174) e Albania (1.137). Questi gruppi, sommati, costituiscono circa due terzi (66,6%) del totale dei minori stranieri non accompagnati presenti nel Paese. Altre nazionalità significativamente rappresentate includono minori dalla Gambia (1.086), Costa d'Avorio (1.048), Pakistan (924), Eritrea (516) e Afghanistan (446). (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2023)

2.2 DATI DEMOGRAFICI DEI MINORI NON ACCOMPAGNATI

Al 30 giugno 2023, i minori stranieri non accompagnati, coerentemente con i report ministeriali degli anni precedenti, risultano essere maggiormente maschi. Le minore straniere non accompagnate rappresentano il 13,4% del totale MSNA, mentre i MSNA di genere maschile rappresentano l'86,6%. Per quanto riguarda l'età, il 44,7% dei MSNA ha 17 anni, il 24,7% ha 16 anni, il 12,1% ha 15 anni e il 18,5% ha meno di 15 anni. Riguardo alla distribuzione geografica, i minori ucraini sono situati prevalentemente in Lombardia ed Emilia-Romagna; quelli egiziani si trovano soprattutto in Lombardia, Sicilia e Calabria; i minori albanesi sono concentrati in Emilia-Romagna, Toscana e Lombardia; quelli bengalesi prevalgono in Sicilia e Friuli-Venezia Giulia; i tunisini sono diffusi in Sicilia, Emilia-Romagna e Lombardia, mentre i minori pakistani si trovano principalmente in Emilia-Romagna e Friuli-Venezia Giulia. (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2023)

2.3 ARRIVO DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI SUL SUOLO ITALIANO

Nella prima metà del 2023, la Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha registrato nel Sistema Informativo Minori (SIM) un totale di 11.386 arrivi di minori stranieri non accompagnati in Italia, mostrando un decremento rispetto ai semestri primo e secondo del 2022, con una diminuzione di 4.629 e 2.252 minori, rispettivamente. Tale diminuzione rispetto al primo semestre del 2022 è in gran parte dovuta al notevole calo dei minori ucraini, che sono passati da 6.300 nel primo semestre del 2022 a soli 155 nel primo semestre del 2023. Per quanto riguarda il confronto con il secondo semestre del 2022, la diminuzione è solo in parte attribuibile al calo degli arrivi ucraini (da 802 a 155), mentre una parte significativa della riduzione è dovuta a minori numeri di minori egiziani e tunisini, con cali rispettivamente di 2.427 e 1.278.

Nel primo semestre del 2023, quasi il 94% dei minori giunti in Sicilia sono stati coinvolti in operazioni di sbarco, con la maggioranza di questi eventi avvenuti nei porti di Lampedusa (72%), Augusta (7%) e Catania (5.5%). Le nazionalità più comuni tra questi minori sbarcati corrispondono a quelle già riconosciute per gli arrivi via mare, includendo principalmente Guinea, Tunisia, Egitto e Costa d'Avorio.

Calabria si posiziona come la seconda regione italiana per numero di arrivi minorili nel periodo, con 1.092 ingressi, rappresentando il 9,6% del totale dei nuovi arrivi. Qui, la stragrande maggioranza dei minori (94%) sono arrivati via mare, prevalentemente dall'Egitto e dal Pakistan.

Il Friuli Venezia Giulia segue come la terza regione per numero di arrivi, con 958 minori, pari all'8,4% del totale degli ingressi. I minori in questa regione sono stati trovati prevalentemente attraverso ritrovamenti nel territorio, inclusi gli scali aeroportuali e i valichi terrestri, con una significativa presenza di minori provenienti dall'Afghanistan, Kosovo ed Egitto.

La Lombardia e il Lazio seguono in termini di numeri, con 777 (6,8%) e 597 (5,2%) minori arrivati rispettivamente. In Lombardia, quasi tutti i minori sono stati ritrovati nel territorio (98%) e provengono principalmente dall'Egitto, Tunisia e Kosovo, mentre nel Lazio, una grande maggioranza (87%) dei minori è stata rintracciata nel territorio con un'alta presenza di minori dall'Egitto, Tunisia e Gambia. (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2023)

2.4 L' USCITA DEI MSNA DAL SISTEMA DI ACCOGLIENZA

Durante il primo semestre del 2023, il Sistema Informativo Minori (SIM) ha segnalato che 10.769 minori stranieri non accompagnati hanno lasciato il sistema di accoglienza italiano. La ragione principale per l'uscita, in più della metà dei casi (57%), è stata il raggiungimento della maggiore età. Circa il 37% dei minori ha lasciato per volontà propria, mentre il restante 6% include altre cause come affidamento, ritrovamento dei genitori o tutori legali, rimpatrio volontario assistito, o trasferimento (relocation).

Al 30 giugno 2023, la maggior parte dei più di 20.000 minori in Italia si trovava in strutture di accoglienza (71%), con un 23% alloggiato presso soggetti privati. Le comunità socio-educative costituiscono il 45% delle strutture di seconda accoglienza, seguite da comunità familiari (29%) e alloggi ad alta autonomia (23%).

Queste strutture sono distribuite in tutto il territorio nazionale, con un'alta concentrazione nelle regioni di arrivo come la Sicilia, seguita da Lombardia, Liguria e Emilia-Romagna per le prime accoglienze. Per quanto riguarda le strutture di seconda accoglienza, il Sud ospita il 40% di queste, con la Sicilia, la Campania e la Puglia tra le regioni più attive. Nel Nord, la Lombardia predomina con il maggior numero di strutture, seguita da Emilia-Romagna e Toscana. Il Lazio si posiziona come la quarta regione per numero di strutture di seconda accoglienza a livello nazionale. Complessivamente, le regioni centrali ospitano meno del 20% delle strutture dedicate alla seconda accoglienza nel Paese. (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2023).

3. LITERATURE REVIEW E DOMANDA DI RICERCA

3.1 OBIETTIVI DELLA RICERCA E RILEVANZA SCIENTIFICA

La questione di cui sopra potrebbe essere riassunta come segue: gli educatori che si occupano di minori stranieri non accompagnati sono vulnerabili e, come tali, meritano interventi educativi mirati che possano affrontare la loro vulnerabilità. La via privilegiata di accesso alle vulnerabilità degli educatori è l'ascolto delle loro emozioni. Questo è l'obiettivo principale della ricerca, che sarà ulteriormente illustrato nella sezione Risultati attesi.

La rilevanza scientifica di questa proposta risiede nella rilevanza sociale. La Commissione europea (2020) ha evidenziato che il futuro dell'Europa risiede nella sua capacità di affrontare le questioni migratorie e di agire in modo inclusivo nei confronti dei suoi migranti. Questo è anche in prima linea nelle preoccupazioni delle Nazioni Unite (Willekens et al., 2016).

Inoltre, la formazione degli educatori che lavorano con i migranti sta tornando alla ribalta del discorso politico italiano (ed europeo) (vedi Allegri et al., 2020; Demidenko & Kondrataviciene, 2022). Ciò è in linea con gli obiettivi n. 3, 4 e 10 dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 2015).

3.2 REVISIONE DELLA LETTERATURA. UNA RICOGNIZIONE CIRCOSCRITTA AL 2022-23

3.2.1 I termini della questione: violenza, vulnerabilità, emozioni. La centralità emotiva del MSNA

L'immigrazione di minori stranieri non accompagnati (da qui MSNA), o minorenni "soli", in Italia inizia a manifestarsi in misura degna di nota a partire dagli anni Novanta, contestualmente all'intensificarsi dei flussi migratori globali, e delinea un andamento crescente, con dei picchi d'incremento soprattutto nel 2016 e nel 2017, quando risultavano censiti rispettivamente 17.373 e 18.303 MSNA (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione, 2016, 2017) (Matera 2021, 77; Pavesi, Valtolina 2020, 7). Tra il 2014 e il 2019 sono giunti via mare in Italia oltre 70.000 MSNA, dei quali circa il 90% di età compresa tra i 15 e i 17 anni. Nonostante gli arrivi nel nostro Paese abbiano subito, negli ultimi tre anni, una riduzione non indifferente, al 30 settembre 2020 risultano presenti 5.979 MSNA.

La ricerca e il monitoraggio dei flussi migratori dei MSNA in Europa e in Italia hanno ormai 30 anni di sviluppo. I primi studi risalgono al 2000 e ormai le diverse aree geografiche hanno accumulato un vasto repertorio di analisi statistiche e qualitative nei diversi ambiti di attenzione (sociologico, economico, socio-educativo, politico ed economico), si sono strutturati in tutta Europa osservatori permanenti e progetti di ricerca sul tema e riviste specializzate e produzioni scientifiche periodiche aggiornate e qualificate. Cosa mettono in evidenza gli studi?

I minori stranieri non accompagnati (da qui MSNA) sono, da tempo, in Italia e in Europa, una presenza consistente e diversificata. Il dibattito teorico odierno che riguarda le strategie di integrazione e l'efficacia delle *policy* di accoglienza messe in atto a favore dei MSNA chiama in causa la questione delle appartenenze e la ridefinizione delle diversità culturali (Bindi, 2005; Callari Galli, 2005; Semi, 2007): la conoscenza del loro patrimonio storico-culturale ed emotivo e l'analisi delle strategie e delle *policy* di integrazione attivate costituiscono un compito primario della ricerca.

Per affrontare questa sfida sembrano imprescindibile integrare lo strumento scientifico dell'etnografia post-coloniale (Bhabba, 2001). Nell'epoca moderna si impone l'esigenza di minimizzare la diversità culturale, insita nella società, e creare "comunità immaginate", inventando le "nazioni", creando racconti che mistificano atrocità, violenze e annientamenti rispetto a gruppi, popoli e culture diversi per imporre una visione del mondo e una realizzazione economico-politica specifica (Appadurai, 2001).

Il contributo dell'etnografia riapre il dibattito sui malintesi e dell'eredità di alcuni termini per lungo tempo usati in maniera acritica: Stato nazionale, nazione, cultura, etnia, identità, alterità. Non sono realtà naturali ma una "costruzione" storica.

Questo processo è in sintonia con i recenti contributi della psicologia storico-culturale, e ritiene strategico accedere e investigare l'universo emozionale dei protagonisti (Capello, 2008).

Nelle scienze umane e negli studi giuridico-politici è in atto una decostruzione delle tradizionali categorie analitiche che si sono affermate nel XIX secolo in occidente, di stampo etnocentrico (eurocentrico) ed essenzialista, tanto quanto di stampo genealogico e primitivista, che spesso costituiscono l'ideologia a tante interpretazioni sulle identità culturali, l'etnicità e la nazionalità, e che contengono pericolosi principi di violenza, esclusione e discriminazione, di disuguaglianza e negazione universalità dei diritti (Amselle, 1999; 2001; Hannerz, 2001; Durán Ruiz F.J. 2021). Forme di violenza ed esclusione e, di fatto, la vita a margine del sistema, possono continuare a riguardare anche i MSNA: per questo si è voluto indagare le rappresentazioni dei MSNA le leggi e la produzione scientifica "costruiscono" (Vicente Lorca, 2022), chiedendoci anche *quale tipo di urgenza* di

protezione hanno i MSNA, come il tipo di *advocacy*, di cura e attenzione politica, sociale, culturale ed educativa (Navarro Manich et al. 2023), ma anche la loro effettiva “vulnerabilità” e “debolezza” sul piano giuridico ed esistenziale (Cavaleri, 2018; Braaten & Braaten 2021; Migliorini et al., 2022; Serrano Sánchez 2021).

Il MSNA pone dilemmi di difficile soluzione operativa per gli Stati occidentali e per i diritti e valori che essi ritengono acquisizioni fondamentali (Girasella 2021; Migliorini et al., 2022; Jardin, 2023; Severino 2023):

- a) il diritto di libertà di movimento riconosciuto ad ogni essere umano entra in conflitto con le politiche migratorie che stabiliscono chi abbia il diritto di entrare nel territorio di uno Stato;
- b) gli obblighi del soccorso e della protezione agli stranieri migranti imposti dalle costituzioni e dalle carte internazionali entrano in conflitto con i limiti dei costi che le difficoltà di bilancio dei sistemi di *welfare* riescono a sostenere;
- c) le leggi che stabiliscono le restrizioni dei flussi dell’immigrazione (quantitativi, categoriali e temporali) entra in conflitto con le carte internazionali sui diritti dei minori (fanciulli e adolescenti) espressioni della sensibilità condivisa dai Paesi europei della prevalenza della protezione del “fanciullo” sulle altre esigenze economiche e sociali.

La definizione di MSNA rappresenta la somma di due “costrutti” sociali: “minore” (di età) e “migrante”. Come minore, ricade nel diritto di protezione e di cura educativa assolute (Joaquín Fernández J., Hernández Aguilar A. O. 2023). Come “immigrato”, non rientra nell’ordine statale-nazionale, nella normalità e normatività del vivere nel paese di accoglienza. La presenza del MSNA mette in crisi le pratiche e i dispositivi abitualmente stabiliti per i minori residenti: pratiche dello sport (Manço & Crutzen, 2022), pratiche cliniche (Giannica & Inticher Binkowski, 2022; Globen, 2021), pratiche e procedimenti penali, pratiche di residenzialità e affidamento ad adulti, regole e pratiche scolastiche e tempi e pratiche formative (El Khattabi 2023), inserimento nel mondo del lavoro (Zougbedé, 2022). La tutela dei MSNA costringe a ripensare i sistemi e le condizioni di inclusione e di esclusione: il rispetto della cultura di origine entra in conflitto con molti valori alimentari, normativi, etici e religiosi dei diversi gruppi culturali, la convinzione cioè che tutte le culture hanno lo stesso valore e diritto di esistere pone problemi concreti di limiti e di rispetto reciproco, e la ricerca di regole e adattamenti nuovi (Dambyant-Wargny, 2021).

La società di accoglienza si trasforma, così come la cultura dei MSNA e l’educazione ricevuta nella propria famiglia di origine (Sayed, 2002) si mescola con gli *imput* della società di accoglienza

e produce una mentalità e comportamento nuovi: questa duplice trasformazione ha esiti difficilmente prevedibili (Cassagnes & Lebret, 2023).

Non si verifica mai un inserimento (Perrin, 2021), una *assimilazione lineare*, cioè progressiva e positiva. Si verifica piuttosto un percorso di *penalizzazione e marginalizzazione* del MSNA, che passa attraverso l'esperienza della *stigmatizzazione* dell'etnia di origine e della trasmissione di *svantaggi sociali* (Sassen, 2006). È questa esperienza che provoca la minore disponibilità o il rifiuto dell'acculturazione e dell'assimilazione culturale, attraverso la formazione di identità chiuse e "poco disponibili" ai percorsi integrativi nel paese di accoglienza: resistenza culturale, identità reattive, mal adattamento e marginalità (Valtolina, 2006).

Nelle pratiche concrete dell'accoglienza operate da istituzioni, attori sociali pubblici e privati come strutture di accoglienza (Liras 2021; Pirlot & Merla 2023; Sonalella Araües, 2023), ma anche operatori sociali, mediatori, intellettuali, accademici (e pure da volontari, come dimostrano Cadiou & Mothes 2023) e politici adulti può istituirsi un orientamento di fondo di tipo "paternalistico" che tende ad associare la condizione di "minore" a un soggetto dipendente dall'adulto e dalla famiglia e privato di autonomia soggettiva, e la situazione di "straniero" a quella del "povero", e di "assistito" (non co-attore del proprio progetto migratorio e di inserimento sociale): il minore è vissuto come *oggetto di tutela* e protezione e come *soggetto di diritto* (Bindi, 2007; Ortiz Vidal, 2021).

È possibile, dunque, che anche la legislazione che regola il lavoro di accoglienza ed educazione del MSNA possa finire per avvicinarlo con atteggiamento paternalistico, inquadrando e mistificando la categoria, con il rischio di ingigantirne la percezione oggettivante e restringere gli spazi per la realizzazione di un patto promettente tra minori e istituzioni educative (Escarbajal et al. 2023).

3.2.2 Snodo. Puerocentrismo emotivo-morboso e sistema violento

Dall'analisi della letteratura e delle *policy* emerge una impressione, quella di una immagine ipotizzata del minore dalle *policy*, quella di un ragazzo descritto e trattato soprattutto come "vulnerabile". L'ipotesi è che possa trattarsi di una vulnerabilità "ideale".

Nella letteratura recente continua ad essere rivendicata la necessità di un intervento professionale qualificato a fronte di una complessità e problematicità "ad alta intensità", eppure non c'è traccia della necessità di indagare e sorvegliare la vulnerabilità dell'altro del minore soggetto della cura educativa: ovvero, la vulnerabilità dell'educatore (*body of evidence*).

Presente invece la vulnerabilità dell'altro che è il sistema come il soggetto che garantisce in modo ancora insufficiente i diritti del MSNA. L'ipotesi è che la vulnerabilità del sistema risieda nell'approccio ideologico paternalistico e violento. lo snodo a cui sembra condurre la revisione della letteratura sull'argomento sembra concentrarsi su tre possibili linee di ricerca:

- il grande tema: la vulnerabilità dei MSNA, o RESILIENZA?

Le riflessioni sull'educazione dei MSNA che *insistono sul minore* in due traiettorie: la centralità del soggetto, ritenuto *portatore di diritti* (Vissin&Leitão 2021) e protagonista autentico della cura educativa, e il rischio delle sue etnorazzializzazioni (Zougbedé 2023) e marginalizzazioni (Bocchicchio, in Traverso 2018, p.12). Il minore è soggetto di diritti *innanzitutto perché portatore di vulnerabilità* (Alfano et al. 2021; Serrano Sánchez, 2021), e oggetto del rischio di ogni possibile forma di violenza a cui è sottoposto o sottoponibile (Muscarà et al 2021; Inofuentes et al. 2022; Espuny Cugat & Villacampa Estiarte, 2023).

C'è un timido ma significativa reazione a questo "costrutto" proveniente dalle ricerche psicologiche di campo che iniziano a fornire evidenze che portano a sospettare di questa immagine solo "vulnerabile" e che propongono (Lepiece et al. 2021), come completivo, il paradigma RESILIENZA (Pavesi, Valtolina, 2020; Rodriguez et al. 2021): questa pista di lettura merita di essere approfondita in chiave etnopsicologica (Foschino Barbaro, 2021; Alfano et al. 2021).

- la violenza amministrativa del sistema (ideologico e paternalistico)

Dall'analisi della letteratura e delle *policy* emerge l'immagine ipotizzata del minore dalle *policy*: un ragazzo vulnerabile. Non c'è traccia delle altre due grandi vulnerabilità: la vulnerabilità dell'educatore (*body of evidence*) e nemmeno la vulnerabilità dell'altro, del sistema.

È conosciuta la necessità di analizzare i bisogni e sostenere la rete dei servizi (Cecchini e al. 2022). L'insicurezza permanente porta però a poter formulare l'ipotesi di una certa "violenza del sistema" (Salinaro, 2021). La violenza del sistema si mostra nelle carenze normative rispetto al benessere aziendale nei confronti dei professionisti dell'educazione: le difficili condizioni orarie e di conciliazione lavoro-famiglia, nella mancanza di progressione di carriera, le condizioni salariali degli educatori, la tensione emotiva del rapporto con le vulnerabilità dei minori, l'indifferenza rispetto allo stress e al turn-over lavorativo. Anche la devianza del MSNA può essere interpretata come violenza del sistema (Matera, 2021). La violenza si registra anche nei rapporti di forza delle istituzioni verso i contesti educativi, sovrastati da crescenti "richieste" formali e "pressioni" informali (legittime e

illegittime) delle forze dell'ordine e dell'amministrazione pubblica sia nell'esercizio di potere nei "rapporti corti" sia nell'uso degli strumenti normativi e amministrativi.

- il vulnerabile "invisibile": gli educatori e la chiave dialogica

Posto sotto la luce della prospettiva dialogica, questa prospettiva appare insufficiente e unilaterale (monologica) e, in fin dei conti, mistificante, perché la comprensione di qualunque soggettività (l'io, in termini di identità e di vissuti) è possibile soltanto nel dialogo e nell'interazione con le soggettività (gli educatori) e i contesti (i contesti educativi), e viceversa. Emerge la necessità e l'urgenza di una *ricentratura dialogica* della riflessione che consideri inseparabilmente MSNA-educatori-sistema (Marková, 2016): le vulnerabilità del MSNA sono comprensibili soltanto nel dialogo con educatori e contesti, e rendendo in questo dialogo visibili e trattabili anche le vulnerabilità degli educatori e le vulnerabilità del contesto. La violenza, in questo senso, è di natura politica, interiorizzata e simbolica, e riguarda reciprocamente MSNA ed educatori (Salinaro, 2021).

Leggendo le ricerche si coglie in modo evidente la quasi totale mancanza di attenzione agli educatori e di cura nei confronti della loro "tutela e protezione" (analoga a quella espressa e intesa garantita per i MSNA): la letteratura, a tratti, rileva altresì l'abbandono della professione educativa di settore. L'esigenza di formare educatori di settore è entrata nella ricerca sociale e pedagogica e nell'ambito formativo accademico, ma stenta a trovare una realizzazione adeguata sul campo specifico (Giovannetti, Accorinti, 2022): si registra l'insufficienza e la necessità crescente di strutture di accoglienza, nonostante i bandi vengano erogati, ma non si indaga sui motivi per cui non è semplice trovare professionisti disposti a lavorare in questo ambito e non si investe su percorsi formativi e organizzativi correttivi.

Sorgono due domande: questa immagine "ideale" coglie la realtà? Le fonti secondarie restituiscono un triplice nucleo problematico, un sospetto che potrebbe iniziare ad orientare la definizione della domanda di ricerca. La prima domanda è: questa ipotesi è verificata? c'è il problema di una idealizzazione (monologica) del MSNA come soggetto vulnerabile e una idealizzazione (silenziosa, tacitata) dell'educatore come soggetto senza vulnerabilità.

Questa domanda va indagata: la fase I della ricerca consiste dunque in una *Desk Research*, uno studio delle *policy* nazionali e internazionali perché sono il punto di riferimento normativo che impone la *vision* e le *regole* di trattamento del MSNA, e quindi sistema influente nella costruzione

dell'immaginario ufficiale del tema (Barba del Horno, 2021). Il risultato della *Desk Research* è la verifica di A – il minore idealizzato nella vulnerabilità; e di B – educatore vulnerabile).

Cominciamo anche a dire che, per indagare il tema della vulnerabilità, le emozioni si candidano come marcatore preferenziale, e potrebbero quindi essere prese come indicatore della vulnerabilità, in particolare a partire dalle esperienze vissute e narrate di malessere e benessere.

3.2.3 Emozioni nella formazione in servizio per badanti, educatori e assistenti sociali

Quando si parla di sviluppo professionale in servizio degli educatori, il primo punto di riferimento è lo studio di Kosko e Wilkin (2009) sul rapporto tra formazione in servizio e autoefficacia percepita. Basandosi sul database Study of Personnel Needs in Special Education (SPeNSE), gli autori hanno analizzato il modo in cui la formazione in servizio contribuisce all'autoefficacia. La loro risposta è che la formazione è decisamente più efficace di anni di esperienza quando si tratta di insegnare a studenti con bisogni speciali.

Per quanto riguarda la formazione professionale degli educatori, Watzek et al. (2022) raccomandano lo sviluppo di emozioni positive, che potrebbero favorire atteggiamenti positivi nei confronti del lavoro sul campo. Tali emozioni positive si riflettono sui team di educatori e i loro manager sono invitati a creare maggiori opportunità per rafforzare la condivisione di tali emozioni positive. Il focus è sugli insegnanti professionali, ma ritengo che possa essere esteso a tutte le professioni educative.

Quanto sopra è rilevante, anche considerando che, secondo Hanlon (2021), il nutrimento emotivo è trascurato nelle professioni assistenziali. Ciò è particolarmente toccante, osserva, quando si introducono processi per standardizzare la qualità: si favorisce l'assistenza strumentale, in quanto risponde a bisogni immediati; tuttavia, la cura emotiva diventa meno praticata, poiché richiede molto lavoro. Sostiene una reintroduzione della cura emotiva nel servizio sociale, dato che Cho e Song (2017) hanno dimostrato che la formazione emotiva aumenta la soddisfazione sul lavoro e riduce il *turn over* dei *caregiver*.

3.2.4 Badanti, educatori e assistenti sociali: il 'buco nero' emotivo dell'Italia

Chase (2013) osserva che il legame affettivo è fondamentale per l'inclusione e la crescita dei minori stranieri non accompagnati. Inoltre, osserva che, quando viene fornito l'affidamento, viene fatto un grande "investimento emotivo" (2015, p. 950). In una nota simile, si osserva che ridere e

scherzare potrebbero svolgere un ruolo importante sia nell'inclusione che nell'acquisizione del linguaggio dei minori stranieri non accompagnati (Pandolfi, 2020, pp. 38-39). Inoltre, Pandolfi (2020), che ha realizzato uno studio sui minori stranieri non accompagnati in Sardegna: l'assistenza affettiva è offerta per lo più dalle famiglie di origine, che sono comunque allontanate dal minore e non hanno accesso diretto a lui¹(vedi anche Saglietti & Zucchermaglio, 2010).

Nonostante i contributi di cui sopra, un'indagine preliminare su 60 lavori pubblicati tra il 2020 e il 2022 riguardanti educatori che lavorano con minori stranieri non accompagnati ha mostrato poca attenzione alle emozioni.

In primo luogo, viene prestata maggiore attenzione ai minori stranieri non accompagnati (MSNA) rispetto agli educatori. Un filone di ricerca si concentra sulla devianza (Matera, 2021) sui delinquenti (Monniello, 2022; Melendro & Gómez-Aparicio, 2023) e sulle strutture detentive per minori (Caravita & Valente, 2021; Garro et al., 2022). Un altro importante programma di ricerca attinge alle biografie dei bambini (Pandolfi, 2020) per affrontare i problemi dei risultati dell'apprendimento (Parra-González et al., 2021), del collocamento e della transizione all'età adulta (Corleto, 2021; Gimeno-Monterde et al., 2021; Quadranti, 2021). Un'altra serie di lavori accademici tratta dell'apprendimento situato, sia come conseguenza dell'ambiente antropizzato (Pescaroma et al., 2021) sia come risultato di una maggiore *agency* (Caronia, Colla, et al., 2022; Sajir et al., 2022). Infine, un altro filone investigativo affronta la questione del triage (Caronia, Ranzani, et al., 2022) e di come le pratiche mediche in generale possano includere o escludere i MSNA. Quest'ultima linea di lavoro è, ovviamente, interessata anche agli effetti del COVID-19 su tali bambini (Coin & Banzato, 2022; Tambuzzi et al., 2022).

La formazione degli educatori e degli assistenti sociali in questo contesto è accennata solo rapidamente da Di Rosa et al. (2021), che si occupano principalmente di politiche piuttosto che di curricula veri e propri. Tuttavia, in un altro studio, Di Rosa e Reich (2022) giungono alla conclusione che formare educatori e assistenti sociali che si occupano di minori stranieri non è solo questione di ampliare le proprie competenze, ma anche di favorire un senso di autoefficacia. In questo modo, sostengono, gli educatori finiranno per assumere un ruolo più attivo nella trasformazione delle vite dei minori non accompagnati. È in questa fase che la “cura di sé” viene ampiamente riconosciuta come una delle competenze chiave degli educatori che lavorano in questo campo (Di Rosa & Reich, 2022, pp. 257–258). In Italia si occupano di questo tema (Palmieri, 2018), Bobbo&Ius 2021, Salinaro 2021, Giovannetti & al. 2022.

¹Una nota sui pronomi: i minori stranieri non accompagnati sono prevalentemente maschi.

Pertanto, in questa fase preliminare, concludo che la ricognizione scientifica della dimensione emotiva degli educatori che lavorano con i minori stranieri non accompagnati è per lo più limitata ai lavori sopra citati.

Ricapitolando: attraverso questa sequenza di sezioni, si è voluto offrire una chiara comprensione del problema, dei dati che lo informano e del contesto concettuale in cui esso si colloca. Emerge la percezione di uno squilibrio che vede protagonisti incontestabili e incontestati i MSNA – come soggetti da tutelare – a fronte di una vulnerabilità e invisibilità che affligge la figura degli educatori professionisti impegnati nell’assistenza ai MSNA

II. TEORIA E METODO DELLA RICERCA

Come delineato nell'introduzione, lo stimolo iniziale di questa indagine derivava dall'osservazione preliminare che la figura dell'educatore professionale operante nel contesto giovanile fosse comunemente sottostimata su vari fronti: dal punto di vista economico, con una remunerazione inadeguata; in termini di riconoscimento sociale, percependo la professione come poco apprezzata e spesso vista come un'ultima scelta lavorativa; dalla prospettiva organizzativa, con orari lavorativi frastagliati che complicano la gestione della vita privata e familiare; e infine, dall'assenza di prospettive di carriera significative. La ricerca vuole far emergere anche gli aspetti conflittuali della relazione tra gli educatori e i giovani assistiti, spesso provenienti da contesti familiari difficili o privi di adeguate risorse educative.

Le statistiche evidenziano una tendenza preoccupante: benché il numero di studenti nei campi educativi sia elevato, si registra una marcata diminuzione di professionisti disposti ad impegnarsi con giovani problematici, sia autoctoni che migranti.

Prevale l'impressione che i minori stranieri non accompagnati siano percepiti principalmente come soggetti estremamente protetti e vulnerabili, meritevoli di particolari diritti e attenzioni, anche di fronte a comportamenti inappropriati o illeciti. Questa percezione si scontra però con quella diametralmente opposta riguardante il ruolo dell'educatore, spesso visto come una figura marginale dal punto di vista educativo, sociale, istituzionale e politico, priva di adeguati sistemi di protezione e soggetta a violenza senza ricevere il dovuto riconoscimento dalle istituzioni e dagli operatori sanitari. Non sorprende quindi che nei contratti di servizio socio-educativo e per la disabilità, si tenga conto del frequente ricambio del personale educativo, spesso dovuto a condizioni di lavoro stressanti e a salari non adeguati. In sostanza, emerge l'immagine di un contesto in cui il minore appare come una figura dominante, mentre l'educatore sembra relegato a un ruolo di invisibilità e invulnerabilità presunta.

Durante la mia carriera nel settore dell'accoglienza, ho avvertito la necessità di approfondire la mia comprensione attraverso la ricerca. La percezione di interagire con due entità quasi "mitiche" – educatore e minore - ha innescato un'esplorazione preliminare della letteratura esistente. È stata effettuata una raccolta esaustiva delle principali pubblicazioni - sia monografie che articoli accademici - in inglese, spagnolo, francese e italiano, riguardanti i minori stranieri non accompagnati e ci si è concentrati su quella più recente e aggiornata del biennio del periodo 2021-24.

Questa indagine iniziale ha rafforzato la percezione iniziale: l'analisi dei testi ha evidenziato come i sistemi di *welfare* si concentrino prevalentemente sulle strategie di tutela e salvaguardia dei diritti dei

minori, trascurando quasi completamente le necessità e le richieste degli operatori educativi e delle strutture di accoglienza.

Questo contrasto osservato ha stimolato ulteriori approfondimenti attraverso una “ricerca bibliografica” focalizzata sulle condizioni strutturali alla base di questa dicotomia e di questa rappresentazione. Pertanto, sono state analizzate le politiche europee e italiane relative all'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, le quali hanno corroborato le ipotesi e le evidenze emerse dall'esame preliminare della letteratura specializzata.

Dopo un'attenta valutazione, ho deciso di avviare una “ricerca sul campo” per ascoltare direttamente le voci degli educatori attivi in un ambiente educativo reale. Si è optato per un approccio qualitativo esplorativo anziché quantitativo, con l'obiettivo di immergersi nelle esperienze personali di alcuni individui selezionati. Questa scelta metodologica mirava a fornire basi solide per giustificare, in futuro, studi più ampi che potrebbero includere anche metodologie quantitative.

Con l'ipotesi e la sensazione che gli educatori vivano una generale esperienza di vulnerabilità misconosciuta e abusata, la ricerca si è focalizzata su una questione centrale: quali sono le esperienze vissute dagli educatori professionali nel loro impegno quotidiano nell'accoglienza e nell'educazione dei MSN e in che modo possono affrontare l'elaborazione di vissuti faticosi e shockanti?

Come discusso nel capitolo precedente (I. Posizionamento del problema), questa ricerca prende avvio dalla percezione di una vulnerabilità diffusa tra gli educatori. Sebbene tale percezione sia ampiamente trattata in contesti informali, essa necessita di un'indagine sistematica per comprendere a fondo le sue cause, le sue manifestazioni e le sue implicazioni sul benessere degli educatori, e di riflesso, sulle condizioni di accoglienza dei minori.

Il presente Capitolo II si propone di presentare la solida base teorica ed empirica su cui si fonda l'intera tesi, offrendo un quadro approfondito delle principali ricerche e concetti che supportano l'analisi, e di illustrare le due fasi della ricerca sul campo e le acquisizioni metodologiche, teoriche ed empiriche che la costituiscono.

Il processo di ricerca si struttura in due fasi fondamentali che contribuiscono a fornire una visione comprensiva e dettagliata del sistema di accoglienza.

Prima fase: Ricerca a Tavolino (Desk Research)

Il primo *step*, la ricerca a tavolino, è risultata una tappa fondamentale per gettare le basi dello studio, fornendo un quadro di riferimento chiaro e dettagliato sulle politiche attuali relative all'accoglienza dei MSNA.

Questo approccio ha compreso una revisione sistematica delle normative e politiche ufficiali e delle linee guida e altri documenti rilevanti che governano il sistema di accoglienza dei MSNA. Questo ha permesso di delineare il quadro normativo e le aspettative politiche entro cui gli educatori lavorano. Già da questo approccio è emersa una comprensione dettagliata del sistema, inclusi i suoi punti di forza, ma sono emerse anche alcune prime lacune, evidenziando i problemi strutturali che affliggono il sistema.

Seconda fase: Ricerca sul Campo (Field Research)

Il secondo *step*, la ricerca sul campo, ha voluto approfondire le scoperte della ricerca a tavolino attraverso l'interazione diretta con coloro che operano e vivono all'interno del sistema di accoglienza. La ricerca è iniziata nel 2021 e si è conclusa nel 2024. Questa pubblicazione presenta i risultati del progetto. È stata scelta come caso di studio una Comunità MSNA, considerata rappresentativa tra le strutture di accoglienza, poiché ospita un numero significativo di minori non accompagnati. La comunità in questione è composta da circa 10 moduli, il che la rende equivalente a 9 comunità di dimensioni *standard*, solitamente presenti nel territorio friulano. Il progetto è stato strutturato come segue e come illustrato nelle tabelle di sintesi.

La combinazione di queste due tipologie di ricerca ha offerto una prospettiva bilanciata e profondamente informativa sul sistema di accoglienza dei MSNA. Il passaggio dalla teoria alla pratica ha permesso di scoprire non solo cosa dovrebbe succedere secondo le leggi e le politiche, ma cosa succede realmente sul campo, facilitando così la formulazione di raccomandazioni basate su dati concreti e direttamente osservabili. Questo duplice apporto tra *Desk Research* e *Field Research* è stato essenziale per affrontare compiutamente la complessità del tema e contribuire efficacemente al miglioramento delle condizioni di accoglienza e integrazione dei MSNA in Italia.

4. UN METODO DIALOGICO: PRIMA FASE DELLA RICERCA (2021-2022)

La ricerca è iniziata tenendo presente la domanda di ricerca alla luce del seguente approccio dialogico basato sulla teoria della mente dialogica (Marková, 2016; Muller Mirza et al.; 2009; Grossen, 2010).

4.1 TEORIA DELLA PRIMA FASE DELLA RICERCA: L'APPROCCIO DIALOGICO

La svolta importante nel campo dell'intelligenza emotiva si deve all'omonimo lavoro di Goleman (1995, 1999). Tuttavia, a partire dal 2002, Zeidner et al. denunciava che l'intelligenza emotiva fosse un costrutto poco compreso, la cui definizione ristretta mancava e che si scontrava con i costrutti già esistenti nella psicologia dell'educazione. Guardando ai dieci anni trascorsi tra il fondamentale lavoro di Goleman (1995) e il libro curato da Druskat et al (2005) sull'argomento, Murphy (2009) parla di un "decennio deludente": di conseguenza, il campo era crivellato da misurazioni incerte, diffuse modelli orientati alla pratica che non erano supportati da una solida analisi dei dati e ignoravano le critiche esterne pertinenti. Alla fine del secondo decennio dall'opera fondamentale di Goleman, Ackley (2016) corregge l'idea che l'intelligenza emotiva sia intrinsecamente "non cognitiva" e riforma il campo identificandolo come "l'uso intelligente delle emozioni" (Ackley, 2016, p. 3). Questa definizione, aggiunge, è in linea con i principali modelli sviluppati negli ultimi 20 anni. Attingendo alla struttura di Ackley, è possibile integrare il lavoro di Wolff e Sala (2005) – che rendono operative le teorie di Goleman – con quello di Bar-On (1997). L'elenco di costrutti mediatori ispirato a Goleman è: "autoconsapevolezza" (conoscenza dei propri stati interni); "autogestione" (controllo e adattabilità delle proprie risposte emotive); "consapevolezza sociale" (sapere come potremmo avere un impatto sugli altri); "gestione delle relazioni" (saper ottenere "risposte desiderabili negli altri") (Ackley, 2016, p. 5). L'elenco dei costrutti di mediazione di Bar-On comprende: conoscenza diretta verso l'interno; capacità di esprimersi con competenza; l'esistenza di un'adeguata dimensione interpersonale; capacità di agire in modo intelligente risolvendo problemi, controllando le cose e affrontando la realtà; gestione dello stress, compresa l'adattabilità e una disposizione ottimista (Ackley, 2016, p.)

Tuttavia, la mia obiezione ad Ackley è che, anche se i suddetti costrutti di mediazione contribuiscono all'identificazione di un'intelligenza emotiva negli individui, viene prestata minore attenzione alla cultura emotiva delle comunità educanti. Questo rompe la gabbia degli approcci mentalisti e apre la strada alla valutazione e alla co-costruzione di comunità emotivamente intelligenti.

In concreto, ciò significa che la formazione di educatori emotivamente capaci (e di assistenti sociali in genere) non ha effetti duraturi se tale formazione non è accompagnata da un cambiamento della

cultura delle istituzioni che li accolgono. In un approccio mentalistico semplicistico, tutta la formazione in servizio dovrebbe comportare: un pre-test, in cui viene misurata l'intelligenza emotiva individuale del gruppo target; un test o intervento, che allena l'intelligenza emotiva individuale; e un post-test, in cui l'intelligenza emotiva viene ulteriormente misurata per garantire che sia stata fatta la differenza. Purtroppo, un tale disegno sperimentale di base offre poche opportunità di valutare la comunità educante nel suo insieme e corre il rischio di limitare la formazione in servizio all'erogazione di interventi formativi che potrebbero consentire alle persone di affrontare il loro ambiente di lavoro, senza tuttavia modificare l'ambiente malsano in cui lavorano. Un altro problema, evidenziato da Grossen (2010, p. 2), è che strumenti analitici rigidamente strutturati sarebbero dannosi per le relazioni interpersonali.

Effettuare un'analisi esistenziale significa essere in grado di recuperare, inquadrare e comprendere l'esperienza vissuta. Questo tipo di indagine, che è essenzialmente fenomenologica, è sostenuto da Van Manen (2016). Tuttavia, l'accesso alla dimensione esistenziale non è mai immediato e richiede che il ricercatore crei un accesso all'"Altro". Secondo Guillemette (2021), che ha sviluppato la propria metodologia per studiare la formazione degli insegnanti in servizio, il dialogo è la porta verso l'esperienza vissuta. Tuttavia, come riconosce lo stesso Guillemette, il dialogo non è un'attività neutra. In termini bachtiniani, spiega, ciò significa che il discorso non è mai un soliloquio e presuppone sempre un "Altro" reattivo e interattivo. Grazie a tale interazione, sia il Sé che l'Altro si trasformano attraverso il dialogo (vedi Bachtin, 2003). Quindi, non solo il dialogo non è neutrale, ma è intrinsecamente trasformativo, e questo significa che le indagini esistenziali non lasciano mai intatte e immutate le soggettività. In realtà, si potrebbe affermare che, quando il cambiamento non è rilevabile, significa che il dialogo non è mai avvenuto.

Il cambiamento attraverso il dialogo e l'interazione ha un evidente impatto etico; inoltre, metodologicamente parlando, comporta conseguenze epistemologiche: la conoscenza dell'altro non si realizza mai senza che avvenga un cambiamento reciproco. Così, come anticipato dall'approccio di Van Manen (2016), il "fare" assume la priorità ontologica nella ricerca investigativa rispetto all'essere. L'esecuzione di un dialogo comporta la condivisione di narrazioni sul sé: ciò è compatibile con l'affermazione di Biagioli (2019) secondo cui la formazione degli educatori dovrebbe porre l'accento sui metodi narrativi.

Data l'importanza del dialogo e per compensare le carenze di quelli che ho definito "approcci mentalistici semplicistici", la mia proposta è quella di utilizzare la teoria della mente dialogica di Marková (2016) per fornire un quadro per la formazione professionale in servizio delle emozioni. Il primo passo è quello di riconoscere che ciò che è implicito nella "comunicazione non problematica" dovrebbe essere esplicitato favorendo l'emergere di caratteristiche ambientali che si rifletteranno

sulla “interdipendenza *Ego-Alter*” (Marková, 2016, p. 181). Facendo affiorare le caratteristiche normative implicite, sarà possibile affrontare l’”iper-dialogo” che si verifica all’interno del contesto lavorativo: l’iper-dialogo è uno degli assunti chiave della teoria della mente dialogica e, come concetto, aiuta gli investigatori a identificare le voci che sono presenti in un dato contesto, anche se non fisicamente (Marková, 2016, p. 191). Nel contesto di questa proposta, le voci assenti attese sono: quelle dello spettro politico, quelle delle istituzioni, quelle derivate dal background dei singoli partecipanti e, naturalmente, quelle dei minori stranieri.

L’adozione della struttura della mente dialogica non è solo una questione di rendere esplicito l’implicito. Si tratta anche di valorizzare la “sensibilità dialogica” rispetto al dialogo parlato (Marková, 2016, p. 197). Introducendo il quadro della mente dialogica nelle pratiche di formazione in servizio, è possibile sia identificare e gestire i pregiudizi emotivi del lavoro quotidiano con i minori stranieri non accompagnati sia offrire un’esperienza in cui la dimensione emotiva è affrontata come una valida fonte epistemica. Ciò risuona con la chiamata di Marková e traspone in un contesto lavorativo ciò che Flåm e Haugstvedt (2013) hanno osservato per la terapia infantile (vedi anche Marková, 2016, p. 197).

4.2 METODOLOGIA DELLA PRIMA FASE DELLA RICERCA

4.2.1 Principali risultati attesi

La “mentalizzazione” è descritta da Marková come “un processo sociale che facilita l’individuo a raggiungere la sensazione di essere compreso come un essere unico” (Marková, 2016, p. 199). Tuttavia, in sintesi, si potrebbe affermare che il processo di formazione in servizio che verrà esaminato in questo studio mira a favorire il senso di appartenenza a una comunità di pratica non solo facendo conoscere gradualmente ai partecipanti esperti qualificati (come nella prospettiva consolidata di Lave & Wenger, 1991).

Il principale risultato atteso è il raggiungimento di un atteggiamento mentalizzante tra gli educatori che partecipano all’*equipe*.

Oltre a tale posizionamento di mentalizzazione di squadra, si acquisisce un’abitudine di mentalizzazione anche nei confronti dei minori stranieri, ai quali gli educatori prestano i propri servizi. Cioè, dopo che la posizione di mentalizzazione è stata raggiunta tra i membri del *team*, ci aspettiamo che si riversi nel modo in cui gli educatori trattano i minori stranieri non accompagnati. Ad esempio, gli educatori potrebbero scartare pregiudizi precedentemente sostenuti a favore di un riconoscimento emotivo sia della vulnerabilità che della forza degli utenti di cui si prendono cura. Si

spera che i minori stranieri vengano collocati in un ambiente in cui possano essere più fiduciosi e meno ipervigilanti.

4.2.2 La posizione del ricercatore

Per fare questa ricerca, ho condiviso le basi della mia esperienza professionale e le mie motivazioni, che hanno ispirato questo studio fin dall'inizio. Il mio coinvolgimento diretto e intenso nelle attività di accoglienza mi ha permesso di integrarmi nel contesto senza essere considerato un esterno. Questo aspetto è stato cruciale sia per ottenere un accesso senza precedenti ai dati sia per garantire un trattamento rispettoso e attento nei confronti dei soggetti coinvolti. Il mio ruolo attivo e partecipativo nel campo di ricerca ha facilitato notevolmente il processo di raccolta dati, soprattutto durante le interviste, permettendomi di esplorare tematiche e dinamiche che altrimenti sarebbero rimaste inesplorate. Un elemento distintivo della mia ricerca è stato il rapporto di fiducia e reciprocità stabilito con gli educatori che conoscevo da tempo. Queste relazioni, nate e consolidate nel corso della loro permanenza nel centro di accoglienza e mantenute successivamente, hanno arricchito significativamente la qualità e la profondità dei dati raccolti, contribuendo in modo decisivo all'approfondimento analitico del mio studio. Questo approccio ha permesso non solo di raccogliere dati più autentici e significativi ma anche di costruire un quadro di ricerca eticamente solido, dove il rispetto per i partecipanti e la loro realtà sono stati al centro dell'intero processo investigativo.

Durante un decennio dedicato all'educazione dei MSNA, ho avuto inoltre l'opportunità di instaurare rapporti significativi con una vasta gamma di minori, educatori, enti istituzionali e altri professionisti del settore. Anche se questi soggetti non sono stati oggetto di interviste dirette per questo specifico studio, le interazioni costanti e la condivisione quotidiana di esperienze e prospettive con tutti gli attori coinvolti nella gestione dei MSNA hanno arricchito significativamente il mio bagaglio di conoscenze. Questa ricca base informativa ha svolto un ruolo cruciale nella definizione e nello sviluppo della metodologia di ricerca, orientando le scelte metodologiche e tematiche dell'indagine. La profondità e la varietà delle interazioni vissute nel corso degli anni hanno consentito di costruire un solido contesto di riferimento per l'approfondimento delle dinamiche legate all'accoglienza e all'educazione dei minori stranieri non accompagnati, fornendo spunti preziosi per la formulazione delle domande di ricerca e la comprensione dei fenomeni studiati.

4.2.3 Domanda di ricerca

La principale domanda di ricerca, che prende spunto dalle citate lacune nella formazione delle emozioni degli educatori (D'Andrea, 2015; Di Rosa et al., 2021; Di Rosa & Reich, 2022; Pandolfi, 2020), è:

Come è possibile formare educatori che lavorano con minori stranieri non accompagnati per superare la loro vulnerabilità emotiva e consentire loro di sviluppare atteggiamenti emotivi sani nei confronti delle persone a cui si prendono cura?

Tale questione principale potrebbe essere suddivisa in tre sotto-domande metodologiche, ciascuna delle quali affrontata con un diverso approccio investigativo:

Sotto-domanda	Approccio investigativo
Cosa è stato fatto finora? Cosa ha funzionato?	Revisione della letteratura, ricerca a tavolino
Come è possibile progettare in modo metodologicamente valido un intervento formativo coerente con l'obiettivo sopra esposto?	<i>Curriculum</i> design, euristica creativa
Come validare tale intervento formativo?	Ricerca partecipata con raccolta di dati qualitativi

In altre parole, la principale domanda di ricerca comporta un processo in tre fasi:

- (a) revisione della letteratura;
- (b) progettazione del *curriculum*;
- (c) ricerca partecipata.

A queste fasi se ne potrebbe aggiungere un'altra:

- (d) interpretazione dei risultati.

Le ermeneutiche sono intrecciate, poiché la fase partecipativa raccoglie e trasforma le posizioni ermeneutiche dei partecipanti coinvolti, mentre quest'ultima si svolge come riflessione dello studioso proponente.

4.2.4 Fattori indagati (e variabili correlate)


Introducendo il metodo dialogico nella formazione professionale in servizio degli educatori che lavorano con minori stranieri non accompagnati, emerge una dimensione analitica a tre livelli (Marková, 2016, p. 201):

1. L'*Ego* (oratore 1, che dirige il messaggio)
2. The *Alter* (oratore 2, che interpreta il messaggio)
3. L'Oggetto (contesto rilevante)

Considerando quanto sopra, è importante sottolineare che l'"oggetto", come lo affermano Gillespie e Cornish (2014), non è il contenuto del messaggio, ma piuttosto l'impostazione contestuale (forse ambientale) che consente una certa interpretazione da parte del *Alter*. In questo studio, ritengo che ciò stia al centro metodologico del tipo di intervento formativo che mi propongo di attuare tra gli educatori che lavorano con i minori stranieri non accompagnati. È proprio tale multidimensionalità analitica che consente di individuare nel contesto dialogico il principale obiettivo sovraindividuale di un vero e proprio intervento formativo, cioè che gode di maggiori possibilità di modificare il clima lavorativo nel lungo periodo.

Ciascuna delle suddette dimensioni sarà quindi indagata nel suo sviluppo diacronico man mano che avviene l'intervento formativo (cioè la formazione in servizio):

Dimensione	Prima di	A seguito di
Oggetto-Contesto	(i) il contesto preesistente è monitorato	(v) valutazione del contesto post-dialogo
<i>Ego</i>	(ii) espressione dell'Io prima dello scambio intersoggettivo	(iv) espressione dell'Io dopo lo scambio intersoggettivo
<i>Alter</i>	(iii) interpretazione delle espressioni dell'Io da parte del team	



4.2.5 Campione

Il campione di ricerca è intenzionale. Come dimostrato da Etikan et al. (2016), i campioni intenzionali sono superiori nei contesti in cui si cercano specifici partecipanti alla ricerca e potrebbero fornire approfondimenti su un problema specifico o un segmento sociale. Cioè, quando i campioni casuali costituiscono un onere eccessivo per l'indagine, il campionamento a valanga potrebbe non essere la migliore linea d'azione: infatti, potrebbe sprecare risorse (ad esempio, tempo di intervista) con persone che non soddisfano i requisiti per uno studio approfondito. Gli approcci tipici che traggono vantaggio dal campionamento intenzionale sono studi di casi, ricerca-azione partecipativa, etnografie e convalida della teoria guidata da esperti.

Pertanto, i partecipanti alla ricerca vengono reclutati ogni volta che presentano le seguenti caratteristiche:

- Devono essere attualmente impiegati come educatori in strutture che si occupano di minori stranieri non accompagnati
- Non devono essere personale amministrativo o ausiliario. In altre parole, vengono reclutati solo educatori, non cuochi, addetti alle pulizie o segretarie
- Devono essere laureati o aspiranti laureati. Ovvero titolari di titoli accademici o attualmente frequentanti corsi di ciclo terziario in quanto si occupano di minori stranieri non accompagnati. La priorità nel campione finalizzato è data a coloro che sono in possesso di titoli di studio che li qualificano per l'attuale lavoro, ai sensi della Legge 205/2017 (Parlamento Italiano, 2017, p. 27)
- Devono essere maggiorenni (si veda la successiva sezione "Considerazioni etiche" per ulteriori osservazioni su questo punto).

Idealmente, con $N = 20$ partecipanti (*vedi schemi riassuntivi: Turn over e Shock prima fase della ricerca*), la procedura di formazione in servizio prevede 30 sessioni: 20 sessioni individuali (una prima e una dopo la fase *Alter* per ogni partecipante) e 7 sessioni collettive (una per partecipante). Da una prima valutazione basata su dati aneddotici emerge che una delle più grandi strutture per minori stranieri non accompagnati della Regione impiega fino a 23 educatori. Tuttavia, la principale sfida di campionamento è costituita dall'elevato ricambio di educatori in un contesto lavorativo così stressante. Pertanto, anche se sono coinvolte diverse istituzioni di questo tipo, mi aspetto comunque che l'indagine sarà colpita da alti tassi di abbandono.

In questa ricerca, il campionamento intenzionale è stato scelto come strategia per selezionare partecipanti specifici, in linea con quanto indicato da Etikan et al. (2016). Il campionamento intenzionale si è dimostrato particolarmente utile per evitare l'inefficienza del campionamento casuale o a valanga, che avrebbe potuto coinvolgere persone non rilevanti per lo studio, disperdendo risorse preziose come il tempo dedicato alle interviste.

Nella fase pratica, il campione della ricerca ha coinvolto 1 coordinatore e 19 educatori, in linea con l'obiettivo iniziale di reclutare personale qualificato e attivo nel contesto dell'accoglienza dei MSNA. La sfida principale riscontrata nella fase operativa, come previsto dalla teoria, è stata l'elevato tasso di ricambio tra gli educatori, che ha avuto un impatto sul mantenimento dei partecipanti durante l'indagine. Nonostante ciò, la selezione intenzionale dei partecipanti ha permesso di mantenere un focus mirato sulla popolazione chiave, riducendo il rischio di abbandono e ottimizzando le risorse disponibili.

4.2.6 Materiali e metodi

Le tre sotto-domande metodologiche evidenziate nella sezione precedente riguardano la ricerca a tavolino, la progettazione del *curriculum* e la ricerca partecipativa. Mentre la ricerca a tavolino ai fini della revisione della letteratura è autoesplicativa (Fase 1), le altre due fasi richiedono una spiegazione dettagliata.

Fase 2: progettazione del *curriculum*. Dato per scontato che il dialogo sia un atto sia performativo che epistemico - investigativo per progettazione - le risorse non dovrebbero essere sprecate nel plasmare attività che rendano il ricercatore informato nel senso tradizionale e pre-gettierizzato del termine “conoscenza” (vedi Jackson, 2011). Piuttosto, si dovrebbe prestare attenzione a progettare attività che potrebbero scuotere il contesto ontologico in cui i soggetti sono collocati. Il dialogo serve anche a questo scopo. In effetti, implica l'argomentazione, che è fondamentale quando mancano le informazioni ed è necessario prendere decisioni poiché favorisce il posizionamento interpersonale e l'impegno nei confronti delle proprie convinzioni (Muller Mirza et al., 2009). Ciò è fondamentale alla luce dell'argomento della formazione in servizio di cui tratta questo progetto, poiché si concentra sulle emozioni, ovvero ciò che Muller Mirza et al. riguardano la “dimensione affettiva” dell'argomentazione (2009, p. 73). Pertanto, sostengo che la formazione in servizio non dovrebbe essere essenzialmente narrativa, ma anche argomentativa.

Per garantire che l'argomentazione sia presa in considerazione, l'attività partecipativa centrale con i tirocinanti sarà strutturata secondo fasi separate, il cui obiettivo è quello di riprodurre i movimenti avanti e indietro della dialettica classica. L'idea è quella di favorire istituzionalmente “attività situate”

(Muller Mirza et al., 2009, pp. 80–81). Mentre la struttura complessiva dell'attività sarà delineata in questa proposta (vedi sotto), i contenuti delle domande informative saranno disponibili solo dopo che la fase di “rilievo dell'oggetto” sarà parzialmente completata, poiché dipendono fortemente dalle contingenze del posto di lavoro.

Un esempio delle questioni emotive che potrebbero essere affrontate per la divulgazione da parte dell'Io potrebbe includere: i sentimenti di ospitalità, le emozioni coinvolte nella cura dei minori stranieri non accompagnati, il senso di giustizia nei confronti dell'educatore che prende conoscenza del progetto di vita dello straniero minori, esperienze lavorative positive e negative. Quindi, sebbene formalmente separata da essa, la progettazione del curriculum si sovrappone ontologicamente alla fase (i) della Fase 3 (vedi sotto).

Fase 3: ricerca partecipata. La ricerca empirica, che affronta la terza domanda di ricerca, seguirà questa sequenza graduale:

- i. **Rilievo dell'oggetto.** Poiché, secondo Marková (2016, p. 191), l'oggetto è contestuale, la teoria della mente dialogica richiede che il ricercatore conosca il contesto in cui si svolge il lavoro con i minori stranieri non accompagnati. In questa fase, non ha luogo alcun dialogo individuale specifico, ma è fondamentale che i dati vengano raccolti dall'investigatore in modi che potrebbero influenzare intenzionalmente la sua prospettiva e fargli conoscere l'ambiente di lavoro. Allo stesso tempo, tuttavia, la prospettiva distorta dovrebbe essere portata in superficie attraverso l'implementazione di una posizione riflessiva. A questo proposito, il metodo etnografico è più adatto a cogliere le peculiarità idiografiche dell'ambiente.

- ii. **L'espressione dell'Io.** In questa fase, ogni educatore viene intervistato individualmente. L'obiettivo dell'intervista, però, non è quello di raccogliere dati sui migranti minori, ma quello di favorire l'espressione dell'Io e creare un clima di fiducia tra ricercatore e partecipante alla ricerca. Durante l'intervista, domande sensibilizzanti, dello stile consigliato da Gillespie e Cornish (2014), saranno utilizzate per favorire la fiducia. Successivamente verranno utilizzate domande riguardanti l'atteggiamento emotivo nei confronti dei minori migranti, per sondare l'educatrice e sollecitarne la divulgazione. A livello superficiale, sembrerà un'intervista di base; tuttavia, l'elefante nella stanza è la mente dialogica, dal momento che l'intervista non deve essere presa solo per il valore nominale (uno scambio di espressioni) ma prima di tutto come un dialogo. Questo dialogo metterà temporaneamente il ricercatore al posto dell'*Alter* e l'ambiente di ricerca fungerà da oggetto temporaneo. Tuttavia, l'obiettivo per l'espressione dell'*Ego* non è limitato a un'intervista così

ristretta, perché questo *Alter* temporaneo (cioè il ricercatore) si assumerà il compito di mettere in relazione l'espressione dell'*Ego* con gli altri (vedi fase iii).

Nella fase dell'espressione dell'Io (Shock, Tomo II, Sez. 1), ho condotto interviste strutturate a 1 coordinatore e 14 educatori, seguendo il modello suggerito da Gillespie e Cornish (2014), utilizzando domande sensibilizzanti focalizzate sul tema dell'accoglienza e delle emozioni educative. L'obiettivo principale di questa fase non era tanto raccogliere informazioni sui minori migranti, quanto piuttosto facilitare l'espressione dell'Io degli educatori e creare un clima di fiducia reciproca tra me, in qualità di ricercatore, e i partecipanti.

Durante le interviste, ho utilizzato domande che incoraggiassero la riflessione emotiva e personale degli educatori nei confronti dei MSNA, con particolare attenzione al modo in cui le loro emozioni influenzano il lavoro educativo. Sebbene l'intervista sembrasse un semplice scambio di opinioni, la vera finalità era quella di creare un dialogo, secondo l'approccio della mente dialogica. In questo contesto, il ricercatore ha il compito di facilitare e mettere in relazione l'espressione dell'*Ego* degli educatori con il contesto più ampio.

Segue la lista delle domande:

- 1) E' una comunità d'accoglienza cosa vuol dire accogliere?
- 2) Che tipo di emozione ti richiama il tema dell'accoglienza dei MSNA (minori stranieri non accompagnati)?
- 3) È giusto accogliere un migrante?
- 4) Quali diritti ha un migrante che noi dobbiamo garantire?
- 5) Perché dovremmo/dobbiamo garantire diritti ai migranti?
- 6) Condividi o non condividi questi diritti? Emotivamente come vivi questo compito?
- 7) Quali sono secondo la tua esperienza le emozioni educative più importanti?
- 8) Quali sono secondo te le caratteristiche specifiche di un'emozione che vive un educatore in quanto educatore?
- 9) Pensa a tre emozioni positive e negative relative ad episodi importanti che hai vissuto in comunità e che per te sono molto significative. Descrivi meglio che puoi queste tre situazioni e le emozioni che hai vissuto.
- 10) Perché secondo te dopo aver vissuto un'emozione e averla analizzata e interiorizzata poi questa emozione si ripresenta in un'altra situazione simile?

iii. **L'*Alter* interpreta le espressioni dell'*Ego*.** In questa fase, sia le credenze che le posizioni emotive dell'Io saranno messe in relazione con gli altri educatori. Segue un altro dialogo, solo che, questa volta, l'*Alter* non è il ricercatore ma il team di educatori. Anche l'Oggetto si sposta: non è

l'ambiente di lavoro, né l'ambiente del colloquio, ma la sessione di formazione, che è intrinsecamente collettiva, a favorire la creazione di significati condivisi. Tale sessione fornirà un feedback all'*Ego*.

Nella presente ricerca, ho organizzato una sessione di 7 *focus group* che hanno coinvolto 16 educatori (Shock, Tomo II, Sezione 1). In questa fase, l'obiettivo era mettere in relazione le credenze e le posizioni emotive individuali espresse durante le interviste con quelle degli altri membri del team. Questo momento di confronto collettivo ha permesso agli educatori di diventare, per così dire, l'*Alter*: non più io, in qualità di ricercatore, ma il team stesso ha assunto il ruolo di interprete delle espressioni dell'*Ego*.

I *focus group* hanno rappresentato uno spazio di dialogo in cui le risposte individuali alle interviste precedenti sono state discusse in modo aperto, promuovendo la condivisione e l'elaborazione collettiva dei significati. In questo caso, l'Oggetto non era più né l'ambiente di lavoro né quello del colloquio individuale, ma la sessione di formazione collettiva, il cui scopo principale era favorire la creazione di significati condivisi tra gli educatori. Attraverso la discussione collettiva, i partecipanti hanno potuto riflettere non solo sulle proprie esperienze, ma anche su quelle dei colleghi, ottenendo un feedback che ha contribuito a una maggiore consapevolezza del proprio ruolo e delle emozioni connesse all'accoglienza dei MSNA.

Questo momento di riflessione collettiva ha permesso di approfondire le dinamiche di interazione tra le dimensioni individuali e collettive del lavoro educativo, stimolando una più profonda comprensione del modo in cui le credenze e le emozioni personali si intrecciano con quelle del gruppo e influenzano la gestione dei MSNA.

- iv. **L'*Ego* si esprime, di nuovo.** Successivamente, l'*Ego* è invitato a riflettere sul *feedback* che ha ricevuto ed è nuovamente esposto alla stessa serie di domande sensibilizzanti e orientate al contenuto. In questa fase, il ricercatore sonda i cambiamenti negli atteggiamenti, nelle convinzioni e nel rapporto di autoefficacia per conto dell'educatore. L'educatore si sente riconosciuto dal team? Come ci si sente a poter stabilire l'ordine del giorno per la discussione di gruppo? Ha sperimentato un cambiamento nel modo in cui riesce a relazionarsi emotivamente con i migranti stranieri non accompagnati?

Terminati i *focus group*, ho condotto una seconda serie di interviste individuali con gli educatori (Shock, Tomo II, Sezione 1), utilizzando la stessa serie di domande sensibilizzanti delle prime interviste. L'obiettivo era esplorare se e come le loro convinzioni, atteggiamenti e percezioni di autoefficacia fossero cambiate dopo il confronto collettivo avvenuto durante il *focus group*.

In questa fase, ho cercato di comprendere se gli educatori si fossero sentiti riconosciuti dal *team* e se il fatto di poter partecipare attivamente alla discussione di gruppo avesse influenzato il loro modo di relazionarsi con i MSNA. Ho sondato anche eventuali cambiamenti nelle loro emozioni e nel modo in cui percepivano il proprio ruolo educativo. Questo ha permesso di rilevare se l'esperienza del dialogo collettivo avesse modificato il loro approccio.

Questa fase ha fornito un'opportunità cruciale per valutare i cambiamenti avvenuti a livello individuale, offrendo nuove prospettive sull'efficacia del percorso di riflessione avviato nel contesto di gruppo. Le risposte hanno evidenziato l'importanza della condivisione collettiva nel processo di cambiamento, mostrando come l'espressione dell'*Ego* e il *feedback* dell'equipe possano influenzare profondamente la comprensione e la gestione emotiva del lavoro con i MSNA.

- v. **Rilievo dell'Oggetto, ancora.** Mentre gli educatori rimbalzano dalle fasi (ii) a (iv), il ricercatore continua la sua indagine etnografica sul campo per registrare i cambiamenti nella cultura del posto di lavoro e capire se le sessioni di formazione non stanno cambiando solo gli educatori, ma anche la comunità educante.

4.2.7 Ulteriori commenti metodologici

Rispettare la temporalità trasformativa nella dialettica.

Come sostiene Schwarz (2009, pp. 93-95), i soggetti nel dialogo potrebbero essere sfidati dalla loro incapacità di distinguere le prove dalle pseudo-prove in un contesto argomentativo.

Per contrastare questo e garantire che l'apprendimento avvenga, ho scelto di separare le fasi dialettiche precedentemente identificate, per garantire che i soggetti potessero affrontare comodamente le loro posizioni registrate e rivederle una volta che la polvere dell'incontro collettivo si fosse calmata. Questo significa che c'è una pausa tra ogni fase del processo formativo: l'intera procedura può richiedere mesi e consente ai soggetti di sganciarsi da stati affettivi precedenti e di rivederli con maggiore agency.

In altre parole, rimuovendo la prossimità tra le diverse fasi dell'interazione, l'interferenza viene disinnescata. Tale scenario è quello in cui potrebbe aver luogo la "negoziazione del significato" (vedi Schwarz, 2009, p. 104).

Non un design sperimentale. L'effetto complessivo ricorda un disegno sperimentale come quello descritto da Dugard e Todman (1995), con le sue fasi pre-test e post-test. Del resto, quest'ultimo dialogo è utilizzato per convalidare informazioni raccolte in precedenza, secondo il sistema iterativo suggerito da Handwerker nella sua Quick Ethnography guide (2001).

Tuttavia, l'analogia si ferma qui, perché la metodologia proposta in questo studio non viene eseguita in un ambiente controllato, né mira a collocare i dati in un quadro esplicativo nomotetico. Piuttosto, la natura diacronica di questa ricerca, che si compone di diversi passaggi, ha l'obiettivo di favorire la negoziazione e la trasformazione. Quindi, piuttosto che parlare di design sperimentale, si può parlare di un design dialettico che gode di un valore epistemico idiografico.

Focus group. Handwerker (2001) afferma che tutte le attività di gruppo siano solo *focus group*. Va tenuto presente tuttavia che anche i *focus group* riflettono una gestione intrinsecamente egemonica dello spazio discorsivo, che va dall'allestimento di base della stanza al cambio di turno e alla gestione del dissenso come cogliamo in Clarke e Visser (2019).

Ciò non significa che la struttura del dialogo di gruppo sia rivoluzionata rispetto ai *focus group* tradizionali; tuttavia, questo apparato è dispiegato in modo diverso, per raggiungere l'obiettivo strategico della condivisione collettiva della conoscenza piuttosto che reiterare la visione nomotetica del mondo sociale del ricercatore. Non c'è spazio, qui, per affrontare completamente la distinzione tra l'*appareil* foucaultiano, che è un sistema organizzato con risultati prevedibili, e il dispositivo foucaultiano, che è un caso di dispiegamento strategico di un *appareil* esistente. Per ulteriori riferimenti, in una prospettiva post-foucaultiana e post-agambeniana, si veda Bussolini (2010).

4.2.8 Considerazioni etiche

L'etica permea l'intero progetto di ricerca. La domanda principale della ricerca è intrinsecamente etica: chi si prende cura degli assistenti in un quadro politico che non affronta i loro problemi? Come si potrebbe favorire la resilienza tra gli educatori che si occupano di minori migranti non accompagnati?

Nell'educazione, la rilevanza di una dimensione etica è stata evidenziata da Marcelli (2020), che ha applicato all'educazione il Manifesto di Clifford (2013). Di conseguenza, la ricerca sociale dovrebbe toccare le seguenti quattro dimensioni: realtà empirica, storia, ermeneutica ed etica. L'ultimo pilastro investigativo intende rappresentare il fatto che ogni ricerca dovrebbe avere esiti eticamente 'positivi' per le comunità a cui si rivolge. In altre parole, la ricerca non dovrebbe essere intrapresa in sé ma come mezzo per migliorare la nostra capacità di attuare i nostri valori.

A parte il suo obiettivo etico intrinseco, la ricerca descritta in questa proposta adotta una serie di misure per garantire che la conformità etica sia preservata durante tutto il processo investigativo. Ciò è ottenuto nel rispetto del GDPR Europeo 2016/679 (Parlamento Europeo & Consiglio dell'Unione Europea, 2016) in materia di protezione dei dati personali raccolti presso i partecipanti: il trattamento delle informazioni è riservato; il nome delle istituzioni partecipanti non è condiviso; le registrazioni

delle interviste sono utilizzate ai soli fini di questo progetto di ricerca; le immagini sono sfocate/anonime; ad ogni partecipante viene rilasciato un modulo di consenso, per garantire che la partecipazione sia libera e volontaria; infine, a ciascun partecipante viene data la possibilità di porre domande e richiedere un *follow-up*.

Insieme al GDPR 2016/679, che si applica al paese in cui vengono effettuate la raccolta e l'analisi dei dati, il progetto di ricerca segue un approccio "*privacy by default*". Tale approccio anticipa la riforma della LPD svizzera (Assemblea federale della Confederazione svizzera, 2014): secondo l'approccio "*privacy by default*", la privacy è sempre garantita senza che i partecipanti alla ricerca debbano agire. Tuttavia, data l'intrinseca natura comunitaria degli interventi formativi qui proposti, i partecipanti si impegnano a condividere le loro divulgazioni con il resto dell'*equipe*; premesso che uno degli aspetti benefici della ricerca è quello di riconoscere l'Io degli educatori attraverso un processo di mentalizzazione collettiva, è fondamentale che si mettano in scena quando è il loro turno di condividere le loro esperienze con i loro coetanei. Durante tale fase di formazione in servizio, l'investigatore avrà cura di garantire che nessun danno venga ai partecipanti e di gestire le emozioni che la divulgazione potrebbe produrre nel pubblico o nell'Io individuale. Tuttavia, ciò riguarda solo l'attività di formazione in servizio e, per impostazione predefinita, non verranno pubblicati nomi e dati identificativi.

Le predette norme sono integrate da ulteriori norme e codici deontologici che si rivolgono specificatamente alla ricerca scientifica. A questo proposito, la politica guida è la Legge svizzera sulla ricerca umana (Assemblea federale della Confederazione Svizzera, 2014); tuttavia, tale politica affronta solo "la comprensione delle malattie umane; [...] la struttura e la funzione del corpo umano; o [...] la salute pubblica". La progettazione e la realizzazione di attività formative che coinvolgano esseri umani non rientrano in tale normativa perché non rientra nella pratica clinica. Tuttavia, si prevede che, nella migliore delle ipotesi, l'attività di formazione prevista da questa proposta aumenterà il benessere degli educatori e la loro capacità di far fronte alle sfide quotidiane. Nello scenario peggiore,

Un'altra pubblicazione importante che sarà seguita è il Code of Conduct for Scientific Integrity (Swiss Academies of Arts and Sciences, 2021). La maggior parte è dedicata a violazioni editoriali e di paternità. In questo progetto, le sue misure sono attuate per garantire il rispetto dei quattro pilastri dell'integrità scientifica: "affidabilità[,], onestà[,], rispetto[e] responsabilità" (Swiss Academies of Arts and Sciences, 2021, pp. 15–16). Inoltre, lo stesso documento è conforme al paragrafo 4.7 del suddetto Codice di condotta, che invita ad adottare "regole disciplinari specifiche" per garantire il rispetto da parte di tutti i partecipanti.

Alcune parole finali dovrebbero essere spese sul ruolo dei minori in questo studio. Nessuno di età minore è direttamente coinvolto in questo studio: i minori - sia bambini (sotto i 14 anni) che giovanili (14 e oltre) - non sono partecipanti alla ricerca. Tuttavia, il campione di adulti preso di mira in questo studio è costituito da educatori che lavorano con migranti minori non accompagnati; pertanto, alcune delle informazioni che riportano durante le attività di formazione in servizio e le interviste riguardano il loro lavoro con i minori, e in particolare con i giovani. Pertanto, quando si ricevono tali informazioni, viene prestata ulteriore attenzione per rendere completamente anonimi i dati indiretti relativi ai minori e per garantire che non sia possibile identificare di chi parlano gli educatori. In questo senso, l'attenzione è sempre rivolta agli educatori, al loro lavoro, alle loro pratiche, alla loro vita interiore e alle loro emozioni.

5. UN PRIMO BILANCIO DELLA RICERCA: NECESSITÀ EMERSE E PROGETTAZIONE DI UNA NUOVA FASE DELLA RICERCA.

5.1 RISULTATI UTILI OTTENUTI DA QUESTA FASE DELLA RICERCA

Le interviste e i *focus group* sono stati analizzati attraverso la *Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006), cioè una metodologia di analisi qualitativa utilizzata per identificare, analizzare e riportare modelli (temi) all'interno di dati quali interviste, che ha previsto i seguenti passaggi tecnici:

1. Familiarizzazione con i dati:

la fase di analisi è iniziata con la trascrizione delle interviste e delle discussioni dei *focus group*. Ha seguito una lettura attenta e ripetuta delle trascrizioni per immergersi completamente nel contenuto e iniziare a cogliere idee preliminari.

2. Generazione dei codici iniziali:

si è proceduto alla codifica dei dati, etichettando segmenti di testo ritenuti rilevanti per la ricerca. Questo può includere aspetti specifici delle esperienze emotive degli educatori, come espressioni di *stress*, insoddisfazione, frustrazione o rabbia.

3. Ricerca dei temi:

Dopo la codifica iniziale, i codici sono stati esaminati e raggruppati in potenziali temi che riflettono modelli significativi che emergono dai dati. Questi temi possono riguardare, ad esempio, le strategie di gestione delle emozioni, le dinamiche di gruppo tra gli educatori o l'impatto del lavoro sul benessere personale.

4. Revisione dei temi:

Questa fase ha previsto un'ulteriore analisi e affinamento dei temi identificati, verificando la coerenza dei dati all'interno dei temi e la pertinenza dei temi stessi rispetto all'intero set di dati. Si è reso necessario combinare, suddividere o scartare temi in base a questa revisione.

5. Definizione e denominazione dei temi:

Una volta consolidati, i temi sono stati definiti e nominati in modo chiaro, così da riflettere precisamente il loro contenuto e il significato all'interno del contesto della ricerca.

6. Produzione del *report*:

l'ultima fase ha comportato la selezione di estratti vividi ed esemplificativi da includere nel report finale, illustrando i temi attraverso le parole degli stessi partecipanti, e discutendo come questi temi si relazionano alla domanda di ricerca e al quadro teorico più ampio.

Dall'analisi dei dati raccolti sono emersi risultati che ho ritenuto significativi per un successivo approfondimento. In particolare, è stata rilevata una vasta gamma di emozioni tra gli educatori, che includeva sia reazioni emotive positive, come soddisfazione, felicità e meraviglia, sia esperienze emotive più complesse e talvolta dolorose, tra cui tristezza, ira, paura, e sentimenti di inadeguatezza. Ho ritenuto questi rilievi emersi dalle interviste semi-strutturate e dai *focus group* validi marcatori e descrittori della fragilità degli educatori e una valida scoperta di questa fase: tutti questi dati hanno trovato collocamento e sono stati valorizzati quindi anche nella fase successiva come “voci di campo” (vedi Sezione IV. *Field Research* – capitolo 11).

Contrariamente all'idea di un'esperienza educativa focalizzata principalmente sulla difesa e sul supporto dei diritti degli individui più fragili, l'interazione diretta degli educatori con gli adolescenti si è rivelata estremamente impattante dal punto di vista emotivo, scatenando intense reazioni emotive. Questa scoperta ha messo in luce la vera essenza dell'impegno educativo, evidenziando che il ruolo dell'educatore trascende la mera protezione, per abbracciare una serie di esperienze emotivamente ricche e complesse.

5.2 OSTACOLI INCONTRATI

Dopo un'attenta valutazione preliminare delle modalità di ricerca adottate, è emerso che l'approccio iniziale basato su interviste strutturate presentava delle limitazioni nel cogliere appieno la complessità degli elementi in esame, in particolare le emozioni esperite dagli educatori che operano con i MSNA. Inoltre, si è riscontrata una serie di ostacoli, tra cui il rapido turnover del personale coinvolto nel progetto e la scarsità di fonti informative in grado di fornire una comprensione esaustiva del funzionamento della comunità e delle dinamiche collettive di elaborazione emotiva all'interno del team educativo.

Tuttavia, la prima fase di questa ricerca, che si è estesa per oltre un anno (2021-22), ha incontrato due ostacoli significativi: il *turn over* dell'*equipe* educativa, che ha destabilizzato il campione intenzionale secondo i criteri della metodologia sopra descritti (4.2.5), e l'inadeguatezza del metodo di ricerca scelto (*focus group* e intervista semi-strutturata) per rilevare il metodo con cui l'*equipe* educativa elaborava le emozioni e affrontava lo *shock* e la fragilità degli educatori (5.2.2).

5.2.1 Turn over

Andando verso il completamento del ciclo di *focus group* si è potuto notare come diversi partecipanti che avevano espresso il peso emotivo del loro ruolo hanno optato per un cambiamento di carriera, lasciando la loro posizione lavorativa. Fattori come orari lavorativi sfavorevoli, l'eccessivo carico di lavoro, i turni difficili e le dinamiche spesso aggressive e autoritarie da parte dei giovani stranieri hanno giocato un ruolo cruciale in queste dimissioni. In breve tempo, oltre la metà del *team* si è dimesso, mettendo in luce un problema significativo: un elevato *turnover* e un tasso di abbandono del lavoro tra gli educatori professionali, dovuti alla natura estremamente impegnativa e scarsamente appagante del loro lavoro. Questa situazione riflette l'usura professionale, manifestatasi attraverso sentimenti di frustrazione per comportamenti inaccettabili non sanzionabili dei giovani, la difficoltà di bilanciare la vita personale con gli impegni lavorativi, e lo *stress* emotivo causato dall'assistere a storie personali e traumi migratori complessi, oltre a dover fronteggiare una burocrazia spesso oppressiva.

PARTECIPANTE	TURNOVER								
	prima intervista individuale strutturata	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	seconda intervista strutturata
EDU 1	X	X							
EDU 2	X								
EDU 3	X	X	X	X	X	X	X	X	
EDU 4	X	X	X	X	X	X	X	X	X
EDU 5	X	X	X	X				X	X
EDU 6	X								
EDU 7	X				X	X	X	X	X
EDU 8	X	X	X	X	X	X	X	X	
EDU 9	X		X					X	X
EDU 10	X	X							X
EDU 11	X	X	X		X	X	X		X
EDU 12	X				X	X	X	X	X
EDU 13	X				X	X	X		X
EDU 14	X	X	X			X	X		X
EDU 15	X	X	X			X			X
EDU 16		X		X	X	X	X		X
EDU 17				X	X	X		X	
EDU 18						X	X	X	X
EDU 19									X
EDU 20									X

Schema del turn over degli educatori registrato durante la prima fase della ricerca (2020-2021)

5.2.2 Dalla riunione d'equipe come momento dialogico all'intero contesto educativo come strumento trasformativo

La scelta di usare lo strumento delle interviste semi-strutturate e dei *focus group* con gli educatori professionali partiva dall'idea di mostrare come, all'interno del momento di riunione d'equipe, avvenivano dei dialoghi che permettevano agli educatori di manifestare ed elaborare le proprie convinzioni e i propri vissuti in una maniera condivisa: la prima intervista rilevava la situazione emotiva e cognitiva di partenza, i *focus group* mimavano il momento dell'equipe, e la seconda intervista rilevava la trasformazione di idee e emozioni (4.2.7) . Tuttavia, man mano che la ricerca procedeva, dalle interviste e dai *focus group* emergeva sempre più che l'elaborazione dei vissuti emotivi degli educatori avveniva nei processi più vasti e complessi dell'intero sistema del contesto educativo, con le sue pratiche e con la sua progettazione educativa, e non soltanto all'interno del momento settimanale d'equipe. Questo secondo fattore, unitamente al *turnover* degli educatori che costituiva un ulteriore elemento di fragilità e di dinamismo dell'equipe degli educatori, ha portato alla luce la necessità di intraprendere un percorso investigativo più ampio e articolato, capace di dare voce

in modo autentico e significativo agli educatori coinvolti, includendo necessariamente la dimensione etnografica e narrativa tipica della *Grounded Theory*.

5.3 CRISI DELLA METODOLOGIA IN USO: LA SCELTA DELLA *GROUNDING THEORY METHODOLOGY* E LA TRASFORMAZIONE DELLA PRIMA FASE DELLA RICERCA IN ‘RICERCA PILOTA’

In questo contesto, si è delineata dunque una nuova questione di ricerca, che ha implicato una riflessione critica sulle modalità adottate e ha suggerito l’adozione di una metodologia diversa, più flessibile e adattabile alla natura intricata del fenomeno studiato.

In pratica, seguendo le descrizioni delle interviste, ho iniziato a osservare il contesto evocato continuamente dagli educatori attraverso le loro emozioni (Capitolo 1, *Shock: Presentazione del problema* all'interno della sezione *I Posizionamento del problema*): ho osservato più attentamente l'ambiente in cui operano gli educatori, seguendo l'idea che l'oggetto di studio è fortemente legato al suo contesto. In questa fase, ho potuto concentrarmi sulla raccolta di dati attraverso l'osservazione della comunità e delle interazioni tra educatori, MSNA e istituzioni. Ho impiegato il metodo del *memoing* per annotare impressioni e riflessioni, aiutandomi a mantenere una posizione riflessiva. Inoltre, ho condotto una ricerca a tavolino sui dati ufficiali relativi ai MSNA (Capitolo 2, *Contesto del problema: I dati ufficiali del caso Italia*, nella sezione *I Posizionamento del problema*), analizzando statistiche e documenti istituzionali. Questo mi ha aiutato a comprendere meglio il quadro generale del fenomeno, arricchendo la mia analisi con dati concreti e aggiornati sul contesto italiano. Infine, ho dedicato una parte significativa alla revisione della letteratura (Capitolo 3, *Literature Review e Domanda di Ricerca*, sempre all'interno della sezione *I Posizionamento del problema*), esaminando monografie e articoli accademici nazionali e internazionali per ampliare la mia comprensione del contesto MSNA. Questo mi ha permesso di costruire una base teorica solida per la mia indagine, integrando il quadro teorico con evidenze empiriche. Questa combinazione di fasi di ricerca mi ha permesso di affrontare in modo consapevole e completo le questioni legate al lavoro educativo con i MSNA.

La transizione verso un nuovo approccio metodologico è stata guidata dall’esigenza di cogliere in modo più completo e articolato le dinamiche, le sfide e le esperienze degli educatori, riconoscendo la ricchezza e la varietà delle loro prospettive. Man mano che la ricerca procedeva e si sviluppava, l’approccio della *Grounded Theory* è emerso come il più adeguato e risonante con la direzione intrapresa.

L'iniziale tappa investigativa si è evoluta, trasformandosi in un mero preludio dell'intero studio. Questo segmento iniziale ha assunto la funzione di una ricerca preliminare, una "ricerca pilota", i cui esiti principali hanno incluso:

- La comprensione delle esperienze emotive di alcuni educatori, rivelando il senso di responsabilità a discapito dell'idea di un operatore educativo come figura indistruttibile e invisibile, un'entità ideale inesistente.
- L'identificazione dell'educatore come un individuo reale, con necessità personali, timori, aspirazioni di vita, impegni professionali ma altresì diritti umani e lavorativi.

Tali scoperte sono state valutate come significative e pertinenti per l'analisi successiva dei dati: le interviste e i *focus group* sono stati ri-compresi come portatori della 'voce di campo' degli educatori coinvolti, veicoli delle loro visioni ed emozioni, ed è stato possibile includere questi *capta* all'interno delle fonti della *Field Research*. È stato anche ritenuto valido ri-comprendere la descrizione delle emozioni educative come marcatori della vulnerabilità dell'educatore e come categorie descrittive all'interno della 'fase della codifica' (*Posizione del problema e Desk Research*).

La metodologia dell'intervista ha subito una revisione critica: è emersa l'urgenza di superare l'approccio dell'intervista strutturata in favore dell'intervista narrativa. Quest'ultima, consentendo un'espressione più spontanea e dettagliata, ha facilitato l'emergere di narrazioni più ricche e personali, in contrasto con la rigidità dell'intervista strutturata. L'intervista narrativa ha promosso un dialogo più fluido e aperto, pronto ad accogliere nuove e inaspettate prospettive su un'area professionale ancora poco esplorata e con limitati precedenti studi.

Questa transizione metodologica ha introdotto la seconda fase della ricerca, resa necessaria anche dal fatto che molti degli educatori coinvolti nella fase preliminare avevano lasciato il campo. Di conseguenza, si è presentata l'opportunità di includere un nuovo gruppo di educatori, ampliando così l'ampiezza del campione studiato.

Di conseguenza, si è deciso di adottare un approccio basato sulla *Grounded Theory*, che ha consentito di esaminare il contesto della comunità attraverso fonti etnografiche. Questo approccio ha permesso di condurre un'analisi esaustiva e approfondita, caratterizzata da una dimensione euristica, analitica e dinamica. Inoltre, sono stati esplorati metodi di intervista più flessibili al fine di consentire una maggiore libertà e profondità nell'esplorazione delle esperienze emotive degli educatori. Tale approccio ha anche affrontato la questione dell'abbandono della professione educativa da parte dei colleghi, offrendo così una visione più completa e contestualizzata delle dinamiche presenti all'interno della comunità educativa.

SIGLA DELLA FONTE	TECNICHE DI RACCOLTA E ANALISI DATI			PROCESSO DI RICERCA			
	CAMPIONE INTENZIONALE PARTICIPANTI/MATERIALE ANALIZZATO	TECNICA DI RACCOLTA DEI DATI	TECNICA DI ANALISI DEI DATI	REFERIMENTO TEORICO	FASI DELLA RICERCA	CAPITOLO DI RIFERIMENTO	PERIODO
domanda A1	policy nazionali e internazionali e	ricerca a tavolino	sintesi e studio delle <i>policy</i> rilevanti ai fini della ricerca	introduzione di domande sensibilizzanti per stimolare e orientare i partecipanti in un processo di ricerca o discussione, soprattutto nel campo delle rappresentazioni sociali. Per far emergere e l'interazione tra pensieri individuali e collettivi, spesso impliciti, che modellano la comprensione e l'interpretazione della realtà sociale (Gillespie e Cornish, 2014)	<p>i. Rilievo dell'oggetto</p> <p>sottolinea l'importanza degli elementi contestuali e materiali nell'apprendimento e nella costruzione di conoscenza, enfatizzando l'influenza reciproca tra oggetti e soggetti nel contesto sociale.</p> <p>(Muller Mirza et al., 2009;</p>	<p>iii. <i>Desk Research: Policy e accoglienza in Italia</i></p>	dal 20/05/2021 al 19/06/2022 e successivi aggiornamenti, fino a settembre 2024
domanda A2							
domanda A3							
domanda A4							
domanda A5	1 coordinatore + 14 educatori	prima intervista individuale strutturata	Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006)		<p>ii. Espressione dell'io</p> <p>l'individuo riflette su sé stesso attraverso la comunicazione con gli altri.</p> <p>(Muller Mirza et al., 2009)</p>	<p>Stock, Tomo II, Sez. 2</p>	dal 28/08/2021 al 07/10/2021
domanda A6							
domanda A7							
domanda A8							
domanda A9							
domanda A10							
B1	1 coordinatore + 9 educatori						
B2	1 coordinatore + 7 educatori						
B3	1 coordinatore + 5 educatori						
B4	1 coordinatore + 8 educatori	focus group	Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006)		<p>iii. L'alter interpreta l'espressione dell'ego</p> <p>Nella dinamica tra <i>ego</i> e <i>alter</i>, quest'ultimo non si limita a ricevere passivamente le espressioni dell'io, ma interpreta, risponde e negozia il significato delle espressioni attraverso un processo dialogico. Il significato non è dato, ma emerge dall'interazione tra <i>ego</i> e <i>alter</i>, con l'<i>alter</i> che contribuisce attivamente alla costruzione di ciò che l'<i>ego</i> esprime.</p> <p>(Muller Mirza et al., 2009)</p>	<p>Stock, Tomo II, Sez. 2</p>	dal 12/10/2021 al 13/12/2021
B5	1 coordinatore + 11 educatori						
B6	1 coordinatore + 9 educatori						
B7	1 coordinatore + 8 educatori						
domanda C1							
domanda C2							
domanda C3							
domanda C4							
domanda C5	1 coordinatore + 13 educatori	seconda intervista individuale strutturata	Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006)		<p>iv. L'ego si esprime, di nuovo</p> <p>parte di un processo dialogico continuo, dove l'<i>ego</i> riformula, chiarisce o approfondisce il proprio punto di vista in risposta alle interpretazioni dell'<i>alter</i></p> <p>(Muller Mirza et al., 2009)</p>	<p>Stock, Tomo II, Sez. 2</p>	dal 14/12/2021 al 22/12/2021
domanda C6							
domanda C7							
domanda C8							
domanda C10							

Schema riassuntivo della metodologia della prima fase della ricerca 2021-2022 ('ricerca pilota')

6. SECONDA FASE DELLA RICERCA (2022-2024): GROUNDED THEORY COSTRUTTIVISTA.

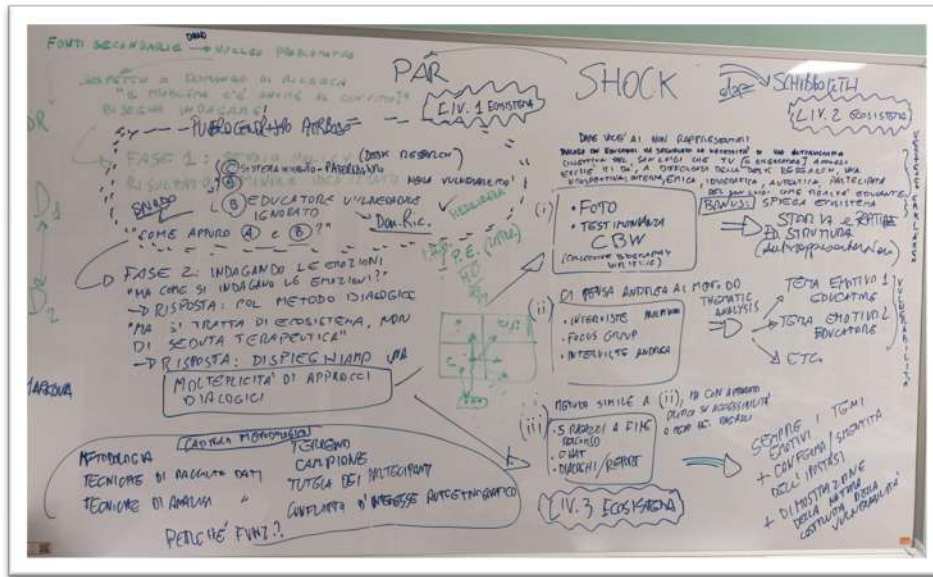


Figura 4.0 – 30 dicembre 2023 Prima elaborazione della ricerca secondo l'approccio Grouded Theory in una concitata riunione di riformulazione dell'intero progetto di ricerca

6.1 GROUNDED THEORY COSTRUTTIVISTA

La *Grounded Theory* è un approccio costruttivista alla ricerca, flessibile e basato sull'induzione. Questo metodo è fondato sulla co-costruzione dei significati e si dimostra particolarmente utile per esplorare contesti in continua evoluzione: la narrazione è lo strumento che fa da filo rosso di ciò che viene progressivamente compreso (Tarozzi, 2006). Inoltre la *Grounded Theory* sembra appropriata per studi interculturali (Sheridan & Storch, 2009). Per tale ragione, sembra promettente applicare questo metodo alle problematiche incontrate dagli educatori socio-pedagogici che lavorano con i MSNA all'interno del sistema di accoglienza e nel lavoro di comunità.

Questa metodologia si basa sulla sistematica raccolta e analisi di dati, orientata alla costruzione della teoria (Charmaz, 2014). La *Grounded Theory* è stata decisiva nella legittimazione della ricerca qualitativa, rispetto al paradigma quantitativo dominante nelle scienze.

La *Grounded Theory* è una teoria fondata sui dati. Di seguito, proviamo a descrivere gli aspetti teorici e concettuali che caratterizzano l'approccio costruttivista di Charmaz (2014), e che abbiamo esercitato nella nostra ricerca: l'approccio costruttivista corrisponde infatti alla mia inclinazione epistemologica

e, secondo il mio punto di vista, si adatta bene alle peculiarità della ricerca sul sistema di accoglienza dei MSNA.

1) Il primo passo strategico in questo metodo è l'adozione del concetto di campionamento teorico, indispensabile per il corretto sviluppo della *Grounded Theory*, che non mira a rappresentare la popolazione, bensì a sviluppare una categoria teorica.

Nella presente ricerca, il campionamento teorico è stato utilizzato per selezionare un gruppo specifico di educatori che lavorano con i MSNA nelle strutture di accoglienza, con particolare attenzione a coloro che operano in un contesto di *equipe*.

In sintesi, è stata selezionata una categoria teorica utile a descrivere come l'elaborazione emotiva avviene all'interno del gruppo di lavoro (*equipe*), quali dinamiche emergono, quali pratiche vengono adottate e in che modo questa elaborazione collettiva influisce sull'efficacia dell'intervento educativo.

Rispetto alla prima fase, il campione scelto ha incluso:

- 20 educatori
- 1 coordinatore
- 3 responsabili di area
- 3 amministrativi
- 1 assistente sociale

Le interviste narrative sono state scelte come metodo principale per raccogliere testimonianze dirette dalle diverse figure coinvolte. Queste interviste hanno permesso un approfondimento significativo grazie alla loro struttura flessibile, che facilita l'esplorazione di temi emergenti in modo aperto e non giudicante.

2) La *Grounded Theory* è innanzitutto un metodo di analisi dei dati, che pone l'accento sull'importanza del processo di analisi e della co-costruzione dei significati. Il metodo può essere compreso partendo dall'analisi di Glaser e Strauss (1967), Glaser (1992) e, successivamente, Strauss e Corbin (1987).

Questo paragrafo descrive le caratteristiche principali del metodo e del processo di ricerca che porta alla costruzione della teoria: l'idea fondamentale è che la teoria emerga direttamente dai dati raccolti attraverso fasi metodiche come la codifica dei dati, l'analisi comparativa, il campionamento mirato per lo sviluppo teorico e l'astrazione. Viene così formulata una teoria completa.

Nel nostro caso durante le fasi preliminari, descritte nei capitoli 1 (*Posizione del problema*) e 3 (*Desk Research*), sono stati codificati diversi tipi di dati, tra cui intuizioni, informazioni tratte dalla letteratura scientifica e dalla legislazione. Questa fase ha rappresentato un primo passo nel processo di costruzione della teoria, facilitando l'organizzazione dei dati e l'identificazione di concetti chiave. L'analisi comparativa è stata realizzata nel capitolo 4 (*Field Research*) attraverso il confronto con l'esperienza di campo. Questa fase ha permesso di mettere in relazione i dati raccolti con le osservazioni dirette e le esperienze degli educatori, fornendo una base per una comprensione più approfondita delle dinamiche emotive emerse. Il campionamento mirato per lo sviluppo teorico ha gli educatori che lavorano con i MSNA operando all'interno di un contesto di equipe. Questo campione specifico ha permesso di focalizzarsi su come avviene l'elaborazione emotiva collettiva all'interno del gruppo di lavoro, offrendo dati preziosi per la costruzione della teoria.

3) L'approccio costruttivista di Charmaz (2014) invita a una riflessione critica sui metodi di conoscenza, in linea con le teorie di studiosi come von Foerster (1987) e Morin (1993). Questo approccio dà importanza alla co-creazione di conoscenza tra ricercatore e soggetti osservati (tenendo conto che le realtà sociali sono sempre molteplici e relative) e punta a una comprensione interpretativa dei significati attribuiti dai partecipanti (Lincoln & Guba, 1994, pp. 105 ss.).

Le premesse chiave della *Grounded Theory Methodology* possono essere riassunte in questo modo:

- Criticando l'idea di oggettività nella Scienza e la tendenza degli scienziati a escludersi dall'oggetto di studio, non è possibile essere osservatori neutrali, perché osservatore e osservato non possono separarsi completamente dai propri valori e contesti culturali (Von Foerster, 1987);
- Partecipanti e ricercatori portano con sé un bagaglio di conoscenze, valori e convinzioni che si influenzano reciprocamente, determinando le loro interpretazioni della realtà;
- Charmaz mette in risalto l'importanza della co-costruzione dei significati, sottolineando che la teoria emergente è il frutto di un processo creativo e condiviso tra ricercatore e soggetti coinvolti nella ricerca.

La *Grounded Theory Methodology* costruttivista privilegia la comprensione profonda dei fenomeni rispetto a una rigorosa aderenza alle procedure analitiche (Charmaz, 2000). Secondo Charmaz, il valore principale della *Grounded Theory Methodology* non risiede nell'offrire istruzioni rigide, ma piuttosto nel fornire una guida che supporti il ricercatore nel processo di teorizzazione.

L'approccio costruttivista della *Grounded Theory Methodology*, quindi, si basa su principi generali e strumenti euristici che facilitano sia la raccolta che l'analisi dei dati qualitativi, permettendo lo sviluppo di teorie radicate nei dati stessi (Charmaz & Bryant, 2007).

Nella ricerca, questi principi sono stati fondamentali per mettere in dialogo le diverse prospettive degli educatori che lavorano con i MSNA. Come educatore-ricercatore, mi sono posizionato non come osservatore neutrale, ma come parte integrante del processo di costruzione dei significati, portando la mia esperienza personale e professionale nella co-creazione di una comprensione condivisa delle emozioni educative. Questo approccio ha permesso di esplorare non solo come le emozioni chiave vengono vissute individualmente, ma anche come vengono comprese e gestite collettivamente, facilitando una comprensione più ricca e sfaccettata del lavoro emotivo nel contesto educativo con i MSNA.

4) C'è un motto utile a capire l'approccio costruttivista: *Capta piuttosto che... Data*. La *Constructivist Grounded Theory* contesta l'assunto implicito tipico degli approcci "oggettivistici" che esista una realtà esterna, indipendente, osservabile da un ricercatore neutrale che entra nel campo senza preconcetti e scopre i dati come entità inalterabili e fisse: in questa visione i dati sono semplicemente raccolti e scoperti in maniera ingenua. Nella concezione costruttivista della *Grounded Theory* i dati sono piuttosto il risultato di un processo di elaborazione, influenzato dal contesto sociale e dall'interazione tra il ricercatore e i partecipanti, rendendo i dati frutto di una costruzione condivisa piuttosto che di una scoperta oggettiva.

Nella ricerca basata sulla *Constructivist Grounded Theory*, le sue fasi evolutive derivano da una selezione accurata di "dati" tra molteplici elementi potenziali, nonché dalla generazione di significati condivisi tra il ricercatore e i partecipanti. Il *background* esperienziale e le prospettive disciplinari del ricercatore giocano un ruolo fondamentale nel guidarlo nell'identificazione di determinati fenomeni, processi e aspetti, specialmente durante il processo di codifica, che richiede un'interrogazione attiva dei dati attraverso domande analitiche (Keeney, 1983).

Nella mia ricerca, l'adozione dell'approccio costruttivista si è manifestata nella scelta dell'intervista narrativa come metodo principale di raccolta dati.

Attraverso questa interazione continua e partecipata, è stato possibile non solo analizzare le emozioni individuali degli educatori, ma anche costruire una comprensione collettiva che riflette le dinamiche dell'*equipe* educativa.

Le interviste narrative non sono state viste come semplici fonti di informazione oggettiva, ma come opportunità per co-costruire una comprensione collettiva delle esperienze vissute nel contesto educativo. La codifica dei dati raccolti, quindi, non è stata un processo meccanico di categorizzazione, ma un'attività analitica e riflessiva, in cui hai posto domande critiche sui dati per far emergere i significati più profondi.

Durante il processo di codifica (nel nostro caso, *capitolo 1 - Posizione del problema e capitolo 3 - Desk Research*) e comparazione (*capitolo 4 - Field Research*), il ricercatore diventa sempre più consapevole di come le proprie convinzioni personali influenzino ogni fase dell'analisi, affinando le sue lenti interpretative e l'interpretazione dei dati sia concepita come un'azione interattiva e sociale. I dati e la loro analisi sono considerati costruzioni sociali che assumono significato solo all'interno di specifici contesti sociali, e ogni analisi teorica è "inventata" all'interno di una comunità in dialogo:

in questo contesto, la comunità di dialogo è costituita dall'equipe educatori.

In quest'ottica, si preferisce il termine 'capta' (cioè 'presi') al termine 'data' (Keeney, 1983), sottolinea che non esistono dati preesistenti, poiché ogni osservazione è inevitabilmente influenzata dalla soggettività dell'osservatore. Questa proposta riflette meglio la scelta attiva dell'osservatore nel decidere cosa escludere nell'osservazione e riconosce il ruolo attivo dell'interprete nel processo conoscitivo. In questo senso, si segue l'idea di Glaser con l'espressione "all is data" o meglio "all could be capta" (Charmaz, 2006).

La prospettiva *Audio-Visual-Material (AVM)* e l'approccio *Audio-Visual data as an Object of analysis (AVO)* di Figueroa (2008) trattano l'importanza dei dati audiovisivi nelle scienze sociali e nell'analisi qualitativa, focalizzandosi sul ruolo che tali dati possono svolgere non solo come strumenti di registrazione ma come veri e propri oggetti di analisi.

Seguendo l'approccio delineato da Figueroa (2008), la triangolazione dei dati testuali e visuali rappresenta una delle modalità principali attraverso cui vengono analizzati i fenomeni investigati. L'integrazione dei dati testuali e visuali è essenziale per ottenere una visione più completa dei processi educativi e delle dinamiche relazionali all'interno della comunità. In sintesi, secondo Figueroa (2008) La combinazione di dati testuali e visuali nella ricerca permette di costruire una teoria più completa e articolata. Grazie alla *Visual Grounded Theory*, le relazioni e i processi all'interno della comunità possono essere esplorati da diverse angolazioni, garantendo una triangolazione efficace tra i dati e consentendo di far emergere sia i significati espliciti che quelli impliciti all'interno delle pratiche educative.

Le interviste individuali forniscono una base testuale solida attraverso cui esplorare le percezioni, le emozioni e le dinamiche relazionali tra educatori e MSNA. I materiali visivi, come le foto scattate durante le attività educative, i verbali delle riunioni interne, la carta di servizio e le *chat*, fungono da supporto e conferma dei temi emergenti.

Nel corso della *Field Research*, l'analisi si è estesa a materiali etnografici specifici della comunità esaminata, inclusi:

1) ***Collective Biography Writing*** (Davies B., Gannon S., 2006b):

tecniche narrative collettive che aiutano a comprendere le dinamiche all'interno del campione teorico.

Attraverso l'esame dettagliato delle immagini catturate nei contesti quotidiani e la scrittura collaborativa delle biografie, sono state costruite autobiografie collettive che riflettano l'essenza e le pratiche dell'ecosistema educativo considerato (*Shock, Tomo II, sez. 3*).

- Biografia istituzionale del servizio educativo "San Luigi" di Gorizia
- La costruzione condivisa degli strumenti educativi: il Patto Educativo
- Alfabetizzazione & formazione e lavoro
- Attività ricreative e tempo libero
- La pratica inclusiva dell'oratorio
- Funzionamento equipe e *microequipe*
- Assemblea comunitaria
- Regolamento comunitario
- Il percorso burocratico di un MSNA

2) ***Analisi documentale interna*** (*Shock, Tomo II, sez. 4*):

- Carta dei Servizi
- Progetto di Servizio
- Mansionario Educatore
- Riunioni d'*equipe*
- Orari vita comunitaria
- Regolamento comunitario
- Premiarario e sanzionario
- Scheda conoscitiva iniziale
- Patto Educativo
- Relazione ai Servizi Sociali
- Verbali equipe
- Sfide percorso Lavorativo
- Procedura 18 anni
- Decreto di affidamento TM
- Scheda di uscita MSNA
- Schema di progressione di carriera

3) **Materiali visivi e multimediali:**

uso di fotografie e altri *media* per catturare aspetti visivi della vita quotidiana dei MSNA. L'analisi delle fotografie, come forme visive di narrazione, ha offerto spaccati unici della vita quotidiana e delle interazioni all'interno della comunità, rivelando aspetti non sempre immediatamente percepibili attraverso le parole. Queste immagini hanno funto da catalizzatori per discussioni e riflessioni, permettendo agli educatori e ai minori di esplorare e condividere le loro esperienze emotive e relazionali in modi nuovi e spesso più immediati. (*Shock, Tomo II, sez.*

- Fotografie
- Articoli di giornale

4) **Raccolta di dati digitali** (Shock, Tomo II, sez. 4)

che offrono una finestra sulle interazioni quotidiane all'interno della comunità

- Corrispondenza
- *Chat Telegram*

Osservazioni dirette e *memo*: immersione del ricercatore nella comunità per osservare e interagire direttamente con i partecipanti. Realizzate all'interno di strutture di accoglienza per monitorare le prassi quotidiane e le interazioni tra il personale (educatori, mediatori culturali) e i MSNA, nonché le interazioni con enti esterni come scuole e altre istituzioni.

L'adozione di una prospettiva etnografica ha permesso di catturare gli aspetti taciti e spesso non verbalizzati dell'esperienza condivisa, offrendo spunti preziosi sulle strategie di *coping*, sulle prassi comunitarie e sui modelli di interazione che caratterizzano l'ambiente educativo. Questo ampliamento metodologico ha arricchito significativamente la base di dati a disposizione per l'analisi, consentendo di affrontare la tematica in esame con una maggiore complessità e profondità.

5) *Analogie abduttive*. L'abduzione, come sottolineato da Peirce (Butchler, 2000), è una forma di inferenza orientata alla generazione di nuove ipotesi, che permette di collegare elementi o eventi precedentemente non associati. Questo processo incoraggia l'esplorazione di nuove strade e, attraverso un approccio intuitivo, favorisce la creazione di nuove conoscenze, sostenendo l'intuizione e il pensiero creativo.

Nel contesto della *Constructivist Grounded Theory*, l'abduzione riveste un ruolo essenziale, soprattutto nelle fasi avanzate dell'analisi dei dati. Nelle prime fasi, come la codifica iniziale, il ricercatore si affida principalmente alla logica induttiva per identificare etichette che descrivano frammenti di realtà.

In questo senso, durante la codifica iniziale (*descritta nei capitoli 1 e 3*), è stata utilizzata una logica prevalentemente induttiva per identificare concetti fondamentali legati al lavoro educativo con i MSNA. In particolare, sono stati rilevati concetti chiave come "accoglienza", "inclusione", "MSNA", "educatore", così come vengono descritti dalla normativa vigente e dalla letteratura scientifica aggiornata. Questa fase di codifica iniziale ha permesso di organizzare i dati raccolti, offrendo una prima struttura concettuale.

Inoltre le interviste e i focus group condotti durante la prima fase della ricerca (*Shock_Tomo II_ Sez. 1 e 2*) hanno fatto emergere i vissuti emotivi principali degli educatori, come la "gioia", la "soddisfazione", la "felicità", ma anche la "delusione", la "frustrazione", la "rabbia", l'"ansia", la "paura" e la "tristezza".

Tuttavia, nella fase successiva, la codifica teorica, il ricercatore utilizza prevalentemente il ragionamento abduttivo. Questo approccio consente di costruire collegamenti concettuali tra fenomeni apparentemente distanti, mettendo in luce somiglianze concettuali e accogliendo una varietà di interpretazioni ipotetiche dei dati. Grazie a questi momenti abduttivi, il ricercatore è in grado di compiere "salti concettuali", arrivando a scoprire nuovi concetti che non emergerebbero da un'analisi puramente induttiva.

Nel nostro caso, durante la fase di codifica teorica (*capitolo 3 - Desk Research*), l'approccio abduttivo ha permesso di collegare due fenomeni che, a prima vista, sembravano separati e difficili: da un lato, l'iper-tutela del minore e la mancanza di responsabilizzazione attraverso l'insegnamento dei doveri emersa dalle *policy*, dall'altro, l'assenza di riconoscimento e valorizzazione delle figure educative professionali nelle politiche istituzionali.

Questo collegamento concettuale ha portato alla scoperta di nuovi concetti chiave. Tra questi, è emersa la nozione di violenza amministrativa nei confronti degli educatori professionisti, un concetto che sottolinea il danno strutturale causato dalla mancata tutela e valorizzazione di queste figure. Inoltre, è stato elaborato il concetto di ecosistema non tutelante, che descrive un ambiente educativo e istituzionale in cui non solo i minori, ma anche gli educatori, non ricevono il supporto e la protezione necessari per svolgere efficacemente il loro lavoro.

L'inferenza abduttiva, quindi, non si limita a separare o segmentare, ma cerca connessioni e analogie, rivelando le strutture sottostanti che collegano i diversi elementi del sistema in modo integrato. Questo tipo di inferenza evidenzia come l'abduzione possa promuovere trasformazioni epistemologiche, fornendo nuove prospettive e visioni teoriche che vanno oltre l'evidenza immediata.

6) *Serendipity*. In ambito scientifico, la *serendipity* si riferisce alla capacità del ricercatore di riconoscere e valorizzare scoperte fatte casualmente durante un'indagine. Nella *Constructivist Grounded Theory Methodology*, il ruolo della *serendipity* è centrale. Il ricercatore, senza ipotesi predeterminate, analizza i dati e, attraverso l'osservazione di dettagli apparentemente trascurabili, può fare scoperte inaspettate e significative per lo sviluppo teorico. Mentre Glaser e Strauss (1967) mettono in luce il carattere accidentale di tali scoperte, Charmaz (2000) pone maggior enfasi sul lato creativo del ricercatore, ridimensionando l'elemento casuale a favore dell'immaginazione, della creatività e dell'intuizione nel collegare in modo innovativo i vari aspetti del fenomeno studiato.

La nostra ricerca, ad esempio, è “incappata” spesso in questioni difficilmente comprensibili, come il comportamento delle forze dell’ordine, le risposte formali della scuola, spesso in disaccordo con le indicazioni normative, gli atteggiamenti del Tribunale e delle altre Istituzioni coinvolte: ci siamo trovati spesso a cercare di immaginare e intuire il collegamento tra i livelli normativi, il lavoro amministrato delle Istituzioni e le ricadute educative sui progetti educativi che seguivamo. Nella semplice analisi dei dati (quelli ministeriali, ad esempio). Questo ci ha permesso di ricreare un quadro, a nostro parere più sensato, di come funziona l’ecosistema educativo e come invece potrebbe funzionare.

Ad esempio, ci vuole uno sforzo di immaginazione e alcune osservazioni francamente inaspettate per collegare l’esclusione scolastica operata dal punto di vista amministrativo con la scarsa intraprendenza innovativa nei confronti dei percorsi formativi e la difficoltà burocratica di inserire i ragazzi nel mondo del lavoro con l’idea che il nostro ecosistema educativo non lavori in chiave preventiva, ma piuttosto produca un effetto “perverso” di assistenzialismo e di esposizione al rischio e alla devianza.

Il *Grounded Theorist costruttivista* adotta un approccio aperto ai dati, concentrandosi non tanto sulla raccolta meccanica, quanto sull'interpretazione creativa e sulla comprensione profonda del contesto e dei significati condivisi dai partecipanti. Attraverso un ascolto attivo del contesto socio-relazionale, il ricercatore cerca di inserire i *capta* all'interno di un quadro interpretativo più ampio, offrendo una visione comprensiva e talvolta serendipica del problema in esame.

La *serendipity* e l'abduzione si rivelano dunque complementari nella ricerca *Constructivist Grounded Theory*. Il ricercatore, aperto a esplorare percorsi inattesi e intuitivi, arriva a osservazioni sorprendenti, fondate su analogie e connessioni originali tra elementi creativi e metaforici, che contribuiscono all'innovazione teorica.

L'attitudine etica

Come sappiamo, nell'approccio della *Constructivist Grounded Theory*, stabilire una relazione con i soggetti della ricerca è un atto significativo che richiede una co-costruzione e negoziazione attenta dei significati, per garantire che l'interazione sia etica sia per l'intervistato che per il ricercatore.

Questo approccio non considera le interviste solo come mezzi per raccogliere informazioni, ma le vede come momenti per sviluppare connessioni sociali. Le interviste diventano spazi emergenti per la co-costruzione di narrazioni (Charmaz, 2014). Charmaz promuove un'intervista flessibile e non direttiva, volta a facilitare la narrazione dei partecipanti e a comprendere meglio le proprietà dei dati emergenti.

Nella fase della nostra ricerca abbiamo adottato con gli educatori l'intervista di tipo narrativo secondo Charmaz (2019) in modo da costruire un contesto etico che evitasse atteggiamenti moralizzatori e, che la narrazione fosse un atto creativo, che permettesse la creazione e la negoziazione di significati cognitivi, sociali, emozionali.

La ricerca qualitativa, infatti, spesso pone il ricercatore di fronte a situazioni ambigue, in cui le questioni etiche si presentano costantemente, evidenziando la necessità di una conoscenza contestualizzata e di una riflessione critica sulle tensioni tra la ricerca e la teoria etica.

L'etica narrativa nella *Constructivist Grounded Theory* pone, come dice Charmaz, spesso il ricercatore in situazioni ambigue in cui le questioni etiche si presentano continuamente.

L'analisi della letteratura

Nella ricerca, la letteratura gioca un ruolo fondamentale in ogni fase: prima, durante e dopo il processo investigativo. Le decisioni epistemologiche e i quadri teorici adottati dal ricercatore sono profondamente connessi con il contesto di studio, in cui il ricercatore si immerge attivamente per ottenere una comprensione profonda e accurata. È essenziale che il ricercatore sviluppi e aggiorni costantemente l'analisi della letteratura in parallelo con la *Grounded Theory* emergente.

Per esempio, nella nostra ricerca è stato essenziale allargare lo sguardo alla letteratura europea e connettere, nell'elaborazione della teoria emergente (*capitolo 5, Conclusioni*) sfondi e apporti teorici presenti in letteratura molto diversi, come si è cercato di documentare passo a passo.

Questo approccio permette di riflettere criticamente e di rivedere le categorie e le proprietà teoriche in base ai nuovi dati e confronti che si presentano. La letteratura, quindi, non è semplicemente uno sfondo, ma una componente chiave del processo di sviluppo teorico. In linea con il pensiero di Freire, il ricercatore ha il dovere etico di riconoscere la propria capacità di fare scelte consapevoli e di onorare la verità della realtà esaminata, mantenendo un dialogo continuo tra le proprie intuizioni, la letteratura e i dati emergenti.

L'attività di memoing

La pratica di tenere sempre a disposizione un quaderno per annotare idee, comune a tutte le scuole di *Grounded Theory*, assume un'importanza centrale nella *Constructivist Grounded Theory*, trasformandosi in una metodologia essenziale, flessibile, ma al contempo rigorosa e sistematica. Come afferma Charmaz, "ogni volta che vi viene in mente un'idea, fermatevi e annotatela". La scrittura dei *memo* diventa il primo passo verso la riflessione teorica, una volta che i codici iniziali cominciano a essere identificati e definiti. Questa abitudine di annotare permette di generare materiale riflessivo che può essere rivisitato e analizzato in momenti successivi, facilitando lo sviluppo di concetti complessi.

Le trascrizioni permettono di catturare il rapido flusso di idee, dando al ricercatore la possibilità di sviluppare concetti iniziali che verranno poi arricchiti nei *memo* successivi. I *memo*, quindi, svolgono un ruolo fondamentale durante tutto il processo di analisi e concettualizzazione, adattandosi allo stile di lavoro e di pensiero del ricercatore.

In sintesi, i *memo* (Bryant & Charmaz, 2007, p. 245) svolgono funzioni cruciali nella *Constructivist Grounded Theory*:

- Illuminano il percorso analitico, mettendo in evidenza le dinamiche delle categorie e delle loro caratteristiche;
- Spingono il ricercatore oltre la semplice descrizione, guidandolo verso un'astrazione concettuale;
- Registrano i progressi dell'analisi, segnalando l'efficacia dei dati e suggerendo direzioni future per la raccolta e l'analisi;
- Differenziano le categorie minori dalle macrocategorie, aumentando il livello di astrazione;
- Fungono da archivio di idee analitiche, che possono essere organizzate, ordinate e recuperate in seguito;
- Facilitano la creazione della *Grounded Theory*, collegando i dati raccolti alla teoria emergente.

Bryant & Charmaz (2007) suggeriscono una distinzione tra *memo* iniziali e avanzati, basata sulla quantità e la qualità dei dati a disposizione del ricercatore. Inizialmente, i *memo* tendono a essere più

pratici e operativi, concentrati sull'organizzazione e la gestione dei dati, mentre progredendo diventano più analitici e teorici. Charmaz incoraggia a scrivere il maggior numero possibile di memo, rendendoli progressivamente più riflessivi e approfonditi. I memo sono strumenti cruciali per l'analisi dei dati emergenti, e Charmaz offre suggerimenti pratici su come scriverli in modo efficace. Bryant & Charmaz offrono suggerimenti su come scrivere in maniera efficace.

Ad esempio, abbiamo sfruttato l'esperienza delle *chat*, post-it sui tavoli del personale amministrativo e dei coordinatori, come anche del ricercatore, abbiamo anche fotografato spesso schemi di ragionamento tracciati sulle lavagne presenti nelle sale educatori dove si svolgeva anche la ricerca. Attraverso le *chat*, gli educatori si scambiano continuamente idee sulla loro esperienza di campo: nelle *chat* infatti si esprime continuamente, durante tutta l'esperienza educativa, una esperienza di riflessione essenziale e flessibile ma anche sistematica e rigorosa. Le *chat* inoltre sono analizzate nei momenti di *equipe* e sono molto utili al ricercatore per intavolare dei dialoghi e delle riflessioni su situazioni educative, per sviluppare concetti più complessi nella fase della ricerca.

Le indicazioni operative per i *memo* iniziali aiutano il ricercatore a focalizzarsi sui processi che emergono dai dati, incoraggiando l'esplorazione di codici, l'identificazione di possibili categorie, l'interpretazione dei silenzi e delle azioni dei partecipanti, oltre che la comparazione tra elementi. Con l'avanzare della ricerca, i memo diventano più elaborati e complessi, concentrandosi sulle categorie emergenti, sulle interpretazioni teoriche e sulle comparazioni tra dati, codici, categorie e concetti.

SIGLA DELLA FONTE		CAMPIONE TEORICO	TECNICA DI RACCOLTA DEI DATI	TECNICA DI ANALISI DEI DATI	TECNICHE DI RACCOLTA E ANALISI DATI	REFERIMENTO TEORICO	CAPITOLO DI REFERIMENTO	A:H
D1								
D2								
D3								
D4								
D5		9 educatori	intervista narrativa	<i>Thematic Analysis</i> (Braun & Clarke, 2006)		<p>Grounded Theory: Charmaz & Bryant (2007); Strauss (1997); Glaser (1992); Strauss e Corbin (1997); (Charmaz, 2000)</p> <p>Campionamento teorico: La GT non mira a rappresentare statisticamente una popolazione, ma si concentra sullo sviluppo di categorie teoriche attraverso la raccolta continua di dati.</p> <p>Co-costruzione dei significati: La teoria emerge dai dati attraverso un processo iterativo e dialogico. Il ricercatore riconosce il proprio ruolo attivo nel processo.</p> <p>Codifica e analisi comparativa: La codifica aperta e selettiva permette di identificare temi emergenti; e la comparazione costante tra i dati aiuta a raffinare concetti e teorie. Le categorie si sviluppano iterativamente, attraverso cicli di raccolta e analisi.</p> <p>Abduzione e creatività: La GT incoraggia l'uso dell'abduzione, ossia la formulazione di ipotesi creative che spieghino i dati in modo nuovo e innovativo. Questo processo permette di collegare fenomeni apparentemente distanti e di generare nuove intuizioni teoriche.</p> <p>Serendipity: L'apertura alle scoperte casuali o inattese è parte integrante del metodo.</p> <p>Etica e riflessione critica: Il metodo costruttivista richiede una riflessione critica costante sui metodi di conoscenza e sulle relazioni etiche tra ricercatore e partecipanti, con una particolare attenzione alla co-costruzione delle narrazioni durante le interviste e i <i>focus group</i>.</p>	Shock, Tomo II, Sez. 2	da febbraio 2023 a marzo 2023
D6								
D7								
D9								
D11								
E1		biografia istituzionale del servizio educativo "San Luigi" di Gorizia						
E2		La costruzione condivisa degli strumenti educativi: il Patto Educativo						
E3		Alfabetizzazione & formazione e lavoro						
E4		Attività ricreative e tempo libero						
E5		La pratica inclusiva dell'oratorio						
E6		Funzionamento <i>equipe</i> e <i>microequipe</i>						
E7		Assemblea comunitaria						
E8		Regolamento comunitario						
E9		Il percorso burocratico di un MSNA						

Schema riassuntivo della metodologia della seconda fase guidata dalla Grounded Theory costruttivista (2022-2024)

F1	Fotografie				
F2	Carta dei Servizi				
F3	Progetto di Servizio				
F4	Mansionario Educatore				
F5	Riunioni d'equipe				
F6	Orari vita comunitaria				
F7	Regolamento comunitario				
F8	Premiarlo e sanzionarlo				
F9	Scheda conoscitiva iniziale				
F10	Patto Educativo				
F11	Relazione ai Servizi Sociali				
F12	Corrispondenza				
F13	Chat Telegram				
F14	Verbali équipe				
F15	Slide percorso Lavorativo				
F16	Procedura 18 anni				
F17	Decreto di affidamento TM				
F18	Scheda di uscita MSNA				
F19	Schema di progressione di carriera				
F20	Articoli di giornale				

Schema riassuntivo della metodologia della seconda fase guidata dalla Grounded Theory costruttivista (2022-2024)

L'approccio costruttivista di Charmaz mette in luce l'importanza di un coinvolgimento profondo e attivo del ricercatore nel campo di studio, argomentando che un'interazione superficiale potrebbe non cogliere appieno i limiti delle classificazioni e delle astrazioni utilizzate: "i ricercatori che interagiscono superficialmente con i loro campi di studio possono non percepire i limiti delle loro classificazioni e astrazioni" (Charmaz 2016). Nella sua tesi, il ruolo attivo del ricercatore si concretizza attraverso concetti come "partecipazione osservante" e "ricercatore in situazione" (Nigris, 2003). Tale approccio trova riscontro anche nella nozione di "oggettivazione partecipante" di Bourdieu (2003), che esplora come il ricercatore selezioni e validi scientificamente il suo oggetto di studio, immergendosi personalmente nel tema, e considerando le inevitabili influenze ideologiche e le disuguaglianze di potere che permeano ogni contesto e interazione sociale.

Nel riflettere su questo studio, ho condiviso le esperienze lavorative e le motivazioni che hanno guidato il mio cammino accademico. Da quasi un decennio (a partire dal 2015), ricopro il ruolo di fondatore e direttore pedagogico della comunità. Questa posizione mi ha dato l'opportunità di interagire con un ampio numero di minori stranieri provenienti da vari paesi, come Egitto, Marocco, Tunisia, Bangladesh, Pakistan, Afghanistan, Kosovo e Albania. Queste interazioni, insieme al lavoro con numerosi educatori professionali che ho personalmente selezionato e formato per occuparsi dei MSNA, mi hanno permesso di compilare un vasto corpus di interviste biografiche. Queste interviste sono state fondamentali per sviluppare i concetti sensibilizzanti che hanno guidato la progettazione e l'avanzamento della mia ricerca.

La mia esperienza lavorativa all'interno della comunità MSNA insieme agli educatori professionali ha avuto un impatto significativo sulla mia vita, influenzando profondamente il mio modo di apprendere e di interpretare il mondo. Questo coinvolgimento diretto e prolungato nei contesti di accoglienza mi ha permesso di essere percepito più come parte integrante del contesto che come un esterno. Questa integrazione ha facilitato non solo l'accesso ai dati necessari per la ricerca, ma mi ha anche permesso di prendere cura dei partecipanti in maniera etica, un aspetto fondamentale della *Grounded Theory*. Come ricercatore costruttivista, ho posto grande valore sulle conoscenze e sulle credenze espresse dai partecipanti, riconoscendo il mio ruolo attivo e la mia suscettibilità alle interpretazioni personali e contestuali del fenomeno studiato.

Il ricercatore, secondo Charmaz (2016) assomiglia alla figura dell'etnografo e alla sua esperienza sul campo, che non esclude il concetto di empatia che consente una profonda connessione reciproca: il ruolo dell'etnografo come quello di una spugna che si imbeve completamente delle realtà del campo.

La mia esperienza come "spugna" è stata fondamentale in tutte le fasi del campionamento teorico, consentendomi di raggiungere un'intimità e una profondità nelle interviste che sarebbero state altrimenti inaccessibili. La familiarità e la fiducia costruite nel tempo con gli educatori professionali e i ragazzi nel centro di accoglienza hanno arricchito i dati raccolti, migliorando significativamente la qualità e la profondità dell'indagine.

Ho diligentemente osservato e documentato questi processi, analizzando i dati raccolti quotidianamente e mantenendomi attenta ai potenziali condizionamenti, mentre riflettevo in modo critico sul mio ruolo. Questa pratica di meta-riflessione è stata profondamente influenzata dalle incisive critiche di Bourdieu riguardo l'auto-analisi sociale come strumento sia epistemico che esistenziale, evidenziando l'importanza di utilizzare il proprio passato sociale per una riflessione profonda e produttiva.

In questo quadro, l'auto-riflessione di tipo auto-etnografico Hayano (1979) si è rivelata particolarmente preziosa, essendo un requisito metodologico ed etico imprescindibile. Questa forma di introspezione consapevole è guidata dal desiderio di comprendere più profondamente se stessi e gli altri, tramite un'accurata narrazione e monitoraggio delle proprie azioni e percezioni, in continuo dialogo e confronto con quelle degli altri.

L'autoetnografia: è una metodologia di ricerca che permette ai ricercatori di esaminare e raccontare il proprio contesto culturale. Questo metodo incorpora le esperienze personali del ricercatore nell'analisi culturale, facendo del racconto personale un efficace strumento interpretativo. Nell'autoetnografia, la storia personale e il contesto culturale si fondono, permettendo al ricercatore di usare la propria esperienza come una lente per esplorare la cultura.

Questo approccio sottolinea la soggettività e la posizione del ricercatore all'interno del contesto sociale e storico studiato, mettendo in discussione l'idea che la soggettività possa rimanere isolata dagli influssi esterni.

Nel mio lavoro di ricerca, ho scelto di adottare questo approccio per focalizzarmi sull'ecosistema educativo nel quale sono immerso.

Campionamento teorico

Nella ricerca qualitativa, Bryant e Charmaz (2007) identificano quattro metodi di campionamento complementari:

1. *Campionamento per convenienza*: i partecipanti sono selezionati in base alla loro disponibilità e alla facilità con cui il ricercatore può accedervi.
2. *Campionamento mirato*: i soggetti sono scelti per la loro pertinenza rispetto ai temi emersi nelle fasi iniziali della ricerca.
3. *Campionamento basato sulle interviste teoriche di gruppo*: questo metodo è utilizzato per affinare o confermare il modello teorico in sviluppo attraverso discussioni collettive e *feedback* sulle analisi preliminari e le ipotesi del ricercatore.
4. *Campionamento teorico*: distintivo della metodologia della *Grounded Theory*, seleziona partecipanti in base al loro potenziale contributo alla comprensione e allo sviluppo dei concetti e delle teorie emergenti dall'analisi.

A differenza di altri approcci qualitativi, il campionamento teorico è particolarmente flessibile e si adatta ai bisogni concettuali che emergono durante l'analisi dei dati. Questo contrasta con il campionamento probabilistico o casuale tipico della ricerca quantitativa.

Il presente capitolo ha tracciato un percorso attraverso la base teorica e metodologica che ha guidato la nostra indagine sulle vulnerabilità degli educatori professionisti impegnati nell'assistenza ai MSNA e sulle strategie messe in atto dagli educatori del S. Luigi per farvi fronte. Attraverso un'illustrazione dettagliata della base teorica che ha giustificato la nostra metodologia d'indagine, abbiamo fornito un quadro chiaro delle fondamenta concettuali su cui si è fondata la nostra ricerca.

In particolare, abbiamo delineato le metodologie concrete adottate, evidenziando il passaggio cruciale da un approccio dialogico a un approccio basato sulla Grounded Theory tra la prima e la seconda fase della ricerca. Questo cambio di metodologia è stato guidato da un'attenta riflessione sulla natura complessa del fenomeno in esame e sulla necessità di adottare strumenti e approcci che potessero meglio coglierne la complessità e la ricchezza.

Il prossimo capitolo, il capitolo 3, si concentrerà sulla Desk Research condotta riguardo alle policy e alle pratiche di accoglienza dei MSNA in Italia. Questo capitolo amplierà il quadro empirico e concettuale delineato dalla ricerca, offrendo una panoramica del contesto normativo e operativo in cui si inseriscono le sfide e le opportunità per gli educatori professionisti.

Con questo, concludiamo il Capitolo 2, preparandoci ad esplorare ulteriormente il panorama delle politiche e delle pratiche di accoglienza dei MSNA nel capitolo successivo.

III. Desk Research: policy e accoglienza in Italia

La terza sezione di questa tesi si concentra su una fase cruciale della ricerca, che consiste in una dettagliata Desk Research sulle principali policy e pratiche di accoglienza per i MSNA. Questa analisi approfondita permetterà di contestualizzare il contesto normativo e operativo in cui si collocano le sfide e le opportunità per gli educatori professionisti impegnati nell'assistenza ai minori stranieri non accompagnati.

Attraverso un'analisi approfondita delle principali linee guida e documenti normativi sia a livello italiano che europeo, si cercherà di mettere poi in luce le lacune esistenti in termini di riconoscimento e valorizzazione del ruolo dell'educatore professionale. Si esamineranno le possibili ragioni di questa assenza di tutela, considerando fattori politici, economici e sociali che potrebbero influenzare le decisioni normative.

Inoltre, si cercherà di comprendere le implicazioni pratiche di questa mancanza di riferimento normativo per gli educatori professionali.

7. MSNA: LE PRINCIPALI POLICY E SISTEMA DI ACCOGLIENZA

L'immigrazione minorile, e in particolare quella dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), è regolata da una gamma di normative riconducibili al diritto internazionale, al diritto europeo – sia dell'Unione Europea (UE) che del Consiglio d'Europa, al diritto interno italiano - dalla Costituzione della Repubblica Italiana a diverse norme primarie (leggi ordinarie, decreti legge e decreti legislativi) e secondarie (regolamenti ministeriali), fino alla legislazione a livello regionale.

Lo *status* giuridico dei MSNA è determinato, dall'insieme delle disposizioni specifiche in materia di MSNA, delle *policy* destinate alle persone di minore età e da parte di quelle riguardanti l'ambito dell'immigrazione.

È importante notare che questo insieme di normative ha subito modifiche, aggiunte e sviluppi nel corso del tempo: la legislazione presentata corrisponde a quella vigente e, dove è significativo, si fa menzione anche di norme passate che sono state cambiate o revocate. Di fronte a questo panorama normativo, il presente capitolo non è finalizzato a un'analisi dettagliata e completa delle *policy*, ma l'obiettivo è quello offrire di offrire una guida attraverso la presentazione delle *policy* più rilevanti e strettamente necessarie per comprendere le riflessioni che verranno riportate nei capitoli successivi.

Nel paragrafo 1.1 verrà illustrata l'evoluzione della definizione di MSNA, prima nell'ordinamento giuridico europeo e a seguire la definizione di MSNA in quello italiano. Nel paragrafo 1.2 si passa alla presentazione di alcune *policy* internazionali ed europee che regolano la condizione giuridica dei MSNA. Nel paragrafo 1.3 si illustrano le *policy* italiane e la configurazione del sistema di accoglienza italiano.

7.1 LA DEFINIZIONE GIURIDICA DI MSNA

Il capitolo inizia con un'esplorazione della definizione giuridica di MSNA, offrendo una chiara comprensione del quadro normativo che regola il riconoscimento e la tutela di questa categoria di minori a livello internazionale, europeo e nazionale. Questa sezione fornirà le basi concettuali necessarie per comprendere appieno le implicazioni delle politiche e delle pratiche di accoglienza.

Nell'ordinamento giuridico europeo il profilo del MSNA è stato delineato per la prima volta durante il Consiglio dell'Unione Europea (UE) del 26 giugno 1997, con l'obiettivo di fissare un orientamento comune a tutti i Paesi membri UE. Nel testo della Risoluzione di tale Consiglio si Legge, all'art. 1, la prima definizione di MSNA, che è stata affinata in seguito e che definiva MSNA:

“I cittadini di Paesi terzi di età inferiore ai 18 anni che giungono nel territorio degli Stati membri non accompagnati da un adulto per essi responsabile in base alla Legge o alla consuetudine e fino a quando non ne assuma effettivamente la custodia un adulto per essi responsabile”

e ancora

“I minori, cittadini di paesi terzi rimasti senza accompagnamento successivamente al loro ingresso nel territorio degli Stati membri”.

La Direttiva UE n. 95 del 13 dicembre 2011, all'art. 2, prendendo le mosse dalla Risoluzione sopra citata, ha affinato la definizione di MSNA, definendolo “il minore di 18 anni, non appartenente a una nazione dell'Unione Europea o apolide, che giunga nel territorio dello Stato membro senza essere accompagnato da un adulto che ne sia responsabile in base alla normativa o alla prassi dello Stato membro interessato, e fino a quando non sia effettivamente affidato a un tale adulto; il termine include il minore che venga abbandonato dopo essere entrato nel territorio degli Stati membri”. Questa definizione precisa che con il termine “straniero”, all'interno della definizione di MSNA, la normativa si riferisce ai cittadini di Paesi che non appartengono all'UE o apolidi, escludendo così dalla categoria dei MSNA i minori comunitari.

Nell'ordinamento italiano, la prima definizione di MSNA è stata formulata e resa ufficiale con il DPCM n. 535 del 09 dicembre 1999, che definiva MSNA "il minore non avente cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione europea che, non avendo presentato domanda d'asilo, si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano".

Questa definizione è stata affinata attraverso l'art. 2 lett. f, del d.lgs. n. 85 del 07 aprile 2003, decreto che recepisce la Direttiva UE n. 55/EC3 del 20 luglio 2001. In questa sede si definì MSNA i "cittadini di Paesi non appartenenti all'Unione europea o gli apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio nazionale senza essere accompagnati da una persona adulta, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono stati abbandonati, una volta entrati nel territorio nazionale".

Dal momento che il MSNA interseca più ambiti normativi, si ritiene ora opportuno chiarire il significato – secondo l'ordinamento giuridico italiano - di ognuna delle condizioni che compongono la condizione del MSNA (minore, straniero, non accompagnato).

Minore

La nozione di persona di minore età è definita dal Codice Civile Italiano, che agli artt. 1-3 stabilisce che una persona è considerata minore fino al compimento del diciottesimo anno di età. Un cittadino straniero di età inferiore ai 18 anni presente sul territorio italiano è da considerarsi minore, a prescindere dall'età fissata dall'ordinamento del suo Paese di provenienza per il raggiungimento della maggiore età, che può, secondo l'ordinamento giuridico di alcuni Stati, corrispondere a un'età anagrafica inferiore rispetto al diciottesimo anno di età.

Straniero

Secondo l'ordinamento giuridico italiano, come specificato all'interno dell'art. 1 del d.lgs. n. 286 del 25 luglio 1998 (Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'Immigrazione e norme sulla condizione dello straniero) sono da considerarsi "stranieri", i cittadini di Paesi extra UE e gli apolidi. Ne consegue che sono esclusi dalla definizione di MSNA i cittadini comunitari.

Non accompagnato

Secondo le normative in materia di responsabilità genitoriale, parentale o tutoriale, contenute nel Codice Civile italiano, sono da intendersi "accompagnati" solo coloro che sono accompagnati dai genitori o affidati con provvedimento formale ad altri parenti entro il terzo grado regolarmente

soggiornanti in Italia. Lo *status* di MSNA risulta dunque applicabile anche ai minori accompagnati da figure adulte che si prendono cura della loro assistenza ma che non sono riconosciute formalmente come loro tutori secondo la normativa italiana.

Ricapitolando, secondo l'ordinamento giuridico italiano, si trovano nella condizione di MSNA coloro che presentano tutti i seguenti requisiti:

- età inferiore ai 18 anni;
- presenza sul territorio italiano;
- assenza di figure genitoriali e/o parentali responsabili, secondo la disciplina civilistica italiana;
- cittadinanza di Paesi non appartenenti all'UE o apolidia.

I MSNA che giungono in Italia sono per la maggior parte migranti economici e rifugiati, mentre solo una piccola parte giunge in Italia per ricongiungersi con i propri parenti (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2023).

Il termine migrante economico indica le persone che sonoigrate con l'intenzione specifica di migliorare la condizione economica e sociale propria e della famiglia, mentre rientrano nella categoria dei rifugiati i MSNA che si muovono dal proprio Paese a causa di guerre, conflitti o persecuzioni.

Il regime giuridico specifico che tutela i diritti dei rifugiati è denominato "protezione internazionale per i rifugiati", secondo la Direttiva UE 95 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 13 dicembre 2011, che descrive le misure di salvaguardia e di sostegno offerte a persone che fuggono dal proprio paese a causa di persecuzioni, conflitti, violenza o altre circostanze che mettono seriamente in pericolo la loro vita o la loro libertà. Si tratta di un diritto fondamentale e mira a garantire la sicurezza e la dignità delle persone in situazioni vulnerabili. La condizione di richiedente asilo indica coloro che sono in attesa di ricevere il riconoscimento della protezione internazionale.

7.2 LA TUTELA DEI MSNA NELLE POLICY INTERNAZIONALI ED EUROPEE

Il presente capitolo esamina la tutela dei MSNA nelle policy internazionali ed europee, analizzando le convenzioni, le direttive e gli accordi che definiscono i diritti e le responsabilità nei confronti di questi minori a livello sovranazionale. Questa analisi permetterà di individuare le principali garanzie a tutela dei MSNA.

Di seguito si illustrano le *policy* a livello internazionale ed europeo in tema di MSNA ritenute più importanti secondo il Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF), l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNHCR), il Consiglio d'Europa, l'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) e Save The Children. Le valutazioni di queste autorità rispetto all'importanza di queste *policy* si basano sulla loro efficacia nel proteggere i diritti e promuovere il benessere dei MSNA: queste *policy* sono cruciali per la loro capacità di influenzare le leggi e le pratiche nazionali, promuovendo un approccio olistico e umanitario nei confronti dei MSNA.

La Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU)

La CEDU, ratificata dall'Italia con la Legge n. 848 del 4 agosto 1955, non contiene disposizioni specifiche in materia di MSNA, ma stabilisce i diritti umani fondamentali che devono essere garantiti a tutti gli esseri umani, inclusi i MSNA. Questi diritti comprendono il diritto alla vita, il divieto di tortura, il diritto alla libertà e sicurezza e il diritto al rispetto della vita privata e familiare.

La CEDU fornisce inoltre uno *standard* giuridico comune per i Paesi membri del Consiglio d'Europa. Nel 1959 è stata istituita la Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDH): si tratta di un tribunale internazionale nato per trattare le cause relative alle violazioni della CEDU. Le decisioni della CEDH fungono da precedenti giuridici che influenzano le leggi nazionali e le *policy*. Nonostante la CEDH non abbia prodotto documenti o linee guida specificatamente dedicate alla categoria dei MSNA, ha preso decisioni rispetto casi che hanno coinvolto MSNA, applicando le disposizioni della CEDU alle situazioni riguardanti i MSNA.

La CEDH si è espressa in merito a casi riguardanti il trattamento e la detenzione dei MSNA, sottolineando che gli Stati hanno l'obbligo di proteggere la vita delle persone, come stabilito dall'articolo 2 della CEDU, e di proteggere i minori da trattamenti inumani o degradanti, applicando l'art. 3 della CEDU, che sancisce il diritto di ogni essere umano alla protezione e sicurezza. Si tratta di una tutela importante per i MSNA, che rischiano di essere vulnerabili e soggetti ad abusi durante il viaggio migratorio (inserire fonti).

Il diritto alla Libertà e alla Sicurezza Personale, sancito dall'art. 5 della CEDU, implica secondo la CEDH che i MSNA non possono essere arbitrariamente detenuti e hanno diritto a un processo equo. Altre sentenze - nel contesto della detenzione e del rimpatrio - hanno riguardato il diritto dei MSNA al rispetto della loro vita privata e familiare, sancito nell'art. 8 della CEDU, che include il diritto dei MSNA di mantenere contatti con i membri della famiglia o di essere ricongiunti con loro. Inoltre, secondo le interpretazioni della Corte di Europa dei Diritti dell'Uomo le procedure nazionali che prevedono una detenzione, anche per un breve periodo, o altre misure di questo tipo (come la detenzione amministrativa) e l'accoglienza nello stesso centro di adulti e minori, violano i principi internazionali e i diritti del minore di cui all'articolo 3 e 8 della CEDU.

In conclusione, la CEDU costituisce una base giuridica essenziale per la protezione dei diritti dei MSNA in Europa, influenzando le leggi, le *policy* e le pratiche degli Stati membri per garantire che i diritti di questi minori vulnerabili siano rispettati e tutelati.

La Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC)

La CRC, adottata a New York il 20 novembre 1989 ed entrata in vigore il 02 settembre 1990, è stata recepita nell'ordinamento italiano con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991. Nel dicembre 2000 è stato istituito in Italia il Comitato CRC, con il fine principale di monitorare l'implementazione della CRC in Italia.

La CRC delinea per la prima volta il concetto di minore non semplicemente come destinatario di protezione e cura, ma anche come individuo portatore di propri diritti specifici. Oltre a ribadire che i minori godono dei diritti garantiti a tutti gli esseri umani infatti, la CRC stabilisce per la prima volta che le persone di minore età godono di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici specifici. Ai fini della presente ricerca analizzeremo i quattro principi fondamentali individuati dal Comitato CRC nel Commento Generale n. 5 del 2003 – un documento che intende fornire una guida interpretativa approfondita sulla CRC -, che pervadono l'intera Convenzione e che fungono da guida per gli Stati nell'implementazione corretta delle varie disposizioni. promuovano una tutela più efficace dei diritti dei minori.

Principio di Non Discriminazione

L'art. 2 della CRC tratta il principio di non discriminazione. Questo articolo stabilisce il diritto del minore alla protezione da qualsiasi forma di discriminazione, imponendo agli Stati parti di rispettare e garantire i diritti enunciati nella CRC a tutti i bambini presenti nel loro territorio, senza discriminazioni di alcun tipo. Lo stesso articolo stabilisce l'obbligo di protezione dei minori da

discriminazioni basate sulla razza, sul colore della pelle, sul sesso, sulla lingua, sulla religione, sull'opinione politica o altra, sull'origine nazionale, etnica o sociale, sulla proprietà, sulla disabilità, sulla nascita o su qualsiasi altra condizione. Gli Stati parti sono tenuti a prendere tutte le misure appropriate per garantire che il bambino sia protetto contro ogni forma di discriminazione e punizione basata sulle condizioni o sulle attività dei genitori, dei tutori legali o dei membri della famiglia.

Superiore Interesse del Minore

L'art. 3 della CRC stabilisce il principio dell'interesse superiore del minore: nell'adottare tutte le decisioni che riguardano i bambini, sia che si tratti di misure prese da istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, tribunali, autorità amministrative o organi legislativi, l'interesse superiore del bambino deve essere una considerazione primaria. Questo articolo enfatizza la necessità di considerare innanzitutto il benessere del bambino in tutte le azioni e decisioni che lo riguardano, garantendo che i suoi diritti e il suo interesse siano sempre posti al primo posto. Tenere in considerazione il superiore interesse del minore significa, prima di ogni decisione, valutare le condizioni particolari di ogni singolo individuo Cfr. Comitato CRC, *Commento generale n.14 (2013) sul diritto del minore a che il suo interesse superiore sia tenuto in primaria considerazione (articolo3, paragrafo 1)*, 29 maggio 2013, CRC/C/GC/14, sezione V.2, paragrafo 80 analizzando tutti gli elementi che emergono, approfondendoli e mettendoli in relazione Cfr. Comitato CRC, *Commento generale n.14 (2013) sul diritto del minore a che il suo interesse superiore sia tenuto in primaria considerazione (articolo3, paragrafo 1)*, 29 maggio 2013, CRC/C/GC/14, sezione V.2, paragrafo 80. Il Comitato CRC ha enunciato l'importanza di un approccio olistico nel valutare quale sia il superiore interesse del minore, che tenga in considerazione ogni aspetto e ogni soggetto coinvolto nella vita del minore, "al fine di garantire in termini globali l'integrità fisica, psicologica, morale e spirituale del minore e di promuovere la sua dignità umana" *Commento generale n. 14 (2013) sul diritto del minore a che il suo interesse superiore sia tenuto in primaria considerazione (articolo 3, paragrafo 1)*, 29 maggio 2013, CRC/C/GC/14, sezione I.A, paragrafi 4 e 5e.

L'art. 3 richiede inoltre che le istituzioni, i servizi e le strutture responsabili della cura o della protezione dei bambini rispettino *standard* stabiliti dalle autorità competenti, specialmente nel campo della sicurezza, della salute, del numero e della competenza del loro personale, nonché della loro gestione adeguata. E ancora richiede agli Stati di mettere in atto tutte le misure amministrative, legislative e giudiziarie adeguate ad assicurare l'attuazione dei diritti riconosciuti dalla Convenzione.

Diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo

L'art. 6 della CRC si focalizza sui diritti fondamentali alla sopravvivenza e allo sviluppo del bambino, affermando che ogni bambino ha il diritto intrinseco alla vita e obbligando gli Stati aderenti alla CRC a garantire, nella massima misura possibile, la sopravvivenza e lo sviluppo del bambino. Questo include il prendere misure appropriate per salvaguardare e promuovere questi diritti, sia attraverso la legislazione che tramite altri mezzi.

Questi punti enfatizzano l'importanza della protezione della vita e della salute dei bambini e l'obbligo degli Stati di assicurare che ogni bambino possa svilupparsi in modo sano, sia fisicamente che mentalmente, socialmente ed emotivamente.

Diritto all'ascolto e ad essere informati

L'art. 12 della CRC sancisce il diritto del minore di essere ascoltato: afferma che ogni minore ha il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni in tutte le questioni che lo riguardano, con la dovuta considerazione in base all'età e alla maturità, e che gli Stati parti devono assicurargli la possibilità di essere ascoltato in ogni procedimento giudiziario e amministrativo che lo riguarda, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato. L'art. 20 della CRC, che si occupa della protezione dei minori privati del loro ambiente familiare, supporta implicitamente la nomina di un tutore e la nomina di un tutore legale per i MSNA si inserisce in questo contesto come una misura di protezione e assistenza, assicurando che i diritti dei minori e i loro interessi siano tutelati, specialmente in procedimenti legali e amministrativi.

L'art. 13 della CRC tutela il diritto del minore alla libertà di espressione, che gli comprende la libertà di cercare, ricevere, dare informazioni e idee di ogni genere, indipendentemente dalle frontiere, sia oralmente, per iscritto o in stampa, sotto forma artistica o attraverso qualsiasi altro mezzo scelto dal bambino. La libertà di espressione può essere soggetta a restrizioni, ma queste devono essere solo quelle previste dalla legge e necessarie per rispettare i diritti o la reputazione degli altri, o per la protezione della sicurezza nazionale o dell'ordine pubblico, o della salute o della moralità pubblica. Gli artt. 12 e 13 della CRC riconoscono il minore come individuo attivo, capace di esprimere le proprie opinioni e gli riconoscono il diritto che queste opinioni vengano prese seriamente in considerazione in qualsiasi questione che li riguardi.

Ad oggi tutti gli Stati del Mondo, ad esclusione degli Stati Uniti, hanno ratificato il documento, impegnandosi così a rendere obbligatoria l'osservazione dei diritti fondamentali dei bambini e la loro protezione. I diritti stabiliti dalla CRC costituiscono il livello minimo di protezione che gli Stati devono rispettare. Ogni diritto delineato nella Convenzione implica doveri specifici che gli stati sono

tenuti a soddisfare attraverso l'implementazione di misure appropriate, sia amministrative che legislative, giudiziarie e di altro tipo.

La CRC è accompagnata da tre Protocolli Facoltativi adottati dall'Assemblea Generale dell'ONU, i primi due nel 2000 e l'ultimo nel 2011. Questi Protocolli mirano a trattare specifiche questioni come l'impiego dei bambini nei conflitti armati, lo sfruttamento sessuale e la possibilità per i minori di presentare reclami per violazioni dei loro diritti. Quest'ultimo aspetto offre ai minori, individualmente o in gruppo, un meccanismo diretto per sollevare preoccupazioni riguardanti violazioni specifiche dei loro diritti.

La Risoluzione Consiglio dell'UE del 26 giugno 1997

L'art. 3 della Risoluzione Consiglio dell'UE del 26 giugno 1997 fissa le linee guida per il trattamento dei MSNA negli Stati membri dell'UE. Questa risoluzione esprime la necessità di fornire protezione adeguata e assistenza ai MSNMA, tenendo in considerazione il loro superiore interesse. Include raccomandazioni relativamente ai processi di accoglienza, educazione, tutela legale e procedure per la determinazione dello *status* di rifugiato o di richiedente asilo. Determina il diritto del minore ad essere identificato nella maniera più rapida possibile, il diritto ad essere sostenuto nel rintraccio dei familiari, a ricevere quanto prima adeguata rappresentanza in assenza dei adulti per lui responsabili, alla riservatezza delle informazioni che lo riguardano, alla protezione e cura indipendentemente dal suo status giuridico, a ricevere assistenza legale e medica e infine il diritto di accesso all'istruzione. L'obiettivo è di assicurare che i diritti dei MSNA siano rispettati e che ricevano il supporto necessario per il loro sviluppo e integrazione.

7.3 LA TUTELA DEI MSNA NELLE POLICY ITALIANE E LA CONFIGURAZIONE DEL SISTEMA DI ACCOGLIENZA ITALIANO

Il capitolo si sofferma poi sulla tutela dei MSNA nelle policy italiane e sulla configurazione del sistema d'accoglienza italiano. Attraverso un'esplorazione delle leggi, dei regolamenti e delle linee guida nazionali, si delineeranno le modalità attraverso cui l'Italia affronta le sfide legate all'accoglienza e all'integrazione dei minori stranieri non accompagnati sul proprio territorio.

Nonostante la Legge n. 47 del 7 aprile 2017 attribuisca diritti specifici ai MSNA, sulla base del principio di non discriminazione enunciato dalla CRC, i MSNA godono innanzitutto degli stessi diritti

dei minori italiani. Di seguito verrà fornita una panoramica delle principali normative che definiscono la condizione del minore nell'ordinamento giuridico italiano, con i relativi riferimenti normativi.

Le persone di minore età sono considerate dalle *policy* soggetti vulnerabili per diverse ragioni, basate su principi e disposizioni normative provenienti da fonti sia nazionali che internazionali. Di seguito si illustrano i principali aspetti di vulnerabilità evidenziati dalle *policy*:

- *Sviluppo Fisico e Mentale Incompleto*: La CRC, attraverso l'art. 6, riconosce che i minori sono ancora in fase di sviluppo fisico e mentale, pertanto non sono in grado di prendere decisioni ponderate. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, nei suoi rapporti del 1999 e del 2002, identifica diverse tipologie di abuso: psicologico/emotivo, fisico, sessuale, nonché la negligenza o il trattamento incurante e riconosce che questi tipi di abuso, specialmente se subiti da minori il cui sviluppo è ancora in corso, e ripetutamente nel tempo, possono causare danni gravi e traumatici sia a livello psicologico che fisico.
- *Dipendenza da Adulti*: ritenendo che i minori sono dipendenti dagli adulti per la cura e la protezione, l'ordinamento giuridico italiano, attraverso le disposizioni contenute nel Codice Civile Italiano, in particolare gli articoli che riguardano la potestà genitoriale (Art. 315-330) e la tutela (Art. 343-384), stabilisce le norme per la cura, l'educazione e la rappresentanza legale dei minori, ponendo delle limitazioni alle capacità legali dei minori rispetto a quelle degli adulti. Queste normative riconoscono la necessità di una guida e protezione adeguata da parte degli adulti.
- *Mancanza di Esperienza e Maturità*: La CRC e il Codice Civile Italiano sottolineano che la mancanza di esperienza di vita e la maturità incompleta possono rendere i minori meno capaci di riconoscere o affrontare situazioni pericolose.
- *Diritto alla Protezione e all'Educazione*: La CEDU, pone l'accento sulla vulnerabilità dei minori e determina il loro diritto alla protezione dei minori non solo dai danni fisici, ma anche psicologici, emotivi e sociali, e sul diritto all'educazione e allo sviluppo.

Nell'ordinamento giuridico italiano viene riconosciuto che le persone minorenni si trovano in una condizione di vulnerabilità e dal riconoscimento di questa vulnerabilità nascono le disposizioni

speciali per la salvaguardia e tutela dei minori: la tutela e potestà genitoriale, la limitazione della capacità d'agire e della responsabilità penale.

Tutela e Potestà Genitoriale

Gli art. 316-337 del Codice Civile Italiano disciplinano la potestà genitoriale. La legge prevede la potestà genitoriale per garantire la cura, la protezione e l'educazione dei minori. Questa potestà consente ai genitori o ai tutori legali di prendere decisioni nell'interesse superiore del bambino, considerando le loro esigenze fisiche, emotive e intellettuali. I genitori hanno il dovere di mantenere, educare e istruire i loro figli in conformità con le loro capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni. La potestà genitoriale è quindi una misura legale volta a assicurare che i minori crescano in un ambiente sicuro e stimolante, ricevendo l'orientamento necessario durante le fasi cruciali del loro sviluppo.

La limitazione della capacità d'agire e della responsabilità penale

I minori di età inferiore ai 18 anni sono considerati incapaci di agire (art. 2 e 3 del Codice Civile Italiano). Questo significa che non possono compiere atti giuridici validi senza la rappresentanza o l'assistenza dei genitori o del tutore. La Legge riconosce che i minori possono compiere solo atti di minore importanza (art. 2 del Codice Civile Italiano), ovvero atti quotidiani e ordinari che non richiedono un particolare discernimento o una significativa capacità economica. Il Codice Civile Italiano non specifica quali siano questi atti. La determinazione di quali atti rientrino in questa categoria viene fatta caso per caso, in base al contesto specifico e alla natura dell'atto. La valutazione di cosa costituisca un atto di minore importanza può essere fatta da genitori, tutori, operatori sociali o, in alcuni casi, da un giudice, a seconda della situazione. Questa valutazione considera l'età del minore, il suo livello di maturità e le circostanze specifiche dell'atto.

In genere, si considera che gli atti di minore importanza includano quelli che fanno parte della vita quotidiana e non hanno significative conseguenze legali o economiche. Ecco alcuni esempi di tali atti: acquisti di beni di uso quotidiano di piccola entità - come alimentari, materiale scolastico o biglietti per i trasporti pubblici - gestione di piccole somme di denaro, sottoscrizione di abbonamenti a servizi di minore rilevanza: possono iscriversi a servizi o attività ricreative di minore entità, come corsi sportivi o abbonamenti a riviste, possono svolgere lavori leggeri e non pericolosi, adatti alla loro età, come baby-sitting o lavori domestici semplici. Questi atti sono considerati idonei per i minori in quanto non richiedono una comprensione approfondita delle implicazioni legali o finanziarie e sono generalmente considerati sicuri e appropriati per la loro età e maturità.

L'art. 85 del Codice Penale Italiano sancisce che «nessuno può essere punito per un fatto previsto dalla legge come reato, se, al momento in cui lo ha commesso, non era imputabile» e che «è imputabile chi ha la capacità di intendere e di volere». La Legge (art. 97-98 del Codice Penale Italiano e il d.lgs. n. 272 del 28 luglio 1989) riconosce che i minori, data la loro età, sono in una fase di sviluppo psicofisico e cognitivo non ancora completa, pertanto potrebbero non avere piena capacità di intendere e di volere, di comprendere appieno le conseguenze delle proprie azioni e di controllare i propri comportamenti. La responsabilità penale inizia a 14 anni in Italia (art. 97-98 del Codice Penale Italiano), ma, in ambito giuridico, un minore può essere assolto per irrilevanza del fatto. Questa forma di assoluzione riconosce che i minori, a causa della loro età e della loro immaturità, possono non avere piena consapevolezza delle conseguenze delle loro azioni o possono agire in modo impulsivo. Pertanto, la legge cerca di bilanciare tra la necessità di responsabilizzazione e la comprensione dello sviluppo psicologico dei minori.

Accanto a queste forme di tutela, le *policy* pongono una serie di diritti a garanzia dello sviluppo e del benessere dei minori:

- **Diritto all'Istruzione:** l'art. 34 della Costituzione italiana. Questo articolo della Costituzione stabilisce i principi fondamentali relativi all'accesso all'istruzione e alla sua natura. Il primo principio è l'*accessibilità dell'Istruzione*: ogni individuo, indipendentemente dalla sua origine socio-economica, ha il diritto di accedere all'istruzione. Il secondo principio è l'*obbligatorietà dell'Istruzione*: La Costituzione prevede l'obbligatorietà dell'istruzione per un certo numero di anni. Questo obbligo assicura che tutti i bambini e adolescenti ricevano un'educazione di base. Il terzo principio è la *gratuità dell'Istruzione* e il *diritto all'Educazione e alla Formazione*: l'istruzione è gratuita nelle scuole statali. Questo principio di gratuità garantisce che nessun bambino sia escluso dall'istruzione a causa di limitazioni economiche. La Costituzione impone che l'istruzione debba essere impartita nel rispetto delle diverse capacità e aspirazioni individuali, assicurando un approccio personalizzato all'apprendimento.
- **Protezione dalla violenza e maltrattamenti:** Gli art. 572-573 del Codice Penale Italiano sanciscono il diritto dei minori ad essere protetti da abusi e maltrattamenti, prevedendo sanzioni penali per chi infligge violenza o abuso su di essi.
- **Diritto alla salute:** La Legge n. 833 del 23 dicembre 1978, istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale, sancisce il diritto alla salute e l'accesso ai servizi sanitari per tutti i cittadini, inclusi i minori.

La Legge n. 47 del 7 aprile 2017

I MSNA non sono semplicemente minori che sono stati abbandonati, anzi, spesso mantengono un rapporto stretto con la famiglia, che però si trova nel Paese di origine. L'abbandono del minore straniero non accompagnato non è perciò paragonabile alla condizione del bambino italiano abbandonato. Allo stesso tempo, egli non è semplicemente un immigrato in quanto è anche un minore e, viceversa, non è semplicemente un minore perché è anche un immigrato. Dalla consapevolezza che la condizione dei MSNA non è equiparabile ad altre categorie giuridiche e che la loro tutela richiede che vengano pensate e messe in atto specifiche forme di protezione, il legislatore ha prodotto la Legge n. 47 del 7 aprile 2017, nata in seguito a questa consapevolezza, oltre che per dare unitarietà alle normative vigenti in materia di MSNA, facenti capo l'ambito della minore età e dell'immigrazione.

Nel 2003 venne presentata in Parlamento una bozza dell'attuale Legge n. 47 del 7 aprile 2017, la c.d. Legge n. 47 del 7 aprile 2017, ma solo nel 2017 si è giunti all'approvazione di questa Legge. Nonostante il ritardo nell'adozione, la Legge n. 47 del 7 aprile 2017 è stata approvata a grandi numeri in Parlamento, sostenuta da una maggioranza più larga di quella che ha sostenuto il governo. Ciò denota grande un senso di responsabilità e una sensibilità comune su un tema molto delicato. La Legge n. 47 del 7 aprile 2017 è particolarmente importante perché è la prima Legge organica nazionale in materia di minori stranieri non accompagnati. L'Italia, in questo senso, gode di un primato: è il primo Paese, membro dell'UE, ad aver approvato una Legge specifica a tutela della categoria dei MSNA e, per questo motivo, è diventata capofila di un processo di riforma del sistema d'accoglienza avvenuto successivamente anche in altri Paesi europei.

Legge n. 47 del 7 aprile 2017 è una Legge che introduce alcune novità e dà unitarietà a una serie di disposizioni già precedentemente esistenti. Innanzitutto esplicita la prevalenza della condizione di minore, su quella di straniero: un MSNA è da considerarsi prima di tutto un minore e necessita di tutte le tutele dovute a tale età. Sancisce inoltre l'equiparazione dei diritti dei minori stranieri, italiani ed europei (art. 1, co. 1. della Legge n. 47 del 7 aprile 2017). Con la Legge n. 47 del 7 aprile 2017 viene così affermato il diritto dei MSNA ad essere trattati da minori, a parità di trattamento con i minori di altra cittadinanza. Precedentemente all'approvazione di questa Legge, era frequente che venissero applicate ai MSNA disposizioni legate alla disciplina della minore età, a discapito della condizione di immigrato, o viceversa, lasciando il minore in una situazione che non lo tutelava pienamente nella sua duplice fragilità.

L'art. 3 della Legge n. 47 del 7 aprile 2017 apporta delle modifiche al testo Unico sull'Immigrazione, introducendo un rafforzamento del principio di non respingimento del minore sancito dall'art. 19, co. 2, lett. a. del Testo Unico sull'Immigrazione. L'art. 4 della Legge n. 47 del 7 aprile 2017 prevede un

restringimento del tempo di permanenza nelle strutture di prima accoglienza da 60 a 30 giorni, attraverso la modifica dell'articolo 19, comma 1, primo periodo, del d.lgs n. 142 del 18 agosto 2015, al fine di evitare un "parcheggio" infruttuoso del minore. La prima accoglienza deve infatti essere finalizzata all'identificazione, che deve essere praticata nel modo più rapido e meno invasivo possibile, per poi trasferire il minore in una struttura di seconda accoglienza, in cui egli possa iniziare il percorso di integrazione. Rispetto alla fase di identificazione e accertamento dell'identità, l'art. 5 definisce una procedura di identificazione uniforme per accertare la minore età, che prevede un approccio multidisciplinare e svolto da un'*equipe* competente. L'art. 9 introduce la cartella sociale per ogni MSNA, utile anche al fine di raccogliere i dati del minore e non dover ripetere la procedura di identificazione in futuro, mentre gli artt. 6 e 7 prevedono un'accelerazione delle indagini familiari, in ottemperanza al diritto del minore ad essere identificato nella maniera più rapida possibile e di ricongiungersi eventualmente con la famiglia. Per lo stesso principio, sancisce la via preferenziale dell'affido familiare piuttosto che dell'inserimento in strutture di accoglienza.

L'art. 11 ha istituito un elenco di tutori volontari presso ogni tribunale. Gli articoli 14, 15 e 16 sanciscono il diritto del MSNA alla salute e all'istruzione, all'ascolto nei procedimenti giurisdizionali e amministrativi e all'assistenza legale, inclusa la nomina di un legale di fiducia e il gratuito patrocinio a spese dello Stato in ogni Stato e grado di un procedimento giurisdizionale. Per i minorenni, l'art. 10, prevede la possibilità del rilascio di un permesso di soggiorno, anche nelle more della nomina del tutore. Alla scadenza del permesso di soggiorno per minore età è possibile richiedere il prosieguo amministrativo oppure affidare i neo maggiorenni a una famiglia o a una comunità, affinché completino il percorso di integrazione (art. 13). La Legge Legge n. 47 del 7 aprile 2017 introduce inoltre *standard* minimi di assistenza anche dopo la minore età, per curare il vissuto traumatico del ragazzo, ad esempio, in modo che egli riesca a elaborare le esperienze traumatiche vissute, a ricomporre la sua identità e riacquisire fiducia nelle relazioni con gli altri.

Il sistema d'accoglienza italiano

Il Ministero dell'Interno si è fatto carico della gestione dell'accoglienza dei MSNA nel 2014, quando il loro numero sul territorio italiano ha subito una brusca crescita rispetto agli anni precedenti: in particolare, nel biennio 2013-2014, si è osservato un notevole aumento complessivo nel numero di MSNA, con un salto dai 9.104 MSNA del 2012 ai 9.678 del 2013 e ai 13.523 del 2014, rappresentando un aumento del 48,5% in confronto al 2012. È significativo anche il marcato incremento di MSNA nel 2014 rispetto al 2006, che ammonta al 71,8% (VI RAPPORTO MSNA – I COMUNI E LE POLITICHE DI ACCOGLIENZA DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI a cura di Monia Giovannetti). Dalla fine degli anni Novanta fino all'approvazione del Piano nazionale per

affrontare il flusso straordinario di cittadini extracomunitari adulti, famiglie e minori stranieri non accompagnati durante la Conferenza Unificata Stato, Regioni ed Enti Locali del 10 luglio 2014, la responsabilità della gestione e dei costi legati all'accoglienza dei MSNA ricadeva interamente sui Comuni, mentre il Comitato del Ministero per i Minori Stranieri era incaricato principalmente del censimento e del rimpatrio assistito di questi minori. Per rispondere all'aumento dei numeri del fenomeno e dare concretezza al Piano steso in sede di Conferenza Unificata Stato, Regioni ed Enti locali nel 2014, il Ministero dell'Interno ha quindi istituito la Struttura di Missione per l'accoglienza dei MSNA, affidandogli il compito di porre le basi per la costruzione del sistema italiano.

Il sistema di accoglienza specifico per i minori è disciplinato dall'articolo 19 del d.lgs. n. 142 del 18 agosto 2015, con le relative modifiche apportate dalla Legge n. 47 del 7 aprile 2017.

L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia coinvolge una varietà di attori istituzionali e privati, ciascuno con ruoli specifici:

- Governo e Ministeri: il governo italiano, attraverso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e altri enti statali, supervisiona e coordina le politiche e le procedure di accoglienza dei MSNA (Legge n. 47 del 7 aprile 2017).
- Enti Locali (Regioni, Province e Comuni): gli enti locali sono responsabili dell'attuazione delle politiche di accoglienza, della gestione delle strutture e della fornitura di servizi di base ai MSNA (Legge n. 47 del 7 aprile 2017).
- Tutori Volontari: i tutori volontari sono individui nominati per assistere i MSNA. Hanno il compito di rappresentare e proteggere gli interessi del minore nel processo di accoglienza e integrazione. (Legge n. 47 del 7 aprile 2017)
- Organizzazioni Non Governative e Associazioni di Volontariato: queste organizzazioni svolgono un ruolo chiave nell'accoglienza e nel supporto dei MSNA, in quanto offrono servizi come alloggio, assistenza legale, supporto psicologico ed educativo ai MSNA (Legge n. 47 del 7 aprile 2017)
- Cooperative Sociali: le cooperative sociali gestiscono alcune strutture di accoglienza e forniscono servizi di assistenza e supporto ai MSNA (Legge n. 47 del 7 aprile 2017)
- Enti Religiosi e Caritativi: organizzazioni religiose e di carità spesso forniscono alloggio e assistenza ai MSNA, in collaborazione con le autorità locali (Legge n. 47 del 7 aprile 2017)
- Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR/SIPROIMI): anche se non specificamente per i MSNA, questo sistema offre supporto e alloggio ai richiedenti asilo e rifugiati (D.Lgs. n. 142 del 18 agosto 2015)

L'approccio italiano all'accoglienza dei MSNA si basa sulla cooperazione tra vari livelli di governo, organizzazioni non governative, cooperative sociali e il settore privato. Questo modello multidimensionale mira a garantire un'accoglienza completa e integrata per i MSNA, rispondendo alle loro esigenze specifiche in termini di protezione, assistenza e integrazione.

Il sistema di accoglienza prevede due livelli ordinari di accoglienza: il primo comprende le strutture governative di prima accoglienza, ad alta specializzazione (solitamente queste strutture sono finanziate dal fondo FAMI, cioè uno strumento finanziario destinato alla creazione di un sistema che realizzi i diritti affermati dalle convenzioni internazionali, e perciò chiamate strutture FAMI), il secondo il livello corrisponde alla rete del sistema SAI.

Le strutture di prima accoglienza sono gestite dal Ministero dell'Interno e dagli enti locali convenzionati. In queste strutture vengono collocati i MSNA nella prima fase dell'accoglienza: la prima accoglienza è finalizzata all'identificazione del minore e a rispondere ai suoi bisogni primari, mentre la seconda accoglienza prevede un intervento a lungo termine, con la stesura di un progetto finalizzato all'integrazione del MSNA sul territorio.

In caso di mancanza di posti in prima o seconda accoglienza, le funzioni di accoglienza possono essere svolte dal comune, che le esercita in forma singola o associata, ai sensi della Legge 328 del 08 novembre 2000. Il Comune, a fronte di un rimborso che riceve dal ministero, può collocare il minore in famiglia, in albergo o aprire una struttura CAS utilizzando il fondo FAMI. Sostenere questi costi rimane comunque una preoccupazione concreta per le amministrazioni comunali, dato che di fatto il rimborso FAMI arriva spesso in ritardo o la compartecipazione dello Stato alla spesa è limitata.

In Italia, le strutture di accoglienza per i minori stranieri non accompagnati (MSNA) sono organizzate su diversi livelli e tipologie, in linea con le normative nazionali. Ecco una panoramica delle strutture di accoglienza per MSNA, con i relativi riferimenti normativi aggiornati.

CONCLUSIONI

Nel dibattito di quell'area culturale riguardo ai diritti dei minori si contrappongono due orientamenti: da una parte stanno coloro che ritengono che anche i bambini e gli adolescenti siano titolari di *rights*, intesi come diritti di autodeterminazione in tutte le sfere della propria vita (orientamento dell'*autonomy* o della *self-determination*, che respinge ogni ingerenza di altri soggetti, e in particolare del potere pubblico, nelle decisioni che riguardano la vita di una persona di minore età); dalla parte

opposta si situano invece coloro che tremano al pensiero di abbandonare i bambini e gli adolescenti ai loro diritti, e cioè alle loro scelte, le quali possono sempre ritorcersi a loro danno, e sostengono che sia piuttosto necessario intervenire per compensare la loro debolezza e vulnerabilità (orientamento della *protection* o della *sal- vation*, a volte denominato anche *nurturance orientation*). Secondo questa linea di pensiero ai minori non devono essere dati *rights*, intesi nel senso di poteri di autodeterminazione, ma al contrario *protection*, e a tale scopo altri soggetti (pubblici o privati, ma su questo punto le varie concezioni divergono) devono essere incaricati di decidere per loro e al posto loro in che cosa consistano i loro *best interests*, e cioè in quale modo si realizzi meglio il loro *welfare* o il loro *well-being*.

Attraverso questa approfondita analisi delle *policy* e delle pratiche di accoglienza per i MSNA, il capitolo fornisce un quadro esaustivo del contesto normativo e operativo in cui si inserisce la nostra ricerca, offrendo al contempo spunti significativi per la riflessione e lo sviluppo delle politiche future, che verranno affrontati in maniera critica nei paragrafi che seguono.

8. L'IMMAGINE DEL MSNA NELLE POLICY

Proviamo a fare un'analisi dell'immagine del MSNA che emerge dalle *policy*. In sintesi, emerge la figura di un minore vulnerabile portatore di diritti, e che viene reso oggetto degli interventi di tutela e protezione riservati a un soggetto fragile e incapace di prendersi cura di sé in modo autonomo in quanto non accudito dalla famiglia.

Questo ritratto sembra non rappresentare correttamente quanto viene incontrato nella esperienza educativa di chi lavora concretamente con i minori.

Lo Stato appare attraverso le sue istituzioni come una figura paternalistica dei tratti che qualcuno ha definito *modello coloniale*.

Sulla linea di Sayad (2002), possiamo rendere questa idea con la seguente descrizione: *noi, uomini bianchi, europei, ricchi, e tuttavia molti generosi, e prendiamo sotto la sua ala protettiva coloro che vogliono entrare nella grande famiglia europea. Capiamo che voi venite da zone povere, non avete tecnologia, e venite da noi in cerca del nostro stile di vita e delle nostre opportunità*. Sayed stimola ad elaborare un progetto di *decolonizzare* del linguaggio e dell'immaginario etnocentrico dominante.

Si ricava l'impressione che le *policy* si rapportino al soggetto fragile come ci si rapporta ad un bambino. Quando si parla di MSNA non si ha l'impressione che il legislatore abbia in mente le differenze tra un "bambino" trovato al confine, "spaesato" perché è stato "perso" o "abbandonato", e un adolescente che percorre la rotta balcanica anche per anni, imparando mestieri, resistendo ad abusi e ingiustizie, attraversando territori impervi, o arrivando via mare sopravvivendo alle notti di paura e alle situazioni di promiscuità forzata. Questo soggetto in carne e ossa è vulnerabile come ogni adolescente, ma ricco di aspirazioni (Appadurai, 2005).

È curioso che l'iper-protezione evidente nella *policy* si concluda quasi "istantaneamente", il giorno che il minore compie 18 anni. Da quel momento la legge impone, nella maggioranza dei casi, che sia "abbandonato", e sia "autonomo" e si allontani dalla struttura educativa.

La proclamazione del diritto all'istruzione fa presto i conti con scuole che non hanno insegnanti a disposizione, e spesso non sono preparati da adeguati percorsi di educazione interculturale, e non possono rapportarsi ad allievi che parlano altre lingue. L'accesso alla formazione professionale è subordinato all'acquisizione del diploma di terza media. L'iscrizione alla terza media è subordinata al parere di un 'comitato tecnico' che deve verificare la competenza linguistica. Questi passaggi non sono sempre 'favorevoli' al MSNA.

L'accesso ai percorsi di prima formazione deve coincidere con: l'arrivo nei tempi dell'iscrizione al centro, la disponibilità di posti, e la possibilità di terminare il triennio professionale. La preparazione professionale, strategica per chi migra per ragioni economiche (sulle cui spalle spesso grava un debito e una pressione familiare). In alternativa, si cercano opportunità formative attraverso corsi brevi a bando e attività di tirocinio finalizzate all'inserimento lavorativo.

L'inserimento lavorativo è subordinato all'iscrizione al centro per l'impiego, che prevede la dimostrazione 'formale' dell'assolvimento dell'obbligo scolastico decennale, per molti MSNA difficilmente dimostrabile.

Questi percorsi vengono spesso attivati grazie alle "buone pratiche" efficaci e funzionali e progetti innovativi e creativi (di orientamento al lavoro ad es.) che gli educatori, competenti e motivati, implementano instancabilmente con azioni di sistema, per rendere superabili le pratiche di assimilazione e integrazione che lo Stato esercita di fatto (Della Penna, 2013; Finocchiaro, 2014; Zamarchi, 2014; Traverso et al., 2018).

Il ruolo determinante è assunto dal rapporto tra MSNA e il suo educatore.

Possiamo continuare elencando altre difficoltà di inserimento nei percorsi ampiamente documentate (sanità, salute mentale, sport, abitazione) che depongono a favore di una legislazione che "proclama" ed "esige" la tutela di un soggetto vulnerabile e ricco di diritti che poi, nelle procedure amministrative, viene mantenuto in uno stato di costante "bisogno".

Ci si chiede anche se la devianza o la delinquenza che diversi MSNA sembrano intraprendere non siano risposte emancipatorie rispetto a percorsi istituzionali lenti e inadeguati, quando non violenti, rispetto al progetto migratorio e alla capacità di *agency* e resilienza che i MSNA dimostrano. Il minore non è solo vulnerabile, ma dimostra "resistenza" al progetto di assimilazione, di proiezione dei desideri degli operatori, e ai "discorsi" e alle "definizioni" *esperte* (Pavesi & Valtolina, 2020)

Spesso ci si chiede se la Comunità di accoglienza sia concepita come un ingranaggio del sistema sotto apparenze di sistema educativo. Se i percorsi di emancipazione sono resi impercorribili o difficilmente percorribili, la comunità educativa non può che essere percepita e percepirsi come un luogo di "contenimento" piuttosto che di sviluppo (Salerno, 2021 a).

9. LA RAPPRESENTAZIONE QUOTIDIANA DEL PROBLEMA IN DUE DOCUMENTI EMBLEMATICI: ALCUNI ARTICOLI E UNA RELAZIONE

Riportiamo, a titolo di esempio, un articolo tra i molti di questo periodo (8.1) che riteniamo emblematico di alcune cose che stanno accadendo, e una relazione di un MSNA accolto in comunità (8.2), estratta da un documento interno. In comunità possono essere presenti ragazzi che hanno situazioni come quella descritta nella relazione citata e con cui gli educatori convivono quotidianamente, perché i percorsi di allontanamento sono spesso bloccati a livello amministrativo. E' evidente che situazioni di questo tipo - o addirittura di baby gang - rendono la convivenza difficile e shockante.

Questo introduce il tema che abbiamo proposto come titolo del paragrafo: dalla vulnerabilità del MSNA alla vulnerabilità degli educatori.

Questi documenti non intendono evidentemente suggerire una immagine negativa dei ragazzi, quanto cercare di iniziare a costruire una rappresentazione più rispettosa della realtà quotidiana in cui è immerso l'educatore in carne e ossa.

9.1 ALCUNI ARTICOLI DI CRONACA RECENTI

Diamo resoconto anche delle narrazioni mediatiche, illustrando alcuni articoli di giornale che riteniamo pertinenti e rappresentativi della situazione.

A titolo esemplificativo, riportiamo degli stralci significativi di un articolo del Corriere Fiorentino, tra i numerosi di questo periodo, dal titolo: Firenze, incendio nel centro per minori non accompagnati a Novoli. Gli operatori in salvo: «Bloccavano l'uscita». Questo tipo di articoli raccontano delle difficoltà e delle violenze in cui si trovano spesso coinvolti gli educatori. (F20, p. 81)

05 aprile 2024. Caos all'interno della struttura per minori non accompagnati di Novoli che è stato poi evacuato per precauzione. È accaduto intorno alla mezzanotte di ieri. A dare l'allarme, seguendo uno specifico protocollo di sicurezza, sono stati gli operatori dell'associazione Koros. Associazione che garantisce una presenza h24 nella struttura con anche psicologi e psicoterapeuti.

Al momento dell'arrivo di polizia e vigili del fuoco l'edificio era stato già evacuato dagli educatori del centro dove sono stati poi denunciati per incendio doloso quattro minori di origine tunisina di età compresa tra i 16 e i 17 anni. È infatti emerso che i ragazzi avrebbero incendiato alcuni materassi nella

cucina, facendo così scattare l'allarme: le camere sono state invase dal fumo del rogo, poi domato dai vigili del fuoco che hanno dichiarato agibile la struttura dopo aver valutato che non ci fosse monossido di carbonio nelle stanze.

Il rogo e la fuga

All'origine del rogo ci sarebbe stata una discussione con un educatore. Dal centro per minori spiegano che i problemi sono iniziati 24 ore prima il rogo: «La coordinatrice ha trovato alcuni ragazzi tunisini che stavano fumando hashish e si è attivata immediatamente chiamando le forze dell'ordine, che sono intervenute facendo perquisizioni e trovando piccoli quantitativi di sostanze stupefacenti. Ad un ragazzo è stato sequestrato anche il computer portatile». Il giorno dopo, vale a dire quando si è poi verificato il rogo, «questo ragazzo si è allontanato spontaneamente dal centro, ma le forze dell'ordine l'hanno trovato in giro e l'hanno riportato nei nostri appartamenti: a quel punto lui è andato in escandescenza. Il nostro operatore (ne abbiamo uno, a volte due, h24) gli ha chiesto di andare a letto, ma quando è tornato nel suo ufficio ha sentito provenire dal piano di sopra il puzzo di fumo. Si è precipitato su e ha trovato delle magliette in fiamme, erano imbevute di dopobarba, due ragazzini stavano tentando di appiccare il fuoco al materasso. Un operatore a quel punto ha fatto evacuare tutti e ha chiamato i pompieri». Secondo il racconto del personale «quattro ragazzi, si sono messi davanti alla porta per ostruire il passaggio degli operatori mentre c'era il fumo, sono stati pochi secondi ma ci sono stati momenti di paura».

Per fortuna gli operatori sono riusciti a scappare lo stesso ma la polizia sta ora verificando questo scenario: nel caso fosse confermato per 4 di questi ragazzi — su 8 ospiti che hanno aderito al progetto — potrebbe scattare la denuncia per tentato sequestro di persona.

«Quanto accaduto nel centro per minori senza accompagnamento di Novoli deve farci riflettere sulla necessità che questo tipo di centri venga maggiormente presidiato dalle forze dell'ordine, anche per non lasciare da soli gli operatori. Chi svolge il proprio lavoro, così come gli ospiti, deve potersi sentire sicuro e tutelato. Il livello di accoglienza si misura anche da questo», dichiara Mimma Dardano, presidente della Commissione politiche sociali e della salute del Comune di Firenze.

La situazione a Firenze

Di fatto i dati elaborati proprio da Palazzo Vecchio lasciano spazio a pochi dubbi: ci sono sempre più minori non accompagnati a Firenze, dove nel mese di febbraio sono arrivati a quota 521 e tra questi, sempre e solo a febbraio, sono stati 85 quelli che si sono macchiati di reati o di uso o consumo di sostanze stupefacenti. Sono invece 68 quelli che hanno commesso atti violenti, soprattutto all'interno delle strutture e talvolta anche contro gli operatori sociali che vi operano all'interno.

Non è quindi un caso che, poche settimane fa, il centro per minori a Villamagna sia stato chiuso dopo che alcuni ragazzi avevano messo seriamente a repentaglio la sicurezza degli altri ragazzi ospiti e degli operatori stessi. Adesso gli ospiti sono stati distribuiti in altre strutture di accoglienza del territorio, in

alcuni dei quali permangono criticità. Sono invece 103 i minori che hanno scelto di allontanarsi volontariamente dalle strutture di accoglienza. Un tema che in città fa discutere molto.

La maggior parte di questi ragazzini, che hanno un'età media di 17 anni, arriva dalla Tunisia (135 tra i 521 di febbraio). Seguono gli albanesi (123), i pachistani (57), gli egiziani (49), i gambiani (46), i kosovari (29). In alcuni, pochissimi casi, alcuni di loro sono ospitati nei centri per adulti, una possibilità consentita dalla nuova norma del Governo Meloni. Per quanto riguarda «le possibili problematiche relative alla salute mentale e alla dipendenza dalla droga» Palazzo Vecchio «sta valutando un rinforzo specialistico aggiuntivo» con specialisti dell'Asl.

Tratto da:

https://corrierefiorentino.corriere.it/notizie/cronaca/24_aprile_05/firenze-incendio-nel-centro-per-minori-non-accompagnati-a-novoli-gli-operatori-in-salvo-bloccavano-l-uscita-55691902-b3ed-4370-889c-a0f66f6aexlk.shtml

La stessa notizia da:

<https://www.firenzetoday.it/cronaca/incendio-struttura-minori-non-accompagni-novoli.html>

In modo esemplificativo, riportiamo anche alcuni estratti significativi tratti da un articolo de La Repubblica intitolato "Parma, preoccupazione dei sindaci per i minori stranieri non accompagnati: comportamenti sempre più violenti, proposta di aprire un centro di accoglienza straordinario". Il pezzo evidenzia segnalazioni di pericoli, risse e comportamenti problematici da parte dei giovani migranti. Questo articolo descrive anche l'impatto che tali comportamenti problematici dei minori stranieri non accompagnati hanno sul territorio. (F20, p. 84)

23 luglio 2023. In una lettera al prefetto Antonio Garufi, 31 sindaci della provincia di Parma su 44 chiedono di individuare una diversa modalità di gestione dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati.

Il documento, che chiede l'apertura di un centro di accoglienza straordinaria, fa riferimento a diversi episodi avvenuti da novembre ad oggi, con situazioni di pericolo per se stessi e gli altri, risse e comportamenti problematici da parte dei giovani migranti, tali da richiedere l'intervento delle forze dell'ordine mettendo a dura prova educatori e operatori.

La lettera in definitiva propone di tenere separati i percorsi di questi minori rispetto a quelli dei coetanei che vengono allontanati dalle famiglie di origine da parte dei servizi sociali.

“Nell’ultimo semestre – si legge – stiamo accogliendo ragazzi con condotte ai margini della devianza, che si mettono spesso in situazioni di pericolo e diventano elemento di rischio e pregiudizio anche per chi quotidianamente si trova a contatto con loro: altri ospiti minori delle strutture, operatori di riferimento, vicini di casa e passanti. Alcuni ragazzi sono stati coinvolti in risse, furti, aggressioni fisiche e verbali, sia all’interno delle strutture di accoglienza, sia in luoghi della città, con conseguenti accessi al pronto soccorso. Spesso sono intervenute le forze dell’ordine, chiamate anche 5 o 6 volte nell’arco delle 24 ore. In alcuni casi questi agiti hanno portato anche alla denuncia di alcuni minori”.

Il Centro casa di via Buffolara, struttura del Comune gestita da Proges, è stata pesantemente danneggiata da alcuni migranti minorenni che vi sono ospitati, e dovrà essere temporaneamente chiusa.

Al momento Parma accoglie oltre 100 minori non accompagnati in gran parte di origine tunisina, marocchina e algerina.

"Si segnala – prosegue la lettera – che sono tantissime le dimissioni di educatori professionali dalle comunità perché aggrediti e minacciati. Anche questo provoca forti difficoltà al sistema ordinario di accoglienza minori”.

A titolo di esempio, nei giorni scorsi la Comunità Tenda degli Argini di Colorno, che ospita sia minori stranieri non accompagnati, sia minori allontanati dalle famiglie, si è trovata quasi a chiudere per l’impossibilità di mantenere nella stessa struttura gli uni e gli altri, e per l’impossibilità di garantire i turni degli operatori, esposti a continui episodi di tentate aggressioni e minacce”.

I sindaci ritengono dunque “pressante” l’esigenza di individuare dei luoghi di accoglienza per i minori stranieri non accompagnati diversi e separati da quelli destinati ai minori da tutelare allontanati dalle famiglie.

Hanno sottoscritto la missiva i sindaci di Parma, Salsomaggiore, Fidenza Noceto, Medesano, Berceto, Fontanellato, Bedonia, Torrile, Busseto, Compiano, San Secondo, Fornovo, Corniglio, Sissa Trecasali, Colorno Borgotaro, Soragna, Pellegrino parmense, Varsi, Albareto, Valmozzola, Solignano, Bardi, Neviano, Roccabianca, Langhirano, Polesine Zibello, Calestano, Palanzano, Monchio delle Corti.

Intanto Priamo Bocchi di Fratelli d'Italia riferisce di "indiscrezioni circa la possibile collocazione di un Centro accoglienza straordinario destinato a 200 richiedenti asilo all'interno dell'area dell'ex Macello, di proprietà comunale".

Tratto da:

https://parma.repubblica.it/cronaca/2023/07/28/news/minori_stranieri_no_accompagnati_i_sindaci_al_prefetto_di_parma_aprire_un_centro_di_accoglienza_straordinaria-409231153/

Riportiamo infine alcuni estratti significativi tratti da un articolo de La Repubblica intitolato "Minori non accompagnati a Modena, ora è fuga degli educatori. Il sindaco Muzzarelli scrive a Piantedosi: «Situazione insostenibile»". Il pezzo evidenzia il rischio che le strutture educative, sottoposte a numerose pressioni sia dall'interno che dall'esterno, chiudano. (F20, p. 87)

20 gennaio 2024. **MODENA.** L'ultimo caso è stato alla comunità Atlante. Qui una rissa tra quattro tunisini ha comportato altrettante denunce per l'aggressione di due minorenni pakistani. È stato l'ultimo caso di violenza in cui protagonisti sono i minori accompagnati che a Modena sono oltre duecento.

Una situazione su cui il sindaco Gian Carlo Muzzarelli interviene nuovamente denunciando tramite una lettera al Viminale una tensione crescente nelle case per minori, con anche educatori stremati che stanno lasciando il posto di lavoro.

«Sui flussi di minori stranieri non accompagnati (Msna) a Modena, nonostante le tante sollecitazioni dei mesi scorsi – spiega l'amministrazione comunale –, non abbiamo registrato alcun sensibile miglioramento, anzi i problemi si sono acuiti». Il sindaco specifica che «la mancanza di sostegno istituzionale per trovare soluzioni utili alla nostra specifica situazione territoriale».

Secondo Muzzarelli dopo l'ennesima violenza, c'è il rischio della chiusura della struttura Atlante e il disimpegno del soggetto gestore (il Ceis, ndr) vista «la totale mancanza di strumenti efficaci per assicurare accoglienza e inclusione dei ragazzi secondo gli obblighi di legge, oltre che garantire sicurezza agli ospiti e agli operatori».

Per Muzzarelli, quindi, non è più rinviabile «una risposta concreta in merito ai problemi che stiamo sollevando da più di un anno», rappresentati al ministro dell'Interno Piantedosi anche di persona quando,

oltre alla gestione dei migranti, si discusse dell'elevamento della Questura in fascia A e del relativo aumento di personale, nell'ambito del Patto per Modena Città Sicura.

Nella lettera il sindaco solleva diversi problemi sul sistema di accoglienza del Sai che il Governo pare voler smantellare, compreso un taglio del budget relativo a Modena per 174 mila euro, e al più generale flusso di minori stranieri che il Comune ha in carico e che «non trova la equa redistribuzione che dovrebbe essere assicurata dal tavolo di coordinamento presso la Prefettura».

Tra i temi sollevati c'è anche la preoccupazione per il flusso di minori di nazionalità tunisina, già segnalato nell'estate scorsa, caratterizzato da condotte pericolose e violente che sfociano spesso in aggressioni e rapine.

«Si è intensifica – spiega il sindaco – la collaborazione tra le Forze dell'ordine e le Comunità di accoglienza, ma gli strumenti di cui dispongono il Servizio sociale e il personale educativo non consentono di gestire in modo adeguato queste condotte, determinando un senso di impunità tra i minori stessi che ha conseguenze devastanti per i progetti di accoglienza».

E secondo il sindaco bisogna considerare anche la fatica e la paura del personale educativo delle comunità, che riferiscono un crescente numero di dimissioni proprio dovute alla tipologia del flusso di minori. Per Muzzarelli, quindi, è «urgentissimo, per la tenuta dell'accoglienza stessa, una rivisitazione della normativa e la previsione di strumenti più coercitivi, oltre alla previsione di strutture di accoglienza più rispondenti alla gestione di queste condotte».

Ribadendo che il Comune non è più in grado di garantire il collocamento per tutti i minori, il sindaco spiega che per la stagione invernale ci si sta attrezzando per attivare comunque situazioni emergenziali, «ancorché non del tutto adeguate agli *standard* di accoglienza per persone di minore età, pur di rispondere all'esigenza di collocare in un luogo protetto i sedicenti minori stranieri non accompagnati». Ma Muzzarelli sottolinea anche l'indisponibilità ad accogliere «quei minori che si sono allontanati da strutture governative, che rifiutano i collocamenti proposti e i minori che hanno agito comportamenti pericolosi e non adeguati al contesto comunitario, sia verso gli altri minori accolti che verso il personale della struttura».

I NUMERI

Il Comune, che nel corso del 2023 ha gestito fino a 250 minori stranieri non accompagnati, è titolare di un progetto per 60 posti in accoglienza Sai per il quale è stata presentata domanda di prosecuzione fino all'ottobre 2025 integrando l'attività con due servizi volti a qualificare il sistema di integrazione, come

la figura dell'esperto legale e l'alfabetizzazione. Ma il decreto ministeriale di finanziamento ha previsto un taglio del budget di 174 mila euro «determinando una inevitabile riduzione della percentuale di copertura sulle reti di accoglienza».

Muzzarelli inoltre segnala insieme alle difficoltà per «i sempre maggiori e pesanti adempimenti dal punto di vista formale e amministrativo che gravano sugli Enti locali e, contestualmente, un rimborso inferiore rispetto alla quota rendicontabile a valere sul Fondo nazionale per l'accoglienza dei minori».

Il sindaco, inoltre, ribadisce la necessità di potenziare ulteriormente la rete nazionale Sai oggi portata a 6.012 posti rispetto a un fabbisogno indicativo di 20 mila.

«Si tratta di numeri – spiega Muzzarelli – che inevitabilmente incidono sulla funzione propria di una rete: quella di sostegno specifico agli Enti locali che ne fanno parte; rispetto alle ultime segnalazioni inviate, nessuno di questi è stato inserito nella rete nazionale nonostante la segnalata pressione di questo Comune rispetto al flusso di arrivi, con particolare riferimento alla nazionalità tunisina che hanno agito anche con comportamenti violenti arrivati anche sulla cronaca nazionale. Abbiamo più volte segnalato le tensioni sul nostro territorio».

Ma l'impressione del sindaco è che il Governo «stia progressivamente contribuendo allo smantellamento della rete di accoglienza Sai»

Tratto da: <https://www.gazzettadimodena.it/modena/cronaca/2024/01/20/news/minori-non-accompagnati-a-modena-ora-e-fuga-degli-educatori-1.100458863>

9.2 RELAZIONE DI UN MSNA ACCOLTO IN COMUNITÀ

Sempre a titolo esemplificativo, riportiamo degli stralci significativi di una relazione riguardante un ragazzo, che documentano le difficili situazioni di convivenza con gli educatori (F11, p. 68)

Oggetto: Relazione di M.

Nonostante la grande fiducia data al ragazzo all'inizio del percorso comunitario dove attualmente risiede, la situazione attuale del minore si contrappone alle regole della comunità.

Sin dal suo arrivo il minore ha manifestato comportamenti non idonei alla vita comunitaria. Si è dimostrato restio al rispetto delle regole e all'ascolto dell'operatore in turno.

Esprime spesso minacce e/o intimidazioni all'operatore di turno quando non ottiene quello che vuole, come soldi, biglietti. Allo stesso tempo condiziona in modo negativo i connazionali più giovani residenti in comunità.

In data 29/06/23 è stato organizzato un colloquio online con la sua assistente sociale allo scopo di analizzare il suo comportamento in comunità e condividere l'inizio di un possibile progetto educativo.

Dopo tale colloquio la situazione non è cambiata anzi ha avuto dei peggioramenti:

Il ragazzo non rispetta i turni di pulizia e preparazione dei pasti, non rispetta gli orari della comunità e soprattutto è stato soggetto di gravosi comportamenti nei confronti degli operatori.

In data 07/07/23 il ragazzo ha aggredito fisicamente con un pugno l'operatore in turno e sono intervenute le forze dell'ordine. A tal proposito il ragazzo si era messo a cucinare alle 23:00 e non ha pulito la cucina, successivamente ha protestato violentemente per la chiusura del Wi-Fi arrivando.

dopo offese verbali, a colpire l'operatore.

In data 10-07-2023 il minore ha minacciato verbalmente l'educatrice in turno la quale le ha negato la consegna dei biglietti visto il suo comportamento e anche in questo episodio sono dovuti intervenire le forze dell'ordine.

M. sta condizionando in modo estremamente negativo i minori residenti in comunità di nazionalità araba (come lui) e di età inferiore tanto da rivoluzionare il comportamento di quei ragazzi che fino al suo arrivo si comportavano molto positivamente.

Attualmente quasi tutti i ragazzi hanno cambiato atteggiamento e stanno assumendo comportamenti di sfida nei confronti degli adulti non rispettando più le consegne come prima.

Nelle ultime due settimane continua ripetutamente (ogni sera) a far confusione di notte (3 del mattino), svegliando l'operatore di turno e prendendo di mira un ragazzo di nazionalità bengalese infastidendolo, svegliandolo e urlandogli contro.

Altri episodi come: scarpe sul tavolo da pranzo, rottura cassetto del frigorifero chiudendolo violentemente, apertura violenta dell'oblò della lavatrice con conseguente fuori uscita dell'acqua e vestiti.

Alle sollecitudini degli educatori risponde con provocazione dicendo "io faccio quello che voglio, non mi interessa, esco quando mi pare, ti faccio vedere io cosa ti faccio"

AGGIORNAMENTO: 29/09/23 (vedi mail)

-in data 18/08/23 il ragazzo ha ricevuto una denuncia/reato penale per "Resistenza a Pubblico Ufficiale" che si allega.

-in data 22/09/23 il ragazzo ha ricevuto una denuncia/reato penale per "Lesioni aggravate" ad altro minore commesso in data 11/09/23 che si allega.

Rispetto ai fatti segnalati nella relazione comportamentale trasmessa a Luglio 2023 la situazione rimasta invariata, persistono comportamenti non idonei che influenzano negativamente il gruppo dei pari e rendono complicata la sua gestione. Minacce/offese verbali, provocazioni, agli operatori hanno portato un'educatrice alle dimissioni e si è creato un clima teso in struttura tra i ragazzi stessi.

Nella serata di ieri 28/09/23 M. ha aggredito fisicamente un altro minore connazionale ospitato nella stessa struttura di M. colpendolo con pugni al volto e mandandolo al pronto soccorso. L'altro minore ha riportato secondo i raggi una frattura al naso. E' stato dimesso e si è dovuto ospitarlo in altra struttura per evitare ulteriori contatti tra i due.

Visto quanto descritto, visto l'interesse della comunità di salvaguardare il gruppo di ragazzi, visto gli atteggiamenti mostrati dal ragazzo, per tutelare gli operatori in servizio chiediamo urgentemente il trasferimento del minore in quanto non vediamo reali possibilità di cambiamento con il metodo educativo utilizzato e proposto.

AGGIORNAMENTO: 30/10/23 (vedi mail)

-Venerdì 27/10/23 offende l'educatrice perchè non gli consegna il pocket money che lui pretende. - Sabato 28/10/23, giorno del suo compleanno, il ragazzo perde la corriera, raggiunge (*nome della località*) in treno e contatta al telefono l'operatore per andarlo a prendere in stazione. Una volta rientrato in comunità il ragazzo si arrabbia violentemente perchè non è stata acquistata la torta per il suo compleanno.

Contatta l'educatore il quale dando le opportune spiegazioni riferisce che sarebbe stata acquistata per il mattino seguente.

Il ragazzo va su tutte le furie, non accetta spiegazioni, e danneggia l'auto aziendale tirando un calcio alla carrozzeria procurando un profondo solco. (si allega foto)

Il mattino seguente, domenica 29/10/23, ancora arrabbiato per la situazione danneggia la struttura distruggendo:

-TV

- Anta armadio della dispensa

-Tavolo da pranzo e sedie

(si allegano le relative foto)

Nel pomeriggio è sospettato di aver usato lo spray al peperoncino all'interno della comunità fuori dalla porta dell'ufficio intossicandone l'operatore per più di 30 minuti. (il ragazzo si trovava esattamente appena fuori dalla porta d'entrata della comunità e già in altre occasioni era in possesso dello spray).

La Cooperativa prenderà i giusti provvedimenti legali per tutelare i ragazzi, gli operatori e la struttura stessa.

altra

Dopo questo ennesimo comportamento sollecitiamo il trasferimento in comunità tenendo presente che in 5 giorni di scuola il ragazzo ne ha frequentati 2 chiedendo pure di uscire prima. Venerdì ad un operatore ha riferito di non volerli più andare.

AGGIORNAMENTO: 06/11/23 (vedi mail)

-30/10/23 il ragazzo si è rifiutato di andare a scuola. Nella serata si è presentato nella comunità di (*nome della località*), senza autorizzazione, pretendendo di dormire lì se nessuno andava a prenderlo. Poco

dopo sono stati rotti due vetri della finestra. Il giorno precedente 29/10/23 aveva danneggiato la comunità di (*nome della località*) come già segnalato.

-31/10/23 la scuola trasmette una mail negativa in riferimento al comportamento e alla frequenza (già inoltrata).

-03/11/23 minaccia verbalmente gli operatori di distruggere la casa se non gli viene consegnato il pocket money settimanale (dopo tutti i danni che ha causato alla struttura)

-04/11/23 alle ore 22:00 si trova a (*nome della località*) (appositamente) e chiede agli operatori di andarlo a prendere siccome non ci sono più le corriere. Il ragazzo chiama i carabinieri di (*nome della località*) dicendo di essere per strada e di non aver modo di rientrare in comunità.

I carabinieri contattano quindi il coordinatore e obbligano la cooperativa di organizzarsi per andarlo a recuperare. Una volta rientrato, con atteggiamento provocatorio e ironico, riferisce di ottenere quello che vuole e che chiamando i carabinieri noi dobbiamo andarlo a recuperare ovunque si trova. Questo meccanismo può creare seri problemi di gestione.

06/11/23 rifiuta di andare a scuola causa raffreddore e poi esce dalla comunità per i suoi scopi.

AGGIORNAMENTO: 15/11/23 (vedi mail)

Dopo i fatti gravi già segnalati il ragazzo continua a non andare a scuola, trascorre le giornate in giro per la città tra (*nome della località*) e (*nome della località*) e continua a ricattare gli operatori per ottenere il pocket money altrimenti continuerà a danneggiare la comunità

AGGIORNAMENTO: 20/11/23 (vedi mail)

-venerdì 17/11/23

Il ragazzo ha nascosto il suo telefono e la cassa per la musica nella comunità e ha minacciato gli altri ragazzi di essere stato derubato.

Ha quindi aggredito verbalmente tutti i ragazzi presenti e poi ha utilizzato un coltello colpendo fisicamente un altro minore pakistano. (ha puntato il coltello alla gola dell'altro ospite e poi lo ha colpito più volte con il manico).

Sono intervenuti i carabinieri e hanno ispezionato tutte le stanze dei ragazzi.

Al momento il minore coinvolto non ha voluto sporgere denuncia.

Il suo obiettivo era quello di farsi rimborsare l'importo dalla cooperativa.

Segnaliamo inoltre che è stata rubata la carta di credito aziendale per la quale stiamo effettuando le opportune verifiche e un cellulare.

Tutti gli ospiti hanno riferito più volte che non riescono più a sopportare questa situazione, si sentono in pericolo e hanno timore di cosa M. possa fare a loro.

La comunità ha più volte espresso queste problematiche e la situazione non è più gestibile.

Gli altri ospiti affermano di volersene andare dalla comunità se lui continua a restare.

Visto quanto descritto, visto l'interesse della comunità di salvaguardare il gruppo di ragazzi, visto gli atteggiamenti mostrati dal ragazzo, per tutelare gli operatori in servizio chiediamo urgentemente il trasferimento del minore.

AGGIORNAMENTO: 04/12/23 (vedi mail)

-Venerdì 01/12/23 M. insiste in modo aggressivo nei confronti dell'educatrice per avere il pocket money. Assume comportamenti violenti lanciando le ciabatte contro la porta dell'ufficio e afferma di voler distruggere la casa

-Sabato 02/12/23 ore 13:20 circa: qualche ragazzo ha utilizzato l'estintore in comunità (senza motivo) scaricandolo tutto in sala e cucina. Subito l'operatore in turno si è accorto della situazione ma non è riuscito ad identificare il/i colpevole/i; tutti i ragazzi non hanno dichiarato il colpevole. -Domenica 03/12/23 durante la preparazione della cena M. mportuna un altro ospite che stava cucinando per tutti (il quale viene preso regolarmente di mira), brucia della carta e la tira addosso al minore. Poco dopo ruba un coltello dalla cucina e se lo porta in camera. Nonostante l'operatore insisteva per farselo restituire il ragazzo non lo consegna. Questa situazione ha messo nuovamente in allarme e pericolo tutti gli ospiti e operatori presenti.

TENTATIVO DI INCENDIO/ESPLOSIONE

Verso le ore 23:30 M e altri ragazzi presenti in camera hanno dato fuoco ad un deodorante spray sul quale era stato effettuato un foro (con il coltello precedentemente sottratto) al fine di far fuoriuscire il gas contenente. Fortunatamente l'operatore si è accorto ed è riuscito ad intervenire, spegnendo il fuoco, prima che la bomboletta spray potesse esplodere.

I ragazzi non hanno voluto dichiarare il colpevole. L'operatore ha chiamato i carabinieri e segnalato il problema ma non sono intervenuti. Nonostante il pericolo scampato M. ha continuato a minacciare e fare casino fino alle 5:00 del mattino.

Visto quanto descritto, visto l'interesse della comunità di salvaguardare il gruppo di ragazzi, visto gli atteggiamenti mostrati dal ragazzo, per tutelare gli operatori in servizio chiediamo urgentemente il trasferimento del minore. La situazione non è più tollerabile e c'è il rischio che possa accadere qualcosa di serio.

10. DALLA VULNERABILITÀ DEL MSNA ALLA VULNERABILITÀ DEGLI EDUCATORI

L'educazione professionale svolge un ruolo fondamentale nella promozione del benessere individuale e sociale, contribuendo alla crescita e allo sviluppo di individui e comunità. Tuttavia, nonostante il suo impatto significativo, è sorprendente constatare come questa figura professionale sia spesso trascurata all'interno delle politiche nazionali ed europee. Questo capitolo si propone di esplorare criticamente tale assenza di riferimento all'educatore professionale, evidenziando le conseguenze di questa mancanza di tutela normativa.

Questo capitolo si propone quindi di contribuire alla discussione in corso sul ruolo dell'educazione professionale nella società contemporanea e di avanzare proposte concrete per migliorare il suo status e la sua efficacia nel panorama normativo attuale.

Le figure professionali che operano nell'accoglienza dei MSNA sono molteplici: assistenti sociali e operatori legali, educatori professionali, mediatori linguistico-culturali, psicologi (etno-psicologi).

Sono persone che hanno esperienza teorica e sul campo nella relazione di aiuto e di cura, e che si formano all'intervento interculturale, vengono chiamate dalle normative a ricoprire molte aree di competenza: la competenza giuridica sulle normative che regolano il settore e le procedure amministrative in materia di immigrazione; la competenza riguardo al funzionamento della pubblica amministrazione e della rete di servizi e strutture che lavorano sul territorio; la competenza metodologica rispetto alle prassi operative richieste dalla disciplina nazionale per la garanzia della presa in carico (collocamento in struttura di accoglienza, indagini sulla famiglia, audizione del minore, assistenza sanitaria, attivazione dei diritti all'istruzione e alla formazione, accompagnamento alla maggior età e all'autonomia).

Questi professionisti sono di fatto la struttura fondamentale del sistema, e la componente umana senza la quale il sistema di accoglienza non potrebbe funzionare. Sono le persone che sostengono il vero lavoro di protezione dei diritti e della tutela dei MSNA.

Sono anche persone che frequentemente improvvisano un mestiere, neolaureati allo sbaraglio, trapezisti di frontiera, spesso 'lasciati soli' e con una retribuzione lontana dall'essere accettabile; costituiscono un esercito privo di norme certe di riferimento, persone spesso mosse dalle migliori

intenzioni e da spirito umanitario (non umanità lista e caritatevole). Gli operatori sono la colonna portante ‘debole’ del sistema. (Bianchi 2019, p. 29)

I professionisti dell’accoglienza, in particolare le *equipe* educative che vivono 24 ore su 24 con i ragazzi e sopportano l’effettivo ‘carico’ dell’incontro e della convivenza quotidiana, operano spesso obbedendo alle indicazioni dalle *policy*, che dicono come devono essere organizzate le strutture dell’accoglienza e che si trovano a mettere in pratica indicazioni che spesso contrastano con ciò che vivono e vedono.

Sono spesso maltrattati dalle forze dell’ordine, e non adeguatamente riconosciuti dalle altre figure educative scolastiche e formative, intrattengono rapporti spesso meramente burocratici con il servizio sociale. Devono però altresì far fronte, spesso con strumenti insufficienti, ai problemi reali dei ragazzi: l’accesso al servizio sanitario, al servizio scolastico, formativo, l’inserimento nel mondo del lavoro. L’accesso e il percorso in tutti questi ambiti, come abbiamo visto dalla *literature review* e della *Desk Reaserch* sulle *policy*, sono garantiti dalla legge, ma di fatto sono percorsi spesso resi impraticabili da una cattiva gestione amministrativa, burocratica, e logistica che ‘obbligano’ l’educatore a sopportare il peso della costruzione della rete, di ‘buoni rapporti’ con il personale dell’ente pubblico o della forza dell’ordine, a creare soluzioni pratiche a situazioni che la legge garantisce (spesso studiando pezzi di legge da ambiti diversi, e creandosi delle competenze interdisciplinari, per creare i ponti che le istituzioni non fanno).

...sono spesso privi di una sincera consapevolezza dell’essere in gruppo (classe), sono senza un albo di riferimento, spesso schiacciati dalla dinamica bisogno l’inetta risposte dei tecnicismi del sistema, appaiono come un gigante di Creta, iper responsabilizzato e senza una vera autonomia di azione (*ibidem*).

Questo comporta anche un sovraccarico emotivo e progettuale quotidiano: ogni volta che è un progetto scolastico, un progetto formativo, un tirocinio, un inserimento lavorativo e non ‘decollano’, sono gli educatori a dover portare il carico delle spiegazioni difficili ai ragazzi che vedono rallentati loro percorsi, o addirittura ostacolati, e che, restando ‘immobilizzati’ nei loro percorsi di sviluppo educativo, comprensibilmente reagiscono spesso con l’ozio, la violenza, la devianza e, a volte, anche la delinquenza.

Sono altrettanto gravosi i mancati interventi di tipo medico-sanitario, della neurologia o della neuropsichiatria infantile per la prevenzione e la cura del trauma o delle ferite psicologiche legate al viaggio migratorio o alla storia familiare del ragazzo.

Ciò che appare chiaro dallo studio delle *policy*, l'idea che il legislatore dà dell'educatore e del contesto educativo È una idealizzazione uguale contraria a quella realizzata per il minore: siccome il minore è un soggetto vulnerabile che paternalisticamente viene tutelato come fosse un bambino a cui è dovuta ogni forma di cura, così educatore il contesto educativo sono pensati come soggetti in vulnerabili, che devono in ogni momento e ad ogni condizione, e davanti ogni comportamento (dello Stato, dei servizi, del sistema di *welfare*, dei ragazzi) garantire in maniera continuativa e imperturbabile il suo servizio.

Prova ne sia il fatto che non ci sono ancora studi, a mia conoscenza, che prendendo sul serio la vulnerabilità dell'educatore e dei contesti educativi, ma soprattutto, ed è questo l'oggetto di questa ricerca, quali possono essere le modalità in cui ci si prende cura di questa vulnerabilità non soltanto in chiave individuale (monologica: dicendo gli educatori sostanzialmente che devono imparare a continuare a navigare da soli, perché questa è una situazione sistemica immodificabile) bensì in chiave dialogica, prevedendo un cambiamento legislativo riguardo al modo di vedersi a trattare il MSNA (riconoscendogli uno statuto di persona, minore vulnerabile e con diritti fondamentali da tutelare, ma anche *adolescente*, con un progetto migratorio *famigliare*, spesso *urgente*, *resiliente* e ricco di *agency*), E imponendo al sistema stesso un modo di lavorare con il minore migrante più chiaro e omogeneo, e più collaborativo tra le istituzioni (al riparo dalle gravi incompetenze e ritardi che spesso le istituzioni pubbliche fanno ricadere sulle fragili strutture educative),

Educatori sanno resistere alla fatica e alla frustrazione tentando di risolvere le emergenze di vario tipo chiedendo spesso aiuto, ma vivendo spesso l'esperienza e la sensazione è che il rapporto istituzionale sia di pura 'committenza' in cui ruolo dell'operatore è quello di mettere in pratica ciò che il potere politico vuole veicolare, in modo che qualcuno ha definito coraggiosamente neocoloniale.

Questa ricerca intende inserirsi nel 'buco nero' delle ricerche che si occupano della cura della vulnerabilità e del bene-essere dell'educatore dei contesti di lavoro educativo.

Il benessere organizzativo si riferisce alla capacità di un'organizzazione di promuovere e mantenere il più alto grado di benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori in ogni tipo di occupazione (The Oxford Handbook of Organizational well-being, 2009).

In Italia siamo in una fase di ‘sveglia’ rispetto al tema, ma ancora nel momento della presa di coscienza (istituzionale e di categoria) delle problematiche e degli *auspici*. Il lavoro sociale appare nelle pubblicazioni il più necessario ma anche il più svalutato. Il malessere è molto diffuso. Ci si chiede come rilanciare il valore della professione educativa (cf. Documento base dell’Agorà delle educatrici e degli educatori «La dignità del lavoro educativo», 2023).

Sono ancora pochi ancora gli interventi scientifici (De Carli, 2022; Premoli, 2022). In sintesi, si registra la “grande emergenza” delle comunità educative che “non trovano più persone disposte a lavorare in queste strutture, soprattutto quelle dove vengono accolti gli adolescenti”:

- lavoro a turni sulle 24 ore
- notti passive (si dorme in struttura)
- Turni durante le festività
- Paghe molto basse
- Progressione di carriera minima
- Ragazzi con problemi sempre più complessi e aggressivi
- Mancanza di supporto da parte delle istituzioni (violenza amministrativa)

Le istituzioni formative e universitarie *in primis* si stanno ponendo la questione della formazione di una professionalità altamente qualificata e specifica (Simeone & Lazzari & Barone et al., 2022).

La questione tuttavia appare sistemica, generale, e ha a che fare non solo con le questioni formative, ma anche organizzative e istituzionali.

Proprio mentre ero alle prese con il completamento della stesura della ricerca, è partita nella Regione Friuli Venezia Giulia, all’interno del Progetto SUS-21 *Education as a Constructor of Sociale and Cultural Sustainibility for the 21st century* (<https://sus21.eu/>), una interessante ricerca, promossa dall’Università di Trieste, sul tema della *Valutazione del ben-essere nei contesti di lavoro educativo* (Chianese & Cornacchia & Ius 2023).

La nostra ricerca si inserisce nell’ambito di questo interesse per la cura della vulnerabilità e del benessere degli educatori e dei contesti educativi. La vulnerabilità degli educatori è stata a lungo misconosciuta per convenienze ideologiche (“educatore per passione”, “a fare l’educatore sono capaci tutti”, “chi non riesce a diventare un professionista, può ripiegare e fare l’educatore”, “chi sa lavora, chi non sa insegna”) e sfruttando, anche da parte dello Stato, le importanti motivazioni umanitarie e solidali che spesso vengono riconosciute come una caratteristica diffusa di chi sceglie questo lavoro.

La constatazione che l'educatore e i contesti educativi sono "vulnerabili" porta alla necessità di scegliere il marcatore. Le emozioni vengono identificate come l'indicatore principale della vulnerabilità percepita. Il soggetto che esprime le proprie emozioni mostra il modo con cui è esposto al mondo e al suo influsso (gioia, soddisfazione, tristezza, paura, rabbia, vergogna, disgusto, stupore). Le emozioni sono dunque la dimensione in cui poter cogliere come il soggetto si trova implicato nel mondo e come gli oggetti del mondo lo trovano coinvolto, sono anche strumento di auto-percezione e allo stesso tempo ciò che chiede di essere nutrito ed educato per rendere il soggetto competente rispetto al contesto e alle relazioni che lo determinano e verso cui è impegnato (Salerno, 2021b).

Ricapitolando: Dopo la Desk Reaserch, si apre la Seconda Parte. Viene affrontata dunque la Ricerca di campo, che si rende necessaria a causa della scarsa conoscenza della vulnerabilità degli educatori.

Il primo capitolo è Euristico. Le interviste e le altre fonti vengono usate come fonte di conoscenza etnografica. Nei racconti emergono le emozioni, nelle emozioni spesso si rivela la storia di un contesto in evoluzione, dall'emozione che i protagonisti vivono, si possono evincere i cambiamenti del contesto che si attuano in modo incosciente o vengono decisi consapevolmente sulla base di quanto si sta vivendo, e ne abbiamo in questo modo notizia. È un momento etnografico da cui emergono una sorta di "Autobiografia" del contesto educativo, preso come caso di studio, vista attraverso le emozioni degli educatori.

IV. Field Research

11. ESITI DELLA PRIMA FASE (“RICERCA PILOTA”): LE EMOZIONI DEGLI EDUCATORI PROFESSIONALI

Preceduto dal Capitolo dedicato alla metodologia e allo sfondo teorico della ricerca, questo capitolo rappresenta un passaggio cruciale per comprendere la complessità e la ricchezza delle esperienze degli educatori professionali nel loro rapporto con i MSNA. Attraverso l’analisi delle trascrizioni daremo voce alle emozioni, ai pensieri e alle percezioni di coloro che sono direttamente coinvolti nel fronteggiare le sfide e nel celebrare i successi legati al lavoro con i MSNA.

Questo capitolo si propone infatti di esplorare il vissuto emotivo degli educatori professionali che dedicano la propria opera all’assistenza e all’accompagnamento dei MSNA. Attraverso l’analisi delle interviste e dei focus group condotti durante la ricerca pilota, cercheremo di cogliere le sfumature delle emozioni che permeano il lavoro quotidiano di questi professionisti.

L’approccio dialogico adottato nella conduzione delle interviste e dei focus group permetterà di esplorare in profondità le emozioni degli educatori professionali, fornendo spunti preziosi per una comprensione più completa e articolata del loro vissuto lavorativo. Attraverso la narrazione delle loro esperienze, questo capitolo mira a mettere in luce non solo le difficoltà e le tensioni incontrate nel contesto operativo, ma anche le fonti di gratificazione, di resilienza e di speranza che li sostengono nel loro impegno quotidiano.

I risultati ottenuti dalla fase iniziale dello studio sono stati attentamente considerati e valorizzati. Attraverso interviste e *focus group*, si è riusciti a dare espressione e contorno alle emozioni vissute dagli educatori, delineando così un panorama delle esperienze emotive fondamentali all’interno di contesti educativi specifici, quali le comunità per minori stranieri non accompagnati.

L’aspetto dell’affettività emerge chiaramente nell’attività lavorativa in ambito educativo e nelle relazioni tra le persone coinvolte nel *team* educativo. Diventa perciò indispensabile fare i conti con ciò che risulta evidente nelle pratiche che l’educatore svolge nella quotidianità: nel rapporto educativo si assiste costantemente a comportamenti che derivano dalle emozioni, che rendono vivo, supportano, rendono difficoltoso, caratterizzano, bloccano lo sviluppo degli eventi che si alternano nella *routine*

con i ragazzi e con gli altri membri dell'*équipe*. È possibile riprendere, rispetto a questo, alcuni esempi che derivano dall'agire quotidiano dell'educatore.

Innanzitutto, chi educa si trova a vivere un gran numero di emozioni, che derivano e sono intrecciate con la sfera privata della propria vita. Gli educandi, in modo empatico, percepiscono questo fatto. In che misura e in quale maniera è adeguato lasciar trasparire e mostrare agli educandi ciò che si vive interiormente? In che misura e in quale modo si può separare (o trattenere nel proprio intimo, e fino a che punto) dalla relazione educativa le proprie emozioni e la propria esperienza di vita?

Il secondo esempio è relativo alla manifestazione delle emozioni da parte degli educandi. Le reazioni emotive degli educandi, possono scatenare negli educatori alcuni comportamenti legati alle emozioni, e viceversa. Ad esempio, una manifestazione importante della rabbia di un adolescente può scatenare, immediatamente o in un secondo momento, una risposta di 'collera' diretta al fanciullo. Allo stesso modo, la serenità di una persona solare può suscitare serenità e appassionamento in chi educa. In che maniera è possibile "governare" queste emozioni, dato che è poi necessario averci quotidianamente a che fare durante il proprio lavoro?

Un altro caso è rappresentato dal ricorrente uso, in educazione, delle parole "giusto" o "sbagliato" (e affini) da parte dell'educatore, al fine di dare una valutazione alle risposte emozionali dell'educando. Queste parole, nella lingua italiana, hanno un'accezione etica: non si limitano ad attirare l'attenzione sul rispetto di una procedura, ma vogliono soffermarsi sull'idea di moralità che il pedagogo e il fanciullo possono avere.

Una quarta situazione coinvolge l'educando, il quale si rende conto della condizione emotiva dell'educatore e richiede una spiegazione rispetto a questa. Questa circostanza è da ritenersi ordinaria in un ambiente dove si educa. E spalanca le porte a diverse possibili risposte: l'educando potrebbe essere tratto in inganno se l'educatore riferisce di non avere nulla oppure potrebbe essere escluso, se gli viene detto che si tratta di affari personali che non hanno a che vedere con lui. Queste due possibilità sembrano essere una soluzione frequentemente prospettata da chi si occupa di formare gli educatori. Nonostante ciò, un pensiero di questo genere, non tiene in considerazione l'idea che le questioni, per essere educative, devono portare alla gestione delle emozioni intesa come elaborazione, e che l'educando considera l'educatore il suo esempio in questo (secondo la terminologia cognitivista).

Dire una bugia all'educando, in maniera "professionale", da un lato spinge scorrettamente il ragazzo a non fidarsi più delle proprie capacità di entrare in empatia con gli altri (le quali sono invece buone) e, dall'altro lato, una bugia di questo tipo esclude il giovane in maniera completa dalle questioni private e sottrae al ragazzo un importante mezzo di dialogo che umanizza ed è fondamentale: l'adulto di riferimento.

In questa maniera è possibile problematizzare l'assunto secondo il quale è opportuno che l'educatore escluda dallo scenario educativo la propria esperienza emozionale personale (una specie di epochè educativa).

Inoltre, coloro che sono impegnati nella pratica educativa ricevono spesso una formazione che ritiene di primaria importanza la capacità di saper gestire le proprie emozioni. In coloro che ricevono questo *input* formativo può sorgere la necessità di mettere in discussione questa richiesta ormai comune di 'imparare a gestire le emozioni' (la quale è da ritenersi, casomai, un iniziale step) per privilegiare invece la visione che ritiene che le emozioni siano da educare (che possiamo definire come secondo step o riflessione di secondo livello). Educare al controllo della propria vita emotiva vuol dire, per dirne una, non sopportare minimamente un educando ma saper mettere da parte il proprio odio per poter svolgere nel modo corretto il proprio lavoro. In questo quadro, ad esempio, manca un effettivo coinvolgimento educativo che possa andare bene per la circostanza effettiva che educatore ed educando si trovano a vivere, inoltre viene a mancare la problematizzazione rispetto al modo con cui viene elaborato il rapporto odio – odiosità venuto alla luce all'interno del rapporto educativo e vissuto dall'educatore. Questo aspetto emergerebbe invece all'interno della pratica dell'educazione delle emozioni, che si qualifica esattamente per la capacità di attivare una elaborazione di secondo grado. Tra i tanti casi che si possono prendere ad esempio, quelli sopra illustrati, facilitano la comprensione di quello che è un bisogno pedagogico: riflettere costantemente, a livello teorico, riguardo alla questione antropologica del 'sentire', e in modo particolare delle emozioni. È ormai palese il continuo contatto dell'educatore con ciò che prova a livello emotivo: è addirittura una questione imprescindibile, perché le emozioni sono costantemente all'opera nella modalità che l'essere umano utilizza per conoscere l'ambiente che gli sta attorno e i rapporti con gli altri. Anche se nei momenti formativi si pone oggi molta attenzione al ruolo centrale delle emozioni, appare evidente una carenza riflessiva, a livello teorico, rispetto al tema. Emerge infatti la necessità, per gli operatori dell'ambito educativo, di cercare una risposta che vada in profondità, a due domande dalle quali è possibile partire: 1) quale definizione dare alle emozioni? 2) che peso hanno le emozioni nei rapporti educativi? L'esperienza emotiva è, ricca di elementi informativi. Essa ci comunica, in maniera autentica, con vigore e lucidità, che tra noi e uno specifico oggetto o essere vivente, esiste una relazione e ci mostra qual è l'importanza che questo oggetto ha rispetto alla nostra progettualità e per ciò che valuta essere la sua prosperità e il suo bene.

L'esperienza emotiva, si configura come una serie di pensieri e credenze, le quali vengono espresse non attraverso il canale verbale e le argomentazioni ma attraverso energia ed affetto. Seguendo questo pensiero, non vi è allora distinzione, in sostanza, tra il pensiero che si crea a livello emotivo e quello che si crea a livello cognitivo. Stiamo parlando in entrambi i casi di pensieri e credenze, i quali

vengono però esplicitati attraverso differenti canali, e in maniera energetica e affettiva dall'altra. Quello che consente di avere accesso a ciò che l'evento emotivo fa emergere è esaminare pazientemente tutti i pensieri e le idee che quell'evento emotivo contiene rispetto a ciò che ha scatenato l'emozione. Da ciò si può ben capire la situazione del soggetto: è un essere vulnerabile che non ha il pieno controllo degli oggetti. Le emozioni si attivano nel momento in cui entra in gioco un oggetto o una persona per noi importante, esterna al noi stessi e che nonostante sia ritenuto dal soggetto fondamentale per la sua completa realizzazione, non è da lui pienamente controllabile e il legame con il quale non è interamente nelle mani del soggetto stesso. È nel contrastato rapporto tra questi elementi che gli eventi emotivi mostrano il loro valore e la loro forza etica

L'aspetto della moralità è la caratteristica propria del soggetto, ovvero di colui che è in grado di discernere tra quello che ha una certa valenza e quello che non vale, tra quello che concorre al bene e quello che invece non vi concorre.

L'azione di discernere vada messa in atto pure nell'esperienza emotiva. Le emozioni sono il punto da cui partiamo nel valutare e giudicare quali oggetti e quali azioni riteniamo nobile e quali invece no, questo perché l'esperienza emozionale porta con sé delle importanti notizie rispetto a ciò che è buono e ciò che non lo è, a ciò che riteniamo rilevante e degno di cura e a ciò che potremmo tralasciare. È chiaro che non tutte le emozioni sono simili, se vogliamo valutare la qualità dei valori su cui ci fanno riflettere (Nussbaum, 2004, p. 539).

Quello che mostrano è solamente quello con cui siamo in relazione e che per noi conta, dunque quello che riteniamo di dover concretizzare per vivere bene. L'aspetto della moralità è esattamente quello che pone le basi per poter discernere ciò che è bene per noi e ciò che riteniamo importante. Il quesito a cui pare si aprano le porte è quali siano i criteri che aiutano l'individuo a determinare quali cose, nella sua esperienza emotiva, sono valori buoni e quelli che non lo sono. Il nodo centrale pare essere il seguente: il valore da selezionare è il valore intrinseco dell'emozione stessa, il quale si rende visibile attraverso l'emozione stessa, oppure è il risultato di un raffronto tra questo valore e un orizzonte di senso più ampio a cui la persona aspira attraverso la risposta al quesito: che genere di soggetto voglio essere? La credenza valoriale a cui sono legato e che percepisco in questo vissuto emotivo è adeguato o meno al tipo di vita che desidero realizzare? Ciò vuol dire che è necessario saper operare un discernimento rispetto ai valori di cui l'esperienza emotiva è portatrice, quello che nelle emozioni va incoraggiato, e quello che invece va abbandonato o trasformato.

Le dichiarazioni degli educatori professionale riflettono l'ampia gamma di emozioni coinvolte nell'esperienza educativa. Le interviste agli educatori evidenziano la complessità delle relazioni educative e la natura emotivamente coinvolgente del lavoro degli educatori.

A10: Io all'inizio mi imponevo anche un certo distacco, la necessità di non farmi coinvolgere in ogni situazione perché mi appesantiva parecchio questa cosa e mi è capitato di elaborare delle emozioni che sentivo di aver provato o di star provando. (A10, p. 53)

Occorre sottolineare l'importanza di un certo grado di apertura emotiva da parte degli educatori, poiché questa consente di stabilire connessioni significative con i minori, comprendere le loro esigenze e rispondere in modo empatico alle loro sfide emotive. Tuttavia, occorre fare attenzione all'eccessiva personalizzazione dell'approccio educativo, che potrebbe derivare da un'apertura eccessiva, portando l'educatore a concentrarsi eccessivamente su di sé, sui propri sentimenti, affetti e preferenze, a discapito di una visione più ampia e obiettiva. Dalle parole degli educatori, emerge una questione centrale nell'ambito dell'educazione: il delicato equilibrio tra l'apertura emotiva necessaria per svolgere efficacemente il ruolo di educatore e il rischio di eccessiva personalizzazione che potrebbe compromettere la professionalità e l'equità nell'approccio educativo. L'idea che l'eccessiva apertura emotiva possa compromettere la professionalità e la neutralità dell'educatore è un concetto importante nell'ambito dell'educazione, poiché gli educatori devono mantenere un equilibrio tra empatia e obiettività per garantire un ambiente educativo equo e rispettoso per tutti i minori.

A9: Non puoi fare l'educatore senza aprirti, non puoi fare l'educatore neanche aprendoti troppo e rendendolo anche qualcosa di troppo personalizzante, troppo personalizzato, mettere troppo te al centro, i tuoi affetti e le tue preferenze. Quando ci si sorprende che invece non si è per niente impermeabili dal punto di vista emotivo cade il palco (A9, p. 40)

Il riferimento alla "caduta del palco" suggerisce la paura di perdere questa neutralità emotiva; la "caduta" potrebbe compromettere l'autorità e l'efficacia dell'educatore nel suo ruolo. Inoltre, l'affermazione evidenzia l'importanza di sviluppare una consapevolezza emotiva che consenta agli educatori di gestire in modo appropriato le proprie emozioni senza permettere che queste influenzino negativamente il loro lavoro educativo.

L'educatore è chiamato a riconoscere apertamente la sua vulnerabilità emotiva nei confronti di un ragazzo specifico, ammettendo che il comportamento di quest'ultimo è stato in grado di suscitare in

lui una forte reazione emotiva. Questo riconoscimento della propria vulnerabilità emotiva è significativo perché dimostra una consapevolezza dell'impatto che il comportamento dei minori può avere sugli educatori.

D1: Paura che quel ragazzo specifico riesca a toccare alcuni miei punti deboli. Per esempio, mesi fa, quest'estate penso, questo ragazzino ha fatto scattare in me proprio una tale rabbia che l'ho trascinato (D1, p. 7)

Questa frase ad esempio suggerisce che l'episodio di rabbia è stato così significativo da "trascinare" l'educatore, indicando un'intensa reazione emotiva che ha influenzato il suo comportamento o il suo stato d'animo per un periodo prolungato. Questo episodio evidenzia l'importanza della consapevolezza emotiva e della gestione delle emozioni per gli educatori nell'interagire con i minori. Inoltre, si potrebbe esaminare come l'auto-rivelazione dell'educatore possa influenzare la dinamica relazionale con il minore e il clima emotivo all'interno dell'ambiente educativo.

11.1 GIOIA, SODDISFAZIONE, FELICITÀ

L'educatore esprime un senso di felicità e orgoglio quando percepisce che il suo messaggio è stato recepito dagli educandi e che si sta verificando un apprendimento significativo, una maturazione umana. Questa felicità deriva dalla consapevolezza che il suo lavoro ha avuto un impatto positivo sulla vita dei minori e che essi stanno compiendo progressi tangibili.

A7: *Felicità orgoglio* quando si vede che il messaggio è passato, che qualcuno ha imparato qualcosa e che finalmente qualcosa di concreto si sta facendo (A7, p. 30)

Inoltre, l'educatore menziona altre emozioni, come gioia e soddisfazione, quando osserva che i sono in grado di intraprendere percorsi sia scolastici che lavorativi, anche di livello avanzato. Queste emozioni riflettono il senso di realizzazione e gratificazione che gli educatori provano nel vedere i MSNA progredire e raggiungere obiettivi significativi nella loro vita personale e professionale.

A7: Altre emozioni: *gioia, soddisfazione* nel vedere che qualcuno di loro può intraprendere sia dei percorsi scolastici che lavorativi, anche di livello. (A7, p. 30)

In generale, queste affermazioni sottolineano l'importanza per gli educatori di essere coinvolti emotivamente nel processo educativo e di riconoscere e celebrare i successi dei minori.

Le dichiarazioni degli intervistati riflettono la complessità dell'esperienza lavorativa degli educatori e la necessità di affrontare la stanchezza morale attraverso strategie di compensazione emotiva e supporto reciproco. E' emersa l'esistenza di una "stanchezza morale", che può derivare dall'intensa natura del lavoro educativo e dalle sfide affrontate quotidianamente. Questa stanchezza morale può manifestarsi come una sensazione di esaurimento emotivo e mentale, dovuta al costante impegno richiesto nel fornire supporto agli minori e nel gestire situazioni complesse. Tuttavia, gli educatori sottolineano anche la soddisfazione derivante dal collaborare con i colleghi in uno sforzo comune. Questa collaborazione è vista come un'opportunità per condividere il carico di lavoro, per ricevere e offrire supporto reciproco, e per contribuire al successo collettivo dell'istituzione educativa. L'idea di contribuire al benessere dei colleghi e di lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni può essere un fattore importante nel contrastare la stanchezza morale e nel mantenere alta la motivazione degli educatori.

A7: stanchezza morale, la compenso con la soddisfazione del collaborare con colleghi in uno sforzo comune, perché penso che comunque cerchiamo di fare tutti questa attività e cerco di fare la mia parte nel modo migliore per aiutare anche i miei colleghi a svolgere al meglio i loro compiti, i loro incarichi. (A7, p. 25)

Gli educatori esprimono un sentimento di soddisfazione e gioia nel vedere che i minori si trovino bene nell'ambiente educativo e che siano felici e contenti. Questa soddisfazione deriva dal riconoscimento del ruolo positivo che l'ambiente educativo ha sulla vita dei minori e dalla consapevolezza del proprio contributo nel creare un clima di crescita positivo e inclusivo. L'educatore trova gratificante essere testimone del benessere dei minori e della loro felicità, poiché ciò conferma il valore e l'efficacia del proprio lavoro educativo.

A7: io trovo che un'emozione positiva è la soddisfazione, cioè la gioia nel vedere che anche proprio i ragazzi stiano bene in quest'ambiente e questo è per me e vederli anche felici e contenti questa è una cosa che fa stare bene. (A7, p. 37)

Queste osservazioni mettono in luce l'importanza di creare un ambiente educativo che favorisca il benessere e la crescita dei minori. Gli educatori giocano un ruolo cruciale nel contribuire a questo obiettivo, non solo fornendo beni e servizi, ma anche creando un clima di supporto emotivo e

relazionale che promuova il benessere dei MSNA. L'emozione positiva della soddisfazione derivante dal vedere i minori felici e realizzati può essere un potente motivatore per gli educatori nel perseguire la loro missione educativa con impegno e dedizione.

Dalle interviste emerge inoltre l'importanza dei dialoghi nelle interazioni con i minori e il loro impatto sulle emozioni positive degli educatori. I momenti di dialogo e interazione con i MSNA possono suscitare emozioni di gratitudine e gioia negli educatori. L'atto di dialogare con i ragazzi, di ascoltarli e di essere ascoltati, può essere un'esperienza arricchente che permette agli educatori di sperimentare un senso di appagamento e di realizzazione personale.

In particolare, l'educatore menziona il sentimento di serenità che prova quando osserva un ragazzo MSNA prendere una decisione in seguito a dialoghi e scambi di punti di vista. Questo suggerisce che il processo decisionale condiviso e il rispetto reciproco delle opinioni possono generare emozioni di tranquillità e pace interiore negli educatori, poiché vedono il risultato positivo della loro interazione con gli studenti.

A9: Per quanto riguarda le emozioni maggiormente positive riporto la pienezza, la libertà e la gratitudine e tutte e tre le lego a dialoghi fatti con i ragazzi. [...] dopo numerosi dialoghi e indecisioni sentirlo sereno, ma realmente sereno nella scelta che ha preso lui pure ascoltando gli altri punti di vista, mi ha fatto vivere delle emozioni serene. (A9, p. 45)

Il coinvolgimento attivo degli educatori nei dialoghi con gli studenti MSNA non solo favorisce la comprensione reciproca e la crescita personale dei minori, ma anche il benessere emotivo e la soddisfazione professionale degli educatori stessi.

11.2 DELUSIONE

L'emozione della delusione sperimentata dagli educatori è un aspetto significativo e complesso del loro coinvolgimento nel processo educativo. Questa emozione può derivare da una serie di fattori legati alla natura stessa del lavoro con i MSNA e alle aspettative personali e professionali degli educatori.

Innanzitutto, gli educatori possono provare delusione quando le loro aspettative riguardo ai progressi dei minori o al comportamento atteso non vengono soddisfatte.

B7: È stata una delusione perché avevo delle aspettative su di lui ed ero certa che fosse in grado di far bene e perché l'ho vissuto come un fallimento personale, mi sono sentita inadeguata rispetto al compito che mi era stato assegnato. (B7, p. 206)

L'aspettativa di vedere risultati tangibili e immediati può entrare in conflitto con la realtà complessa delle esperienze dei MSNA, portando alla delusione.

A7: *Delusione* perché appunto, ti aspetti magari da qualcuno qualcosa e invece ottiene zero. (A7, p. 30)

Inoltre, la delusione può sorgere quando gli educatori si sforzano di fornire il miglior supporto possibile ai MSNA, ma si trovano di fronte a limitazioni esterne, come risorse insufficienti o mancanza di sostegno istituzionale. Queste sfide possono ostacolare il processo educativo e portare gli educatori a sentirsi impotenti o frustrati.

C6: sento che garantire questi diritti sia una mia responsabilità perciò nei momenti in cui ci sono degli intoppi a livello sanitario, burocratico o anche a livello di cibo, pulizia vivo questa situazione con angoscia sconforto e con la preoccupazione di dover fare meglio. (C6, p. 243)

Tuttavia, è importante riconoscere che la delusione può anche essere un'opportunità per la crescita personale e professionale degli educatori. Affrontare la delusione può portare gli educatori a riconsiderare le proprie aspettative, a sviluppare una maggiore consapevolezza delle sfide dei MSNA e a adottare approcci più flessibili e adattabili nel loro lavoro educativo.

Inoltre, la gestione efficace della delusione può contribuire a rafforzare la resilienza degli educatori, consentendo loro di continuare a impegnarsi nel supportare i MSNA nonostante le difficoltà incontrate lungo il percorso.

A7: *frustrazione e senso di impotenza*, la sensazione di non riuscire mai a fare abbastanza, di non essere mai completamente equipaggiati per rispondere ai bisogni delle sfide dell'educazione. (A7, p. 26)

11.3 FRUSTRAZIONE

L'emozione della frustrazione è una realtà comune per gli educatori anche in relazione alle condizioni di lavoro sfidanti e alle risorse limitate a disposizione. Una delle principali fonti di frustrazione per gli educatori può essere rappresentata dalle condizioni lavorative precarie, che includono carichi di lavoro eccessivi, turni prolungati, bassi salari e mancanza di risorse adeguatamente allocate.

B6: Uscire dal turno per me è molto difficile soprattutto con la testa no? Perché magari stacco alle due però poi torno a casa e dico: adesso stanno facendo questo vediamo come va ecc sempre lì no? e magari è l'unico pomeriggio libero che ho da 10 giorni e non vivi bene la cosa. (B6, p. 200)

Queste condizioni possono rendere difficile per gli educatori svolgere il proprio lavoro in modo efficace e gratificante, generando sentimenti di stress, stanchezza e scoraggiamento.

Inoltre, la mancanza di supporto istituzionale e di risorse sufficienti può portare a sentimenti di impotenza e frustrazione tra gli educatori. La percezione di essere lasciati soli ad affrontare le sfide quotidiane senza il sostegno necessario può erodere il morale e la motivazione degli educatori, contribuendo all'insorgere di sentimenti di frustrazione e disillusione.

La frustrazione può anche derivare dalla mancanza di riconoscimento e apprezzamento del lavoro svolto dagli educatori da parte delle istituzioni o della società in generale. Se gli sforzi degli educatori non vengono valorizzati o ricompensati adeguatamente, possono sentirsi sottostimati e demotivati, aumentando il senso di frustrazione legato al proprio lavoro.

B6: spesso, ogni tanto, anche parlando con dei conoscenti, ci sono due diciamo posizioni completamente diverse, una che crede che questa struttura sia un carcere, che non da nessun tipo di libertà ai minori stranieri e devo essere lì a dirgli 'no ma guarda che non è così', e poi dall'altra parte invece dove non è abbastanza un carcere, cioè questi non dovrebbero essere degli esseri umani, ma delle cose, degli oggetti, degli animali. Questa cosa mi fa abbastanza arrabbiare (B6, p. 186)

È importante sottolineare che la frustrazione degli educatori non è solo un riflesso delle condizioni di lavoro avverse, ma può anche essere alimentata dalle sfide complesse legate al lavoro educativo stesso.

La frustrazione è un elemento significativo nell'esperienza degli educatori all'interno di una comunità educativa per minori. Questo stato emotivo può essere causato da molteplici fattori legati alla

complessità del lavoro educativo con i minori, specialmente quando si affrontano sfide aggiuntive associate a situazioni di disagio o vulnerabilità.

A7: Fanno parte delle delle emozioni dell'accogliere. l'accogliere il disagio, l'accogliere il fatto che non parlino la nostra lingua, l'accogliere il fatto che abbiano male. Accogliere tutto il vissuto quotidiano che possono avere queste persone anche proprio specificatamente in questo luogo. (A7, p. 27)

La frustrazione può derivare inizialmente dall'incontro con ostacoli che rendono difficile il raggiungimento degli obiettivi educativi. Tale discrepanza tra gli obiettivi desiderati e la realtà delle circostanze può generare un senso di impotenza e frustrazione negli educatori.

A7: mi lascia incompleta e una inadeguatezza perché c'è sempre qualcosa che manca sia a livello personale che a livello educativo che a livello di obiettivi che ti dai. Probabilmente e c'è il divario ideale e poi la realtà che si manifesta. (A7, p. 195)

Questi ostacoli possono comprendere resistenze da parte dei minori, comportamenti problematici, carenze di risorse finanziarie o logistiche e politiche istituzionali che limitano l'efficacia dell'intervento educativo.

A7: *stanchezza morale* nel senso perché mi rendo conto che ho per barriere culturali o anche sicuramente per barriere linguistiche che non permettono comunque di avere una comprensione reciproca fra me e il migrante (A7, p. 25)

Affrontare comportamenti problematici da parte dei minori, rispondere ai bisogni emotivi e comportamentali complessi e gestire le dinamiche interne della comunità educativa possono tutti contribuire alla frustrazione degli educatori.

C2: la gran parte delle volte l'immagine che anche cerco di dare ai ragazzi è quella dove io gli dò dell'acqua e loro, invece di tenere la mano a coppa, tengono la mano aperta, per cui riesco solo a inumidire il palmo e l'acqua scivola via, dunque per quanto io mi sforzi, c'è la mancanza di assorbimento delle notizie e delle informazioni che costantemente gli do e questo mi dà un senso di frustrazione, come un senso di vuoto e di inutilità quando la mia missione diciamo lavorativa non giunge a complimento (C2, p. 231)

In aggiunta, la frustrazione può essere alimentata dalla consapevolezza delle sfide individuali che i minori affrontano, come traumi passati, difficoltà emotive o comportamentali e ostacoli nell'apprendimento. Nonostante gli sforzi degli educatori nel fornire supporto e orientamento, il percepire risultati limitati o lenti nel miglioramento delle condizioni dei minori può portare a sentimenti di frustrazione e disillusione.

A9: la cosa più grande che rimane, è il fatto proprio che l'ostacolo della lingua, sia un ostacolo parecchio grande e in certi casi insormontabile e di fronte a questo c'è un sentimento di impotenza sia da una parte che dall'altra (A9, p. 39)

Tuttavia, è importante notare che la frustrazione può essere interpretata anche come segnale di un profondo e sincero impegno da parte degli educatori nel loro lavoro. Questa emozione può fungere da stimolo per il cambiamento e l'innovazione, incoraggiando gli educatori a cercare soluzioni creative e alternative per superare le sfide e migliorare la qualità del sostegno offerto ai minori.

A7: deve esserci il fatto che l'inadeguatezza e l'incompletezza che continuano a percepire non abbia il sopravvento.. quindi che ci sia quel lato di speranza educativa, che non la dico dal punto di vista religioso o ipervaloriale, ma proprio che le cose non finiscono con noi, non finiscono con me, non nascono con me e non nascono con noi, ma che si crea un ingaggio che si spera che da quel ingaggio parta qualcosa di buono (A7, p. 195)

Gestire la frustrazione in modo efficace può contribuire a mantenere alta la motivazione e l'efficacia degli educatori nel loro cruciale ruolo di sostegno e guida per i minori all'interno della comunità educativa.

In sintesi, la frustrazione degli educatori all'interno di una comunità educativa per minori è una conseguenza diretta delle sfide lavorative e delle condizioni di lavoro difficili, così come delle complessità del lavoro educativo stesso. Affrontare questa frustrazione richiede un impegno sia nell'affrontare le questioni strutturali che nella gestione efficace delle sfide quotidiane sul campo, al fine di preservare il benessere degli educatori e garantire la continuità di un ambiente educativo positivo e sostenitivo per i minori.

11.4 RABBIA

L'emozione della rabbia può emergere tra gli educatori di una comunità educativa per MSNA in risposta a una serie di fattori che caratterizzano il contesto di lavoro e le dinamiche dei MSNA stessi. Innanzitutto, la rabbia può essere suscitata dalle circostanze traumatiche e difficili che i MSNA hanno vissuto nel loro passato. Gli educatori, spesso testimoni delle storie dolorose e delle esperienze traumatiche dei MSNA, possono provare un senso di impotenza e frustrazione nel confrontarsi con il dolore e la sofferenza dei giovani sotto la loro cura. Questa rabbia può derivare dalla mancanza di controllo sugli eventi passati dei MSNA e dalla percezione di ingiustizia e crudeltà nel mondo.

C2: Tristezza: quando vengono condivise con me esperienze molto crude e intense della vita di un ragazzo, ma anche per quello che credo sarà un percorso di integrazione molto difficile e pesante (difficoltà linguistiche, scontri di valori culturali, razzismo...) (C2, p. 231)

Inoltre, la rabbia può sorgere in risposta a comportamenti problematici o sfide comportamentali presentate dai MSNA stessi.

A9: La prima emozione che viene fuori sicuramente è rabbia. La rabbia cresce dentro di me ovviamente di fronte a risse, di fronte alla violenza. È una cosa che trovo completamente sbagliata (A9, p. 38)

Gli educatori possono sentirsi frustrati quando devono affrontare situazioni di conflitto, resistenza o disobbedienza da parte dei MSNA, specialmente se tali comportamenti ostacolano il processo educativo o mettono a rischio il benessere degli altri minori o del personale.

C7: Poi mi sento di dire anche la rabbia perché a volte non ti capisci di alcuni gesti che compiono i ragazzi, ad esempio spreco cibo, insulti educatori, rottura di piatti quando qui in struttura viene fornito tutto ciò che serve e in alternativa se non fossero arrivati qui non avrebbero nulla. (C7, p. 248)

La rabbia può anche essere provocata da frustrazioni legate alle condizioni di lavoro e alla mancanza di risorse o supporto adeguati da parte dell'istituzione o dell'amministrazione. Gli educatori possono sentirsi arrabbiati per il carico di lavoro eccessivo, la mancanza di riconoscimento o di compensazione adeguata, o la mancanza di risorse sufficienti per fornire un sostegno efficace ai MSNA.

Tuttavia, è importante sottolineare che la rabbia non è sempre un'emozione negativa o distruttiva. Può essere un segnale di disagio emotivo o di un bisogno non soddisfatto, e può motivare gli educatori a cercare soluzioni creative e a impegnarsi per il cambiamento e il miglioramento delle condizioni di lavoro e del benessere dei MSNA. È fondamentale che gli educatori riconoscano e gestiscano la propria rabbia in modo costruttivo, cercando il sostegno dei colleghi e degli esperti del settore e adottando strategie di auto-cura per preservare il proprio benessere emotivo e continuare a svolgere il proprio ruolo con compassione e dedizione.

C9: In quel momento mi sono arrabbiato molto e mi sono avvicinata a lui chiedendogli di ripetere cosa avevo detto. Atteggiamento che ha messo in allarme (*nome*) che mi ha appunto ripreso sulla mia reazione abbastanza impulsiva, sul momento ci sono rimasta male perchè mi ha ripreso, ma poi mi sono resa conto che aveva ragione e l'ha detto per aiutarmi e non per ferirmi. (C9, p. 257)

11.5 ANSIA

L'emozione dell'ansia può essere una componente significativa dell'esperienza degli educatori all'interno di una comunità educativa per MSNA, data la complessità e l'imprevedibilità delle dinamiche coinvolte.

In primo luogo, gli educatori possono provare ansia riguardo al benessere e alla sicurezza dei MSNA sotto la loro cura.

A9: Avevo paura per la mia incolumità, avevo paura per l'incolumità dei ragazzi e dei colleghi, mi sentivo schiacciare da questo senso di paura. Per me è stato molto stressante e ricordo perfettamente che mentre (*nome*) chiamava la polizia, (*nome*) era disteso a terra ed io tenevo le porte del salone chiuse, ho iniziato a respirare molto velocemente e a provare molta ansia quasi incontrollabile. (A9, p. 46)

Questa ansia può derivare dalla consapevolezza delle esperienze traumatiche e dei rischi che i MSNA hanno affrontato nel loro passato, nonché dalle sfide attuali legate all'adattamento a un nuovo ambiente, alla lingua e alla cultura. Gli educatori possono sentirsi preoccupati per la capacità dei MSNA di far fronte a queste sfide e per il loro successo nel processo di integrazione e di sviluppo personale.

A9: La paura che il ragazzo non ce la faccia, che hai bisogno di aiuto, sostegno, paura di non poterlo aiutare (A9, p. 49)

Inoltre, l'ansia può sorgere in risposta alle aspettative e alle pressioni professionali degli educatori. Gli educatori possono sentirsi ansiosi riguardo alla propria capacità di fornire un supporto adeguato ai MSNA, di rispondere efficacemente alle loro esigenze e di gestire le situazioni di emergenza o di crisi che possono verificarsi all'interno della comunità educativa.

B6: Le emozioni che provo principalmente sono: l'ansia, costante generale, molto spesso da prestazione (B6, p. 192)

Gli educatori possono sentirsi ansiosi a causa delle pressioni esterne e delle responsabilità associate al loro ruolo, come le aspettative delle autorità di regolamentazione, degli enti finanziatori, dei genitori dei MSNA o della comunità locale. La necessità di rispondere a queste aspettative può generare ansia riguardo alla propria performance e alla capacità di soddisfare le aspettative degli altri. La paura di non essere all'altezza, di non avere sufficienti conoscenze o abilità per affrontare le situazioni che si presentano può limitare l'efficacia dell'educatore nel suo ruolo e generare ansia e incertezza. È importante che l'educatore riconosca e affronti queste paure in modo costruttivo, cercando supporto e formazione per migliorare le proprie competenze e la propria fiducia nel proprio ruolo.

Inoltre, l'ansia può essere influenzata dalla natura dinamica e imprevedibile delle relazioni interpersonali all'interno della comunità educativa.

A9: il primo giorno di lavoro, era un turbine di emozioni ma la principale era sicuramente la paura. La paura di vivere situazioni nuove e di incontrare persone nuove, di non essere in grado e di non essere abbastanza proprio in queste prime giornate ho avuto il primo scontro con dei ragazzi che mi hanno fatto capire in che modo e in che mondo ero stata trasportata. (A9, p. 44)

Gli educatori possono sentirsi ansiosi riguardo alle dinamiche di gruppo, ai conflitti tra i MSNA, alle relazioni con i colleghi e i MSNA.

A7: provo molta ansia nel dialogo con i ragazzi ho paura di non dire cose abbastanza giuste, di non riuscire a farmi capire di mettere in difficoltà la comunità, gli educatori di riferimento. (A7, p. 29)

Queste interazioni possono generare incertezza e preoccupazione riguardo al mantenimento di un ambiente educativo sicuro, inclusivo e favorevole alla crescita e al benessere dei MSNA.

A9: Un'altra emozione che capita spesso è l'ansia, spesso, come dicevo prima, l'ansia è un esempio concreto, più verso l'ansia da prestazione, in quanto magari diciamo da responsabile della sanità, il fatto di perdermi appuntamenti o di non riuscire a star dietro a determinate cose, di fare fatica, ecco mi causa una certa ansia. Per esempio oggi c'era un appuntamento per un ragazzo che io mi sono perso, e tuttora a distanza di poche ore vivo una certa ansia, che non so ben descrivere. (A9, p. 40)

Infine, è importante notare che l'ansia può influenzare negativamente il benessere emotivo e la salute mentale degli educatori se non viene gestita in modo efficace. È fondamentale che gli educatori riconoscano e affrontino la propria ansia in modo costruttivo, cercando il sostegno dei colleghi e degli esperti del settore, e adottando strategie di auto-cura per preservare il proprio benessere emotivo e continuare a svolgere il proprio ruolo con impegno e dedizione nei confronti dei MSNA.

B6: molto spesso mi sono confrontata anche con altri colleghi su come poter fare, come poter approcciarmi con i ragazzi, come poter gestire alcune mie emozioni, il che in quel momento si scatenavano. (B6, p. 192)

11.6 PAURA

Ci sono diverse situazioni e circostanze all'interno di una comunità per MSNA che possono generare paura negli educatori professionali.

La possibilità di trasferimenti improvvisi o cambiamenti nelle condizioni dei minori, come trasferimenti a una nuova struttura o in un altro paese, può generare incertezza e paura negli educatori riguardo al futuro dei MSNA e alla continuità del loro sostegno.

A9: Finito il suo percorso in comunità, è andato a Napoli a cucire in un magazzino assieme a molte altre persone lavorando molte ore al giorno. Alla fine questo ragazzo si è suicidato, impiccandosi, non riusciva più ad andare avanti. Questo in me ha provato un'empatia mi sono sentito molto vicino alla sua storia, ho provato anche rabbia perché poi ci si interroga se si è fatto tutto il possibile per lui. (A9, p. 45)

Gli educatori potrebbero non essere in grado di prevedere come i ragazzi si comporteranno durante il turno, aumentando così l'incertezza e la paura riguardo a possibili situazioni impreviste o difficili da gestire.

A7: Anzitutto direi tensione e angoscia di non sapere mai cosa potrà accadere in turno e se si sarà capaci di affrontare questa cosa. E questo ha che fare con il fatto che non hai idea mai di chi hai veramente davanti (A7, p. 26)

Gli educatori possono sentirsi spaventati di fronte a situazioni di emergenza come incidenti, conflitti tra i minori o emergenze mediche. La paura può derivare dalla preoccupazione per la sicurezza e il benessere dei MSNA e dalla propria capacità di gestire efficacemente la situazione.

A9: l'ho vissuta in un episodio di un ragazzo che stava male, che stava particolarmente male e ho avuto appunto paura per la sua salute, per la sua vita. In quel momento ho avuto una situazione di preoccupazione reale che potesse essere qualcosa di veramente grave e lì scatta la paura. (A9, p. 49)

Gli educatori possono sentirsi insicuri riguardo alla propria capacità di gestire comportamenti devianti o violenti da parte dei ragazzi. La mancanza di esperienza nel gestire situazioni di conflitto o di crisi può generare ansia e paura riguardo alla possibilità di perdere il controllo della situazione.

C9: Durante la grande rissa a cui ho assistito il mio primo mese di lavoro (dove c'era [nome ragazzo] che provocava) ho provato una marea incontrollabile di emozioni: impotenza, rabbia ma soprattutto paura. (C9, p. 256)

Gli educatori possono temere per la propria sicurezza personale in presenza di ragazzi che manifestano comportamenti violenti o devianti. La paura di essere fisicamente feriti o minacciati può influenzare la percezione degli educatori sulla sicurezza dell'ambiente di lavoro e generare ansia nelle interazioni con tali ragazzi.

D1: Io ho tanta paura a volte di fare i turni mensa, perché alcuni ragazzi tirano fuori il lato peggiore. (D1, p. 6)

La presenza di ragazzi con comportamenti devianti o violenti può influenzare negativamente l'ambiente educativo all'interno della comunità. Gli educatori possono temere che tali comportamenti

abbiano un impatto negativo sul benessere degli altri ragazzi e sulla qualità dell'ambiente educativo, generando preoccupazioni e ansie aggiuntive.

Gli educatori possono sentirsi minacciati anche da situazioni esterne, come la violenza o l'opposizione da parte di individui o gruppi esterni alla comunità educativa. La paura può derivare dalla preoccupazione per la propria sicurezza personale e per quella dei MSNA.

D7: Mi ha preso per il braccio e per il collo minacciandomi diciamo e io in quel momento ero da sola, perché l'educatore penso fosse su ai piani. Sono riuscita a gestire la situazione, però comunque ho preso un po' di paura. (D7, p. 107)

Queste rappresentano solo alcune delle circostanze che potrebbero suscitare timori tra gli educatori professionisti all'interno di una comunità per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). È essenziale che gli educatori identifichino e gestiscano tali timori in maniera costruttiva, cercando sostegno tra i propri colleghi e i professionisti del settore, e adottando strategie di cura personale per mantenere il proprio equilibrio emotivo.

A7: La seconda è la paura. Che è collegata ai blocchi personali che impediscono di agire e fare delle cose. La paura di non essere, di non sapere abbastanza, la paura di non avere le capacità per... e sicuramente è un'emozione. (A7, p. 31)

11.7 TRISTEZZA

Gli educatori potrebbero sentirsi tristi nel confrontarsi con le storie e le esperienze passate dei minori, che spesso includono eventi traumatici come la fuga dalla propria casa, la separazione dalla famiglia, o esperienze di violenza e abusi. L'empatia per le difficoltà e le sofferenze affrontate dai MSNA può generare tristezza negli educatori.

A2: La seconda è *tristezza / empatia* nel momento in cui c'è la condivisione o non condivisione della sofferenza del viaggio. Questa è l'emozione che come mi capita di avere, oppure se vengono condivisi i motivi della partenza o delle difficoltà affrontate. (A2, p. 9)

Gli educatori possono sentirsi tristi nel vedere i minori lottare con problemi emotivi, come la solitudine, la depressione, l'ansia o il trauma. La consapevolezza delle difficoltà emotive affrontate

dai MSNA e la loro incapacità di affrontare tali sfide possono suscitare sentimenti di tristezza negli educatori.

B7: Probabilmente sulla tristezza un'altra delle cose è l'ingratitudine, che mi causa parecchia tristezza (B7, p. 211)

Ricapitolando: questo capitolo ha offerto uno sguardo “intimo” e autentico sul mondo emotivo degli educatori professionali che operano nel contesto dei MSNA, contribuendo a una maggiore consapevolezza e comprensione delle dinamiche relazionali e degli impatti emotivi legati a questo importante lavoro.

12. EURISTICA. LE FONTI DELLA RICERCA COME FONTI DI CONOSCENZA ETNOGRAFICA

In questo capitolo le interviste e le altre fonti vengono usate come fonte di conoscenza etnografica. Nei racconti emergono le emozioni, nelle emozioni spesso si rivela la storia di un contesto in evoluzione, dall'emozione che i protagonisti vivono, si possono evincere i cambiamenti del contesto che si attuano in modo inconsueto o vengono decisi consapevolmente sulla base di quanto si sta vivendo, e ne abbiamo in questo modo notizia.

Facendo riferimento alla biografia CBW (e ad altri due documenti: quattro interviste di educatori di lungo corso, e ai focus group della "ricerca pilota", scelti perché sono ricchi di molti spunti riferiti alle vicende storiche della struttura) è possibile ricostruire una sorta di "biografia istituzionale" vista dagli educatori, che attraverso i racconti delle cose che hanno vissuto, spiegano come si faceva, che cosa è successo, cosa vivevano in quelle situazioni.

12.1 UNA BIOGRAFIA DELLA COMUNITÀ: LA STORIA VISSUTA DAGLI EDUCATORI

La comunità era un piccolo convitto universitario. L'ospitalità dei Minori della comunità è stata aperta nel 2015: una notte sono arrivati nella struttura 20 ragazzi, accompagnati dalle forze dell'ordine. Per lo *start up* si entrò in convenzione e collaborazione con i salesiani della comunità.

E1: L'Associazione (*nome dell'associazione*) - opera salesiana con sede a (*nome della località*), con un'esperienza pluriennale nel settore educativo, impegnata su diversi fronti (comunità per minori, comunità per giovani disabili, centro diurno, scuola parentale, doposcuola, attività di animazione sul territorio, cooperativa sociale di tipo B...) ma rivolta soprattutto ai giovani in situazione di svantaggio e a rischio marginalità e devianza, ha avuto in carico la gestione educativa della comunità educativa per MSNA (*nome della comunità*) per sei anni, fino a passare, nel 2021, sotto la gestione diretta dell'opera salesiana di (*nome della località*). (E1, p. 5)

L'associazione chiamata a creare e gestire l'attività educativa perché aveva l'esperienza necessaria per questo lavoro sociale, mandò, per un periodo, alcuni educatori formati. L'esperienza e la direzione educativa salesiana è un elemento basilare e costante.

E1: Durante l'estate del 2022 la comunità salesiana si è trasferita all'interno della comunità. (E1, p. 7)

L'accoglienza è raccontata e sperimentata dagli educatori pionieri come un inizio repentino, come spesso accade nelle situazioni del lavoro sociale.

B3: ...all'inizio qui ero responsabile magazzino vestiti, all'inizio del mio lavoro qui, della mia esperienza qui. Il magazzino vestiti era dove adesso ci sono i *kit* vestiti e avevamo diviso l'ambiente e messo degli scaffali e tutto...e c'era il ragazzo che veniva a piangere il morto perché diceva "Eh ma io non ho pantaloni, non ho questo non ho quell'altro". In quel momento lì non c'erano le procedure che abbiamo adesso, ed era anche un periodo un po' di emergenza, perché siamo arrivati qui e xxx in tre giorni ha tirato su la comunità...era un periodo un po' di emergenza... (B3, p. 105)

Le responsabilità affidate agli educatori, improvvisate sull'onda dell'urgenza, crea una situazione che il testimone racconta come insicura, carica di incertezza, sperimentando la sfiducia nei confronti dei ragazzi ospiti, che approfittavano spesso della situazione.

Contemporaneamente, inizia a un periodo di crescita numerica: arrivano sempre più ragazzi e i servizi chiedono sempre più spazi per l'accoglienza nella struttura, fino ad arrivare a riempire pienamente la struttura (chiudendo e sostituendo l'attività del convitto).

E1: I primi cambiamenti sono avvenuti con l'aumento del fenomeno MSNA e quindi con l'esigenza sempre maggiore di prendersi cura di questa tipologia di utenza. Nel 2015, circa 30 MSNA, sono stati accolti inizialmente in una piccola ala della struttura, separata dal convitto, per poi arrivare ad occupare gli spazi centrali della comunità, con la nascita di una vera e propria comunità educativa interamente dedicata ai MSNA. Gli spazi riservati ai convittori sono stati via via ridotti dal 2015 in poi, per lasciare spazio a un numero sempre maggiore di MSNA. (E1, p. 5)

Altri cambiamenti vengono sollecitati dalle problematiche che gli educatori iniziano ad incontrare e vivere nella convivenza.

B3: Beh c'erano tentativi, nel senso: un ragazzo particolare che si sospettava che facesse alcune cose qui dentro, come entrare in altre stanze rubare, sfondare porte...perché la sera si andava a dormire e la mattina si trovavano le porte sfondate nel magazzino delle signore, c'erano tante di queste cose qui. Io sospettavo che fosse lui, non si aveva la prova perché di telecamera ce n'era una e veniva costantemente girata, era talmente bassa che questo qui girava la telecamera e quindi faceva dei

tentativi, nel senso che cercava di entrare in rapporto e si metteva apposta vicino. Io questa cosa qui da parte sua non la permettevo per evitare che magari un giorno mi piantasse un coltello o che mi rubasse nelle tasche. Ovviamente magari esagero, dico, però quello è quello che in quel momento lì, con la situazione, si viveva, ecco. Adesso altri esempi analoghi non me ne vengono (B3, p. 106)

Gli ospiti sono degli sconosciuti, stranieri ma anche estranei, che improvvisamente entrano nella convivenza: il sospetto, il furto, le porte sfondate. Non c'erano sistemi di vigilanza. Si comincia a sentirne l'esigenza per capire con chi si ha che fare. Si sente nelle parole del testimone che, in quei momenti iniziali, si viveva la paura di aggressioni fisiche e personali imprevedibili e incombenti, con il coltello in mano o le mani nelle tasche.

B3: No, questo è un evento molto molto vecchio...2016, ecco. Però era sempre in quel contesto lì in cui c'era una persona che apriva le porte di notte, c'era quest'altro ragazzo e c'erano altri elementi. Quindi il contesto anche era abbastanza con degli elementi tosti qui. Ed eravamo anche in un periodo in cui avevamo pochi ragazzi qui, ne avevamo 25/30. Però ecco lì, in quel contesto lì, è stata tosta. Poi dopo non è l'unica cosa che è capitata, ne sono capitate tantissime, però questa mi è rimasta proprio dentro, ecco. Un altro episodio, quando ci sono delle pretese da parte dei ragazzi, quindi legato un po' a questo, ma un po' più generale, quando c'è un ragazzo che chiede di più e dietro ha 20 persone, la banana nera, che io ho sempre mangiato senza nessun problema, e loro no la cosa bacata...una serie di cose che un po' mi deludono o mi fanno rabbia...cioè io l'ho sempre mangiata e tu nel tuo Paese chissà cosa mangiavi, ti do una mela quasi perfetta e la rifiuti. (B3, p. 111)

Nonostante il piccolo numero, gli educatori incontrano “tipi tosti”, non soltanto soggetti vulnerabili, ma persone che mostrano di avere bisogni e anche manifestazioni che gli educatori sentono come “pretese”: piccole cose, come il disprezzo del cibo, fanno sorgere rabbia e delusione, ma anche la sensazione di dover fare i conti con culture e modi di essere cresciuti diversi dai tuoi, e abitudini mentali e di stile di vita che si esprimono spesso in modo pretenzioso e distruttivo.

B3: Un mio collega aveva deciso di chiamare le forze dell'ordine perché con il dialogo non si riusciva a far passare un ragionamento e perché il ragazzo aveva iniziato a minacciare gli educatori di violenza, con gesti e parole. Arrivate le forze dell'ordine. I carabinieri dopo un dialogo con il ragazzo e con noi presenti ci dicono cosa ci costava dare la pietanza al ragazzo, mettendoci a noi in difficoltà. Alla fin fine al ragazzo è stato data la pietanza e questo ragazzo ha ottenuto un trattamento differente. Questo mi ha fatto provare molta rabbia,.. (B3, p. 44)

Il desiderio di garantire l'assistenza in modo corretto e positivo, insieme alle esperienze di rabbia e paura, soprattutto la necessità di avere un dialogo con i ragazzi, e il non sapere bene come intavolarlo, spingono la comunità a cercare aiuto, a iniziare a creare non facile primo tentativo di "rete".

E1: La comunità ha dovuto attivarsi fin da subito per garantire assistenza a questi primi ospiti della struttura, iniziando così a stringere i primi rapporti con le Istituzioni coinvolte nella presa in carico dei MSNA - Forze dell'ordine, Procura presso il Tribunale dei Minori, Servizio Sociale, Questura, Prefettura, ASUGI...- che si sono via via consolidati nel tempo, arrivando a stringere una proficua collaborazione (E1, p. 5).

La comunità si ingrandisce ancora, arriva a 50 ragazzi, e gli educatori non vivono sempre bene questa crescita. Sono coscienti che questo è dovuto al crescere degli arrivi, ma vivono una certa "ribellione" perché vivono l'urgenza come un tipo di accoglienza che assomiglia più alla "sorveglianza", al "fare la guardia" piuttosto che di tipo educativo. Cominciano anche i primi abbandoni da parte di alcuni educatori.

D9: Intervistatore: Posso provare a riassumere? Cioè ci sono delle persone che vengono pensando di educare, invece dicono "Mi hai messo a fare il vigile, mi hai messo a fare la guardia". E il numero dei ragazzi è sempre alto.

Intervistato 9: Sì, sempre più alto.

Intervistatore: Ma anche quando era basso, era alto?

Intervistato 9: Era cinquanta. Cinquanta, cinquantacinque siamo arrivati l'anno scorso. Poi di nuovo...

Intervistatore: Che è comunque più della metà.

Intervistato 9: Sì sì, più educatori sempre, ben venga.

Intervistatore: Quindi tu pensi che - quello che mi hai detto era - che il lavoro chiede molto di sé, poi ci sono delle persone rette che vengono qui e scoprono dei ragazzi che invece non si adeguano alle regole e quindi... (D9, p. 128)

Gli educatori che provano a lavorare dentro questa sfida e con queste condizioni cercano di entrare nella logica "interculturale", toccano con mano l'esigenza di trovare delle attività "adatte" al tipo di ragazzo che non si aspettava.

D9: Intervistato 9: Vogliono educare ragazzi italiani. Quello che vorrebbero.

Intervistatore: Okei, sì sì hanno in testa il ragazzo italiano da educare. (...)

Intervistato 9: Sì, perché sono andati via a un paio di educatori che facevano i laboratori. Poi i laboratori sono rimasti in due, i laboratori con quaranta ragazzi in ciascun laboratorio non era gestibile e poi(...)

Intervistatore: Però i ragazzi vanno già alle scuole fuori?

Intervistato 9: Alcuni vanno fuori, ma quelli che non vanno fuori qua possiamo fare proprio scuola, abbiamo gli spazi possiamo anche...

Intervistatore: Ma perché alcuni possono non fare scuola?

Intervistato 9: Perché rifiutano, perché sanno che la scuola dura tre anni o almeno due, e quindi qualcuno che è qua per otto mesi, non vuole fare la scuola fuori. (D9, p. 130)

Il testimone della prima ora racconta che ci sono ragazzi che non vogliono andare a scuola. Questo è motivato dall'attrattiva di arrivare al più presto al guadagno economico e al progetto migratorio che i ragazzi hanno in testa: la scuola è vista dai ragazzi come un "ostacolo", una "perdita di tempo", non sono disposti per i tempi e i progetti che hanno in testa, a investire nella scuola. Alcuni educatori non vivono bene questo "rifiuto", perché si aspettano che un minore vada a scuola e stia dentro la cultura e il binario dei tempi e dei modi della scuola. Tuttavia, l'esperienza del "rifiuto" della scuola è il motivo per cui iniziano gradualmente due esperienze: la scuola interna di italiano e i laboratori, che si aprono e si chiudono e si reinventano in base al tipo di ragazzo ospite e alle sue propensioni e disponibilità.

E1: Il laboratorio interno di agricoltura prevedeva la cura dell'orto... per trasmettere conoscenze e il senso della cura ai ragazzi accolti (...).

Il laboratorio di cucina comprendeva anche la preparazione, una volta a settimana, del riso etnico, attività nata con la speranza di far sentire, per quanto possibile, i ragazzi a casa. Anche durante le festività, oltre a far preparare ad alcuni ragazzi più responsabili nei giorni precedenti pacchetti di Natale (con regali utili: pigiami...), si preparavano assieme le tavolate per i pasti, un menù speciale, attività in cui si faceva dolci o l'albero in salone.

Nel 2016, grazie a due educatori pizzaioli, è nato anche il laboratorio di pizzeria: per educare i ragazzi, impegnarli, insegnargli un lavoro. Il laboratorio prevedeva 2/3 turni da 10 ragazzi ciascuno e l'accesso era mediato da test di conoscenza alcuni vocaboli, buon italiano. Circa 40 ragazzi hanno potuto frequentarlo e alcuni hanno ottenuto un lavoro grazie alle competenze apprese.

Il laboratorio di manutenzione era dedicato ai lavori di cura e manutenzione della comunità (E1, p. 6).



Figura 4.1 – Un minore straniero intento a porre gli ingredienti sull'impasto, nell'ambito dei laboratori ergoeducativi



Figura 4.2 – Ragazzi della comunità nell'orto, nell'ambito dei laboratori ergoeducativi

Il desiderio degli educatori non è intrattenere i ragazzi o occupare il tempo, ma di fornire competenze e abilità per il futuro in chiave educativa e formativa.

A9: La gioia la vivo anche quotidianamente quando vedo i ragazzi giocare. Un momento in cui giocano assieme ad esempio il calcetto balilla dove si mescolano anche diverse nazionalità e li vedi che giocano con lo spirito proprio di giocare, di confrontarsi di stare assieme (A9, p. 49)

Gli educatori vivono la speranza e la fatica di educare alla convivenza in struttura e, senza sovrapporsi al personale ausiliario, lavorano insieme con i ragazzi al riordino di alcuni ambiti di tipo domestico, in vista dell'autonomia che aspetta i ragazzi alla fine della permanenza in comunità.

D1: I servizi sono previsti da sempre, sia per esigenze pratiche che per trasmettere ai ragazzi responsabilità e insegnare loro l'autonomia, e comprendevano preparazione tavola, lavaggio piatti, pulizia della struttura... Ogni giorno circa 20 servizi da svolgere. (CBW – D1).

Il tempo libero in comunità è scandito da diverse attività che gli educatori fanno con i ragazzi. Si vivono bei momenti di serenità e si organizzano partite di vari sport, ping-pong, calcio balilla...

E1: Durante il tempo libero c'era la possibilità di partecipare al gioco del calcio o cricket, di vedere film sottotitolati in italiano, ma è stato possibile inserire gradualmente i ragazzi anche in attività esterne come la palestra, le squadre di calcio del Paese, il karate... Cittadini disponibili, pur con barriere (pregiudizi, ignoranza...) (E1, p. 6)

Emerge un desiderio e una gioia di stare con i ragazzi in *ogni momento della giornata*, anche dentro le fatiche, e a cogliere le occasioni di amore, altruismo e generosità.

C8: Visto che l'altra volta mi ero soffermato sulle emozioni negative questa volta voglio anche approfondire questa domanda me questa risposta dando anche le emozioni Avevo inserito amorevolezza, altruismo e generosità.

Per la generosità io penso banalmente anche solo al condividere sia emozioni che racconti che storie di vita anche in generale con i ragazzi.

Sull'altruismo, stiamo giocando a ping-pong e calcetto vedi c'è sempre quel ragazzo che è più che più emarginato allora lo prendi da parte e chiedi se vuole giocare al posto tuo in modo tale da inserirlo anche nella vita comunitaria giocando che forse la cosa più semplice. (C8, p. 257)

Con il crescere del lavoro e delle problematiche, cresce anche il numero degli educatori dell'*equipe* e in turno: l'*equipe* diventa sempre più numerosa, per fare fronte alle difficoltà della complessità della vita insieme, nel mutuo aiuto e nella formazione dei nuovi arrivati.

B7: arrivavo in turno, vedevo l'agenda e mi montava l'ansia nel chiedermi come avremmo fatto ad incastrare tutte quelle cose. Lavorando con chi sapeva più di me, raccogliendo opinioni, vedo che alla fine tutto si risolve che se siamo 4 in turno ci diamo una mano a vicenda (B7, p. 215)

12.2 COME “FUNZIONA” OGGI LA COMUNITÀ: LE PRASSI EDUCATIVE



Figura 4.3 – Fotografia aerea effettuata da drone del complesso della Comunità

Ad oggi sono XX i posti messi a disposizione dal centro d'accoglienza.

La comunità accoglie ragazzi maschi dai 14 ai 18 anni, e in accordo con tribunale, servizi e tutore ragazzi in prosieguo amministrativo.

La struttura è articolata internamente in 4 moduli da 16 minori per singolo modulo e 2 moduli da 12 minori ciascuno. La suddivisione in moduli avviene rispettando, il più possibile, la progettualità specifica che si articola in base al periodo di permanenza in comunità, la di fascia d'età (14/16 e 16/17), l'integrazione e compatibilità etnica e il livello di conoscenza della lingua italiana. (F3, p. 34)

La struttura è nella lista delle strutture in regime di Accredimento della Regione, ed è in regime di Convenzione con alcuni comuni. Dal punto di vista burocratico, è dunque in regola e strutturalmente inserita nel sistema di *welfare* regionale.

Prassi della Comunità a norma di legge (a, b, c).

a. inserimento

L'accoglienza del minore accompagnato in comunità dalle forze dell'ordine è garantita sulle 24 ore anche nei *week-end*; fino al raggiungimento della massima capienza di 88 posti.

F3: Al momento del primo ingresso in struttura, il ragazzo effettua la prima doccia in comunità (lavaggio con permetrina) e riceve dagli operatori un kit con i vestiti di primo ingresso. Durante i primi giorni in struttura, il minore viene ospitato in una zona della comunità separata e non entra in contatto diretto con gli altri ospiti della struttura: questo breve periodo di "isolamento" è necessario a monitorare le sue condizioni sanitarie coinvolgendo il medico di base. (F3, P. 35)

D2: isolamento per i ragazzi che venivano accolti qui e portati dalla polizia e dai carabinieri. Come facciamo anche adesso, soltanto che adesso l'isolamento ha tempi più stretti, è di 3 giorni, proprio preventivo per evitare contagi o malattie...mentre allora era più lunga, si parla dell'estate del 2020, l'anno del covid. (D2, p. 18)

Entro 24 ore dall'ingresso in comunità del minore vengono svolte le prassi burocratiche di *routine* della presa in carico del MSNA, inviando una comunicazione di presa in carico alle competenti Istituzioni: all'Ufficio Immigrazione, all'Ufficio Minori della Questura di competenza, al Servizio Sociale del Comune presso il quale il minore è stato rintracciato, all'Assessore per le politiche sociali e alla Procura dei Minori.

A5: Perché ce lo dice la legge, perciò le norme che abbiamo di riferimento. E perché le istituzioni vogliono questo da noi. È come se le istituzioni definissero l'accoglienza di un minore (A5, p. 19)

Terminato il periodo di osservazione, volto a monitorare le condizioni di salute del MSNA, viene effettuato il colloquio di primo ingresso, durante il quale c'è una fase di conoscenza del ragazzo e gli viene illustrato il regolamento comunitario anche con l'intermediazione di mediatori culturali interni.

b. dimissioni

Prima delle dimissioni per raggiungimento della maggiore età, che avvengono il giorno del diciottesimo compleanno, si provvederà, secondo la prassi, a chiedere al ragazzo l'indirizzo di dove si stabilirà, un recapito telefonico e il nominativo della persona che lo ospiterà.

F3: Questi dati vengono comunicati ai Servizi Sociali e alla Procura dei Minori.

Al minore prima dell'uscita dalla comunità viene fornita una valigia, acquistata dall'amministrazione e una soluzione di trasporto (treno, corriera o aereo) per raggiungere l'indirizzo di destinazione.

Inoltre al neomaggiorenne vengono consegnati tutti i documenti acquisiti durante la sua permanenza in comunità e il *pocket money* residuo. (F3, p. 37)

La dimissione può avvenire anche per trasferimento:

F3: nei casi in cui il percorso in comunità debba essere velocemente sospeso - ad esempio per agiti importanti da parte del minore che hanno messo a rischio la sua tutela e quella degli altri ragazzi ad esempio atti violenti, uso di sostanze - la comunità comunicherà immediatamente tale situazione ai Servizi Sociali affidatari per poter procedere ad una riprogettazione condivisa del percorso per il ragazzo, anche presso un'altra struttura, se si dovesse ritenere che il trasferimento possa rappresentare un'occasione di rilancio educativo o che vi siano esigenze che necessitano di risposte più complesse di quelle che l'*equipe* è in grado di fornire. (F3, p. 27)

Il trasferimento presso un'altra struttura può rappresentare un'occasione di rilancio educativo

D5: mi è successo che un ragazzo che ad esempio 3-4 mesi fa si è comportato in maniera non violentissima è stato espulso, è stato trasferito, fantastico perché comunque perché poi c'è lo spirito di emulazione, se lo fai tu poi un altro si permette di fare lo stesso, però banalmente ha trovato una bellissima soluzione vediamo quanto è fattibile o meno, ci vuole il tempo però: 1-2 persone che ogni mese, alle volte basta una, cambiargli struttura. Per far capire ai ragazzi "Oh occhio che se ne faccio una, vengo spostato (D5, p. 85)

Un altro motivo di dimissione è rappresentato dall'allontanamento volontario del MSNA dalla struttura.

F3: *In caso di fuga si provvede a inviare, secondo la prassi, una mail di segnalazione, previa telefonata al numero unico di pronto intervento, alle autorità competenti. Seguirà la formalizzazione della denuncia di allontanamento e la comunicazione di dimissioni immediate dell'utente entro i tempi stabiliti. (F3, p. 37)*

c. Proseguo amministrativo

C'è la possibilità di accogliere anche neomaggiorenni in proseguo amministrativo fino ai 21 anni

F3: *Nei casi in cui il ragazzo stia svolgendo un percorso meritevole e valido per la sua maturazione, la Comunità, in accordo con i Servizi Sociali e il tutore, può richiedere al Tribunale per i Minorenni la possibilità di attivare il proseguo amministrativo che, a seconda della progettazione, permetterà al ragazzo di poter rimanere in comunità fino ai 21 anni. (F3, p. 12)*

Il motore della Comunità MSNA: l'Equipe degli Educatori Professionali Socio-Pedagogici

Gli educatori costituiscono figure professionali competenti cui spetta la realizzazione pratica dei progetti educativi dei ragazzi.

Dalla fonte emerge che l'*equipe* educativa è composta in modo da risultare multidisciplinare e, nel dettaglio, possiamo ricavare i seguenti elementi. (F3)

E1: *L'equipe educativa è invece composta dal direttore dell'opera, dal vicedirettore della comunità, da 14 educatori professionali e sociali, dallo psicologo, da un servizio di consulenza interna all'equipe, dai volontari e dai tirocinanti.*

Lo staff della Comunità comprende il personale amministrativo, gli addetti ai servizi di cucina, lavanderia, manutenzione e pulizie, i volontari (del Servizio Civile Nazionale e non). (E1, p. 7)

Direttore della comunità e Coordinatore pedagogico

Il Direttore rappresenta il responsabile principale della comunità educativa. Egli non solo costituisce il vertice della struttura organizzativa ma altresì il garante ultimo della progettualità educativa

F3: Come Coordinatore Pedagogico è titolato a coordinare e monitorare l'*equipe*, supervisionare i progetti educativi, a raccordarsi con i servizi del territorio e a occuparsi della formazione interna. (F3, p.38)

Referente dei rapporti con i servizi ed istituzioni

F3: Si occupa, insieme al direttore, di mantenere i contatti con i vari servizi e istituzioni del territorio, e - in particolare - con i tutori volontari nominati dal Tribunale dei Minori per i ragazzi accolti, ai fini dello sviluppo del progetto educativo individualizzato. (F3, p. 38)

Dal dialogo di spiegazione con il direttore emerge che lo *staff* della Comunità comprende anche:

- Personale amministrativo e addetto all'espletamento della burocrazia relativa ai MSNA, con compiti di amministrazione del bilancio e tenuta dei contatti con gli Enti inviati per le pratiche amministrative e burocratiche.
- Addetti ai servizi con compiti di gestione dei servizi di cucina (affidate alla ditta esterna CAMST), lavanderia, manutenzione e pulizie (affidate alla ditta esterna Euro&Promos)

B1: nella burocrazia li aiutiamo noi, nei documenti li aiutiamo noi (B1, p. 61)

Riunione di Equipe

L'*equipe* educativa multiprofessionale si riunisce una volta la settimana con l'obiettivo di:

- condividere gli impegni settimanali calendarizzati;
- discutere e condividere i Patti Educativi dei ragazzi;
- analizzare e monitorare il progresso educativo dei ragazzi mediante la verifica della loro aderenza ai patti educativi individuali;
- programmare le azioni educative;
- delineare le progettualità future;
- formazione specifica: la Comunità garantisce ai propri dipendenti percorsi di formazione continua incentrati su aree disciplinari connesse all'azione educativa della comunità per MSNA anche incentrate su esigenze espresse dagli educatori stessi a partire dal lavoro diretto con i ragazzi.

D4: Intervistatore: poi c'è questa *equipe* per la riunione un po' più strutturata

Intervistato 4: sono quattro ore di riunione, in cui parliamo dei ragazzi e delle procedure: quattro ore di riunione in cui parliamo della comunità. (D4, p. 65)

L'*equipe* multi professionale nel monitoraggio e nella verifica settimanale dei patti educativi personalizzati adotta un sistema di premi (sistema meritocratico) e sanzioni (sistema sanzionatorio) da interpretarsi come rinforzi positivi/negativi.

D6: nella dinamica della sanzione che è propria di questa comunità e di altre che conosco, dove vai a sanzionare, ammonire il ragazzo, togliendogli una cosa che a lui è molto cara, ossia la paghetta, una parte della paghetta. Vado a toglierti, proprio come se fosse un'infrazione del codice della strada, vado a toglierti una certa percentuale economica. La sanzione, è stato più volte ripetuto durante la formazione, perché è un tasto dolente per tanti educatori, deve essere l'ultima arma che un educatore ha per correggere un ragazzo (D6, p. 87)

Vengono altresì organizzate riunioni di supervisione su singoli casi, sui rapporti tra educatori e sul rapporto tra educatori e utenti.

F3: La supervisione dei casi e dei vissuti favorisce la rilettura condivisa, l'adozione di strategie operative comuni e la rielaborazione dei vissuti personali. (F3, p. 40)

D3: Una mega rissa, e...questo è stato momento poi di formazione dell'*equipe*. Di raccontare gli episodi, di capire come uno l'ha vissuto, no? Questo sempre guidato da (*nome*). E...c'è stato un altro episodio di un ragazzo morto...che si è impiccato quando è uscito fuori dalla comunità. Questo nel 2016. Quindi i primi anni. E...ne abbiamo parlato in *equipe*. (D3, p. 43)

Le micro-equipe

Per garantire un maggior scambio e una condivisione del senso e degli interventi educativi e organizzativi, la Comunità degli educatori si è suddivisa in *Micro-equipe*, di cui fanno parte almeno 2 o 3 educatori. (E3)

A8: Io lavoro qui da un anno e ho la fortuna di far parte della squadra che si occupa delle accoglienze.
(A8, p. 61)

Ogni *Micro-equipe* presidia uno specifico processo importante e ha un tempo e luogo di riunione settimanale per la condivisione dei vissuti, il confronto e la progettazione educativa.

- *MicroEquipe*: procedure
- *MicroEquipe*: strumento Patto Educativo
- *MicroEquipe*: sanità
- *MicroEquipe*: documenti

(E3)

Le responsabilità sono affidate a ciascuno, con un'attenzione particolare anche alle diverse attitudini

D5: tu ti concentri ad osservare un piccolo aspetto che è più congenito alle tue qualità, c'è chi porta aspetti sanitari, chi invece è più portato a seguire gli aspetti pratici, chi è più portato a seguire la cucina, aiuto tanto a mio parere. (D5, p. 79)

Questa organizzazione è rappresentata nella tabella esposta nella bacheca riservata al personale della Comunità.

ORARI MICROEQUIPE				
	LUNEDI	MARTEDI	MERCOLEDI	GIOVEDI
10.00	PARROCCHIE MANUTENZIONE			
10.30				
10.30	CONSULTA ECONOMICA			
11.00				
11.30				MICROEQUIPE SANITÀ
11.45	MICROEQUIPE PATTI EDUCATIVI	MICROEQUIPE POMERIGGIO		
12.00				
12.30				
12.30		MICROEQUIPE SCUOLA INTERNA	MICROEQUIPE CAPITURNO	
13.00				
13.30		MICROEQUIPE COMUNICAZIONE		
14.00				
14.00		MACRO EQUIPE MSNA		
14.30				
15.00				
15.30				
16.00				
16.15				
16.30				
17.00				
17.30		MICROEQUIPE PASTORALE GIOVANILE MSNA- ORATORIO	MICROEQUIPE DOPOSCUOLA	
18.00				

Figura 4.4 – Scansione oraria delle varie equipe

Micro-equipe nella settimana

Abbiamo a questo punto chiesto agli educatori di descrivere, in forma scritta, quali sono le pratiche educative che si vivono nella comunità. I membri dell'*equipe* hanno proposto di poter optare per una forma di scrittura partecipativa (PAR): un membro dell'*equipe* scrive il testo e poi ognuno integra o corregge finché tutti si riconoscono in quello che viene scritto. Ci hanno consegnato queste pratiche educative che sono state elaborate dalle altrettante *Micro-Equipe* che si occupano del processo, e validate l'*equipe* in riunione plenaria.

Ogni processo viene reso condiviso dalla documentazione prodotta (verbale di riunione della *Micro-equipe* e decisioni) e resa trasparente tramite condivisione e correzione. Nella riunione di *Equipe* plenaria ogni valutazione e decisione delle *Micro-equipe* viene presentata e discussa da tutti (scrittura partecipativa e trasformativa), e infine approvato. Ogni processo viene monitorato settimanalmente con la stessa procedura. C'è dunque un dialogo aperto e continuo dove ognuno può portare ciò che vive e ascoltare le esperienze degli altri educatori, e integrarsi in una narrazione e prassi quanto più condivisa.

Colloqui educativi

F2: È previsto che ogni ragazzo ospite sostenga almeno settimanalmente il colloquio educativo con il proprio educatore di riferimento. (F2, p. 40)

I colloqui settimanali sono uno strumento fondamentale per verificare, assieme al ragazzo, l'andamento educativo, per monitorare il grado di raggiungimento degli obiettivi inseriti nel patto educativo. Questo serve per eventualmente ridefinirli e calibrarli.

C8: Queste emozioni educative secondo me vanno vissute in una relazione d'un rapporto tra l'educatore e il giovanotto perché secondo me non esiste un rapporto educativo senza una relazione. Senza un rapporto può essere una certa formazione una un certo tipo d'istruzione ma non l'educazione. Vivere in un rapporto di una comunicazione sincera ed aperta. Cerco di vivere anche le emozioni nel campo educativo nel muoversi cioè muovendomi verso il destinatario con un progetto per ottenere degli obiettivi. (C8, p. 254)

I colloqui costituiscono anche l'occasione opportuna per rileggere ed assieme al ragazzo i suoi vissuti, le sue potenzialità e le sue resistenze e anche per delineare insieme le progettualità future. Il dialogo risulta essere uno strumento indispensabile anche per la costruzione di un ulteriore elemento: l'educazione alla convivenza civile e propositiva tra etnie e culture.

Assemblea comunitaria

Il migrante ha esigenza di avere uno *status* garantito dalla formalizzazione della sua presenza nel Paese ospitante. Questo comporta che il ragazzo ha necessità di essere accompagnato nell'acquisizione dei documenti (permesso di soggiorno, tessera sanitaria, documenti relativi a scuola e lavoro, passaporto ecc...), ma anche delle competenze sociali e professionali.

C1: Quindi la prima fase dell'accoglienza è principalmente assistenziale. In un secondo momento è necessario che ci sia da parte del migrante l'interesse ad integrarsi, imparando l'italiano imparando un mestiere, interessandosi nel capire cosa sia necessario fare o avere per avere una buona una vita buona per esempio i documenti, un lavoro, una casa. (C1, p. 228)

Spesso il MSNA si trova a dover sviluppare queste competenze in un contesto molto burocratizzato di cui non conosce le procedure, le tempistiche e gli uffici di riferimento. Questa situazione è vissuta

dai ragazzi frequentemente come fonte di grande preoccupazione e tensione, soprattutto quando non capiscono bene a che punto è la produzione ufficiale dei loro documenti o le tempistiche della burocrazia.

E7: Gli educatori hanno compreso gradualmente la fondamentale importanza di questa dimensione per un migrante economico giovane. Sono stati strutturati quindi percorsi di accompagnamento alle pratiche burocratiche, alla competenza amministrativa, sociale e professionali. (E7, p. 25)

A6: Vivo bene, vivo con un senso di responsabilità è una responsabilità anche morale vivo anche non facendo dell'assistenzialismo questo tipo di compito. Ma anzi, vorrei dare degli insegnamenti che potrebbero servire un domani ai ragazzi una volta che intraprendono la loro strada, in perfetta autonomia. (A6, p. 24)

All'interno della *routine* comunitaria della comunità sono stati creati dei momenti periodici (assemblee) nei quali i MSNA hanno la possibilità di un confronto diretto con la responsabile delle procedure burocratiche.

E7: Settimanalmente il coordinatore assieme agli educatori o ai responsabili della burocrazia, della sanità o dell'inserimento scolastico e lavorativo (scuola, formazione lavoro), insieme ai mediatori interni, incontrano i ragazzi, divisi per etnia, per condividere il progresso burocratico dei loro documenti, per monitorare puntualmente la situazione sanitaria e gli eventuali e possibili inserimenti scolastici o lavorativi secondo le preferenze, le passioni e le capacità rilevate nei dialoghi con il minore. (E7, p. 25)

I ragazzi possono ricavare da questo momento informazioni - sia di carattere generale e a scopo di formazione personale, relative al percorso di un migrante in Italia, alla cultura italiana, al mondo della scuola e del lavoro; sia rispetto alla loro specifica situazione burocratica e professionale, chiedendo chiarimenti ed esprimendo le loro esigenze.

D9: Ad esempio, oggi è venuto un ragazzo a parlarmi dei documenti perché aveva un paio di dubbi, di perplessità, voleva capire un attimo la legislazione italiana e abbiamo parlato 10, 15, 20 minuti di questi documenti (D9, p. 67)

Presenza e Dialoghi educativi

Caratteristica centrale del metodo educativo della comunità è la costante attenzione educativa e la presenza degli educatori tra i ragazzi.

F3: La presenza degli educatori si connota con la presenza costante insieme tra i ragazzi e lavorare, giocare, parlare assieme ai ragazzi.

È nel quotidiano “stare con” che prende corpo l’alleanza educativa e vengono comunicati valori positivi e uno stile positivo di stare al mondo. (F3, p. 41)

La condivisione delle pratiche educative aiuta la costruzione di alleanze positive tra educatori e ragazzi, il rinforzo dell’autostima dei minori e il potenziamento delle loro competenze.

D4: Intervistato 4: vuol dire fare la propria giornata lavorativa in mezzo ai ragazzi della comunità, aiutarli nelle loro mansioni quotidiane, quindi dallo svegliarsi la mattina all’andare a scuola, anche banalmente ai servizi dentro la comunità, il mangiare, queste cose. Poi aspetti un po’ più personali della vita dei ragazzi, quindi aiutarli quando si sentono in difficoltà oppure essere qualcuno con cui possono parlare in un momento in cui c’è bisogno di parlare con qualcuno o anche semplicemente una guida dal punto di vista burocratico. (D4, p. 50)

Sistema educativo meritocratico

F3: L’*equipe* educativa della comunità ritiene importante stimolare la crescita dei ragazzi attraverso un sistema premiale e un sistema sanzionatorio (F3, p. 41)

Le regole di convivenza che si basano sui valori laici della costituzione italiana e delle regole civili del contesto, costituiscono il riferimento per la costruzione del regolamento interno e hanno come base il rispetto delle persone e delle cose, degli orari e degli impegni.

A1: Accogliere una persona significa accompagnare, accettare la persona all’interno delle regole di un gruppo, all’interno delle regole di una comunità e aiutarla a comprendere quali sono le norme e le regole che la contraddistinguono. (A1, p. 7)

I ragazzi sono sempre tenuti al rispetto delle regole sociali e, come avviene nella società nella quale li stiamo preparando, vengono comunicate spiegate e gradualmente fatte apprendere anche attraverso

delle sanzioni proporzionate in caso di trasgressione (ordinariamente legate alla sottrazione monetaria dalla paghetta settimanale di cifre simbolica) e in alcuni casi attraverso dei gesti riparatori.

D6: una delle politiche ferree di questa comunità è che la sanzione va sempre dialogata, non comunicata, ma dialogata. Quindi, già il fatto di dirti “Adesso ti metto una sanzione” non è un dialogo, è un avviso, il fatto di neanche dire che ti metto la sanzione è da vigliacchi (D6, p. 88)

Sottolineare in questo modo i doveri del ragazzo risponde all’esigenza e all’intento di educare a un comportamento e ad un atteggiamento in cui le persone possono stare insieme senza che il più forte prevarichi sul più debole.

F2: Gli educatori hanno anche un sistema di premio nei confronti di quei ragazzi che mostrano un comportamento esemplare, che supera la semplice osservanza del regolamento e che si offre in piccoli servizi nell’interesse della comunità. Queste “forme di volontariato” per piccoli servizi quotidiano di aiuto nella convivenza viene riconosciuto con un premio simbolico. Per ogni ragazzo accolto in comunità, l’*equipe* educativa predispone un sistema di raccolta dei dati utili alla gestione del caso e strumenti di progettazione del percorso educativo secondo la prassi. (F2, p. 14)

Li elenchiamo.

Scheda Conoscitiva iniziale

Il primo dialogo approfondito e strutturato tra il ragazzo avviene nel passaggio dalla prima accoglienza alla comunità educativa ed è finalizzato a fornire al minore tutte le informazioni utili al suo percorso in Italia (informativa legali) e in comunità (regolamento comunitario, illustrazione dalla *routine*), ma anche a una prima conoscenza del ragazzo, della sua storia, della sua situazione attuale, delle sue aspirazioni.

L’*equipe* concorda nel ritenere che un colloquio individuale ben organizzato e adeguatamente strutturato si possa rivelare uno strumento eccezionale di supporto. Questo implica curare ogni dettaglio, dalla scelta dell’ambiente - che dev’essere accogliente e rispettoso della privacy - all’approccio adottato, improntato a un ascolto attivo, rispettoso e non giudicante, fino all’impiego di tecniche di comunicazione e interazione appropriate – quali la mediazione culturale e l’uso di immagini e rappresentazioni grafiche per fornire le informazioni nel modo più chiaro possibile.

F2: La scheda conoscitiva iniziale è il documento prodotto a seguito del colloquio d'ingresso del MSNA in comunità educativa e contiene le dichiarazioni del ragazzo in merito a:

- i propri dati anagrafici
- i documenti in suo possesso
- la storia personale passata
- le informazioni sui propri familiari
- motivazioni che hanno spinto al viaggio
- aspettative e desideri personali

(F2, p. 14)

Queste informazioni risultano di fondamentale importanza per la stesura di una prima bozza di patto educativo.

B1: Dove abiti? Dove abitavi prima? In mezzo alla foresta, dieci famiglie. Che siano dieci per ogni componente... per ogni famiglia... Cento persone? Un villaggio. Non posso paragonarlo al *background* di uno che abita, vi faccio un esempio stupido, di un furbo, senza fare i nomi, che abitava al Cairo. Dodici milioni di abitanti. (B1, p. 76)

Occorre infatti partire dalle attitudini e i desideri dei ragazzi, dal progetto migratorio iniziale, dandogli via via concretezza, inserendoli all'interno delle reali possibilità che il conteso offre, tenendo anche in considerazione le prospettive di tempo che il ragazzo ha a disposizione prima dei 18 anni.

Scheda PRIMO INGRESSO

Data dialogo:

COGNOME	NOME	DATA DI NASCITA	CITTÀ DI NASCITA	NAZIONALITÀ	
LINGUE PARLATE		DATA INGRESSO IN COMUNITÀ	COMUNE AFFIDATARIO	TELEFONO	
Documenti					
C.I.	PASSAPORTO	CERTIFICATO DI NASCITA/BFORM/TASKERA	ALTRI DOCUMENTI		
Situazione Sanitaria Personale					
ALLERGIE	INTERVENTI CHIRURGICI SUBITI E/O RICOVERI		VACCINI		
Situazione scolastica					
QUANTI ANNI		SCUOLA FREQUENTATA (ultima classe frequentata)			
Informazioni personali ed esperienze lavorative					
BAGAGLIO FORMATIVO PROFESSIONALIZZANTE (hai imparato un mestiere?)					
LAVORI SVOLTI (Hai lavorato? Quale lavoro? Per quanto tempo? Dove?)					
SPORT PRATICATI					
FATTA RICHIESTA DI PROTEZIONE INTERNAZIONALE					
ALTRE ATTIVITÀ					
Dati Familiari: Padre					
COGNOME	NOME	IN VITA	ETÀ	LAVORO	SALUTE

Figura 4.5 – Scheda usata nel dialogo di primo ingresso, con le informazioni chieste al minore

Patto Educativo

Il patto educativo è il documento che traduce in maniera operativa il progetto educativo individualizzato (PEI) e di maturazione personale che ciascun ragazzo si impegna a svolgere in comunità, d'accordo con il suo educatore di riferimento e l'intera *equipe* educativa.

F3: Il documento è composto da:

- una sezione dedicata alla storia passata del ragazzo, dove vengono evidenziate le eventuali competenze già acquisite dal minore nelle sue esperienze pregresse;
- una sezione dedicata alle nuove competenze da apprendere sia dal punto di vista linguistico, scolastico che umano; una parte dedicata alla quotidianità (relazioni con la propria e altre etnie, cura del corpo, della camera e degli ambienti comuni), all'organizzazione del tempo in comunità, gli impegni settimanali.
- le azioni da sostenere nel quotidiano per poter realizzare gli obiettivi prefissati
- gli accordi che intercorrono tra il ragazzo e la comunità e Servizi riguardo impegni presi, concessioni, aspirazioni e desideri del ragazzo con le relative condizioni di realizzazione che di solito coincidono con la realizzazione degli obiettivi educativi accordi specifici con il tutore (F3, p. 43)

Ogni parte del Patto educativo viene costruita, condivisa e convenuta con il ragazzo, il tutore e i servizi e qualora fosse possibile anche in condivisione con le famiglie che, anche se a distanza, restano importanti attori nelle decisioni.

F2: La condivisione del progetto educativo e dei patti educativi passa attraverso frequenti contatti e riunioni con i Servizi e i tutori al fine di co-definire gli obiettivi e le metodologie educative e di condividere la valutazione e il monitoraggio del percorso. (F2, p. 17)

Relazioni periodiche ai Servizi

F3: Da quando l'utente entra in comunità viene inviata ai Servizi una relazione periodica semestrale o in base alla scadenza contenuta nel decreto di affidamento del Tribunale. (F3, p. 43)

In questa relazione viene evidenziato il percorso del ragazzo, il suo comportamento in comunità e i fatti rilevanti avvenuti durante la sua permanenza.

Mail informative

F3: È uno strumento con cui la comunità si propone di tenere informati i Servizi invianti e i tutori dell'andamento del MSNA. Di tale corrispondenza tra comunità e servizi e tutore è tenuta traccia nell'archivio informatico della comunità ed è utilizzato per la stesura delle relazioni periodiche e finali. (F3, p. 44)

Si ritiene che una comunicazione di questo tipo con i servizi sociali e i tutori siano funzionale non solo all'aggiornamento di queste figure coinvolte nella presa in carico, ma che possano allo stesso stimolare la loro iniziativa nell'attivare le risorse a loro disposizione a supporto delle azioni messe in atto dalla comunità educativa, intervenendo con colloqui rafforzativi ad esempio.

Comunicazione interna tramite chat – diario di bordo

Quotidianamente gli educatori registrano su *chat* quanto accade giornalmente in comunità riguardo avvenimenti significativi che coinvolgono ciascun ragazzo o sono comunque di comune interesse.

F3: Questo sistema è utilizzato per assegnare i premi e le sanzioni a ciascun ragazzo e per monitorare i percorsi educativi in relazione agli obiettivi esplicitati nel PEI e concordati con il ragazzo. Questi dati sono secretati e trattati secondo una rigida osservanza della regola della *privacy*. (F3, p. 44)

Verbali delle riunioni di equipe settimanali

Nel documento vengono riportate la sintesi settimanale dell'andamento di ciascun percorso educativo e le decisioni prese riguardo le azioni future sugli stessi oltre a decisioni prese nell'interesse comunitario.

Permanenza in struttura del MSNA

F3: All'ingresso il ragazzo viene affidato ad un educatore di riferimento, il quale ha il compito avere un contatto regolare con il ragazzo per lo sviluppo del patto educativo in ogni suo aspetto, in accordo con il coordinatore, l'*equipe*, il tutore e i servizi. (F3, p. 35)

Nel primo periodo di permanenza, attraverso i primi dialoghi e all'osservazione nell'ambiente comunitario, si cerca di comprendere il più possibile la realtà del ragazzo e i suoi vissuti in modo tale da fissare i primi obiettivi del progetto educativo. Uno degli obiettivi principale è lo studio dell'italiano.

Alfabetizzazione

La comunità si è dotata di un percorso multilivello, base 1, base2, intermedio e avanzato, di scuola interna di italiano.

F3: L'alfabetizzazione interna alla comunità ha l'obiettivo di potenziare la comprensione e l'utilizzo della lingua italiana e si affianca come supporto ai percorsi della scuola esterna di italiano (CPIA) a cui i ragazzi vengono regolarmente iscritti in accordo con i servizi e il tutore. (F3, p. 36)

Attività ricreative

F3: All'interno della comunità sono previsti dei momenti in cui gli utenti socializzano in contesti di svago e gioco (partite a calcio, pallavolo, basket e cricket, giochi da tavolo, calcio balilla, ecc.). (F3, p. 36)

Queste attività permettono di socializzare e integrarsi anche con le altre etnie presenti in comunità. Sono previste delle uscite di gruppo in particolari periodi dell'anno come ad esempio le vacanze scolastiche.

F3: È sollecitata la partecipazione e il coinvolgimento nelle attività dell'oratorio adiacente la comunità dove i ragazzi possono conoscere ed integrarsi con gli adolescenti residenti. (F3, p. 36)

Percorso formativo

A tutti i ragazzi che arrivano, viene proposto a seconda dell'età e del tempo previsto di permanenza l'iscrizione ad un corso di formazione professionale presso i CFP regionali o nei corsi di formazione brevi, che grazie ai tirocini formativi previsti possono aprire all'inserimento lavorativo. La comunità si è attrezzata per implementare un percorso interno per formulare con il ragazzo il bilancio delle capacità, delle competenze e delle aspirazioni personali.

C2: la forza in campo messa è quella dell'insegnare loro e formarli per avere un futuro, cercare di dargli un mestiere, cercare di dargli una base tecnologica in questo caso sul quale loro possano lavorare e sviluppare la propria professionalità (C2, p. 231)

Inserimento lavorativo

A seconda del livello di apprendimento della lingua italiana, delle capacità relazionali e dell'opportunità del mercato, a tutti i ragazzi che si avvicinano alla conclusione del percorso educativo, vengono offerte diverse possibilità di inserimento lavorativo in vista dell'acquisizione delle autonomie personali necessarie. Questo processo è svolto in accordo con i servizi e il tutore.

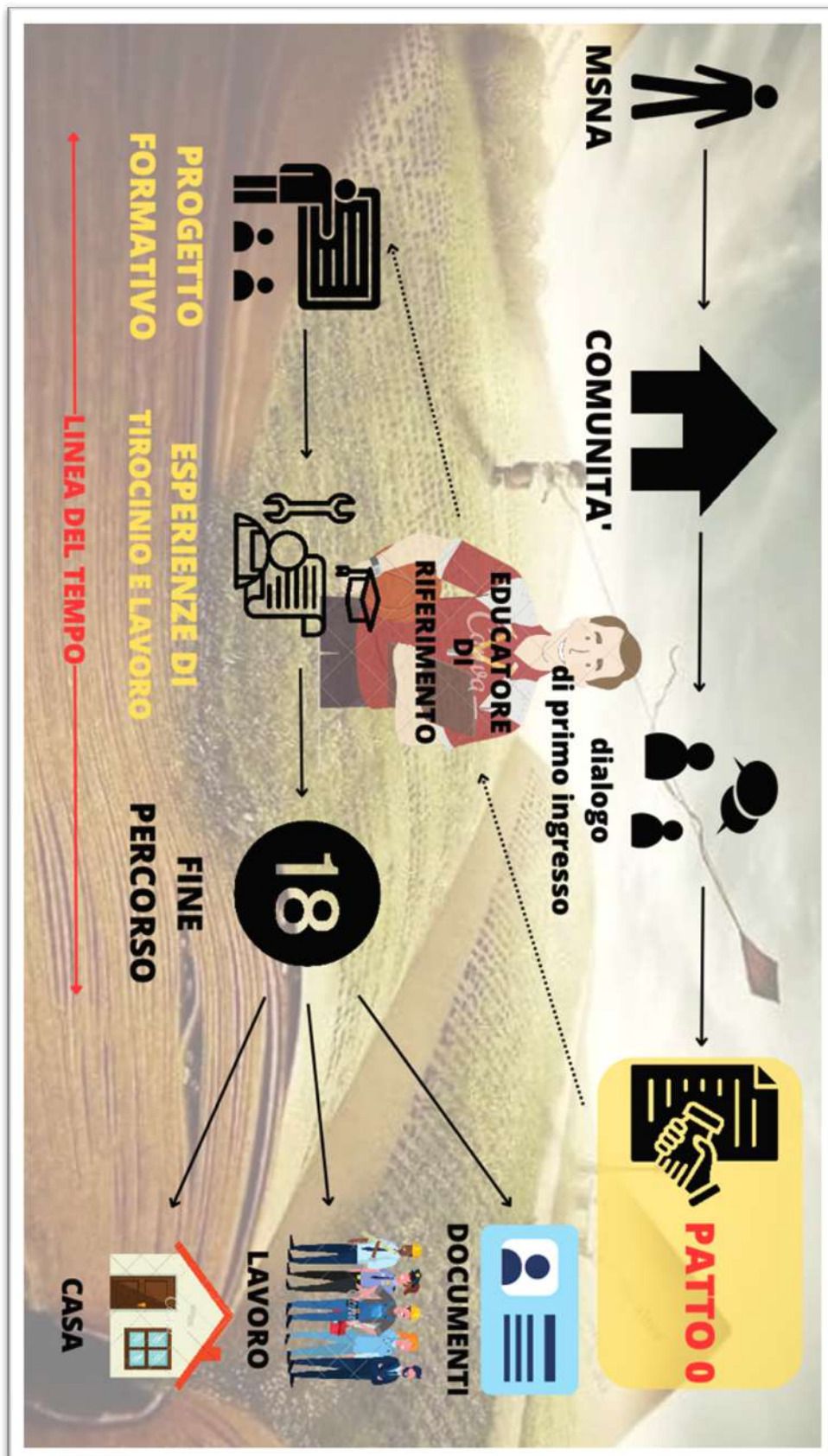


Figura 4.6 – Tappe tipiche del percorso di un MSNA

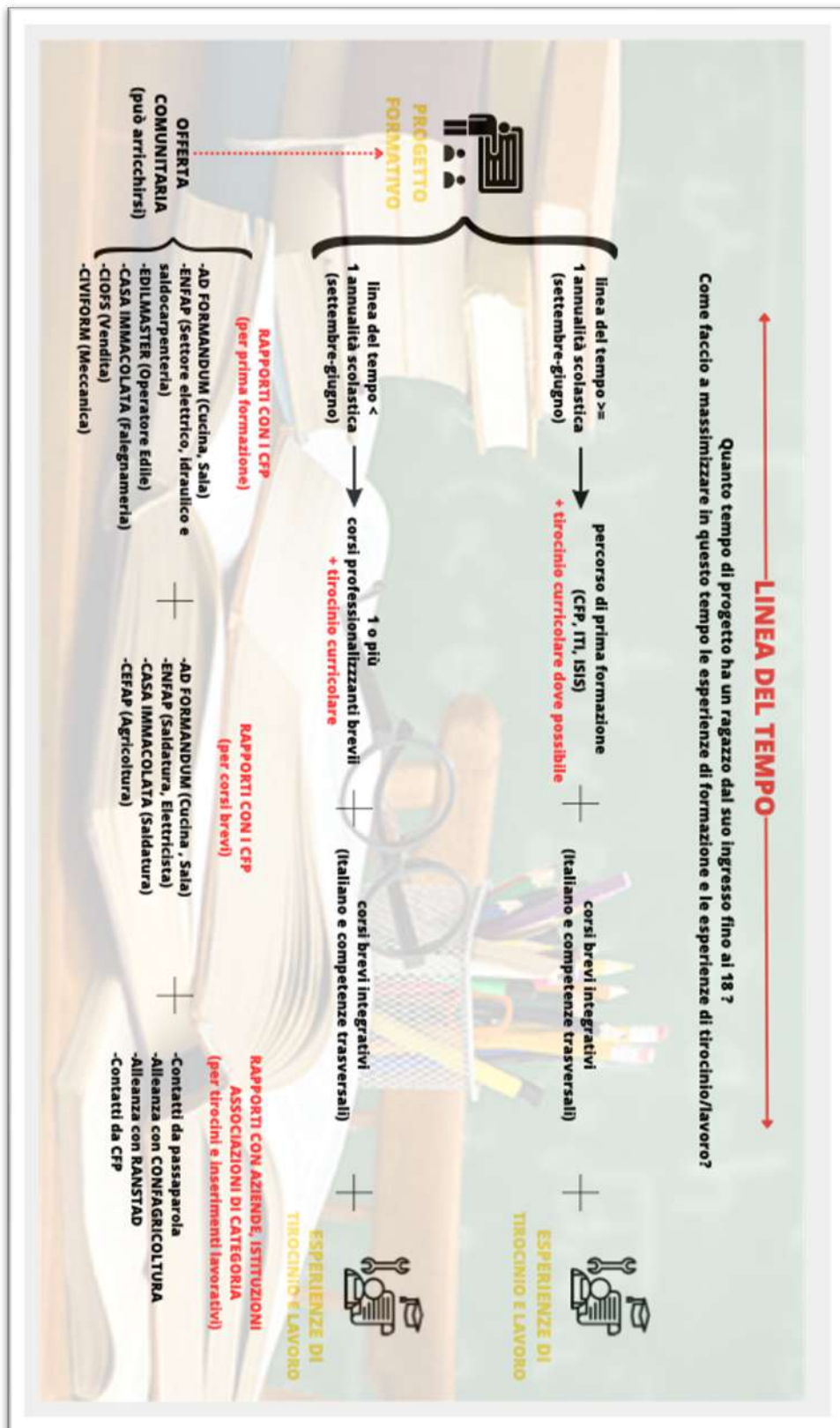


Figura 4.7 – Progettualità formativa tipica di un MSNA, suddivisa in base al tempo di permanenza

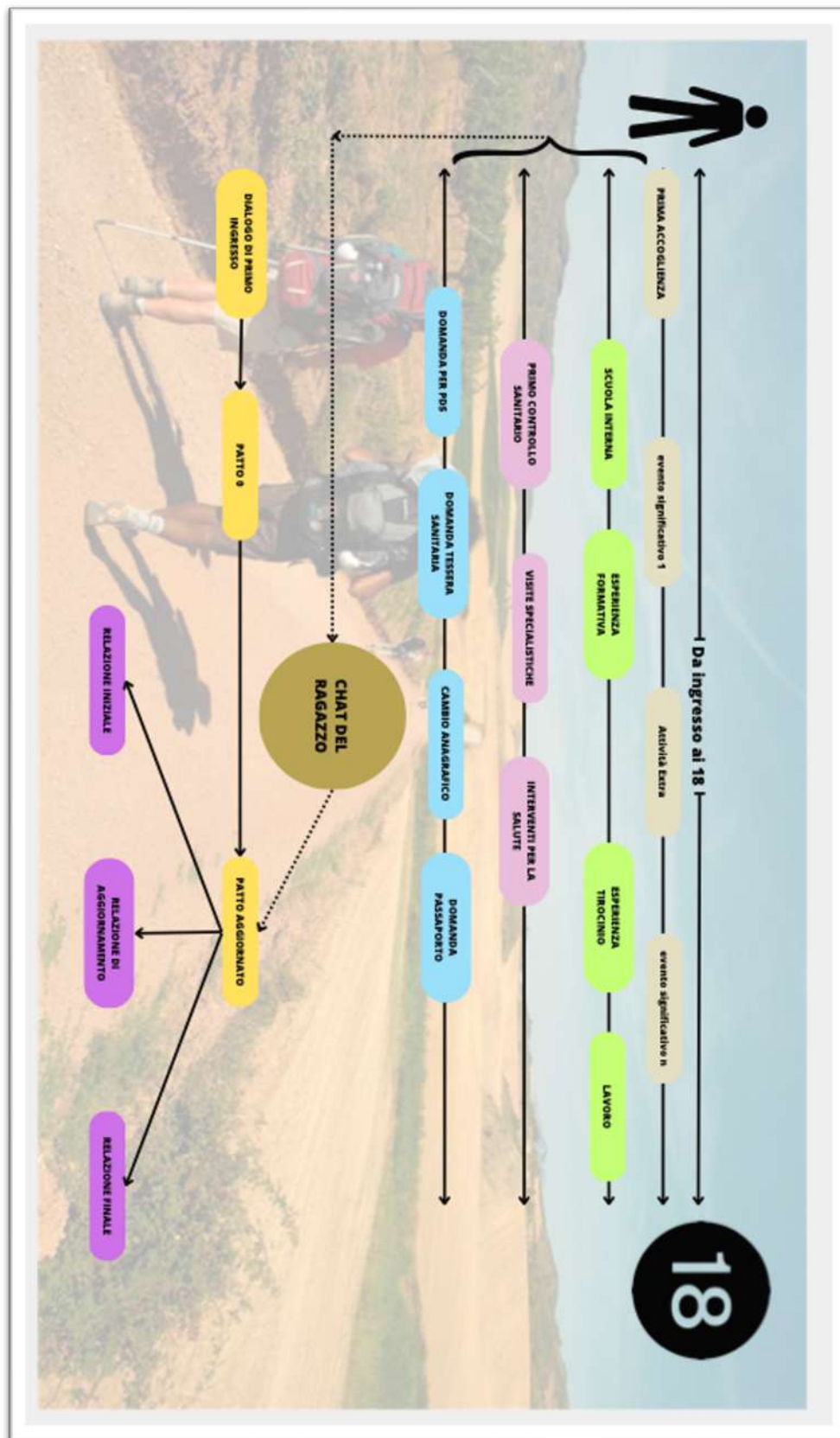


Figura 4.8 – I vari livelli progettuali di un MSNA in sintonia con il patto educativo e gli eventi della vita comunitaria; questi poi serviranno da base per produrre le relazioni per i servizi sociali

12.3 LA COMUNITÀ COME CONTESTO IN CUI VIVE L'ELEMENTO DIALOGICO: LA CENTRALITÀ DEL PATTO EDUCATIVO COME ELEMENTO DI DIALOGO TRA GLI EDUCATORI IN *EQUIPE* E CON I RAGAZZI, E IN PARTICOLARE TRA GLI EDUCATORI DI RIFERIMENTO E I RAGAZZI.

Questa parte (12.3) rielabora sostanzialmente la CBW 2 composta in equipe in diverse sessioni di lavoro, in cui gli educatori hanno riflettuto il senso del PE e la sua pratica educativa. Sono state adoperate anche le altre fonti etnografiche, in particolare la Carta dei Servizi e il Progetto di Servizio.

Il Patto Educativo: dialogo tra educatori e dialogo con i ragazzi

Condividendo l'idea che il ragazzo è un soggetto ricco di intelligenza emotiva, cioè ha la capacità di percepire, comprendere e riflettere sulle proprie emozioni, e capace di costruire un progetto di vita, l'educazione che in comunità riteniamo corrispondere dignitosamente a queste due caratteristiche è ricca di pedagogia del dialogo.

B7: Il ragazzo con cui ho fatto il dialogo spesso cercava di evitare queste situazioni, ma nella prima parte del 2020, dopo un weekend passato ad un campo scuola a Pierabech era stato inserito nell'educativa; quindi aveva un progetto di maturazione e di crescita. Ad inizio estate, dopo una sua arrabbiatura, accetta il dialogo con me, condividendo alcuni suoi modi di fare e alcune sue debolezze. Per me è stato un momento di grande gioia vederlo in questo modo, vedere che si fidava di me ed era felice di condividere qualcosa di sé per farsi conoscere di più ed essere aiutato (B7, p. 206)

L'elemento dialogico in questo contesto educativo è costituito e rappresentato dallo strumento dialogico di quello che viene chiamato dagli educatori *Patto Educativo*.

Il Patto Educativo costituisce l'elemento di dialogo tra gli educatori in *equipe* e con i ragazzi, Il Patto Educativo è ritenuto il più specifico strumento dialogico della Comunità, che serve sia per il dialogo tra gli educatori sia come supporto al dialogo con ciascun ragazzo, e in particolare tra gli educatori di riferimento e i rispettivi ragazzi.

È il simbolo dell'alleanza tra minore ed educatore di riferimento, uno strumento che si costruisce assieme per la crescita integrale del minore, offrendogli un progetto sul breve, medio o lungo termine.

B7: Un esempio significativo è il percorso con un ragazzo che abbiamo ancora qua che è iniziato quando sono arrivato io e in questo momento, anche se ha finito il percorso e sta facendo un proseguo, si è fidato di noi e adesso sta facendo ancora scuola e spero che in futuro tutto questo gli regali belle prospettive. (B7, p. 206)

La funzione del Patto Educativo è quella di avere un aggancio con i ragazzi, è uno dei punti di partenza per la relazione e per far comprendere i vari passaggi, obiettivi, step da raggiungere, tenendo ben presente quanto abbiamo deciso insieme.

C1: Vorrei aggiungere che questa è solo una prima fase dell'accoglienza. Successivamente subentra un'altra parte in cui si crea un progetto educativo assieme al ragazzo, in cui i soggetti sono ragazzo ed *equipe* educativa.

E' come dire, secondo me, ti fornisco un ristoro dopo un lungo viaggio e ora che sei arrivato vediamo che cosa possiamo costruire insieme (C1, p. 229)

Per poterlo chiamare Patto è necessario che rispecchi un'alleanza tra ragazzo e comunità educante (rappresentata dall'Educatore di Riferimento) e che abbia come fine il bene del ragazzo.

E2: Il Patto Educativo cerca di dare concretezza al progetto migratorio e di sviluppo della persona in modo condiviso, dandoci un orientamento educativo e chiarendo il come andarci. (E2, p. 9)

Il Patto è strutturato per verificare in ogni momento il percorso del ragazzo, attingendo ad una cronologia di eventi descritti in esso.

E2: Il senso è quello di tenere monitorato il progetto educativo e modificarlo a seconda dei fatti/eventi di vita del ragazzo in comunità, per "rimanere sul pezzo" e farlo sentire protagonista del progetto stesso. (E2, p. 9)

Aggiornare il patto serve perché le cose cambiano: il Patto Educativo crea una linea del tempo del ragazzo ed aggiornarlo ci permette di prendere decisioni trasparenti per aiutarci non solo nella burocrazia, ma anche per rimanere aggiornati su variazioni di percorso, cercando di migliorare la situazione del ragazzo.

C8: Sono l'educatore di riferimento di otto ragazzi, sto facendo tutto quello che devo fare per fare in modo che al momento dell'uscita dalla comunità questi ragazzi hanno tutto quello che gli serve? Mi sto impegnando? È una preoccupazione costante. (C8, p. 253)

I compiti di un Educatore di Riferimento sono molteplici:

E1: dal creare una relazione ed un rapporto di fiducia con il ragazzo (cercando di diventare un rappresentante delle necessità ed esigenze del ragazzo all'interno dell'*equipe* diventando a tutti gli effetti un "ponte" e viceversa) allo stipulare e monitorare il Patto Educativo, raccogliendo tutte le informazioni di tutti gli aspetti di vita del ragazzo (salute, documenti, vita sociale, ecc. ...) per poter creare un mosaico utile per quando raggiungerà i 18 anni. (E1, p. 9)

L'Educatore di Riferimento ha un rapporto privilegiato con il ragazzo e si confronta con lui per la risoluzione dei problemi, cercando di creare un progetto adatto a lui (costruito su misura), ma mantenendo nello stesso tempo una visione di quest'ultimo sempre oggettiva, con la consapevolezza che si è di fronte ad una persona in crescita.

C8: quando osservo che un ragazzo non fa nessun passo avanti mi viene tanta delusione. Mi pongo la domanda - Che la comunità non stia diventando un parcheggio per i documenti o una comunità educativa dove uno fa dei passi. Se diventa solo un parcheggio per i documenti vale la pena la mia presenza educativa? (C8, p. 260)

Compito dell'Educatore di Riferimento è anche quello di rappresentare le decisioni di *equipe* da portare al ragazzo, diventando un ponte.

D9: io faccio come da ponte no, tra l'*equipe* e i ragazzi, quindi devo tenere due tensioni assieme a volte [...] loro mi vedono come un fratello, che richiama ma non uno che manda via. (D9, p. 125)

Vi è una connessione tra Patto, revisione in *equipe* e relazioni con gli assistenti sociali, in quanto il Servizio Sociale possiede delle risorse alle quali gli educatori possono attingere per sviluppare un progetto migliore (soprattutto, ma non solo, quando si è di fronte a casi critici).

E2: Un Patto Educativo ben formulato e connesso con gli altri soggetti che ruotano attorno al ragazzo MSNA può soddisfare tutte quelle esigenze del progetto migratorio e di vita del minore. (E2, p. 9)

Il Patto diventa quindi la traduzione in chiave di alleanza del mandato datoci dagli assistenti sociali: dobbiamo cercare di far parlare la stessa lingua utilizzata per la relazione con gli assistenti sociali, tenendo conto dei punti richiesti in quest'ultima, per armonizzare il rapporto tra tutti i soggetti presenti nel percorso in comunità del ragazzo.

B5: gli assistenti sociali, nel momento in cui bisognava scrivere, fare uno *standard* di relazione, ancora un anno e mezzo fa, il loro *standard* di relazione era: parte burocratica, autonomia personale e futuro. Noi abbiamo proposto la casella patto educativo, che adesso ci torna indietro come un boomerang perché bisogna riaggiornarla ogni secondo, però l'hanno incarnata dentro, a livello concreto, un foglio, che doveva avere anche informazioni che a loro servivano, perché poi quel lavoro là loro lo utilizzano in altro modo, in tribunale o altro.”

(*nome*): “Quindi uno strumento nostro lo hanno fatto loro.” (B5, p. 171)

È inoltre fondamentale per unire le varie visioni oggettive e soggettive degli educatori.

La struttura dello strumento Patto Educativo

Il Patto Educativo è costituito da una tabella in cui vengono inserite le seguenti aree di sviluppo educativo e formativo che gli educatori monitorano:

E2:

- storico (primo ingresso)
- andamento vita comunitaria (servizi, cura ambienti, sanzioni)
- andamento vita sociale (relazioni)
- andamento conoscenza dell'italiano
- andamento formazione professionale (tirocinio, lavoro, stage, ecc...)
- andamento documenti
- andamento situazione sanitaria

(E2, p. 100)

Gli *Obiettivi* che vengono stabiliti nel dialogo tra l'*Equipe* e il singolo ragazzo danno lo slancio per il futuro e consentono al ragazzo di non restare fermo ma di avere sempre davanti un traguardo provvisorio e dinamico, ma al tempo stesso concreto e stabilito d'accordo con gli educatori.

PATTO EDUCATIVO MSNA*aggiornato al gg.mm.aa*

COGNOME E NOME	DATA DI NASCITA	NAZIONALITÀ	DATA INGRESSO IN COMUNITÀ	COMUNE AFFIDATARIO	PERCORSO (minore età, protezione internazionale, prosieguo)

Estratto Colloquio Primo Ingresso

DESCRIZIONE	Formazione/Lavoro	Documenti	Salute	Eventi e Attività Extra
Carattere, personalità, elementi di definizione del ragazzo, situazione familiare e degli adulti di riferimento.	Eventi ed intenzioni di scuola interna, esterna, tirocinio e lavoro.	Preoccupazioni, intenzioni e passaggi fondamentali sui documenti.	Situazione sanitaria ed eventi rilevanti riguardanti la salute.	Situazione giudiziaria, episodi salienti di vita, attività extra.

TUTORE

COGNOME E NOME	INDIRIZZO	CITTÀ	TELEFONO	CELLULARE	MAIL

Linee del Tempo

(esposizione cronologica degli avvenimenti fondamentali rispetto agli assi fondamentali:

indicare eventualmente i periodi)

DESCRIZIONE	Formazione/Lavoro	Documenti	Salute	Eventi e Attività
<p>Carattere, personalità, elementi di definizione del ragazzo, situazione familiare e degli adulti di riferimento. Tenere conto degli aspetti di leadership positiva/negativa, dell'atteggiamento con i pari e gli educatori, i legami sociali.</p>	<p>Eventi ed intenzioni di scuola interna, esterna, tirocinio e lavoro.</p> <p>Tenere conto della scuola interna, del CPIA, del CPI, della scuola esterna, i tirocini, il lavoro.</p>	<p>Preoccupazioni, intenzioni e passaggi fondamentali sui documenti.</p> <p>Tenere conto di quando ottiene il PDS, se ha cambi anagrafici, se ha già documenti e se li fa mandare, se ha o no la tessera sanitaria, se fa il passaporto.</p>	<p>Situazione sanitaria ed eventi rilevanti riguardanti la salute.</p> <p>Tenere conto delle visite mediche, degli interventi specialistici come il dentista.</p> <p>Segnare le allergie e le patologie presenti.</p>	<p>Situazione giudiziaria, episodi salienti di vita, attività extra.</p> <p>Tenere conto degli impegni comunitari, dell'autonomia personale, della camera, delle sanzioni principali e di altri eventi particolari che segnano la vita comunitaria del ragazzo</p>
OBIETTIVI	OBIETTIVI	OBIETTIVI	OBIETTIVI	OBIETTIVI
<p>Ciò che il ragazzo deve fare in questa linea del tempo: come mi aspetto che il ragazzo cambi in seguito ad un dialogo educativo?</p>	<p>Ciò che il ragazzo deve fare in questa linea del tempo: cosa mi aspetto che accada al termine delle varie esperienze di formazione e lavoro?</p>	<p>Ciò che il ragazzo deve fare in questa linea del tempo: quali sono gli obiettivi del ragazzo rispetto ai documenti?</p>	<p>Ciò che il ragazzo deve fare in questa linea del tempo: quali sono gli obiettivi per far in modo che il ragazzo sia in buona salute?</p>	<p>Ciò che il ragazzo deve fare in questa linea del tempo: quali sono gli obiettivi per l'autonomia personale e le attività extra?</p>

Ogni settimana l'educatore caricherà il patto educativo aggiornato in chat ragazzo in formato pdf

Figura 4.9 – Modello vuoto del patto educativo

E2: Un Patto Educativo necessita una compilazione e uniformità di stesura, rendendolo più facilmente consultabile da parte di tutte le componenti dell'*equipe*. (E2, p.10)

L'importanza sta nell'oggettività, nell'avere dei descrittori che diano criteri comuni, senza pregiudizi o interpretazioni personali, con l'obiettivo di darci un linguaggio comune e nel tenere uno storico dei progressi del ragazzo dentro e fuori dalla comunità.

C8: Secondo me è perché il cervello sempre cerca di cogliere episodi simili. È una cosa che sempre fa il cervello crea delle categorie mettendo le cose in una scatola mentale e quindi è inevitabile. Comunque con la consapevolezza e la voglia anche di cambiare le idee, possiamo farsi la domanda - È vero quello che penso e quello che dico e quello sento? È proprio così? Porsi la domanda - quali sono i criteri per i quali faccio questo giudizio/pregiudizio? Penso che una consapevolezza del genere ci può aiutare (C8, p. 265)

Il Patto deve essere in preparazione allo slancio, all'uscita del ragazzo dalla comunità, con la creazione di un obiettivo finale.

E2: Inserire una parte dedicata al progetto dopo i 18 anni diventa fondamentale non solo per il responsabile dei rapporti con gli assistenti sociali, che tiene una costante relazione con gli assistenti sociali, ma anche per il ragazzo stesso, anche se può sembrare difficoltosa la realizzazione di quest'ultimo punto a volte. (E2, p. 10)

Per i ragazzi in prosieguo si evidenzia inoltre la possibilità che possano avere degli obiettivi diversi o diverse necessità rispetto ad un MSNA, mantenendo lo stesso stile per il Patto.

Lo schema dello strumento del Patto Educativo recepisce i seguenti aspetti:

E2:

- distinguere gli obiettivi tra lungo termine (es. concludere l'anno scolastico) e breve termine (obiettivi settimanali)
- creare un report di misuratori/descrittori di obiettivo
- proporre una versione più visual del patto da dare al ragazzo, mettendo obiettivi visualizzabili, creando una sorta di versione particolare dal patto sul quale il ragazzo stesso possa lavorare
- avere una cassetta di obiettivi a step da poter utilizzare con il ragazzo (con ciascuno lo strumento più adatto)

(E2, p. 10)

3.3.3 Gli Obiettivi del Patto Educativo: il dialogo per stabilirli, stabilirne il senso in modo condiviso, per verificarli e per tenerne traccia

Gli obiettivi sono uno stimolo posto al ragazzo per aiutarlo nella sua crescita personale e nel suo percorso educativo in comunità. Sono quindi tutti contrassegnati da una forte valenza di crescita graduata per una maturazione personale del ragazzo.

E2: Gli obiettivi servono quindi per dare una direzione precisa al progetto, aiutandoci a focalizzarci sui passi da fare per arrivare ad un risultato condiviso sulle esigenze e caratteristiche del ragazzo. Più gli obiettivi che si mettono nel Patto sono commisurati sul ragazzo più il percorso sarà alla portata di quest'ultimo nel lungo termine, dandogli la possibilità di realizzarli. (E2, p. 11)

Una linea comune che seguiamo e a cui ci riferiamo è la metodologia dello *scaffolding*.

A3: Dal mio punto di vista è giusto accompagnare, è giusto educare, è giusto aiutare un migrante. Perciò se accogliere racchiude tutte queste azioni allora rispondo, sì che è giusto (A3, p. 13)

Gli obiettivi vengono decisi dall'Educatore di Riferimento insieme al ragazzo, il quale cerca di stimolare il ragazzo al loro raggiungimento, valutando eventualmente in *equipe* eventuali aggiunte, modifiche o nuove proposte date dall'*equipe*.

E2: La verifica degli obiettivi parte dal dialogo, con un monitoraggio continuo ed utilizzando tutti gli strumenti disponibili. La verifica deve essere settimanale, cercando di stabilire dei misuratori/indicatori che siano oggettivi, traducendo quindi l'obiettivo in segnali verificabili oggettivamente, che possano dirci se stiamo aiutando il ragazzo a raggiungere l'obiettivo o meno. (E2, p. 11)

Gli obiettivi che vengono decisi devono infatti essere concreti, condivisi e concordati.

A9: Per quanto riguarda, invece, le emozioni positive, la soddisfazione. È l'emozione positiva vissuta quando con i ragazzi si riesce a raggiungere un risultato. Parlarne prima, costruire insieme qualcosa. L'orto è l'esempio per me calzante. Quando si riesce ad arrivare al raccolto perché hanno capito e hanno svolto bene gli incarichi che io gli ho spiegato, per me è una soddisfazione enorme, soddisfazione e felicità. (A9, p. 38)

La verifica degli obiettivi la si vede anche in *equipe*, dove tutti gli educatori possono portare la loro visione, vedendo la *routine* del ragazzo in tutte le sue sfaccettature.

E2: Per tenere traccia del progresso del ragazzo nei vari obiettivi si può controllare la *chat* del ragazzo (inserendoli come promemoria per monitorarli in tempo reale da tutti gli educatori), tenendo quindi traccia di ciò che viene riportato per poi aggiungerlo nel Patto.

Questo serve per vedere il percorso fatto, sia agli educatori che al ragazzo stesso. Segnarsi gli obiettivi è importante per non dimenticarsi di mantenere un dialogo con tutte le parti in causa presenti nella vita del ragazzo (educatori, assistenti sociali, scuola, ecc, ...) ed avere una cronologia di step raggiunti o meno, che ci permette di avere un rapporto equo con il ragazzo. (E2, p. 11)

L'aggiornamento settimanale del Patto Educativo: la relazione tra Patto Educativo, Dialogo Educativo e Relazione quotidiana con il ragazzo

Gli Educatori dell'*equipe* vedono una stretta relazione tra Patto Educativo, Dialogo Educativo e Relazione quotidiana con il ragazzo e riescono a far coincidere queste tre cose con le Mansioni Base di un educatore, ovvero con le procedure della *routine*. Vediamo in che modo.

E2: L'aggiornamento settimanale del patto permette a tutti gli educatori di avere un riscontro oggettivo immediato del ragazzo, creando quindi una relazione costante tra Educatore di Riferimento e ragazzo anche in forma scritta. Il Patto aggiornato è di aiuto nella lettura istantanea del ragazzo, creando una sorta di "promemoria" per l'Educatore di Riferimento a non fossilizzarsi sulle idee iniziali, costruendo costantemente il Patto. (E2, p. 11)

Annotarsi sulla *chat* del ragazzo i punti e gli obiettivi inseriti nel patto settimanalmente può aiutare nel dialogo grazie all'integrazione di tutte le visioni che gli educatori hanno dello stesso ragazzo.

E2: Non avere nulla da aggiungere al Patto è comunque un aggiornamento settimanale, perché da traccia se il ragazzo è in cammino o in stallo. (E2, p. 12)

La relazione tra Patto, dialogo e relazione quotidiana con il ragazzo è fondamentale, in quanto dialogo e relazione quotidiana (basata sul rispetto, confidenza e fiducia reciproci) sono le basi necessarie per la stesura e l'aggiornamento del Patto Educativo.

B7: Per me è stato un momento di grande gioia vederlo in questo modo, vedere che si fidava di me ed era felice di condividere qualcosa di sé per farsi conoscere di più ed essere aiutato. (B7, p. 206)

Far coincidere il Patto, il dialogo e la relazione quotidiana è possibile durante il turno in quanto la gran parte delle procedure degli educatori offrono occasioni di dialogo quasi quotidiano con i ragazzi, cercando di crearci dei momenti nella *routine* che ci permettano un accompagnamento, un ascolto attivo ed un interessamento autentico alla vita del ragazzo.

D3: Quindi si tratta di fare un lavoro educativo, di accompagnare un ragazzo nel dialogo verso una progettualità futura facendo attenzione all'area del quotidiano. (D3, p. 30)

È quindi fondamentale riuscire a distribuire bene il proprio tempo in turno con lo stare assieme ai ragazzi. Servirebbero una serie di strumenti comuni e dei descrittori per curare bene il Patto.

E2: Nonostante questo, tramite lo smartphone è possibile per ogni educatore avere informazioni aggiornate di tutti i ragazzi, aiuto fondamentale per l'aggiornamento del Patto Educativo, del dialogo e della relazione quotidiana. (E2, p. 12)

Il patto educativo: alla ricerca di una certa oggettività nella compilazione

Gli Educatori si sono posti il problema di come ottenere una certa *oggettività* nella stesura del Patto Educativo, in modo da poter garantire la *lettura* e l'*utilizzo* a ogni membro dell'*equipe*.

È stata intravista la necessità di maturare insieme una certa forma di *distacco professionale* e la *trascrizione dei fatti oggettivi*. Da qui poi nascono gli obiettivi perché il ragazzo “non è mio”: tutti devono essere in grado di *vedere* il ragazzo così com'è, ovvero come *lo descrivono in forma condivisa* i membri dell'*equipe*.

D7: È appena successa questa cosa qui, va bene. Adesso il ragazzo è uscito, che cosa faccio? La prima cosa che faccio è: chiamo l'altro educatore, gli racconto cosa è successo e poi scrivo nella *chat*.” (D7, p. 109)

Il Patto Educativo è consultabile da tutti gli educatori, che ne fanno uso per raccogliere informazioni necessarie. In particolare, viene letto dall'incaricato delle relazioni con gli assistenti e dall'*equipe* patti.

E2: Alcuni obiettivi ci vengono dati come mandato (come ad esempio i documenti o la formazione): questi devono essere poi declinati in modo personalizzato a seconda del ragazzo. (E2, p. 13)

L'oggettività è il punto di partenza in comune tra tutti gli educatori ed osservatori. Per favorire un approccio obiettivo è consigliabile includere nel Patto informazioni oggettive basate sui fatti, evitando di inserire valutazioni personali o interpretazioni, a meno che queste siano esplicitate e dichiarate.

Le esperienze personali possono essere oggettive solo se si riesce a dare il giusto peso del fatto a seconda del contesto, non cadendo quindi nell'opinione e nel giudizio. È importante mantenere criteri di oggettività per non farci prevalere dall'emotività, mantenendo quindi un distacco nella descrizione di ciò che riguarda il ragazzo da quello che ha provato l'educatore in quel momento.

È importante che l'oggettività e la soggettività siano oggetto di formazione da parte della direzione.

C4: Questi sono i diritti che dobbiamo garantire. Aggiungerei anche il diritto all'istruzione e diciamo una guida alla burocrazia, un aiuto con i documenti; l'istruzione soprattutto perché essendo minori il diritto all'istruzione è mandatorio. (C4, p. 239)

Sarà poi compito della comunità educante (*equipe*, personale ATA, volontari, formatori, i ragazzi stessi, ecc...) nella sua totalità quello di prendersi cura del ragazzo: in particolar modo l'*equipe* educativa deve essere in grado di avere gli stessi dati, anche se l'Educatore di Riferimento deve riuscire a creare un rapporto confidenziale con l'educando.

E2: Quando facciamo un dialogo con un ragazzo tutti gli educatori dovrebbero cercare di aver presente il suo Patto, soprattutto quando non si è il suo Educatore di Riferimento, per non discostarci troppo da ciò che è stato concordato tra educatore e ragazzo nel Patto Educativo. (E2, p. 13)

13. ANALISI TEMATICA: COME SI ELABORANO LE EMOZIONI *NEL MOMENTO DELLA RICERCA*

Dall'analisi delle interviste narrative, e anche dalle fonti della ricerca pilota (*focus group* e interviste strutturate) emergono costantemente alcuni temi di rilevanza strategica riguardo alla cura degli educatori a partire dai loro vissuti.

13.1 AUTO-FORMAZIONE: COSCIENTIZZAZIONE E TRASFORMAZIONE

La domanda di formazione

Dalle fonti emerge con regolarità il primo tema, quello della formazione. L'educatore sente il bisogno (la paura, l'insoddisfazione) della formazione.

La formazione è associata alla vasta gamma di emozioni che si vivono nell'esperienza dell'accoglienza dei MSNA: le emozioni possono avere un peso e un ruolo diversi a seconda della formazione che un educatore ha raggiunto.

A2: L'accogliere mi richiama un turbinio di emozioni, che durante gli anni hanno assunto e continuano ad assumere pesi e forme diverse a seconda del vissuto in comunità, della mia crescita professionale e della mia formazione. C'è la rabbia, la delusione, l'ansia e la preoccupazione, la gioia, l'empatia. (A2, p. 10)

Legati a questi vissuti, ci sono tuttavia episodi che per la loro intensità e per il grado di coinvolgimento e dolore a cui espongono, fanno emergere la necessità di una riflessione, analisi e formazione in *equipe*. La competenza emotiva è innanzitutto associata all'empatia che il lavoro educativo con i MSNA richiede ma anche impatta: è impossibile stare con loro senza questa attrezzatura basica, ma è anche il tasto che viene ordinariamente toccato, e in molte situazioni espone ad esperienze di forte coinvolgimento associato ad altri vissuti che chiedono di essere elaborati e trasformati.

A9: Legato invece all'empatia riporto un episodio che mi ha colpito profondamente nella mia esperienza in comunità. Riguarda un ragazzo molto fragile che è stato accolto da noi e che era molto bravo a cucire, visto che è stato con noi molto tempo gli si permetteva in accordo di cucire in ufficio educatori per rammendare indumenti dei ragazzi, oltre a questo ci aiutava nel confezionare i pacchi di Natale e in altre attività. Mi ricordo molto bene che questo ragazzo provava una grande gioia nell'essere utile agli altri e mi sentivo molto vicino in questo a lui.

Finito il suo percorso in comunità, è andato a Napoli a cucire in un magazzino assieme a molte altre persone lavorando molte ore al giorno. Alla fine questo ragazzo si è suicidato, impiccandosi, non riusciva più ad andare avanti.

Questo in me ha provato un'empatia mi sono sentito molto vicino alla sua storia, ho provato anche rabbia perché poi ci si interroga se si è fatto tutto il possibile per lui. Questo episodio è stato anche motivo di riflessione, analisi e formazione in *equipe*. (A9, p. 44)

Emergono continuamente infatti esperienze e vissuti che fanno sentire l'educatore preso tra due fuochi: da una parte, ciò che vive nella quotidianità, e che è anche l'elemento energetico indispensabile per procedere nella propria esperienza educativa; dall'altra, ciò che è più antico, che riemerge, che non accenna a cambiare, e che è alla base del cammino di formazione, e che fa sentire incompleti e inadeguati, davanti al compito di accompagnare gli adolescenti. L'educatore sente che, a livello personale, e non solo nelle performance, vorrebbe essere "di più" di quello che effettivamente sperimenta. Sperimenta una "mancanza" e un senso iterato di essere ancora "alla superficie delle cose" rispetto a quanto necessario.

B6: A suo tempo avevo diviso due significati, uno le emozioni che si fanno più presenti nella quotidianità del lavoro o che sono indispensabili. Come cosa sacrosanta che deve esserci per andare avanti nel lavoro. Quelle che talvolta sento di più, le avevo all'inizio della formazione, di emozioni che non sono cambiate sono legate ad un'incompletezza e un'inadeguatezza che magari si rifà a livello personale, magari anche a un mio desiderio di totalità. Quindi avere di più di quello che la realtà mi dà ed è sempre di più e sul lavoro e il turno e l'intensità educativa mi lascia sempre con una mancanza ecco.. [...] Mi manca la profondità delle cose, [...] c'è sempre qualcosa che manca sia a livello personale che a livello educativo che a livello di obiettivi che ti dai. Probabilmente è c'è il divario ideale e poi la realtà che si manifesta. La cosa però indispensabile che emerge, quindi almeno anche io mi dico che deve esserci il fatto che l'inadeguatezza e l'incompletezza che continuano a percepire non abbia il sopravvento... quindi che ci sia quel lato di speranza educativa, [...] le cose non finiscono con noi, non finiscono con me, non nascono con me e non nascono con noi, ma che si crea un ingaggio che si spera che da quell'ingaggio parta qualcosa di buono (B6, p. 195)

In contatto con i ragazzi infatti, e soprattutto stare insieme a loro, fa emergere l'esigenza di essere più formati: lo studio e la formazione in servizio. Il vissuto emotivo corrisponde al desiderio di poter dare di più ai ragazzi. La conoscenza più profonda dell'educazione e dei fattori in essa coinvolte, nell'ambito educativo, è sentita dagli educatori non come un elemento oggetto di studio tecnico, ma

come un elemento che interessa, che coinvolge personalmente. L'educatore vive l'esigenza di essere formato ad "essere di più" e non soltanto a "saperne di più".

D1: Intervistato 1: Io mi accorgo che quando sto con i ragazzi potrei dare di più e se avessi una formazione, uno studio dietro, sicuramente potrei dare questo di più. E poi sono cose che mi interessano, che anche personalmente mi piacerebbe essere più forte in questo." (D1, p. 5)

La formazione di cui l'educatore sente la necessità è sia di qualificato spessore accademico, ma sente anche la necessità di essere formato sul campo, di poter sperimentarsi nel concreto del lavoro educativo. Poter raggiungere la duplice possibilità di studiare a livello universitario e contemporaneamente ricevere la formazione in servizio è percepito come più soddisfacente che vivere le due esperienze formative in modo distinto o successivo.

D2: Intervistato 2: Dopodiché mi hanno dato l'occasione, per cui gli sarò sempre grato, di provare l'esperienza di educatore, pur senza titoli. Quando c'era la coordinatrice precedente avevano cercato già 2 anni fa di farmi avere una formazione universitaria, ma non c'erano i titoli all'epoca per il mio ingresso. Mi sono trovato benissimo al punto che dopo un mese, senza nemmeno una riconferma per un ulteriore periodo a tempo determinato, mi hanno fatto un grande regalo, mi hanno preso a tempo indeterminato. Per me è stata una doppia soddisfazione perché significava che avevo lavorato bene. (D2, p. 18)

D2: ho accettato senza troppi problemi di cominciare un percorso di formazione, che è un investimento un po' a perdere alla mia età, avrò ancora 4/5 anni di lavoro, ma mi sta benissimo di farlo anche come accrescimento personale. (D2, p. 19)

Nel caso specifico dell'educazione, il *background* formativo torna di grande utilità. Nella formazione in servizio si riscoprono le competenze e le conoscenze pregresse: con i MSNA possono tornare utili la gran parte delle proprie acquisizioni teoriche e abilità manuali o cognitive. Il campo educativo offre innumerevoli spazi perché ci si trova a vivere 24 ore al giorno con adolescenti in affiancamenti educativi che vanno dall'igiene allo sport, dalle materie disciplinari scolastiche, ai laboratori di cucina e sartoria, all'uso degli strumenti domestici, alle lingue, alle passeggiate sul territorio, ai dialoghi sul senso delle cose. La formazione in servizio in questo senso offre la possibilità di coscientizzazione e autoformazione indispensabile per la propria collocazione lavorativa consapevole in questo ambito.

D2: Intervistato 2: “In una comunità come questa, la figura dell’educatore è un po’ sui generis. Non è un percorso tradizionale del modello educativo destinato a ragazzi italiani. Essere qui vuol dire anche adattare, per me almeno è stato così, tutto ciò che non avevo come formazione, come *background* alle spalle, ho dovuto sopperirlo con atteggiamenti che maturavo di volta in volta. Non credo di avere sbagliato molto e questo mi fa sentire anche abbastanza predisposto per questo lavoro. (D2, p. 19)

Equipe e Micro-equipe: luogo di condivisione emotiva e di autoformazione

La questione della formazione, in questa esperienza educativa, nelle fonti, è spesso collegato all’esperienza di appartenenza ad una *equipe* di lavoro. Questo elemento è presente, come è emerso anche dall’analisi etnografica, come elemento costitutivo della vita professionale degli educatori di questa struttura educativa: quando un educatore entra in servizio e finché perdura il suo impegno professionale l’educatore entra e fa parte di una *Equipe* educativa. È interessante andare a rilevare come percepiscono gli educatori questa appartenenza e cosa vivono praticando ed entrando in dialogo con le richieste e lo stile educativo di questa *equipe*.

B1: secondo me si tratta di bilanciare bene cosa dice la legge con il nostro stile. Quindi non possiamo dare, magari, cibo etnico... Oppure lo possiamo fare, no? Ovviamente... ma il dare cibo etnico ogni giorno a qualcuno, ovviamente passiamo un altro messaggio. Se gli diamo noi i vestiti non gli facciamo scegliere il colore o se li portiamo in un grande magazzino a scegliere il vestito. Il diritto comunque è soddisfatto, ma in maniera diversa e qui secondo me c’entra proprio l’educazione, c’entra proprio lo stile di cosa vogliamo, di come vogliamo portare avanti le cose (B1, p. 70)

B1: Se posso dire la mia, una cosa che mi è piaciuta di (*nome*) è che parla di un bilanciamento tra cosa dice la legge e il nostro stile. Una cosa che sento molto come educatore è riuscire a trovare uno stile condiviso che ci faccia un gruppo compatto e, parlando di stile nei diritti, mi sembra una cosa interessante. (B1, p. 71)

Innanzitutto, gli educatori hanno la percezione di costruire insieme o che siano messi nella possibilità di acquisire, attraverso le valutazioni che si compiono in *equipe*, il più possibile tutti gli strumenti che servono, da quelli educativi a quelli tecnologici: patto educativo, competenze psicologiche e pedagogiche, conoscenze tecniche e tecnologiche. La struttura della riunione di *equipe* è costruita in modo da presidiare gli elementi fondamentali e i tempi della comunità MSNA. Vediamo nel dettaglio il suo funzionamento.

D2: Nessuno ha paura di dire qualcosa, almeno questa è l'impressione che ho. Niente è fatto sottoforma di rivendicazione sindacale o con quel tono lì...anche questo mi piace, che se c'è un problema, anche il lavoro in *equipe* favorisce la soluzione condivisa. (D2, p. 24)



Figura 4.10 – Educatori durante l'equipe educativa multiprofessionale

La riunione settimanale d'*equipe* prevede un Ordine del Giorno (ODG) che ha un canovaccio stabile: la prima parte prevede un momento specificamente dedicato a una restituzione sull'andamento della settimana da parte dei responsabili delle fasce orarie in cui sono divisi i turni di assistenza (capoturno), che si fanno portavoce delle esigenze e problematiche della fascia oraria di cui sono responsabili e della “*microequipe* procedure”, composta dai capoturno delle differenti fasce orarie.

ODG PER EQUIPE 16.01.2024	Responsabili dell'assistenza: 14.00-15.30 F. T. 15.30-17.00 F. M.
PRIMA PARTE 14.00-15.00	
<i>A) Giri capiturno e scuola interna</i>	
-notte	
-mattina	
-pomeriggio	
-sera	
-pezzato	
<i>B) Procedure da approvare</i>	
-Procedura comunicazione pasti (com'è andata? dubbi? chiarimenti?)	
-Procedura sanzioni per i danni (sospesa dalla scorsa equipe)	
-Procedure prioritarie individuate dai capiturno	
<i>C) Questioni tecniche</i>	
-Compilazione dell'agenda serale	
SECONDA PARTE 15.00-16.00	
<i>A) Scuola Interna</i>	
-Punto della situazione	
<i>B) Acquario</i>	
Relazioni Finali:	
- MSNA: J. B. – EDU DI RIFERIMENTO: M.	
- MSNA: A. T. A. – EDU DI RIF: M.	
- MSNA: M. M. G. R. – EDU DI RIF: K.	
- MSNA: H. A. – EDU DI RIF: P.	
<i>C) Questioni educative</i>	
-Raccolta delle sanzioni per le paghette	
-MSNA B. M.: perché non si può il prosieguo.	
-Assemblee e primo progetto: 1 procedura e temi (riunione L., A., A., G.); 2 quando?; con chi?; chi conduce?; scaletta argomenti; 3 proposta delle decisioni in equipe; 4 data di inizio.	
<i>D) Comunicazioni Direzione Amministrazione ed Ambiti</i>	
-Amministrazione: indicazioni su come rispondere al telefono giallo; scrittura in chat e nei file dei nomi identici.	
-G.: EQUIPE BRIDGE	
-Patti educativi: punto della situazione	
TERZA PARTE 16.00-17.00: formazione	
-Esperimento sull'agenda	
LE PROSSIME VOLTE PARLEREMO DI	
-A. H. H.: prosieguo, lavoro, carta di credito.	
-L'animazione in comunità	
-Mansionari nei patti dei ragazzi (sistema di premi e sanzioni)	
-Bacheche e sistema di Visual Management	
-Premi e sanzioni	

Figura 4.11 – Ordine del giorno della riunione dell'equipe educativa multiprofessionale

In questo tempo è possibile da parte di ogni educatore segnalare l'esigenza di correggere, creare o aggiornare le procedure. L'elaborazione delle procedure e degli strumenti educativi e tecnologici, per ragioni pratiche e operative, è affidata ad una specifica *microequipe*, che elabora una proposta completa, sulla base delle osservazioni raccolte in *equipe*, e la restituisce all'intero gruppo per l'approvazione o per ulteriori osservazioni.

Le procedure e gli strumenti da discutere o presentare all'*equipe* vengono comunicati e condivisi in anticipo rispetto alla riunione settimanale, in modo tale che ogni membro possa arrivare alla discussione avendo già elaborato alcuni pensieri sul tema, così da ottimizzare i tempi.

Un altro momento previsto dalla riunione settimanale, funzionale alla costruzione di strumenti e competenze utili, è quello dedicato alla formazione degli educatori. Tale momento non è semplicemente utile alla costruzione di competenze, ma detta anche le linee guida operative che consentono a ciascun educatore di operare in sinergia e stretta collaborazione con i colleghi.

La formazione costituisce uno strumento operativo utile, in quanto riduce il rischio di infilarsi in situazioni personali pericolose e creando un'*equipe* coesa che sia in grado di mostrarsi unita e con una linea comune di fronte agli educandi. Un team forte e coeso è meglio equipaggiato per affrontare queste sfide in modo efficace.

D3: Intervistato 3: Però le regole che ci eravamo dati in *equipe* iniziavano un po' a decadere, a trasformarsi...cioè, se questo ragazzo - ti faccio l'esempio - noi abbiamo la regola del non tenere il cappellino in mensa. O di non usare il cellulare, no? Abbiamo queste regole qui che ci siamo dati e...che ci siamo dati anche con vecchie *equipe*. Quindi non sono state riprese e diciamo...

Intervistatore: Non erano delle novità.

Intervistato 3: Sì, non erano delle novità [...]. alcuni educatori non ingaggiavano neanche questo. Cioè non andavano a dirgli di tirarsi via il cappellino, no? [...] un educatore ha permesso a questo ragazzo di entrare in cucina dove io stavo adoperando e stavo scaldando i forni. Cioè, no? E quindi sì, ho dovuto bloccarlo io che ero già dentro in cucina. Bloccarlo nel senso di parlarci: "Hey, cosa ci fai qua?". E...e sempre in questo periodo qua alcune situazioni che sono nate...tante risse. Tante risse che c'erano e...che comunque dovevi arrivare e dividere, no? (D3, pp. 39-40)

D3: (nome) ci ha spiegato un po' anche come agire, no? Nel senso: l'abbraccio, per fare in maniera che non faccia male a nessun altro, no? Quindi l'unica cosa che puoi fare è contenerlo, no? Che poi dopo ho letto recentemente un articolo su...su come vedere questo come un abbraccio. No? Quindi non è un contenimento ma un abbraccio. Un abbraccio...non dico terapeutico, no? Però un gesto buono, no? Quindi il trasformare il fatto che devi contenerlo in un gesto...positivo, no? Ho visto questo tentativo di questo...questo ragionamento, di questo...articololetto. Ehm...quindi sì, non ti nascondo che un po' di ansia c'è, però è molto meno rispetto a prima. (D3, p. 43)

Lavorare con MSNA può presentare sfide uniche, compresa la gestione di traumi, barriere linguistiche e questioni culturali.

D3: Intervistato 3: Sì, saluto e loro salutano, no? Quindi... vuol dire che è anche apprezzato. Qualche volta anche non salutano. Cioè, non devono per forza sentirsi obbligati. No? Ovviamente quando non salutano poi anche un po' ci penso: "Perché non mi ha salutato?". No? Allora dopo sono venuto anche a scoprire che può essere anche un fatto culturale questo. No? Di non ringraziare e non salutare se una persona è talmente dentro nel tuo cerchio di famiglia...in alcune culture, ad esempio in una cultura che ci ha spiegato un educatore...ehm, sì, per ringraziare non bisogna esplicitarlo se tu sei all'interno di questo cerchio. Io non mi sento, però... (D3, p. 31)

D9: Intervistato 9: Sì, do un esempio. Un Bengalese dice "Come stanno i tuoi? Come sanno i tuoi genitori?". Oppure un altro giorno "Hai mangiato? Ti sei stanziata?". E l'educatrice dice "Perché chiedi dei miei genitori, come stanno, come sta la mia casa...se ho mangiato? Cosa gli interessa?". In Italia si dice "come stai" per cortesia, ma "hai mangiato" è un altro modo di chiedere come stai... no come stanno i tuoi genitori è un altro modo di chiedere come stai tu, perché noi siamo, la nostra cultura è un'esistenza più comunitaria, quindi se ti chiedo "come stanno i tuoi" vuol dire "come stai tu"... e dopo hanno capito questo.

Intervistatore: Ho capito, quindi questa è proprio un'incomprensione...e quando hanno capito poi sono state meglio?

Intervistato 9: Sì (D9, p. 127)

La riunione d'*equipe* prevede inoltre un momento specifico legato alla condivisione (degli episodi, delle proprie difficoltà, del proprio punto di vista sui ragazzi ecc...), guidato da un moderatore, che consente a ciascuno di dire la propria opinione, dopo una breve illustrazione della situazione da parte del responsabile.

D9: Intervistatore: E parlando invece un attimo della collaborazione, allora c'è l'*equipe* - ma in che modo l'*equipe* è presente per gli altri?

Intervistato 9: Allora ogni settimana c'è l'*equipe*, in cui parliamo dei ragazzi. Poi c'è sempre "Avete qualcosa da dire?" quindi parliamo delle nostre cose, c'era stato un periodo in cui parlavamo anche delle emozioni...un anno fa...sì, quindi condividiamo, nessuno tiene le cose per sé o soffre da solo...gioie e dolori li condividiamo (D9, p. 128)

D5: noi usiamo un computer con dentro tutti i messaggi, quindi ci teniamo aggiornati, per tranquillizzare anche gli altri educatori, perché l'importante è che sappiano cosa sto facendo anche io, che non pensino che magari non sto facendo niente o cosa sto facendo perché magari si possono trovare un po' spiazzati. O magari mi trovo spiazzato io. (D5, p. 72)

L'uso del cellulare aziendale permette agli educatori di connettersi e collaborare con colleghi

D5: Quindi, attraverso questi strumenti, rimaniamo a stretto contatto, perché quattro operatori che si muovono all'interno del turno, è importantissimo e lo sto capendo sempre di più questo. (D5, p. 72)

La formazione dei nuovi dipendenti attraverso il periodo di *training* e affiancamento agli educatori con più esperienza consente un'assimilazione più efficace della cultura comunitaria, aiutando i nuovi dipendenti a comprendere meglio la cultura, i valori e le aspettative dell'organizzazione. Questo facilita una migliore integrazione nel *team* e nell'ambiente lavorativo.

D5: All'inizio mi sentivo un po' un pesce fuor d'acqua [...] Ho dovuto cercare un po' di calmare questa voglia di esprimere e fare domande, perché essendo nuovo non capivo inizialmente; soprattutto alcuni passaggi che sono molto organizzati, col senno di poi ho capito (D5, p. 71)

D6: io lavoro qua un po' più di 2 anni...dopo varie formazioni che ci sono state, ho ragionato sul mio modo di agire, ho visto i miei colleghi più anziani agire in maniera diversa, ho visto i nuovi arrivati agire come agivo io, pesavo le due operazioni e mi rendevo conto piano piano che questa cosa non era del tutto corretta. Anzi, mi impediva, purtroppo lo vedo: vedevo altre persone fare i miei stessi errori, le mie stesse azioni, magari provavo anche a dialogarci (D6, p. 88)

Una formazione adeguata assicura che i dipendenti acquisiscano le competenze e le conoscenze necessarie per svolgere efficacemente il loro lavoro, portando a una maggiore produttività.

D5: l'*equipe* nel momento in cui... quanto si sta a formare un operatore? è un investimento mica da poco (D5, p.77)

L'organizzazione interna della comunità è fondata su una *leadership* partecipata e non autoritaria. Il coinvolgimento dell'*equipe* nelle decisioni crea un senso di partecipazione e fa percepire maggiormente il senso e il significato delle scelte operate.

B6: Emotivamente mi sento molto coinvolto nella costruzione di una cosa nuova, che sta costruendo su una società nuova. Il melting pot è un grande cocktail di culture, di etnie che si mettono insieme, volendo o non volendo, per gioco forza e lì si gioca tanta roba; quindi, mi sento molto coinvolto, l'emozione di coinvolgimento: essendo qui, sono coinvolto in una prima linea. (B6, 6)

Questo non solo rende il lavoro quotidiano più soddisfacente, ma può anche aumentare la produttività e la motivazione.

A6: vivo questo tipo di compito con una grande, come un grande coinvolgimento umano, che non finisce ovviamente, non può finire, alla fine del proprio turno di lavoro. È una cosa che un po' mi sta cambiando la vita, il modo di pensare, anche il modo di pensare specifico di questo tema dell'accoglienza del migrante. (A6, p. 185)

Attraverso i dialoghi individuali periodici, il direttore si pone in ascolto delle esigenze e difficoltà, anche emotive, degli educatori offrendo uno spazio di supporto, che può offrire consigli e supporto.

D7: Finito il turno, ho parlato con (*nome*), sono stata un po'...c'è stato tutto un cammino dopo a seguire questo, perché se mi fossi lasciata andare in quel momento a tutte le emozioni che stavo provando, uno, sarei stata più utile e serviva il mio aiuto, insomma, perché i ragazzi erano molto preoccupati. Quindi questo è quello di cui avevano bisogno. (D7, p. 106)

Questo può essere particolarmente utile per la crescita professionale e lo sviluppo di competenze.

D3: (*nome*) ci ha spiegato un po' anche come agire, no? Nel senso: l'abbraccio, per fare in maniera che non faccia male a nessun altro, no? Quindi l'unica cosa che puoi fare è contenerlo, no? Che poi dopo ho letto recentemente un articolo su...su come vedere questo come un abbraccio. No? Quindi non è un contenimento ma un abbraccio. Un abbraccio...non dico terapeutico, no? Però un gesto buono, no? Quindi il trasformare il fatto che devi contenerlo in un gesto...positivo, no? Ho visto questo tentativo di questo...questo ragionamento, di questo...articoletto (D3, p. 42)

Il costante dialogo tra educatore e direttore e la raccolta costante di *feedback*, riflessioni, suggerimenti, idee, contribuiscono a creare un ambiente di lavoro più piacevole.

D11: Ho notato questa fatica: il turno serale dice “Sì però noi sempre di sera, magari si potrebbe fare qualche turnazione ed è una cosa che magari si potrebbe proporre alla direzione di fare una sorta di...”, una sorta di turno a scalino, no? Tipo croce verde: mattina, pomeriggio, sera. Smonto, riposo. Mattina, pomeriggio, sera, mattina, pomeriggio, sera, mattina, pomeriggio... a seguire così, oppure 2 giorni mattina, 2 giorni pomeriggio, 2 giorni... le fasce, secondo me, vanno benissimo così. I gruppi che sono stati formati mi pare che siano tutti quanti belli resistenti all’impatto, forse la turnazione potrebbe essere... (D11, p. 142)

Una relazione positiva facilita una comunicazione aperta e onesta. Ciò significa che è più facile discutere di problemi, esprimere opinioni e condividere idee, il che può portare a soluzioni più efficaci e innovative.

D2: nessuno si fa problemi a parlare. Anche il buon rapporto con il coordinamento, la dirigenza, aiuta. (D2, p. 25)

Questo genere di approccio si è rivelato significativo per la costruzione di un rapporto di fiducia reciproco tra il direttore della Comunità e il personale educativo, generando un clima di generale benessere e di collaborazione fattiva:

D4: con (*nome*) ho un rapporto di fiducia totale, cioè se lui mi dice A è A, anche se per me sarebbe B. Anche quando ho altri tipi di dialogo (*nome*), su altri timori, non paure, ma piccole cosette, a me personalmente basta. (D4, p. 63)

È importante ricordare che costruire e mantenere questo tipo di relazione richiede impegno, rispetto e comunicazione efficace da entrambe le parti.

- condivisione emotiva su situazioni che si sono verificate o che si stanno verificando

Il coordinatore presiede anche la riunione settimanale d’*equipe*, all’interno della quale è previsto un momento dedicato alle Questioni educative: questa sede è dedicata alla discussione sui ragazzi accolti, sulle problematiche educative emerse, sulle difficoltà che si incontrano a livello educativo. Tale discussione è finalizzata soprattutto alla ricerca di soluzioni condivise, ma anche all’elaborazione emotiva delle fatiche incontrate.

D4: coi miei colleghi sul campo, condividiamo le fatiche, lavoriamo insieme (condividiamo le fatiche non vuol dire siamo in turno insieme, ma lavoriamo insieme), c'è una conoscenza di quello che sei tu e di quello che sono io: a quel punto, l'*equipe* diventa una maniera per risolvere perché siamo tutti l'uno di fronte all'altro. (D4, p. 54)

I metodi utilizzati dell'*equipe* durante le riunioni settimanali, consentono un adeguato confronto tra tutti gli operatori rispetto alle questioni educative più significative.

D4: E in quella fase lì ho notato appunto che chi aveva il ruolo di spiegare ai nuovi come funzionano le cose, è diventato un po' più autoritario per un periodo di tempo. Poi c'è comunque la figura del direttore che distende tutto, che ci mette sotto un certo punto di vista anche il fatto di creare l'ambiente dell'*equipe*, cioè non è do potere a chi parla nell'*equipe*, do la possibilità a tutti di interfacciarsi, è proprio l'obiettivo (D4, p. 60)

La condivisione d'*equipe* rende capaci di elaborare più facilmente le emozioni, di ridurre l'impatto emotivo delle situazioni che si presentano in turno, di gestire le situazioni critiche.

La partecipazione del direttore all'*equipe* settimanale, la sua conoscenza puntuale della realtà, il suo bagaglio culturale ed esperienziale, l'ascolto attivo del personale, rendono le scelte organizzative funzionali alla realtà, adatte a rispondere adeguatamente alle esigenze comunitarie che via via emergono.

B3: dopo aver saputo questa notizia eravamo un po' tutti distrutti, ecco. Questo episodio poi l'abbiamo ripreso anche con (*nome*) quella volta lì, ne avevamo parlato, mi ricordo benissimo, eravamo in sala mensa piccola e ne avevamo parlato proprio per condividere che cosa provavamo in quel momento lì. E poi dopo c'è stato anche l'interrogarsi se è stato fatto tutto il possibile per lui. Una domanda che ha avuto delle risposte, nel senso che altro, secondo noi, non potevamo fare, ecco. E come dico, quest'episodio è stato motivo di riflessione, quindi è stato analizzato ed è diventato parte della formazione in *equipe*. (B3, p. 112)

L'individuazione dei responsabili di area (scuola interna, formazione professionale, inserimento lavorativo, sanità, burocrazia) ha sgravato gli educatori dagli adempimenti burocratici - che prima dell'organizzazione vigente toglievano molto tempo ed energie agli educatori, che spesso faticavano a seguire in maniera precisa e completa tutti gli aspetti per diverse ragioni organizzative – lasciando loro più spazio al compito educativo e di monitoraggio del progetto educativo nel suo complesso

B2: Vivo con un senso di responsabilità, responsabilità anche morale, e cerco di fare questo lavoro anche non eseguendo solo gli ordini e quindi facendo solo assistenza, ma facendo anche qualcos'altro, in sostanza. (B2, p. 80)

Affiancamento e accompagnamento all'educatore inesperto: *il tutoring*

Dal punto di vista dialogico, è testimoniata in diversi modi la prassi consolidata dell'affiancamento. Dal punto di vista auto-formativo, fintanto che perdura l'esperienza di una certa inesperienza, l'organizzazione prevede l'affiancamento. L'educatore inesperto fa i conti con l'incompetenza rispetto al compito e con il suo risvolto emotivo: l'insicurezza su di sé, sulle proprie capacità, competenze implicite, possibilità di sviluppo. C'è il desiderio e il bisogno di essere accompagnati passo dopo passo e di poter parlare con qualcuno dei propri dubbi.

B7: “Vedo (*nome*) che nella maggior parte dell'affiancamento che ho fatto con lui...io all'inizio non ci credevo che lui fosse del 99. Perché siamo più o meno coetanei, lui nel turno ha un'autorità e riesce a farsi ascoltare dai ragazzi che io all'inizio mi chiedevo come fai? Bisogna avere una sicurezza di se stessi e far spiccare il fatto di essere educatore. È una cosa che pian piano sto imparando però mi crea per ora dei dubbi sul fatto che la mia età mi autorizza ad avere la posizione che ho. (B7, p. 203)

In linea con i suggerimenti dell'esperienza “situata”, l'educatore inesperto in servizio viene affiancato per un tutoraggio dall'educatore esperto, che insegna le procedure e lo stile dell'*equipe*: può fare affidamento sull'esperienza e l'autorevolezza del collega esperto, e può vedere rappresentato uno stile a cui potersi riferire

L'educatore inesperto fa i conti con la paura di sbagliare, ma ancora di più con la paura di essere lasciato da solo a gestire le situazioni ordinarie, ma anche nelle situazioni nuove dove potrebbe dover decidere e non sa ancora come e cosa fare

D5: Alcuni momenti di confronto diventano importantissimi. E poi così non si è neanche soli, alle volte la paura è quella di essere soli in certe situazioni, in certe decisioni: il fatto di riportare tutto in *equipe* e di parlarne poi alla fine anche sei in un gruppo settimanale, diventa importante. Poi ci si parla anche durante le ore disponibili, però le paure sono a volte che magari non si viene considerati, se si sbaglia qualcosina non deve essere mai presa come un appunto personale, ma un appunto di lavoro perché, come dicevamo all'inizio, se ci perdiamo il filo è giusto che venga ripreso nella banalità. Ripreso nel senso "guarda che questa cosa qua, questa cosa"... così mi aiuta la prossima volta a non lasciarla fuori. Questo si vive molto di più all'inizio perché chiaramente non sai come muoverti, se fai quei pochi giorni o settimane di affiancamento ti possono essere... e sono totalizzati, insomma, perché chiaramente passano mesi e mesi prima che prendi in mano un po' tutto e che diventi *routine* quello che stai facendo... (D5, p. 75)

Il nuovo educatore percepisce il collegamento del suo affiancamento con l'intero gruppo dell'*equipe*: nel suo insieme, percepisce che nessuno valuta negativamente l'inesperienza, ma è cultura di gruppo considerarla un momento importante di formazione a cui tutta l'*equipe* collabora e da il suo apporto: si può sbagliare, si può riportare in gruppo l'indecisione o l'errore e, in questo contesto di apprendimento, la correzione non è vissuta come una svalutazione del valore della persona, ma come a imparare a come "non perdere il filo", a dare importanza a tutte le cose che anche gli altri educatori hanno imparato a pesare. A partire da una esperienza, l'affiancamento può aiutare a creare un *feeling* con i colleghi, e un allineamento su come valutare le situazioni e le decisioni. Senza questa esperienza di dialogo e collaborazione "passano mesi e mesi prima di prendere la mano su tutto e che diventi *routine*".

- *Team building*: Dialoghi con i colleghi, Caffè con i colleghi - apertivi

L'organizzazione della comunità prevede e incentiva momenti di *team building*, sia proponendo periodicamente all'*equipe* attività extralavorative (pranzi e cene aziendali, attività programmate, gite e uscite...) sia prevedendo un'organizzazione ricca di spazi e momenti utili ad agevolare il dialogo e confronto quotidiano tra operatori.

D9: Anche in turno sì, parliamo, condividiamo “Guarda che non mi sento tanto bene” “Ma non ti preoccupare, ci penso io, ho un modo con quel ragazzo...” sì quindi è condivisa la cosa... (D9, p. 128)

Il maggior numero di educatori assegnati a ciascuna fascia oraria rispetto alle reali esigenze operative della *routine* quotidiana, non è frutto di una valutazione poco attenta, ma si tratta di una precisa scelta aziendale: i momenti in cui la *routine* è meno intensa e il personale educativo in servizio è abbondante, sono infatti stati ricercati e previsti appositamente per mettere gli educatori nelle condizioni di coltivare un dialogo e rafforzare il rapporto sia con i MSNA, che con i colleghi.

D2: Diciamo che l'azione si svolge tra salone...sempre in momenti “rubati” al lavoro, durante il lavoro, anche se è un lavoro che contempla anche la partita a calcetto, la partita a pallavolo, momenti molto più facili da gestire...per cui sì, nei momenti morti, sempre durante il lavoro o durante il pranzo...perché comunque siamo qui per i ragazzi, che hanno la priorità, ma lo stesso riusciamo a parlarci. (D2, p. 24)

Avere un buon rapporto con i colleghi può aiutare nella gestione e risoluzione dei conflitti in modo più efficace, può facilitare la comunicazione, rendendola più aperta ed efficace. Poiché esiste già una base di rispetto e comprensione reciproca, promuove un'analisi più profonda e ponderata delle situazioni critiche.

D4: Questa cosa qui all'inizio l'ho vista, l'ho vissuta, ho avuto proprio la percezione della ricchezza che ogni persona portava in tavola. Poi entrando nelle dinamiche reali della comunità ho infangato questa visione, nel senso che ho iniziato a fare un po' simpatia e un po' di antipatia, quindi ho iniziato a capire perché dicono che quello è pigro e inizio a non vedere più il fatto che lui è che fa quella cosa che non vuole fare nessun altro. E sono andato avanti per un po' di settimane [...] ho avuto un attimo di difficoltà nel fermarmi, nel riflettere e nel tornare a dire “non era questo quello che vivevo nella comunità, quello che vivevo nella comunità era quello e penso che quella cosa che avevo prima sia ancora valida e tutto a un tratto ho smesso di viverla (D4, p. 55)

È presente anche una forma di *team building*, che aiuta a sviluppare strategie comuni e assicura che tutti i membri del *team* lavorino verso gli stessi obiettivi, migliora la comunicazione tra i membri del team

Inoltre, il supporto emotivo tra colleghi è cruciale in un campo che può essere emotivamente impegnativo.

D7: No, no non ho perso coscienza, però ero veramente in uno stato molto pietoso e ero sempre in ufficio educatori. Cioè con me c'erano gli altri educatori che hanno cercato di calmarmi e ci sono riusciti insomma [...] Poi ho ripreso un attimo la situazione in mano, sono ritornata a fare il turno e poi sono uscita finito il turno, a parlare con dei miei colleghi coi quale mi trovo meglio, per parlare della situazione, di quello che stavo vivendo, per farmi anche ragionare: perché quel momento poi mi ha fatto capire che non era venuto per me sicuramente (D7, p. 108)

Il lavoro educativo è percepito da alcuni educatori come frustrante, perché richiede innumerevoli risorse e creatività per poter rispondere ai bisogni di ciascun ragazzo, non sempre ottenendo risultati positivi

A7: Poi direi sicuramente *frustrazione e senso di impotenza*, la sensazione di non riuscire mai a fare abbastanza, di non essere mai completamente equipaggiati per rispondere ai bisogni delle sfide dell'educazione. È un continuo sbattere la faccia contro i propri limiti, anche personali, oltre che educativi o come educatore e come educatrice. (A7, p. 26)

Avere un buon rapporto con i colleghi spesso significa poter contare su un supporto reciproco, sia in termini di carico di lavoro che di supporto emotivo durante periodi stressanti o di sfida. Un *team* forte e unito è meglio preparato per affrontare le sfide e fornire il supporto necessario ai MSNA per aiutarli a integrarsi e a svilupparsi in modo positivo.

D7: Altre volte invece è capitato che si arrivava un altro collega in supporto che andasse a dare in verità al supporto più al collega che al ragazzo, anche questo aiutava, cioè il supporto tra colleghi reciproco ecco è una cosa che aiuta molto, ed è una cosa che ha aiutato anche me per esempio. (D7, p. 116)

D5: Ci vuole più tempo magari però eh no la cosa fra operatori e comunque queste difficoltà che si hanno con gli ospiti, in questo caso con i ragazzi, uno sguardo esterno che dia una visuale, di solito si usa così, io l'ho sempre voluta superarla con la conoscenza ed il dialogo tra gli operatori, per me aiuta tanto ecco per superare anche i momenti di nervosismo che si creano anche coi ragazzi. Con gli educatori ne ho parlato, mi sono sfogato, mi aiuta tanto perché sennò sarei saltato sul letto (D5, p. 82)

Nel contesto educativo, spesso percepito come stancante e frustrante, una relazione positiva con il *team* promuove e favorisce la maturazione umana e personale

D9: ...andando un po' avanti nelle sfide vissute quotidianamente, qualcuno cambia idea, qualcuno cresce, qualcuno rimane deluso, dice "non pensavo che fosse così", qualcuno trova anche esperienze positive da ricordare per tutta la vita... (D9, p. 120)

Interagire con colleghi può portare all'apprendimento di nuove competenze o prospettive. Questo può essere prezioso sia per lo sviluppo personale che professionale.

D4: il collega fa parte del direttivo, ma l'aiuto me l'ha dato in quanto collega, nel senso non c'era un rapporto di superiorità, semplicemente era uno scambio alla pari, un ti insegno a fare questo: un bello scambio. (D4, p. 52)

Un *team* che lavora bene insieme crea un ambiente più positivo e accogliente, che può avere un impatto significativo sul benessere degli educatori e de MSNA.

B5: a me piace molto l'idea che abbiamo tra noi educatori nella formazione di non vedere dove lavoriamo come un ambiente di lavoro, o perlomeno non solo, ma vederlo come in parte una casa nostra di cui prenderci cura (B5, p. 152)

Un ambiente di lavoro amichevole e collaborativo aumenta inoltre la soddisfazione lavorativa. Le persone tendono a lavorare meglio quando si sentono a loro agio con le persone intorno a loro.

D5: che l'ambiente sia tra gli educatori è anche molto buono, che non ci siano né rivalità né invidie diventa fondamentale, perché ti aiuta poi a lavorare con serenità (D5, p. 75)

Stabilire buoni rapporti sul posto di lavoro può contribuire a un migliore equilibrio tra vita lavorativa e personale, dato che le interazioni sociali diventano una parte integrante della giornata lavorativa.

D3: Intervistato 3: Ehm...anche ultimamente abbiamo fatto un viaggio insieme io e (*nome*), (*nome*), (*nome*) in gruppo, ehm...abbiamo provato a fare questa uscita extra lavorativa e a dire. "Ci interessa fare questo viaggio insieme, vabbè è un gruppo di lavoro, proviamo ad andare e andiamo. Ecco"

Intervistatore: E...queste cose vi hanno dato beneficio? O...

Intervistato 3: Mah, secondo me sì, secondo me abbiamo anche capito tante cose delle altre persone, ecco. Tante cose positive (D3, p. 46)

In conclusione, un buon rapporto con i colleghi non solo migliora l'ambiente lavorativo, con riflessi positivi sull'azione educativa, ma ha anche effetti positivi sul benessere personale e professionale di ciascun individuo.

D2: Intervistatore: “Senti invece, il rapporto con i colleghi?”

Intervistato 2: “Buonissimo, nonostante io sia il decano. (D2, p. 24)

D3: Intervistato 3: Sì. Sì, sì, ci sono anche questi momenti extra...extra lavoro, no? Tante volte anche si finisce il turno e si va a bere...magari è sabato sera, magari sono le 23 e magari: “Boh, andiamo a berci una birra in città, no?” (D3, p. 45)

La costruzione di un rapporto positivo tra colleghi fa emergere l'instaurazione di rapporti positivi anche al di fuori dell'ambiente lavorativo

D9: Anche fuori turno, quando usciamo ogni tanto per una birra dopo un turno faticoso fa sempre bene... (D9, p. 128)

D11: nel dialogo e nello scambio c'è sempre un accrescimento, è interessante...anche il fatto che le difficoltà o le positività sul lavoro ci accomunino, questo fa sì che anche uscire a bere una birra (D11, p. 144)

D1: Per parlare seriamente, con calma, mi prendo questo amico, collega, e andiamo fuori a camminare... (D1, p. 13)

13.2 A PARTIRE DALLE EMOZIONI: COME SI ELABORANO GLI STRUMENTI EDUCATIVI ED ORGANIZZATIVI (DOCUMENTI, PROCEDURE, PRATICHE EDUCATIVE, FORME ORGANIZZATIVE-AZIENDALI). LE MODALITÀ PARTECIPATIVE SPERIMENTATE

La scrittura partecipativa

Come abbiamo visto, i membri dell'*equipe* ci hanno detto che la modalità di scrittura partecipativa (PAR) è il *modus operandi* ordinario dell'*equipe*: un membro dell'*equipe* scrive il testo e poi ognuno integra o corregge finché tutti si riconoscono in quello che viene scritto.

Con questa modalità, l'*equipe* che scrive sempre le decisioni che si prendono in questo modo, per tutti i seguenti documenti, che sono tutti condivisi sullo spazio *cloud Drive* o su apposite *chat* sulla

App Telegram, in modo che le comunicazioni e le condivisioni possano essere continuo, accessibili e integrabili da tutti in tempo reale e completamente trasparenti.

Questa modalità di lavoro cooperativo e dialogico è documentata anche dalle immagini fotografiche di queste fonti.

- la stesura dei verbali dell'*equipe* e le decisioni prese:

VERBALE EQUIPE DEL 16/01/2024		
PRESENTI: (NOMI DEI PRESENTI)		
VERBALIZZANTE: E. V.;		
IN TURNO: A ROTAZIONE;		
ASSENTI: V.;		
CHI	FA COSA	ENTRO QUANDO
G.	Modifica i registri di scuola interna	Prossima equipe
F.	Assegna il livello ai ragazzi di scuola esterna	Prossima equipe
Capiturno	Integrazione procedure giochi, consegna scope e procedura danni	Prossima equipe
E.	Prepara tablet ad uso comunitario	Giovedì
Tutti	compilare il foglio chiavi segnando le chiavi mancate.	Prossima equipe
Educatori di riferimento	Cartello di compleanno A.I, M. M.	il prima possibile
Prossima equipe:		
- MSNA: A. H. H.		
DECISIONI PRESSE (per i dettagli vedere sotto):		
- Procedura danni è stata approvata, verrà integrata in equipe capiturno.		
- Procedure giochi e consegna scope approvate con integrazioni a carico dell'equipe capiturno.		
- Referente di scuola interna (F.) modifica il file COMUNITIV per i pasti.		
- Referente di scuola interna (F.) assegna un livello anche ai ragazzi di scuola esterne e li segnerà in rosso sul calendario, in maniera che se un ragazzo non ha scuola esterna possa frequentarla.		
- Giosuè modifica i registri di scuola interna		
- Coppa Africa di Calcio attendiamo un calendario e valutiamo la fattibilità delle partite.		
A) RESOCONTI SETTIMANALI		
Notte: Non presente.		
Mattina (L.): si chiede all'equipe se è possibile mettere nel cartello camera la scuola interna, esterna. Verrà fatta una proposta di procedura. Bene la procedura pasti. Il gesto di autolesionismo di un ragazzo è stato trattato bene dal notturno. Il materiale per l'isolamento va bene, sarà da integrare. Si è trovata l'agenda sballata. Si chiede se è possibile dare un libretto di scuola interna a chi lo richiede.		

Figura 4.13 – Verbale di una riunione di *equipe*, con il focus sulle decisioni prese

La possibilità per l'*equipe* multiprofessionale di consultare in qualsiasi momento i verbali delle riunioni d'*equipe* consente innanzitutto di mantenere aggiornati anche eventuali assenti e fornisce a tutti i membri dell'*equipe* strumenti utili a ridurre le dimenticanze.

La rielaborazione, attraverso la possibilità per tutta l'*equipe* di rileggere il verbale redatto dopo la riunione e di suggerire al verbalizzante eventuali correzioni o integrazioni, riduce il rischio di incomprensioni rispetto alle decisioni prese.

Il verbale è composto da diverse parti, tutte funzionali alle esigenze comunitarie.

Il verbale riporta la data della riunione, gli educatori presenti e assenti, il verbalizzante, gli educatori responsabili dell'assistenza tra i ragazzi nel tempo dell'*equipe*.

La prima parte del verbale è dedicata alle questioni operative e pratiche: presenta uno schema di sintesi delle azioni che in sede di *equipe* si è deciso andranno svolte: la tabella riporta chi dovrà

occuparsene, l'azione che dovrà essere svolta ed entro quando. All'*equipe* successiva, sarà oggetto di verifica: eventuali questioni ancora aperte verranno riportate nuovamente, fino alla loro chiusura. Questa tabella risulta una guida funzionale all'interno di una *routine* caratterizzata da dinamicità e rappresentano una guida molto pratica, utile a ridurre le dimenticanze a scandire le azioni da svolgere che, all'interno di una *routine* caotica, rischiano di rimanere incomplete o irrisolte.

D5: è giusto che poi si porta *equipe*, si fa qua si parla e si vede cosa si può modificare. Sulle cose io cerco di vedere se c'è un aspetto diverso che può essere colto per migliorare, perché comunque qualsiasi una qualsiasi struttura è perfettibile sempre, ma si modifica in base alle accoglienze, in balle alle situazioni, a quello che succede (D5, p. 74)

In ogni verbale vengono messi in evidenza i punti da affrontare all'*equipe* successiva: in questa maniera gli educatori possono arrivare preparati con proposte e riflessioni, ottimizzando così i tempi della discussione.

D5: però bisognerebbe, per esempio per decidere di che casi parlare, magari non so un questionario il giorno prima giusto per sapere quali sono le priorità, dico io eh perché non sto cercando di visualizzare come... (D5, p. 83)

Le successive parti del verbale riportano in sintesi i punti affrontati durante la riunione e ciò che emerge, così da costituire una memoria ed evitare ripetizioni sugli stessi temi ove già discussi in passato e ove non ci siano nuovi elementi da aggiungere.

- “diario di bordo”

Per ogni area di lavoro (salute, documenti, *routine*, attività ricreative) è presente un'apposita *chat*, all'interno della quale gli educatori condividono le informazioni importanti e le azioni svolte (ad esempio somministrazione dei medicinali, trasmissione dei documenti informazioni utili in tempo reale, attraverso modelli standardizzati di messaggi, studiati e definiti in *equipe* in maniera che siano il più funzionale possibile alle esigenze pratiche.

La creazione di una specifica *chat* d'ambito è funzionale alla ricerca delle informazioni, che sono raccolte in maniera ordinata e facilmente rintracciabili. I messaggi contenuti nelle *chat* sono molto operativi assicurano la rintracciabilità delle informazioni e un adeguato passaggio di consegne: ogni educatore è in grado di conoscere quali sono state le azioni messe in atto dai colleghi e quelle ancora da fare (somministrazione medicinali, consegna vestiti, avvisi ai ragazzi rispetto agli impegni per i giorni successivi ecc..) e permettono agli educatori che entrano in turno successivamente di evitare

ripetizioni e di agire in maniera lineare. La presenza di modelli standardizzati contrassegnati da hashtag è funzionale alla ricerca delle informazioni, perché è sufficiente cercare una parola chiave all'interno della *chat* o l'apposito hashtag per risalire a una determinata tipologia di azioni. Inoltre questo metodo snellisce il momento dedicato alla scrittura del messaggio o ai report, rendendo uniforme la scrittura e costituendo anche una guida per evitare la perdita di informazioni importanti e necessarie.

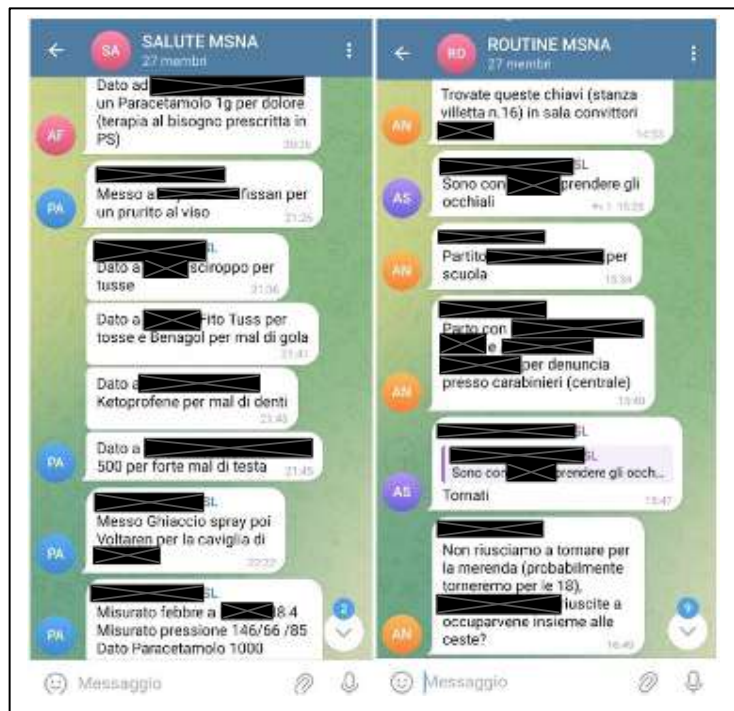


Figura 4.14 – Cronologia di due gruppi di lavoro su Telegram

Così come per ogni area d'azione, per ogni minore accolto è presente una *chat* che condivisa con l'intera *equipe* nella quale ciascun educatore può condividere in tempo reale episodi significativi o condividere ciò che emerge dai colloqui con il minore. Inoltre la procedura di accoglienza prevede la creazione di una cartella informatizzata contenente tutta la documentazione burocratica, sanitaria e relativa al progetto educativo e formativo del MSNA, accessibile a tutta l'*equipe* multiprofessionale, che provvede ad aggiornarla con ogni documentazione utile. Questi due strumenti garantiscono a tutti i professionisti dell'*equipe* una visione globale e aggiornata rispetto a tutte le dimensioni di vita del minore, favorendo così una presa in carico sistemica e multidimensionale. Rispondono anche alle esigenze di restituzione ai tutori ai servizi sociali,

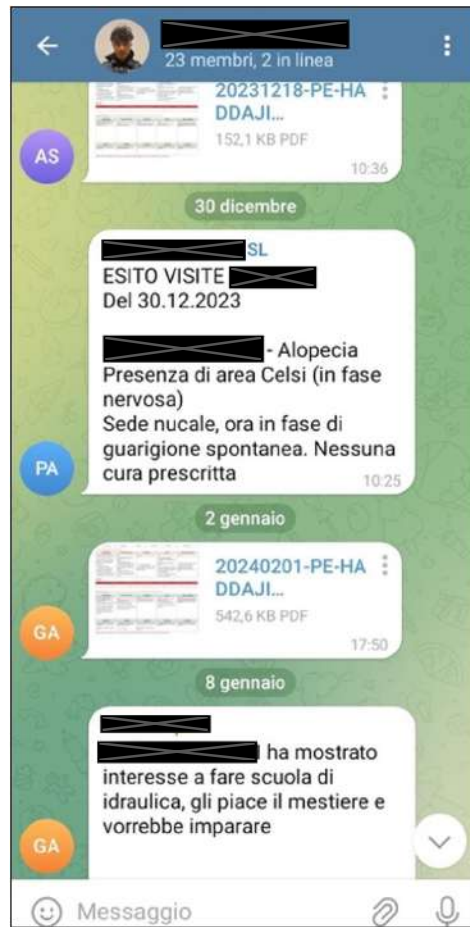


Figura 4.15 – Cronologia del gruppo dedicato a uno dei MSNA su Telegram

- le procedure e le pratiche educative

Le procedure sono anch'esse disponibili in qualsiasi momento per la consultazione da parte degli operatori: è presente in ufficio accessibile a tutti gli operatori un raccoglitore fisico che raccoglie tutte le procedure e, nei casi più complessi, la procedura è appesa nei luoghi di lavoro stessi in cui vanno messe in atto. Gli stessi documenti sono disponibile in versione digitale in un'apposita cartella consultabile anche dal telefono di servizio.

Per praticità le procedure sono divise per fascia oraria, in più vi è una cartella che raccoglie le procedure comuni a tutte le fasce orarie. Un'ulteriore divisione riguarda lo stato delle procedure: sono disponibili sia le procedure già approvate, che quelle non ancora in vigore ma in fase di lavorazione. In questo modo ogni educatore ha a disposizione una guida ed è reso partecipe del lavoro della *microequipe*, che opera in trasparenza condividendo le procedure in lavorazione, e ha gli elementi per fornire osservazioni e suggerimenti.

Anche lo schema di ogni procedura è standardizzato attraverso uno schema da compilare che contiene i seguenti elementi:

- titolo: chiaro e conciso, che permette di riconoscere subito l'azione alla quale si riferisce
- obiettivo da raggiungere (output): che identifica gli obiettivi educativi e organizzativi per i quali la procedura è stata pensata e che permette di comprenderne il senso e di non agire in maniera automatica
- campo di applicazione: che identifica i luoghi e contesti in cui la procedura viene utilizzata
- responsabilità e strumenti di riferimento
- sequenza e descrizione delle attività da eseguire: scritta nella maniera più concisa ma allo stesso tempo chiara e inequivocabile possibile
- data ultimo aggiornamento

Aggiornata al 04/05/2022

PROCEDURA FESTA 18 ANNI

FINALITÀ:

Gestire in maniera educativa un momento di convivialità evitando e vietando i festini privati in camera. Fare un saluto generale comunitario durante la cena.

STEP 1: DIALOGO E PREPARAZIONE

- Durante la settimana precedente alle dimissioni l'educatore di riferimento farà un dialogo per stimolare e motivare il ragazzo a partecipare al momento che gli verrà dedicato per salutare tutti i ragazzi della comunità la sera precedente al suo 18esimo compleanno. Se il ragazzo sarà titubante per timidezza, sarà compito dell'educatore persuaderlo a partecipare a questo momento di saluto e ringraziamento reciproco, aiutandolo e rassicurandolo.
- In quel momento l'educatore scatterà una foto al ragazzo con una coroncina di auguri.
- L'educatore di riferimento preparerà il cartellone con gli auguri che si trova sul server: comuni\educativo\2. EQUIPE EDUCATIVA\2. VITA COMUNITARIA\COMPLEANNO\CARTELLO BUON COMPLEANNO personalizzando dal file il nome e la foto del ragazzo stampandolo in A3

STEP 2: FESTA

Il momento dedicato alla festa sarà la cena precedente alle dimissioni del ragazzo.

- La cucina preparerà una torta e ci sarà la coca cola
- Sulla bacheca della mensa verrà posizionato il "CARTELLO BUON COMPLEANNO" preparato dall'educatore di riferimento
- Il ragazzo viene invitato a distribuire la torta all'inizio di tutti i turni mensa per salutare gli amici e gli educatori e per un reciproco ringraziamento.
- **I ragazzi non portano cose proprie in mensa**, se verificassimo che molti ragazzi vorrebbero portare anche altri dolcetti o specialità lo valuteremo in un secondo momento, eventualmente modificando la procedura.

STEP 3: GESTIONE DELLA SERATA

Sapendo che la sera prima delle dimissioni di un ragazzo potrebbero esserci assembramenti nelle stanze e "festini" non autorizzati, l'educatore 4 dopo la cena rimarrà ai piani, invitando i ragazzi a scendere in salone a giocare, in particolare quelli coinvolti nelle eventuali feste.

Figura 4-16 – Esempio di una delle procedure a cui gli educatori si attengono durante il turno

La ricerca ha messo in luce che i numerosi momenti di ascolto permettono di far emergere le reali esigenze della comunità e di studiare quindi procedure mirate e funzionali. utili a rendere l'organizzazione interna e a risolvere le criticità via via emerse.

Le procedure non sono meramente finalizzate al raggiungimento di obiettivi tecnici e organizzativi, ma strutturano anche le pratiche educative e danno concretezza allo stile educativo, guidando gli educatori in questo: vi sono procedure che istituzionalizzano alcune buone prassi educative, come ad esempio il momento della buonanotte, che prevede il passaggio camera per camera di un educatore, con lo scopo di ricordare a ogni ragazzo gli impegni per il giorno successivo e di creare un piccolo momento di dialogo e di saluto a fine giornata. Tale procedura aiuta gli educatori a mettere a sistema alcune buone prassi educative e ad acquisire il dialogo con i ragazzi.

Il risultato ottenuto è un'organizzazione condivisa e consolidata, ma sempre aperta alle modifiche e flessibile, capace di rispondere alle reali esigenze comunitarie.

- i mansionari

Un mansionario è un documento che descrive in dettaglio le responsabilità, i compiti e le funzioni di un determinato ruolo o posizione all'interno di un'organizzazione. Esso fornisce una chiara descrizione delle responsabilità e delle attività assegnate a un ruolo specifico, riducendo ambiguità e incomprensioni e aiuta i dipendenti a comprendere cosa ci si aspetta da loro, migliorando l'efficienza e la produttività.

Fornisce inoltre una base per la valutazione delle prestazioni dei dipendenti, consentendo una valutazione oggettiva basata su criteri chiaramente definiti ed è utile per identificare le competenze necessarie per un determinato ruolo, facilitando la formazione e lo sviluppo professionale.

Aiuta i manager nella pianificazione e organizzazione del lavoro, assicurando che tutte le funzioni necessarie siano coperte e che le risorse siano allocate in modo efficiente.

Assicura la conformità con le normative legali e le politiche interne, chiarendo i ruoli e le responsabilità in linea con gli *standard* e le leggi vigenti.

In generale, un mansionario contribuisce alla trasparenza, all'efficienza e all'efficacia dell'organizzazione, migliorando la comunicazione interna e supportando la gestione delle risorse umane. Tale strumento risultano inoltre utili in caso di affiancamenti e sostituzioni.

Il mansionario è composto da

- titolo: che identifica in maniera chiara la mansione
- Compiti e responsabilità generali: che illustra le principali aree di azione e alcuni principi operativi
- Attività svolte: descritte nella maniera più concisa ma allo stesso momento chiara possibile
- Rendicontazione: che illustra le modalità di restituzione del lavoro svolto e i risultati operativi da produrre
- Data ultimo aggiornamento

Tutte le azioni delle professionalità coinvolte nel gruppo di lavoro seguono le linee imposte dalla direzione e concordate in *equipe*. La creazione e il perfezionamento delle singole procedure viene svolta è elaborato in *equipe*.

MANSIONARIO EDUCATORE

Compiti generali	<p>Risponde del suo operato al responsabile della struttura o ad altra persona da questi delegata.</p> <p>È presente nella struttura nei modi e nei tempi definiti dal responsabile.</p> <p>Si coordina con l'équipe e si attiene a quanto viene deciso all'interno delle riunioni.</p> <p>È garante del rispetto delle regole di convivenza civile e del regolamento della struttura.</p> <p>Comunica qualsiasi tipo di informazione utile all'équipe ed al responsabile utilizzando gli strumenti preposti.</p> <p>Provvede affinché gli ambienti, le attrezzature e le autovetture vengano utilizzate con cura ed in modo appropriato.</p> <p>Rispetta e protegge il diritto alla privacy dei ragazzi accolti e della struttura ospitante.</p> <p>Si attiene alle procedure di équipe.</p> <p>Si attiene a quanto gli viene indicato nell'ambito delle sue mansioni.</p>
Organizzazione	<p>Effettua tutte le procedure amministrative e gli adempimenti formali necessari.</p> <p>Definisce il PE (Progetto Educativo), che contiene data, referente educativo, obiettivi, vincoli, tempi di verifica, risorse, contesti di intervento.</p>
Attività assistenziali e sociosanitarie	<p>Prende in carico gli utenti definendo il bisogno individuale e il percorso di reinserimento sociale e raccogliendo dati su potenzialità e capacità individuali.</p> <p>Crea una relazione educativa personalizzata.</p> <p>Funge da referente per i ragazzi che gli vengono affidati, ne verifica costantemente il percorso, sul quale relaziona al responsabile o all'équipe ogni qualvolta lo ritenga necessario o gli venga richiesto.</p> <p>Aggiorna la documentazione relativa alle accoglienze e l'agenda comune con l'équipe degli appuntamenti dei ragazzi e di routine comunitaria, avendo cura che la documentazione sia conservata nel luogo ad essa destinato.</p> <p>Accompagna gli utenti in attività quotidiane (fare la spesa, i compiti, partecipare ad attività sportive, ecc.)</p> <p>Assiste i destinatari dell'intervento nei percorsi di crescita, di emancipazione e di reinserimento.</p> <p>Partecipa ad incontri con altre figure professionali per mettere a punto progetti di reinserimento sociale o di assistenza.</p>

Figura 4.17 – Mansionario dell'educatore

- le relazioni dei ragazzi

Le relazioni costituiscono uno strumento di comunicazione con i Servizi Sociali e intendono dare una restituzione al mandato educativo del tribunale .

Il modello di relazione attualmente utilizzato in comunità è stato frutto di una costruzione condivisa in *equipe*, che tenesse conto delle indicazioni ricevute dal tribunale in merito ai contenuti, e che estendesse gli aspetti ritenuti rilevanti dall'*equipe*.

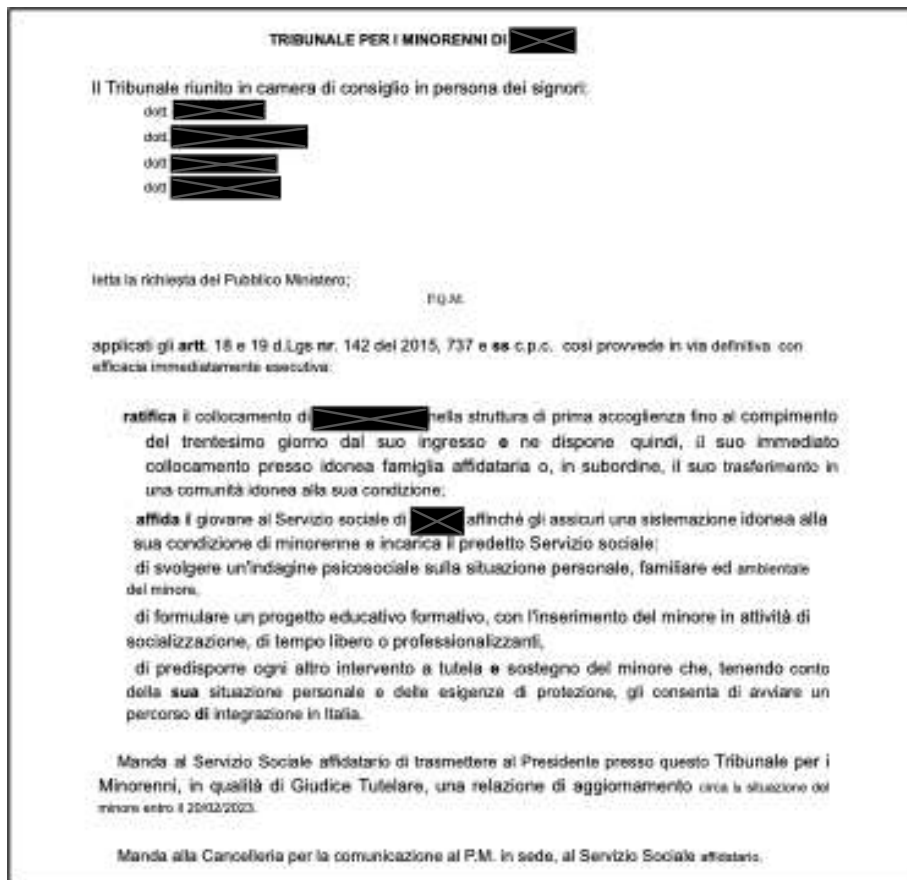


Figura 4.18 – Estratto del decreto di affidamento del tribunale di un MSNA alla comunità

Il modello della relazione attuale è stato costruito dall'*equipe* educativa con l'obiettivo di fornire agli attori esterni coinvolti nella presa in carico del minore un quadro completo e utile a comprendere la situazione e i progressi del ragazzo nel suo percorso in comunità.

La relazione contiene:

- situazione iniziale: che contiene la data e le modalità del rintraccio e del collocamento in struttura, assieme ai dati relativi alla storia personale, contenuti nella scheda riassuntiva del dialogo di primo ingresso. Questa parte risponde al mandato del tribunale che incarica i Servizi Sociali di

svolgere - essi stessi o tramite la comunità d'accoglienza – un'indagine rispetto alla situazione personale e familiare del minore.

- autonomia personale e sociale: nella quale viene dato un rimando rispetto all'autonomia personale e al rispetto delle regole comunitarie
- capacità relazionali: nella quale viene dato un rimando rispetto al carattere dimostrato dal ragazzo e alla modalità di rapportarsi con gli altri ospiti e con gli educatori
- progetto educativo: che illustra la progettualità, intesa come percorso formativo, scolastico e lavorativo, illustrando lo storico, il percorso attuali e i prossimi passi in programma. Questa parte restituisce anche un rimando rispetto all'adesione del ragazzo al progetto comunitario
- programma formativo: che illustra nel dettaglio le esperienze formative e lavorative svolte, indicando luoghi, date, orari, monte ore
- situazione burocratica: contenente i documenti in possesso, quelli in fase di richiesta, l'eventuale presenza di tutore e le opportune segnalazioni circa la sua situazione burocratica
- Data ultimo aggiornamento: la relazione può essere iniziale, periodica o finale, si cerca di far emergere i progressi svolti dal ragazzo rispetto alla precedente rendicontazione

Il modello della relazione ha subito modifiche nel tempo, arrivando a rispecchiare, nella versione attuale, la strutturazione contenuta nel patto educativo, che contiene la situazione completa e aggiornata del ragazzo. Anche il patto educativo è stato integrato nel tempo e reso quanto più simile al modello *standard* di relazione e viceversa, in modo che le informazioni presenti nel patto siano complete e utili alla stesura della relazione.

Questa impostazione agevola l'educatore che, nel momento in cui è chiamato a dare una restituzione rispetto al ragazzo all'*equipe* educativa, entra in possesso di uno schema che lo aiuta nell'esposizione di tutti i punti rilevanti ai fini della relazione. Inoltre, tale modello agevola l'assistente sociale della struttura, che comunica con le Istituzioni, e compila in maniera agevole la relazione, dal momento che tutti i campi rilevanti sono indicati in uno specifico posto del patto educativo.

L'assistente sociale interna alla struttura, che redige le relazioni e le trasmette ai Servizi Sociali e tramite loro al Tribunale dei Minori, per la costruzione della relazione reperisce le informazioni non solo dal patto educativo, ma anche dalla *chat* del ragazzo e dalla restituzione, in merito al percorso del ragazzo, a cura dell'educatore di riferimento, che espone il percorso del ragazzo durante la riunione settimanale d'*equipe*. Ciò che viene riportato nelle relazioni è quindi frutto di una visione condivisa d'*equipe*, pertanto non si tratta della visione esclusiva e soggettiva di un educatore o di un'interpretazione basata esclusivamente sui fatti riportati nel patto e nelle *chat*.

COMUNITA' DI ACCOGLIENZA: COMUNITA' EDUCATIVA [REDACTED]

RELAZIONE INIZIALE

Minore: [REDACTED] nato il [REDACTED] in [REDACTED]

SITUAZIONE INIZIALE

[REDACTED] nato il [REDACTED] in [REDACTED] è stato rintracciato dal personale in servizio presso la II sezione dell'Ufficio Immigrazione della Questura di [REDACTED] il [REDACTED] e trasferito presso la Comunità Educativa [REDACTED] nella medesima data.

In sede di colloquio di primo ingresso il minore ha dichiarato che il padre, [REDACTED] ha [REDACTED] anni e lavora come [REDACTED]. La madre, [REDACTED] ha [REDACTED] anni e lavora nel settore [REDACTED]. Il padre ha qualche problema respiratorio, mentre la madre gode di buona salute. [REDACTED] afferma di avere 3 fratelli e 2 sorelle. Il fratello maggiore, figlio del primo matrimonio del padre [REDACTED] si chiama [REDACTED], ha [REDACTED] anni, vive e lavora con il padre e anche lui, come il sig. [REDACTED] soffre di problemi respiratori. [REDACTED] il secondogenito, ha [REDACTED] anni, è sposato, lavora in una fabbrica che produce [REDACTED] e abita vicino al padre. Il terzo fratello, [REDACTED] ha [REDACTED] anni e attualmente si trova in [REDACTED]. Le sorelle - [REDACTED] di [REDACTED] anni - [REDACTED] di [REDACTED] anni - hanno rispettivamente [REDACTED] e [REDACTED] anni e sono entrambe sposate. [REDACTED] ha un figlio, [REDACTED] ha 3 figli in vita e una figlia deceduta a [REDACTED] anni.

Il minore dichiara di aver frequentato la scuola in [REDACTED] per [REDACTED] anni e di aver affiancato il papà nel lavoro di [REDACTED] per due mesi.

AUTONOMIA PERSONALE/SOCIALE

Il minore è stato introdotto fin da subito nella vita ordinaria della comunità. Gli è stato chiesto di partecipare alle mansioni destinate ai ragazzi (partecipazione alla pulizia e al riordino degli spazi comuni della struttura, pulizia e riordino della propria camera, preparazione della sala da pranzo a azioni simili) per una buona convivenza comunitaria.

[REDACTED] generalmente svolge i servizi a lui affidati, anche se talvolta ha bisogno di essere sollecitato. Arrivato in comunità non sapeva tenere in ordine la propria camera, ad oggi rimane disordinato, ma, se guidato, segue le indicazioni di riordino e in questo senso stiamo notando dei miglioramenti e una maggior autonomia personale.

Nonostante alcune difficoltà iniziali, il minore è riuscito ad avanzare nell'apprendimento della lingua italiana, acquisendo una prima forma, seppur ancora limitata, di autonomia nella vita quotidiana all'interno della comunità.

CAPACITA' RELAZIONALI

[REDACTED] si relaziona principalmente con i ragazzi della propria etnia e ha legami solo semplici con i ragazzi di altra nazionalità, soprattutto in ragione della scarsa conoscenza della lingua veicolare.

COMUNITA' DI ACCOGLIENZA: COMUNITA' EDUCATIVA [REDACTED]

RELAZIONE FINALE

Minore: [REDACTED] nato il [REDACTED] in [REDACTED]

SITUAZIONE INIZIALE

[REDACTED] è stato rintracciato dal personale in servizio presso la Stazione CC di [REDACTED] il [REDACTED] e trasferito presso la Comunità Educativa [REDACTED] nella medesima data.

In sede di colloquio di primo ingresso il minore ha dichiarato che il padre, [REDACTED] ha [REDACTED] anni e lavora come [REDACTED]. La madre, [REDACTED] ha [REDACTED] anni e lavora come [REDACTED]. La signora [REDACTED] soffre di problemi psichiatrici, mentre il padre gode di buona salute. [REDACTED] afferma di avere tre fratelli - [REDACTED] di [REDACTED] anni; [REDACTED] di [REDACTED] anni; [REDACTED] di [REDACTED] anni - e una sorella - [REDACTED] di [REDACTED] anni. I fratelli e la sorella del MSNA vivono con i genitori.

Il minore dichiara di aver frequentato la scuola per [REDACTED] anni e di aver lavorato come [REDACTED] e [REDACTED] in [REDACTED].

AUTONOMIA PERSONALE/SOCIALE

Il minore è stato introdotto fin da subito nella vita ordinaria della comunità. Gli è stato chiesto di partecipare alle mansioni destinate ai ragazzi (partecipazione alla pulizia e al riordino degli spazi comuni della struttura, pulizia e riordino della propria camera, preparazione della sala da pranzo a azioni simili) per una buona convivenza comunitaria.

Rispetto a tali mansioni si è inizialmente dimostrato disponibile e un buon aiutante per gli altri ragazzi accolti. Procedendo con la convivenza della vita in comunità, [REDACTED] non ha sempre rispettato i suoi impegni rispetto i lavori di cura degli ambienti condivisi e della sua stanza, dimostrandosi talvolta distratto e non curante. Sollecitato ha ripreso a svolgere le proprie mansioni di buon grado.

CAPACITA' RELAZIONALI

Il MSNA è stato generalmente cordiale nel linguaggio verso gli educatori e ha dimostrato fiducia nei confronti di chi lo ha accompagnato nel suo progetto di vita.

[REDACTED] ha legato principalmente con i suoi connazionali. Nonostante il carattere suscettibile, abbiamo visto dei segnali di miglioramento nella sua maturazione umana e nella disponibilità verso i membri della comunità, segnali dati dal desiderio di dialogo, confronto e di ragionamento condiviso.

Il MSNA ha partecipato di buon grado alle varie attività ricreative proposte in comunità: dai tornei, ai momenti ludici, alla partecipazione a gite comunitarie e di svago.

Figura 4.19 – Relazione iniziale di un MSNA ai servizi sociali

Le forme organizzative aziendali prevedono alcuni strumenti di valutazione e monitoraggio, basati sulla raccolta di *feedback* finalizzati a raccogliere gli elementi di criticità e i suggerimenti e le idee

utili al miglioramento della situazione, che vengono poi rielaborati e utilizzati per proporre soluzioni migliorative, in un continuo processo di valutazione e riformulazione costruttiva.

In particolare, il direttore effettua colloqui periodici individuali e frequenti con ciascun educatore, dedicati all'ascolto delle esigenze organizzative, chiedendo *feedback*, ponendosi in ascolto dei suggerimenti, degli elementi di scontentezza o di difficoltà: tutti gli elementi che emergono da questi dialoghi vengono appuntati dal direttore in uno specifico quaderno dedicato alle questioni aperte, che verranno poi affrontate in *equipe* se opportuno, a cui il direttore riserva spazi in agenda dedicati allo studio di soluzioni, costruendo così proposte, sulla base dei *feedback* e delle osservazioni ricevute, e formula risposte a ciascuna problematica. Seguono azioni di monitoraggio e all'interno dei colloqui successivi del personale, il direttore chiede una restituzione in merito alle azioni migliorative messe in atto a risoluzione dei problemi precedentemente emersi.

Anche la creazione di nuovi ruoli (capiturno, responsabile della sanità, scuola, notturni) è funzionale alla raccolta di *feedback* e alla formulazione di proposte: queste figure, che operano direttamente sul campo e quindi conoscono bene le esigenze e problematiche, si fanno infatti responsabili e portavoce di ciascuna *microequipe* che opera in comunità, facendosi portavoce e raccogliendo in maniera ordinata e organizzata anch'essi a loro volta *feedback* e suggerimenti.

L'approccio partecipativo riguarda anche l'attribuzione delle mansioni e dei ruoli sopra citati, che sono stati affidati a ciascuno tenendo in considerazione i dialoghi individuali fatti con ciascun dipendente e cercando di tenere in considerazione i diversi fattori che emergono (aspirazioni, preferenze, potenzialità...). Tutto ciò denota grande attenzione al personale, che si riflette sul benessere e sulla maturazione dei dipendenti

La leadership che vige in comunità è di tipo partecipativo: il direttore partecipa alla vita comunitaria, settimanalmente guida l'*equipe* e durante la settimana partecipa e presiede le *microequipe*, dialoga molto con il personale educativo e con i ragazzi accolti, con l'obiettivo di raccogliere i *feedback* per eventualmente modificare l'organizzazione, affinché risulti funzionale alle esigenze comunitarie e migliori il benessere generale.

Il direttore, attraverso lo strumento del telefono, si rende costantemente reperibile, in maniera da poter intervenire in prima persona, in casi di criticità.

Si rende disponibile anche a modificare la propria organizzazione giornaliera per lasciare spazio, all'occorrenza, anche a colloqui improvvisati e non precedentemente fissati, in situazioni

particolarmente difficili, a sostegno dei dipendenti, ponendosi come un *mentor* qualificato può offrire consigli e supporto.

Documenti, procedure e pratiche educative: e l'*equipe*

Le Procedure sono degli strumenti che rendono lo svolgimento delle attività il più possibile oggettivo, sistematico e verificabile, soprattutto nei casi di alta complessità assistenziale. Al loro interno è raccolto un insieme di azioni professionali finalizzate ad un determinato obiettivo che descrivono il “cosa” viene fatto in maniera molto chiara.

Ogni procedura è concordata con l'*equipe*: la *microequipe* procedure formula proposte ogni volta che emerge la necessità di stabilire o modificare una linea comune di azione operativa rispetto a una determinata azione educativa, sulla base dell'ascolto dei colleghi, che una volta costruita viene sottoposta per la discussione e approvazione in *equipe*. Tale modalità di costruzione delle procedure assicura, attraverso la *microequipe*, un metodo efficace di raccolta delle proposte e di assemblamento, con tempistiche ottimizzate rispetto alla discussione in *equipe*, e tramite la procedura di approvazione in *equipe* assicura che la procedura sia ritenuta funzionale e conosciuta da ogni operatore.

Le procedure sono in grado di ridurre il rischio di errori, dimenticanze, difformità rispetto all'operato dei colleghi, in particolar modo nelle attività ad elevata complessità.

La riunione settimanale d'*equipe* si pone come uno strumento di partecipazione e di decisione condivisa, che permette di limitare il rischio di una frammentarietà degli interventi, di visioni distorte. Non solo l'*equipe* si occupa di costruire gli strumenti di lavoro ordinari, principalmente le procedure, ma le risposte a situazioni che richiedono decisioni che esulano dalla *routine*, che prevedono azioni non guidate dalle procedure ordinarie già in vigore, le valutazioni in merito a specifiche situazioni rilevanti dei ragazzi, la restituzione in merito ai progetti educativi dei minori, vengono stabilite attraverso una discussione d'*equipe*, all'interno della riunione settimanale.

L'*equipe*, nel momento della riunione settimanale dedicato alle Questioni educative, stabilisce le azioni da mettere in atto, a seguito di una discussione e valutazione condivisa. Questo metodo garantisce che gli strumenti educativi siano costruiti assieme e che le scelte (relative ad esempio a proposte progettuali ai ragazzi personali o comunitarie, proposta dialoghi, sanzioni, premi, espulsioni, scuola, *sport*, laboratori, *stage*, lavoro) siano frutto di una visione condivisa e non di una scelta, che può essere impulsiva o basata su una visione distorta, di un singolo educatore.

Il momento settimanale della riunione d'*equipe*, che risulta utile a costruire un dialogo non solo con i ragazzi ma anche con gli altri educatori, che possono dare il loro punto di vista rispetto ai MSNA e alla loro situazione. Il dialogo rappresenta infatti uno strumento utile all'educatore non solo per

conoscere il ragazzo, ma anche per prendere più consapevolezza di sé, delle sue idee e delle sue convinzioni, in modo tale da scindere e frammentare quelle condizioni che possono inquinare ed ostacolare un reale incontro con l'altro (errori di pensiero, distorsioni cognitive e false credenze) e che possono emergere più facilmente dal confronto con i colleghi. Occorre ripristinare un dialogo collaborativo, attivo, che mantenga un giusto equilibrio di empatia e razionalità.

Anche gli strumenti tecnologici possono supportare significativamente il lavoro degli educatori in una comunità per MSNA, agevolando alcune operazioni

D5: cercare di immagazzinare i nomi, mi portava via del tempo. Son cose banali, magari pratiche, che però portano via del tempo all'attenzione verso i ragazzi; e non avere subito in mano gli strumenti come cellulare computer, ti porta via del tempo e quindi mi trovavo tutto addosso, tantissime cose da seguire perché ero lento. (D5, p. 72)

Le barriere linguistiche rappresentano un problema significativo per i MSNA, in quanto influenzano diversi aspetti della loro vita e integrazione nei paesi ospitanti. Senza una padronanza della lingua locale, i MSNA possono avere difficoltà a esprimere le proprie esigenze, desideri e preoccupazioni. Ciò può portare a incomprensioni e isolamento.

D11: Ti farò un esempio: quel ragazzo lì non riesce proprio a stare con gli altri, vedo che è sempre isolato, anche nelle lezioni di italiano non dà i risultati sperati...poi ti rendi conto che gli stessi coetanei connazionali ti dicono "Sì, ma guarda che lui non parla neanche la nostra lingua, parla un dialetto che parlano in una regione che è sottopopolata, che non riusciamo noi a parlare con lui", oppure ti dicono "Sì, ma lui è completamente analfabeta, parla però non sa leggere e non sa scrivere", sono cose che la barriera linguistica sempre amplifica (D11, p. 132)

Le applicazioni di traduzione e piattaforme di messaggistica possono facilitare la comunicazione istantanea tra gli educatori e i MSNA, specialmente in caso di barriere linguistiche, e possono aiutare a superare queste barriere fino a quando il minore non raggiunga una maggior padronanza della lingua e autonomia. La comunità dispone inoltre di tablet, destinati a un utilizzo supervisionato per scopi formativi. In mancanza del proprio cellulare personale, i ragazzi possono utilizzare il tablet per contattare i propri genitori o familiari.

La gestione informatizzata, attraverso file e *chat*, dei dati relativi ai minori consente inoltre la raccolta e l'analisi dei dati sui MSNA, aiutando a identificare tendenze, bisogni e aree di miglioramento.

13.3 COSA PRODUCE L'ELABORAZIONE COLLETTIVA DEI VISSUTI: ALTRI STRUMENTI EDUCATIVI E ORGANIZZATIVI

Dialogo di chiusura del progetto

Anche la chiusura del progetto avviene attraverso dei colloquio finalizzati ad accompagnare il ragazzo alla vita autonoma, in vista del raggiungimento della maggiore età, fornendogli tutte le informative utili a muoversi in autonomia nel sistema burocratico italiano e verificando che il ragazzo abbia gli strumenti per sostenersi una volta uscito dalla struttura: disponibilità all'accoglienza da parte di conoscenti e amici, documentazione utile a regolare la propria posizione sul territorio, strumenti per inserirsi in maniera proficua nel mondo del lavoro.

C8: Sono l'educatore di riferimento di otto ragazzi, sto facendo tutto quello che devo fare per fare in modo che al momento dell'uscita dalla comunità questi ragazzi hanno tutto quello che gli serve? Mi sto impegnando? È una preoccupazione costante. (C8, p. 253)

Scheda USCITA				
Data dialogo: 16.01.2024				
COGNOME	NOME	DATA DI USCITA	NUMERO DI TELEFONO	INDIRIZZO EMAIL
[REDACTED]	[REDACTED]	2 [REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
PASSAPORTO	SPIEGAZIONE PARERE	SPIEGAZIONE CONVERSIONE	COMPILAZIONE KIT	
✓	✓	✓	✓	
INDIRIZZO		CONTATTO PERSONA CHE OSPITA		
Mestre, Tra una settimana circa ad [REDACTED]		Tra una settimana circa ad [REDACTED]		

Figura 4.20 – Scheda di compilata durante il colloquio finale con il MSNA

Regolamento comunitario

Nel momento di passaggio dalla prima alla seconda accoglienza, in vista dell'ingresso in comunità educativa.

Dal momento che la seconda accoglienza coincide con l'inserimento a tutti gli effetti all'interno della vita della comunità educativa, al MSNA, in sede di dialogo di primo ingresso, viene illustrato

regolamento comunitario e la *routine* comunitaria. Inoltre gli vengono fornite le informative legali circa

Il regolamento comunitario è finalizzato ad assicurare una convivenza pacifica con gli altri ospiti della struttura, mentre la *routine* prevede i diversi momenti che caratterizzano la quotidianità: momenti formativi, come ad esempio scuola di italiano o i corsi professionalizzanti, momenti di svago - sia comunitari (tornei, gite, visione di film in lingua ...) che lasciati alla libera gestione del MSN, sia momenti di servizio (pulizia, riordino degli ambienti comunitari, preparazione della tavola...).

il regolamento comunitario prevede infatti un sistema di premi e sanzioni, volto a incentivare i comportamenti positivi e a disincentivare quelli non corretti. Le sanzioni, strumento educativo che l'educatore utilizza solo in ultima battuta, quando il ragazzo si mostra totalmente oppositivo e indisponibile al dialogo, dopo aver messo in atto una serie di altri interventi non punitivi finalizzati a motivare il ragazzo, vengono sempre comunicate al MSNA e riprese successivamente dall'educatore di riferimento in sede di dialoghi educativi e motivazionali: il ragazzo non va solo punito, ma anche motivato a fare meglio.

Uno degli aspetti educativi più importanti della scuola interna riguarda il rispetto, inteso come rispetto delle regole, dei compagni, degli insegnanti e delle altre culture - poiché le classi sono miste e non composte da alunni della stessa nazionalità. È importante trasmettere il corretto atteggiamento nei confronti dell'ambiente scolastico, insegnando - ad esempio - la puntualità, l'attenzione, il decoro nell'abbigliamento... È previsto un sistema sanzionatorio che va a penalizzare i percorsi scolastici più negativi con l'obiettivo di incentivare la frequenza, la puntualità, l'impegno e una condotta positiva. Le sanzioni - fondamentalmente decurtazioni della paghetta settimanale - vengono preferibilmente comunicate a fine lezione in modo tale che il ragazzo sia concentrato sullo studio e non sulla punizione.

ORGANIZZAZIONE DELLA GIORNATA

- **Colazione:** la mensa viene aperta, per la colazione alle 8.05 durante tutta la settimana, per 60 minuti nei quali puoi fare colazione, terminati il quali verrà chiusa. Per i ragazzi che vanno a scuola fuori dalla comunità la mensa è aperta con orario anticipato in base alle esigenze scolastiche e sempre in presenza di un educatore.
- **Lezioni di italiano:** la scuola interna di italiano si svolge dal lunedì al venerdì dalle ore 9.00 alle 12.30 e il pomeriggio dalle ore 14.45 alle 17.00 nelle aule del primo piano. Salvo il martedì pomeriggio e venerdì mattina in cui la scuola non viene svolta per esigenze organizzative. Le classi sono differenziate in base al livello: livello START, LIVELLO BASE, LIVELLO AVANZATO. Nel pomeriggio viene offerta l'aula studio per i ragazzi che frequentano le scuole esterne dalle ore 17.30 alle ore 18.30.
- **Pranzo:** il pranzo è suddiviso in quattro turni di 20 minuti ciascuno. Il pranzo inizia alle 12.30 e si termina alle 14.30. L'elenco dei ragazzi per ciascun turno è affisso nella bacheca accessibile a tutti. L'educatore in turno aprirà la sala mensa 15 minuti prima affinché i tavoli vengano preparati.
- **Pulizie:** Le pulizie delle camere sono gestite da una ditta esterna secondo una turnazione, tenendo conto di pulire ogni camera almeno una volta a settimana. I ragazzi durante la mattina o il pomeriggio possono pulire autonomamente la camera chiedendo all'educatore il materiale per la pulizia.
- **Uscite:** durante la giornata c'è la possibilità di uscire in autonomia dalla comunità. Si può uscire dalle 8.30 in poi con rientro previsto per le ore 20.00 o per le 21.00 il venerdì e il sabato.
- **Merenda:** dalle 17.00 alle 17.30 c'è la merenda per tutti in sala mensa.
- **Cena:** si svolge dalle 19.00 alle 21.00 sempre tramite quattro turni di 20 minuti ciascuno. L'elenco dei ragazzi per ciascun turno è affisso nella bacheca accessibile a tutti. L'educatore aprirà la mensa per l'allestimento dei tavoli alle ore 18.45.
- **Chiusura attività:** Le attività si concludono alle 22.20 per poter essere in camera alle 22.30. È vietato uscire dalla propria stanza dopo l'orario di buonanotte. Dalle 23 le luci verranno spente e c'è l'obbligo di osservare il silenzio per garantire il proprio e l'altrui riposo.

Figura 4.21 – Organizzazione della giornata

Diritti e doveri: il sistema meritocratico delle sanzioni e premi (paghetta)

Il dialogo motivazionale accompagna anche i rimproveri e le misure sanzionatorie. Il dialogo non deve essere accusatorio: bisogna che il ragazzo percepisca l'affetto dell'educatore. Talvolta tale affetto risulta l'unico aggancio possibile per mantenere un contatto con i ragazzi, soprattutto con quelli a rischio marginalità e devianza, che non condividono i valori ritenuti importanti dai ragazzi.

(E8)

TABELLA VALORI PAGHETTA

SERVIZI	
Volontario	€ 0,70
Servizio non svolto	-€ 1,50
Lavoro (dopo valutazione in <i>equipe</i>)	€ 1,00

all'ora

SCUOLA INTERNA	
Assenza scuola interna	-€ 1,00
Arrivo in ritardo a scuola interna	-€ 0,50
Assenza da verifica CFP/Aula Studio	-€ 1,00

SCUOLA ESTERNA	
Assenza da scuole CFP, corsi esterni e FAD	-€ 3,00
Arrivo in ritardo a scuola esterna CFP	-€ 1,50
Assenza da CPIA	-€ 1,00
Sospensione	No paghetta

FISSO SETTIMANALE	
Educativa (anche nuovi ingressi che hanno trascorso almeno 4 giorni in comunità educativa)	€ 17,00
Nuovi ingressi che hanno trascorso meno di 4 giorni in com. educativa	€ 10,00

ORARI USCITA RAGAZZI	
Dalla domenica al giovedì	Entro le 20.00
Venerdì e Sabato o dopo decisione dell' <i>equipe</i>	Entro le 21.00
Rientro fuori orario*	-€ 2,50
Esce senza PDS	-€ 1,50
Perde il PDS	-€ 20,00
Permesso consegnato in ritardo*	-€ 0,50

recidiva: x2

recidiva: x2

recidiva: x2

LAVANDERIA	
Sanzione cesta (porta/ritira in ritardo o ritira in un altro giorno)	-€ 0,50
Porta la cesta a lavare in un giorno diverso dal suo	Non la si ritira

recidiva: x2

MENSA	
-------	--

Esce con la frutta, frutta della mensa in camera	-€ 0,50	recidiva: x2
Spreca cibo	-€ 0,70	recidiva: x2
Consegna ritardo/non consegna kit Ramadam	-€ 0,70	recidiva: x2
“Rubare” cose dalla mensa (coltelli, saliere, ecc.)	-€ 3,00	recidiva: x2

CAMERE		
Cibo deperibile in camera	Ritiro	
Porta Redbull in struttura - Redbull nel cestino della camera	Ritiro - dialogo	
Porta alcool in struttura	Ritiro + dialogo/sanzione da eq.	
Chiave dimenticata	-€ 0,50	recidiva: x2
Chiave smarrita	-€ 5,00	
Lavare le scarpe in camera	-€ 0,50	recidiva: x2
Scopa e/o moccio in camera	-€ 0,70	recidiva: x2
Più di 3 persone in camera (Sanzione ai proprietari della camera)	-€ 1,00	recidiva: x2

VITA COMUNITARIA		
Senza maglietta in struttura	-€ 0,50	recidiva: x2
Offesa a educatore (offese chiare pesanti, maltrattamenti, ...)	-€ 2,50	recidiva: x2
Maleducazione (insulti, sporca la struttura, danni lievi, ...)	-€ 1,00	recidiva: x2
Chi rompe qualcosa	Paga	Valutazione in <i>equipe</i>
Chi alza le mani pesantemente	No paghetta	Valutazione in <i>equipe</i>
Musica alta all'interno	-€ 0,50	recidiva: x2
Fuori camera di notte	-€ 0,70	recidiva: x2
Tagliare i capelli in camera	-€ 1,00	recidiva: x2
Fumare fuori dalla zona fumatori	-€ 0,50	recidiva: x2
Fumo in struttura	-€ 2,00	recidiva: x2
Butta mozziconi per terra	-€ 0,50	recidiva: x2
Gioca sul porfido senza le scarpe adatte	-€ 0,70	recidiva: x2
“Rubare” cose dalla struttura (Scarpe da calcio, palline, giochi, ...)	-€ 3,00	recidiva: x2

COSTO KIT TABACCO (solo da patto educativo)	
Busta tabacco	-6,50 €
Filtri	-1,00 €
Cartine	-0,50 €

INDICAZIONI:

Cercare dialogo, più volte, prima di dare sanzione

Avvisare i ragazzi della sanzione subito, spiegando i motivi chiaramente

N.B.:

“RECIDIVA” significa che il ragazzo commette la stessa infrazione più volte a distanza di poco tempo, conscio di ciò che fa (perché glielo è stato fatto notare)

*** Le sanzioni per RIENTRO IN RITARDO e CONSEGNA
DEL PDS IN RITARDO non possono coesistere in
un'unica sanzione.**

Figura 4.22 – Tabella dei corrispettivi economici dei premi e delle sanzioni

Scuola interna

Le due lezioni previste durante la giornata, della durata di un'ora ciascuna, si tengono la mattina e il pomeriggio.

1. Livello start: il corso ha generalmente una durata di 2 o 3 settimane, rivalutabile sulla base dei miglioramenti e dell'apprendimento di ciascun ragazzo, ed è rivolto a coloro che si avvicinano per la prima volta lingua italiana. Il percorso ha inizio con la conoscenza dell'alfabeto italiano, utile soprattutto per coloro che nel Paese di origine utilizzano un alfabeto totalmente o che sono analfabeti. I ragazzi apprendono poi le nozioni base dell'italiano, come ad esempio la presentazione di sé, concetti relativi all'orientamento spazio-temporale, nozioni di vita quotidiana. In particolar modo a questo livello, risulta utile l'utilizzo di supporti tecnologici, come il traduttore.
2. Livello Base 1/Base 2: il secondo livello prevede due momenti didattici: la lezione della mattina è dedicata allo studio del libro di testo - che viene fornito ai ragazzi dalla comunità sulla base di una valutazione dei contenuti, che devono essere adeguati a ciascuna classe - mentre quella del pomeriggio all'apprendimento di verbi, esercizi di lettura e memorizzazione. I concetti studiati si concentrano principalmente su domande semplici, frequentemente utilizzate nella vita quotidiana, con particolare attenzione alla fonetica, scrittura e lettura, al significato delle nozioni stesse. Il monte ore previsto per questo livello non è prefissato, ma varia a seconda dei progressi effettivi di ciascun ragazzo, che vengono verificati tramite un test, con l'obiettivo di evitare spostamenti azzardati, che metterebbero in

difficoltà i ragazzi che non hanno ancora consolidato alcune conoscenze. Il passaggio al livello successivo è determinato infatti da un test, che va a verificare tre dimensioni: abilità nella lettura, nella scrittura e nella produzione orale. Il livello base è quello che conta il maggior numero di alunni e l'ulteriore distinzione tra base 1 e base 2 è effettuata sulla base dei diversi ritmi di apprendimento: il gruppo base 1 è composto dai ragazzi che, grazie a un'esperienza pregressa o ad altri fattori, hanno un ritmo di apprendimento più veloce, mentre il gruppo base 2 è composto dai ragazzi che, per diversi motivi - analfabetismo, nessuna esperienza scolastica nel Paese di origine o qualsiasi altra difficoltà - hanno bisogno di un supporto maggiore e di apprendere alcune competenze trasversali.

3. Livello intermedio: questo livello è indirizzato a coloro che hanno acquisito un livello di conoscenza della lingua italiana sufficiente a muovere i primi passi in autonomia nella vita comunitaria. Li si vuole inserire in un percorso graduale di apprendimento, che diventa via via più complesso, grazie alla programmazione di lezioni che la mattina si soffermano sulle nozioni più sofisticate della grammatica italiana e sullo stile comunicativo, mentre il pomeriggio prevedono simulazioni di situazioni di vita quotidiana, puntando ad unire l'alfabetizzazione con la trasmissione di competenze e conoscenze utili a raggiungere un'autonomia sempre maggiore. Anche il libro di testo diventa via via più complesso, a partire dallo stile (caratteri minuscoli e non più maiuscoli). Anche in questo caso il passaggio al livello successivo avviene in seguito a un'opportuna valutazione e verifica delle competenze acquisite.
4. Livello avanzato: a questo livello sono ammessi coloro che hanno raggiunto un buon livello di alfabetizzazione e che sono ormai in grado di sostenere efficacemente brevi conversazioni in lingua italiana. L'obiettivo di questa classe di alfabetizzazione è il rafforzamento delle conoscenze precedentemente acquisite, attraverso l'insegnamento di un approccio comunicativo e grammaticale sempre più complesso e organizzato, e la trasmissione di conoscenze e competenze ritenute di interesse primario per uno straniero immigrato in Italia. I contenuti trattati riguardano la configurazione della Repubblica italiana, il Sistema Sanitario Nazionale, i servizi socio-sanitari, la cultura italiana, le basi del sistema giuridico e normativo... dall'esigenza di affrontare un percorso graduale,

Alla fine del percorso di ciascun ragazzo la comunità consegna al ragazzo gli attestati di frequenza, che documentano il percorso svolto e certificano le competenze acquisite.

Non è scontato che i ragazzi sappiano “stare” all'interno di un contesto scolastico: alcuni MSNA infatti non hanno un percorso scolastico pregresso, per scelta o per ragioni culturali, in quanto provengono da Paesi che non attribuiscono valore o non danno accesso all'istruzione; questi ragazzi

potrebbero faticare a cogliere il significato dell'esperienza scolastica e il funzionamento del sistema scolastico italiano. Uno dei principali obiettivi della comunità consiste proprio nel trasmettere ai MSNA l'importanza della scuola nel loro progetto di vita, in vista di un inserimento positivo all'interno di un Paese, come l'Italia, che reputa indispensabile l'acquisizione di un bagaglio adeguato di competenze e conoscenze, senza le quali risulta molto difficile ottenere un'occupazione che consenta di mantenersi. In particolar modo, attraverso la scuola interna di alfabetizzazione, si cerca di far nascere nei ragazzi il desiderio di un inserimento scolastico esterno alla comunità (CFP, corsi professionalizzanti, tirocini etc). Uno degli obiettivi a cui aspira la scuola è quello di trasmettere ai ragazzi la passione per l'apprendimento e per la cultura.

Si vuole incentivare l'impegno e l'apprendimento, cercando di minimizzare l'utilizzo della lingua straniera laddove sia possibile, riducendo gradualmente l'utilizzo di supporti tecnologici, come il traduttore, o di figure come il mediatore culturale - soprattutto laddove l'insegnante sia di lingua madre o padroneggi la lingua parlata dai ragazzi nel loro Paese di origine - a favore del ricorso a soluzioni meno facili e che impegnino maggiormente i ragazzi. Ogni qual volta la situazione lo consenta, si tenta di favorire l'aiuto reciproco tra compagni, affiancando - ad esempio nello svolgimento di esercizi - un compagno più bravo a uno che deve ancora progredire nell'apprendimento.

Ricerca e avere dei *feedback* rimandati dai ragazzi che frequentano le lezioni è importante per poter eventualmente variare il programma in base alle esigenze educative emerse. Il programma della scuola di alfabetizzazione interna alla comunità è da ritenersi flessibile: sia nelle tempistiche dedicate a ciascun argomento, sia rispetto agli argomenti stessi. Questi due elementi variano a seconda delle esigenze educative di ciascuna classe e talvolta di ciascun alunno; nel caso in cui sia necessario, è infatti importante attuare piani di alfabetizzazione individualizzata. Altro momento a cui dedicare particolare attenzione è quello dell'ora studio dedicata ai ragazzi che frequentano i centri di formazione professionale, per poter fornire loro un valido momento di aiuto nello svolgere i compiti, nello studio delle materie d'indirizzo, nel potenziamento e approfondimento della lingua italiana.

È bene anche avere inoltre un tipo di atteggiamento e postura nei confronti dei MSNA che indichi una particolare attenzione a loro e alla loro vita: dal saluto al loro ingresso in classe fino all'interessarsi alla loro vita, ai loro interessi, quando la situazione lo permette. Questi scambi promuovono infatti l'uso della lingua italiana e allo stesso tempo creano un punto di contatto con i ragazzi.

Le lezioni di italiano sono pensate in modo da trasmettere la conoscenza della lingua che non è staccata dalla realtà: le lezioni toccano temi di vita quotidiana fornendo conoscenze rispetto al

contesto ospitante e competenze utili nella quotidianità di un giovane straniero in Italia, per giungere più facilmente agli obiettivi di inclusione sociale e lavorativa e di una maggior autonomia in vista della loro uscita dalla comunità.

Si ritiene funzionale l'utilizzo dei visual nell'approccio della lingua italiana, ovvero l'utilizzo di immagini per sfruttare la capacità grafica di apprendere, memorizzare e comprendere i vocaboli. Questo si traduce in un'aula ricca di cartelli con foto di nomi e vocaboli associati.



Figura 4.23 – Porta d'ingresso all'aula studio della scuola interna

È necessario sottolineare che l'insegnante coopera in stretta collaborazione con l'*equipe* educativa e con gli altri responsabili coinvolti nel loro progetto educativo, la responsabile scolastica mette a disposizione degli educatori di riferimento di ciascun ragazzo un momento di ricevimento per restituire i *feedback* di ciascun ragazzo inserito. (E3)

Formazione professionale e lavoro

Data la giovane età e il bagaglio delle competenze in costruzione, il ragazzo può avere esigenza di un sostegno graduale, per acquisire competenze riguardanti l'accesso e la frequenza a scuola, ai percorsi

formativi; può riflettere sulle proprie capacità e sui propri desideri, in ordine all'accesso al lavoro; può riflettere assieme all'educatore sui luoghi da frequentare e su quelli in cui è possibile pensare a una collocazione educativa. Durante il periodo in comunità, attraverso il tirocinio o altre esperienze, ogni competenza che si sviluppa che può risultare di enorme valore culturale e civile nel momento in cui esce dalla comunità.

L'ottenimento di un'occupazione lavorativa è l'obiettivo a cui i migranti economici aspirano; costituisce il mezzo per l'autonomia e apre la via per poter regolarizzare la propria posizione sul territorio nazionale una volta raggiunta la maggiore età. Nel lavoro con i MSNA risulta fondamentale sfruttare al meglio il periodo che essi trascorrono in comunità, soprattutto quando non è molto, accompagnandoli al raggiungimento dell'autonomia, in vista di un graduale "sgancio" dal sistema di accoglienza, e all'ottenimento di qualifiche e strumenti utili a proseguire il loro percorso in Italia. E' necessario trasmettere ai ragazzi l'importanza di occupare il proprio tempo arricchendolo con esperienze significative, formative, che facciano crescere.

Quando un minore entra in comunità viene fatto il prima possibile un dialogo di primo ingresso, che, assieme a una prima fase di osservazione, è utile a valutare le sue competenze, esperienze pregresse, aspirazioni, interessi, i suoi progetti. L'insieme di questi elementi, costituisce una prima base del patto educativo.

La prima versione del patto è sviluppata cercando di dare concretezza alle aspirazioni e competenze espresse inizialmente del ragazzo, inserendole all'interno delle reali possibilità (proposta comunitaria, ovvero ciò la comunità può offrire), attingendo dal ventaglio di proposte formative e lavorative, attualmente disponibili in quel periodo.

In un secondo momento si andrà poi a perfezionare la proposta; rimane infatti ferma la possibilità di allargare la rete istituzionale e creare nuove alleanze e nuovi corsi, per ampliare la propria offerta formativa rendendola più personalizzata e vicina alle aspirazioni dei ragazzi.

Occorre inquadrare le attitudini e i desideri dei ragazzi in un progetto concreto, tenendo anche in considerazione le prospettive di tempo che il ragazzo ha a disposizione prima dei 18 anni.

Oltre ai corsi di alfabetizzazione che mettiamo in atto in comunità, le proposte formative, attualmente previste per i MSNA accolti, sulla base del tempo a disposizione di ciascun ragazzo, si distinguono in

- Prima formazione, con ottenimento della qualifica professionale
- Corsi brevi professionalizzanti

L'esperienza del ragazzo deve essere arricchita da esperienze formative

- Tirocinio curriculare (interno al percorso scolastico)

- Tirocinio extra curriculare (pagati)
- Corsi trasversali

La maggior parte dei ragazzi non hanno a disposizione un periodo sufficiente ad ottenere una qualifica professionale, ma l'obiettivo della comunità è quello di inserire tutti i ragazzi almeno in un corso professionalizzante breve, così da poter dimostrare ai potenziali datori di lavoro che i ragazzi hanno saputo impiegare bene il proprio tempo, anche quando è poco.

(E3)

Tempo libero

Il turno serale è quello che consente di incontrare un maggior numero di ragazzi, rispetto ai turni precedenti, in quanto in questa fascia oraria la quasi totalità di essi non è coinvolta nelle attività scolastiche e lavorative e si trova in struttura. Questo spazio permette di poter attuare interventi educativi, dialoghi, confronti, che durante la giornata, a fronte di una *routine* intensa, è più complesso mettere in atto.

ORGANIZZAZIONE DELLA GIORNATA

Giornata feriale tipo (periodo scolastico):

- ✦ 05.30 - 07.45 sveglia
- ✦ 06.30 - 08.30 partenza per la scuola
- ✦ 6.30 - 08.30 colazione
- ✦ 08.45 - 12.00 Scuola esterna / Alfabetizzazione interna
- ✦ 12.15 - 14.15 pranzo
- ✦ 14.15 - 14.45 servizi
- ✦ 14.45 - 17.00 Alfabetizzazione interna / Scuola esterna
- ✦ 17.00 - 17.30 merenda
- ✦ 17.30 - 19.00 svago / uscite e doccia
- ✦ 19.30 - 21.30 cena
- ✦ 21.30 - 21.45 servizi
- ✦ 21.00 - 22.20 relax (proiezione film o altre attività)
- ✦ 22.30 messa a letto

Giornata festiva tipo:

- ✦ 8.00- 09.30 sveglia
- ✦ 10.00 -12.00 attività varie in comunità
- ✦ 12.15 - 14.15 pranzo
- ✦ 14.15 -14.45 servizi
- ✦ 14.30 - 19.00 svago / uscite/ doccia
- ✦ 19.30 - 21.30 cena
- ✦ 21.30 - 21.45 servizi
- ✦ 21.00 - 22.20 relax (proiezione film o altre attività)
- ✦ 22.30 messa a letto

Figura 4.24 – Scansione oraria di una giornata feriale e una festiva

Il turno serale è quello che impegna un maggior numero di educatori: 5 anziché i 2 previsti alla mattina. Nonostante durante la serata gli educatori abbiano determinati compiti da portare a termine

(ad esempio raccolta delle ceste, servizio mensa, preparazione terapie, sistemazione agenda, ...), a volte assieme ai ragazzi, la numerosa presenza di educatori durante il turno serale, non risponde soltanto alle esigenze pratiche (adempimenti che il quotidiano richiede per non intaccare la *routine*) e al maggior bisogno di pura assistenza che il numero di ragazzi presenti in struttura comporta, ma è studiata appositamente per consentire ad almeno due educatori di essere presenti tra i ragazzi, disponibili per loro e di attuare dialoghi e interventi educativi con più facilità.

B6: le alleanze con certi ragazzi ti aiutano, come si può dire, un attrezzo a nostro vantaggio. Dunque il fatto di giocare a calcetto, farsi dare 10 a 0 quando potresti vincere tranquillamente per riuscire ad entrare nella sua sfera emotiva son cose che, attrezzi che sovente utilizzo. (B6, p. 193)

Durante la sera i ragazzi usufruiscono del loro tempo libero. Dopo la cena partono i vari momenti specifici della serata. In particolare, un educatore si occupa dell'organizzazione di giochi e tornei, che permettono di approfondire le passioni dei ragazzi e costituiscono un canale efficace per trasmettere loro l'idea di squadra e di collaborazione, ponendo l'attenzione sul gruppo e non solo sul singolo: calcio, pallavolo, cricket, calcetto, ping pong, giochi da tavolo... Il gioco, con le sue regole prestabilite e comuni, consente inoltre di superare momentaneamente il problema delle barriere linguistiche, che in altri ambiti potrebbero creare degli ostacoli all'incontro tra diverse nazionalità. Non sempre si riesce a trasmettere efficacemente ai ragazzi i valori educativi insiti nel gioco: possono capitare, proprio a causa dell'incontro tra diverse personalità e culture, momenti di scontro. Sarà in questo caso cura dell'educatore intervenire, direttamente e immediatamente se la situazione lo richiede, oppure assecondando le dinamiche che si creano tra i ragazzi, se positive, con l'obiettivo di insegnare loro una gestione positiva e costruttiva del conflitto, laddove vi siano margini per un tale tipo di intervento educativo.

Un'altra attività ricreativa proposta durante le serate in comunità è la visione di film in lingua con sottotitoli in italiano (o viceversa), attraverso i quali si cerca di coinvolgere i ragazzi, con l'obiettivo di trasmettere loro elementi di alfabetizzazione (esercitando, in maniera divertente, le abilità di comprensione della lingua italiana) e informazioni relative alla cultura occidentale o ad altre culture (a seconda dell'origine del film scelto). Questa attività educa inoltre all'importanza di fare silenzio, per consentire alle altre persone presenti di godersi il film. Crea inoltre un'occasione, in seconda battuta, di conversazione e condivisione delle proprie riflessioni sul film visto.



Figura 4.25 – Salone interno della comunità

Periodicamente vengono organizzate dagli educatori serate dedicate alla musica e ai balli etnici. La musica si rivela in questo caso un ponte di comunione tra le diverse etnie. I ragazzi, in genere, accolgono positivamente la diversità, ballando insieme essi si lasciano coinvolgere e “toccare” dalle diverse usanze musicali. Lascia inoltre emergere un lato dei ragazzi, che in altri momenti è più difficile notare, poiché ballando molti di essi esprimono la loro spontaneità, senza temere il giudizio altrui. La musica rende solitamente positivo l’incontro tra diverse culture: ciascuna nazionalità accentua la loro diversità in modo accogliente, coinvolgendo alcuni più coraggiosi altri più timidi che man mano si fanno trascinare dal momento di pura espressione artistica.

Chi, tra gli educatori, non è impegnato in mansioni particolari, rimane in assistenza, sta “in mezzo” a loro. Questo dà modo all’educatore di crearsi degli spazi informali in cui poter semplicemente conoscere e coltivare un legame semplice con i ragazzi, ma anche di ricavare momenti per i dialoghi educativi, curandoli con maggiore attenzione, senza la freneticità che la *routine* della mattina e del pomeriggio comporta.

Risulta importante, allo stesso tempo, lasciare la possibilità ai ragazzi di interagire liberamente e creare spazi di condivisione tra di loro, senza la presenza costante dell’educatore, ponendo tuttavia particolare attenzione alle dinamiche che si creano, favorendo le dinamiche positive. L’educatore può intervenire eventualmente anche inserendosi nelle attività ricreative e di svago che i ragazzi svolgono, non solo con l’obiettivo di adempiere alla pura assistenza o con compiti di controllo, ma piuttosto tentando di creare un ponte per l’incontro tra i diversi caratteri e le diverse nazionalità. (E4)

LA PRATICA INCLUSIVA DELL'ORATORIO



Figura 4.26 – Oratorio, squarcio del porticato, cortile e facciata principale

La comunità sta sperimentando uno strumento educativo innovativo per praticare una pedagogia dell'inclusione e dell'integrazione: l'Oratorio.

L'Oratorio costituisce un luogo di incontro per bambini e adolescenti, animato da giovani educatori a loro volta coordinati e guidati dal parroco o dall'incaricato salesiano e affiancati da volontari e famiglie. L'Oratorio coinvolge diverse figure: il parroco, le famiglie, i volontari, i giovani, gli educatori, animatori... Essi, attraverso ruoli differenti, cooperano per una missione comune: a tutti loro viene chiesto di mettersi a servizio degli altri, secondo le proprie funzioni, in un atteggiamento di corresponsabilità e cooperazione. Risulta centrale il valore della cura del prossimo. Uno degli obiettivi è quello di praticare l'inclusione, per favorire la costruzione di legami significativi, positivi e costruttivi, non solo tra i ragazzi destinatari delle attività, che hanno la possibilità di incontrare sempre nuovi amici, ma anche tra l'intera comunità cittadina.

In Oratorio i ragazzi hanno la possibilità di ritrovarsi per passare del tempo assieme o per partecipare alle attività - come giochi, tornei, momenti di preghiera e condivisione, uscite, camposcuola - organizzate dagli animatori/educatori. Sebbene i centri estivi e i camposcuola parrocchiali costituiscano il momento di maggior concentrazione delle attività dell'Oratorio e di maggior adesione e affluenza dei ragazzi, essi non rappresentano l'obiettivo centrale e il cuore dell'Oratorio, che è

rappresentato piuttosto da uno sguardo prolungato nel tempo e distribuito durante l'intera annualità. Le attività estive non devono considerarsi, in maniera riduttiva, un semplice "passatempo", in assenza di impegni scolastici, ma piuttosto una buona occasione di introduzione dei ragazzi alle attività svolte durante l'arco dell'anno.

Durante tutto l'anno è attivo presso l'opera all'interno della quale si colloca la comunità un Oratorio cittadino, organizzato e strutturato per riunire l'operato delle numerose parrocchie presenti in città e i rispettivi oratori, con l'obiettivo di creare alleanza tra i giovani che fino a prima della sua costituzione operavano separatamente, mettendo in evidenza il carattere "missionario", comunicativo e di apertura dell'Oratorio. Al suo interno vi opera la CEC: Comunità Educatori Cittadina (CEC), composta dagli educatori delle diverse parrocchie, guidata dal direttore della comunità salesiana e dall'incaricato dell'Oratorio.

L'Oratorio è caratterizzato da una certa flessibilità operativa, in quanto le attività messe in atto al suo interno non sono rigide e prestabilite. Le attività variano di pari passo con le esigenze dei destinatari delle attività e con i mutamenti dell'ambiente culturale circostante, fermo restando i valori di base dell'Oratorio. Le regole, i principi, gli schemi operativi sono naturalmente presenti, ma non sono volti tanto a preservare un certo ordine istituzionale, quanto piuttosto relazionale, di armonia tra le persone. Il carattere inclusivo dell'Oratorio viene sottolineato dall'apertura nei confronti di tutti i giovani, senza alcun tipo di discriminazione, a prescindere dalla loro provenienza, cultura, religione, dal loro vissuto, oppure dalle loro fragilità. Non è destinato a un target specifico di ragazzi ma è aperto a tutti i giovani, specialmente ai più bisognosi, a patto che siano ben disposti ad affrontare un cammino di comunità.

I giovani di oggi, specialmente i più fragili, rischiano di sentirsi spaesati trovandosi a vivere in una società caratterizzata da differenti e numerosi modi di abitare il mondo - spesso incentrati in maniera quasi malata sull'individuo, anziché su una sana cura di sé e sulle relazioni con l'altro - da cambiamenti culturali e sociali molto repentini e da un alto livello di freneticità, che spesso spinge e fa sentire in dovere di riempire il proprio tempo di esperienze, ma senza riflettere sulla loro qualità o sulla meta a cui queste ci conducano e senza interrogarci su ciò che davvero desideriamo. In un contesto simile, i ragazzi hanno particolarmente bisogno di essere guidati e accompagnati alla riflessione, a discernere i valori e le esperienze che riempiono la vita di significato, distinguendole da quelle che invece non li aiutano a crescere e che rispondono semplicemente a canoni imposti da una società che non valorizza la qualità della vita. Gli educatori, responsabili delle attività svolte all'interno dell'Oratorio, vivono essi stessi in prima persona, in quanto giovani, i mutamenti, le paure, le pressioni del mondo giovanile e sono chiamati a rispondere in prima persona ai cambiamenti che li riguardano. Occorre praticare il valore della cura, non solo rispondendo a bisogni evidenti

immediatamente, ma insegnando ai giovani e ai più piccoli la cura di sé, utile a coltivare la conoscenza di sé, per arrivare a comprendere i propri desideri, i valori che si ritengono importanti e imparare a fare discernimento. Per i giovani è possibile acquisire queste capacità se affiancati da buoni esempi e da guide capaci di comprenderli e accompagnarli. E' importante allora che le figure responsabili stiano a contatto con gli educatori e che questi a loro volta affianchino i più piccoli, a partire dal rapporto che si instaura nei momenti amichevoli e informali in Oratorio, per arrivare ad assisterli poi in questa ricerca di vita. Nonostante le attività dell'Oratorio siano spesso pensate come attività di gruppo e la creazione di un gruppo coeso sia uno degli assi portanti dell'Oratorio, al suo interno gli educatori si focalizzano e cercano una relazione personale con ciascun dei ragazzi accolti, dedicando loro un'attenzione individuale, a partire dalla ricerca di un dialogo con ciascuno degli animati, finalizzato a un accompagnamento individuale "spirituale" dei più piccoli.

Un altro punto a favore della pedagogia dell'inclusione è la posizione strategica dell'Oratorio cittadino: la vicinanza alla comunità per Minori Stranieri Non Accompagnati testimonia un desiderio di profonda integrazione e inclusione. Pur non essendo per ora i due edifici comunicanti in maniera sistematica, si pensa, in futuro, di attuare dei piani e progetti integrativi educativi in cui le due realtà possano cooperare. L'intuizione pedagogica della comunità si è concretizzata nel coinvolgere i MSNA nell'Oratorio, che incrocia le vite di molti loro coetanei, e risponde a uno degli obiettivi istituzionali educativi e di integrazione con la cultura e società residente. Integra l'esperienza della peer-education con esigenze e desiderio di inclusione. Gli adolescenti in questo modo sono messi nelle condizioni di costruire rapporti di amicizia ed esperienze culturali, attingendo alle risorse attivate da un luogo di inclusione adatto agli adolescenti e collegato in maniera vitale con il territorio (attraverso presenza di famiglie, coetanei e volontari). (E5)

14. CIBERNETICA. UNA PROGETTAZIONE DIALOGICA COME STRUMENTO DI TRASFORMAZIONE EMOTIVA: COME SI ELABORANO I VISSUTI EMOTIVI NEL SISTEMA FORMATIVO DELLA COMUNITÀ (UN METODO FORMATIVO-GESTIONALE)

“La cibernetica è la scienza che studia i principi astratti dell’organizzazione nei sistemi complessi. Si occupa non tanto di ciò di cui è composto un sistema, ma di come questo funziona. La cibernetica si concentra sul modo in cui i sistemi utilizzano informazioni, modelli e azioni di controllo per orientare e mantenere i loro obiettivi, contrastando al tempo stesso le varie perturbazioni”
(Heylighen & Joslyn, 2003).

La biografia collettiva e l’analisi tematica fanno emergere gli elementi costitutivi del sistema educativo così come ci viene restituito dai vissuti degli educatori. Proviamo in questo paragrafo, a costruire uno “sguardo cibernetico” sull’intero sistema formativo, e fornire una possibile rappresentazione della metodologia di cura dell’intero contesto educativo e delle risorse educative, prima tra tutte delle persone degli educatori.

14.1 COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO E LEADERSHIP CONDIVISA

D1: Intervistato 1: Sì. Dopo ne abbiamo parlato in *equipe* e questo mi è servito tanto, sentire i colleghi, che erano con me e che capivano.

Intervistatore: Quindi non ti hanno detto che era sbagliato...

Intervistato 1: Questo sì...

Intervistatore: Ma come?

Intervistato 1: Adesso non ricordo... che bisogna stare attenti e capire prima quando c’è il pericolo di scoppiare, parlarne e casomai dire al collega “fai tu, non ce la faccio”. A me è mancato questo. E ho cercato in questi mesi di migliorare in questo. (D1, p. 133)

Il metodo formativo dell’*equipe* ha un aspetto esplicito, scritto, e un aspetto implicito, nascosto nelle relazioni, negli atteggiamenti, nella mentalità, e questo fatto ha delle ripercussioni pratiche sul processo di progettazione educativa. L’obiettivo non è soltanto quello di convergere su competenze, obiettivi, ruoli, attività in un progetto scritto. Lo scopo principale resta piuttosto quello di avviare e sostenere un processo di trasformazione in coloro che vivono e progettano l’educazione.

D2: Intervistato 2: “In molti casi sono anche emozioni negative, nel senso dettate dalla frustrazione di vedere chi non capisce, non sfrutta l’occasione che gli viene data qui al (*nome della comunità*). Chi non solo non la sfrutta ma nemmeno arriva a capire cosa voglia dire. Tipico è soprattutto dei...”

Intervistatore: “Ma chi? I ragazzi?”

Intervistato 2: “I ragazzi, sì. Questo lo riscontro soprattutto nei ragazzi, non dovrebbe essere così, ma riguarda soprattutto gli europei, i kosovari e albanesi, che in realtà sanno benissimo che vengono qui e si inseriranno in comunità di connazionali già formate. Per cui sanno che potranno lavorare presso una ditta di connazionali, vivranno in mezzo ai connazionali, rifiutano proprio qualunque approccio alla lingua italiana, che comunque rimane fondamentale. E questa è una cosa che mi fa abbastanza rabbia. Di contro, c’è la soddisfazione di vedere i ragazzi pienamente realizzati qui che sfruttano in toto tutto ciò che gli viene dato e noi glielo diamo con passione. Ed è una soddisfazione che vedo vivere, sia da parte mia, che da parte dei miei colleghi, una soddisfazione... cioè, quando si diploma un ragazzo è come se si diplomasse un parente, un amico... viviamo tutti con grande soddisfazione, ma anche il prendere la patente da parte di un ragazzo, il trovare il lavoro... tutto queste cose ti gratificano non come una cosa da ambito lavorativo, proprio come una cosa che umanamente mi gratifica, vedo il percorso di immigrazione completamente riuscito: questo ragazzo ha dato un senso alla sua vita; io accetto che gente venga qui a migliorare la propria esistenza, quando vedo che lo fanno così mi si spalanca il cuore.” (D2, p. 20)

In questa luce, la progettazione esige un certo numero di passaggi perché chi viene coinvolto nella progettazione possa sperimentare e accettare felicemente la possibilità della conversione della sua mentalità e di mettersi al servizio di una visione a sua volta trasformativa in un modo non passivo.

Nel metodo della progettazione trasformativa il punto a cui si dà la più grande importanza è la comunità e l’appello a formulare insieme la risposta alla domanda *dove vogliamo andare e chi vogliamo essere per i nostri ragazzi?* (*vision*) imparando a interpretare il momento della progettazione come inserito all’interno di una *missione*, e sempre meno come esecuzione di ordini aziendali.

Visione e missione sono di fatto ciò che nella progettazione educativa trasformativa assumono un ruolo strategico. Definire concretamente gli obiettivi è spesso il richiamo più frequente all’interno dell’*équipe* educativa. Eppure questo non solo non si oppone ma diventa più forte quando c’è una visione che si radica sempre più nell’identità dei soggetti che progettano e agiscono all’interno di una comunità che corresponsabilmente si fa carico dell’azione educativa.

Il processo formativo che abbiamo rilevato potrebbe essere descritto come un processo con dei passaggi: la descrizione della situazione (3.1.1), una interpretazione comunitaria (3.1.2), l'accoglienza della propria 'vocazione', intesa non soltanto in senso religioso, ma anche laicamente come il posto che sento di dover occupare, tra i tanti possibili, nella mia vita per non sentirla sprecata (3.1.3), una visione che viene sperimentata nell'azione educativa (3.1.4), una progettazione effettiva (3.1.5).

14.1.1 L'analisi della situazione

Il primo passo della progettazione integrale e trasformativo è accettare la realtà educativa come essa si presenta. In campo educativo ciò che produce poco effetto è una prassi è una logica di ufficio, in cui il *manager sociale* si comporta da manuale, organizzando in maniera perfetta sulla carta, ma spesso asettica, lontana dal mondo reale degli educatori e dei ragazzi, spesso imbeccata dalle logiche burocratiche e di rendicontazione a cui egli non può d'altra parte sottrarsi.

È decisivo per l'azione educativa che si abbiano ben presenti le situazioni concrete delle persone, degli educatori e dei ragazzi che vivono nell'ambiente educativo, è fondamentale capirle a partire dagli incontri che si fanno con loro nel modo più frequente possibile, perché è molto più difficile e astratto coglierli a partire soltanto dai momenti formali e nelle riunioni ufficiali, pur necessarie.

Il processo vivo dell'incontrare le persone si trasferisce nella dinamica dell'incontro di progettazione. A questo punto, è molto favorito il coinvolgimento dei diversi sottogruppi che sono coinvolte nel lavoro, o dei gruppi di interesse che vivono all'interno della comunità. Le diverse motivazioni degli educatori che partecipano variano, E sono di fatto legate alle urgenze e alle pressioni per risolvere dei problemi contingenti, possono essere legate a delle curiosità personali, dei fattori relazionali, o in risposta al semplice 'Dover partecipare'. Poter avere accesso in qualche modo alle diverse motivazioni è fondamentale soprattutto per coloro che sono chiamati a dirigere e facilitare l'intero processo di progettazione.

D9: Intervistato 4. Le cose che mi piacciono davvero del lavoro sono il rapporto umano coi ragazzi. Ad esempio oggi è venuto un ragazzo a parlarmi [...] abbiamo iniziato a parlare delle figure paterne, di come funziona secondo lui il padre, di come dovrebbe comportarsi, di quali sono gli sbagli dei ragazzi, di come era stato cresciuto lui, di come sono stato cresciuto io e abbiamo perso due ore e mezza a parlare della figura paterna, del modo in cui la vive lui, delle sue storie, dei suoi racconti, le mie storie, i miei racconti, gli infiniti punti di incontro. Io finito il turno che non sentivo di aver,

nonostante due ore di colloquio me lo potevo permettere, sono state due ore ricchissime, mi hanno proprio dato una ricchezza incredibile e questa cosa succede quasi ogni giorno. (D9, p. 67)

Il primo passo, quello della descrizione della situazione, ha come scopo quello di far emergere i diversi generi di conoscenza che riguardano la realtà educativa nella quale le persone sono coinvolte. È stata data molta importanza, nel tempo, al sapere sociologico, statistico, scientifico riguardo alla conoscenza del territorio, e ai problemi che vive. È fondamentale arricchire il sapere che cerca l'oggettività, come quelli che abbiamo appena richiamato, con altri tipi di saperi di cui sono portatori i membri della comunità, per il fatto avere esperienze educative e di vita diverse, e comunque di avere il proprio punto di vista sulle situazioni. È sconveniente partire dall'atteggiamento di critica nei confronti dei diversi contributi, perché è come privarsi di una ricchezza e di una risorsa, molto più intelligente sembra essere il lavoro di raccogliarli e di "farli stare insieme".

D5: Intervistatore: ma quindi la soluzione, per esempio, per, non so, l'educatore che teme di essere lasciato da solo, non essere considerato, quali sono gli strumenti per andare a correggere questa cosa?

Intervistato 5: Confronto, il parlarsi, il parlarsi

Intervistatore: Ci sono dei luoghi, dei momenti migliori di altri?

Intervistato 5: allora qui, comunque stiamo facendo qualcosa con l'*equipe*, anche se molto concentrato sull'operatività, mentre il momento di confronto anche sui ragazzi, ecco, forse quello potrebbe essere un qualcosa che potrebbe aiutare in più.

(...) avere uno spazio per parlare dei ragazzi e come li vediamo, ogni educatore può vedere anche in modo diverso perché loro si rapportano in modo diverso, con uno sono gentili e con uno sono aggressivi, e sapere quello che dice ad esempio, dal mio punto di vista, il mio collega, come gli ha risposto un ragazzo o un mio collega che ha certe caratteristiche, delinea con lui è gentile con me aggressivo, mi aiuta a capire ragazzi, perché con me è aggressivo magari, e nel confronto col collega ... con il mio collega, alla fine. Però questo momento di confronto sui ragazzi è importante (D5, p. 76)

È il momento in cui davanti ad un problema o una situazione è fruttuoso rendere prassi operativa il *brainstorming*, ed è conveniente non sopravvalutare immediatamente un'interpretazione piuttosto che un'altra, magari attribuendo colpe o accentuando una certa autoreferenzialità, ovvero dando tanto peso al proprio parere della propria posizione da difendere. È possibile invece apprezzare alcune fonti di conoscenza:

1. C'è all'interno del gruppo chi è portatore della conoscenza storica dell'ambiente, della struttura educativa a cui si appartiene, e che come la memoria vivente di alcune prassi anche

verificate dei progetti precedenti. È molto utile riferirsi a questo tipo di esperienze per affiancare alla verifica dei risultati che si stanno raggiungendo, non perdere il patrimonio dell'esperienza vissuta;

D4: Intervistato 4: l'altro giorno, ad esempio, dialogare con un mio ragazzo. Essendo nuovo, (*nome*) si è proposto di aiutarmi col dialogo e siamo andati in una stanza in cui vive il ragazzo e (*nome*) si è messo a parlare col ragazzo. Il ragazzo ha un problema di mancanza di rispetto verso la figura della donna e iniziato chiedendogli di scrivere 5 parolacce, poi è andato avanti analizzando cosa si può invece dire, ha fatto un dialogo un po' psicologico, mettiamola così, e ogni tanto gli lasciavamo del tempo al ragazzo per scrivere e per fare le sue cose e io uscendo ho chiesto a (*nome*) "ma questo l'hai fatto per quello? ma questo l'hai fatto per questo?". Era un momento in cui io stavo imparando qualcosa. Son tornato a casa pochi giorni dopo e mi ha chiesto come andasse a lavoro e io ho dovuto raccontare questa cosa, perché nella mia testa avevo fissa la maniera in cui aveva parlato con questo ragazzo, il modo in cui era riuscito a trasmettergli il messaggio, la risposta che gli ha dato il ragazzo e il vedere che aveva compreso che c'era stato quel genere di scambio. E io ce l'avevo qua in testa, avevo lui che bam bam bam bam bam bam, fatte le domande, finito, parlato, chiuso con una determinazione e una precisione che mi ha dato proprio una bella sensazione e una voglia di imparare a fare così, ad essere meglio, ad essere più bravo. Questo genere di approccio alla comunità è bellissimo, se fosse tutto sempre e solo così, rimarrei al (*nome della comunità*) fino a dopo la pensione. (D4, p. 66)

2. All'interno dell'équipe poi ci sono certamente persone che conoscono molto bene le risorse presenti o mancanti all'interno della vita comunitaria. È fondamentale non perdere questi punti di vista, per non correre il pericolo di progettare senza conoscere bene le risorse che abbiamo a disposizione;

D5: Altra cosa importante è sfruttare al meglio le qualità di ogni educatore: c'è chi ha più attenzione verso una cosa, che ha attenzione più verso un'altra magari, e in base a questa attitudine, come è stato e si sta cercando di fare adesso, si sposa al tutto diventa molto più facile, perché è meno faticoso (fermo restando che bisogna saper far tutto, a mio parere, nell'ambito del turno) (D5, p. 79)

3. C'è la possibilità poi di fare delle esperienze di apprendimento in altre realtà educative e in altri contesti che non sono conosciuti ancora, in modo da poter ampliare gli orizzonti valutativi

e operativi dell'*équipe*, senza chiudersi in una autoreferenzialità da primi della classe: questo esercita anche un certo grado di umiltà dell'*équipe* stessa;

B1: Questo ci porta al fatto che ogni comunità magari lo garantisce in maniera diversa, quindi ci sono varie sfumature... Anche nelle altre comunità magari è garantito un diritto, però ognuno lo fa in maniera diversa, no? E questo io ragionavo che porta comunque a dei confronti, perché comunque i ragazzi si parlano. (B1, p. 74)

4. Ci sono poi i *feedback* delle famiglie e delle altre istituzioni educative e formative (*stakeholders*) che ruotano attorno alla vita dei ragazzi;

E3: È necessario sottolineare che l'insegnante coopera in stretta collaborazione con l'*équipe* educativa e con gli altri responsabili coinvolti nel loro progetto educativo, la responsabile scolastica mette a disposizione degli educatori di riferimento di ciascun ragazzo un momento di ricevimento per restituire i *feedback* di ciascun ragazzo inserito. (E3, p. 17)

5. Non sono da sottovalutare poi gli studi curricolari degli educatori, pregressi o in corso, che possono portare notizie, ricerche, punti di vista aggiornati rispetto ai problemi che si affrontano e che possono anche essere strutturate in percorsi auto formativi per l'intera *équipe*;

D2: Sì, sì. Io magari la vedo più come un bisogno perché mi sto formando e sono consapevole di aver iniziato da poco e so che l'entusiasmo da solo non basta, l'intuito da solo non basta, e questo mi arricchirebbe, completerebbe la formazione. (D2, p. 26)

6. Bene poi prestare attenzione alle intuizioni, anche nei momenti informali, che in modo semplice e alle volte spontaneo, se c'è il "giusto" clima relazionale, di stima e fiducia, vengono espresse e condivise a riguardo delle possibili connessioni causali rispetto ai problemi educativi che si incontrano (nelle "chiacchiere al caffè", come si dice);

D3: Intervistatore: Ma...ci sono altre forme di dialogo con i colleghi...parlo di educatori, eh, non della dirigenza, cioè.... Voi quando parlate tra di voi sostanzialmente?

Intervistato 3: Allora...beh, parliamo: capita magari che durante il caffè diciamo di pause *équipe* ne parliamo; ne parliamo in *équipe*, però lì è diciamo un dialogo un po' strutturato, con dei tempi, delle modalità. E...parliamo anche in turno: Cioè io parlo con i miei colleghi in turno; quando vedo una difficoltà cerco di capire l'altro collega. (D3. P. 44)

7. Infine è possibile non perdere quelle conoscenze narrate che sono le storie di successo o di insuccesso educativo che la comunità ha vissuto o che ha appreso dall'ascolto della realtà educativa circostante

C8: ...Poi purtroppo c'è anche il lato della medaglia della negatività in questo caso c'è l'emozione della frustrazione causatami dagli insuccessi dei ragazzi; quello più eclatante, mi viene in testa un ragazzo che ho cercato in tutti i modi di "salvare" ma lui non voleva e ha avuto sempre un comportamento molto oppositivo. Nonostante questo,... (C8, P. 256)

D5: Qua no. Per il momento no, so che in passato magari era successo qualcosa di un po' eclatante, però le basi impostate negli anni penso abbiano aiutato tanto. Poi dipende dai ragazzi che arrivano (D5, P. 73)

In questo come in tutti i momenti della progettazione è molto importante cercare di salvaguardare sia l'attenzione al risultato che l'attenzione al processo. Nella fase dell'analisi della situazione, il rischio più grande è rappresentato dall'esagerare con la quantità di informazioni, a scapito dell'attenzione che si rischia di perdere riguardo alle motivazioni delle persone coinvolte. È bene che gli educatori dell'équipe progettuale, e soprattutto il coordinatore della progettazione, accettino questo principio: in qualsiasi situazione educativa, per quanto ricca sia la mole di informazioni che se riescono a raccogliere, la conoscenza della situazione resterà imperfetta, con qualche limite, e quindi mai sicura ed esaustiva.

D4: Sono 6-7 mesi che siamo a pieno carico. Diciamo che in quel periodo lì, da un lato venivano fuori le difficoltà, cioè parlavano fra colleghi, vengono fuori le problematiche del tipo "io non sono d'accordo con la decisione di mandare via questo", "non sono d'accordo con la decisione di tenere questo", "non son d'accordo con il modo in cui ci stiamo comportando con questo e con quell'altro"; insomma, tutto quel genere di decisioni e le problematica che conseguono dalla fase di cambiamento in cui eravamo...(D4, P. 59)

È una buona scelta quindi quella di abituarsi a mettere in conto diversi cicli di progettazione, e non soltanto un momento conclusivo, oppure concepire la progettazione come qualcosa che si costruisce di incontro in incontro.

A10: ...le variabili sono mille e questo perché? Perché siamo esseri umani. Siamo esseri umani non siamo robot e quindi ogni volta la vivi in maniera diversa certo ogni volta è giusto dedicarci del

tempo per metabolizzare, farla propria, magari vedere la differenza con un altro evento simile accaduto prima,... (A10, P. 52)

È preferibile cercare una qualità crescente piuttosto che è un progetto perfetto. Ed è altrettanto fondamentale non perdere il contatto con ciò che vive l'educatore e con la sua motivazione. Nel processo di progettazione è meglio che ogni educatore si è abituato a portare un numero limitato di riflessioni in modo da poter esprimere un potenziale generativo rispetto alle situazioni educative e alla collaborazione con i colleghi, piuttosto che appesantire il clima progettuale con la necessità di dover continuamente fornire prestazioni e informazioni al gruppo. È evidente che va evitata la situazione in cui l'educatore non abbia spazio per esprimere quanto conosce di una situazione educativa, tanto quanto abituarsi a vagliare e a mettere sul tavolo le informazioni significative piuttosto che esprime un sovraccarico di informazioni, impossibili da metabolizzare da parte dell'*equipe*, o informazioni superflue che, alla fine, è sono i modi tipici per manipolare il processo progettuale).

D5: La mia difficoltà, perché di solito si mette varie ed eventuali però effettivamente facciamo più di 4 ore sono, quattro 90 sono, ci sono procedure, c'è il cambiamento veramente, mettere un varie ed eventuali... Una volta han detto "c'è qualcuno che deve dire qualcosa o aggiungere qualcosa?" in sette hanno alzato la mano, sulla banalità della marmellata, sul ragazzo che magari... magari ho tanti aspetti da vedere da notare su un ragazzo magari, e mi allungo e porto via tempo e spazio. Il fatto che sia tutto strutturato, blocca tanto. Il varie ed eventuali però allungherebbe a dismisura: se ogni volta dobbiamo portare all'*equipe* successiva un problema che magari è da risolvere, non dico subito, ma quasi, solo trovare un equilibrio non è facile. L'*equipe* qui è molto molto molto molto strutturato. (D5, P. 82)

Ci sono alcuni ostacoli che possono essere superati nel processo dell'analisi della situazione.

Un ostacolo è il non accettare quello che vediamo, perché assumiamo un atteggiamento cognitivamente e ideologicamente selettivo.

D6: Penso che io personalmente faccio fatica non a vedere il ragazzo come un mio pari a livello umano, ma a non sentirmi "Ecco, io sono l'educatore e tu sei l'educato, quindi c'è un distacco", che c'è sicuramente, altrimenti non si avrebbe il lavoratore e "l'ospite, il cliente", però a non abusare di questo, nel senso che io non ti insegno, ma c'è il rischio, l'ho visto in me, adesso magari un po' di meno dopo qualche anno, lo vedo nei nuovi educatori e magari un pochino mi rivedo in loro, e dico, non ti insegno, non ti aiuto a capire questa regola, ma te la impongo, te la impartisco, senza magari

aiutarti a capire. Ma lo fai perché? Perché godi a sentirti superiore davanti a un altro e a dirgli “Ecco, io ho la conoscenza, te la do e tu devi obbedirmi”? Oppure sei un educatore, quindi ti educo a capire il perché di una certa regola, se parliamo di regole, o di un certo atteggiamento, di un certo stile di vita, di una certa correzione che ti voglio fare? (D6, p. 86)

Un secondo ostacolo è non esprimere quello che pensiamo, perché manchiamo di autostima, o per paura di essere giudicati o puniti dagli altri.

D5: Intervistatore: Ci sono delle cose che non si riesce a fare emergere in *equipe* perché magari uno non vuole mettersi in prima linea oppure perché non... però se invece fosse ci fosse un arbitro, qualcuno esterno, tipo delle cose che non si dicono, però che...

Intervistato 5: il supervisore esterno?

Intervistatore: no no, non un supervisore nel senso di giudice, ma una persona che raccoglie e poi affronta, mentre invece magari alzare la mano davanti a tutti uno non se la sente, però magari parlare privatamente. (D5, p. 82)

Un terzo ostacolo ci rende difficile cogliere il rapporto tra percepito ed agito, in questo modo non riusciamo a vedere quello che facciamo. Quando gli educatori sono sovraccarichi di attività, e non riflettono sulle azioni che fanno, agiscono per *routine* o applicando meccanicamente le procedure, riferendosi ad un mandato comunitario implicito, oppure muovendosi per intuizione personale.

D4: Sento che a un certo punto, nella difficoltà del turno, nella difficoltà della comunità, nella difficoltà di quello che succede, si perde un attimo di vista l'obiettivo che è il bene dei ragazzi e si pensa alla difficoltà di quello che si sta facendo. Ci vorrebbe proprio un distaccarsi e guardare dall'esterno la situazione (D4, p. 55)

14.1.2 L'interpretazione in una forma comunitaria

Il secondo momento, che segue l'analisi della situazione, è l'interpretazione comunitaria che si esprime nel progetto. Il passaggio precedente è il momento in cui i vari *input* vengono raccolti, e riguardano i ragazzi, le risorse, la vita comunitaria, ma il livello a cui si è prevalentemente rimasti è quello della raccolta delle informazioni. Il secondo passaggio è quello dell'interpretazione. Il secondo passo dell'interpretazione si riconnette al modello ermeneutico della progettazione: tutto quello che sappiamo, le domande, i problemi che sono emersi durante la fase dell'analisi della situazione, necessitano ora di una lettura e di una adeguata interpretazione. Come la teoria ermeneutica ci ha

insegnato, l'interpretazione dipende radicalmente dal punto di vista e dai presupposti valoriali che sono in gioco. In estrema sintesi, l'interpretazione dipende dai criteri che si usano per guardare alle cose che emergono.

Una *equipe* educativa è composta da tanti punti di vista, esiti di storia di vita e itinerari educativi e formativi molto diversi, che portano a vedere e valutare le situazioni educative con criteri molto diversi. Per inciso, in un'opera educativa non è detto che la prospettiva pedagogica sia condivisa da tutti i professionisti in campo. È molto importante dunque rinforzare l'attenzione al coinvolgimento affettivo ed emotivo dei soggetti, alla loro fragilità e vulnerabilità, perché l'interpretazione tocca gli stili di vita, i modi di vita di vedere e valutare le cose, lo stile di espressione e quello di azione, i modi di fare spesso impliciti e legati al vissuto emotivo e alle storie delle persone. Comprendere ed esprimere stima nei confronti di questo *patrimonio vissuto* diventa fondamentale, perché se non c'è la disponibilità a mettere in gioco i propri paradigmi di riferimento, non è possibile nessun cambiamento trasformativo ma soltanto un'esperienza transazionale.

D5: Cioè io ho queste caratteristiche e tu le tue. Perché io devo fare le tue e tu devi fare le mie? Cioè uno sforzo mi serve sapere come lavori tu perché arricchente anche da parte mia perché ci arricchiamo fra di noi, portiamo le nostre esperienze e le nostre capacità a vantaggio dell'altro. (D5, p. 79)

Per rendere possibile una interpretazione condivisa della situazione che l'*equipe* educativa vive, e poter fare andare in gioco i paradigmi di riferimento di ciascuno, sono necessari un *cambiamento cognitivo* e un *cambiamento emotivo*. Il cambiamento cognitivo richiede la disponibilità ad allontanarsi, per prima cosa, dal proprio modo di percepire le cose e di avvicinarsi in modo diverso e nuovo alla realtà educativa e alla percezione degli altri educatori. Quando ci si allontana dalle proprie percezioni è importante cercare di chiarire le intenzioni fondamentali degli altri e le proprie e formulare con chiarezza delle domande di chiarimento. In un secondo momento importante spostarsi dal semplice comprendere razionalmente le posizioni degli altri e dirigersi verso un modo nuovo di guardare le cose, che riesca per esempio a stupirsi, e a meravigliarsi, rispetto alle cose che si vedono: questo può portare gli educatori e le persone che sono coinvolte ad una consapevolezza più ricca della situazione che si vive, produrre dei chiarimenti rispetto a incomprensioni e diversità di punti di vista, oppure ad una possibile riformulazione o addirittura ad un cambiamento di prospettiva.

D7: Allora in verità, quando il ragazzo è stato trasferito ero abbastanza tranquilla e serena. Avevo un po' di preoccupazione, per il discorso del - "mi ha messo le mani addosso ed è stato trasferito, magari

pensa che sia stato trasferito per causa mia” - ma in verità è un pensiero che mi è passato, ma che poi è andato via.

Mentre subito dopo il dopo il riaccoglimento appunto di questo ragazzo ho avuto in particolare subito dopo il turno quando sono uscita con questo mio collega, che siamo rimasti fuori molto per a parlare insomma ecco, e che mi ha aiutato molto a farmi un attimo ragionare, cercare di non farmi vivere solo il quello che avevo visto ma di farmi vedere il quadro completo. E poi anche con (*nome*), cioè mi sono trovata anche con lui, mi sono confrontata, penso tipo subito...il giorno dopo mi sembra ecco, no, gli ho scritto io la sera però mi aveva detto appunto non avevamo avuto modo di parlarci quella sera lì ecco.

E quindi gli ho scritto e mi ha detto “guarda ti stavo giusto per scrivere” quindi è stato un momento in cui tutti e due stavamo per scrivervi e quindi ci siamo messi d'accordo per parlare il giorno dopo. Ne abbiamo parlato ed ecco mi ha mi ha molto aiutato questo, sia il collega con cui mi sono confrontata che (*nome*), per il discorso di elaborazione della cosa. (D7, p. 112)

Tutto questo dipende molto dal tipo di clima che si è stati capaci di creare. Se si cerca di costruire un clima di serena comunicazione, di sincerità e fiducia, è possibile anche creare un dialogo riflessivo condiviso, un'esperienza che assomiglia ad un vedere e pensare insieme. Questo tipo di dialogo nasce quando il gruppo che progetta accetta di passare dalla conversazione tattica, abile, per non creare conflitti, ad un dialogo capace di attraversare la crisi iniziale. Il pensare insieme è una caratteristica fondamentale: nasce quando ci si sforza di costruire insieme un certo equilibrio tra il modo di esprimere il proprio punto di vista, e ciò che motiva questo punto di vista, ad una certa sospensione del giudizio rispetto ai punti di vista altrui, cercando di impegnarsi empaticamente nei confronti delle idee e delle convinzioni degli altri.

D4: Quando c'è il confronto coi colleghi, si crea un clima di risentimento, invece nel pensiero, nella riflessione personale, ti rendi conto però che c'è la ricchezza dell'*equipe*, che c'è l'esperienza dello stare insieme, l'imparare a condividere uno spazio. Nel senso, posso dire tante brutte cose sui miei colleghi, però non funzionerebbe mai come ragionamento, perché io sbaglio un sacco di cose, i miei colleghi sbagliano un sacco di cose, ma tutti quanti sbagliamo e tutti quanti facciamo le cose giuste e alla fine l'unico modo per affrontare i fatti in modo oggettivo e anche sincero con noi stessi e con gli altri diventa proprio lo snocciolare di queste questioni all'interno di questi momenti protetti e controllati come l'*equipe*. (D4, p. 53)

In questa maniera entra in scena una rappresentazione condivisa del sapere implicito, che con fatica sarebbe potuto emergere nel momento del brainstorming, quando si cerca di descrivere la situazione.

L'*equipe* e il coordinatore, colui che facilita il processo, si misurano di fatto con una certa astrazione emotiva, legata all'esperienza della perdita di alcune certezze, compresa quella dialettica. Le convinzioni e le idee iniziano a perdere la loro assolutezza, sembra di non avere chiarezza e nemmeno una direzione sicura da prendere, sembra che le teorie studiate non aiutino, e che le persone non abbiano ruoli specifici su cui fare affidamento. Questa frustrazione è uno scotto da pagare per poter creare una comunità ad un livello più profondo.

B7: Dico solo una cosa e dopo basta. Che era una riflessione che mi veniva collegata alle emozioni. Magari lo presa troppo nello specifico quella domanda, però parlava di caratteristiche specifiche dell'emozione educativa. Io ci sento troppe volte, e parlo non della persona ma dell'emozione che l'emozione che viviamo sono istintive ma che gli diamo un valore assoluto e un po' presuntuoso. Faccio un esempio con dei nomi, (*nome*) sta male, no, era venuto fuori tempo fa il discorso che facciamo su [*nome ragazzo*] c'è chi diceva io vivo in questo modo qua.. io vivo in questo. Penso che l'emozione sia quella cosa lì. Dalla potenza di vissuto che mi da per me diventa assoluta e acquista un valore presuntuoso dentro di me perché gli do il valore massimo. Gli do la cosa reale? E penso che educativamente rischiamo tanto questa cosa qua. Quello che vivo proprio perché lo vivo io ed è l'intensità più ampia che io possa avere perché non saprò mai nel profondo che cos'è la Gioia per Anita o la rabbia, perché io so la mia, anche intensità mi porta o a che bassezza mi porta ma per me quella diventa assoluta e si comporta con me in modo presuntuoso perché mi fa credere che sia la cosa più giusta che ci sia. Quindi discendere nel vissuto questa potenza qua è difficile. (B7, p. 204)

Questo esige *leadership* collaborativa, creatività, immaginazione, rischio e soprattutto fiducia. Questo è un momento difficile da vivere è più di qualcuno, compreso chi conduce, può avere l'impressione di perdere tempo, di non concludere, e può reagire cercando di riprendersi le proprie certezze e proponendo, magari con più decisione forza, l'itinerario che gli sembra più promettente per salvare la situazione e fuoriuscire dalla brutta sensazione che si sta vivendo. È il momento di una certa oscillazione tra propugnazione sincera delle proprie idee ed empatia nei confronti di quelle altrui.

D9: Sì, ognuno viene con un'idea diversa della comunità, qualcuno lavora, ha visto un po' case-famiglia qualcuno ha visto oratorio, però lavorando in una comunità grande grande come la nostra soprattutto con gli stranieri, che sono entrati anche in modo illegale, con i trafficanti, ascoltando le loro storie, guardando da come sono, da come si comportano, qualcuno molto educato, avanzato, qualcuno ha tanti passi da fare, poi dialogando sentendo un po' le loro storie ascoltando le loro storie, si ha un impatto... quindi magari per un lavoro futuro per gli educatore che verranno, o qualcosa se

volete contribuire a questo, proprio a non giudicare subito o a non concludere niente subito. Ma ad essere aperti, a fare esperienze della vita, anche perché è un lavoro che coinvolge la propria persona... (D9, p. 121)

In questa fase gli educatori e anche il coordinatore vivono una forma di spaesamento, non hanno ancora una visione chiara e anche la missione.

14.1.3 Il contatto profondo con le radici 'vocazionali' del lavoro educativo

C'è nel lavoro educativo professionale una dimensione che potremmo chiamare vocazionale. Persona tua infatti il lavoro dell'educatore nasce come prolungamento dell'azione generativa nei confronti di un essere umano

A7: Come la vivo in questo lavoro, la vivo come un'esperienza bella che ne faccio come vocazione della mia vita, ma che a volte mi trovo in difficoltà. Perché alle volte ci sono dei muri da superare che neanche con l'aiuto dello Stato riusciamo a volte, sull'educazione del ragazzo. E quindi sarebbe bello, tornando in tema di diritti che lo Stato venga in aiuto nostro, degli educatori per in qualche modo aiutarci a educare un ragazzo senza che il ragazzo stesso si ripari dietro i diritti. Questo è quello che aveva un po' ogni giorno come educatore." (A7, p. 25)

Educare infatti, come abbiamo visto, non è che fare con il trasferimento di alcune nazioni o di alcune procedure che servono per stare al mondo, quanto piuttosto l'offerta e la testimonianza di un'interpretazione, di uno stile di vivere, proposto al soggetto che cresce come bagaglio necessario per poter intraprendere e personale opera di discernimento sulla persona che uno vuole essere. Tutti spontaneamente comprendono che il mestiere educativo, che sia quello dell'educatore professionale o dell'insegnante e del formatore, non è un mestiere come agli altri perché a che fare con la trasmissione dei significati della vita.

A8: Quello che posso dire in soldoni secondo me è ho un po' un senso di sincerità e un po' di, come si può dire, coerenza tra quello che si fa fuori e quello che si fa dentro. E soprattutto anche quando gli altri ti chiedono tu che lavoro fai, salva la coerenza in questo caso qua appunto. Se vogliamo dire una sensazione, emozione è la passione un po' che ti ha coinvolto e che non hai paura di dire: "si

sono sicuro di quello che voglio fare”, poi questa passione diventa vocazione e ti permette di essere coerente senza aver paura vergogna.

Ecco un esempio che mi può venire fuori e quando facciamo le gite in qualche città che può esserci magari una vergogna iniziale di educatore a presentarsi con dodici o quindici ragazzi stranieri mentre la gente ti guarda però lì è la coerenza, cioè se sei una tua passione se la tua vocazione vergogna a farti vedere fuori e anche essere pronto a prendere i giudizi che gli altri hanno.” (A8, p. 37)

Il secondo momento è il processo della progettazione integrale quindi a che fare con l'accoglienza di questa 'vocazione'. L'espressione non è da intendersi nel senso religioso della parola, almeno immediatamente, quanto piuttosto secondo il significato suggerito spontaneamente dalla parola, cioè il richiamo a quanto ogni educatore penso tardi sperimenta o a sperimentato, un legame speciale particolare con i soggetti ai quali presta il suo servizio, e che lo coinvolge radicalmente nella testimonianza di ciò che di prezioso incontrato nella vita.

Nella fase dunque che stiamo vedendo, quella dell'accoglienza della vocazione, aumenta ulteriormente la rilevanza dell'aspetto dell'identità degli educatori coinvolti nella progettazione e trasformativa rispetto alla preoccupazione per il processo è il risultato.

La fase dell'accoglienza della vocazione corrisponde, nel processo, al principio del primato della risposta alla domanda *per chi faccio l'azione educativa? in nome di che cosa la compio?* Il processo più profondo del discernimento comunitario è il momento in cui si riconosce e ci si ricorda reciprocamente che il motivo per il quale facciamo l'azione educativa e progettiamo non è l'obbedienza al datore di lavoro, né tantomeno l'ossequio al sistema burocratico del servizio sociale, e nemmeno lo stipendio di fine mese, quanto piuttosto l'onesto e interrogarsi, al di fuori dei meccanismi di normalizzazione, su quanto permettiamo ragazzo l'incontro con le realtà i valori più autentici che come comunità possiamo dire di avere individuato, rilanciando continuamente da domanda *E tu che persona vuoi essere?*

D6: Quando il ragazzo accetta che tu entri in quel cerchio, magari in uno un pochino più grande, ma comunque un cerchio ristretto, è una gioia immensa perché vedi che il ragazzo si fida di te; e ti dice “Guarda educatore, io sono indeciso: vorrei fare pasticceria perché mi piace tantissimo, però la mia famiglia dice che devo andare via perché devo lavorare e devo mandare i soldi a casa, io non so cosa fare”. Ci ragioniamo insieme e il ragazzo si fida del tuo ragionamento. Si fida di ragionare con te intanto, magari non ti ascolterà, o non farà quello che tu pensi sia meglio per lui, però intanto si fida e ti chiede consiglio. Quella è, credo, per me almeno, la cosa più bella dell'educazione. Socialmente è un mestiere bellissimo perché sai, io faccio l'educatore, io ho in mano le vite delle persone, sono un dottore, sono una roba bellissima...ah come sei bravo, come sei bravo. Sì, però nell'educazione

la parte bella non è quella di modificare le vite delle persone, è poter entrare in confidenza con gli altri, così come lo è nell'animazione, lo è stato nell'animazione per me gli anni prima. (D6, p. 101)

Il primo passo da fare è lasciar correre gli elementi che non servono, che non sono essenziale, gli ostacoli tra persone e le convenzioni e le teorie che paralizzano. Il secondo passo è quello invece di permettere l'arrivo di qualcosa di nuovo che sta arrivando, che non l'hai già dato, e che sta emergendo dalla convergenza del lavoro della comunità educante impegnata, in questo senso, a interpretare il proprio compito in senso vocazionale.

Il terzo passaggio è il dialogo generativo nella comunità: educatori che partecipano al lavoro della progettazione integrale sono coinvolti a pensare come comunità, ovvero ciascuno prova ma sì come una parte importante dell'insieme, usando una certa sensibilità empatica che magari non ho mai usato prima, cercando soprattutto di trovare i fili che uniscono i vari discorsi e che prima venivano trascurati. Questo genera prospettive e scenari nuovi, senza forzare ancora i tempi per trovare la soluzione o a ritornare all'affermazione del proprio punto di vista. C'è la possibilità, in questa fase, di sperimentare una qualità una profondità nel dialogo, è un livello di fiducia molto alti. Questo conduce gli educatori che partecipano ad attraversare una specie di 'fatica collettiva': ciascuno può avere l'impressione di essere molto separato dagli altri per l'emergere della differenza dei diversi percorsi di vita, che prima erano nascosti, e l'imperfezione di ogni proposta e di ogni pensiero preso a sé stante, come di ogni parola e di ogni idea.

B4: Grazie a Dio però siamo un'*equipe* per questo, perché Richi dice: "Io l'ho vista affettivamente e sarebbe bello che tornasse", un altro dice "No, ma io a livello genitoriale darei questo". Ovviamente però è una comunità: torniamo quindi all'ambiente di cui stiamo parlando: non stiamo parlando di casa nostra. Non sto parlando di una cosa mia che accolgo a casa mia e decido io come farla appartenere a casa mia.

E torno anche a quello che diceva (*nome*): le mura indicano alla fin fine un'appartenenza, che uno lo voglia o no. Le mura indicano uno stile, un modo di vita, qualcosa che condividiamo, che sia più aperto o chiuso...però è uno stile, è un abito, che può essere col collo largo o col collo stretto, ma è un abito che uno ha addosso. Sì, certo, ci diciamo le cose però alla fine come comunità dobbiamo arrivare ad una conclusione: può essere che [*nome ragazzo*] affettivamente sia legato perché ha un nucleo affettivo che gli è venuto meno. Ciò non vuol dire che un domani dovrà tornare qua. Perché se educativamente riteniamo, per il suo progetto, che sia valida l'autonomia che ha scelto anche se magari lo ha fatto in un momento così, di follia sua, in cui voleva diventare grande tutto ad un colpo, allora ok, magari la educiamo con dei passi che decidiamo di mettere dopo. Se no possiamo invece valutare anche che possiamo fare una proposta interna valida per lui che gli favorisca un ulteriore

passo verso l'autonomia...questo è. Quindi ci stanno tutte. Però alla fine in una comunità si arriva ad un punto finale, ad un nodo che è condiviso. Proprio perché è una comunità e proprio perché non c'è solo uno che la guida ma siamo un'*equipe*. (B4, p. 138)

Si può anche fare l'esperienza che le intese delicati e sottili che cominciano a venire fuori, non riescono ad essere sufficientemente espresse dalle parole che si dicono. Gli educatori possono vivere imbarazzo e di silenzio, ma questo non perché non ci sia niente da dire ma perché spesso si sperimenta una certa ricchezza di intesa.

Il dialogo 'generativo', in questa fase e a questo livello, oltrepassa la logica lineare degli obiettivi e delle finalizzazioni. Dentro un cammino di trasformazione che potremmo chiamare spirituale o quantomeno psicologica ed educativa, lo scopo è innanzitutto quello di permettere che emerga, nella comunità, una nuova coscienza dell'insieme della vita comunitaria ed educativa, e che maturi una nuova situazione interiore in ogni educatore e nei suoi vissuti emotivi (anche transferiali).

B7: La mia risposta a suo tempo era molto molto semplicistica: avevo appena iniziato, non avevo bene chiaro il quadro della situazione, per me il problema quella volta era semplicemente una mancanza di reiterazione. Le situazioni che si vengono a creare sono molto particolari ed è difficile che si ripresentino uguali tante volte ed è quello l'ingrediente principale per interiorizzare bene una cosa, cioè viverla tante volte. Però effettivamente ci sono tante cose che adesso a qualche mese di distanza vedo che, in modo non identico, si ripetono certe cose e allora secondo me la risposta più che altro non è questione di formazione interiore, cioè riuscire a non far entrare in gioco la risonanza tra un evento e l'altro, non è semplice, non è una cosa così banale e anche il semplice fatto di succedere una cosa e penso "Okay la prossima volta sono pronto per questa cosa" non è vero, ci vuole tanto, bisogna educarsi da soli in modo molto ferreo, bisogna essere bravi per fare una cosa del genere. Dunque secondo me la risposta è un mix tra le due cose, tra la mia risposta originale e questa, cioè ci vuole sicuro che l'evento capiti tante volte per avere una palestra su cui fare allenamento e poi bisogna anche autoformarsi per evitare che la risonanza prenda il sopravvento e mi faccia provare la stessa cosa due volte, è questione di bilanciare le due cose. Comunque bisogna allenarsi all'emozione: la prima volta proverò una cosa, la seconda volta non potrò essere già pronto ma la terza, la quarta, dovrò già essere in grado di capire che cosa devo migliorare per non riprovare di nuovo la stessa cosa se effettivamente è negativa." (B7, p. 212)

Non è infrequente assistere a momenti nei quali ciò che viene messo in gioco e condiviso non sono più le semplici idee, le interpretazioni ai paradigmi a cui si faceva riferimento all'inizio del processo, ma anche esperienze personali e pezzettini della propria storia, compresa l'esperienza di

trasformazione personale che uno sta vivendo nell'esperienza educativa stessa. È utile e alle volte necessario permettere dei tempi in cui la comunità possa fermarsi e gustare la nuova identità che vive quando accade questo cambio di paradigma. Questo permette il contatto di ognuno con la propria dimensione vocazionale nell'essere educatore più che non di quella prestazionali, e permette di legare in maniera forte l'identità della comunità alla missione educativa, che a questo punto tutti capiscono che supera ed è più grande di ognuno dei membri dell'équipe.

14.1.4 Mettere a fuoco e sperimentare insieme la vision del lavoro educativo

È possibile ipotizzare una quarta fase della progettazione integrale. C'è infatti un momento nel quale la comunità può sentire una certa unità 'vocazionale', cioè sente di aver elaborato una visione condivisa, nonostante le diversità di esperienze e di formazione, percepisce di aver maturato un atteggiamento comune profondo: ciascuno sente che in quel gruppo a trovato il luogo dove vale la pena spendere le proprie energie, e sacrificare seriamente nelle cose che si fanno, perché le si trova cariche di senso quasi non riuscendo ad immaginare altri luoghi dove poter vivere così intensamente la propria vita educativa. Ciascuno, in questa comunità educativa, sente di essere in contatto con una fonte viva di motivazioni profonde di vita. È il momento in cui l'*equipe* può fare piccole esperienze educative e pratiche orientate dalla visione condivisa che si è maturata. La *vision* delinea i tratti di come la comunità vorrebbe essere e non soltanto quello che deve fare.

A7: Prendo la parola importanti e la distinguono in due gruppi. Secondo importanti come più presenti e individuo l'inadeguatezza e l'incompletezza. Con il termine importanti come indispensabili, direi che è indispensabile e che ci sia un'interiorità legata alla speranza ovvero che l'incompletezza non abbia la meglio ma che ci sia una pienezza che la riempie.

Preciserei il termine pienezza che può comprendere tutto quello che le istituzioni non chiedono ma che grazie a Dio la comunità, il gruppo di lavoro, o gli stessi ragazzi aggiungono e con pienezza può essere anche lo stile e la missione che si decide di condividere aldilà di quello che viene richiesto. (A7, p. 28)

È fondamentale che la *vision* della comunità, legata cioè se è di trasformazione 'vocazionale', non è qualcosa di astratto, ma qualcosa che accende gli animi, entusiasma gli educatori della comunità. Se è astratto e non accende gli animi, può arrivare a spegnere gli educatori.

D4: Intervistato 4: Sì, appena ho iniziato il mio percorso lavorativo sentivo, appena uscito dalla riunione dell'*equipe*, una spinta di crescita, una spinta a migliorarmi come individuo, più per me prima che per i ragazzi, sentivo una grande forza verso questa direzione. Ora sono un attimo confuso. Non so se è il ricambio di potere interno che, concedimi la parola, sta un po' disturbando questa atmosfera o se semplicemente sono io che sto iniziando a vedere le riunioni sotto un punto di vista diverso. All'inizio, però, sentivo molto di più l'aspetto formativo dell'*equipe*.

Intervistatore: Quindi tu sospetti che è stata la ristrutturazione interna o c'è stato qualche cambiamento tuo che ti rende l'*equipe* meno appetibile?

Intervistato 4: meno appetibile no, cioè vado la volentieri uguale eh, però è proprio la questione dello stare di fronte a dei colleghi per quattro ore, uscire fuori e sentirsi che si ha voglia di migliorare, si ha voglia di imparare, si ha voglia di fare qualcosa di nuovo, di dire "che bello che è il mio lavoro". Il lavoro comunque è sempre bello, però non ho più questa concezione che avevo all'inizio dell'*equipe*, non sento più questa energia iniziale dell'*equipe*. (D4, p. 52)

Allo stesso tempo è una cosa che ti stimola, le attira, e ha le caratteristiche di qualcosa di estremamente concreto. La *vision* cioè risponde alle aspettative e desideri dell'*equipe*, e mostra anche nuovi scenari che si possono aprire come effetto degli sforzi comuni che si stanno impiegando. La tappa della formulazione di una visione a due caratteristiche: la sperimentazione e la narrazione.

Dopo aver superato il paradigma di una progettazione per obiettivi, ovvero di una progettazione tecnica, lo sviluppo di modi di esprimersi e linguaggi diversi nella produzione della visione è una logica conseguenza. La fase della visione che viene sperimentata, in modo concreto, dalla comunità fa vivere in modo vivido il lato emotivo degli educatori, si condivide e ci si esprime molto per immagini, vengono richiamate storie forti, si parla il linguaggio di un sogno da realizzare, e per questo occupa la posizione intermedia che lega la vocazione con l'azione e l'operatività. Vengono continuamente promossi i modi di esprimersi narrativi, visuali e perfino artistici, perché questo è necessario per creare un ambiente che offre l'interpretazione visibile di quello che la comunità sta vivendo, superando la semplice scaletta funzionale.

D5: Intervistatore: però per esempio, se noi dovessimo costruire un'attività formativa che non è la solita *equipe*, quale dovrebbe essere la priorità per il benessere degli educatori? Cosa è che gli serve?

Intervistato 5: due aspetti: uno il confrontarsi sui ragazzi, le difficoltà un operatore può avere, un momento di avversità che un ragazzo ha

Intervistatore: ma quindi tu dici segnalare dei casi?

Intervistato 5: sì, oppure aiuto. E tra operatori comunque rimane un confronto, su certe procedure o su quello che può essere successo.

Intervistatore: E in che modo sarebbe differente questo dall'*equipe*.

Intervistato 5: diciamo che... cioè ecco forse, nell'*equipe* è tutto calcolato, 3 minuti, 5 minuti, 7 minuti si parla di questo, 8 minuti si parla di quest'altro, 10 minuti si parla di questo: molto rigido. Dovevo parlare di questo, c'è un'emergenza, prende fuoco la stanza: ne parliamo la prossima volta perché non era nelle nell'ordine del giorno. (D5, p. 82)

Quando si sperimenta concretamente la visione che si matura all'interno della comunità, non si bada tanto alla correttezza del modo in cui si formula la visione, quanto piuttosto l'illustrazione dei principi che guidano l'azione educativa viene sempre spiegata attraverso storie di vita concreta oppure storie di eccellenza che spiegano i principi ispiratori dell'azione educativa: la comunità infatti, sperimentando la visione in chiave vocazionale, sente l'esigenza di individuare in fatti concreti ciò per cui si spende e si impegna. Le storie producono l'ambiente all'interno del quale trovano spazio i principi gestionali astratti. La visione prodotta in modo condiviso non resta quindi sulla carta, ma si traduce in un ambiente reale costruito da simboli, storie, narrazioni, che porta con sé ed esprime anche una cultura organizzativa. La narrazione e la sperimentazione sono fondamentali per il processo della progettazione, perché valorizza il potenziale formativo della dialogicità e della narrazione.

D7: Cioè sì, appunto con questo io ho tre/quattro colleghi con cui mi trovo, sono in sintonia; quindi, se ho un problema vado da loro e viceversa loro se hanno un problema vengono a parlarne. È successo proprio ieri nel senso di questo collega che ce l'ha, è molto arrabbiato per come è uscito dalla comunità un ragazzo. Quindi è uscito e continuava anche fuori dal lavoro, era arrabbiato con questo ragazzo, "ma perché questo ragazzo non ha voluto fare così", quindi allora cerco di farlo parlare, cioè cerco di far parlare il collega e poi gli espongo quello che secondo me è la situazione da un punto di vista un po' differente da quello che sta vivendo adesso. Quindi sì, ci sono dei momenti in cui i colleghi vengono che stanno male per una cosa che hanno vissuto al lavoro, e quindi che è una cosa che magari si portano avanti da un po' e cerchiamo di elaborare insieme ecco, di parlarci sopra e vedere se si può... [...] Perché tipo parlando con tutti, questo esempio qui di questo ragazzo ne abbiamo parlato anche in *equipe*, quindi abbiamo anche dato modo anche all'educatore, al collega appunto di parlarne, di dire come stava, di quello che pensava, quindi in verità non è che c'è qualcosa in più che la comunità può fare. Dipende della persona; se è una persona che ha bisogno di conferme, avremmo potuto parlarne anche altre cinque volte: comunque lui ha il discorso che era arrabbiato per questo ragazzo qui, perché è uscito un po' così... (D7, p. 117)

È in questo contesto che vengono recuperate le fonti cosiddette tradizionali, le radici, ma anche gli esempi e le persone eccellenti che hanno vissuto l'esperienza della comunità. Queste figure vengono

tolte dalla dimenticanza perché vengono rilette come fonte di ispirazione e come modelli che hanno tentato di vivere bene ciò che la comunità ora sta sperimentando in una forma imitativa nuova e creativa.

D7: Per esempio, io adesso sono educatrice di riferimento - quindi devo aver cura in particolar modo di dieci ragazzi - e con questi dieci sto cercando di fare un percorso educativo appunto. E ci sono dei momenti in cui - che ne so - li vorrei prendere a sberle perché non vanno a scuola, oppure arrivano, fanno una cavolata e dico “ma perché”...quindi sono triste, però non mi fermo a quel sentito. Cerco di avvicinarmi al ragazzo, cerco di parlargli, cerco di capire perché sta facendo così. E poi da lì provare a costruire un qualcosa di diverso, un qualcosa di nuovo. (D7, p. 104)

Il legame tra ciò che si narra e ciò che si sperimenta si traduce spesso in un pensiero nuovo rispetto alla progettazione. La visione non viene solo raccontata, ma viene anche fissata nelle pratiche educative. In questo modo la visione che sta nascendo viene vissuta in piccolo, e poi viene recepito un primo *feedback* e i consensi che servono da parte degli educatori e dei soggetti coinvolti nella progettazione condivisa. Ogni piccolo microcosmo della comunità può sperimentare la prassi e la teoria, e offre nuove idee per la progettazione operativa di strutture anche più grandi che possono essere costruite perché si sono rese necessarie. È fondamentale che le sperimentazioni non siano troppo complicate o definite con eccessiva precisione, perché ci vogliono tempi brevi per poter realizzarle, una certa flessibilità delle strutture e che sia possibile fare questi esperimenti in diversi momenti lungo la loro evoluzione. Queste sperimentazioni sono utili soprattutto per il processo di apprendimento e non soltanto per i cambiamenti concreti della situazione dei ragazzi.

14.1.5 La progettazione in azione

Un altro momento della progettazione, considerato tradizionalmente forse il più importante, è il momento operativo che, di solito, è quello che si concentra tutto sul *risultato atteso*. È indispensabile porre con chiarezza gli obiettivi che vengono raggiunti nei processi seriali degli interventi, dell'attività o degli eventi. Esplicitare chiaramente chi sono i ragazzi, le responsabilità degli educatori dell'équipe, dove vengono destinate le risorse e il cronoprogramma delle attività.

A8: Al di fuori, potrebbe essere abbastanza semplice dire semplicemente, non ne vale la pena cercare di risolverle o accollarsi i problemi di qualche d'un altro. Mentre in ambito educativo, l'atteggiamento è completamente diverso. Nel senso che la prima cosa che spesso mi è domando è

dove siamo stati mancanti, perché non ce la facciamo a comunicare abbastanza bene in modo che le situazioni negative non si verificano. E come fare in modo che la situazione non si torni a ripetere. E così poi, di fronte al risultato positivo, come trasformarlo in un qualcosa che si ripeta abbastanza facilmente, quasi di *routine* in modo da fare diventare un successo una prassi consolidata. Qualcosa che si ripete quasi automaticamente che non ci devi più pensare.

Ad un certo punto hai capito il sistema lavori, operi, ti comporti in un certo modo e ottieni il risultato che hai un pensiero in meno nella vastità di azioni che devi fare ogni giorno nello svolgere l'attività di educatore. (A8, p. 31)

Siamo in un contesto liquido (Bauman). La prospettiva della progettazione integrale, quindi, sembra più adatta di altre grazie agli elementi processuali del progetto. La realizzazione lineare che esegue le attività per ottenere un obiettivo è ineliminabile. È tuttavia importante che le organizzazioni la completino secondo la visione creata nella fase precedente. È inutile realizzare un numero enorme di attività se la nostra organizzazione, con il suo sistema economico, motivazionale, formativo, comunicativo funziona in modo discordante rispetto alla visione concordata: è come proporsi un obiettivo e dirigersi continuamente da un'altra parte: non serve introdurre momenti di formazione e sulla riflessione se poi l'organizzazione nel suo complesso spinge gli educatori esclusivamente all'attivismo. E altrettanto controproducente fare riunioni con lo scopo di corresponsabilizzare tutti gli educatori verso una visione condivisa e nuova, se poi niente la modalità comunicativa e coordinata da un unico centro in chiave esecutiva. È frequente che le organizzazioni esplicite siano strutturate in modo conflittuale rispetto a ciò che resta nascosto, e che però è molto attivo. Questo succede, ad esempio, quando ci sono finti processi decisionali condivisi all'interno dell'équipe educative, e che invece le decisioni fondamentali restano in mano a dinamiche poco trasparenti, ad alleanze nascoste, e a gruppi di influenza.

D7: No, allora io la gente che va via, che si licenzia, non è mai per i ragazzi. Cioè non è mai per quello che vive con i ragazzi. È piuttosto per alcune dinamiche con i colleghi, con dinamiche di potere chiamiamole così ecco... (D7, p. 117)

Il momento della progettazione operativa, dunque, non è soltanto la fase in cui si decidono gli obiettivi, le sinergie, gli interventi, e il coordinamento fra i vari ambiti. Non è sufficiente stabilire una volta per tutte ciò che si deve fare, e poi interrompere di apprendere e di pensare.

C'è una diversità di fondo nell'idea di questa fase della progettazione operativa tra il cambiamento chiamiamolo semplicemente transazionale è quello dialogico-trasformativo. Nello schema

transazionale la progettazione è semplicemente operativa (e il secondo passo è semplicemente l'esecuzione, e si aggiunge presto alla valutazione dei risultati). Nello schema trasformativo invece fare un progetto operativo di un continuo e frequente *discernimento*, di una ripresa ed un adattamento continuo, di un apprendimento costantemente attivo, tutte dimensioni necessarie per rendere la fase della realizzazione sempre vivace e adeguata.

A2: L'emozione che mi richiama immediatamente è la curiosità. La curiosità di conoscere il nuovo ragazzo, conoscere una nuova cultura, capire dove vuole andare e cosa sta cercando. Di capire se l'incontro modificherà il mio pensiero. (A2, p. 11)

A7: La prima è l'ansia spesso di prestazione, ho costantemente paura di sbagliare qualche procedura e di mettere e di conseguenza in difficoltà qualche collega ma spesso provo molta ansia nel dialogo con i ragazzi ho paura di non dire cose abbastanza giuste, di non riuscire a farmi capire di mettere in difficoltà la comunità, gli educatori di riferimento. (A7, p. 28)

D3: Dall'azienda sanitaria. E...c'è stato un altro...ti dico un altro esempio...ehm, una...due anni fa, una rissa gigantesca avvenuta tra bengalesi e... e diciamo albanesi, kosovari, egiziani, un po'tutti...il primo giorno di Ramadan. Una mega rissa, e...questo è stato momento poi di formazione dell'*equipe*. Di raccontare gli episodi, di capire come uno l'ha vissuto, no? Questo sempre guidato da Vincenzo. E...c'è stato un altro episodio di un ragazzo morto...che si è impiccato quando è uscito fuori dalla comunità. Questo nel 2016. Quindi i primi anni. E...ne abbiamo parlato in *equipe*... [...] E...e abbiamo subito ripreso questa cosa in *equipe*, ne abbiamo parlato tra di noi chiedendoci se potevamo fare qualcosa di più per questo ragazzo. La risposta è stata no. Cioè, noi abbiamo fatto tutto il possibile. No? (D3, p. 43)

C'è una forte connessione tra il risultato il processo: esiste cioè uno stretto legame tra l'avere un progetto con obiettivi chiari, e con precise risorse, compiti, ruoli e attività, e l'azione attiva ordinaria. Questa connessione può essere rafforzata soprattutto con lo strumento delle riunioni di controllo e verifica (triage) che usano una modalità di responsabilizzazione reciproca (COVEY 2005, pp. 280-282). Nelle riunioni così impostate, fissate a scadenza settimanale, ogni educatore dell'*équipe* porta un breve resoconto sue esperienze o questioni importanti nel suo campo di responsabilità, usando come criterio l'importanza degli argomenti piuttosto che l'urgenza. Questo permette di cercare insieme, attraverso forme di sinergia, alternative diverse che possono emergere dal confronto tra gli educatori, e aprire la strada per realizzare il raggiungimento di obiettivi sempre più coordinati con la visione.

Gli educatori si prendono delle responsabilità davanti al gruppo e, nella riunione successiva, porteranno un nuovo resoconto del loro operato.

14.2 COSTRUIRE INSIEME SENSO E PRATICHE EDUCATIVE E ORGANIZZATIVE

La progettazione non è solo una azione, è dunque un processo. Per usare una metafora: il processo è una strada, e su di essa camminano i soggetti concreti. Dalle loro *qualità* di educatori dipende effettivamente molto dell'esito educativo della progettazione.

C8: Sono l'educatore di riferimento di otto ragazzi, sto facendo tutto quello che devo fare per fare in modo che al momento dell'uscita dalla comunità questi ragazzi hanno tutto quello che gli serve? Mi sto impegnando? È una preoccupazione costante (C8, p. 253)

La formazione di chi progetta è quindi strettamente collegata al risultato della progettazione educativa. Se scegliamo una progettazione partecipativa, i soggetti che progettano sono anche gli stessi che realizzano il progetto. Per questo motivo sembra sempre più indispensabile formare le persone proprio attraverso il processo della progettazione. Questo può avvenire su diversi livelli: 1) convinzioni personali profonde, 2) le qualità caratteriali, cognitive ed emotive, 3) le abilità e le competenze operative.

D1: Intervistato 1: Io mi accorgo che quando sto con i ragazzi potrei dare di più e se avessi una formazione, uno studio dietro, sicuramente potrei dare questo di più. E poi sono cose che mi interessano, che anche personalmente mi piacerebbe essere più forte in questo.

Intervistatore: Quindi ti renderebbe più forte, più capace, per ottenere risultati.

Intervistato 1: Attualmente penso questo." (D1, p. 5)

Negli studi, le denominazioni delle qualità stabili dell'azione dell'educatore c'è una ricchezza di termini che si rifà a tradizioni pedagogiche differenti. Senza fare una disamina completa, è comunque interessante accennare ad alcuni concetti usati nel campo educativo e della leadership: si può vedere, da una parte, il gruppo di termini-concetti come capacità, competenza, abilità che provengono dal paradigma del management e, dall'altra parte, virtù, disciplina, atteggiamento e abito che comportano una visione trans-settoriale che ruota maggiormente attorno al paradigma della leadership.

Nel nostro lavoro, che tratta della riflessione sul metodo che riguarda il processo della progettazione educativo in chiave integrale, fra tutti i concetti prendiamo quello della virtù (che

possiamo caratterizzare anche come “processuale”, tenendo presente che è apprezzabile all’interno di un ‘processo’ della progettazione). Il concetto di virtù processuale si può, in prima battuta, descrivere come una disposizione stabile del carattere, e che comprende gli aspetti pratici, emotivi e cognitivi, e che rende spontaneo il perseguire la vision, interpretata come l’insieme dei valori etici assunti.

In questa luce, si possono individuare sei virtù operative che qualificano l’azione umana sotto diversi punti di vista e di profondità, competenze queste capaci di oltrepassare un modo di vedere l’essere umano razionalistico e volontaristico, e di realizzare le qualità indispensabili per un processo di cambiamento e trasformazione profondi.

Queste virtù possono essere divise in due gruppi-categorie di tre virtù ciascuna:

1) tre virtù *personali*

2) tre virtù *pro-sociali*.

Il cambiamento nel modo di agire personale viene prima del cambiamento educativo e progettuale di una équipe. Una progettazione trasformativa richiede che il soggetto abbia una a) mentalità ben formata, sia per quanto riguarda il b) processo di ricerca sia per quel che riguarda c) la capacità di agire attivamente. Questo insieme di competenze genera la complementarità delle sei virtù operative.

14.2.1 Tradizione e innovazione: la fedeltà creativa

Cominciamo la nostra rassegna con la virtù della fedeltà creativa. Questa può essere descritta come l’insieme degli atteggiamenti tra loro integrati, potremmo dire la mentalità, di un soggetto che è impegnato a raggiungere e conoscere la realtà e sé stesso nella loro ricchezza e complessità, tenendo presente non soltanto le circostanze che lo provocano, ma anche la ricchezza delle tradizioni a cui fa riferimento, cercando di realizzare interventi nuovi e creativi. La creatività e la fedeltà sono le due facce della stessa medaglia di questa virtù.

La creatività può essere descritta in due modi: si può intendere come la modalità di conoscenza della situazione che utilizza tutte le forme del sapere nel suo insieme (livello cognitivo), sia come la ricerca di interventi educativi inediti (livello operativo). La fedeltà, dall’altra parte, si può considerare come il collegamento profondo con la realtà, come anche con le modalità operative buone che hanno caratterizzato il passato (la tradizione).

È possibile pensare che fedeltà e creatività siano due realtà complementari, e non due poli opposti. Questa virtù mette insieme ciò che di meglio la tradizione ha operato, con l’adeguamento fantasioso e creativo ai nuovi problemi che gli educatori incontrano. In questa luce, è possibile l’esperienza della reinterpretazione di quanto hanno fatto i bravi educatori a cui la comunità guarda come a dei buoni

esempi. E infatti l'opera educativa alla quale una équipe appartiene non è nata dal nulla, quanto piuttosto dall'azione creativa di una comunità, animata spesso da personalità di grande spessore educativo. È necessaria dunque una certa sintesi creativa, una capacità di tenere insieme in modo bello il passato e il presente-futuro, perché la grandezza, la bellezza, l'originalità della creazione a cui appartengono, la comunità e l'opera educativa, non stanno nelle novità geniali che nascono da nulla, quanto piuttosto nella capacità di far rivivere in situazioni nuove la forza di una intuizione che ha entusiasmato e rapito gli educatori, tanto da legarli a quella missione.

Nel gergo progettuale, la fedeltà creativa è una mentalità di interdipendenza. C'è una differenza tra la mentalità di dipendenza, ovvero la ripetizione acritica di schemi del passato, e la mentalità dell'indipendenza, cioè dell'atteggiamento che isola il soggetto in una finta creatività. La fedeltà creativa invece è un'interdipendenza e che mette insieme il libero agire di un soggetto maturo che appartiene, con legami importanti, ad un contesto fatto di problemi provocanti, storie di vita vere, soggetti da educare concreti.

Si è la presenza della fedeltà creativa quando si vedono alcuni esiti. A livello conoscitivo, la fedeltà creativa fa sperimentare un sano realismo, cioè un atteggiamento degli educatori fatto di umorismo, solidità interiore, e ascolto evitando interpretazioni rigide e troppo sicure delle scelte che si sono fatte. In questa virtù trovano posto anche l'intuizione, il senso dell'azzardo e del rischio, una certa prudenza e circospezione, la sagacia.

Si possono individuare alcuni strumenti per far crescere, all'interno della progettazione educativa, la virtù della fedeltà creativa:

- Prestare ascolto al proprio linguaggio. È possibile crescere nella consapevolezza dei propri schemi mentali. Vengono individuati solitamente almeno due tipi di linguaggio: quello creativo e quello reattivo. Il linguaggio creativo usa espressioni come *voglio, posso, scelgo*, in questo modo dà importanza alle proprie scelte, illustra le visioni, aiuta a prendere coscienza riguardo alle motivazioni. Il linguaggio reattivo invece dà rilevanza alle descrizioni delle influenze che agiscono dall'esterno sull'azione dei soggetti, descrive il soggetto all'interno di uno schema deterministico e usa espansioni come *non posso, devo, se almeno non*.
- Studiare e attingere da diversi generi di saperi, di collegare le diversità in campo facendo maturare l'atteggiamento della tolleranza e addirittura dell'apprezzamento riguardo le realtà complesse e varie che abitiamo.

14.2.2 Imparare il discernimento

La seconda virtù è quella del discernimento. Il discernimento può essere descritto come quell'atteggiamento che permette al soggetto di guardare la realtà e se stesso con uno sguardo profondo per vagliare bene quello che intende fare. È l'atteggiamento che permette di vivere le situazioni e gli ambienti educativi scoprendovi gradualmente la propria 'vocazione', cioè il posto che uno sente di dover occupare per non tradire ciò che più profondamente uno sente è vero e giusto. Questo sguardo è questo orientamento non riguarda soltanto la vita educativa nel suo insieme, ma anche le piccole situazioni concrete che incontriamo e che ci invitano a rispondere e a rendere concreta la grande vocazione educativa. C'è una bellezza, un senso estetico che attira l'educatore verso questo atteggiamento, ma è anche una questione cognitiva, perché tutta l'azione educativa è concepibile soltanto quando tutte le forme di intelligenza, così come le ha descritte Gardner, ed è anche una questione operativa, perché è la vocazione educativa orienta anche le decisioni pratiche e concrete. Il discernimento dunque sottolinea un elemento per così dire passivo della progettazione, perché il soggetto ascolta una realtà complessa che è più grande di lui.

Se la virtù della fedeltà creativa aiuta a creare una mentalità conoscitiva nei diversi tipi di conoscenza e nell'ambito della quale si comprendono i problemi e le opportunità educative, il discernimento che il soggetto impara ad operare a livello personale, sottolinea l'elemento della ricerca, della direzione, cerca di formulare un'interpretazione delle molte informazioni e dei dati che i vari saperi gli forniscono, e questo in vista della possibilità che emerga e venga favorito l'arrivo della vocazione che rende unitario il cammino educativo nella direzione della *Vision* (la terza virtù, che potremmo chiamare di coerenza operativa, rende concreto dal punto di vista operativo la strategia per raggiungere per rendere concreta la visione).

La progettazione trasformativa ha dunque bisogno di correggere continuamente la direzione effettiva delle azioni quotidiane. È come se ci fosse un piano di massima, che tuttavia non va soltanto messo in opera, ma continuamente adattato alle circostanze e i soggetti che continuamente cambiano ed evolvono. Il discernimento è dunque quella sensibilità ai diversi *feedback* che provengono dall'ambiente e "chiamano" ad un apprendimento che non trascura la realtà nella sua complessità, nel suo insieme, e la colleghi con la visione e adatti via via le azioni. Il discernimento è dunque un atteggiamento costante che riguarda sia il momento della progettazione sia quello esecutivo.

Nelle teorie della *leadership* viene superata dunque l'idea dell'efficacia in senso assoluto, perché risulta insufficiente in un mondo evidentemente sempre più complesso. Al posto dell'efficacia viene proposta l'idea di *eccellenza*, che è l'esito del discernimento che individua la propria vocazione e illumina altri a scoprire la loro. La propria vocazione, in questa luce, è la componente più intima di

ogni educatore. È quella singolarità, tutta individuale, che si mostra quando affrontiamo i problemi più grandi con sincerità d'animo. La vocazione educativa sta nel punto di congiunzione tra i *bisogni* che ci interpellano, cioè le necessità dei ragazzi e del contesto, la *passione* che ci muove cioè quello che ci dà stimolo ispirazione e motivazione ed energia, e il *talento* cioè la forza e i doni che abbiamo che abbiamo ricevuto, insieme alla *coscienza* cioè quel richiamo interiore che ci dice ciò che è bene giusto fare nella nostra vita.

C'è evidentemente una diversità fondamentale nel cercare l'efficienza di un gruppo oppure andare nella direzione di cercare la vocazione educativa di ognuno. Questo fa la differenza tra la leadership trasformazionale e la leadership transazionale. Permettere tempi e spazi di riflessione di ascolto quotidiani qualifica la formazione degli educatori nella direzione di una visione che lo strumento base per il discernimento. Nella prassi educativa è importante dunque andare oltre la dimensione mentale che si crea tra l'aspetto progettuale e l'aspetto riflessivo. Queste scelte comportano creare spazi fisici, intenzionali e temporali che permettano agli educatori di immergersi profondamente nella loro esperienza educativa e di spostare l'attenzione dal caos della vita quotidiana verso invece le sorgenti, il cuore, il centro della loro persona.

Una scelta che si pone nell'organizzazione della vita educativa è ricavare spazi e forme di *discernimento* quotidiano, oltre che altre azioni di condivisione comunitaria:

- La costruzione di una visione personale che tenga presenti gli obiettivi personali, chiedendosi i motivi di quell'obiettivo per capire emotivamente e cognitivamente se è uno scopo autentico o soltanto uno strumento per arrivare ad un altro obiettivo. Il fatto che possa rivelarsi come un semplice strumento, l'analisi può continuare e la catena delle domande può giungere a mettere a fuoco l'intenzione implicita che sta alla base della visione personale intrinseca. Questa visione può venir collegata con la coscienza, i bisogni, la passione e i talenti.
- La costruzione della vision personale immaginando come potranno essere le cose, anche sulla situazione personale (pensione, anniversari: una specie di esercizio della "buona morte")
- Creazione della visione personale con la visualizzazione del futuro, immaginando il proprio pensionamento, oppure diversi anniversari della vita, in una sorta di esercizio su ciò che l'educatore desidera per il compimento pieno della propria vita.

14.2.3 La coerenza nell'azione

La fedeltà creativa, attraverso l'analisi della mentalità conoscitiva, crea le condizioni indispensabili per il cambiamento; la virtù del discernimento rappresenta l'aspetto della ricerca personale che favorisce la creazione di una *vision*. Il passo conclusivo della trasformazione

dell'educatore riguarda la virtù della coerenza nell'azione. Questa virtù nasce dalla messa in opera della visione dentro la realtà di ogni giorno.

La coerenza nell'azione si può definire come un tentativo di armonizzare la vita vissuta nel momento presente con la *vision*. È il processo che concretizza le scelte di azione, delle attività degli interventi e anche delle strategie, all'interno dello spazio creato dalla dialettica tra realtà attuale e visione

È fondamentale tenere presente che si tratta di una dialettica, e non semplicemente di una trascrizione meccanica. Abbiamo definito questa competenza una virtù dell'operatività personale proprio per indicare che non si tratta di meccanismi applicativi, quanto piuttosto di attitudini radicate profondamente nella persona. Per questa ragione, le virtù di fatto sono atteggiamenti presenti in modo contemporaneo in tutti i momenti della progettazione, sebbene con intensità diverse.

La coerenza applicativa ha una sua struttura interna che ha delle ripercussioni pratiche nella vita ordinaria quotidiana:

- a) Normalmente c'è la *routine*, un elenco scritto che riporta le cose da fare.
- b) C'è il *calendario*, che supporta la pianificazione della *routine*.
- c) L'*equipe* poi impara a gerarchizzare gli impegni più importanti, le priorità, gli obiettivi a breve medio e lungo termine e impara a sistamarli nel calendario
- d) Infine, il ragionamento condiviso, può proporre i miglioramenti della *routine* e del calendario e della gerarchizzazione delle priorità: si può pensare appunto a come migliorare la cura delle risorse (criterio della sostenibilità) e a distinguere insieme tra mansioni e funzioni importanti e urgenti rispetto a quelle meno rilevanti (criterio di azione).

È incredibile come nell'azione educativa una *equipe* presti molto tempo e cura nel pianificare le attività, ma le capiti di trascurare l'attenzione alla risorsa più preziosa: le persone e la loro formazione e accompagnarle a maturare in termini di virtù processuali. La formazione delle persone non è un processo urgente, quindi è spesso sottovalutato sebbene se ne riconosca sempre la grande importanza. I coordinatori e gli educatori si concentrano più facilmente sulle attività in una logica di urgenza piuttosto che spendere tempo e risorse per la formazione delle persone, guardando più agli obiettivi e di fatto comunicando in modo non esplicito il basso valore che diamo alla loro crescita come soggetti attori corresponsabili della missione.

In un lavoro di *équipe* può risultare molto importante approfondire insieme la riflessione sulla distinzione tra *importante* e *urgente*. Le cose diventano urgenti sotto i colpi degli impegni precedentemente assunti, di modelli ideali che abbiamo nella nostra testa, di stereotipi, e infine della pressione sociale. Le cose che sono importanti invece hanno le loro radici di urgenza nei valori che

sono correlati alla vocazione educativa e che appartengono essenzialmente alla Vision personale e comunitaria. Quando percepiamo importante qualcosa è perché lo colleghiamo alla vocazione, E questo ci consente di non rimanere incastrati in una gestione strumentale, tecnica e impersonale. L'équipe di educatori ha la possibilità di esercitare la virtù della coerenza operativa attraverso alcuni esercizi quotidiani:

e) Gli educatori possono cercare di imparare a dire sì o no con chiarezza alle cose che vengono richieste, secondo il criterio dell'importanza e non più dell'urgenza. Questo, soprattutto all'inizio, è molto difficile perché vuol dire imparare a dire di no alle pressioni che fanno i servizi sociali, gli altri interlocutori, oppure è semplicemente la forza delle nostre abitudini mentali e operative, altre volte dalle persone abili nella manipolazione, e si diventa capace di dire di no soltanto quando lo impara a fare perché se resta saldamente attaccate sempre di più alla *vision* sia personale che quella maturata insieme agli altri educatori in forma comunitaria, e che rappresenta gli elementi importanti a cui non si vuole rinunciare.

f) L'*equipe* inoltre può diventare sempre più brava a dedicare tempo ed energie nella progettazione, nell'attenzione ai rapporti tra educatori, nel cercare nuove chances e soprattutto nel formare degli educatori corresponsabili.

14.2.4 La logica della generosità

La virtù della fedeltà creativa riesce a generare una logica indispensabile per la trasformazione delle persone, la virtù invece che potremmo chiamare della *mentalità della generosità* è il centro dell'atteggiamento collaborativo e comunitario. È costituita dagli atteggiamenti o di un soggetto che vede le relazioni tra le persone E le diversità di ognuno con me una possibilità di collaborazione.

La mentalità della generosità scaturisce da una sensazione profonda e interiore del proprio valore personale e di sicurezza in se stessi. È una sorta di attenzione alle possibilità che abbiamo riconoscendo che, mediamente, abbiamo più di quanto c'è necessario. La mentalità della generosità non va d'accordo con la mentalità competitiva: il nostro mondo ci ha educato a vedere gli altri come competitori, in lotta fra loro, per la supremazia, i posti migliori di prestigio, il successo anche ai danni degli altri. Questi atteggiamenti inducono comportamenti aggressivi, invidiosi e normalmente competitivi.

L'azione educativa, guidata dalla mentalità della generosità, conduce all'esperienza del servizio, della corresponsabilità e della condivisione. È necessario un cambiamento di schema di pensiero: vedere chi mi è vicino, l'educatore che lavora con me, non tanto come un competitore quanto come un

collaboratore, qualcuno a cui posso generosamente dare le mie competenze e le mie conoscenze. In questa logica la comunità viene generata attorno al progetto educativo nell'esperienza di una comunità che sperimenta la diversità delle qualità e delle competenze di ogni educatore come qualcosa di complementare, e che può essere di reciproco aiuto al servizio di una medesima missione. La generosità, in questa luce, appare come una mentalità che contrasta gli atteggiamenti individualistici e auto realizzativi, e che promuove invece, come primo passo, Le forme alternative della fiducia, della solidarietà e della cooperazione.

La generosità particolare che si mette al servizio del sistema vive di una logica che la letteratura chiama *win win*, in alternativa a quella dominante caratterizzata dalla sconfitta di qualcuno dall'esclusione di qualcuno.

La visione condivisa supera il paradigma cognitivo della conoscenza di tipo lineare e analitico, la generosità oltrepassa la competitività che definisce chi vince e chi perde. Questa virtù può essere esercitata in diversi momenti:

3) Mettere a tema in équipe e cercare di coltivare una sensibilità multiculturale e una percezione del cammino storico, con l'intenzione di capire le posizioni e gli schemi di pensiero delle altre persone. È importante studiare i contesti e le epoche diverse dalla propria, o sforzarsi di capire ciò che si ritiene poco interessante o problematico, perché in questo modo si può evitare la tentazione di cercare le conferme per i propri schemi cognitivi impliciti.

4) Cercare di costruire rapporti di reciproco beneficio all'interno dell'*equipe* (relazioni *win/win*), alimentando tutti quei gesti e quelle parole che fanno crescere la fiducia reciproca. Questo passa anche attraverso piccole pratiche trasformative: cercare di comprendere i motivi degli altri, dare peso anche alle piccole cose, mantenere la parola data, esplicitare le proprie esigenze e desideri, chiedere scusa.

14.2.5 L'accompagnamento e il dialogo generativo

Un accompagnamento e un dialogo sono "generativi" (cioè producono qualcosa di nuovo e di vivo, vitale) quando i soggetti, nel loro modo di comunicare, non cercano soltanto di scambiarsi delle informazioni ma piuttosto di produrre un cambiamento trasformativo dei loro modi di pensare e delle loro motivazioni. L'accompagnamento generativo è quell'atteggiamento stabile e virtuoso che esercita costantemente il dialogo generativo: ci vuole molta stima per l'altro per mettere in atto questa attenzione, e ci vuole anche molto coraggio e pazienza nel fare proposte adeguate alle persone.

Stimare e considerare gli altri è una virtù, cioè non è, come si pensa, una cosa spontanea, ma piuttosto l'esito di un esercizio faticoso e alle volte lungo, che si ottiene, per essere concreti, esercitando l'ascolto, la pazienza, e esprimendo con coraggio il proprio punto di vista manifestando

così l'intenzione di un rapporto sempre più sincero. Il dialogo, quando si mostra diverso dalla chiacchiera, manifesta il desiderio di cercare insieme una visione più profonda delle cose attingendo dallo sguardo e dalla sensibilità dell'altro.

Si accompagna in modo generativo quando l'educatore viene ascoltato con empatia, e quando è evidente che chi accompagna non è strumentale ma desidera comprendere bene l'esperienza che ha davanti, e intende valorizzarla all'interno del gruppo di lavoro come qualcosa di buono e prezioso, ed è evidente a tutti che, evitando modalità soltanto "autobiografiche", 1. c'è il desiderio di non arrivare ad un tipo di valutazione dove pesa, alla fine, la disapprovazione o l'approvazione, 2. non si viene inquisiti rispetto al proprio punto di vista, 3. Insistere su consigli che attingono esclusivamente dalla esperienza personale, 4. non si ritiene la propria posizione la fonte interpretativa corretta del comportamento e dei motivi di azione dell'altro.

Sotto l'aspetto progettuale è fondamentale non esercitare l'accompagnamento solamente come una "cosa a due", l'accompagnato e l'accompagnatore. Non si tratta di svalutare la modalità interpersonale, quanto piuttosto di ampliare il punto di vista nella direzione di un accompagnamento comunitario. Questo tipo di accompagnamento si snocciola nei diversi incontri che sono necessari per la progettazione, e durante questi incontri è possibile propiziare un tipo di riflessione e ricerca nella quale ciascuno esplicita il suo pensiero e accetta volentieri che questo sia valutato dal gruppo. Questa disponibilità di ogni educatore genera un clima di sincera vulnerabilità: nessuno rimane in un atteggiamento in cui si ferma a indagare le argomentazioni degli altri scavando nei punti di vista altrui come un detective sospettoso, quanto piuttosto ciascuno esprime il proprio punto di vista in modo che si possano palesare i presupposti e le esperienze che stanno dietro a quel ragionamento e invitando gli altri educatori a esprimersi riguardo a quanto viene condiviso.

La virtù dell'accompagnamento è un'arte, che ha un suo centro particolare: il discernimento fatto in comunità. Nel discernimento comunitario l'attenzione si concentra sull'esperienza del dialogo riflessivo in un'atmosfera di reciproca vulnerabilità e fiducia, e non più in un dibattito tra idee educative.

È importante esercitare questa virtù attraverso alcune esperienze concrete:

5) L'ascolto empatico con l'attenzione di restituire i *feedback*, concretizzando lo sforzo di comprendere gli altri educatori proprio restituendo i *feedback* e, attraverso parole e gesti, comunicando sia le idee comprese, quanto i sentimenti percepiti;

6) L'esame dei ragionamenti può attingere a strumenti che rendono meno superficiale il nostro sforzo di comprendere l'altro educatore, cercando di guardare con attenzione le generalizzazioni, le

inferenze affrettate, le semplificazioni, tutte cose che accadono in modo spontaneo nel processo cognitivo.

14.2.6 La strategia della sinergica

Sembra importante esercitare un'altra attitudine in modo da renderla stabile ed è quella della competenza a formare una organizzazione educativa che potremmo chiamare sostenibile, e facendo in modo che tutti gli ambiti organizzativi condividano sempre di più gli obiettivi E le pratiche educative seguendo una mentalità di rinforzo collaborativo reciproco. imparare a percepirsi e a viverci come un sistema diventa la possibilità che questa virtù apre. Si può sviluppare dunque un modo complessivo di impostare l'una felice congiunzione tra l'agire educativo e quello organizzativo. Gli ambiti coinvolti in questa strategia sono:

7) l'ambito contenutistico (materiale formativo, strumenti per le azioni educative...);

8) l'ambito delle teorie di riferimento (i modelli educativi e pedagogici, gli schemi di pensiero azione della tradizione di riferimento, salesiana in questo caso...);

9) l'ambito economico (il *fundraising*, la rendicontazione, la trasparenza...);

10) l'ambito della *governance* (la gerarchia, le forme democratiche, il carisma, le strategie situazionali);

11) l'ambito motivazionale (gli incentivi di vario tipo);

12) l'ambito comunicativo (digitale, cartaceo, *face to face*, interno ed esterno).

I modi per implementare queste integrazioni è il criterio della sostenibilità, cioè la competenza a realizzare delle strategie permanenti che mettano in armonia le molte risorse e attività, tenendo strategia che esige di avere come obiettivo il bene di ognuno, non facendone soltanto una questione di compromessi, ma cercando le soluzioni più opportune con un senso di profonda attenzione e disponibilità alle alternative non penalizzanti. La sinergia non è quindi solo un optional che si aggiunge estrinsecamente alla realizzazione di un progetto, ma è una esigenza autentica peraltro indispensabile in numerose situazioni in cui le risorse sono limitate.

La base metodologica fondamentale è la mentalità della generosità. Questa virtù genera la fiducia fondamentale, sviluppa l'accompagnamento al dialogo generativi per quello che riguarda i processi che coinvolgono i diversi gruppi e i singoli educatori, E apre alla fedeltà creativa che permette di non irrigidirsi su alcune posizioni ma piuttosto si apre al pensiero di soluzioni nuove sinergiche.

In questo modo, la sinergia non opera soltanto ai livelli dei massimi sistemi, cioè piuttosto una sua vitalità a livello dei gruppi o delle sottostrutture che fanno parte degli ambiti interni di una realtà educativa.

Pensiamo ad esempio alla realtà nelle quali ci sono due o più responsabili educativi: un coordinatore per i processi educativi, e un altro, ad esempio responsabile dei progetti di scuole medie, superiori. Entrambi possono trovarsi con risorse limitate, il primo perché non sa come gestire alcuni ragazzi, l'altro magari manca di personale. Un'opera intelligente di coordinamento, che conosce entrambe le situazioni, può istruire la collaborazione secondo due strategie: il compromesso oppure la sinergia. Nel compromesso la strategia calcola il numero degli educatori preparati e che sono a disposizione e può dividerli per sostenere le tue attività. Risultato potrebbe essere una certa insoddisfazione delle risorse messe a disposizione in un ambito piuttosto che non altro a seconda di diversi giudizi di valutazione rispetto alle situazioni presenti, oppure potrebbero esserci delle diversità negli stili di conduzione e di incentivazione, E questo può creare l'effetto della costituzione di ambienti educativi molto diversi e con una qualità del clima educativo che risponde più alla velocità e l'efficienza che non alla formazione di un ambiente educativamente appropriato. Nella sinergia, La strategia prevede invece un accompagnamento dei due responsabili a creare forme di progettazione condivisa rispetto a obiettivi, personale da impiegare, e pratiche educative.

La sinergia esige accompagnamento, pazienza, apertura mentale e maggior tempo, sia per le riunioni sia per la trasformazione delle menti delle persone coinvolte. Quando si conducono questi processi sinergici, si può avere la percezione di non aver risolto il problema, ma piuttosto la percezione educativa dell'accompagnare umilmente dei piccoli germi di bene che crescono nei soggetti coinvolti.

Questo significa anche preferire una strategia che non necessariamente crea attività nuove ma piuttosto preferisce sviluppare una nuova mentalità nella quale le attività le strutture esistenti collaborano non soltanto in senso funzionale ma cercando in tesse e profonde sui progetti e le pratiche educative.

Per esercitare questa virtù può essere utile: 1) darsi dei tempi e degli spazi in cui cercare alternative nell'azione educativa, per aiutare il processo di integrazione dei vari punti di vista all'interno degli incontri di progettazione. È importante, per prima cosa, verificare la disponibilità degli educatori ad aprire la mente anche agli altri e entrare in un'interazione generosa reciproca; poi, È importante esercitare lo sforzo di comprendere tutti i punti di vista degli educatori coinvolti, secondo il processo dell'accompagnamento generativo; E infine cercare di proporre, accanto ai problemi che si intendono affrontare, le proposte nuove e innovative che possono maturare da questo confronto, in una integrazione sinergica. 2) mettere a calendario e blindare delle riunioni di *equipe* di rendicontazione reciproca, nei quali lo scopo non è soltanto il *controllo*, quanto la necessità della condivisione e della coprogettazione, si supera cioè la logica del *problem solving* che opera ad un livello superficiale e veloce, ma si cerca un ragionamento profondo e una forma di rendicontazione reciproca sulle

domande importanti che riguardano gli impegni presi e il progetto, cercando di far maturare una comunità una comunità educativa che apprende (COVEY, 2005, pp. 280-282).

14.3 TRASFORMAZIONI ORGANIZZATIVE E BENESSERE PERSONALE: DIALOGO CON IL TERRITORIO, SALARIO ADEGUATO, ORARIO LAVORATIVO DIURNO E NOTTURNO, CONCILIAZIONE FAMIGLIA-LAVORO, WELFARE AZIENDALE E BENEFIT/PREMI, PROGRESSIONE DI CARRIERA

La professione dell'educatore risulta ormai da tempo in crisi: le statistiche evidenziano che il numero di educatori è in costante calo, mostrando una situazione di emergenza nel settore socio-educativo.

Le criticità riscontrate sono state percepite anche all'interno della comunità:

D9: qualcuno si è stufato del lavoro, perché è un lavoro che ti chiede tanto, perché chiede tanto di te, qualche rissa...puoi sopportare certe cose. Ma ad un certo punto una cosa è che i ragazzi sono minorenni, l'altra cosa è che sono abituati alla clandestinità, a non seguire le regole, quindi per uno che è sensibile o retto, che è corretto, che non capisce il loro mondo, subito dice "Basta, faccio altro, mi prendo cura degli anziani o vado a insegnare all'asilo, o vado a lavorare con gli ammalati o cambio, voglio andare in una comunità più piccola"... "Venti ragazzi, quindici ragazzi, dove non devo fare turni lunghi, non devo salire e scendere, proprio mi piacerebbe avere un lavorare uno a uno con una persona e non con una folla"... queste cose... (D9, p. 129)

con conseguente abbandono della professione

D11: Poi problematiche di colleghi ammalati, colleghi che si licenziano, numero sottodimensionato degli educatori, personale sottodimensionato, appunto, tutto questo portava magari a un incremento un po' di ore "Dai ragazzi facciamo uno sforzo tutti quanti, magari qualche ora di più al mese" (D11, p. 142)

La figura dell'educatore sostiene infatti il sistema dei servizi alla persona e della cura; senza un numero sufficiente di educatori e un livello minimo di benessere il rischio è che il sistema imploda, che la quantità e la qualità dei servizi offerti non siano sufficienti a coprire il reale bisogno o che vada a discapito del benessere dei professionisti che operano nel settore.

D9: Direi che noi in questo momento siamo pochi [...] quindi facciamo quello che – ti dico quello che sento - qua facciamo i portinai, facciamo i camerieri, facciamo i poliziotti...ma non stiamo facendo un lavoro da educatori. (D9, p. 129)

Le ragioni della carenza di educatori sono attribuibili fondamentalmente alle condizioni di lavoro nel quale versa attualmente la categoria: la turnistica risulta nella gran parte dei casi massacrante, prevedendo orari di lavoro prolungati –

D7: Per esempio il fatto che ne so di avere dei turni molto lunghi, che non è pesante per lo stare con i ragazzi ma pesante il fatto di non poter tornare a casa, di non poter vedere la propria famiglia spesso e oppure battibecchi con i colleghi, perché io ho questo pensiero ma l'altro mio collega questo pensiero, e mi sembra di non essere mai ascoltato. Cioè per questi motivi qui la gente va via e si licenzia non per i ragazzi, sono abbastanza sicura di questo. (D7, p. 118)

che in molti casi non consentono di godere delle festività e nemmeno di un sufficiente periodo riposo tra un turno e l'altro non consentono di conciliare la propria vita professionale e privata

D11: Intervistatore: “Quindi anche il tempo libero però era utilizzato per recuperare...”
Intervistato 11: “Per recuperare, assolutamente, perché era talmente impegnativo tante ore, tutte attaccate...” (D11, p. 142)

a fronte di un trattamento contrattuale generalmente non equo (contratti precari e salari bassi), anche in rapporto ai rischi che il lavoro educativo comporta e allo stress a cui espone. Molti educatori condividono una situazione di precarietà e sfruttamento, un senso di inadeguata tutela.

D1: Mi hanno consigliato questo lavoro, la faccio un po' larga, e io ho accettato perché sapevo che era un lavoro impegnativo, i turni erano duri (D1, p. 16)

D4: era un periodo in cui eravamo a carenza di personale, quindi i turni erano sempre più pesanti, gli orari erano sempre più pesanti (D4, p. 55)

Occorre mettere i professionisti nella condizione di poter svolgere in condizioni adeguate il proprio lavoro. È necessario valorizzare la figura dell'educatore creando una prospettiva professionale, prevedendo un percorso di formazione, creando un coinvolgimento ed una comunanza di obiettivi tra Comunità ed Educatore.

Per limitare e/o contenere il *turn over* del personale educativo occorre creare un certo benessere lavorativo, che si trasforma poi in benessere e qualità per gli educandi.

D11: Io mi sento comodo perché non mi pesa fare questo lavoro, io vengo a lavorare felice. La difficoltà erano i turni, ma questa è stata superata. Ad oggi, sono super felice, molto soddisfatto e non mi pesa assolutamente venire a lavorare. Vengo a lavorare sereno e carico. Carico di buone intenzioni e di buona potenzialità. (D11, p. 136)

Occorre inoltre dare la possibilità di un miglioramento della qualità di vita personale dell'educatore, fidelizzarlo, metterlo nelle condizioni giuste affinché possa essere soddisfatto della sua scelta professionale e possa essere economicamente sereno.

D3: Intervistato 3: Ehm...guarda, io sono più contento del mio lavoro. Nel senso che avevo iniziato a pensare questo lavoro come...diciamo un lavoro sai di...di ripiego, no?

Intervistatore: Okay

Intervistato 3: Però io, anche parlando, sai, con altre persone fuori che mi dicono: "Guarda secondo me questo lavoro è tagliato per te, hm...io vedo che...insomma che ti piace, che sei contento, eccetera eccetera eccetera, no?" Quindi negli anni io dico: questo non è più un lavoro di ripiego. No? Però è un lavoro che mi piace fare, no? Che mi sento, che mi piace, che mi sta dando tanto (D3, p. 47)

D2: Ho sempre considerato però, che la proposta di fare l'educatore o il facente funzioni, me l'ha proposta una persona come (*nome*) che ha tutti i titoli per discriminare una persona o scegliere una persona, per cui mi sono sempre sentito, se non altro, che potevo fare l'educatore. (D2, p. 25)

La comunità ha voluto realizzare la cura dell'educatore innanzitutto attraverso una revisione della turnistica, che precedentemente risultava variabile, non facilmente prevedibile nel lungo periodo.

D11: È quella la...una delle frustrazioni era come se, pur mettendo tutta l'anima, pur mettendo a disposizione tutto il tuo tempo per l'azienda, non fosse mai sufficiente perché, non avendo una certezza, non potevi pianificare la tua vita, cioè la tua vita (D11, p. 142)

Parallelamente si è provveduto a una riduzione delle ore di lavoro.

D4: i turni erano sempre più pesanti, gli orari erano sempre più pesanti (D4, p. 55)

Ad oggi si prevedono turni fissi distribuiti in quattro fasce orarie (mattina-pomeriggio-sera-notte-turni misti), della durata di circa sei ore ciascuno e prestabiliti per un lungo periodo (3/4 mesi). Ciascun turno è composto da una micro *equipe* di educatori, guidata da un capoturno, che coordina i

colleghi, si fa portavoce delle esigenze della squadra e lavora in stretta collaborazione con i colleghi capoturno delle fasce oraria precedenti e successive.

Ciascun educatore è stato attribuito a una determinata fascia oraria, a seguito di un dialogo con il direttore della comunità e la responsabile del personale, che hanno voluto tenere in considerazione, quanto più possibile, le diverse esigenze familiari e personali espresse da ciascuno.

D2: Intervistatore: “Tu ti senti ascoltato?”

Intervistato 2: “Io mi sento sempre molto ascoltato.”

Intervistatore: “Anche nelle tue esigenze?”

Intervistato 2: “Sì.” (D2, p. 25)

Questa nuova gestione della turnistica consente a ogni educatore di prevedere i propri orari di lavoro per un periodo sufficientemente lungo da permettergli di organizzare i propri impegni in maniera tale da conciliare vita professionale e privata

D11: Intervistato 11: “Con il cambiamento dei turni la mia vita è, almeno, questo è il quarto giorno, ne ho fatti 3 fino adesso...”

Intervistatore: “Ah, è recente allora.”

Intervistato 11: “È recentissimo. Mi ha...mi sono tagliato i capelli ieri. Ieri pomeriggio mi sono tagliato i capelli e ho preso appuntamento 15 giorni prima, cosa che prima era impossibile, non esisteva. Andare dal dentista, andare a portare mia madre in ospedale, era una cosa...” (D11, p. 141)

di svolgere un numero di ore di più che sostenibile - godendo di adeguati periodi di riposo (2 giorni a settimana) –

D5: Avere giusti spazi anche di riposo ti ricarichi, è fondamentale, quindi è giusto diventa importantissimo. Capire cos'è il meglio anche di questo, anche con i tempi di lavoro che si ha, da ogni parte poi c'è tempistica diversa. (D5, p. 78)

e di specializzarsi, e quindi svolgere in maniera migliore, nella *routine* della vita comunitaria prevista in una determinata fascia oraria, anziché dover apprendere moltissimi tipi di procedure differenti, incrementando il margine di imperfezioni ed errori. Le numerose procedure prima comportavano un rischio di dimenticanza molto alto

D5: io certe cose me le dimentico, e purtroppo non essendo abituato certe volte qualche cosa magari... poi faccio repulisti mentale serale alla fine turno, devo fare questo non ho mandato un messaggio, dovevo mandarlo due ore prima. (D5, p. 80)

D5: Ma appunto, siccome ci sono diverse cose da tenere a mente quando si è in turno, se si perde qualcosa poi è difficile riprenderla, perché magari cade nel dimenticatoio; Anche se ad esempio se tira fuori una scopa e poi non la si rimette a posto, questo è già qualcosa che può creare problemi. Io sono banale, da questo punto di vista. (D5, p. 71)

Il sistema messo in atto si caratterizza anche per l'assenza di attività notturna o nei fine settimana per gli operatori.

Per ciascuna fascia oraria è stato assegnato un capoturno, che ha il compito di coordinare all'interno del quotidiano la *Microequipe* del turno e rappresentarla facendosi portavoce durante la riunione settimanale dell'intera *equipe*, custodire le procedure approvate dall'*equipe* e proporre delle nuove qualora dovesse emergere l'esigenza, assicurare il passaggio di consegne e la comunicazione tra un turno e l'altro, gestire conflitti e criticità.

D4: ho passato un periodo in cui appunto avevo un po' di risentimento, in particolare per come alcune persone vivono la comunità e gestiscono il loro aspetto della comunità, non ho una grande affinità di pensiero con loro. Dall'altro lato, però, ho capito, perché è una cosa che ho dovuto affrontare personalmente, che questo non è un impoverimento della comunità ma è un arricchimento. Il fatto che io abbia più attenzione rispetto a una dinamica umana e un'altra persona abbia più attenzione rispetto a una dinamica pratica, come per esempio "lui deve andare a scuola assolutamente sennò lo bocciano", con te che fai una pressione un po' più pesante mentre io faccio una pressione un po' più gentile, questo fa parte di un bilanciamento che porta un netto positivo alla fine per il bene dei ragazzi e per il bene della comunità (D4, p. 54)

La presenza dei responsabili di area (area formazione e lavoro, area amministrazione e burocrazia, area sanitaria) è stata pensata per conferire unitarietà a ciascun settore, attraverso la nomina di alcune persone specializzate e interamente dedicate a monitorare e a compiere gli adempimenti necessari per ciascuna area. La loro presenza consente di sgravare gli educatori da compiti puramente amministrativi e burocratici, come le iscrizioni a scuola o le richieste di tessere sanitarie, così che possano concentrarsi sul rapporto educativo e sul monitoraggio del patto educativo.

D11: Non siamo tutti bravi a fare tutto. Io, probabilmente, lavoro d'ufficio, burocrazia, mi licenziano dopo un quarto d'ora, non è il mio. Mi rendo conto, anche quando avevo l'azienda, avevo sempre bisogno di essere supportato a determinate azioni burocratiche che a me proprio andavano contro il mio essere, non ce la faccio, non sono io, non sono io. (D11, p. 140)

La previsione di procedure precise stabilite e approvate in *equipe* per ciascuna e i mansionari dettagliati di ciascun educatore definiscono poteri e limiti di ognuno, riducendo l'insorgere di conflitti, sovrapposizioni o dimenticanze. Tali strumenti risultano inoltre utili in caso di affiancamenti e sostituzioni, perché guidano l'operato.

D7: Io adesso, diciamo che oltre al mio ruolo di educatrice sto affiancando (*nome*), l'altro (*nome*) che fa...che si occupa della sanità e quindi gli do una mano per quel versante lì. Quindi per esempio per fare le visite col dottore e tener giù il conto di dare i farmaci, di andare a prendere i medicinali... (D7, p. 103)

L'individuazione di alcuni responsabili rende inoltre meno fastidioso e legittima i richiami alle procedure e le correzioni, che talvolta faticano a essere vissute in maniera costruttiva:

D5: Quando è l'allenatore che richiama un giocatore è un discorso, quando si richiamano fra giocatori il giocatore dice all'altro, metafora calcistica, "Chi sei tu per dirmi questo?" anche se è vero. I ragazzi dicevano "ah si fa così" "Ma chi sei tu per dirmelo": siamo pari, siamo due giocatori, gioco io e giochi tu, c'è l'allenatore che deve dire ste cose qui. (D5, p. 81)

Il capoturno si occupa dell'organizzazione della giornata attribuendo a ogni educatore specifiche mansioni in quella giornata, che vengono assegnate a rotazione a ciascuno. Questo riduce la conflittualità e il sospetto, conferendo più organizzazione e trasparenza

D4: però il fatto che un collega arriva in turno, ha quattro ore di turno e ad un certo punto ti dice "guarda, devo andare in ufficio" e sparisce in ufficio, senza che questa cosa [...] Il fatto che durante le tue ore da educatore in comunità dici "guarda devo andare a finire una cosa in ufficio" e rimanere lì soli e abbandonati, nello stesso periodo in cui si sta licenziando della gente per problematiche simili, per difficoltà relative agli orari e ai turni (questo è un esempio, ma ce ne potrebbero essere altri), questo genere di cosa porta le voci di cui parlavo prima, quindi "lui è pigro, lui fa" e così via. (D4, p. 55)

La nuova modalità prevede inoltre una riduzione dell'orario di lavoro a parità di retribuzione (32 ore effettivamente lavorate - N. 3 turni di circa 6,5 ore per 5 giorni a settimana – retribuite come tempo pieno da 38 ore).

Le ferie in questo sistema vengono distribuite durante tutto l'anno, limitando i possibili disagi legati all'esodo estivo degli operatori, che in passato hanno creato scontentezze e conflitti.

D4: sto passando un po' di fastidio interiore in questo momento. Da un lato a comunicare con i colleghi noto del risentimento, a volte è mio e a volte degli altri, rispetto alle cavolate del lavoro, ad esempio "lui va in ferie così, allora io io vado in ferie così", son quelle piccolezze che ti rovinano la giornata. (D4, p. 52)

Un secondo meccanismo atto a valorizzare la professione consiste nel creare una prospettiva lavorativa, che si concretizza nella possibilità della progressione di carriera, ovvero nella possibilità di ciascun educatore di professionalizzarsi e raggiungere un livello superiore che dà accesso a dei benefici, sulla base di alcuni criteri come l'anzianità di servizio e il titolo di studio. Sono previsti inoltre premi e incentivi.

D11: ero sempre che cercavo magari una progressione sua all'interno dell'azienda. Probabilmente (*nome*) e (*nome*) all'epoca videro qualcosa in me e mi proposero di fare un corso all'università a (*nome della località*). Era l'ultimo, l'ultimo corso, proprio, l'ho preso per i capelli, per fare la qualifica di appunto educatore professionale e socio-pedagogico. (D11, p. 133)

D7: che l'altro giorno ne parlavo con (*nome*) e appunto mi diceva che adesso con il discorso che sono qui da un po' di tempo, cominceranno magari a chiedermi qualcosina di più: più responsabilità. (D7, p. 103)

Requisiti 1 & 2		
Livello «interno»	Titoli	Anni anzianità di mansione o di lavoro
GESTIONE		
COORDINAMENTO (E1)	TITOLO C	1
EDUCATORE E	TITOLO + CORSI	3
EDUCATORE S (D1)	TITOLO	3
EDUCATORE J (C2)	ISCRITTO	3
OPERATORE (B2)	NO	1

Progressione economica		
Livello «interno»	Importo aggiuntivo sul contratto AGIDAE erogato al Fondo di previdenza	Anni anzianità di mansione o di lavoro
GESTIONE	Contrattazione personale	
COORDINAMENTO (E1)	+ _____	1
EDUCATORE E	+ _____	3
EDUCATORE S (D1)	+ _____	3
EDUCATORE J (C2)	+ _____	3
OPERATORE (B2)	Nessuna erogazione al fondo. Livello Base B2	1

Figura 4.27 – Progressione di carriera secondo in linea con il CCNL

Un ulteriore metodo attraverso il quale si concretizza la cura dell'educatore e la tutela dai rischi della professione come ad esempio *burn out*, è la condivisione e la formazione: entrambi i momenti sono svolti all'interno della riunione settimanale d'*equipe*.

D5: Sì perché comunque la comunità ha una forza poi è diverso. Dico anche così: io sono entusiasta della modalità educativa, che si fa formazione eccetera rispetto a cooperative. Il fatto di avere questa attenzione per il dover operare per i ragazzi soprattutto permette di creare abitudini perché gli operatori con tutta la filosofia che c'è dietro, parliamo anche di filosofia, religione, diventa fantastico questi ragazzi, mentre in cooperativa si perde. (D5, p. 85)

La formazione fornisce agli operatori strumenti e conoscenze utili, ma detta anche le linee guida operative che consentono a ciascun educatore di operare in sinergia e stretta collaborazione con i

colleghi, riducendo il rischio di infilarsi in situazioni personali pericolose e creando un'*equipe* coesa che sia in grado di mostrarsi unita e con una linea comune di fronte agli educandi.

D3: So che...ehm...ci sono stati dei fatti comunque in questa comunità in cui...fatti gravi dico però, eh. Quindi non è un episodio di un ragazzo altalenante allora ne parliamo in *equipe* un po' per smonarci, ma ehm...delle terapie di gruppo diciamo, tra virgolette, quando ci sono delle...ehm...degli eventi molto pesanti ed importanti. Adesso non so...c'è stata la morte di un ragazzo

Intervistatore: Okay

Intervistato 3: Recentemente. E questo ne abbiamo un po' parlato e ci sono state delle terapie diciamo individuali con lo...con lo psicologo che è arrivato

Intervistatore: Ah, okay, cioè è stato offerto questo servizio diciamo. (D3, p. 43)

La riunione d'*equipe* prevede inoltre un momento specifico legato alla condivisione (degli episodi, delle proprie difficoltà, del proprio punto di vista sui ragazzi ecc...), guidato da un moderatore, che consente a ciascuno di dire la propria opinione, dopo una breve illustrazione della situazione da parte del responsabile.

Nonostante le difficoltà che il lavoro con i MSNA comporta, gli educatori, a fronte di un sistema che si pone a loro tutela, si dimostrano soddisfatti della loro scelta professionale

D2: io alla fine del mio percorso lavorativo, se potessi tornare indietro, questo probabilmente sarebbe il lavoro che sceglierei, con il senno di poi, all'inizio (D2, p. 24)

V. Conclusioni

Questa ricerca nasce dall'osservazione che gli educatori professionali nel contesto educativo per adolescenti sono fortemente sottovalutati e che questa sottovalutazione assume molteplici forme:

All'interno delle organizzazioni educative:

- *Economicamente, con salari molto bassi.*
- *Organizzazione del lavoro su turni, complicando la gestione della vita privata e familiare nel tempo.*
- *Notti passive.*
- *Mancanza di progressione di carriera, con poche opportunità di avanzamento.*
- *Livello di conflitto elevato con gli utenti, spesso adolescenti problematici provenienti da contesti familiari difficili.*

A livello ecosistemico:

- *Socialmente, con scarsa considerazione nella società, vista come una professione alla quale si ricorre quando non si trova altro.*
- *Policy non tutelanti: spesso l'educatore si trova esposto a forme di violenza psicologica e fisica da cui non è protetto e da cui non può proteggersi in maniera legale.*
- *Forme di violenza procedurale e amministrativa: spesso le normative e gli atti di ufficio sono "usati" in maniera impropria dalle forze dell'ordine e dal sistema dell'Amministrazione Pubblica.*
- *Il malfunzionamento dell'intero complesso educativo: nonostante l'affermazione dei diritti, non vengono attivati i percorsi scolastici per i 4/5 degli ospiti.*

Formazione professionale:

la scuola non è attrezzata con mediatori culturali e gli insegnanti non sono formati con tecniche didattiche e di gestione della classe aggiornate anche secondo i paradigmi dell'interculturalità;

La prima formazione resta equiparata, a livello di requisiti d'accesso, criteri e contenuti a quella per i minori residenti la prima formazione resta legata alla tempistica e alla normalità della situazione per i residenti e resta affidata all'erogazione delle forme "straordinarie" (progetti regionali, bandi speciali per lo svantaggio...), che rendono il servizio formativo fragile e insufficiente per i MSNA.

Inserimento lavorativo:

l'iscrizione al CPI richiede una carriera scolastica di 10 anni documentata, che è inverosimile impossibile per i MSNA esibire, quindi vengono rallentati i processi d'inserimento lavorativo.

Non funzionando questi tre livelli, il carico psicologico, educativo e di gestione del tempo ricade pressoché interamente sulle comunità educative in termini di tempo ed energie.

Nonostante il numero di studenti di scienze dell'educazione sia elevato, c'è una diminuzione significativa degli educatori disposti a lavorare con l'adolescenza problematica, inclusi i minori stranieri non accompagnati.

La percezione di un'attenzione eccessiva ai diritti dei minori stranieri, a discapito delle esigenze degli educatori, è stata confermata dalla revisione della letteratura sul tema.

Questa percezione ha portato a un'indagine più approfondita sulle politiche europee e italiane sull'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, confermando le intuizioni emerse dalla letteratura.

Successivamente è stata condotta una ricerca sul campo per comprendere meglio le esperienze degli educatori, sia attraverso questionari che focus group. Si è constatato che gli educatori affrontano emozioni contrastanti, dall'appagamento alla sofferenza.

Tuttavia, durante questa fase, molti educatori hanno deciso di abbandonare il lavoro a causa del carico emotivo e delle difficoltà pratiche, come gli orari e la violenza dei minori stranieri.

Questi risultati hanno portato a una riformulazione della domanda di ricerca e a un cambio di metodologia, con un approccio di Grounded Theory per esplorare come un contesto educativo possa prendersi cura degli educatori.

La ricerca pilota ha evidenziato l'importanza di considerare gli educatori come individui con bisogni e emozioni, e ha suggerito un passaggio dall'intervista strutturata a quella narrativa per consentire una maggiore espressione delle esperienze.

Una seconda fase della ricerca ha coinvolto un nuovo gruppo di educatori, ampliando il campione. I risultati hanno evidenziato la necessità di formare una comunità educativa in grado di affrontare le sfide del lavoro con i minori stranieri non accompagnati.

15. IL MODELLO EMERGENTE DALLA RICERCA IDIOGRAFICA: UNA TEORIA FONDATA PER LA FORMAZIONE DI UN'EQUIPE EDUCATIVA DIALOGICA E RESILIENTE

Il lavoro di ricerca qui proposto è una ricerca educativa. Parte dall'esperienza di un'*equipe* di 25 educatori professionali impiegati in una struttura educativa che accoglie e accompagna, in questa tappa del loro percorso migratorio, 88 minori stranieri non accompagnati (MSNA) provenienti dalla Rotta Balcanica in questa tappa del loro percorso migratorio.

Il lavoro interculturale e l'accoglienza del migrante sono spesso avvolti dalla retorica senza una verifica delle condizioni effettive in cui avviene l'azione dell'educatore sociale professionale (sezione III – cap. 8 l'immagine del MSNA nelle policy). L'uso della parola “minore” nasconde un dato di fatto: i minori non accompagnati che provengono dalla Rotta Balcanica non sono bambini, ma sono sempre adolescenti – una sfida questa, in cui eventi negativi possono minare non solo la sicurezza dei beneficiari dell'intervento formativo, ma anche coloro che lo erogano, cioè gli educatori stessi, come messo in luce in diversi stralci delle interviste agli educatori.

La ricerca, attraverso le interviste condotte nella prima e nella seconda fase della ricerca, contribuisce a chiarire che cosa viva l'educatore professionale nell'esperienza di incontro con minori di cultura diversa, i cui progetti, spesso, risultano o incomprensibili o non allineati ai progetti formativi della comunità educativa.

Questa ricerca mostra che ciò risulta problematico, se non addirittura pericoloso: la comunità, infatti, lavora in presenza di una normativa che, quando privilegia il lato dei diritti, tutela sì il minore, ma, non ponendolo davanti ai suoi doveri, finisce per non tutelare l'educatore (adulto). Quest'ultimo resta così esposto alla violenza e alla resistenza del minore ai percorsi integrativi scolastici, professionali, sociali e linguistici (qualche esempio nella sezione III – art. 9 la rappresentazione quotidiana del problema in due documenti emblematici: alcuni articoli e una relazione) – certamente motivati dai traumi del viaggio migratorio e dalla paura di perdere le proprie radici e appartenenze.

Queste situazioni producono stati e reazioni emotive molto conflittuali nell'educatore professionale, e spesso anche logoranti: paura, sconforto e rabbia si alternano con la gioia, la speranza e la fiducia che animano la scelta vocazionale che sta alle spalle del loro lavoro educativo (sezione IV – cap. 11 esiti della prima fase (“ricerca pilota”): le emozioni degli educatori professionali).

Questa ricerca ha rilevato i vissuti prevalenti degli educatori, comprendendo come, all'interno degli incontri e del lavoro concretato dall'*equipe* (sezione IV – cap. 12 Euristiche. Le fonti della ricerca come fonti di conoscenza etnografica), gli educatori professionali narrano e condividono questi vissuti con i colleghi, in che modo creano azioni partecipate di condivisione o a finalità educativa

(sezione IV – cap. 13 Analisi tematica. Come si elaborano le emozioni nel momento della ricerca). Si dimostra, inoltre, quale *effetto trasformativo* (in termini di collaborazione, coesione e resilienza) gli educatori sono in grado di riconoscere a sé stessi e al loro gruppo di lavoro grazie al processo dialogico e partecipativo, focalizzandosi sugli elementi emotivi all'interno delle dinamiche educative (sezione IV – cap. 14 Cibernetica. Una progettazione dialogica come strumento di trasformazione emotiva: come si elaborano i vissuti emotivi nel sistema formativo della comunità (un metodo formativo-gestionale)). Gli ambienti educativi sono riconosciuti come sistemi complessi e dinamici, caratterizzati da interazioni molteplici e in continua evoluzione, nonché dalla loro capacità di adattarsi e rispondere a vari stimoli e cambiamenti (Stone & Thompson, 2014).

Questi contesti sono inoltre definiti dalla loro natura collettiva, implicando la partecipazione attiva di diverse figure – minori, educatori, famiglie e altre entità esterne – come emerge anche dalla ricerca (sezione IV – cap. 12 Euristiche. Le fonti della ricerca come fonti di conoscenza etnografica), che insieme contribuiscono al processo educativo. In linea con quanto evidenziato da Molinari e Mameli (2011), la comunicazione all'interno di questi spazi è intrinsecamente condivisa e pubblica: non si limita a semplici scambi uno-a-uno, ma si estende a processi comunicativi aperti e accessibili a tutti i partecipanti. Infine, l'ambiente educativo viene descritto come uno spazio di dialogo inclusivo, dove l'identità personale e collettiva si forma e si trasforma attraverso le interazioni reciproche (Wegerif, 2007, p. 353), tale trasformazione trova testimonianza negli stralci delle interviste agli educatori.

L'esperienza educativa si sviluppa attraverso l'interazione e si nutre sia di conoscenze teoriche che di emozioni. Tuttavia, le ricerche scientifiche hanno spesso esaminato questi due aspetti in modo separato, continuando così a mantenere una divisione: in realtà, i processi cognitivi ed educativi sono profondamente influenzati dalle emozioni (Chemi et al., 2017), come confermato dall'intera ricerca, ed è per questo che, anche a partire da Bruner, la ricerca educativa si è ricostruita attorno alle emozioni.

Partendo da questa premessa, ho avanzato l'ipotesi che il contesto educativo sia significativamente modellato dalle emozioni che intercorrono tra i suoi attori: gli eventi quotidiani e informali che caratterizzano la vita comunitaria, se osservati anche sotto il profilo emotivo, offrono infatti una chiave di lettura che mette in luce l'iniziativa personale e l'interesse di educatori ed educandi, offrendo la possibilità di creare un contesto in cui l'educazione può diventare più personalizzata e coinvolgente, incorporata nelle attività di routine comunitaria, al di fuori di un contesto di apprendimento formale. Rogoff et al. (2016) sottolinea l'importanza delle emozioni nell'insegnamento e nell'apprendimento, riconoscendo il loro ruolo essenziale nello stimolare la curiosità e l'interazione attiva nei processi educativi. Tali ambienti favoriscono la creazione di un contesto di insegnamento e apprendimento informale che stimola una motivazione intrinseca e che si

inserirsi armoniosamente nelle attività quotidiane, arricchendo l'esperienza educativa e rendendola più emotivamente significativa per chi partecipa. (Rogoff et al., 2016).

Alla luce di questi principi, assolvendo ai suoi scopi principali, lo studio ha indagato le emozioni degli educatori all'interno dei contesti educativi (*sezione IV – cap. 11 esiti della prima fase (“ricerca pilota”): le emozioni degli educatori professionali*). Ne è emerso che, proprio come già evidenziato da Pekrun et al. (2009), l'analisi delle emozioni a livello individuale non è proficua e, anzi, diventa efficace quando se ne considera la dimensione condivisa e collettiva. In questo contesto, il contributo individuale non è ignorato, ma incoraggiato nella misura in cui contribuisce alla costruzione condivisa del significato. Ciò pone la presente ricerca in linea con i risultati di Matusov et al. (2016).

Un ulteriore obiettivo raggiunto è l'analisi potenziale del dialogo secondo i principi stabiliti da Marková (2016), cioè il dialogo – sia nella relazione educatore–minore, che nella relazione educatore–educatore – come veicolo per la riflessione e l'elaborazione delle esperienze e dei vissuti emotivi all'interno dei contesti educativi.

A questo scopo, nell'elaborare il quadro concettuale conclusivo di questo lavoro di tesi, ho delineato tre paradigmi chiave: il primo, il paradigma narrativo, facilita la formazione di significati condivisi tra i membri dell'*équipe* educativa (15.1); il secondo sottolinea l'essenzialità di un ambiente educativo che sia dialogico e promuova la trasformazione emotiva (15.2); infine, il terzo paradigma pone la comunità educativa come un centro di pratica, di apprendimento collaborativo e di cambiamento (15.3).

Questi paradigmi si sono dimostrati efficaci nel permettere agli educatori di affrontare e mitigare i vissuti emotivi derivanti dal lavoro con i MSNA, che, come evidenziato dalle testimonianze degli educatori, possono portare a uno *shock* emotivo.

15.1 IL PARADIGMA NARRATIVO: COSTRUIRE SIGNIFICATI CONDIVISI NELL'*EQUIPE* EDUCATIVA

La ricerca si colloca all'interno delle riflessioni sulla formazione delle comunità di pratiche in ambiente professionale (Lave & Wenger, 1991) e le interpreta alla luce del dialogo come mediazione per la costruzione di comunità (Bruner, 1973). Nella prassi dell'autoformazione della comunità educativa indagata si trova risposta alla questione: *in che modo raccogliere le descrizioni e le riflessioni sulle emozioni può contribuire alla formazione di un sapere e un agire educativo inclusivo, cooperativo e condiviso?*

Per rispondere a questa domanda si fa riferimento ad un ‘metodo’ che collega insieme *vissuti* e narrazione.

15.1.1 Centralità di significato e cultura

La ricerca sulla psiche è stata negli anni progressivamente attraversata da un certo grado di “torpidezza”, restringendone lo studio solamente a pochi aspetti specifici che la caratterizzano.

È possibile ricollocare le ricerche sulla psiche all’interno del campo di studio delle scienze umane, ripristinando un approccio che eviti sia le semplificazioni eccessive sia le discussioni sterili, ma qual è il punto d’incontro che fa sì che la visione rimanga libera e l’orizzonte vasto? la *cultura*.

La psicologia è necessariamente influenzata da una cornice culturale (Bruner, 1992, pp. 47–50): la costruzione di significati è un concetto fondamentale per comprendere l’azione umana (Bruner, 1974). Il significato non è intrinseco agli oggetti o agli eventi, ma viene creato e condiviso attraverso le interazioni sociali e culturali.

Il metodo di ricerca adottato appartiene alla psicologia culturale si concentra non solamente sulle azioni, ma piuttosto sui dinamismi ereditati o appresi dalle persone nel contesto culturale di riferimento: confrontarsi con il patrimonio culturale vuol dire studiare come le persone descrivono il loro mondo, osservare le loro azioni e, infine, indagare le motivazioni dietro le loro scelte (Bruner, 1992).

In questa ricerca, il superamento di una visione restrittiva è stato perseguito restituendo la dimensione comunitaria del vissuto individuale, in quanto la cultura influenza profondamente il modo in cui le storie vengono raccontate e comprese, e dunque modella il nostro pensiero e il nostro comportamento.

Vediamo ora come questi concetti si manifestano in alcuni elementi messi in luce dalla ricerca di campo: la cultura organizzativa e valoriale dell'*equipe* educativa non è statica, ma si evolve attraverso interazioni continue ed è plasmata dall’incontro tra le diverse esperienze di vita, professionali, culturali e dalle diverse sensibilità degli educatori. La riunione settimanale – luogo in cui le narrazioni sono condivise e le pratiche sono discusse - diventa un momento dove la cultura del gruppo viene negoziata, espressa e continuamente riforgiata. (*Equipe e Micro-equipe: luogo di condivisione emotiva e di autoformazione* all’interno della sezione IV, capitolo 14 - ANALISI TEMATICA: come si elaborano le emozioni nel momento della ricerca)

15.1.2 La narrazione: un ruolo determinante

La narrazione costituisce una delle figure che il linguaggio umano può assumere e che è maggiormente adatta a spiegare l'assegnazione di significato a cui abbiamo fatto riferimento fino ad ora. Si tratta di un'azione maggiormente complessa rispetto alla "trasposizione oggettiva" di azioni eseguite in serie (Bruner, 2006, p. 72).

In primo luogo, *la narrazione è caratterizzata da un'implicita sequenzialità di accadimenti, disposizioni d'animo e fatti che modificano le vite delle persone in un determinato contesto spaziale e temporale*. Porsi in ascolto di una narrazione, dunque, vuol dire comprendere non soltanto la sequenzialità degli eventi ma anche il loro significato nel contesto più ampio, che è una realtà modellabile.

In secondo luogo, tratto particolare del racconto è *l'intrinseca abilità di mescolare la straordinarietà e l'ordinarietà*. Ogni storia presuppone una conoscenza pregressa che rende la realtà descritta ordinaria, ma introduce rapidamente un'interruzione dell'ordine stabilito, con l'imprevisto come nucleo fondamentale della narrazione (Bruner, 2006). La narrazione stabilizza l'esperienza umana, attenuando le esagerazioni e inserendo una successione di eventi in un contesto significativo. Essa può anche lenire la sofferenza causata dalla destrutturazione della trama e facilitare le sue eventuali ricostruzioni.

Il terzo tratto particolare del racconto è il *rapporto atipico che esso fa nascere tra l'oggetto della narrazione e il significato*: la narrazione solleva domande sull'autenticità e sulle motivazioni del narratore, e i confini dello spazio narrativo sono sempre mobili e aperti a nuove interpretazioni. Questa fluidità permette alla narrazione di essere continuamente ristrutturata e riposizionata, estendendosi nel mondo delle possibilità e mantenendo un equilibrio dinamico tra narratore e ascoltatore.

Un altro tratto tipico della *narrativa è la molteplicità di possibilità d'agire che è legata alla sua flessibilità*, che mantiene l'ascoltatore o il lettore in uno stato di incertezza e sospensione. La narrazione, prima di tutto, plasma colui che racconta, colui che è destinatario della storia e ciò che è oggetto del racconto. Una narrazione non corrisponde mai perfettamente all'altra, allo stesso modo il narratore e il destinatario della storia cambiano man mano che la storia viene raccontata più volte (Bruner, 2006).

La narrazione, infine, *traduce e dà un'interpretazione degli accadimenti e della visione degli eventi in forza della volontarietà che caratterizza gli atti umani*. Questo consente alla storia di diventare intelligibile, paragonabile e tramandabile rispetto a ciò che riguarda il vissuto ordinario. Permette poi di unificare fattori che in altra maniera verrebbero dissipati, cancellati o rovinati. La narrazione, inoltre, consente di prevedere ciò che potenzialmente potrebbe succedere (Bruner, 2006, p. 80).

Durante l'ascolto di una storia, colui che la riceve può percepire una sorta di ammonizione a non replicare un certo comportamento, una conferma di qualche sua convinzione, un invito a decidere in merito a qualche questione, una consolazione, un'umiliazione, un elemento che lo destabilizza, lo libera, lo illude. Colui che racconta, di converso, agisce (protetto da una sorta di scudo invisibile che il racconto crea) in maniera volontaria o involontaria.

Durante le riunioni d'equipe, gli educatori utilizzano la narrazione come uno strumento fondamentale per riflettere insieme. Raccontando ai colleghi le loro esperienze dirette con i minori — sfide, successi, e ostacoli — gli educatori non si limitano a descrivere gli eventi, ma li elaborano in un quadro contestuale che permette una comprensione più profonda degli eventi. La narrazione consente loro di riordinare i fatti e di esaminare le situazioni da diverse prospettive, rendendo più ricca l'interpretazione dei fatti. (*Equipe e Micro-equipe: luogo di condivisione emotiva e di autoformazione* all'interno della sezione IV, capitolo 14 - ANALISI TEMATICA: come si elaborano le emozioni nel momento della ricerca)

Le storie narrate dagli educatori possono inoltre provocare trasformazioni attraverso le riflessioni che sfidano le percezioni esistenti o aprono nuove questioni. Le riunioni settimanali diventano così non solo momenti di condivisione informativa, ma anche sessioni di apprendimento collettivo e trasformativo, dove ogni storia condivisa contribuisce a modellare e raffinare le pratiche educative all'interno della comunità. (sezione IV – cap. 14 CIBERNETICA: Una progettazione dialogica come strumento di trasformazione emotiva: come si elaborano i vissuti emotivi nel sistema formativo della comunità (un metodo formativo-gestionale)

15.1.3 Narrare: creare un legame tra sentire, credere e fare

La narrazione, enfatizzando alcuni elementi, può insegnare, convincere, giustificare, denunciare e screditare, con un ruolo cruciale nelle conclusioni, che permettono di comprendere la narrazione stessa (Bruner, 2006).

I dialoghi con noi stessi hanno lo scopo di strutturare ciò sentiamo, crediamo e facciamo. La concezione che abbiamo di noi stessi è legata al valore, al tipo e alla natura delle narrazioni che generiamo relativamente alla nostra persona, intrecciando elementi biologici e culturali.

Se da una parte abbiamo la consapevolezza che vi possono essere circostanze e motivazioni importanti che influenzano la nostra esperienza concreta e quella degli educandi, dall'altra parte siamo consapevoli anche che, nel momento in cui entra in gioco la volontarietà, le cose possono modificarsi, e possono farlo in maniera radicale (in senso positivo e negativo). Lévi-Strauss (1962) era solito ripetere che siamo *bricoleurs* delle nostre esistenze.

In sintesi, le esperienze vissute vengono trasformate in narrazioni che danno senso alla realtà. Nelle riunioni settimanali *d'equipe*, gli educatori condividono i loro vissuti e le emozioni. Questa condivisione non solo aiuta a creare una comprensione comune delle sfide e delle esperienze educative, ma anche permette agli educatori di reinterpretare e ridefinire le proprie esperienze attraverso la lente delle narrazioni condivise. Questo processo aiuta a costruire un significato collettivo che guida le decisioni educative e le pratiche di supporto ai minori. (*Equipe e Micro-equipe: luogo di condivisione emotiva e di autoformazione* all'interno della sezione IV, capitolo 14 - ANALISI TEMATICA: come si elaborano le emozioni nel momento della ricerca)

15.1.4 Contesti educativi come luoghi di elaborazione emotiva e di senso

Ogni educatore professionale è inserito nel lavoro di una comunità pedagogica, costituita da valori e norme praticati all'interno di riti quotidiani, alimentati dai racconti importanti che i componenti della comunità contribuiscono a incrementare. La comunità degli educatori intesse dialoghi e interazioni costanti con i ragazzi, e questo modifica e trasforma, sebbene spesso impercettibilmente ma continuamente le pratiche, le norme e le storie della comunità, tanto che si può dire che la vita comunitaria è inestricabilmente prodotta da questa interazione.

Gli educatori hanno costantemente vissuti più o meno profondi che scaturiscono dai rapporti educativi. La ricerca parte da un dato di fatto: raccontare in momenti formali o informali di ciò che si vive quando si educano i ragazzi è una esperienza praticata normalmente dagli educatori.

Si chiede agli educatori di narrare e i propri vissuti raccontando le situazioni nelle quali si sono trovati coinvolti e che li hanno 'toccati': imparare ad articolare in modo sempre più profondo queste esperienze è il prodotto di un training incessante e continuo che rende l'educatore capace di articolazioni sempre più ricche. Queste 'descrizioni' di ciò che viene vissuto e che resterebbe 'muto' viene in questo modo coscientizzato ed espresso ad altri (possiamo chiamare questo il 'momento

psicologico’): l’educatore risponde alla domanda “cosa hai vissuto in quella circostanza?” e la narrazione mette, al fine di questo processo, in una nuova condizione, quella appunto che deriva dall’aver più conoscenza degli elementi in gioco in quella situazione.

La comunità educativa come contesto dialogico si trasforma in un grande *setting* psicologico, in cui l’educatore può elaborare la domanda: cosa vuoi fare con queste nuove consapevolezza?

Ciò che tuttavia differenzia il *setting* psicologico dal *setting* educativo è la condivisione degli spazi e delle azioni educative: gli educatori stanno parlando di esperienze che condividono, vivono spesso sincronicamente le situazioni, e gli effetti in modo diacronico, parlano degli stessi ragazzi e delle stesse attività, che progettano e attuano insieme. Senza il confronto con gli altri educatori l’emozione individuale rischia di assumere una valenza ‘assoluta’ e predominante su ogni altro vissuto, e orientare la visione dell’educatore in modo chiuso ad altre opzioni. È la deriva a cui espone il momento esclusivamente psicologico. Senza il confronto e la provocazione al discernimento cooperativo e condiviso, per il singolo soggetto rischia di valere, in quel momento, quello che vive emotivamente (e singolarmente), e di aprire uno spazio di autoreferenzialità ‘permalosa’ e ‘intoccabile’, e precludere in modo importante l’azione educativa degli altri colleghi, ostacolando l’offerta della pratica di valori condivisi che costituisce la qualità primaria della vita sociale e comunitaria.

15.2 CONTESTI DIALOGICI E TRASFORMAZIONE EMOTIVA

15.2.1 Trasformazione emotiva

Una riflessione critica sulla concezione dell’organismo senziente inteso come un ente puramente razionale, capace di valutazioni e calcoli cognitivi sull’impatto futuro delle situazioni, evidenzia che affidarsi esclusivamente alla razionalità può solo gestire situazioni emotivamente intense, cercando un equilibrio o il mantenimento dello *status quo*. Tuttavia, questo approccio non consente di superare tali situazioni per accedere a una nuova comprensione o a un diverso modo di percepire le proprie emozioni. Si sottolinea quindi la limitazione di un approccio meramente razionale di fronte alla complessità dell’esperienza emotiva, suggerendo che per un reale cambiamento o per una nuova comprensione è necessario integrare altri aspetti dell’esperienza umana, come l’intuizione, l’empatia e la capacità di essere in contatto con le proprie emozioni (Valsiner, 2017).

L’*appraisal* può essere inteso come la valutazione individuale dell’impatto che l’interazione con l’ambiente ha sul proprio benessere. Le emozioni positive emergono quando valutiamo situazioni come vantaggiose, mentre le emozioni negative derivano dalla percezione di potenziali minacce

(Smith & Lazarus, 1990). La funzione delle emozioni è di predisporci a reagire in modo costruttivo, sia affrontando e mitigando i rischi sia perseguendo e ottimizzando i benefici. Nelle ricerche attuali sulle teorie dell'*appraisal* (valutazione cognitiva) si nota una mancanza di enfasi sui processi dinamici: questo porta a una certa confusione nella psicologia delle emozioni tra ciò che precede le emozioni (antecedenti) e ciò che ne deriva (conseguenze). Idealmente, dovremmo considerare una sequenza in cui un antecedente provoca un'emozione, che a sua volta genera un nuovo stato mentale o situazione. Quest'ultimo diventa poi l'antecedente per un'altra emozione, creando un ciclo continuo.

Tuttavia, in molte analisi questa distinzione si perde, e le emozioni finiscono per essere viste sia come cause che come effetti di sé stesse, ignorando così il potenziale di generare qualcosa di nuovo. In altre parole, c'è una tendenza a non riconoscere come le emozioni possano portare a cambiamenti significativi o a nuovi esiti (Valsiner, 2017).

Nell'ultimo decennio, l'arte dell'argomentazione è diventata sempre più riconosciuta come uno strumento potente per stimolare una varietà di processi mentali e comunicativi, tra cui quelli linguistici, logici, dialogici e psicologici, che sono fondamentali per il ragionamento. L'argomentazione, essendo una componente vitale sia nella vita di tutti i giorni che nelle professioni, assume un'importanza particolare nei contesti educativi, in quanto sviluppa abilità intellettuali e sociali specifiche e stimola riflessioni condivise su una stessa situazione. L'argomentazione contribuisce in modo significativo sia allo sviluppo delle competenze individuali che al progresso dell'educazione in generale (Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009).

L'emergere di nuovi bisogni educativi e situazioni sempre più complesse, come le migrazioni minorili internazionali o la diversità culturale nei contesti educativi, sta sfumando i confini tra emozioni e cognizione, poiché queste situazioni complesse stimolano le opinioni e le esperienze personali degli educatori. Focalizzandoci sul modo in cui le emozioni degli attori all'interno del contesto educativo emergono, si può osservare come queste emozioni vengano espresse e trasformate attraverso la discussione in *equipe*. Si possono distinguere tre modalità principali di semiotizzazione delle emozioni: 1) la semplice verbalizzazione dei sentimenti, che rimane legata all'ambito affettivo dell'individuo; 2) la rielaborazione delle emozioni verbalizzate, che vengono integrate con informazioni oggettive; 3) l'associazione delle emozioni espresse a esperienze emotive collettive. Il ruolo degli interventi verbali dell'insegnante e dell'uso di materiali didattici, come le fotografie, è cruciale per facilitare o ostacolare questi processi. Questo approccio evidenzia l'importanza delle emozioni nell'apprendimento e la necessità di strategie didattiche che le integrino efficacemente (Muller Mirza, 2016b).

Come si possono interpretare e comprendere le emozioni all'interno dell'ambiente educativo? Dato che le emozioni svolgono un ruolo fondamentale nell'arricchire la nostra cognizione, esse sono ritenute cruciali nel contesto dell'apprendimento. In ambito educativo, le emozioni hanno un impatto diretto su vari aspetti come la memoria, l'attenzione, la motivazione, la capacità di fare scelte, il processo decisionale e l'intelligenza sociale (Zhou et al., 2010). Le emozioni sono inoltre indispensabili per poter trasferire e applicare le conoscenze e le competenze logiche acquisite a scuola in contesti di vita quotidiana (Muller Mirza et al., 2014).

Uno degli scopi principali delle metodologie pedagogiche avanzate, orientate a contrastare il razzismo, è quello di incoraggiare una riflessione profonda sulle proprie emozioni e sulle esperienze legate all'incontro con l'altro (Muller Mirza, 2016a). Queste strategie educative, che adottano un approccio socio-costruttivista alla diversità culturale, rappresentano un'opzione promettente rispetto ai metodi più tradizionali basati su concezioni essenzialiste, poiché invitano gli educatori a riflettere attivamente e a partecipare al processo di educazione, facilitando così il cambiamento personale. Nonostante ciò, restano ancora molte incertezze sugli impatti psicosociali che derivano dal portare emozioni ed esperienze personali all'interno dello spazio educativo. L'esplorazione degli ambienti educativi multiculturali dove le emozioni e le storie personali dei minori sono state messe al centro dell'attenzione emerge che in alcune dinamiche tra educatori e minori, le emozioni espresse dai minori diventano parte di un discorso più ampio, trasformando le esperienze individuali in conoscenze condivise e concettualizzate. Inoltre, le narrazioni personali, intese come strumenti psicologici, influenzano la struttura dell'apprendimento. Queste analisi contribuiscono al dibattito sull'importanza dell'emotività nell'educazione e arricchiscono la ricerca in ambito socioculturale in psicologia, che indaga l'interazione tra l'individuo e il contesto culturale nel processo educativo.

15.2.2 Contesti educativi dialogici

Il concetto di dialogo ha assunto un ruolo chiave nelle discipline umanistiche e sociali, oltre che in ambiti professionali come l'educazione, la medicina e la psicoterapia. Questo orientamento verso il "dialogismo" mette in luce l'importanza fondamentale delle relazioni sociali e delle interazioni nel modellare i nostri comportamenti e il nostro modo di dare senso al mondo e costruire conoscenza. Nel contesto della prospettiva dialogica, sostiene che il dialogo è fondamentale nell'ambito educativo perché promuove la costruzione condivisa del sapere e la comprensione reciproca (Marková, 2016). In questa prospettiva, la mente viene concepita come intrinsecamente sociale, costantemente impegnata in uno scambio con altre persone, gruppi, istituzioni e culture, all'interno di un contesto

storico. Così, la cognizione e la comprensione emergono non isolatamente, ma attraverso il costante dialogo e l'interazione con l'ambiente sociale e culturale circostante.

Nella quotidianità, negli ambienti educativo, educatori e minori tendono a seguire schemi e *routine* consolidate (Rogoff, 2003, 2014), che forniscono una struttura alle attività educative. Questa familiarità crea una sorta di *comfort zone* in cui tutti i partecipanti, sia educatori che minori, condividono un insieme comune di regole e aspettative (Rajala, 2016). Nonostante ciò, spesso emergono dinamiche di interazione e comunicazione inaspettate (Molinari & Canovi, 2016), che possono stimolare la creatività e l'innovazione. L'apertura a questi momenti inaspettati (Molinari & Canovi, 2016) evoca il concetto vygotkiano di immaginazione, che è profondamente sociale e radicato nella realtà e nell'esperienza vissuta (Lipponen et al., 2016; Hilppö et al., 2016). L'immaginazione nasce da un'emozione presente, come la noia, la curiosità o il desiderio di cambiamento, e attraverso i cosiddetti "anelli di immaginazione" (Zittoun & Gillespie, 2016), conduce da esperienze immediate a scenari mentali più ampi e distanti. Questo processo di distacco dall'immediato "qui e ora" verso un'esperienza arricchita permette di generare nuovi significati collettivi nell'ambiente educativo. La creatività e l'immaginazione, quindi, dipendono sia da elementi emotivi che cognitivi, come illustrato dal concetto di *pereživanie* (Lindqvist, 2003), e richiedono opportunità di espressione nell'ambito educativo. Ad esempio, durante la *routine* quotidiana, un commento spontaneo o una domanda imprevista possono offrire agli educatori l'opportunità di seguire nuove direzioni, aprendo a diverse emozioni e possibilità interattive da esplorare. Allo stesso modo, la genuina curiosità dell'educatore può incoraggiare un apprendimento collaborativo (Wegerif, 2013), favorendo la co-creazione di significati e valorizzando i contributi originali dei giovani (Kumpulainen et al., 2014).

I "micromomenti", intesi come episodi spontanei che si manifestano nell'ambito educativo, rappresentano opportunità che si presentano frequentemente e caratterizzano la vita di questo contesto (Beghetto, 2013). Questi momenti improvvisi possono talvolta portare a contributi innovativi, dato che "riconoscere il pensiero creativo è spesso più semplice nell'osservazione rispetto alla sua definizione o spiegazione" (Wegerif 2010, p. 3). Impegnando dimensioni cognitive, emotive e relazionali dell'esperienza educativa, questi eventi inattesi si rivelano particolarmente efficaci per sondare le emozioni nel contesto educativo, per stimolare la formazione di nuovi significati condivisi.

I micromomenti, quindi, sono "brevi e inaspettati istanti di potenziale creativo che si manifestano nella quotidianità e nelle attività predefinite" (Beghetto, 2013, p. 5). Si verificano specificamente quando le *routine* programmate e gli slanci spontanei della vita si intrecciano, facendo emergere idee nuove e non previste (Kaufman & Beghetto, 2009; Beghetto & Kaufman, 2014). Tutti gli individui hanno un potenziale creativo. Si tratta di un'interiorizzazione o appropriazione di strumenti culturali

e di interazione sociale, non tanto in termini di imitazione ma piuttosto di trasformazione e riorganizzazione delle informazioni e delle strutture mentali in arrivo, sulla base delle caratteristiche dell'individuo e delle conoscenze esistenti. In questo senso, la creatività personale ha origine da un sistema di significato condiviso: ha senso perché è correlata a idee precedenti, ha una cornice sociale, avviene in un ambiente sociale e non è mai isolata.

Gli educatori che pongono attenzione alle parole dei minori e dei loro colleghi favoriscono e motivano la partecipazione attiva altrui (Kumpulainen et al., 2014). Seguendo questa linea, il processo condiviso di acquisizione della conoscenza e della comprensione diventa il fulcro di un'attività collettiva volta alla costruzione di significati, stimolata dal comportamento degli educatori durante le loro pratiche educative quotidiane.

Il concetto di trasformazione emotiva è fondamentale per comprendere come le emozioni possono essere elaborate e modificate in un contesto come quello delle riunioni settimanali d'*equipe* di educatori. Vediamo come questo processo teorico trovi applicazione nella pratica.

Le emozioni non sono statiche ma soggette a trasformazione attraverso le interazioni sociali e i contesti culturali. Gli individui rielaborano e ridefiniscono le proprie emozioni attraverso il dialogo e la riflessione collettiva, spesso modulando la loro intensità o cambiando la loro natura.

Durante le riunioni settimanali d'*equipe*, gli educatori condividono i propri vissuti emotivi legati al lavoro con i MSNA. Questa condivisione non è soltanto un racconto di esperienze, ma un vero e proprio spazio di trasformazione emotiva dove si ottengono

- **Espressione e Validazione:** Gli educatori esprimono le proprie emozioni, che vengono ascoltate e validate dai colleghi. I risultati evidenziano che questo riconoscimento aiuta a ridurre il senso di isolamento e aumenta la comprensione reciproca. *(sezione iv – capitolo 14 cibernetica. Una progettazione dialogica come strumento di trasformazione emotiva: come si elaborano i vissuti emotivi nel sistema formativo della comunità (un metodo formativo-gestionale)*
- **Riflessione Collettiva:** Le emozioni condivise vengono discusse collettivamente, permettendo agli educatori di riflettere su di esse in un contesto più ampio. Questo può portare a una reinterpretazione delle emozioni, aiutando gli educatori a gestire meglio lo stress e l'ansia legati al loro lavoro. *(sezione IV, capitolo 14 - ANALISI TEMATICA: come si elaborano le emozioni nel momento della ricerca)*
- **Co-costruzione di Nuove Significazioni:** Attraverso il dialogo, le emozioni individuali possono essere trasformate in esperienze condivise che formano una nuova comprensione

collettiva. Questo processo non solo aiuta gli educatori a gestire le proprie emozioni, ma rafforza anche il senso di comunità e supporto all'interno del team. (*sezione iv – capitolo 14 cibernetica. Una progettazione dialogica come strumento di trasformazione emotiva: come si elaborano i vissuti emotivi nel sistema formativo della comunità (un metodo formativo-gestionale)*)

- Adattamento delle Pratiche Educative: La trasformazione emotiva influisce anche sulle decisioni pratiche. Gli educatori, attraverso la comprensione emotiva condivisa, possono sviluppare strategie più empatiche e sensibili nei confronti dei MSNA, tenendo conto delle loro specifiche esigenze emotive e psicologiche.

In conclusione, il processo di trasformazione emotiva all'interno delle riunioni d'*equipe* non solo supporta gli educatori nella gestione delle proprie emozioni, ma agisce anche come catalizzatore per lo sviluppo di pratiche educative più efficaci e compassionevoli, essenziali nel lavoro con giovani vulnerabili e in situazioni di grande stress emotivo.

15.3 CONTESTI EDUCATIVI PROFESSIONALI COME COMUNITÀ DI PRATICA E APPRENDIMENTO COOPERATIVO E TRASFORMATIVO

Nella mia ricerca, ho esplorato come le interazioni, le dinamiche e i cambiamenti reciproci influenzano le relazioni interpersonali nel contesto educativo. Questo studio ha messo in luce la complessità degli adattamenti quotidiani nell'educazione, dimostrando come ogni cambiamento individuale possa influenzare l'intero gruppo, e viceversa, creando un ciclo continuo di trasformazione sia a livello personale che collettivo.

15.3.1 Teoria dei sistemi e apprendimento situato, cooperativo e trasformativo

Le complesse interazioni all'interno dell'ambiente educativo sono state inquadrare nell'ambito dell'approccio cibernetico (Bertalanffy, 1988) e più specificamente nella teoria dei sistemi dello sviluppo (Ford & Lerner, 1992). La seconda cibernetica, che si concentra sui sistemi osservativi (von Foerster, 1987), offre preziose intuizioni sulle dinamiche educative. Considerando il modello pragmatico della comunicazione di Bateson (2000), possiamo vedere il contesto educativo come un sistema aperto e interconnesso, dove ogni interazione tra partecipanti influenza retroattivamente il sistema nel suo complesso, attribuendo a tutti i membri uguali opportunità di contribuire.

In tale sistema, gli effetti delle azioni di un individuo si propagano, influenzando direttamente o indirettamente gli altri membri. Questo approccio teorico sottolinea che un sistema non può essere pienamente compreso solo da una prospettiva esterna, poiché anche l'osservatore diventa parte integrante del sistema stesso.

Approfondendo i principi della teoria dei sistemi, la teoria dei sistemi dinamici non lineari si focalizza sull'analisi dei fattori che determinano cambiamento, novità e stabilità nei sistemi dinamici, come descritto da Hollenstein (2011). Con il passare del tempo, i comportamenti tendono a stabilizzarsi diventando più prevedibili; di fronte a un disturbo, il sistema tenta di ritornare al suo stato precedente, seguendo una logica di autoconservazione. Tuttavia, certe perturbazioni possono innescare cambiamenti o trasformazioni significative nel sistema, specialmente quando questo si adatta adottando nuovi schemi operativi, come l'assimilazione di nuovi modelli comportamentali emergenti.

Nella mia analisi, ho considerato gli educatori, nelle loro interazioni reciproche e con i minori, come soggetti che si influenzano a vicenda (Pennings et al., 2014a). Questo perché la comunicazione in ambito educativo è di natura pubblica e partecipativa (Molinari & Mameli, 2011), e si svolge all'interno di un contesto sociale dove gli scambi sono caratterizzati da meccanismi di imitazione, risposta e coordinamento. Di conseguenza, le azioni innescano una serie di reazioni nel sistema che possono manifestarsi come reciprocità o, talvolta, portare ad un aumento dell'incertezza. Queste dinamiche, dunque, danno luogo a continui riaggiustamenti, aprendo a nuove e variegate possibilità e opportunità (Molinari & Canovi, 2016).

La descrizione delle esperienze e delle emozioni, la loro articolazione, offre la possibilità di portare alla luce ciò di cui sono fatte costitutivamente: le emozioni sono infatti costituite da cognizioni specifiche che riguardano le realtà e i soggetti coinvolti nelle situazioni che le provocano, e dai valori che per la persona ritiene chiamati in causa in quelle circostanze. Quando abbiamo una emozione sappiamo *infallibilmente* quali convinzioni profondamente radicate abbiamo sulla realtà che viviamo e che valori profondi sentiamo 'toccati': incontrare una emozione è sempre poter fare i conti con il quadro di convinzioni e valori a cui siamo *effettivamente* 'attaccati' in confronto con i valori e le convinzioni che professiamo teoricamente.

Questo secondo passaggio, che possiamo chiamare riflessivo o "cognitivo-valutativo", offre l'occasione agli educatori di confrontarsi sul livello etico delle scelte educative, i motivi individuali e quelli che sembrano più condivisi e possono aprire il confronto e la *negoiazione*. Questo momento di *discernimento etico ed educativo* integra il 'momento psicologico' individuale nel quadro cognitivo-valutativo condiviso: gli educatori scoprono cosa va in gioco di loro a livello personale profondo, ma sentono anche il vissuto degli altri educatori e possono 'pesare' le valutazioni

individuali alla luce delle valutazioni altrui, imparando a ‘mettere in discussione’ le conoscenze e i valori che motivano la propria posizione nel confronto con quella altrui. La ‘condivisione’ e la ‘convergenza’ che viene prodotta non sempre è l’accordo cognitivo-valutativo, ma il più delle volte un *accordo pratico*, un *patto* e una *alleanza* sulle decisioni educative che riguardano sia le pratiche educative che i progetti personalizzati, gli interventi e le proposte che riguardano i ragazzi. Sapere come vede e sente le cose il collega modifica il modo di vedere e di sentire di ogni educatore dell’*equipe*, anche se *la trasformazione profonda può richiedere e di fatto richiede molto tempo e molte equipe*.

Per trasformare i contesti educativi in vere “comunità” è necessario superare l’approccio tradizionale che vede tali contesti come “organizzazioni” impersonali e distaccate. Vi sono alcuni passaggi chiave per questa trasformazione: iniziare identificando un insieme di valori fondamentali a cui tutti si impegnano; utilizzare questi valori condivisi come fondamento per costruire quello che definisce una “comunità educativa”; rendere gli ambienti educativi delle comunità “democratiche” dove gli studenti partecipano attivamente al controllo e alla regolamentazione del proprio comportamento; e considerare le relazioni tra gli educatori come parte di una “comunità professionale” in cui ogni membro è guidato da un ideale professionale, che si riflette in una pratica di eccellenza e in un’etica di “cura” nei confronti degli studenti (Sergiovanni, 2000). Questo approccio mira a creare ambienti educativi più coinvolti, responsabili e attenti al benessere degli studenti.

L’obiettivo dell’educazione, al di là dell’acquisizione di competenze specifiche, dovrebbe essere quello di arricchire la propria vita, un obiettivo condiviso da chiunque si dedichi seriamente alla propria professione. Tuttavia, il percorso verso questo tipo di educazione significativa non è sempre agevole. Spesso, vi sono ostacoli che possono impedirne la realizzazione: tra questi, i vincoli ideologici che spingono verso la conformità, la difficoltà di abbandonare vecchie abitudini radicate e, in alcuni casi, resistenze psicologiche più profonde che rendono difficile accogliere nuove prospettive o cambiamenti (Mezirow, 1991). Questi ostacoli richiedono una riflessione critica e un impegno attivo per essere superati, affinché l’educazione possa davvero contribuire allo sviluppo personale e alla comprensione della vita.

Secondo le linee dell’educazione trasformativa, un adulto può davvero cambiare se nella propria vita e nella propria storia di formazione si imbatte in un “dilemma disorientante”, un problema per il quale le sue esperienze e conoscenze pregresse non forniscono soluzioni (Mezirow, 2016, p. 82). A partire dagli effetti di questo dilemma si inaugura nel processo formativo una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento che coinvolge le “prospettive di

significato” (Mezirow, 2016), schemi di riferimento personali entro i quali sono assimilate e trasformate le nuove esperienze.

D'altra parte un approccio rivoluzionario all'educazione vede l'educazione non come un semplice trasferimento di informazioni ma come un'esperienza attiva e partecipativa (Lave & Wenger, 1991). In questa prospettiva, l'educazione si verifica attraverso l'immersione in contesti educativi e nella partecipazione alla vita sociale più ampia. L'educazione si realizza attraverso l'engagement continuo e significativo dell'individuo in queste pratiche, sottolineando l'importanza della partecipazione attiva per un apprendimento efficace.

15.3.2 Comunità educative come comunità di apprendimento cooperativo e trasformativo

La costruzione di una comunità di apprendimento entro una comunità educativa ispirata a paradigmi culturali di condivisione e di apprendimento cooperativo e trasformativo (Comoglio & Cardoso 1996; Mezirow 2016), richiede sicuramente un quadro articolato e complesso di competenze. Serve un linguaggio e delle pratiche comuni, una visione condivisa, un intenzionale processo di costruzione etica del consenso ove esprimere non solo competenze educative specifiche, ma anche competenze narrative, argomentative e emotive. Sia le competenze specialistiche che quelle complesse hanno bisogno dunque di competenze etiche ed emotive, di un orizzonte di senso, di una relazionalità autentica, di fiducia ed empatia per poter dare vita ad una comunità.

15.3.3 La comunità educativa come contesto professionale: le competenze complesse

Sullo sfondo del processo formativo delle competenze organizzative sono rintracciabili le principali teorie sulle “competenze” sviluppate in letteratura, con particolare riferimento alle scienze organizzative e formative. Gli ambiti disciplinari di riferimento sono dunque la “sociologia dell'organizzazione, del lavoro e delle professioni” (Butera 2009; Gallino 2007; Prandstraller 1997), oltre al “*management* delle risorse umane e della conoscenza” (Mc Clelland 1988; Spencer & Spencer 1993; Nonaka 1994), ed alla “teoria della formazione” (Quaglino 2004; Pellerey 2007; Le Boterf 2010). Infatti c'è tutta un'ampia pubblicistica inerente all'analisi e lo sviluppo delle competenze nella vita organizzativa, nella *job description*, nella progettazione di repertori professionali. Si tratta di tutti approcci che hanno un comune denominatore, quello di concepire la competenza come una risorsa necessaria per i processi lavorativi. Una risorsa da implementare, potenziare, sviluppare, manutentare, diffondere. Questi verbi non sono presi a caso, ma costituiscono il linguaggio prevalentemente in uso tra i responsabili delle comunità, tra chi analizza, progetta, sviluppa competenze e interventi di professionalizzazione. Dunque la competenza, così intesa, assume un sapore certamente anche

funzionalistico, strumentale, quale risorsa di un qualsivoglia sistema sociale organizzato che intenda perseguire obiettivi, prestazioni e risultati attesi. Questo modo di leggere le competenze si ispira ad un'epistemologia disciplinare e funzionalistica, che fonda il suo paradigma sulla massima specializzazione del sapere e del saper fare. Anche nel campo dei processi formativi dell'*equipe* i repertori di competenza rappresentano un elemento centrale di analisi e di progettazione, al fine di costruire percorsi specialistici di apprendimento professionale strutturati su *standard* predefiniti dalle leggi e dal Servizio Sociale.

15.3.4 La comunità educativa professionale come sistema dinamico e complesso

L'*equipe* degli educatori professionali prende anche in considerazione un modo più ampio di concepire e di definire le competenze, ben oltre quella mera fenomenologia organizzativa, che ha un'impronta fortemente pragmatica, professionalizzante, specializzante, aziendalistica e manageriale. L'avvento della complessità e della società iper-complessa dilata, in qualsiasi ambito dell'esperienza umana, le prospettive di osservazione della realtà. L'esperienza in contesti complessi, come quello educativo per MSNA, ovunque questa si compia, richiede una riflessività costante e consapevole, un'impostazione per così dire epistemologica (Donald Schön, 1992). Si tratta, questa volta di un'epistemologia metadisciplinare, un'epistemologia della complessità e del mondo fenomenico della vita, con tutta quella moltitudine rizomatica di connessioni e di possibili interpretazioni sempre influenzate dagli osservatori che si susseguono sulla scena. Non basta sapere, è importante sapere come si sviluppa conoscenza. Non basta saper risolvere problemi e gestire errori. È altresì necessario falsificare contesti cognitivi attorno ai quali quell'errore ha preso forma (Popper 1991), attivando percorsi generativi e trasformativi dei suoi elementi costitutivi. Non basta saper comunicare con gli altri, ma occorre esplorare i mondi vitali, emozionali, affettivi, valoriali, che influenzano attese e percezioni individuali, fino alle scelte collettive, decodificando le trame relazionali che influenzano il divenire degli stessi sistemi sociali: si tratta di saper stare ed agire in situazioni di incertezza, di entropia, in contesti complessi che sono critici e difficili da tollerare da parte di chi è invece abituato a muoversi entro schemi predefiniti, dentro rassicuranti "*routine*". In un quadro di interpretazione sistemica dell'azione e delle competenze agite, alcuna azione complessa è poi esente da una dimensione che è al contempo sociale e di senso. Le competenze degli educatori che operano con i MSNA si proiettano oltre la mera competenza insita in una prestazione, ma elaborano "competenze complesse" in relazione a contesti incerti, mutevoli, turbolenti, interconnettendo variabili soggettive, ambientali, sociali, cognitive: la questione etica dell'azione è soggettivizzata nelle teorie sistemiche;

è pertanto una componente sottosistemica dell'attore-educatore, mentre la variabile normativa è un elemento sottosistemico del sistema ambiente in cui l'attore-educatore agisce.

15.3.5 La comunità professionale come contesto etico competente: le competenze etiche

Emerge infine anche una terza linea che va oltre la logica funzionale delle competenze, indipendentemente che si tratti di declinarle in vista di una prestazione o del fronteggiamento di una situazione complessa che è di ordine etico. La domanda che ci si pone non è cosa è giusto fare, ma cosa è bene essere (Ch.Taylor). D'altro canto, tanto la tecnicità specialistica quanto l'epistemologia della realtà complessa non pongono al centro del loro dibattito la logica morale. Queste due istanze hanno infatti a cuore una la *performance*, l'altra l'interpretazione della complessità, in una logica adattiva ed evolutivistica di tipo microecologico. La prima istanza considera la competenza come risorsa funzionale e la morale come vincolo normativo (Parsons). La seconda istanza considera invece la competenza complessa come risorsa epistemologica e il senso dell'azione come interesse parziale, ovvero come sottosistema, e dunque come una variabile al pari delle altre che influenzano il divenire complessivo di un dato sistema sociale. Il senso dell'azione può intendersi entro due prospettive di volontà di significato: quale intenzionalità etica soggettiva o quale attesa morale collettiva. Evidentemente c'è un legame dinamico ed evolutivo tra le due dimensioni.

Ma lo sviluppo di questa logica strumentale, anche nella sua dimensione più evoluta, per l'appunto epistemologica della complessità, rischia di inaridire il pensiero e la progettualità personale e sociale. C'è una dimensione superiore, trascendente le complessità fenomeniche, le prestazioni umane, le capacità sempre più perfezionate di governare profitti ed incertezze, e che ha a che fare con il senso, con il *telos*, con la trascendenza. Questa terza dimensione, che appartiene ad un'epistemologia delle virtù, risponde a una chiamata ontologica alquanto faticosa, ma altrettanto gratificante: quella di coltivare, nutrire, prendersi cura delle "qualità umane".

Nel lavoro di un'*equipe* educativa non si tratta solo di competenze, ma anche di quelle capacità morali, di quelle abilità del cuore, di quelle risorse esistenziali profonde, di quella sensibilità gentile e amorevole per i mondi vitali e per la vita comune, che riescono a colorare e a significare le esperienze della vita, ad estetizzarla di grazia, a generare azioni e segni pregni di significato. Queste qualità umane hanno a cuore la centralità e la dignità della persona, la sua multidimensionalità e l'alterità, l'essere relazionale, la giustizia "dei" e "nei" sistemi sociali, fino ad una realizzazione piena dell'uomo, della condizione umana e della sua umanizzazione. Esse oscillano tra la testimonianza esistenziale del singolo e la faticosa costruzione del bene comune. Rappresentano i colori che dipingono il senso della vita nelle sue forme espressive più variegate: esistenziali, affettive, sociali,

politiche, professionali, economiche. Questo permette di spostare il *focus* sugli orizzonti di senso e di significato che dovrebbero stare alla base della crescita integrale della persona, dunque anche del suo patrimonio di saperi e di capacità spendibili professionalmente.

15.3.6 La costruzione di un contesto educativo professionale come comunità di pratica e di apprendimento cooperativo

La quarta ed ultima dimensione che emerge dal lavoro dell'*equipe* educativa è la spinta verso la comunità di apprendimento di tipo educativo e sul ruolo che le “competenze disciplinari”, le “competenze complesse”, le “competenze” e le “capacità etiche”, assumono in questo processo. Ciò presuppone una concezione di comunità, un’idea costitutiva dalle implicazioni antropologiche, pedagogiche ed etiche, ma al contempo una declinazione delle risorse disciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari necessarie: competenze e capacità morali elettive per il sentire comune, l’explorare teoretico e il riflettere condiviso della comunità educativa professionale per poter intraprendere una paziente opera volta a connettere comunità, competenze, e capacità morali, in una cornice di senso.

Le categorie di “pratiche” e di “vita buona” (Ch. Taylor; A. MacIntyre), possono essere riconosciuti come elementi fondativi di una comunità che si intrecciano con il discorso sulle competenze specialistiche, sulle competenze complesse, sulle competenze e sulle capacità morali.

I contesti educativi come comunità che apprendono si definiscono così “perché i membri sono impegnati a riflettere, crescere e ricercare, e dove apprendere è per tutti sia un atteggiamento che un’attività, un modo di vivere che un processo” (Sergiovanni, 1994, p. 59).

In tal senso, l’apprendimento si costituisce come quel processo costante, negoziato e rinegoziato, impegnativo e generativo, partecipativo e simbolicamente denso all’interno del quale prende vita la nostra costruzione identitaria in chiave sociale. Questa sintesi unisce in un ideale file rouge diversi autori. In che modo? Riconsiderando l’asse portante della formazione, in questo caso declinata come autoformazione – ma non intesa in senso autoreferenziale – nella comunità di apprendimento.

Ecco perché, probabilmente, una delle più feconde chiavi interpretative per avvicinare l’asse della formazione è quello di intenderla come *pratica riflessiva* (Fabbri, cit., p. 14-19): in questo modo si può recuperare quello che è lo specifico apporto della *pratica* (Lave & Wenger, 1991) vivificata dall’elemento *riflessivo*, ossia *trasformativo* (Mezirow, 1991).

Questa articolazione può produrre un percorso pensato, progettato e appropriato per educatori: da una parte, pianificato dall’alto e anche ‘rigidamente’ strutturato e calendarizzato (comunità di apprendimento) lasciando però anche margine per una declinazione antropologica di partecipazione

e sviluppo ‘porosa ed emergenziale’, all’interno della quale, seppur in un percorso pensato e pianificato *ad hoc*, non si scivoli in un’omologazione di fondo svilente e appianante.

Fra *comunità di apprendimento (CdA)* e *comunità di pratica (CdP)* ci sono alcune differenze (anche se nel tempo possono poi sovrapporsi)

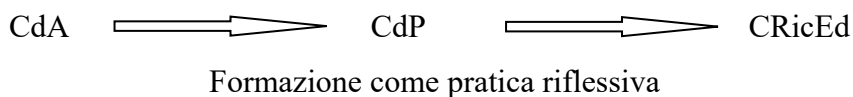
Comunità di apprendimento (CdA)	Comunità di pratica (CdP)
Basata su uno specifico progetto la cui realizzazione è osservata e controllata	Sorgono spontaneamente
Dominio (ossia la scelta del campo tematico) è imposto	Dominio emerge dai problemi/questioni/snodi di senso verso i quali la comunità di pratica è esposta e che sente come profondamente suoi
Dominio può anche non calarsi nelle pratiche lavorative ma si può riferire esclusivamente a conoscenze possedute nell’area dell’organizzazione	Necessariamente si cala nelle pratiche lavorative
Sono molto strutturate	Sono molto più flessibili ed alcune hanno un ciclo di vita anche molto limitato nel tempo

Tabella 1 - Comunità di pratica e Comunità di apprendimento: tavola di confronto

La questione centrale riguarda su come far convergere questi due modelli e che cosa consente ad un contesto educativo di non cristallizzare la comunità di apprendimento in un processo meramente impositivo. Penso che sia proprio quanto facciamo nei nostri incontri: ossia una comunità di apprendimento (cooperativo e trasformativo) che si apre alla comunità di pratica, attraverso una formazione intesa come pratica riflessiva, ossia trasformativa, che è tale proprio perché concorre a ridefinire e riqualificare, rinegoziare e risignificare concetti e costrutti via via proposti, in forme di partecipazione e collaborazione, interazione e reciprocità, non più capillarmente monitorate, e rigidamente predefinite, ma per tale natura fiduciarie, imprevedibili, generative, sorgive.

Per esserci comunità di pratica sono necessari tre assi portanti, a) impegno reciproco; b) impresa comune e c) repertorio comune) (Lave e Wenger, 1991). In tal modo, ossia una comunità di apprendimento che si apre alla possibilità di una comunità di pratiche (che è poi quello che abitualmente accade nei lavori di gruppo) costituisce anche il riferimento del nostro operare in senso

educativo. Ecco perché, in estrema sintesi, la formazione come pratica riflessiva può produrre questi passaggi:



Questo processo può consentire ad un contesto educativo professionale di pensarsi non soltanto come comunità di apprendimento e comunità di pratica, ma come comunità di ricerca educativa (CRicEd), ossia come una comunità di studio e riflessione in cui non è soltanto importante l'apprendimento, “ma anche la costruzione di conoscenza utile alla stessa comunità” (Cacciamani 2008, p. 162).

Questo concetto enfatizza l'apprendimento come un processo sociale che si verifica in contesti di pratica condivisa. Nelle riunioni settimanali e nella pratica dell'affiancamento, gli educatori formano una comunità di pratica dove condividono esperienze, strategie e sfide. Attraverso queste interazioni, non solo si scambiano conoscenze pratiche, ma si costruisce un repertorio condiviso di risorse, norme e valori che rafforzano il loro lavoro collettivo. Questo ambiente supporta l'innovazione e l'adattamento continuo alle esigenze mutevoli dei MSNA. *(sezione iv – capitolo 14 cibernetica. Una progettazione dialogica come strumento di trasformazione emotiva: come si elaborano i vissuti emotivi nel sistema formativo della comunità (un metodo formativo-gestionale)*

La cura delle relazioni della collaborazione nella costruzione di comunità educative efficaci. Mezirow parla di apprendimento trasformativo come un processo dove gli individui cambiano le proprie prospettive attraverso riflessioni critiche, spesso scatenate da esperienze disorientanti. Durante le riunioni, gli educatori non solo condividono tecniche e consigli pratici, ma anche le proprie percezioni e reazioni emotive ai vari casi. Questo processo di riflessione collettiva può portare a un cambiamento nella comprensione personale e nella pratica educativa. L'apprendimento cooperativo diventa trasformativo quando gli educatori riesaminano e modificano le loro convinzioni e comportamenti, migliorando così la loro efficacia nel supportare i MSNA. *(sezione iv – capitolo 14 cibernetica. Una progettazione dialogica come strumento di trasformazione emotiva: come si elaborano i vissuti emotivi nel sistema formativo della comunità (un metodo formativo-gestionale)*

Incorporare questi concetti teorici nella pratica quotidiana di un'*equipe* di educatori per MSNA significa:

- Favorire un ambiente di apertura e fiducia: Creare un clima dove gli educatori si sentano sicuri di esprimere dubbi, preoccupazioni e successi, sapendo che il loro contributo è valorizzato.
- Promuovere l'apprendimento continuo: Supportare gli educatori nel continuo sviluppo delle competenze attraverso la formazione e la condivisione di nuove conoscenze e metodologie. *(sezione iv – capitolo 14 cibernetica. Una progettazione dialogica come strumento di trasformazione emotiva: come si elaborano i vissuti emotivi nel sistema formativo della comunità (un metodo formativo-gestionale)*
- Sviluppare pratiche basate sulla collaborazione: Utilizzare le riunioni per pianificare e implementare strategie educative che riflettano un approccio collaborativo, garantendo che ogni membro dell'*equipe* contribuisca alla formulazione e realizzazione degli interventi educativi.
- Questi elementi trasformano la riunione settimanale in un vero e proprio laboratorio di apprendimento e trasformazione, dove ogni educatore contribuisce e trae beneficio dal collettivo sapere e dall'esperienza condivisa, lavorando verso un obiettivo comune di supporto e sviluppo dei MSNA.

16. DALLO *SHOCK* ALLO *SHIBBÔLET*: PISTA DI RICERCA

La ricerca svolta spinge ad andare oltre e aprire nuove domande di ricerca. Esiste una propaganda generalmente detta “di sinistra” che presenta il fenomeno migratorio come un’occasione di arricchimento civile, culturale, economico e sociale. Esiste una propaganda generalmente detta “di destra” che presenta il fenomeno migratorio come Un’esperienza che porta in sicurezza e instabilità sociale, lavorativa e culturale. Esiste nella comunicazione pubblica un ritornello riguardo ai flussi migratori, e nello specifico dei minori stranieri non accompagnati: un’emergenza crescente (legata al numero crescente e alle difficoltà di distribuzione territoriale).

Foucault avverte che i sistemi educativi possono, a certe condizioni, essere uno strumento contenitivo a servizio di un sistema repressivo e autoritario piuttosto che di emancipazione e a servizio della fioritura della persona del minore (Foucault).

Il carico emotivo sopportato dagli educatori e dal contesto della comunità di accoglienza. Alcuni dati possono rendere conto di questa indicazione:

- Scuola e italiano: comitato tecnico;
- Formazione;
- Lavoro;
- Abitazione;
- Sport.

Questa situazione strutturale blocca di fatto l’intero processo di sviluppo del minore. Ciò che è garantito come un diritto, è reso inaccessibile alla grande maggioranza dei MSNA. Forse questa è una situazione non del tutto coscientizzata dai minori, ma è colta emotivamente. La sensazione di una grande frustrazione è riconoscibile in molti agiti devianti e delinquenziali dei minori che non vedono le giuste chances garantite per la loro accoglienza e la loro riuscita di successo. Vedono piuttosto un “destino” di divertimento alla giornata finché possono, è un inserimento precario e sottotraccia (in grandi città, supportati dalle reti non istituzionali dei “parenti” prevalentemente nella grande città) a mano a mano che diventano grandi.

Ciò che però resta evidente è che delinquenza e devianza possono essere fortemente limitate o quantomeno prevenute sbloccando le *impasse*

- dell’istruzione;
- della lingua;
- della formazione;
- dell’inserimento lavorativo;
- abitativo;

- dello sport.

Il sistema qualità e le neo-assunzioni:

- Insegnanti di madre lingua;
- Mediatori linguistici;
- Metodologie didattiche attive.

Conseguenze prevedibili:

- Contenimento del preoccupante trend di aumento medicalizzazione e certificazione dei ragazzi problematici;
- Approccio socioculturale più che terapeutico o punitivo-legale.

Non sembra corretto parlare più di emergenza: i dati di ingresso sono in leggera crescita ma sostanzialmente stabili da oltre un decennio. L'emergenza è legata alla inefficacia e forse inefficienza con cui stiamo progettando e (non) realizzando i passi necessari per rendere il sistema di istruzione, formazione e lavoro un sistema di qualità e di innovazione.

Derrida ha adoperato il termine *shibboleth* per indicare situazioni di questo tipo (Derrida, 1992). Queste conclusioni danno il motivo di una nuova ricerca: come si può misurare la qualità dell'intervento di un sistema educativo complesso in modo da valutarlo inclusivo ed emancipante nei confronti dei MSNA, piuttosto che un sistema passivo-aggressivo, penalizzante e marginalizzante e generatore di violenza.

Questa ricerca si è limitata a mostrare come una comunità educativa si è auto-organizzata nella formazione, negli aspetti organizzativi e lavorativi, e nella elaborazione delle proprie metodologie in risposta allo *shock* che l'incontro con l'altro produce. Durante la ricerca e la riflessione, è tuttavia emersa con sempre più forza l'ipotesi che lo *shock* possa essere soprattutto il prodotto di una carenza progettuale ed ecosistemi che fa cadere tutto il peso di un rallentamento dei tempi di realizzazione dei progetti di vita dei ragazzi all'interno delle comunità di accoglienza che si trovano a sopportare il carico del tempo che i ragazzi dovrebbero trascorrere in ambiente scolastico, formativo, lavorativo e sportivo, soprattutto in questi ambienti adeguatamente preparati con personale idoneo, ricco di mediatori culturali abilitati al dialogo interculturale e che invece scaricano la tensione di questi mancati servizi all'interno dei contesti educativi che restano gli unici ambiti a disposizione e dove trovano persone che si fanno carico di tutto questo lavoro di presenza, inventando attività spesso supplenti e surrogate, e investendo molte energie nell'esperienza della dialogo educativo, facendo leva sui ragazzi spingendo riflessioni e motivazioni, per motivare comportamenti appropriati, ma di cui sentono il sottile tradimento perché quelle responsabilità dovrebbero essere assunte dalle organizzazioni educative adeguatamente attrezzate.

Forse è da attribuire a questa disfunzionalità del sistema di istruzione, formazione e inserimento lavorativo e abitativo il sovraccarico emotivo dei sistemi educativi di accoglienza: il malfunzionamento e l'impreparazione dei sistemi di sviluppo della persona (scuola, formazione professionale, sport, inserimento lavorativo) provoca nei ragazzi una forte frustrazione inconscia che si esprime in noia, senso di inutilità, percezione di un futuro con scarse prospettive, violenza, devianza e delinquenza più di quanto concepito nei loro progetti migratori (al contrario di quanto viene presentato nella comunicazione, che mostrano troppo spesso il migrante minore come un soggetto che arriva per delinquere). Non si può dire che non ci siano dei minori migranti arrivati con il progetto di integrarsi in uno stile di vita e in organizzazioni devianti, ma ci sembra di poter ribadire che un'organizzazione del sistema di accoglienza con percorsi educativi, scolastici, formativi e lavorativi, abitativi e sportivi più inclusivi, efficienti, e soprattutto preparati con personale, procedure e ambienti idonei, potrebbe incidere preventivamente proponendo percorsi più sereni verso progetti di vita più sereni e integrati che più difficilmente verrebbero rifiutati dalla maggior parte dei ragazzi migranti.

VI. Ringraziamenti

Questo lavoro di dottorato è stato possibile grazie al periodo di congedo per motivi di studio e ricerca dall'Istituto Universitario Salesiano di Venezia. Ringrazio cordialmente il direttore dell'Istituto, Nicola Giacomini, il presidente, Iginio Biffi, e il gestore, Silvio Zanchetta.

Sono profondamente grato al prof. Antonio Iannaccone, perché mi ha dato l'opportunità unica di beneficiare di una solida base scientifica e di uno splendido supporto umano. Vorrei ringraziare, insieme al prof. Iannaccone, anche la prof.ssa Rita Minello, per la fiducia che hanno sempre riposto in me, per la loro empatia salvavita nei momenti difficili, e per la loro bella e costante umanità.

Ringrazio con grande stima il prof. Andrea Mattia Marcelli, Professore Associato dell'American University of Central Asia, Bishkek (Kyrgyzstan) per il determinante supporto metodologico e la condivisione della ricerca sui migranti della Rotta Balcanica.

Ringrazio come sempre il qualificato gruppo di amici sparsi qua e là nel mondo universitario, con i quali continua a esserci una certa sintonia "cooperativa", e una comunanza data dalla passione per la docenza e la ricerca pedagogica: Tania Zittoun (Università di Neuchâtel); Michal Kaplanek e Jiri Nĕmec (Università Masaryk di Brno), Nektarios Stellakis (Università di Patrasso) Jan Niewęłowski e Wojciech Kudyba (Università Card. Stephan Wyszyński di Varsavia) e Beata Kudyba (Università di Nowy Sacz); Janez Vodičar (Università di Ljubljana), Radu Melniciuc e Veronica Baldruna (Università di Chisinau); e Luigi Bisceglia e Iyad Twal (Bethlehem University), Roberto Melchiori e Marxiano Melotti (Università Niccolò Cusano, Roma); Pier Giuseppe Ellerani (Università di Bologna); Marco Ius (Università di Trieste); Marcello Tempesta (Università del Salento), Emanuele Balduzzi, Enrico Miatto, Marco Emilio, Emad Matta, Luca Crivellari a Beatrice Saltarelli (Iusve).

Un grazie particolare alla dott.ssa Irene Dal Ben, al dott. Giosuè Casasola e Ornella Vidoni per aver supportato questo lavoro di ricerca; a Fabio Milocco per il lavoro redazionale.

Un grazie sempre a mio papà e a mia mamma.

Ringrazio le educatrici e gli educatori della comunità, ancora attivi nell'*equipe* o che hanno preso altre strade: grazie per ciò che abbiamo condiviso e che stiamo condividendo. Ringrazio gli educatori e animatori dell'oratorio: spero che questo piccolo stimolo ci aiuti ad usare bene le nostre energie per prenderci cura dei ragazzi, e che tutti i ragazzi residenti e migranti che bussano alle porte della comunità residenziale possono trovare nel centro qualcosa di affascinante e capacitante che li aiuti a fiorire.

Vincenzo Salerno, sdb

stesura: 31 gennaio 2024 – festa di don Bosco

editing: 19 maggio 2024 – Solennità di Pentecoste

VII. Bibliografia

I. POSIZIONE DEL PROBLEMA

- Ackley, D. (2016). *Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 68(4), 269–286
<https://doi.org/10.1037/cpb0000070>
- Allegri, E., Eve, M., Mazzola, R., Perino, M., & Pogliano, A. (2020). *Other 'lenses': a training programme for social workers and others working with asylum seekers and migrants in Italy*. European Journal of Social Work, 23(3), 529–540
<https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1743239>
- Bachtin, M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. L'Age d'Homme.
- Bar-On, R. (1997). *Manuale tecnico per l'inventario del quoziente emotivo*. Sistemi multisanzitari.
- Biagioli, R. (2019). *I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori*. Lifelong Lifewide Learning, 15(34), 23–34. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i34.238>
- Bussolini, J. (2010). *What is a Dispositive?* Foucault Studies, 10, 85.
<https://doi.org/10.22439/fs.v0i10.3120>
- Caravita, S., & Valente, A. (2021). *Foreign Minors and Young Adults in Detention Facilities in Italy: Successful Pathways and Critical Factors in the Education Process*. Italian Journal of Sociology of Education, 13(10/2021), 111–134. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2021-3-6>
- Caritas e Migrantes (2022). *XXXI Rapporto Immigrazione 2022: Costruire il futuro con i migranti— Sintesi*. RICM. <https://www.migrantes.it/wp-content/uploads/sites/50/2022/10/Sintesi-XXXI-Rapporto-Immigrazione-2022.pdf>
- Caronia, L., Colla, V., & Ranzani, F. (2022). *Practices of Inclusion in Primary Care Visits of Unaccompanied Foreign Minors: Allocating Agency as an Interprofessionally Distributed Intercultural Competence*. In M. Fatigante, C. Zucchermaglio, & F. Alby (a cura di), *Interculturality in Institutions. Symbol, Practices and Identities* (pp. 209–228). Spring. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12626-0_10

- Caronia, L., Ranzani, F., & Colla, V. (2022). *Shifting addressivity: In/Exclusionary practices in triadic medical interaction with unaccompanied foreign minors*. *Language and Dialogue*, 12(2), 284–305. <https://doi.org/10.1075/ld.00126.car>
- Cho, YJ e Song, HJ (2017). *Determinants of Turnover Intention of Social Workers: Effects of Emotional Labor and Organizational Trust*. *Public Personnel Management*, 46(1), 41–65. <https://doi.org/10.1177/0091026017696395>
- Clarke, E. e Visser, J. (2019). *Pragmatic research methodology in education: possibilities and pitfalls*. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (5), 455–469. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1524866>
- Clifford, J. (2013a). *The Greater Humanities*. *Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 5, 1–5
- Coin, F., & Banzato, M. (2022). *A Case Study on the Impact of Digital Relationships on Unaccompanied Minors during the COVID-19 Lockdown*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21 (11), 15–32. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.11.2>
- Corleto, M. (2021). *Experiences from Italy*. In V. Dermol (a cura di), *Towards the actor coordination model* (pp. 163–180). ToKnowPress. <https://doi.org/10.53615/978-83-65020-35-2/163-180>
- Demidenko, V., & Kondrataviciene, V. (2022). *Preparing future social workers (students) to work with forced migrants, using experiential education methods*. 4965–4969. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1186>
- Di Rosa, R. T., & Gerbino, G. (2021). *Social Work with Refugees and Migrants in Italy*. In R. Roßkopf, K. Heilmann (a cura di), *International Social Work and Forced Migration* (pp. 111-137). Opladen. Berlin. Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Di Rosa, R. T., & Reich, H. (2022). *Confronting the Medusa with Athena's Shield: Empowering Social Workers with a Transformative Role in the Migration Field*. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(02/2022), 247–266. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2022-1-14>
- Druskat, V. U., Sala, F., & Mount, G. (Eds.). (2013). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203763896>

- Dugard, P. e Todman, J. (1995). *Analysis of Pre-test-Post-test Control Group Designs in Educational Research*. *Educational Psychology*, 15(2), 181–198. <https://doi.org/10.1080/0144341950150207>
- Etikan, I., Musa, SA e Alkassim, RS (2016). *Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling*. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Commissione europea. (2020, 23 settembre). *Statement by President von der Leyen on the new Pact on Migration and Asylum*. European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/statement_20_1727
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2016). *Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L119, 1–88.
- Assemblea federale della Confederazione Svizzera. (2014). *Legge federale concernente la ricerca sull'essere umano (Legge sulla ricerca umana, LRUm) del 30 settembre 2011*. RU 2013 3215, 810.30. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1993/1945_1945_1945/it
- Flâm, AM, & Haugstvedt, E. (2013). *Test balloons? Small signs of big events: A qualitative study on circumstances facilitating adults' awareness of children's first signs of sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 633–642. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.007>
- Garro, M., Schirinzi, M., Novara, C., & Ayllon Alonso, E. (2022). *Immigrant prisoners in Italy. Cultural mediation to reduce social isolation and increase migrant prisoner well-being?* *International Journal of Prisoner Health*. <https://doi.org/10.1108/IJPH-01-2022-0004>
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. United Nations. <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>
- Ghiaccio, FM (2004). *L'educatore professionale e la gestione delle emozioni in una comunità minorile*. *Enciclopedia: Rivista Di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione*, 15. <https://doi.org/10.1400/90418>

- Gillespie, A. e Cornish, F. (2014). *Sensitizing Questions: A Method to Facilitate Analyzing the Meaning of an Utterance*. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48 (4), 435–452. <https://doi.org/10.1007/s12124-014-9265-3>
- Gimeno-Monterde, C., Gómez-Quintero, J. D., & Aguerri, J. C. (2021). *Unaccompanied young people and transition to adulthood: Challenges for child care services*. *Children and Youth Services Review*, 121, 105858. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105858>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Lavorare con l'intelligenza emotiva*. Libri Bantam.
- Grossen, M. (2010). *Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective*. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44 (1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s12124-009-9108-9>
- Guillemette, D. (2021). *Phenomenological Approach and Bakhtinian Dialogism: Epistemological Tensions and Methodological Responses*. *Forum Qualitative social Research*, vol. 22 n. 1 (2021). <https://doi.org/10.17169/FQS-22.1.3544>
- Handwerker, WP (2001). *Quick Ethnography*. AltaMira Press.
- Hanlon, N. (2021). *Professional caring in affective services: the ambivalence of emotional nurture in practice*. *European Journal of Social Work*, 26(3), 441–453. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1997925>
- Jackson, F. (2011). *On Gettier Holdouts*. *Mind & Language* Volume, 26(4), 468–481. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2011.01427.x>
- Kosko, KW e Wilkins, JLM (2009). *General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs*. *The Professional Educator*, 33(2), EJ988196.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Maneggia, A. (2022). *The Principle of the Best Interests of the Child in the Italian System of Protection of Unaccompanied Migrant Children*. In J. Markiewicz-Stanny, T. Milej e A.

- Wedel-Domaradzka (a cura di), *Children in Migration: Status and Identity* (pp. 235–268). Nomos.
- Marcelli, A. M. (2020). *Greater Humanities for Education*. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 144–156. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_13
- Marchesi, M. E. (2022). *Can Migration Flows Be Controlled? The Effects of the Italian 2017–2018 Policy Against Illegal Immigration*. In EU Savona, RT Guerette, & A. Aziani (a cura di), *The Evolution of Illicit Flows, Displacement and Convergence among Transnational Crime* (pp. 125–147). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95301-0_8
- Marková, I. (2016). *The dialogical mind: Common sense and ethics*. Cambridge University Press. Cambridge University Press
- Monniello, A. (2022). *Adolescent offenders with a migrant background: educational paths in italian residential care*. 8207–8213. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.2126>
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). *Psychosocial Processes in Argumentation*. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (a cura di), *Argumentation and education* (pp. 67–90). Springer Stati Uniti. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3
- Murphy, K. R. (2009). *Emotional intelligence: A disappointing decade* [Review of the book *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, by V. U. Druskat, F. Sala & G. Mount, Eds.]. *The American Journal of Psychology*, 122(1), 131–134.
- Pandolfi, L., Manca, S., (2018). *Accompagnare MSNA verso l'autonomia: ricerca e politica in dialogo per migliorare l'efficacia degli interventi*. In A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 75-87). FrancoAngeli
- Parlamento Italiano. (2017). *Legge 27 dicembre 2017, n. 205*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, 302(Supplemento Ordinario), 62.
- Parra-González, ME, Parejo-Jiménez, N., Conde-Lacárcel, A., & Olmedo-Moreno, EM (2021). *Relationship between the personal learning environment and the educational level of*

unaccompanied foreign minors. International Journal of Intercultural Relations, 80, 17–26.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.009>

Pescaroma, I., Milani, L., & Matera, F. (2021). *Building Intercultural Citizenship: Participatory Pathways Among Educators of Unaccompanied Minors, School and Territory*. Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica. Reinventing education 2-5 June 202, 1 VOLUME I, 1, 843–852.

Quadranti, I. (2021). *The Right to Education of Unaccompanied Minors and the Persistence of an Education Gap in their Transition to Adulthood*. In Y. Vissing & S. Leitão (a cura di), *The Rights of Unaccompanied Minors* (pp. 163–185). Clinical Sociology: Research and Practice. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75594-2_7

Roverselli, C. (2020). *L'integrazione dei minori stranieri non accompagnati e la formazione dei loro educatori e tutor: Servono le competenze interculturali?* Civitas educationis: education, politics and culture: IX, 1, 2020, 79–92.

Saglietti, M., & Zucchermaglio, C. (2010). *Minori stranieri non accompagnati, famiglie d'origine e operatori delle comunità: Quale rapporto?* Rivista Di Studi Familiari, 15(1), 40–58.

Sajir, Z., Andrés, RR, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spagna, & Molinero-Gerbeau, Y. (2022). “A life on standby”. *The effects of irregular status and the pursuit of regularity on the quality of life of unaccompanied minors in Spain*. Revista Calitatea Vieții, 33(2). <https://doi.org/10.46841/RCV.2022.02.04>

Savona, E. U., Guerette, R. T., & Aziani, A. (Eds.) (2022). *The Evolution of Illicit Flowa: Displacement and Convergence among Transnational Crime*. Spring. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95301-0_1

Schwarz, BB (2009). *Argumentation and Learning*. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (a cura di), *Argumentation and Education – Theoretical Foundations and Practices* (pp. 91–126). Stati Uniti: Springer https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_4

Swiss Academies of Arts and Sciences (2021). (2021). *Code of Conduct for Scientific Integrity*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4707560>

- Tambuzzi, S., Cummaudo, M., Maggioni, L., Tritella, S., Lucchesi, B., Montedoro, P., Agostinelli, I., Trezzi, S., Costantino, AM, Mazzoni, R., Marognoli, M., Poppa, P., De Angelis, D., & Cattaneo, C. (2022). *A Pilot COVID-19 Surveillance Program at the Zandrini Center in Milan (Italy) for Unaccompanied Foreign Minors*. *Children*, 9(10), 1485. <https://doi.org/10.3390/children9101485>
- Watzek, V., Widmann, A. e Mulder, RH (2022). *Dynamics and complexity of emotions and team learning at work*. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, Volume 1, 2022, 100008. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100008>.
- Willekens, F., Massey, D., Raymer, J. e Beauchemin, C. (2016). *International migration under the microscope*. *Science*, 352(6288), 897–899. <https://doi.org/10.1126/science.aaf6545>
- Wolff, SB, & Sala, F. (2005). *Emotional Competence Inventory (ECI). Technical Manual*. Hay Group: McClelland Center for Research and Innovation. https://www.eiconsortium.org/pdf/ECI_2_0_Technical_Manual_v2.pdf
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). *Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review*. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2

II. TEORIA E METODO DELLA RICERCA: LA GROUNDED THEORY COSTRUTTIVISTA

- Ackley, D. (2016). *Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 269–286 <https://doi.org/10.1037/cpb0000070>
- Bachtin, M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. L'Age d'Homme.
- Bar-On, R. (1997). *Manuale tecnico per l'inventario del quoziente emotivo*. Sistemi multisanzitari.
- Biagioli, R. (2019). *I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori*. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34), 23–34. <https://doi.org/10.19241/lll.v15i34.238>

- Bourdieu, P. (2003). *Participant Objectivation*. The Journal of the Royal Anthropological Institute (N.S.) 9, pp. 281-294. Journal of the Royal Anthropological Institute, 2000.
- Butchler, J. (2000). *The Philosophy of Peirce. Selected Writings*. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Charmaz K. (1991), *Good days, bad days: the self in chronic illness and time*. New Brunswick, NJ: Rutger University Press.
- Charmaz K. (1995), *Between positivism and postmodernism: implication for methods*. in Denzin N. K., *Studies in Symbolic Interaction* (Vol. 17), Greenwich: JAI Press.
- Charmaz, K. (2000). *Grounded Theory: Objectivist and Constructivists Methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Charmaz K. (2003). *Grounded theory*. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 81–110). London: Sage.
- Charmaz K. (2005). *Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research*. In N. K. Denzin, Y. E. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 507– 535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Publications.
- Charmaz, K. (2011). *Grounded theory methods in social justice research*. In N. K. Denzin, & Y. S Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 359-380). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publication.
- Charmaz, K. (2016). *The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry*. Qualitative Inquiry. Volume 23. Issue 1. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Charmaz, K., & Bryant A. (2007). *The Sage book of Grounded Theory*. London: Sage.

- Clifford, J. (2013a). *The Greater Humanities*. Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities, 5, 1–5
- Chase, E. (2013). *Security and subjective wellbeing: The experiences of unaccompanied young people seeking asylum in the UK*. *Sociology of Health & Illness*, 35(6), 858–872. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12025>
- Clarke, E. e Visser, J. (2019). *Pragmatic research methodology in education: possibilities and pitfalls*. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (5), 455–469. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1524866>
- Di Rosa, R. T., & Gerbino, G. (2021). *Social Work with Refugees and Migrants in Italy*. In R. Roßkopf, K. Heilmann (a cura di), *International Social Work and Forced Migration* (pp. 111–137). Opladen. Berlin. Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Di Rosa, R. T., & Reich, H. (2022). *Confronting the Medusa with Athena's Shield: Empowering Social Workers with a Transformative Role in the Migration Field*. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(02/2022), 247–266. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2022-1-14>
- Druskat, V. U., Sala, F., & Mount, G. (2013). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence with Individuals and Groups*. Routledge.
- Dugard, P. e Todman, J. (1995). *Analysis of Pre-test-Post-test Control Group Designs in Educational Research*. *Educational Psychology*, 15(2), 181–198. <https://doi.org/10.1080/0144341950150207>
- Etikan, I., Musa, SA e Alkassim, RS (2016). *Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling*. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Figuroa, S. K. (2008). *The Grounded Theory and the Analysis of Audio-Visual Texts*. *International Journal of Social Research Methodology*, 11:1, 1-12, DOI:10.1080/13645570701605897
- Flåm, AM, & Haugstvedt, E. (2013). *Test balloons? Small signs of big events: A qualitative study on circumstances facilitating adults' awareness of children's first signs of sexual abuse*. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 633–642. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.06.007>
- Foerster, H. V. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

- Gillespie, A. e Cornish, F. (2014). *Sensitizing Questions: A Method to Facilitate Analyzing the Meaning of an Utterance*. Integrative Psychological and Behavioral Science, 48 (4), 435–452. <https://doi.org/10.1007/s12124-014-9265-3>
- Glaser B. G. (1998). *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*. Mill Valley (CA): Sociology Press.
- Glaser B. G., Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine. Strati, A. (2009). *La scoperta della Grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando Editore.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Lavorare con l'intelligenza emotiva*. Libri Bantam.
- Grossen, M. (2010). *Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective*. Integrative Psychological and Behavioral Science, 44 (1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s12124-009-9108-9>
- Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Guillemette, D. (2021). *Phenomenological Approach and Bakhtinian Dialogism: Epistemological Tensions and Methodological Responses*. Forum Qualitative social Research, vol. 22 n. 1 (2021). <https://doi.org/10.17169/FQS-22.1.3544>
- Handwerker, WP (2001). *Quick Ethnography*. AltaMira Press.
- Hayano D.M. (1979). *Autoethnography: Paradigms, problems and prospects*. in Human Organization, 38 (1), pp. 99-104.
- Heylighen F., & Joslyn C. (2003). *Cybernetics and Second-Order Cybernetics*. In Encyclopedia of Physical Science and Technology (pp. 155-169). Elsevier.
- Jackson, F. (2011). *On Gettier Holdouts*. Mind & Language Volume, 26(4), 468–481. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2011.01427.x>
- Keeney B. (1983). *L'estetica del cambiamento*. Roma: Astrolabio, 1985.

- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marcelli, A. M. (2020). *Greater Humanities for Education*. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 144–156. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_13
- Marková, I. (2016). *The dialogical mind: Common sense and ethics*. Cambridge University Press. Cambridge University Press
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). *Psychosocial Processes in Argumentation*. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (a cura di), *Argomentazione e educazione* (pp. 67–90). Springer Stati Uniti. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3
- Murphy, K. R. (2009). *Emotional intelligence: A disappointing decade* [Review of the book *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, by V. U. Druskat, F. Sala & G. Mount, Eds.]. *The American Journal of Psychology*, 122(1), 131–134.
- N. K., Lincoln Y. S., (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Nigris D. (2003). *Standard e non-standard nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Olivier de Sardan J. P. (1995). *Le politique terrain Sur la production des données en anthropologie*. In *Enquête*, n. 1, pp. 71-109.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2016). *Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L119, 1–88.
- Parlamento Italiano. (2017). *Legge 27 dicembre 2017, n. 205*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, 302(Supplemento Ordinario), 62.
- Piasere L. (2002). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Roma- Bari: Laterza.

- Schwarz, BB (2009). *Argumentation and Learning*. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (a cura di), *Argumentation and Education – Theoretical Foundations and Practices* (pp. 91–126). Stati Uniti: Springer https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_4
- Sheridan V., Storch K. (2009). *Linking the Intercultural and Grounded Theory: Methodological Issues in Migration Research* [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), Art. 36.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Swiss Academies of Arts and Sciences (2021). (2021). *Code of Conduct for Scientific Integrity*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4707560>
- Tarozzi M. (2006). *Il senso dell'interculturalità*. Trentino: IPRASE.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Van Maanen J. (1988). *Tales of the Field*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wertz F. J., Charmaz K., McMullen L., Josselson R, Anderson R., McSpadden E., (2011). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry*. New York: Guilford.
- Wolff, SB, & Sala, F. (2005). *Emotional Competence Inventory (ECI). Technical Manual*. Hay Group: McClelland Center for Research and Innovation. https://www.eiconsortium.org/pdf/ECI_2_0_Technical_Manual_v2.pdf
- Y. S. Lincoln (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Fourth Edition, New York: Sage.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). *Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review*. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2

III. DESK REASERCH: POLICY E ACCOGLIENZA IN ITALIA

Comitato CRC. (2003). *Commento generale n. 5: Misure generali di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.*

Comitato CRC. (2013). *Commento generale n. 14: Il diritto del minore a che il suo interesse superiore sia tenuto in primaria considerazione.*

Consiglio dell'Unione Europea. (1997). *Risoluzione del Consiglio, del 26 giugno 1997, sulla lotta alla tratta di esseri umani e allo sfruttamento sessuale dei minori.*

Direttiva UE del Parlamento Europeo e del Consiglio. (2011). *Direttiva 2011/95/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 13 dicembre 2011.*

Presidenza del Consiglio dei Ministri (1999). *Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 9 dicembre 1999, n. 535.*

Governo Italiano (2003). *Decreto legislativo, 7 aprile 2003, n. 85.*

Governo Italiano (1998). *Decreto legislativo, 25 luglio 1998, n. 286.*

Parlamento Italiano (2017). *Legge, 7 aprile 2017, n. 47.*

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2023). *Rapporto semestrale sullo stato dei minori stranieri non accompagnati.*

Organizzazione Mondiale della Sanità. (1999). *Rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.*

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *Rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.*

Protocolli Facoltativi adottati dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Giovannetti, M. (a cura di) (2016) *VI Rapporto 2016 – I Comuni e le Politiche di Accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati.* Cittalia. Fondazione anci ricerche.

Parlamento Italiano. (2000). *Legge, 8 novembre 2000, n. 328.*

Codice Civile italiano.

Codice Penale italiano.

Costituzione italiana.

Parlamento Italiano. (1978). *Legge, 23 dicembre 1978, n. 833.*

Governo Italiano (1998). *Decreto legislativo, 25 luglio 1998, n. 286.*

Governo Italiano. (2015). *Decreto legislativo, 18 agosto 2015, n. 142.*

IV. DALLA VULNERABILITÀ DEL MSNA ALLA VULNERABILITÀ DEGLI EDUCATORI

- Alfano, et al. (2021). *I minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e risorse. Considerazioni per la clinica*. Psicologi & psicologia in Sicilia, marzo 2021. (<https://www.oprs.it/psicologi-e-psicologia-in-sicilia/2021/03/24/i-minori-stranieri-non-accompagnati-tra-vulnerabilita-e-risorse-considerazioni-per-la-clinica/>).
- Amselle, J. L. (1999). *Logiche meticce*. Bollati - Boringhieri, Torino.
- Amselle, J. L. (2001). *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*. Torino: Bollati – Boringhieri.
- Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere*. Meltemi. Roma.
- Barba del Horno, M. (2021). “*Los menores extranjeros no acompañados como problema: sistema de intervención y construcción social de una alteridad extrema*”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 91, 47-66, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mikelbarba2.pdf>
- Bhabha, H. K. (2001). *I luoghi della cultura: Una teoria postcoloniale*. Meltemi Editore
- Bianchi, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza dei MSNA in Italia*. Università Roma Tre.
- Bindi L., Baldassarre, L., Nanni, W. (a cura di) (2005). *Uscire dall'invisibilità*. Unicef/Caritas, Roma.
- Bindi, L. (2007). “*Molte infanzie. Percorsi antropologici nelle vite bambine*”. In A. Nuzzaci (a cura di). *Infanzie invisibili, infanzie negate*. Franco Angeli. Milano.
- Bobbo, N., & Ius, M. (2021). *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*. Padova: UP.
- Bocchicchio, F. (2018). *Prefazione*. In A. Traverso. *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Braaten, C., & Braaten, D. (2021). *Benched Justice: How Judges Decide Asylum Claims and Asylum Rights of Unaccompanied Minors*. Lexington Books.

- Cadiou S., & Mothes P. (2023). «Être bénévole dans la scolarisation des migrants», *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-1 | 2023, mis en ligne le 15 avril 2023, consulté le 14 février 2024. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/12149>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.12149>
- Callari Galli M. (2005). *Antropologia senza confini*. Palermo: Sellerio Editore.
- Capello C. (2008). *Le prigionieri invisibili*. Milano: Franco Angeli.
- Cassagnes, M., & Lebret, P. (2023). *L'accompagnement éducatif des Mineurs non accompagnés en contexte contraint: tensions axiologiques et perspectives praxéologiques dans le champ du travail social*. https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv5972_2968.pdf
- Cavaleri, V. (2018). *Discriminazioni nell'accesso al lavoro dei minori non accompagnati in Italia*. e-Revista Internacional de la Protección Social, 3(2), 246-262.
- Cecchini, C. e al. (2022). *Sostenere la rete, sostenere l'inclusione: analisi dei bisogni dei servizi di accoglienza per minori stranieri non accompagnati*. *Psicologia di comunità*, 1/2022. 60-78. Milano: FrancoAngeli.
- Dambuyant-Wargny, G. (2021). *Les mineurs étrangers non accompagnés (MNA) placés aux foyers de l'aide sociale à enfance: de l'accès à l'éducation au projet de réussite éducative*. *Spécificités*, 15, 89-97. <https://doi.org/10.3917/spec.015.0089>
- De Carli, S. (2022). *Minori stranieri non accompagnati: cosa cambia nei permessi di soggiorno*. Vita.it
- Della Penna, C. (2013). *Minori stranieri non accompagnati in Puglia. Un viaggio tra progetto e sogno*. Roma: Aracne.
- Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori «La dignità del lavoro educativo»* (2023)
- Durán Ruiz, F. J. (2021). *Los menores extranjeros no acompañados desde una perspectiva jurídica, social y de futuro*. Aranzadi Thomson Reuters
- El Khattabi, S. (2023). «L'apprentissage du français pour des Mineurs Non Accompagnés à travers le prisme de l'autonomisation». *Publiforum*. 39.

- Escarbajal, A., Martínez Fuertes, R. y Caballero, C. M. (2023). *Estudio sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 16(1), 47-65. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.003>
- Espuny Cugat, R., & Villacampa Estiarte, C. (2023). *La atención a menores extranjeros no acompañados víctimas de trata en España desde una perspectiva comparada*. Anales de Derecho, 40, 1–34. <https://doi.org/10.6018/analesderecho.522551>
- Finocchiaro, F. (2014). *La recente esperienza siciliana dei minori stranieri non accompagnati*, in «Minorigiustizia», fasc. 2, pp. 197-202
- Foerster, H. V. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Foschino Barbaro, M. G. (2021). *Minori stranieri non accompagnati tra vulnerabilità e resilienza*. Milano: Hoepli.
- Giannica, D., & Inticher Binkowski, G. (2022). *Prise en charge des mineurs étrangers non accompagnés: impasses cliniques, politiques, éducatives et institutionnelles*. Psychologie Clinique, 53, 136-147. <https://doi.org/10.1051/psyc/202253136>
- Giovannetti, M., & Accorinti, M. (2022). *Le professionalità sociali coinvolte nel sistema di accoglienza per minori stranieri non accompagnati: un terreno da esplorare e coltivare*. Studi Emigrazione, LIX, n. 225, 2022 - ISSN 0039-2936. 41-62.
- Girasella, E. (2021). *Recognition and Exercise of the Social Right to Education. Challenges and Opportunities in a Multicultural Inclusion Perspective*. The Migration Conference 2021 Selected Papers.
- Girasella, E., et al. (2021). *Migration social entrepreneurship and social inclusion*. DOI:10.26321/979.12.5976.020.3
- Globen, N. (2021). *Influences des environnements d'accueil et du soutien social sur les capacités de résilience et le maintien de symptômes de stress post-traumatique chez les mineurs étrangers non accompagnés en Belgique*. URL: <http://hdl.handle.net/2268.2/13484>.
- Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.

- Inofuentes, R. A., Fuente, L. D. L., Ortega, E. y García-García, J. (2022). *Victimización y Problemas de Conducta Externalizante y Antisocial en Menores Extranjeros no Acompañados en Europa: Revisión Sistemática*. Anuario de Psicología Jurídica, 32(1), 95 - 106. <https://doi.org/10.5093/apj2021a27>
- Joaquín Fernández, J., Hernández Aguilar, A. O. (2023). *Tutela multinivel de los Menores y cooperación al desarrollo: hacia una comprensión sistemática e integrada de los menores extranjeros no acompañados*. - Valencia: Tirant lo Blanch, 2023 - 172 p. - Monografías - ISBN: 9788411479349 - Permalink: <http://digital.casalini.it/9788411479349> - Casalini id: 5515331
- Noémie Paté, *Minorité en errance. L'épreuve de l'évaluation des mineurs non accompagnés*, Rennes Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2023, 283 p.
- Aka, Alike. (2021). *Santé mentale des mineurs étrangers non accompagnés (MENA) en transition vers l'âge adulte: Etat des lieux et pistes de solution pour une prise en charge adéquate*. Faculté de santé publique. Université catholique de Louvain. Prom. : Lepiece, Brice.
- Manço, A. & Crutzen, D. (2022). *Liens autour de pratiques sportives, facteurs de résilience pour mineurs étrangers non accompagnés: Enseignements d'une observation durant la pandémie*. La psychiatrie de l'enfant, 65, 123-139. <https://doi.org/10.3917/psy.652.0123>
- Matera, F. (2021). *Ragazzi fuori: minori stranieri non accompagnati e devianza. Una lettura pedagogica*. In Gozzelino G. *Percorsi divergenti. Devianza, anticonformismo e resilienza*. Progedit. 77-88.
- Melendro, M., & Gómez-Aparicio, A. C. (2023). *Investigación socioeducativa y políticas públicas para jóvenes en transición a la vida adulta del sistema de protección en la Comunidad de Madrid*. Criminologie. Volume 56, Number 1, Spring 2023, p. 61–85. <https://doi.org/10.7202/1099006ar>
- Migliorini, L., Rania, N., Varani, N., & Ferrari, J. R. (2022). *Unaccompanied migrant minors in Europe and U.S.: A review of psychological perspective and care challenges*. Journal of Prevention & Intervention in the Community, 50:3, 273-285, DOI: 10.1080/10852352.2021.1918613

- Liras, E. (2021). *Menores extranjeros no acompañados y extutelados. Propuesta de intervención psicopedagógica*. REIDOCREA, 10(30), 51-119.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (giugno 2023). *Rapporto semestrale sullo stato dei minori stranieri non accompagnati*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (dicembre 2016). *Rapporto semestrale sullo stato dei minori stranieri non accompagnati*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (dicembre 2017). *Rapporto semestrale sullo stato dei minori stranieri non accompagnati*.
- Muscarà, M., D'Urso, G., Passanisi, A., & Pace, U. (2021). *The adaptation of foreign minors between risk and protective factors*. Encyclopaideia, 25(60), 81–94. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11735>.
- Navarro Manich, J. A., Fernández Cobo, B., Adell Troncho, B. (2023). *El derecho a la asistencia jurídica de los menores extranjeros no acompañados*. Actualidad Jurídica : 61, 1, 2023, 2174-0826 - Casalini id: 5480522” - P. 197-207 - Permalink: <http://digital.casalini.it/5482507> - Casalini id: 5482507
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavesi, N. & Valtolina, G. (2020). *Buone pratiche per l'accoglienza dei minori non accompagnati. Sistemi di inclusione e fattori di resilienza*. Franco Angeli. Milano.
- Marion Perrin, M. (2021). *Mineurs non-accompagnés en institution, des jeunes comme les autres?. Colloque International “Des mineurs comme les autres ? Approche pluridisciplinaire sur la prise en charge des mineurs non accompagnés”*, Jan 2021, Aubervilliers, France. fihal-03617417f
- Ortiz Vidal M. D. (2021). *Los retos que debe asumir España tras las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño en el marco de los menores extranjeros no acompañados:hacia un nuevo sistema de protección de la adolescencia*. Revista electrónica de estudios internacionales (REEI). núm. 41, junio 2021 DOI: 10.17103/reei.41.17

- Pirlot, O. & Merla, L. (2023). *Dans quelles mesures les politiques et les pratiques actuelles dans les centres d'accueil pour les MENA influencent-elles leur intégration culturelle et sociale en Belgique?*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain.
- Premoli, S. (2022). *Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo*. Vita.it
- Rodriguez, I. M., & Dobler, V. (2021). *Survivors of Hell: Resilience Amongst Unaccompanied Minor Refugees and Implications for Treatment- a Narrative Review*. *Journ Child Adol Trauma* 14, 559–569. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00385-7>
- Salerno V. (2021a). *Le diagnosi neuropsichiatriche e il loro 'effetto' nel contesto educativo-riabilitativo per minori alla luce di alcune riflessioni di M. Foucault/Neuropsychiatric diagnoses and their 'effect' in the educational-rehabilitative context for minors in the light of some reflections of M. Foucault*. *Formazione & Insegnamento* XIX – 1 – 2021 Codice ISSN 2279-7505 (on line) © Pensa MultiMedia Editore Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21_38
- Salerno V. (2021b). *Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum/Emotions in the Educational Relationship. Martha Nussbaum's Theory of Emotions*. *Formazione & Insegnamento* XIX – 1 – 2021, 101-121. Lecce, Pensa MultiMedia. ISSN 1973-4778 (print) ISSN 2279-7505 (on line). Codice doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21_08.
- Salinaro, M. (2021). *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Sassen S. (1999). *Migranti, coloni, rifugiati*. Feltrinelli. Milano.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Serrano Sánchez, L. (2021 a). *Vulneración y acceso A Los Sistemas De Protección De Los Derechos De La niñez y adolescencia Inmigrante No acompañada En España y El Salvador*. Univ Públic Navarra/Nafarroako Unib Publik
- Serrano Sánchez, L. (2021b). *La subdiscriminación y la vulnerabilidad de las y los menores extranjeros no acompañados*. *AFD*, 2021 (XXXVII), pp. 463-485, ISSN: 0518-0872
- Severino, C. (2023). *La question de la détermination de l'âge des mineurs étrangers dans la jurisprudence de la Cour EDH et dans les préconisations du Conseil de l'Europe*. *La*

détermination de l'âge du jeune migrant non accompagné, Fanny JACQUELOT; CERCRID; Faculté de droit de Saint-Étienne; GIP Mission de recherche Droit et justice, Jan 2023, Saint-Etienne, France. <hal-03977030>

Simeone D., Lazzari M., Palmieri C. (2022). *Il ruolo delle Università per valorizzare il lavoro degli educatori*. Vita.it

Sonalella Araües, M. (2023). *Menores y migrantes. Relato de una educadora en un centro de acogida* (Laboratorio de Educación Social). Editorial UOC, S.L.

Cartwright, Susan, and Cary L. Cooper (eds) (2009). *The Oxford Handbook of Organizational Well Being* (2008; online edn, Oxford Academic, 2 Sept. 2009) <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211913.001.0001>, accessed 14 Feb. 2024.

Traverso, A. et al. (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Franco Angeli. Milano.

Valtolina, G. (2006). «*Identità ibride*». In A. Marazzi, & G. Valtolina (a cura di) (2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Vicente Lorca, A. (2022). *Revisión jurídica de los menores extranjeros no acompañados en el espacio europeo. Análisis de la situación en España*. EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad, (22), 101-130. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6809>

Vissing, Y., & Leitão, S. (2021). *The Rights of Unaccompanied Minors: Perspectives and Case Studies on Migrant Children*. Springer.

Zamarchi, M. (a cura di) (2014). *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative: il caso Venezia*. Guerini. Milano.

Zougbedé, É. (2022). *Spécialiser les dispositifs d'accueil et d'accompagnement pour les mineurs non accompagnés: du sur mesure à l'action collective*. Sciences & Actions Sociales, 17, 9-30. <https://doi.org/10.3917/sas.017.0009>

Zougbedé, É. (2023). *Augurer du genre: L'ambivalence des rapports aux identités de genre et de sexe ethnoracialisées dans le travail social auprès de jeunes migrants*. Revue des politiques sociales et familiales, 146-147, 97-112. <https://doi.org/10.3917/rpsf.146.0097>

V. CONCLUSIONI

Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.

Batini & Fontana. *Comunità di apprendimento* (edscuola.it/archivio/ped/apprendimento)

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2013). *Fundamentals of Creativity*. *Educational Leadership*, 70, 10-15.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). *Classroom contexts for creativity*. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.

Bruner J. (1990). *Il significato dell'educazione*. Armando.

Bruner J. (2006). *La fabbrica delle storie*. Laterza.

Bruner J. (2019). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.

Buckley, W. (1976). *Sociologia e teoria dei sistemi*, Torino, Rosenberg

Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Carocci

Comoglio, M. & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma, Las.

Mc Clelland D.C. (1988). *Human motivation*. Cambridge University Press.

Davy S. et al. (2017). *Innovative Pedagogy: A Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Springer.

Derrida, J. (1986). *Schibboleth. Pour Paul Celan*. Edition Galilée.

Emery F.E. (1985). *La teoria dei sistemi*. Milano, Angeli.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci, Roma.

Federico Butera (2009). *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*. Laterza.

Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications, Inc.

- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation
- Hilppö, J., Lipponen, L., Rajala, A., & Paananen, M. (2016). *Exploring the foundations of visual methods used in research with children*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 936-946.
- Hilppö, J., Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A. P., & Lipponen, L. (2016). *Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17-26.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). *Children's sense of agency in preschool: a sociocultural investigation*. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157-171.
- Hollenstein T. (2011) *Twenty Years of Dynamic Systems Approaches to Development: Significant Contributions, Challenges, and Future Directions*. *Child Development Perspective*. Volume 5. Issue 4. p. 256-259
- Nonaka, I. (1994). *A dynamic theory of organizational knowledge creation*. *Organization science*, 5(1), 14-37.
- Kaufman & Beghetto, 2009 *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*. *Rewiew of General Psychology*. Volume 13. Issue 1. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2014). *Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency*. *Early child development and care*, 184(2), 211-229.
- Lanzara, G.F. *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna, Il Mulino, 1993
- Lanzara, G. F., Pardi, F. *L'interpretazione della complessità. Metodo sistemico e scienze sociali*. Napoli, Guida, 1980
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Edizioni Erickson.
- Gallino, L. (2007). *Il lavoro non è una merce*. Bari. Laterza

- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali: fondamenti di una teoria generale*. Bologna, Il Mulino
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Evaluación de competencias en el trabajo. Modelo para un desempeño superior*, Jhon Wiley & Sons, Nueva York. Maturana, H.R. *Autocoscienza e realtà*. Milano, Raffaello Cortina, 1993
- Matusov, E., Smith, M., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & Von Duyke, K. (2016). *Dialogic Education for and from Authorial Agency*. *Dialogic Pedagogy*, 4.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano. Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano. Raffaello Cortina.
- Molinari L. & Canovi G. (2016). *Seizing the Unexpected and Creative Meaning Making in the Unfolding of Classroom Interaction*. *Educational Process International Journal* 5(3):254-263. DOI:10.12973/edupij.2016.53.6
- Molinari, L., & Canovi, A. G. (2016). *Seizing the Unexpected and Creative Meaning Making in the Unfolding of Classroom Interaction*. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 254-263.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano, Sperling & Kupfer
- Mirza (2016 a). *Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: A sociocultural approach*. *PSIHOLOGIJA*, 2016, Vol. 49(4), 415–429. DOI: 10.2298/PSI1604415M
- Muller Mirza, (2016 b). *Emotions, Development and Materiality at School: a Cultural-Historical Approach*. *Integrative Psychological and Behavioral Science* · December 2016 DOI: 10.1007/s12124-016-9348-4
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). *Psychosocial Processes in Argumentation*. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (a cura di), *Argomentazione and education* (pp. 67–90). Springer Stati Uniti. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_3
- Muller Mirza & Nicollin (2014). *Les défis de la diversité culturelle dans le discours enseignant. Analyse d'entretiens réalisés auprès de douze enseignantes de Suisse romande*. Université de Lausanne.

- Nelson, K. (Ed.), (1989). *Narratives from the crib*. Harvard University Press.
- Pekrun et al. (2017). *Emotions at school*. Routledge.
- Pellerey, M. (2007). *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP.
- Pennings H. JM et al. (2014a). *Real-time teacher–student interactions: A Dynamic Systems approach. Teaching and teacher Education*. Volume 37. January 2014, Pages 183-193
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.016>
- Pennings H. JM et al., (2014b). *A Nonlinear Dynamical Systems Approach to Real-Time Teacher Behavior: Differences between Teachers*. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, Vol. 18, No. 1, pp. 23-45.
- Popper, K. (1991) “*Falsificazionismo e management*”, In *Sviluppo e Organizzazione*, n. 123, pp. 51-58.
- Prandstraller, G.P. (1997). *Guardare alle professioni*. Franco Angeli.
- Quaglino, G.P. (2007). *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Fabbri, Milano 2007.
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher’s journey of expanding the context of school learning*. <https://core.ac.uk/download/pdf/43336945.pdf>
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina.
- Rogoff B. (2006). *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*. Raffaello Cortina.
- Rogoff, B. et al. (2014). *Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation*. *Human Development*, 57(2/3), 69–81.
<https://www.jstor.org/stable/26764709>
- Rogoff, B. et al. (2016). *The Organization of Informal Learning*. *Review of Research in Education*. Volume 40. Issue 1. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>
- Sergiovanni, T. (1994/2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS

- Schon, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari, Dedalo.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). *Emotion and adaptation*. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 609–637). The Guilford Press.
- Stone L. D. & Thompson, G. (2014). *Classroom mood and the dance of stance: The role of affective and epistemic stancetaking in the development of a classroom mood*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 309-322.
- Valsiner, J., & De Luca Picione, R. (2017). *La regolazione dinamica dei processi affettivi attraverso la mediazione semiotica*. *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*, 8(1), 80-109. doi:<https://doi.org/10.4453/rifp.2017.0006>
- von Bertalanffy L. (1968) *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, ILI.
- Foerster, H. V. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Wegerif, R. (2010). *Dialogic Education and Technology. Expanding the Space of Learning*. Springer
- Wegerif, R. (2008). *Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue*. *British Educational Research Journal*, 34:3, 347-361, DOI: 10.1080/01411920701532228
- Wenger, E. *Comunità di pratica*. Milano, Raffaello Cortina, 2006
- Zhou, T., Lu, Y. and Wang, B. (2010) *Integrating TTF and UTAUT to Explain Mobile Banking User Adoption*. *Computers in Human Behavior*, 26, 760-767. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.013>
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). *Imagination in human and cultural development*. Routledge/Taylor & Francis Group.