

Paola Alessia
Lampugnani

Età Multiple

rappresentazioni
dell'infanzia
nel Sistema
dell'Accoglienza per i
**Minori Stranieri Non
Accompagnati**



Educare

12

Responsabili collana

Anna Antoniazzi
(*Università di Genova*)

Giorgio Matricardi
(*Università di Genova*)

Comitato scientifico

Antonella Lotti
(*Università di Modena e di Reggio Emilia*)

Andrea Traverso
(*Università di Genova*)

Silvio Premoli
(*Università Cattolica del Sacro Cuore*)

Giuliano Vivanet
(*Università di Cagliari*)

Maria Teresa Trisciuzzi
(*Libera Università di Bolzano*)

Ilaria Filograsso
(*Università di Chieti-Pescara*)

Claudio Longo
(*Università di Milano*)

Maria Lucenti
(*Università di Amburgo*)

**Paola Alessia
Lampugnani**

Età Multiple

**rappresentazioni
dell'infanzia
nel Sistema
dell'Accoglienza per i
Minori Stranieri Non
Accompagnati**



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



*Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review
secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI*

© 2024 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza
Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati

e-ISBN (pdf) 978-88-3618-274-9

Pubblicato a luglio 2024

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi 5, 16126 Genova
Tel. 010 20951558
gup@unige.it
<https://gup.unige.it>

INDICE

Introduzione	11
1. I Minori Non Accompagnati in Europa	17
1.1 Definizione della condizione di Minore Non Accompagnato: una varietà di condizioni	18
1.2 Entità del fenomeno MNA in Europa	22
1.2.1 Il quadriennio 2014-2017	23
1.2.2 Il biennio 2018-2019	24
1.2.3 Il 2020	25
1.2.4 Il biennio 2021-2022	26
1.3 Entità del fenomeno MNA in Italia negli ultimi quattro anni	28
1.3.1 I dati comparati del triennio 2017-2019	28
1.3.2 I dati del 2020	30
1.3.3 I dati del 2021	31
1.3.4 I dati del 2022	31
1.4 Riflessioni conclusive	33
2. Framework legislativo e istituzionale sui Minori Non Accompagnati e il sistema dell'accoglienza in Italia	39
2.1 Gli strumenti internazionali	39
2.2 La legislazione europea	43
2.3 Cenni rispetto ai sistemi legislativi dei singoli Stati Membri dell'Unione Europea	55
2.4 Il quadro normativo italiano	58
2.5 Il sistema dell'accoglienza in Italia	61
3. La produzione scientifica relativa ai MNA	77
3.1 I Minori Non Accompagnati	80
3.1.1 Contesto di origine e motivazioni al viaggio	80
3.1.2 Minori Non Accompagnati in fuga	81
3.1.3 Bisogni, progetti, aspettative, realtà	82
3.1.4 Relazioni sociali	83
3.1.5 Educazione, formazione, lavoro	84
3.1.6 Dimensioni psicologiche: fragilità e resilienza	86

3.2 Il sistema dell'accoglienza	89
3.3 Le figure professionali coinvolte nell'intervento con i MNA	93
3.4 Cenni conclusivi	96
4. La ricerca	98
4.1 Motivazioni della ricerca	98
4.2 Scelta dei costrutti oggetto della ricerca: infanzia e competenze	99
4.3 Le domande di ricerca	106
4.4 Paradigma e approccio di ricerca	107
4.5 Gli oggetti della ricerca: le rappresentazioni sociali	109
4.6 Scelta della metodologia: la ricerca-formazione	111
4.7 Il contesto della ricerca: il Consorzio Agorà	115
4.7.1 Mission ed evoluzione storica dei servizi ai migranti	115
4.7.2 Il funzionamento del servizio di Agorà	116
4.8 Lo strumento di indagine	118
4.9 Il disegno della ricerca	118
4.9.1 <i>Timesheet</i> di ricerca	118
4.9.2 Popolazione e unità di rilevazione	120
4.9.3 Aspetti etici	124
4.9.4 Dati socio-anagrafici degli operatori coinvolti	124
4.9.5 Il setting dei <i>focus group</i>	126
4.9.6 Conduzione dei <i>focus group</i>	127
4.9.7 La struttura del <i>focus group</i>	128
4.9.8 Metodologia per l'analisi dei dati	131
4.9.9 Metodologia per la presentazione dei risultati	133
4.10 Limiti e punti di forza della ricerca	135
5. I Minori Non Accompagnati. Tra desideri, sogni, storie di vita	138
5.1 Infanzia	139
5.1.1 Essere children, vederli/non vederli children, infanzilità	139
5.1.2 Sentirsi children, mostrarsi children, vivere l'infanzia	142
5.1.3 Cos'è l'infanzia, quali sono i diritti dell'infanzia	143
5.1.4 Differenze dell'infanzia	144
5.2 Bisogni, desideri, sogni	146
5.2.1 Bisogni	146
5.2.2 Desideri	150
5.2.3 Sogni	153
5.2.4 Trasformazione di bisogni, desideri, obiettivi, sogni	153
5.3 Relazioni e famiglia	155
5.4 Scuola, educazione; gioco, tempo libero, passioni, spensieratezza	158

6. La professionalità degli operatori	181
6.1 Formazione, aggiornamento, crescita professionale	182
6.1.1 La formazione/preparazione iniziale	182
6.1.2 Il tirocinio	183
6.1.3 Formazione continua e supervisione	186
6.2 Ruolo del <i>team</i> , caratteristiche specifiche del personale	187
6.3 Competenze	188
6.3.1 Conoscenze	189
6.3.2 Atteggiamenti	190
6.3.3 Capacità/abilità	191
7. La relazione educativa	211
7.1 Funzione della relazione educativa	212
7.2 Elementi su cui si basa la relazione educativa	212
7.3 Elementi discriminanti nella relazione educativa	216
8. I servizi nel sistema dell'accoglienza	230
8.1 Spagna	230
8.2 Cipro	232
8.3 Svezia	234
8.4 Italia	236
9. Discussione dei risultati	254
9.1 La rappresentazione sociale dell'infanzia	254
9.2 La professionalità e le competenze dell'operatore	264
9.2.1 La formazione iniziale e continua	264
9.2.2 Le competenze	266
9.2.3 La relazione educativa	267
Conclusioni	270
Riferimenti bibliografici	276

La casa di campagna del nonno di Lenin sorge, non lontano da Kazan – capitale della Repubblica autonoma dei tartari –, un po' in cima a una collinetta ai piedi della quale scorre, portando a spasso le sue anatre, un fiumiciattolo colcosiano. Un bel posto, dove ho bevuto del buon vino con i miei amici tartari.

Una parete del soggiorno dà sul giardino con tre grandi finestre. I ragazzi, tra i quali Volodja Ul'janov, il futuro Lenin, entravano e uscivano di casa per le finestre, anziché per la porta. Il saggio dottor Blank (padre della madre di Lenin), ben guardandosi dal proibire quell'innocente spasso, fece mettere sotto le finestre delle robuste panchette, perché i ragazzi se ne potessero servire nei loro andirivieni senza rischiare di rompersi l'osso del collo. A me sembra un modo esemplare di mettersi a servizio dell'immaginazione infantile. Con le storie e i procedimenti fantastici per produrle noi aiutiamo i bambini a entrare nella realtà dalla finestra, anziché dalla porta.

Niente impedisce, del resto, di provocare l'impatto con la realtà per mezzo di ipotesi più impegnative.

Esempio: *Che cosa succederebbe se in tutto il mondo, da un polo all'altro, da un momento all'altro, sparisse il denaro?*

Questo non è soltanto un tema per l'immaginazione infantile: perciò appunto penso che sia un tema particolarmente adatto ai bambini, ai quali piace misurarsi con problemi più grandi di loro. È il solo modo che hanno a disposizione per crescere.

Gianni Rodari, *La grammatica della fantasia*, p. 45

Introduzione

*A Leo,
che senza saperlo è stato Minore Non Accompagnato*

Le origini di questa ricerca risalgono all'ottobre del 2016, quando il responsabile del Servizio Civile Nazionale e la referente dei servizi per i migranti del Consorzio Agorà di Genova contattarono la cattedra di Progettazione e Valutazione educativa dell'Università degli Studi di Genova proponendo di attivare una collaborazione di ricerca.

I numerosi colloqui che ne seguirono, finalizzati a individuare le condizioni di fattibilità e a definire quale potesse essere il giusto intreccio tra fabbisogni formativi e interessi di ricerca, giunsero alla scelta di focalizzare l'attenzione – tra tutti i servizi – su quelli per i Minori Non Accompagnati, ritenuti i più 'atipici' per caratteristiche dell'utenza e per una ancora non molto sviluppata produzione scientifica a riguardo.

L'idea di progettare e condurre una ricerca partecipativa in grado di coinvolgere i volontari del Servizio Civile Nazionale emerse dalla necessità di lavorare sulla professionalizzazione dei futuri operatori – che veniva percepita come carente ma essenziale per rispondere ai bisogni di utenti (i MNA) che venivano definiti così 'particolari' – fornendo elementi utili per un approccio riflessivo alla futura professione.

E proprio in quanto portatori di 'unicità', di 'particolarità' i Minori Non Accompagnati dei centri di accoglienza gestiti dal Consorzio Agorà vennero coinvolti nella ricerca, al fine di dare loro voce in modo diretto, attraverso la raccolta delle loro testimonianze per mezzo di interviste semi-strutturate. Sedici minori parteciparono alla ricerca,

scontrandosi con la fatica del comprendersi in una lingua nuova, con la timidezza dinanzi a persone che chiedevano di raccontare la propria vita (persone che non erano però ‘la Commissione’), e confrontandosi con la curiosità di entrare in un posto ai loro occhi ‘importante’ – l’Università – perché c’era chi, pur non dovendo decidere del loro *status*, voleva imparare qualcosa di nuovo di loro e da loro.

Quando mi è stato proposto di far parte del gruppo di ricerca, non sapevo niente del funzionamento del sistema dell’accoglienza in Italia, né in Europa; tantomeno sapevo che esistessero e chi fossero i Minori Non Accompagnati.

La possibilità di sviluppare successivamente, conducendola di persona, una ricerca specifica che portasse avanti la domanda di ricerca iniziale: ‘qual è l’idea di infanzia che emerge nei contesti di accoglienza per i Minori Non Accompagnati?’ mi ha permesso di continuare ad approfondire nel processo conoscitivo e di interfacciarmi con una molteplicità per me inaspettata di attori coinvolti nel sistema dell’accoglienza.

Allo stesso modo è divenuto via via sempre più chiaro che la motivazione alla base di questa ricerca non potesse essere esclusivamente scientifica ma dovesse caratterizzarsi sempre più per un’urgenza ‘civica’ legata alle trasformazioni che via via si stavano verificando non tanto nei flussi migratori in sé quanto piuttosto nelle forme e nelle modalità attraverso cui l’Italia stava affrontando il tema dell’accoglienza.

La possibilità di viaggiare e di conoscere gli operatori di diversi Paesi europei impegnati nell’intervento con Minori Non Accompagnati ha inoltre contribuito a rendermi consapevole dell’estrema varietà delle forme di organizzazione e gestione dei centri di accoglienza, così come della varietà relativa alla formazione e alle professionalità coinvolte. Allo stesso modo, la ricerca condotta in Paesi diversi ha permesso di comprendere come i minori potessero essere portatori – oltre che della loro personale e unica storia di vita – anche di caratteristiche diverse sulla base dei Paesi di provenienza e delle vie attraverso cui avevano transitato per arrivare in Europa.

Ancora, ho avuto la possibilità di esplorare forme diverse di organizzazione della cittadinanza relative all’accoglienza dei Minori Non Accom-

pagnati, calandomi dentro di essa durante un'esperienza di *visiting* presso l'Università di Malmö, in Svezia. Sempre grazie a tale possibilità ho potuto lavorare con i colleghi e le colleghe svedesi ed esplorare in modo analitico le Carte, le Convezioni, le Direttive che a livello internazionale possono essere interpellate in tema di Minori Non Accompagnati.

Sempre nel corso delle mie esperienze all'estero ho potuto osservare come il confronto internazionale – ad ogni livello – rappresenti un elemento essenziale per immaginare società realmente inclusive. Ciò assieme alla consapevolezza che una reale presa in carico dei Minori Non Accompagnati non possa prescindere dall'idea di un sistema dell'accoglienza coordinato a livello europeo e capace di garantire – nonostante l'estrema varietà di situazioni, contesti, storie, forme di organizzazione e gestione – l'individuazione di linee guida orientanti in grado di assicurare non solo i diritti di base ma anche la possibilità di promuovere l'umanità di ciascuno. Migrante o meno che sia.

Quanto emerso, studiato e analizzato nel corso degli ultimi cinque anni viene raccolto in questo volume, al fine di proporre una panoramica sui Minori Non Accompagnati che provi a tenere traccia di diverse dimensioni.

La Prima parte del volume si focalizza sull'analisi del fenomeno dal punto di vista macroscopico.

Nel primo capitolo si cerca di definire e circoscrivere il fenomeno delle migrazioni dei minori – e in modo specifico dei Minori Non Accompagnati – tenendo traccia tanto dell'entità del fenomeno in termini quantitativi e numerici quanto in termini di criticità emergenti.

Il secondo capitolo propone una disamina del *framework* legislativo e istituzionale relativo ai Minori Non Accompagnati – che rappresenta la prima e più ampia cornice orientante entro la quale è possibile immaginare azioni e interventi – e analizza in modo specifico il sistema dell'accoglienza italiano.

Il terzo capitolo focalizza l'attenzione sulla produzione scientifica relativa ai Minori Non Accompagnati, con riferimento specifico alla

produzione di ambito pedagogico, con l'intento di individuare quelle che – dal punto di vista dell'educazione e della formazione umana – sono le questioni da tenere in considerazione al fine di progettare interventi realmente in grado di rispondere ai bisogni dei MNA.

La Seconda parte del volume propone un affondo specifico su una delle questioni rispetto alle quali – facendo proprio lo sguardo della pedagogia – è necessario interrogarsi con l'obiettivo di arricchire la proposta del sistema dell'accoglienza: come garantire la tutela e la valorizzazione della condizione di infanzia dei Minori Non Accompagnati?

Nel quarto capitolo viene esplicitata la costruzione di un progetto di ricerca che cerca di rispondere – almeno in parte – a tale questione, andando a indagare le rappresentazioni sociali di 'infanzia' e di 'competenze' di cui sono portatori gli operatori che lavorano attivamente con i MNA.

Nel quinto, sesto, settimo e ottavo capitolo si riporta quanto analizzato, con il fine di tenere traccia in modo quanto più fedele possibile delle riflessioni emerse nel corso della ricerca. I temi emersi vengono riportati secondo una struttura spiraliforme: si parte dall'idea di infanzia (i Minori Non Accompagnati sono bambini? Possono/devono essere considerati come tali?), per analizzare poi il tema della relazione educativa e delle competenze e tornare infine ancora una volta alla questione dell'infanzia attraverso l'analisi della tipologia dei servizi rivolti ai Minori Non Accompagnati (sono o no servizi per l'infanzia? Dovrebbero esserlo?).

Nel nono capitolo e nelle conclusioni si propone una disamina critica rispetto a quanto analizzato e si individuano le questioni principali emerse con lo scopo di portarle all'attenzione della riflessione scientifica (e non solo).

È obbligatorio in questa sede osservare come i dati, che sono stati raccolti nel 2018, siano ad oggi (purtroppo) ancora attuali. Come si vedrà nel capitolo 1, infatti, i flussi migratori che nel triennio 2018-2020 si sono attestati ai valori minimi (dopo un quadriennio caratterizzato da una rapida impennata) si stanno purtroppo caratterizzando nuovamente in termini di crescita esponenziale, rendendo ancora più complesso (e pertanto ancora più essenziale) un intervento in grado di tenere in

considerazione tutte le istanze di cui i Minori Non Accompagnati sono portatori. Ancora, è solo nell'ultimo biennio (in parte anche a causa della crisi pandemica che ha esacerbato le condizioni di vita dei migranti in termini psico-fisici) che i Minori Non Accompagnati stanno iniziando a essere considerati una delle categorie più vulnerabili, portatrici di bisogni altamente specifici e – dunque – per cui è necessario trovare rapidamente strategie di intervento altamente mirate.

La struttura testuale, che fa chiaramente riferimento alla struttura della ricerca e che spiega ciascun passaggio del disegno, motivando le scelte effettuate ed esplicitando gli elementi teorici presi come riferimento, è stata appositamente scelta con il fine di proporre una declinazione del tema – il fenomeno della migrazione di Minori Non Accompagnati – non solo in termini contenutistici ma anche in termini metodologici. Il volume vuole proporre quindi una delle riflessioni che è possibile fare rispetto alla conoscenza del fenomeno (l'esplorazione dell'idea di infanzia) e una delle (tante) possibili modalità di ricerca che è possibile progettare e condurre in ambito pedagogico-didattico.

Quanto emerso restituisce l'idea di una forte necessità di intervenire in modo articolato e sinergico affinché i Minori Non Accompagnati possano essere inseriti in percorsi realmente inclusivi. Restituisce l'idea della necessità di operatori formati, numericamente consistenti. Restituisce l'idea di un investimento di risorse non solo umane ma anche materiali non indifferenti. Restituisce l'idea della necessità di interazione tra servizi diversi, tra sistemi diversi, tra servizi e cittadinanza, tra servizi e istituzioni.

È possibile dunque (e se lo è, come?), in un contesto generale di crisi economica e in un panorama europeo sempre più caratterizzato da ondate xenofobe, poter immaginare concretamente di riqualificare e ripensare spazi, contesti, servizi, operatori?

È possibile immaginare che possano essere annullate le differenze nelle forme di accesso ai diritti tra minori migranti e minori non migranti?

È possibile garantire a chi fugge le stesse opportunità non solo di sopravvivenza ma di espressione piena della propria vita?

È possibile restituire a ciascuno la possibilità di desiderare e sognare?

È possibile pensare che quello dell'accoglienza sia in grado di diventare un sistema sempre più permeabile, aperto, capace 'di accoglienza' in forma mutuale e reciproca?

La risposta a queste domande sta – credo – nella capacità di ciascuno di noi di sentirsi ancora realmente chiamato in causa da una collettività che diventa ogni giorno sempre più composita, sempre più complessa e – per tale motivo – potenzialmente sempre più ricca e arricchente.

1. I Minori Non Accompagnati in Europa

Il fenomeno della migrazione di minori senza figure adulte di riferimento si inserisce nel più ampio contesto delle trasformazioni dei flussi migratori.

La migrazione di soggetti giovani che, per motivi di diversa natura, si mettono in viaggio o perdono i *caregivers* (durante il viaggio o all'arrivo) è un evento che avviene con sempre maggior frequenza e in maniera sempre più massiccia in diverse aree del globo. Nel 2017 l'Unicef¹ ha stimato che circa 50 milioni di bambini si trovavano in condizione di migrazione.

Secondo l'EU Commission possono essere definiti *Children in Migration* tutti coloro che hanno meno di 18 anni, non sono cittadini europei e sono in transito attraverso l'Europa o si sono ivi stabiliti, indipendentemente dal fatto che siano separati dalle loro famiglie o siano in viaggio assieme ai loro genitori².

La crescente presa di coscienza della necessità di un'attenzione particolare alla protezione dei diritti dell'infanzia e le trasformazioni delle caratteristiche dei viaggi di migrazione, che sono diventati sempre più lunghi e sempre più pericolosi, hanno reso necessario focalizzare l'attenzione della comunità internazionale sui rischi a cui i minori sono esposti (violenza, abuso fisico o sessuale, traffico, sfruttamento) e sulla condizione di particolare vulnerabilità che li caratterizza. Sempre secondo la Commissione Europea, sulla base del principio dell'interesse superiore del fanciullo, le azioni che l'UE deve intraprendere in termini di protezione e di salvaguardia sono tenute a riferirsi a *tutti* i minori in migrazione³.

1.1 Definizione della condizione di Minore Non Accompagnato: una varietà di condizioni

Per quanto tutti i minori necessitino di tutele e garanzie adeguate, la comunità internazionale ha inteso focalizzare maggiormente l'attenzione su coloro che perdono la loro famiglia durante il viaggio migratorio o che partono soli, richiedendo così una «specific and appropriate protection»⁴, ossia una protezione specifica e appropriata.

Nel 1997 il Consiglio dell'Unione Europea ha coniato l'espressione 'Minore Non Accompagnato'⁵ (MNA), che definisce:

a third-country national or stateless person below the age of 18 years, who arrives on the territory of the (Member) States unaccompanied by the adult responsible for them by law or by practice of the (Member) State Concerned, and for as long as they are not effectively taken into the care of such a person⁶.

Rispetto all'espressione MNA Save the Children e UNHCR (Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati) hanno sottolineato la necessità di una miglior copertura semantica, e per tale motivo al concetto di MNA si è affiancato quello di Minore Separato (*separated minor*). Delle due definizioni, la seconda viene attualmente ancora utilizzata in Inghilterra e Irlanda, e in alcuni dei Paesi scandinavi, mentre la denominazione Minori Non Accompagnati viene scelta e declinata in massima parte nel resto d'Europa e negli altri Paesi interessati dal fenomeno. In questo senso è utile ricordare come alla dicitura *unaccompanied children* siano spesso preferite le denominazioni (considerate più complete) *unaccompanied children asylum seeker* (minori non accompagnati richiedenti asilo) e *unaccompanied immigrant children* (minori immigrati non accompagnati).

Per quanto le connotazioni legali e sociali delle espressioni sovra citate possano variare da Paese a Paese – come sottolineato da Quiroga, Chagas e Palacín (2018) – nessuna di loro risulta manchevole nel se-

gnalare che si tratta comunque di minori provenienti da Paesi diversi da quelli ospitanti e caratterizzati da un'età inferiore ai 18 anni.

Le definizioni che si sono sviluppate nel tempo sono così riassumibili⁷:

- Francia: *mineurs non accompagnés*, ma anche *mineur isolés*, cioè 'minori isolati', e *mineurs isolés étrangers*, ossia 'minori isolati stranieri';
- Svezia e Danimarca: *ensamkommande flyktingbarn*, cioè 'minore rifugiato non accompagnato', o in alternativa *separat barn*, cioè 'minore separato';
- Germania: *unbegleitetes Kind*, 'minore non accompagnato';
- Inghilterra e Portogallo: minore separato (rispettivamente *separated children* e *menor separado*);
- Italia: per quanto esista anche la forma 'minore in stato di abbandono', la dicitura più diffusa è 'minore straniero non accompagnato';
- Spagna: l'espressione più comune appare essere: *menor extranjero no acompañado* ('minore straniero non accompagnato'), ma in alcune zone della Spagna del Nord (Valencia, Madrid, Paesi Baschi) viene utilizzata anche la denominazione *menores de vida independiente* ('minori con vita indipendente'), mentre in Catalogna il termine *indocumentado* – cioè 'privo di documenti' è stato aggiunto dalla Direzione Generale di Tutela dell'Infanzia della Generalitat. Si ha dunque la seguente espressione: 'minore straniero privo di documenti non accompagnato'.

Denominazioni meno frequenti ma comunque 'comparse' e utilizzate, per quanto a macchia di leopardo, sono:

- 'minori transfrontalieri';
- 'bambini clandestini';
- 'ragazzi di strada';
- 'minore migrante non accompagnato'.

Rispetto a tale classificazione, e più in generale rispetto alla necessità di trovare una denominazione comune e condivisibile, appare opportuno sottolineare alcuni elementi di criticità.

Il primo elemento riguarda il fatto che entro tali definizioni sono ascrivibili condizioni diversificate, ovvero sia i minori che viaggiano non accompagnati, sia coloro che diventano tali solo una volta che raggiungono il Paese ospite. In secondo luogo, di tale gruppo risultano far parte allo stesso modo sia minori completamente soli sia minori che abbiano, nello stesso Paese di accoglienza, un parente di primo o secondo grado che si trova però in condizione di marginalità sociale o di irregolarità amministrativa, o che si dedica ad attività illegali; e ancora i minori la cui parentela adulta non è certa/accertabile, così come quelli che non vogliono, per scelta, dichiarare la presenza di parenti sul territorio.

La complessità di tale condizione sottolinea la criticità legata alla vaghezza di una definizione che non è capace di definire una chiara differenza tra un'assenza totale di accompagnamento e un accompagnamento evidentemente 'non adeguato', ossia non capace di garantire la tutela piena dei diritti dell'infanzia. Sono questi ultimi i casi maggioritari, in cui cure e attenzioni non paiono adeguati; persistono perciò fattori di rischio sociale che, in ultima analisi, conducono (o potrebbero condurre) a una condizione di abbandono.

Inoltre, è da segnalare che in alcuni Stati Membri dell'Unione Europea (come quelli dell'Europa dell'Est) i Minori Non Accompagnati vengono inclusi tra i cittadini comunitari, mentre altri Stati Membri non li includono.

Un'ulteriore questione di cui è necessario tenere traccia riguarda il fatto che la definizione di Minore Non Accompagnato, oltre a rappresentare una costruzione sociale e giuridica che ha omogeneizzato – come appena delineato – un gruppo di soggetti estremamente eterogeneo (di cui diviene poi difficile definire e cogliere le singole individualità e specificità), ha anche posto in essere questioni legate alle politiche di protezione dell'infanzia e – contemporaneamente – alle politiche (a livello sia nazionale che internazionale) sull'immigrazione. Ciò appare in modo chiaro, ad esempio, nell'art. 2.1 della Legge 7 aprile 2017, n. 47, che in Italia definisce il MNA (chiamato Minore Straniero Non Accompagnato) come:

cittadino di Stati non appartenenti all'Unione Europea o apolide di età inferiore agli anni diciotto, che si trova, per qualsiasi causa, nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano⁸.

Risulta quindi evidente come la definizione giuridica del Minore Non Accompagnato faccia riferimento a diversi canoni. Come sottolinea Emergency, infatti, se da un lato i motivi di età richiedono di fare riferimento al sistema internazionale di protezione del fanciullo, dall'altro la condizione di non cittadino europeo (dunque di straniero)

lo rende soggetto conteso dal diritto nazionale e internazionale dell'immigrazione, dal corpus di regole che sottende alla richiesta di protezione internazionale, quello di protezione delle vittime di tratta, etc⁹.

Si osserva pertanto un'estrema difficoltà a livello di politica sociale europea nella capacità di preservare realmente i minori dal rischio e di svolgere un'effettiva tutela dell'infanzia.

All'interno del vasto 'contenitore' dato dalla definizione di MNA, assieme alle diverse tipologie di condizioni che abbiamo visto potersi verificare rispetto alla dimensione della 'cura' e della tutela dell'infanzia, è possibile anche distinguere diverse 'tipologie' di Minori Non Accompagnati sulla base della situazione in cui si trovano in termini di determinazione del loro *status* rispetto al diritto internazionale.

Come suggerito dal Synthesis Report dell'EMN Study *Approaches to Unaccompanied Minors Following Status Determination in the EU plus Norway* è infatti possibile distinguere diverse tipologie di MNA:

- Minori Non Accompagnati ancora in attesa di attivare la procedura di determinazione dello *status*. Di questi, alcuni vivono in condizioni di clandestinità, e non sono quindi sotto la tutela legale dell'Ente

Locale di riferimento, mentre altri hanno iniziato l'*iter* di presa in carico del Paese di accoglienza;

- Minori Non Accompagnati che non sono richiedenti asilo. Tra questi è possibile distinguere quelli a cui viene comunque riconosciuto uno *status* alternativo, che permette loro di rimanere nel Paese di accoglienza, e quelli che sono invece incanalati nell'*iter* del rimpatrio;
- Minori Non Accompagnati che hanno effettuato richiesta di riconoscimento dello *status* e a cui è stata riconosciuta protezione internazionale (rifugiati, o aventi diritto a protezione umanitaria o sussidiaria);
- Minori Non Accompagnati che hanno ricevuto il diniego rispetto alla richiesta di riconoscimento dello *status*, e che quindi non hanno diritto ad alcun tipo di protezione. Di tale gruppo fanno parte anche coloro che decidono di fuggire dopo la ricezione del diniego. Tra di essi è possibile differenziare ulteriormente tra coloro che non possono essere rimpatriati immediatamente, e a cui viene riconosciuto uno *status* temporaneo (o a cui viene comunque temporaneamente permesso di rimanere nel Paese di accoglienza), e coloro che devono essere rimpatriati immediatamente.

Rispetto all'età, è invece possibile individuare un ulteriore 'sottogruppo', rappresentato dai Minori Non Accompagnati che arrivano in Europa tra i 16 e i 17 anni, che vengono definiti *unaccompanied minors approaching majority* ('minori non accompagnati che stanno per raggiungere la maggiore età'). Anche tra questi è possibile distinguere coloro che ricevono lo *status*, o al contrario il suo diniego, poco prima di compiere la maggiore età, e coloro che invece diventano maggiorenni quando ancora sono in attesa della decisione rispetto al loro *status*, e che risultano essere quindi ancora legalmente sotto la giurisdizione relativa ai MNA.

1.2 Entità del fenomeno MNA in Europa

La varietà di condizioni appena descritta evidenzia in modo molto chiaro la difficoltà di definire numericamente il fenomeno dei Minori Non

Accompagnati in Europa. Il numero dei MNA arrivati in Europa e non facenti richiesta di asilo è infatti sconosciuto (una stima limitata a soli sei Paesi Membri suggerisce che nel quadriennio 2014-2017 siano stati almeno 48.591 i Minori Non Accompagnati entrati in Europa e non richiedenti il riconoscimento di uno *status*). Non è dunque possibile avere dati sistematici a livello europeo rispetto ai numeri dei Minori Non Accompagnati non richiedenti asilo. Ciò a causa di problematiche di tipo metodologico che non permettono misure accurate relative a questi dati in alcuni degli Stati Membri¹⁰. La maggioranza dei Minori Non Accompagnati che arrivano in Europa, comunque, richiede che sia riconosciuto lo *status* di rifugiato o richiesta di protezione sussidiaria.

1.2.1 Il quadriennio 2014-2017

Secondo i dati Eurostat¹¹ il numero dei Minori Non Accompagnati richiedenti asilo in Europa ha subito, a partire dal 2014 e fino al 2017, un aumento drammatico, passando da 24.090 MNA che nel 2014 hanno fatto richiesta di asilo ai 31.975 attestati nel 2017, con un incremento che ha toccato il vertice nel 2015, quando 99.995 MNA hanno effettuato richiesta del riconoscimento di uno *status* (con un incremento del 315% rispetto al 2014), seguiti da 66.515 MNA richiedenti nel 2016.

Nel corso del quadriennio 2014-2017 l'Europa ha dunque accolto in totale 219.575 Minori Non Accompagnati, di cui l'89% (196.405) erano maschi, e il 65% tra i 16 e i 17 anni, seguiti dal 25% tra i 14 e i 15 anni, con una rappresentanza, per fortuna abbastanza ridotta, di minori al di sotto dei 14 anni.

I primi cinque Paesi di provenienza dei MNA sono stati Afghanistan (82.625 MNA); Syria (34.205 MNA); Eritrea (15.970 MNA); Iraq (10.975 MNA); Somalia (10.285 MNA), mentre le prime cinque destinazioni europee sono state Germania (71.675 MNA), Svezia (45.065 MNA), Italia (22.540 MNA), Austria (15.500 MNA), Ungheria (10.860 MNA).

Sempre nel quadriennio 2014-2017, l'84% delle domande di asilo presentate da Minori Non Accompagnati è stata accolta, mentre il

16% di loro ha visto rifiutare la propria domanda. Nonostante ciò, più di 30.000 MNA sono scomparsi durante la pratica di riconoscimento di asilo¹².

Tra il 2014 e il 2017 le domande di asilo presentate da Minori Non Accompagnati hanno rappresentato meno di un quarto del totale delle domande presentate nello stesso arco di tempo. Nello specifico, nel 2014 hanno rappresentato il 15% del totale, nel 2015 il 25%, nel 2016 il 16% e nel 2017 sono tornate a rappresentare il 15% del totale delle richieste di riconoscimento di uno *status*.

1.2.2 Il biennio 2018-2019

Tra il 2018 e il 2019 il trend costantemente in aumento dei numeri di MNA arrivati e richiedenti asilo in Europa ha subito una battuta d'arresto: nel 2019 sono infatti state presentate circa 17.700 domande di asilo e protezione internazionale da parte di MNA. Questi rappresentavano il 2% del totale delle 740.000 domande complessive¹³.

In termini assoluti, tra il 2018 e il 2019 si è registrata una diminuzione del 13% del numero di domande presentate da MNA rispetto al quadriennio 2014-2017. Dinanzi a tale dato è comunque necessario ricordare che possono essere evidenti grandi variazioni a livello dei diversi Stati Membri¹⁴. Infatti, più della metà di tutte le domande presentate da MNA sono state registrate in soli tre Stati Membri: Regno Unito (21% del totale); Grecia (19%); Germania (15%).

Da notare inoltre come molti degli Stati Membri hanno ricevuto nel 2019 un numero maggiore di domande rispetto al 2018: Austria +121%; Belgio +63%; Grecia +26%; Slovenia +21%; Regno Unito +19%.

Al contrario, altri Stati Membri, come ad esempio la Germania, hanno visto un decremento delle domande rispetto all'anno precedente (-34%).

Per quanto riguarda l'origine dei richiedenti asilo, nel 2019 si è registrato un forte aumento di MNA provenienti dall'Afghanistan (+46% rispetto al 2018).

Come già osservato nel quadriennio 2014-2017, anche nel 2019 la gran parte dei MNA che chiedono protezione internazionale e asilo nei

Paesi dell'Unione Europea era rappresentata da maschi (86%), e di età compresa tra i 14 e i 18 anni (91%). Tale trend è stato più frequentemente osservabile per i MNA provenienti dal nordafrica (Algeria, Egitto, Marocco) e dai Paesi asiatici (Afghanistan, Bangladesh, Iran).

Nonostante ciò, nel 2019 si è potuto osservare come da alcuni Paesi dell'Africa Subsahariana siano arrivate più minori di sesso femminile. Le domande di MNA della Nigeria erano infatti nel 52% dei casi presentate da minori di sesso femminile.

1.2.3 Il 2020

Il 2020 ha rappresentato l'anno con il più basso numero di domande di protezione internazionale presentate da Minori Non Accompagnati (14.200). Tale dato, in parte anche spiegabile con la condizione di crisi sanitaria vissuta a livello mondiale, è comunque in linea con il trend dei due anni precedenti¹⁵.

Anche la proporzione relativa al numero di domande in riferimento alle domande totali è stato nel 2020 in leggera discesa: il 3%, a fronte del 6% del 2019.

Un'ampia percentuale di Minori Non Accompagnati era di origine afghana (41%, in aumento di 11 punti percentuali rispetto al 2019) e siriana (16%, in crescita di 6 punti percentuali rispetto all'anno precedente).

Significativo invece il calo di arrivi dall'Africa sub-sahariana (Camerun, Repubblica democratica del Congo, Eritrea, Guinea, Nigeria, Sudan) e da Albania, Iran, Iraq, Palestina.

In termini di rapporto tra domande di MNA e numero totale delle domande sulla base del Paese di origine è stato possibile notare un aumento significativo di MNA dall'Afghanistan, dalla Siria e dall'Egitto. In particolare, Afghanistan ed Egitto sono stati i Paesi di origine con il più alto rapporto di MNA tra le domande totali (12% delle domande, in entrambi i casi), con un aumento rispettivamente di 5 e 6 punti percentuali rispetto al 2019.

Più della metà di tutte le domande di Minori Non Accompagnati sono state presentate in Grecia (20% delle domande totali), Germania

(16%), Austria (10%), Belgio (9%). Rispetto all'anno precedente, in Grecia e Germania le domande di MNA sono diminuite rispettivamente del 16% e del 18%, mentre sono aumentate del 59% in Austria e sono rimaste stabili in Belgio.

Come negli anni precedenti, la stragrande maggioranza dei Minori Non Accompagnati che hanno richiesto protezione era di sesso maschile (quasi 9 su 10), con una prevalenza maggiore per minori provenienti da Afghanistan, Bangladesh, Pakistan, Algeria, Egitto e Marocco. Al contrario, come nel 2018 e 2019, alcuni Paesi dell'Africa sub-sahariana rappresentavano quote relativamente elevate di minori di sesso femminile. Più della metà di tutti i MNA richiedenti asilo provenienti da Nigeria, Costa d'Avorio, Congo, Eritrea e Somalia erano infatti di sesso femminile. Tale elemento può probabilmente essere ricondotto alla presenza specifica in quei Paesi di fenomeni di sfruttamento sessuale.

Per quanto riguarda la stratificazione in base all'età, anche nel 2020 i due terzi dei MNA erano di età compresa tra i 16 e i 17 anni, e solo un decimo di loro aveva meno di 14 anni. Tuttavia, tale dato si inverte facendo riferimento al solo gruppo di minori di sesso femminile: in questo caso un terzo di loro aveva meno di 14 anni.

Incrociando infine l'età con il Paese di provenienza, è possibile osservare come mentre nella maggior parte delle nazionalità le diverse fasce di età erano tutte più o meno equamente distribuite, i 4/5 dei MNA di origine russa erano di età inferiore ai 14 anni.

1.2.4 Il biennio 2021-2022

Il trend costantemente discendente a cui si è assistito dopo il picco di domande di asilo da parte di Minori Non Accompagnati del 2015 vede una battuta d'arresto al termine del 2020. Nel 2021 e nel 2022 infatti il numero di domande di asilo presentate da MNA risale sensibilmente: nel 2021 23.600 Minori Non Accompagnati fanno domanda per il riconoscimento di uno *status*¹⁶, e nel 2022 il numero delle domande quasi raddoppia (42.000 MNA richiedono protezione internazionale¹⁷). Quella che sembrava una retta discendente appare dunque trasformarsi

in una curva che – anche sulla base delle evoluzioni geopolitiche degli ultimi anni – si prevede possa continuare il suo trend di risalita.

Prendendo in considerazione i Paesi di provenienza, anche nel biennio 2021-2022 è stata osservata una prevalenza di minori provenienti da Afghanistan (circa il 50% dei MNA in entrambi gli anni) e Siria (circa il 20% dei MNA in entrambi gli anni). Insieme, le due nazionalità hanno raccolto nel 2022 quasi i 2/3 del totale di MNA richiedenti protezione internazionale.

Nonostante ciò è stato possibile osservare un aumento esponenziale di domande da parte di minori provenienti da Egitto, Tunisia, India, Yemen, Burundi e Ucraina.

Facendo riferimento al rapporto tra domande totali e domande provenienti da MNA è possibile notare come nel 2022 tale rapporto si sia alzato in favore dei MNA, aumentando di un punto percentuale rispetto al 2020 (4% delle domande totali). Tuttavia, incrociando questo dato con quello relativo ai Paesi di provenienza, è possibile osservare come esistano forti differenze in questo senso. Ad esempio, a fronte di 1 MNA richiedente su 7 di origine afghana e 1 su 8 di origini somale, solo 1 su 14 è un MNA di origini siriane. Incrociando il Paese di provenienza con l'età anagrafica dei minori è possibile osservare come nel 2022 l'80% dei minori egiziani, bengalesi e indiani tra i 14 e i 17 anni non erano accompagnati. Anche il 75% di minori afghani e pakistani nella stessa fascia di età risultava non accompagnato.

Per quanto riguarda la distribuzione per fasce d'età, anche nel biennio 2021-2022 rimane costante il rapporto tra sedicenni-diciasettenni e MNA di età inferiore: nel 2022 il 93% di loro aveva un'età compresa tra i 14 e i 17 anni e solo il 7% di loro aveva tra 0 e 14 anni. In alcuni Paesi di accoglienza tuttavia tale proporzione appare invertita. Oltre il 70% dei MNA che hanno fatto richiesta in Polonia, ad esempio, aveva tra 0 e 14 anni.

Sempre stabile il rapporto tra MNA di sesso maschile e femminile: nel 2022 le ragazze rappresentavano il 7% di tutti i MNA, e stabile rimane la loro maggior presenza nella coorte dei più piccoli, rappresentando il 18% di tutti i MNA di età inferiore ai 14 anni.

Per quanto riguarda i Paesi di accoglienza, più della metà di tutte le domande di protezione internazionale da parte di MNA sono state presentate in Austria (nel 2022 il 31%), Germania (17%), Paesi Bassi (10%). Sia in Austria che nei Paesi Bassi, così come in Bulgaria, Francia e Cipro le richieste per il 2022 sono state le più alte mai registrate.

1.3 Entità del fenomeno MNA in Italia negli ultimi quattro anni

1.3.1 I dati comparati del triennio 2017-2019

Al 30 giugno 2019¹⁸ risultavano presenti in Italia 7.272 Minori Non Accompagnati. Si registrava un decremento del 44,7% rispetto allo stesso periodo di rilevazione del 2018, mentre rispetto al 2017 la diminuzione delle presenze risultava pari al 59,3%.

I Minori Non Accompagnati erano in prevalenza di genere maschile (93,2%); così distribuiti per fasce d'età: 63,6% 17 anni, il 22,7% 16 anni, il 7,1% 15 anni e il 6,6% meno di 15 anni.

Al 30 giugno 2019 i principali Paesi di provenienza dei MNA erano l'Albania (1.662 minori), l'Egitto (632), il Pakistan (523), la Costa d'Avorio (485) e il Gambia (476). Considerate congiuntamente, queste sei cittadinanze rappresentavano più della metà dei MNA presenti in Italia (52%). Le altre cittadinanze maggiormente rappresentate erano quella guineana (377 minori), kosovara (359), nigeriana (354), senegalese (322), eritrea (285) e maliana (270).

Analogamente a quanto succedeva nel resto d'Europa, per gran parte delle cittadinanze si è osservato nel 2019 un decremento in termini assoluti della presenza di MNA rispetto al 30 giugno 2018 e al 30 giugno 2017. Tale flessione è risultata particolarmente significativa soprattutto per i minori provenienti dall'Egitto e dall'Africa subsahariana, con particolare riferimento al Gambia (15 domande nel 2019 rispetto alle 645 del 2018), alla Guinea (15 nel 2019 rispetto alle 385 nel 2018) e alla Nigeria (30 nel 2019 rispetto alle 415 nel 2018). Per quanto anche nel resto d'Europa il numero totale di domande presentate da MNA sia ca-

lato drasticamente, le domande di minori non accompagnati provenienti da questi Paesi di origine sono rimaste invece stabili nel resto dei Paesi UE+ rispetto ai dati del 2018. Tale decremento è motivato in parte dal calo degli ingressi irregolari attraverso la rotta del Mediterraneo centrale e dalla cessazione delle operazioni di ricerca e soccorso.

Stabili sono rimaste invece le domande di minori provenienti dall'Albania, dal Pakistan e dal Kosovo, per i quali si è osservato un aumento delle presenze in valore assoluto.

Per quanto riguarda le Regioni di accoglienza, la Sicilia è la regione che ha accolto il maggior numero di MNA (2.066, pari al 28,4% del totale), seguita dalla Lombardia (816 minori, pari all'11,2%), dall'Emilia Romagna (634 minori, pari al 8,7%), dal Friuli-Venezia Giulia (573, pari al 7,9%) e dal Lazio (501 minori, pari al 6,9%).

Comparando la quota di Minori Non Accompagnati accolti nelle diverse Regioni italiane al 30 giugno 2019 con quella del medesimo periodo per gli anni 2017 e 2018 (pur considerando il decremento generalizzato di minori in termini assoluti), è possibile notare come in Sicilia, Calabria, Puglia, Campania, Basilicata e Sardegna vi sia stata una diminuzione del peso relativo delle presenze sul totale dei minori, a fronte di un aumento del peso relativo di presenze di MNA nelle altre Regioni, più accentuato in Lombardia, Friuli Venezia Giulia e Toscana.

Incrociando i Paesi di provenienza e le Regioni di accoglienza è possibile osservare come i minori provenienti dal Bangladesh e dagli Stati africani (Gambia, Guinea, Eritrea, Costa d'Avorio, Mali, Nigeria, Egitto, Senegal, Somalia e Tunisia) si siano concentrati maggiormente nella Regione Sicilia, i minori provenienti dall'Albania in Toscana, i minori provenienti dal Pakistan in Friuli Venezia Giulia. Quest'ultima Regione ha accolto anche una quota significativa di minori provenienti dall'Afghanistan e dal Kosovo.

Per quel che riguarda le richieste di riconoscimento di uno *status*, in linea con quanto accaduto nel resto dei Paesi europei nello stesso periodo, nel corso del primo semestre 2019 sono state esaminate in totale 2.052 domande di protezione internazionale relative a Minori

Non Accompagnati, mentre nel 2018 erano state esaminate complessivamente 3.676 domande.

In riferimento alle tipologie di decisioni adottate dalle Commissioni territoriali per il riconoscimento della protezione internazionale nei confronti dei Minori Non Accompagnati richiedenti asilo, sono state negate il 66% delle richieste, a fronte del 17% di riconoscimenti dello *status* di rifugiato, del 7% di protezione umanitaria e del 6% di protezione sussidiaria (il restante 4% risultava equamente diviso tra MNA irreperibili e altri esiti).

1.3.2 I dati del 2020

Nel 2020 in Italia il trend relativo alle richieste di asilo da parte di MNA non ha registrato significative differenze rispetto all'anno precedente.

Secondo il Cruscotto Statistico Giornaliero italiano al 31/08/2020¹⁹ in Italia erano presenti 5.540 MNA richiedenti asilo, il 95,8% dei quali di sesso maschile. La maggior parte di loro (64%) rientrava nella fascia 16-17 anni, e solo il 5% di loro aveva un'età compresa tra 0 e 14 anni, (di cui, lo 0,4% tra 0 e 7 anni, e il 4,6% tra 8 e 14 anni).

Le nazionalità principalmente rappresentate sono state quella albanese (22,9%), bengalese (17,4%), egiziana (10,8%), pakistana (8,2%) e tunisina (8,1%).

Le regioni che hanno accolto il maggior numero di MNA sono state Sicilia (20,7%), Lombardia (11,9%), Friuli Venezia-Giulia (11,2%), Emilia Romagna (8,8%), Calabria (5,8%).

Facendo un focus sulle MNA, che rappresentavano il 4,2% dei MNA presenti sul territorio italiano al 31/08/2020, il 40,9% di loro era di età superiore ai 17 anni, mentre solo il 5,2% aveva un'età compresa tra 0 e 6 anni.

Le principali provenienze delle Minori Non Accompagnate sono state Albania (19,4%), Nigeria (14,2%), Costa d'Avorio (13,8%), Somalia (7,3%), Marocco (3,9%).

Leggermente diverse rispetto al trend generale le principali regioni di accoglienza per le minori: sempre prima la Sicilia (23,35%), seguita

però da Piemonte (12,9%), Puglia (12,9%), Emilia Romagna (12,5%), Lombardia (9,1%).

1.3.3 I dati del 2021

Nel 2021 si è assistito in Italia, come nel resto d'Europa, a un aumento significativo di Minori Non Accompagnati. Al 31 dicembre 2021 i MNA presenti e censiti erano infatti 12.284²⁰.

Sempre stabile il rapporto maschi (97,3%)-femmine (2,7%), mentre soggetta a trasformazioni rispetto all'anno precedente è stata la rappresentanza in termini di fasce di età. Laddove infatti nel 2020 la percentuale di MNA tra gli 0 e i 15 anni era in calo rispetto al 2019, nel 2021 tale fascia di età è stata nuovamente più rappresentata (8,5% minori aventi 15 anni, 5,5% minori di età compresa tra gli 0 e i 14 anni).

Per quel che riguarda i Paesi di provenienza, le nazionalità più rappresentate sono state quella bengalese (23,1%), egiziana (18,1%), tunisina (12,7%) e albanese (9,7%).

Le regioni che hanno accolto il maggior numero di MNA sono state Sicilia (28,2%), Calabria (12,3%), Lombardia (9,8%), Friuli Venezia Giulia (8%), Puglia (7,8%), Emilia Romagna (7,5%).

Focalizzando l'attenzione sulle MNA, che rappresentano il 2,7% dei MNA in territorio italiano, il 61,3% di loro aveva tra i 16 e i 17 anni, mentre il restante 38,3% aveva tra gli 0 e i 15 anni).

Le principali provenienze delle Minori Non Accompagnate sono state Costa d'Avorio (19,5%), Somalia (12,9%) ed Eritrea (9,9%).

Anche nel 2021, come nel 2020, le regioni di accoglienza delle minori sono state leggermente diverse da quelle dei minori, ad eccezione della Sicilia, sempre al primo posto in termini di numero di MNA accolti/e (39,6%): Puglia (9,6%), Piemonte (9,3%), Lombardia (9%).

1.3.4 I dati del 2022

Anche il 2022 vede come nel resto d'Europa un ulteriore aumento del numero di MNA presenti in Italia. Al 31 dicembre 2022 sono infatti presenti su territorio Italiano 20.089 MNA. Si torna dunque anche qui alle cifre

del 2014, che pur essendo ben lontane da quelle drammatiche del 2015, restituiscono l'idea di un nuovo incremento dei flussi migratori di MNA.

In netto aumento rispetto agli anni precedenti, e di significativo impatto, è la percentuale di minori di sesso femminile, che nel 2022 schizza al 14,9% dei MNA presenti in Italia. Forte è anche la differenza in questo senso rispetto alla media europea, che vede nello stesso anno solo il 7% (ossia la metà) di minori di sesso femminile.

Anche il numero di MNA di età compresa tra gli 0 e i 15 anni aumenta sensibilmente, (anche in questo caso in netto contrasto con la media europea) rappresentando nel 2022 ben il 31,5% di tutti i MNA (di cui il 17,5% tra i 7 e i 14 anni, l'11,3% di 15 anni, il 2,7% tra gli 0 e i 6 anni).

Per quel che riguarda i Paesi di provenienza dei MNA, i dati restituiscono le trasformazioni a livello geo-politico e offrono un'immagine chiara di quanto sta avvenendo al confine orientale d'Europa. La nazionalità più rappresentata nel 2022 è infatti quella ucraina (25,1%), seguita da quelle 'tradizionalmente' osservate negli anni precedenti: egiziana (24,4%), tunisina (9%), albanese (6,7), pachistana (5,4).

Le regioni con un più alto tasso di accoglienza sono: Sicilia (19,5%), Lombardia (14,3%), Calabria (10,3%), Emilia Romagna (9%), Campania (5,6%).

Focalizzando l'attenzione sulle MNA, è possibile osservare come il cambio di trend relativo alle percentuali di presenza per fasce di età sia ancora più spinto che nel calcolo generale: di tutte le minori, il 69,3% è di età compresa tra gli 0 e i 15 anni (9% fino ai 6 anni; 48% dai 7 ai 14 anni; 12,3% 15 anni), mentre solo il restante 30,7% è di età compresa tra i 16 e i 17 anni).

Anche nel caso delle Minori la nazionalità più rappresentata è quella ucraina (86,1%), con una netta prevalenza rispetto ad altre nazionalità. Tale dato potrebbe spiegare il netto aumento delle minori di età compresa tra gli 0 e i 15 anni: il viaggio dall'Ucraina è decisamente meno pericoloso e lungo rispetto al viaggio che le minori e i minori di altre nazionalità devono affrontare, e la posizione politica dei Paesi dell'Unione Europea permette di supporre che al

loro ingresso in Europa i minori e le minori otterranno facilmente lo *status* di rifugiati.

Altre nazionalità rappresentanti nel gruppo delle minori (Costa d'Avorio, Eritrea), infine, continuano a suggerire la fuga delle minori vittime di tratta.

1.4 Riflessioni conclusive

Indipendentemente dai dati prettamente quantitativi, e in aggiunta a essi, è possibile osservare come il deterioramento delle condizioni socio-economiche, i conflitti, la carenza di finanziamenti umanitari aumentino il rischio che i minori costretti a fuggire dai propri Paesi di origine subiscano forme – dirette o indirette che siano – di violenza. Il viaggio dal Paese di origine al Paese di accoglienza rappresenta spesso un'esperienza traumatica, che concorre a un aumento del rischio di violenze fisiche e sessuali, di lavoro forzato e di sfruttamento da parte delle reti di trafficanti²¹ (è possibile stimare che nel corso del viaggio un terzo dei minori migranti abbia sviluppato traumi di natura fisica e psicologica e una persistente paura per la propria sicurezza²²) con conseguente aumento del rischio di sviluppare uno sviluppo in termini psicopatologici (Dal Lago *et al.*, 2021; Holtermann *et al.*, 2022; Oleimat, Jones, Hayter, 2022).

La salute fisica e mentale dei minori migranti rappresenta uno dei temi di riflessione più critici a livello della comunità internazionale, anche alla luce della regressione, constatata negli ultimissimi anni, del benessere infantile e della prospettiva per i minori di avere una vita sana e produttiva²³.

Alle precarie condizioni di vita nei Paesi di origine e al rischio finanche di vita nel corso del viaggio, si aggiungono per i minori migranti anche precarie condizioni di vita nei Paesi di accoglienza, quali ad esempio sovraffollamento, con un aggiunto rischio di malnutrizione e malattie virali e – in contemporanea – una possibilità limitata di accesso ai servizi sanitari. Il percorso di istruzione risulta inoltre spesso

forzatamente interrotto, con un potenziale impatto negativo a lungo termine sullo sviluppo personale e sociale²⁴.

Anche la forzata separazione dalle famiglie può portare a effetti dannosi nei minori, sia a livello fisico che a livello mentale. In questo senso tanto il Consiglio per i diritti umani delle Nazioni Unite quanto l'Alto Commissariato per i diritti umani hanno inviato le autorità nazionali dei Paesi ospitanti a integrare i Minori Non Accompagnati nei sistemi nazionali di protezione dei minori, senza discriminazioni²⁵, oltre che a prevenire la separazione e a favorire il ricongiungimento familiare²⁶.

Gli accadimenti degli ultimi tre anni hanno poi esacerbato tanto le condizioni nei Paesi di origine quanto quelle dei Paesi di accoglienza.

A fronte di un inesorabile decremento del flusso di MNA in arrivo in Europa (che ha visto il picco più basso nel 2018) e della conseguente possibilità – se pur in potenza e di lentissima attuazione – di un miglioramento delle condizioni di accoglienza, l'emergenza sanitaria del 2020-2021 ha determinato una drastica interruzione dei servizi e una fortissima limitazione del contatto personale diretto, con una conseguente difficoltà nell'identificazione e nella risposta ai bisogni dei Minori Non Accompagnati²⁷. L'accesso alla tutela è spesso stato ritardato, e il distanziamento fisico/confinamento ha avuto un impatto complessivamente negativo sulla salute mentale dei minori. L'intera gamma dei servizi di supporto – in particolare l'assistenza alla persona – e l'accesso all'istruzione sono stati ostacolati tanto a causa della necessità di distanziamento sociale quanto a causa di mancanza di attrezzature e di problemi di connettività, con un conseguente impatto sui livelli di apprendimento e sull'integrazione nella comunità ospitante²⁸.

Da ultimo, il peggioramento della situazione geo-politica ha portato, a partire dal 2021, a un nuovo aumento dei flussi migratori. Quanto sta accadendo alle porte orientali d'Europa, (per citare il caso più vicino), ha contribuito alla necessità di mobilitare risorse aggiuntive in termini di fondi, spazi e centri di accoglienza, personale, per soddisfare la nuova impennata di arrivi, che rende nuovamente più complesso individuare bisogni speciali e fornire un supporto tempestivo e completo

alle categorie vulnerabili. A peggiorare tale quadro la constatazione che nel biennio 2021-2022 coloro che hanno chiesto protezione internazionale nei Paesi EU+ sono arrivati in condizioni di salute peggiori rispetto agli anni precedenti, contribuendo sensibilmente al rimarcarsi della condizione di vulnerabilità e – conseguente – di minor successo nell'integrazione nella comunità di accoglienza.

In questo senso è possibile osservare come quello del riconoscimento dei bisogni (e della risposta a essi) di specifiche categorie di soggetti (e tra questi i Minori Non Accompagnati) rappresenti ancora un tema su cui è necessario un confronto multilivello, al fine di individuare direttrici e opzioni in grado di rispondere alle costanti 'perturbazioni' che nel corso del tempo rendono complesso un approccio integrato al tema della loro (piena e reale) accoglienza.

Note di chiusura

¹ <https://www.unicef.org/children-uprooted> (ultimo accesso 08/2018).

² «Children in migration are all non-Europeans below 18 years who are displaced or travel to and within the EU territory, whether unaccompanied, separated from their families, or travelling with their parents», European Commission, Questions & Answers: Protecting of children in migration Brussels, 12 April 2017 https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/memo_17_907/MEMO_17_907_EN.pdf (ultimo accesso (08/2018).

³ «All children in migration are vulnerable and in need of protection. The child's best interests must be a primary consideration in all actions or decisions that concern them. The Communication sets out actions that concern the protection of all children in migration», *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Unaccompanied Minor.

⁶ Charter of Fundamental Rights of the European Union, supra note 4, art. 24(2). «Una persona con nazionalità di Paesi terzi o senza stato sotto i 18 anni, che arrivi nel territorio di uno stato membro (EU) non accompagnato da un adulto responsabile per loro per legge o in pratica secondo gli Stati

Membri, e fino a quando non sono effettivamente presi in cura da una persona» (trad. dell'autore).

⁷ Si fa qui riferimento alla ricognizione semantica effettuata da Quiroga, Alonso & Armengol (2005) nell'ambito del progetto Europe CON RED.

⁸ Legge 7 aprile 2017 'Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati'. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg> (ultimo accesso 20/08/2018).

⁹ Emergency Italia Onlus, 2018, p. 18.

¹⁰ Ad esempio, in Irlanda il numero totale di rinvii ai servizi sociali di Minori Non Accompagnati, compresi quelli che non fanno richiesta di asilo, viene registrato a livello nazionale, mentre il numero di coloro che tra di essi fanno domanda di asilo o richiedono il riconoscimento di un altro status non viene registrato (e successivamente aggregato) in statistiche a livello nazionale.

¹¹ Eurostat indicator 'Asylum applicants considered to be unaccompanied minors by citizenship, age and sex Annual data (rounded) [migr_asyunaa]' 2014-2017 (extracted on 25 April 2018).

¹² EMN NCPs, 2014-2017. Da segnalare che non esistono dati relativi a Italia, Malta, Polonia.

¹³ <https://euaa.europa.eu/asylum-report-2020/66-procedures-first-instance-and-vulnerable-applicants> (ultimo accesso 02/2021).

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/EASO-Asylum-Report-2021.pdf> (ultimo accesso 07/2023).

¹⁶ <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/2022-06/2022-Asylum-Report-EN.pdf> (ultimo accesso 07/2023)

¹⁷ <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/2023-07/2023-Asylum-Report-EN.pdf> (ultimo accesso 07/2023)

¹⁸ I dati qui riportati fanno riferimento al report di monitoraggio semestrale del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – Direzione generale dell’immigrazione e delle politiche di integrazione pubblicato a luglio 2019. <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Report%20di%20monitoraggio%20I%20semestre%202019%20-%20I%20Minori%20Stranieri%20Non%20Accompagnati%20MSNA%20in%20Italia/Report-di-monitoraggio-MSNA-I-semestre-2019-30062019.pdf> (ultimo accesso 08/2019).

¹⁹ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-agosto-2020.pdf> (ultimo accesso 02/2021).

²⁰ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre-2021.pdf> (ultimo accesso 07/2023).

²¹ 8 Save the Children (2022): «Wherever we go, Someone does us Harm»: Violence against refugee and migrant children arriving in Europe through the Balkans. <https://www.savethechildren.net/news/children-migrating-europe-experience-horrific-rates-violence-abuse-and-trauma-report> (ultimo accesso 07/2023).

²² Norwegian Refugee Council. (2022, September 6). Iraq: Repeated displacement causes trauma among a third of children. <https://www.nrc.no/news/2022/september/iraq-repeated-displacement-causes-trauma-among-a-third-of-children> (ultimo accesso 07/2023).

²³ World Health Organization, & United Nations Children’s Fund. (October 2022). Protect the promise: 2022 progress report on the every woman every child global strategy for women’s, children’s and adolescents’ health (2016-2030). <https://www.who.int/publications/i/item/9789240060104> (ultimo accesso 07/2023).

²⁴ Education Cannot Wait (2022): The climate crisis disrupts the education of 40 million children every year. <https://www.educationcannotwait.org/news-stories/press-releases/the-climate-crisis-disrupts-the-education-40-million-children-every> (ultimo accesso 07/2023).

²⁵ 3 United Nations. (2022, March 9). Human Rights Council Holds Panel Discussion on Family Reunification in the Context of Migration. <https://www.un-geneva.org/en/news-media/meeting-sum>

[mary/2022/03/reunion-annuelle-du-conseil-des-droits-de-lhomme-consacree-aux](#) (ultimo accesso 07/2023).

²⁶ 4 United Nations Human Rights Council. (2022, March 2). Rights of the child and family reunification: Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights (Advance edited version). https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.ohchr.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2022-03%2FAHRC_49_31_AdvanceEditedVersion.docx&wdOrigin=BROWSELINK (ultimo accesso 07/2023).

²⁷ <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/EASO-Asylum-Report-2021.pdf> (ultimo accesso 07/2023).

²⁸ <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/EASO-Asylum-Report-2021.pdf> (ultimo accesso 07/2023).

2. *Framework* legislativo e istituzionale sui Minori Non Accompagnati e il sistema dell'accoglienza in Italia

2.1 Gli strumenti internazionali

Ad oggi la condizione di *Unaccompanied Minor* non è definita da alcun tipo di legge internazionale ad essa dedicata in modo specifico.

Lo strumento più importante e accettato in modo pressoché universale rispetto alla protezione dei diritti dell'infanzia è la United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC)¹, che analizzeremo in dettaglio di seguito. La CRC prevede l'obbligo, da parte dei diversi Stati, di rispettare i diritti dell'infanzia e viene applicata a tutti i bambini, che nell'articolo 1 vengono definiti come

every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier².

La Convenzione fa quindi riferimento ai 18 anni come età di passaggio all'età adulta, anche se concede a ciascuno Stato di stabilire una soglia più bassa di accesso alla maggiore età³. Non affronta però la situazione in cui la minore età non può essere stabilita, o in cui viene contestata.

Per quanto la CRC sostenga che debba essere applicata a tutti i bambini, indipendentemente dal fatto che i minori siano accompagnati o rappresentati legalmente da un adulto o meno⁴, l'articolo 22 affronta in modo specifico il tema della protezione dei minori richiedenti asilo,

facendo riferimento ai minori rifugiati e obbligando gli Stati Membri a adottare misure appropriate per garantire che un minore 'seeking refugee status or who is considered a refugee'⁵ riceva un'adeguata protezione e assistenza umanitaria, indipendentemente dal fatto che sia accompagnato o meno⁶.

Da notare come anche la Convenzione non proponga una definizione chiara di Minori Non Accompagnati, ma si riferisca piuttosto a un minore 'genericamente' non accompagnato da un adulto.

Il General Comment N. 6 adottato dal Committee on the Rights of the Child nel 2005⁷ raccoglie un elenco di raccomandazioni indirizzate agli Stati rispetto all'implementazione pratica degli obblighi contenuti nell'articolo 22 della CRC e riguardo all'interpretazione dell'intera CRC in caso di Minori Non Accompagnati.

Infine, il General Comment presenta una sezione specifica contenente gli obblighi che gli Stati hanno nei confronti dei Minori Non Accompagnati, dopo che è stata effettuata la determinazione del loro *status*, ove si sottolinea la necessità di individuare soluzioni durature nella sezione «family reunification, return and other forms of durable solutions»⁸.

Un secondo strumento internazionale riconosciuto a livello 'universale' è costituito dalla UN Convention Relating to the Status of Refugee (detta Refugee Convention)⁹, che dichiara in modo esplicito la necessità di assicurare protezione a tutti i bambini, inclusi coloro che sono non accompagnati, in termini di garanzia della tutela dell'unità familiare (B: *Principle of unit of the Family*¹⁰).

Altri trattati delle Nazioni Unite sui diritti umani contengono disposizioni sulla tutela del diritto alla vita familiare, facendo riferimento anche a speciali diritti per i bambini.

In questo senso è possibile citare la Covenant on Civil and Political Rights¹¹, che si occupa di protezione della vita familiare (art. 12) e garantisce diritti speciali ai bambini (art. 24), pur non contemplando diritti specifici per gli *Unaccompanied Minors*. Anche la Covenant on Social, Cultural and Economic Rights¹² dichiara la necessità di garanzie

specifiche per la protezione dei bambini (art. 10), ma senza – anche in questo caso – fare riferimento specifico ai Minori Non Accompagnati. Lo stesso dicasi per l'Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography¹³.

Per quel che riguarda la Refugee Convention – altro trattato che può essere citato – essa non si occupa in generale di procedure, e non tratta in modo specifico di diritti speciali in riferimento ai minori.

In ogni caso, il Final Act of the Conference, che ha adottato nel 1951 la Convention Relating to the Status of Refugee, fa riferimento alla necessità di garantire l'unità familiare, e raccomanda agli Stati di prendere le misure necessarie per la protezione delle famiglie di rifugiati con special riguardo alla protezione dei minori rifugiati, in particolare bambine e bambini non accompagnati, con particolare attenzione alla tutela legale e all'adozione¹⁴.

Nel 2016, la General Assembly of the United Nations ha adottato una risoluzione dal titolo *New York Declaration for Refugee and Migrants*¹⁵. Tale Dichiarazione fa riferimento due volte ai Minori Non Accompagnati. Il primo riferimento si trova nel paragrafo 23, dove si riconoscono bisogni speciali a tutti coloro che si trovano in condizione di vulnerabilità, inclusi i bambini, con riferimento specifico a coloro che sono non accompagnati o separati dalle loro famiglie¹⁶.

Nel paragrafo 32, invece, si fa riferimento alla protezione dei diritti fondamentali e delle libertà fondamentali dei bambini rifugiati e migranti, specificando che tale tutela anche in questo caso deve essere applicata in modo specifico ai Minori Non Accompagnati e a coloro che sono separati dalle loro famiglie.

La Hague Convention on Parental Responsibility and Measures for the Protection of Children¹⁷, infine, per quanto non parli di specifici diritti per gli *unaccompanied minors*, risulta tuttavia essenziale, in quanto conferisce alla giurisdizione delle autorità l'adozione di misure dirette alla protezione dei minori rifugiati.

Strumenti internazionali		
Convention on the Rights of the Child	Articolo 3	Obbligo di rispettare i diritti dell'infanzia e di tenere conto dell'interesse superiore del fanciullo
	Articolo 22	Adeguate protezione e assistenza umanitaria per minori richiedenti asilo
	Articolo 37	Tutela dei bisogni dei bambini quando privati della libertà
	Articolo 22	protezione dei minori richiedenti asilo
	General Comment N. 6/2005	Applicazione della crc ai MNA Diritto alla non discriminazione Interesse superiore del fanciullo Diritto alla vita, alla sopravvivenza, allo sviluppo Diritto di esprimere liberamente la propria opinione Rispetto del principio di non refoulement Riservatezza Riunificazione familiare/altre soluzioni durature
Refugee Convention		Necessità di assicurare protezione a tutti i bambini, inclusi i MNA
		Tutela dell'unità familiare
Covenant on Civil and Political Rights	Articolo 24	Diritti speciali ai bambini
Covenant on Social, Cultural and Economic Rights	Articolo 10	Necessità di garanzie specifiche per la protezione dei bambini
Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography		Necessità di garanzie specifiche per la protezione dei bambini
Refugee Convention		Necessità di garantire l'unità familiare
New York Declaration for Refugee and Migrants	Paragrafo 23	Riconoscimento di bisogni speciali a soggetti in condizioni di vulnerabilità, compresi i MNA
	Paragrafo 32	Necessità di protezione dei diritti fondamentali e delle libertà fondamentali di bambini rifugiati e migranti, in particolare se MNA
Hague Convention on Parental Responsibility and Measures for the Protection of Children		Necessità di misure dirette alla protezione dei minori rifugiati

Tab. 1: Riepilogo degli strumenti internazionali contenenti indicazioni relative ai minori

2.2 La legislazione europea

A livello comunitario, l'EU *acquis*¹⁸ rappresenta il *framework* generale, per la protezione dei diritti dell'infanzia, che viene applicato a tutti i minori migranti – siano essi accompagnati o non accompagnati. L'Unione Europea ha infatti inserito elementi della Convenzione Internazionale dei Diritti del Fanciullo (CRC) del 1989 e della Convenzione di Ginevra, sancita dalle Nazioni Unite nel 1951, all'interno dell'*acquis* comunitario.

Grazie all'EU *acquis* gran parte dei Paesi Membri è vincolata¹⁹ – oltre che alla CRC – ad altri trattati che garantiscono i diritti dell'infanzia, quali ad esempio la Covenant on Civil and Political Rights²⁰ e la Covenant on Social, Cultural and Economic Rights²¹, che tuttavia (come precedentemente esplicitato), pur occupandosi di infanzia, non fanno riferimento specifico alla condizione di *unaccompanied*.

Neanche la Charter of Fundamental Rights of the European Union²² fa riferimento esplicito ai diritti dei Minori Non Accompagnati, per quanto l'articolo 24(2) dichiara che il *child's best interest* debba essere il criterio fondamentale in tutte le azioni che concernono minori²³. Secondo l'articolo 51 la Carta si applica alle istituzioni e agli organi dell'Unione Europea e agli Stati Membri quando attuano il diritto dell'UE²⁴.

La Qualification Directive (COM(2016) 466 final)²⁵, così come la revisione della Asylum Procedures Directive (2013/32/EU)²⁶, la Reception Conditions Directive (COM(2016) 465 final)²⁷ e la Return Directive (2008/115/EC)²⁸ sono le principali normative che fanno riferimento ai Minori Non Accompagnati e saranno di seguito analizzate.

Gli Stati Membri hanno il dovere di rispettare gli obblighi sottoscritti attraverso tali convenzioni nella legislazione nazionale non solo quando legiferano in modo autonomo, ma anche quando implementano atti normativi e giuridici a livello di Comunità Europea. Quest'ultima non è un membro formale dei suddetti trattati internazionali, ma nonostante ciò è impegnata a rispettarli, con riferimento specifico a

quelli che hanno come oggetto la tutela dei diritti umani – come appunto la CRC e la Refugee Convention.

La sottoscrizione, da parte della Comunità Europea, di un'altra importante convenzione, la Convention on Human Rights (ECHR)²⁹, è prevista dal Treaty Establishing the European Union³⁰ (TEU, Trattato che istituisce la Comunità Economica Europea), ed è divenuta un obbligo legislativo secondo l'articolo 6(2) del Treaty of Lisbon³¹. I preparativi rispetto all'adesione sono però ad oggi sospesi a seguito della Advisory Opinion of the Court of Justice of the European Union (ECJ) del Dicembre 2015. Nonostante ciò l'impegno alla partecipazione fa ancora parte dell'agenda legislativa europea³².

La ECHR³³ non contiene disposizioni che garantiscano diritti speciali ai minori o ai Minori Non Accompagnati. Tuttavia, l'art. 8 prevede la tutela del diritto alla vita familiare³⁴. Tale articolo viene usato, in casi eccezionali, per obbligare gli Stati a ricongiungere i minori con i loro familiari, consentendo loro di entrare nel Paese e di rimanervi. Sebbene inoltre non vi siano garanzie specifiche per i Minori Non Accompagnati, la European Court of Human Rights (ECtHR)³⁵ ha sviluppato un *corpus* legislativo che obbliga gli Stati Membri a tenere conto della condizione di maggior vulnerabilità che caratterizza i minori.

La ECHR fa infatti riferimento alla particolare vulnerabilità di coloro che richiedono protezione internazionale, e in questo senso in diversi casi la ECtHR ha rilevato che i Minori Non Accompagnati richiedenti asilo si trovano in uno stato di grave vulnerabilità, allocando tale condizione a due fattori, cioè alla loro condizione di bambini e al fatto di essere non accompagnati³⁶.

La ECtHR sottolinea inoltre costantemente gli obblighi degli Stati Membri derivanti dalla CRC. Secondo la ECtHR infatti la CRC obbliga gli Stati a tener conto dell'interesse superiore del minore (art. 3 CRC), a rispettare i bisogni dei minori quando sono privati della libertà (art. 37 CRC) e a adottare le misure appropriate per assicurarsi che un minore che sta facendo richiesta di riconoscimento per lo *status*

di rifugiato, sia egli non accompagnato o accompagnato, riceva un'adeguata protezione e un'assistenza umanitaria (art. 22 CRC)³⁷.

Nell'ambito del Council of Europe, la Convention on the Exercise of Children's Rights³⁸ garantisce ai minori diritti processuali e la facilitazione dell'esercizio dei loro diritti permettendo che siano informati e autorizzati a partecipare essi stessi, o tramite altri soggetti o organi deputati, ai procedimenti giudiziari che li riguardano (art. 1).

Il Council of Europe ha inoltre pubblicato un documento dal titolo *Protection of Migrants and Asylum-Seekers: States' Main Legal Obligations under the Council of Europe Conventions*³⁹, il cui scopo è quello di riassumere gli obblighi giuridici e gli standard applicabili sviluppati dalle commissioni competenti, affinché possa servire da guida per gli Stati Membri. Tale documento contiene la sezione 'Additional Safeguards for Vulnerable Groups', in cui sono elencati gli standard applicabili ai minori, inclusi i Minori Non Accompagnati⁴⁰. Il documento focalizza l'attenzione sull'importanza di una salvaguardia specifica per i richiedenti asilo che sono Minori Non Accompagnati. Le garanzie da tutelare comprendono la necessità di nominare un tutore e/o un rappresentante legale, di fornire una protezione supplementare e – infine – di garantire la possibilità di alloggio in luoghi e centri specifici per l'infanzia.

Le direttive e i regolamenti dell'UE che istituiscono il CEAS⁴¹ (Sistema Europeo Comune di Asilo) contengono norme che garantiscono i diritti dei minori e, in particolare, i diritti dei Minori Non Accompagnati che richiedono protezione internazionale. L'UE *acquis*, e in particolare gli atti giuridici riveduti che istituiscono la seconda fase del CEAS, hanno migliorato notevolmente la protezione dei Minori Non Accompagnati. Diverse proposte per una riforma del CEAS che prevedono miglioramenti per i Minori Non Accompagnati sono state pubblicate dalla Commissione UE nel 2016⁴².

Tale sviluppo legislativo rappresenta per lo più una reazione alla situazione fattuale ed è fortemente influenzato dalla giurisprudenza della *European Court of Justice*, dalla ECtH e anche dalle attività del Parlamento europeo, in particolare dalla sua risoluzione del 12 settem-

bre 2013, in cui l'*European Parliament* ha invitato la Commissione a adottare una serie di orientamenti strategici in settori fondamentali per la protezione dei Minori Non Accompagnati – in particolare l'accesso ai territori e la loro identificazione – al fine di valutare le circostanze individuali e le specifiche esigenze di protezione e prevenzione della detenzione di MNA.

Sempre secondo tale linea, nel 2017 le 'European Guidelines for the promotion and protection of the right of the child'⁴³ hanno rinnovato l'impegno della Comunità Europea a promuovere e proteggere i diritti del fanciullo, compresi tutti i bambini rifugiati e migranti, a prescindere dal loro *status* (inclusi quindi i Minori Non Accompagnati e quelli senza famiglia).

La Asylum Procedures Directive⁴⁴ prevede garanzie procedurali per i Minori Non Accompagnati, in particolare per quanto riguarda lo svolgimento del colloquio personale in merito alla determinazione dello *status* e per quanto riguarda gli obblighi di informazione. L'art. 25 prevede anche la rappresentanza legale dei Minori Non Accompagnati. La direttiva stabilisce inoltre che gli Stati Membri possano disciplinare la questione rispetto alla possibilità e definizione delle condizioni in cui un minore – incluso un Minore Non Accompagnato – possa presentare una domanda in modo autonomo, e quando deve invece essere presentata da un suo rappresentante. In questo modo gli Stati Membri hanno la possibilità di controllare l'accesso dei Minori Non Accompagnati tramite procedimenti di determinazione dello *status*.

La Reception Conditions Directive⁴⁵ mira a garantire norme migliori e più armonizzate delle condizioni di accoglienza in tutta l'Unione Europea, garantendo che i richiedenti abbiano accesso ad alloggi, cibo, vestiti, assistenza sanitaria, istruzione per i minori e accesso all'occupazione a determinate condizioni.

Oltre alle disposizioni appena elencate, la direttiva attribuisce particolare attenzione ai soggetti vulnerabili, facendo particolare riferimento alle vittime di tortura e ai Minori Non Accompagnati.

A tal proposito essa obbliga gli Stati Membri a condurre – tra le altre attività previste – una valutazione individuale al fine di identificare bisogni specifici nell'accoglienza delle fasce vulnerabili, e di garantire che possano accedere al sostegno medico e psicologico. La Direttiva stabilisce poi norme dettagliate per l'accoglienza e il trattamento dei minori, compresi i Minori Non Accompagnati (in particolare l'art. 23), e regola la questione della detenzione degli *unaccompanied children*, definendo tale azione come misura di ultima istanza (art. 10). La Direttiva obbliga infine gli Stati a rintracciare i familiari dei Minori Non Accompagnati, elemento questo essenziale per raggiungere l'obiettivo del ricongiungimento familiare.

L'art. 31 della Qualification Directive⁴⁶ – che modifica la Council Directive 2004/83/EC of 29 April 2004 relativa alle norme minime per la qualifica e lo *status* dei cittadini di Paesi terzi o degli apolidi – quali rifugiati o soggetti che necessitano di protezione internazionale – stabilisce i criteri per richiedere lo *status* di rifugiato o la protezione sussidiaria, e definisce i diritti concessi ai beneficiari di tali *status*. Si occupa inoltre di dare disposizioni in materia di protezione dal respingimento, permessi di soggiorno, documenti di viaggio, accesso all'occupazione, accesso all'istruzione, assistenza sociale, assistenza sanitaria, accesso alle diverse forme di alloggio, accesso alle strutture di integrazione⁴⁷. Prevede poi disposizioni specifiche per i bambini e i soggetti per altri motivi di vulnerabilità.

L'art. 31 della Qualification Directive definisce i diritti dei MNA che hanno ottenuto protezione internazionale: includono la rappresentanza legale, l'unità familiare con i fratelli, la tracciabilità dei membri della famiglia e il collocamento in una sistemazione adeguata. La direttiva stabilisce inoltre che tutti gli Stati Membri debbano garantire ai Minori Non Accompagnati l'accesso a diritti specifici quali l'occupazione (art. 26), l'istruzione (art. 27), le procedure di riconoscimento delle qualifiche (art. 28), l'accesso al sistema di *social welfare* (art. 29) e all'assistenza sanitaria (art. 30).

La revisione della Dublin Regulation⁴⁸ prevede garanzie per i Minori Non Accompagnati durante il processo attraverso cui viene valutato quale sia lo Stato responsabile per esaminare la pratica di richiesta di asilo o di altro *status*. Contiene inoltre obblighi specifici sul trattamento dei minori, compresi quelli *unaccompanied*, quali ad esempio l'obbligo di assicurare che abbiano un loro rappresentante o che siano comunque assistiti durante tutte le procedure previste – art. 6(2) – o l'impegno ad attivarsi per unire i minori a familiari o parenti legalmente presenti sul territorio – art. 8). Il regolamento inoltre sottolinea la necessità di garanzie procedurali specifiche per i MNA, «on account of their particular vulnerability»⁴⁹, anche al fine di garantire l'interesse superiore del minore.

L'emendamento del 2014 alla Dublin III-Implementing Regulation⁵⁰ ha inoltre creato obblighi aggiuntivi per gli Stati Membri per quanto riguarda l'identificazione dei familiari presenti in uno Stato Membro.

Secondo l'Eurodac Regulation⁵¹ gli Stati Membri devono prelevare le impronte digitali di ciascun richiedente protezione internazionale, a partire dal quattordicesimo anno di età. La Regulation assicura diritti a coloro che sono interessati in tale pratica e sottolinea la necessità di una corretta informazione dei minori rispetto alla procedura. Mancano però indicazioni rispetto all'età più appropriata per ricevere informazioni, così come non sono presenti disposizioni specifiche per gli *unaccompanied minors*. La proposta per una nuova Regulation⁵² che è stata effettuata nel 2016 prevede, in merito alle impronte digitali, che esse vengano prese a ciascun richiedente asilo non più a partire dai quattordici anni, ma dai sei anni di età. Tale scelta è motivata dall'idea che questo possa favorire la riunificazione anche di bambini molto piccoli con le loro famiglie: sarebbe infatti auspicabile anche la protezione dei Minori Non Accompagnati che non sempre perseguono formalmente la protezione internazionale e che si nascondono dalle cure istituzionali o dai servizi sociali per minori sotto la cui tutela sono affidati. Nell'attuale quadro legale e tecnico la loro identità non può essere stabilita.⁵³

La Return Directive⁵⁴ rappresenta un documento di fondamentale importanza per coloro la cui richiesta di protezione internazionale è stata respinta in modo definitivo e devono lasciare il Paese. A tale riguardo, la premessa 22 esplicita come e quando gli Stati devono applicare la Direttiva, così come sia comunque necessario tenere debitamente in conto l'interesse superiore del fanciullo, in linea con la Convenzione sui diritti del Fanciullo⁵⁵.

Tale premessa viene ripresa in modo diretto dall'art. 5 ('Non-refoulement, best interests of the child, family life and state of health'), secondo cui nell'implementare la Direttiva, gli Stati Membri dovranno tenere conto del rispetto del principio di non respingimento⁵⁶.

L'art. 10 della direttiva ('Return and removal of unaccompanied minors') disciplina in modo specifico il rimpatrio dei Minori Non Accompagnati. Secondo tale articolo gli Stati, prima di decidere di emettere una decisione di rimpatrio nei confronti di un MNA devono fornirgli la dovuta assistenza da parte di organi e istituzioni diverse dalle autorità che applicano il rimpatrio⁵⁷.

Non vi sono ulteriori dettagli in merito a come effettuare assistenza nei confronti del minore nell'attuazione del regolamento. Si indica solo che prima di decidere di allontanare un Minore Non Accompagnato dal territorio di uno Stato Membro le autorità devono assicurarsi che il minore sia restituito a un membro della sua famiglia, a un tutore nominato o a strutture di accoglienza adeguate nello Stato di rimpatrio⁵⁸:

In merito alla pratica di rimpatrio, la European Court on Human Rights ha sottolineato l'estrema vulnerabilità dei minori, ad esempio nella sentenza Tarakhel⁵⁹, in cui la Corte si è così espressa: «è importante tenere in mente che l'estrema vulnerabilità di un minore è un fattore decisivo e ha precedenza sulle considerazioni relative allo *status* di migrante illegale» (traduzione dell'autrice)⁶⁰.

Con riferimento specifico ai Minori Non Accompagnati, l'ECtHR ha concluso che la Convenzione dei Diritti dei Bambini incoraggia gli Stati a prendere adeguati provvedimenti per assicurare che il bambino

che persegue lo *status* di rifugiato politico possa godere di assistenza umanitaria e protezione, sia che il bambino sia solo o accompagnato dai suoi genitori⁶¹.

La Family Reunification Directive⁶² è un documento di fondamentale importanza per i Minori Non Accompagnati con *status* di rifugiato, poiché contiene una disposizione speciale in merito alla loro possibilità di riunificazione con i familiari. L'articolo 10 obbliga infatti gli Stati Membri ad autorizzare l'ingresso e il soggiorno di parenti di primo grado nella linea ascendente diretta dei Minori Non Accompagnati, senza applicare le condizioni di cui all'articolo 4, paragrafo 2, lettera (a)⁶³.

Inoltre, il comma (b) indica come in caso il Minore Non Accompagnato rifugiato non abbia parenti nella linea ascendente diretta, o in caso tali parenti non siano rintracciabili, i tutori legali o qualsiasi altro membro della famiglia possono essere autorizzati a entrare nel Paese e a risiedervi ai fini del ricongiungimento familiare⁶⁴.

Tra gli strumenti giuridici della Comunità Europea, la Anti-Trafficking Directive⁶⁵ deve essere considerata uno di quelli che permettono un passo importante nella tutela e nella protezione dei Minori Non Accompagnati. L'art. 16 contiene infatti norme dettagliate relative all'assistenza, al sostegno e alla protezione degli *unaccompanied minors* che sono vittime di tratta. La parte introduttiva sottolinea inoltre l'importanza dell'attivazione di un dispositivo di protezione specifico per i MNA.

Allo stesso modo, l'art. 20 della Directive on combating sexual abuse and exploitation⁶⁶ obbliga gli Stati Membri a nominare uno specifico rappresentante per la protezione di Minori Non Accompagnati vittime di abuso o di sfruttamento sessuale durante le indagini e i procedimenti penali⁶⁷.

A tale riguardo anche l'art. 24 della Directive establishing minimum standards on the rights, support and protection of victims of crime⁶⁸, prevede la nomina di un rappresentante specifico per quei Minori Non Accompagnati che sono vittime di reato.

	Legislazione europea	
Charter of Fundamental Rights of the European Union	Articolo 24(2)	Interesse superiore del fanciullo come criterio fondamentale
Qualification Directive	Articolo 20	Tutela dei soggetti vulnerabili, inclusi i MNA
	Articolo 27	Diritto all'istruzione dei minori e MNA
	Articolo 30	Diritto all'assistenza sanitaria per minori e MNA
	Articolo 31(1)	Garanzia di tutore legale o rappresentanza di un organismo incaricato della cura e del benessere dei MNA
	Articolo 31(2)	Garanzia del soddisfacimento delle esigenze dei MNA
	Articolo 31(3)	Garanzia di alloggio per i MNA
	Articolo 31(5)	Ricerca della famiglia di origine dei MNA
Asylum Procedure Directive	Articolo 31(6)	Necessità di formazione specifica di coloro che si occupano dei MNA
	Articolo 35	Tutela dei MNA e diritto alla loro rappresentanza legale
Reception Conditions Directive	Articolo 10	Detenzione dei MNA come misura di ultima istanza
	Articolo 11	Tutela dei MNA e diritto ad alloggi, cibo, vestiti, assistenza sanitaria, per minori e MNA
	Articolo 14	Diritto all'istruzione per i MNA
	Articolo 23	Diritto alla vita familiare, al benessere e allo sviluppo sociale; diritto al gioco e alle attività ricreative
	Articolo 24	Diritto all'assistenza legale per i MNA
Return Directive	Articolo 5	Rispetto del principio di non-refoulement
	Articolo 10	Principio del superiore interesse del bambino per decidere in merito di rimpatrio di MNA
	Articolo 17	Garanzia della possibilità di svago e gioco, in funzione dell'età, a minori e MNA
Convention on Human Rights	Articolo 8	Tutela del diritto alla vita familiare
Convention on the Exercise of Children's Rights	Articolo 1	Diritto al giusto processo per i minori e alla loro informazione/partecipazione ai processi giudiziari che li interessano
Eurodac Regulation	Articolo 35	Principio del superiore interesse del bambino ai fini dell'applicazione del regolamento
Family Reunification Directive	Articolo 10	Obbligo al ricongiungimento familiare presso il Paese ospitante il MNA con <i>status</i> di rifugiato

Legislazione europea		
Anti-Trafficking Directive	Articolo 16	Assistenza, sostegno e protezione dei MNA vittime di tratta
Directive on combating sexual abuse and exploitation	Articolo 20	Nomina di uno specifico rappresentante per MNA vittime di abuso o sfruttamento sessuale
Directive establishing minimum standards on the rights, support and protection of victims of crime	Articolo 24	Nomina di un rappresentante specifico per MNA vittime di reato

Tab. 2: Riepilogo degli strumenti validi a livello di UE contenenti indicazioni relative ai minori

In aggiunta ai trattati e alle convenzioni qui brevemente esposti, esistono numerosi strumenti che – per quanto non di tipo non legislativo – forniscono comunque importanti linee guida per la cura, l’integrazione e l’eventuale rientro nei Paesi di provenienza dei minori.

Tra questi, i principali sono il Report del X European Forum on the Rights of the Child⁶⁹, l’EU Agenda on the Rights of the Child del 2006; l’Action Plan on Unaccompanied Minors (2010-2014)⁷⁰; le Conclusions of the Council on the protection of Children in Migration⁷¹; la Communication from the Commission on the protection of Children in Migration (COM(2017) 2011 final)⁷²; il Commission Staff Working Document ‘Implementing the Action Plan on Unaccompanied Minors (2010-2014)’⁷³; l’EU Action Plan on Integration of Third-Country Nationals (COM(2016) 377 final)⁷⁴, il revisionato EU Action Plan on Return (COM(2017) 200 final)⁷⁵ e la Proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council establishing a common procedure for international protection in the Union and repealing Directive 2013/32/EU⁷⁶.

Ancora, nell’aprile 2019 il Consiglio d’Europa ha adottato, nell’ambito del Piano d’azione per la protezione dei minori rifugiati e migranti, una raccomandazione rivolta agli Stati Membri che verte sul sostegno dei giovani rifugiati in transizione verso l’età adulta. La Recommendation CM/Rec (2019)4 of the Committee of Ministers to member States on supporting Young refugees in transition to adulthood evidenzia la necessità di supportare i giovani rifugiati, in considerazione della loro

particolare vulnerabilità nel periodo di transizione verso l'età adulta e il raggiungimento dell'autonomia. Nello specifico, gli Stati Membri sono invitati ad assicurare che i giovani rifugiati, che abbiano fatto ingresso in Europa da minorenni, abbiano accesso, anche dopo il compimento della maggiore età, ad alloggio, cure sanitarie, istruzione e alle misure volte a favorire l'ingresso nel mondo del lavoro.

Nel biennio 2021 e 2022, infine, il lavoro delle organizzazioni europee si è focalizzato nel rafforzare i diritti dei bambini e minori tramite strumenti di policy e di indirizzo politico. Sia il Consiglio d'Europa, sia l'Unione Europea hanno infatti pubblicato dei documenti strategici pluriennali, tra cui la EU Strategy on the Rights of the Child⁷⁷, che interpreta il minore migrante come maggiormente vulnerabile rispetto ad altri minori, con il conseguente rischio di una condizione di profonda disuguaglianza in termini di opportunità e di accesso alla vita professionale, sociale, culturale.

Nell'ottica di protezione degli individui minori in quanto tale, la Commissione Europea promuove soluzioni che supportino il minore per evitare condizioni di esclusione e marginalizzazione e richiede in particolare agli Stati di: promuovere strategie e programmi nazionali destinati ad accelerare la deistituzionalizzazione e la transizione verso servizi di assistenza di qualità, basati sulle famiglie o sulle comunità; rafforzare i sistemi di tutela a disposizione di tutti i Minori Non Accompagnati, anche attraverso la partecipazione alle attività della rete europea per la tutela⁷⁸.

In parallelo, nel documento del Consiglio d'Europa Strategy of the Rights of the Child 2022-2027⁷⁹ l'organizzazione regionale si impegna a lavorare per «sviluppare e promuovere standard sui diritti umani per i bambini migranti, attraverso l'attuazione delle azioni incluse nel Piano d'azione del Consiglio d'Europa sulla protezione delle persone vulnerabili nel contesto della migrazione e dell'asilo in Europa (2021-2025)». Il Consiglio d'Europa prevede nello specifico di intraprendere un'azione di follow-up per monitorare l'esecuzione da parte degli Stati della Raccomandazione sulla tutela efficace dei Minori Non Accompagnati

e separati nel contesto della migrazione e di redigere delle linee guida per supportare l'accoglienza familiare e comunitaria per i Minori Non Accompagnati.

Sia all'interno delle riflessioni del Consiglio d'Europa, sia rispetto ai lavori dell'Unione Europea, si pone in evidenza l'importanza per il rispetto dei diritti dei minori di un'assegnazione pronta di un tutore formato e indipendente (Pasquale, 2020). Tale richiamo agli Stati si unisce all'appello per supportare le forme di autonomie e di inclusione dei minori nel passaggio alla maggiore età. Un accento posto in molti documenti che riguardano la tutela dei minori e il fenomeno migratorio. Basti citare la recente Recommendation CM/Rec(2022)17 of the Committee of Ministers to member States on protecting the rights of migrant, refugee and asylum-seeking women and girls, la quale prevede ai punti 12 e 13 un richiamo alla tutela effettiva ed efficace del minore e al passaggio alla maggiore età⁸⁰.

Il Consiglio d'Europa si è inoltre proposto di creare meccanismi per supportare l'implementazione della Raccomandazione del 2019 riguardante il passaggio alla maggiore età dei minori rifugiati. Difatti nel Piano si afferma che l'educazione, l'accoglienza, il lavoro, la salute e il sostegno psicologico non sono solo diritti, ma hanno anche un ruolo di «facilitatori per l'inclusione», riducendo i rischi di un'esposizione a violenze e abusi. Pertanto, il Consiglio d'Europa invita gli Stati a sostenere i progetti individuali dei minori (i cosiddetti *life projects*), specie nel momento di transizione verso l'età adulta, e le forme di lavoro e di educazione non formale durante la minore età.

In conclusione, per quanto non esista ad oggi ancora una legislazione internazionale o di pertinenza della Comunità Europea che sia dedicata in modo esclusivo agli *unaccompanied minors*, (per i quali è necessario applicare strumenti giuridici sia nel campo della protezione dell'infanzia che in quello della migrazione e dell'asilo), il forte incremento di ingressi di Minori Non Accompagnati (e di coloro tra essi che fanno richiesta di asilo in uno degli Stati Membri⁸¹) ha comunque reso chiaro che sono necessarie garanzie maggiori al fine

Strumenti non legislativi contenenti linee guida per la cura, l'integrazione e l'eventuale rientro nei Paesi di provenienza dei minori
Report of the X European Forum on the Rights of the Child
EU Agenda on the Rights of the Child
Action Plan on Unaccompanied Minors
Conclusions of the Council on the protection of Children in Migration
Communication from the Commission on the protection of Children in Migration
Commission Staff Working Document 'Implementing the Action Plan on Unaccompanied Minors
EU Action Plan on Integrating Third-Country Nationals
EU Action Plan on Return
Proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council establishing a common procedure for international protection in the Union and repealing Directive
Recommendation of the Committee of Ministers to member States on supporting Young refugees in transition to adulthood
EU Strategy on the Rights of the Child

Tab. 3: strumenti non legislativi

di proteggere i Minori Non Accompagnati, data la loro condizione di particolare vulnerabilità⁸².

In questo senso, secondo le organizzazioni del terzo settore competenti, l'approccio internazionale ed europeo non raggiunge ancora quella visione integrata dell'idea del minore migrante come minore in quanto tale. Difatti, tale approccio porta a non far emergere pienamente l'idea che la vulnerabilità del minore non accompagnato debba essere tutelata a prescindere dal riconoscimento o meno dello status di rifugiato⁸³.

2.3 Cenni rispetto ai sistemi legislativi dei singoli Stati Membri dell'Unione Europea

La crescente attenzione sul fenomeno dei Minori Non Accompagnati, che ha coinvolto tanto il dibattito politico quanto l'opinione pubblica, ha fatto emergere questioni di varia natura in riferimento alla mancanza di una reale capacità (in termini numerici) dei sistemi di accoglienza (in particolare, e soprattutto in alcuni Paesi come la Svezia, a seguito del numero più elevato di richiedenti asilo nel 2015), di soddisfare

esigenze relative alla valutazione dell'età, all'integrazione effettiva dei minori, alle riunificazioni familiari, alle dimensioni etiche relative ai ritorni forzati, e all'aumento dei minori che scompaiono dopo essere arrivati in Europa. Molti Stati Membri hanno iniziato processi – più o meno rapidi – di cambiamento delle loro politiche e dei sistemi normativi in riferimento ai Minori Non Accompagnati⁸⁴.

In alcuni casi sono state introdotte nuove politiche o leggi riguardanti in modo specifico gli *unaccompanied minors*. In Francia, ad esempio, la Legge del 14 Marzo 2016 riguardante la protezione del fanciullo ha portato a una Procedura Nazionale per la Protezione, la Valutazione e la Guida dei Minori Non Accompagnati, fornendo una base giuridica al sistema nazionale. In altri casi sono state modificate le tipologie di *status* giuridico che possono essere concesse ai Minori Non Accompagnati. In Finlandia, dove la protezione umanitaria era garantita sia a adulti che a MNA che facevano richiesta di asilo, le nuove regolamentazioni hanno rimosso lo *status* di protezione umanitaria come categoria utile all'ottenimento del permesso di soggiorno. Altri Stati Membri, come la Svezia, hanno introdotto nuove norme sul rimpatrio applicabili non solo agli adulti ma anche ai Minori Non Accompagnati che sono diventati maggiorenni nel Paese di accoglienza, e anche a coloro che sono ancora minori. Secondo le nuove norme svedesi i cittadini di Paesi terzi – compresi i giovani di età inferiore ai 18 anni – che non rispettano la decisione esecutiva di rimpatrio e non rientrano nel Paese di accoglienza, perdono la loro indennità (giornaliera) e la possibilità di alloggio presso strutture del sistema di accoglienza, diventando di fatto 'illegali'.

Molti Stati Membri hanno poi attuato modifiche per rafforzare e migliorare diversi aspetti legati alla prima e/o alla seconda accoglienza per i MNA. Undici Stati (Norvegia, Finlandia, Germania, Spagna, Belgio, Olanda, Austria, Lussemburgo, Lettonia, Svezia, Slovenia) hanno regolamentato, in modo specifico, miglioramenti nelle modalità di accoglienza e alloggio per i Minori Non Accompagnati. Ciononostante, alcuni Stati Membri hanno evidenziato la mancanza di strutture ricet-

tive adeguate per i Minori Non Accompagnati, in particolare la Grecia, dove si prevede che i Minori Non Accompagnati richiedenti asilo possano essere trattenuti presso stazioni di polizia, in centri di detenzione e in strutture chiuse situate su piccole isole per un periodo non superiore a 25 giorni, in attesa di essere trasferiti in strutture adeguate. Inoltre, in circostanze eccezionali (ad esempio, aumento significativo degli arrivi), se, nonostante gli sforzi delle autorità competenti, non sono presenti strutture adeguate, questo periodo di tempo può essere prolungato per altri 20 giorni. In pratica, purtroppo, il periodo che i Minori Non Accompagnati trascorrono in detenzione è più lungo di quanto previsto nella legislazione. La motivazione che giustifica tale detenzione sta nell'idea che essa serva come misura in termini di protezione dell'interesse superiore del fanciullo, anche se i rischi legati a tali pratiche sono alti in termini di sviluppo della persona e tutela dell'infanzia⁸⁵.

Altri Stati Membri hanno deciso di rafforzare la base legislativa in merito alle disposizioni di *after-care services*, ossia di servizi per i MNA che hanno raggiunto la maggiore età. In Estonia e in Polonia, ad esempio, se un Minore Non Accompagnato ha ottenuto il permesso legale di permanenza, le autorità locali devono garantire assistenza in caso si trovi nel corso di un percorso di istruzione secondaria. Analogamente, a partire dal 2017 in Irlanda gli assistenti sociali sono obbligati a intraprendere una valutazione dei bisogni per determinare la fornitura di servizi per la maggior parte dei minori che si avvicinano alla maggiore età. Alcuni Stati Membri, come ad esempio la Repubblica Slovacca, hanno inoltre introdotto un obbligo per gli operatori nei centri di assistenza/accoglienza per MNA a fornire prova delle proprie qualifiche professionali, individuando nella formazione specifica uno dei temi più controversi e urgenti a livello europeo.

Diversi Stati Membri hanno migliorato gli aspetti delle loro politiche di integrazione applicabili ai Minori Non Accompagnati. In Austria, ad esempio, nel 2016 è stato introdotto un *mandatory integration counselling*, mentre in Germania nello stesso anno l'integrazione è stata promossa allargando l'accesso ai programmi di formazione professio-

nale destinati ai minori e al sostegno finanziario durante la formazione. L'accesso a tali programmi è tuttavia limitato ai giovani rifugiati in possesso di un permesso di soggiorno o di richiedenti asilo con buone prospettive di rimanere in Germania. Allo stesso modo, in Lettonia i Minori Non Accompagnati cui è stato riconosciuto lo *status* di rifugiato (o uno *status* alternativo) a partire dal 2016 godono di un accesso facilitato alla formazione linguistica. La Finlandia sta attraversando una riforma generale dell'integrazione: la legislazione relativa all'integrazione sarà infatti inserita nella riforma regionale generale in procinto di essere attuata. In questo senso le nuove contee avranno la responsabilità di organizzare la cura e la sistemazione dei Minori Non Accompagnati a cui sia stato rilasciato un permesso di soggiorno.

Infine, Austria, Germania, Spagna, Slovenia hanno apportato modifiche alle norme sul ricongiungimento familiare e alle condizioni applicabili ai Minori Non Accompagnati. In Austria nel 2016 sono entrati in vigore gli emendamenti alla legge sulle Politiche di Asilo degli stranieri del 2005. Tra questi emendamenti sono comprese disposizioni parzialmente modificate, che disciplinano la riunificazione dei Minori Non Accompagnati con genitori o altri appartenenti al nucleo familiare. In base ai cambiamenti effettuati, i familiari dei beneficiari dello *status* di protezione sussidiaria hanno diritto, dopo tre anni, di richiedere un permesso di ingresso per consentire il ricongiungimento familiare, mentre in Slovenia la legge sugli stranieri – che è stata modificata nel 2014 – garantisce il ricongiungimento familiare per i beneficiari di protezione internazionale, compresi i Minori Non Accompagnati.

2.4 Il quadro normativo italiano

In Italia il settore relativo alla tutela e alla protezione dei Minori Non Accompagnati è disciplinato da molteplici norme che devono essere integrate e coordinate tra loro. Come la Francia, lo Stato italiano ha proceduto verso l'emanazione di una legge che si occupa in modo specifico di MNA, la Legge n. 47/2017 (Disposizioni in materia di misure di

protezione dei Minori Stranieri Non Accompagnati)⁸⁶. La legge, che ha introdotto una serie di modifiche a quello che era il quadro procedurale riguardante i MNA, rafforzando gli strumenti di protezione garantiti e cercando di assicurare una maggiore uniformità nell'applicazione delle disposizioni su tutto il territorio nazionale, necessita di integrarsi con:

- il decreto legislativo n. 286/1998 (Testo Unico sull'Immigrazione);
- il decreto legislativo n. 142/2015 (Decreto Accoglienza);
- il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri n. 535/99 (Regolamento concernente i compiti del comitato per i minori stranieri);
- il decreto del Presidente della Repubblica n. 394/1999 (Regolamento recante norme di attuazione del Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero).

Con riferimento specifico alla gestione dell'accoglienza dei Minori Non Accompagnati, inoltre, il Ministero dell'Interno – Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione – ha emanato nel marzo 2019 la circolare prot. 2811. Questa ha in parte modificato la procedura per l'inoltro da parte dei Comuni (tramite le Prefetture) delle richieste di contributo per l'accoglienza dei MNA, che viene erogato trimestralmente dal Ministero dell'Interno attraverso il Fondo nazionale per l'accoglienza di Minori Non Accompagnati. La nuova procedura, che si adegua all'articolo 9 della L. 47/2017, prevede che tale richiesta possa essere avanzata attraverso il Sistema Informativo Minori (SIM), istituito presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Un riferimento opportuno per comprendere il quadro nazionale appare quello alle pronunce giurisprudenziali intervenute in materia di Minori Non Accompagnati. Tra queste risulta particolarmente significativa l'ordinanza n. 9199/2019 della VI sez. Civile della Corte di Cassazione, con la quale venivano esplicitate e definite con chiarezza le condizioni che devono necessariamente sussistere perché sia soddisfatta la definizione di 'Minore Straniero Non Accompagnato'⁸⁷ presentata

nell'articolo 2 della L. 47/2017. La Corte Suprema sottolinea come, ai sensi di quest'ultima norma, il Minore Straniero Non Accompagnato è

il minore privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano⁸⁸

e specifica che una corretta interpretazione della legge 47 richiede di considerare come necessaria la compresenza di entrambe le condizioni menzionate: la prima, relativa al profilo dell'assistenza materiale, intesa come assenza di soggetti che abbiano la cura, la custodia e assicurino il benessere del minore; la seconda inerente al profilo della rappresentanza legale, ossia la mancanza di soggetti che possano rappresentare il minore e siano formalmente responsabili per lui. Ne deriva che non può essere negato lo *status* di Minore Straniero Non Accompagnato a quel minore che, pur in presenza di altri familiari sul territorio italiano, non gode dell'assistenza e della rappresentanza dei propri genitori, ai quali in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano è conferita la rappresentanza legale dei minori, anche in presenza di altri parenti sul territorio italiano.

La legge n. 47/2017 deve integrarsi anche con il Decreto Legge 4 ottobre 2018, n. 113 (Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata⁸⁹), divenuto legge il 1 dicembre 2018. Per quanto infatti il D.L. 113/2018 non faccia riferimento in modo esplicito a Minori Non Accompagnati, apporta modifiche sostanziali che coinvolgono anche tale fascia di popolazione migrante. Viene infatti abolita la protezione umanitaria (art. 1), della durata di due anni, che consente l'accesso al lavoro, al servizio sanitario nazionale, all'assistenza sociale. In considerazione della loro vulnerabilità, la protezione umanitaria veniva riconosciuta a

molti Minori Non Accompagnati e a molti di loro che raggiungevano il compimento della maggiore età. Al posto della protezione umanitaria vengono introdotti permessi per ‘protezione speciale’ (della durata di un anno), per ‘calamità naturale nel Paese di origine’ (della durata di sei mesi), per ‘condizioni di salute gravi’ (della durata di un anno), per ‘atti di particolare valore civile’ e per ‘casi speciali’ (intesi questi violenza grave o sfruttamento lavorativo).

Con il sistema attuale tutti coloro ai quali non viene riconosciuto lo *status* di rifugiato, che non ottengono protezione sussidiaria o protezione speciale rischiano di ricevere un diniego alla propria domanda di protezione, anche se vulnerabili (in quanto minori o Minori Non Accompagnati). Solo coloro che ottengono il riconoscimento delle suddette protezioni sono titolati a essere accolti nel nuovo sistema di accoglienza, non più definito SPRAR ma SIPROIMI (Sistema di Protezione per Rifugiati e Minori Stranieri Non Accompagnati). Inoltre, per quanto i Minori Non Accompagnati richiedenti asilo già accolti nel sistema SPRAR possano restarvi anche dopo il compimento della maggiore età, (grazie a un emendamento approvato in Senato), tale accesso appare problematico per i neomaggiorenni richiedenti asilo che ne abbiano bisogno e lo richiedano dopo aver compiuto i 18 anni. Ancora, è stata esclusa l’applicazione della regola del ‘silenzio-assenso’ (prevista dalla L. n. 47/2017), che – in forma di garanzia – consentiva alle Questure di convertire il permesso di soggiorno per minore età, al compimento dei 18 anni, in permesso per studio, lavoro o attesa occupazione, anche in caso di ritardo del previsto parere del Ministero del Lavoro.

2.5 Il sistema dell’accoglienza in Italia

Come altri Paesi europei, di fronte all’evoluzione di un fenomeno fino a pochissimo tempo fa in costante crescita (in termini numerici), e ad oggi comunque significativo a livello nazionale ed europeo, l’Italia ha implementato un sistema di accoglienza specifico e dedicato, che si è definito nel tempo attraverso una serie di adattamenti e sperimentazioni.

I primi interventi di accoglienza si sono caratterizzati per una condizione di costante emergenza, che non lasciava la possibilità di promuovere interventi di tipo programmatico o perlomeno caratterizzati da una progettualità a medio e lungo termine in grado di tenere conto di bisogni non solo primari.

Il sistema di accoglienza in Italia si è quindi lentamente costituito e strutturato affinché – almeno sulla carta – fosse in grado di garantire la soddisfazione di tutte le tipologie di bisogni dei migranti arrivati nel nostro Paese. La varietà dei centri di accoglienza, diversi per la natura della loro gestione (istituzionale o affidata al privato sociale), per l’approccio, per la caratterizzazione locale o nazionale, per le reti a cui ciascun centro riesce a aderire, così come per le caratteristiche strutturali (appartamenti o centri di accoglienza di medie e grandi dimensioni) e per il tipo di servizi erogati, ha reso e rende tutt’ora difficile individuare degli standard di riferimento a cui attenersi, nonostante nel corso dell’emergenza-accoglienza si sia giunti – grazie all’adozione delle direttive 2013/32/UE e 2013/33/UE in merito alla costituzione e allo sviluppo del Sistema Europeo Comune di Asilo (precedentemente citato) – alla definizione di centri di prima accoglienza (hotspot e hub regionali) e centri di seconda accoglienza (Sistemi di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati). Nello specifico, era prevista una prima fase di accoglienza, negli hotspot, dove si doveva procedere all’identificazione obbligatoria per giungere – a poche ore dall’arrivo – a una distinzione tra coloro realmente in diritto di presentare domanda di asilo e coloro in necessità di essere rimpatriati attraverso i Centri di Permanenza per il rimpatrio (ex Centri di Identificazione e di Espulsione). I richiedenti protezione internazionale secondo procedura dovevano invece essere trasferiti presso un Hub regionale, dopo essere stati sottoposti alle procedure di foto-segnalazione e allo screening sanitario, per formalizzare la loro richiesta di asilo, col permesso di permanervi per un massimo di 30 giorni, necessari esclusivamente per completare le procedure di verbalizzazione della domanda e l’avvio dell’esame. Teoricamente, trascorsi 30 giorni i migranti avrebbero dovuto essere trasfe-

riti presso gli SPRAR, gestiti dal privato sociale dopo la presentazione di progetto in collaborazione con le Autorità Locali (i Comuni) per la richiesta di fondi specifici.

La crisi europea dei flussi migratori, così come l'estrema varietà dei centri, nati progressivamente sulla base delle urgenze, ha congestionato il sistema dell'accoglienza, rendendo impossibile ai migranti di passare velocemente (secondo le tempistiche previste) dalla prima alla seconda accoglienza. A tal fine sono nati i CAS, i Centri di Accoglienza Straordinaria, destinati ad accogliere richiedenti asilo, aventi diritto ad accedere al circuito della seconda accoglienza.

La necessità di individuare le migliori condizioni capaci di garantire la tutela dei diritti dei Minori Non Accompagnati anche in tema di accoglienza ha portato la legge n. 47/17 ad esprimersi in modo specifico a riguardo. Questa prevede infatti che i MNA siano ospitati, per un massimo di 30 giorni, in strutture che – pur essendo di prima accoglienza – sono a loro destinate in forma esclusiva, e che siano successivamente accolti nel Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (art. 12).

Il sistema delineato con l'entrata in vigore di tale legge è anch'esso frutto di un percorso che ha preso avvio diversi anni orsono e che si è mosso per tentativi, sperimentazioni e sovrapposizioni, ancora non del tutto risolte.

L'Accordo in sede di Conferenza Unificata del 2014⁹⁰, successivo al deposito in Parlamento del disegno di legge, che ha poi portato all'approvazione della legge n. 47/2017, già si muoveva in quella direzione, istituendo i centri di prima accoglienza governativi e aprendo il Sistema di Protezione per i Richiedenti Asilo e i Rifugiati (Sprar) anche ai Minori Non Accompagnati per la seconda accoglienza⁹¹. Tale assetto è stato confermato dal successivo D.Lgs. 142/2015⁹², che ha regolato le modalità e le fasi dell'accoglienza, ribadendo il carattere di priorità che l'interesse del minore assume in riferimento all'applicazione delle misure di accoglienza⁹³. Con Decreto del Ministero dell'Interno⁹⁴ è stato stabilito che le strutture di prima accoglienza debbano rispondere ai requisiti richiesti dalla normativa nazionale e regionale vigente in materia di standard strutturali e autorizzazione e

accreditamento per le strutture destinate ai minori, disponendo inoltre una capienza massima di 30 posti per sede.

Il sistema immaginato nel 2015 non ha tuttavia retto al notevole incremento degli arrivi di Minori Non Accompagnati registrato negli ultimi anni e, con decretazione d'urgenza⁹⁵, a giugno 2016, durante l'*iter* di approvazione della legge n. 47/2017, si è previsto che in presenza di arrivi consistenti e ravvicinati di Minori Non Accompagnati, qualora l'accoglienza non potesse essere assicurata dai Comuni, il Prefetto potesse disporre l'attivazione di strutture ricettive temporanee esclusivamente dedicate ai MNA, con una capienza massima di 50 posti per ciascuna struttura. Tali strutture sono state denominate Centri di Accoglienza Straordinari sulla scia di quelle già esistenti per gli adulti (Cas minori).

La legge n. 47/2015 si innesta in tale quadro, tentando di fornire dei meccanismi correttivi al sistema. Primo fra tutti, la preferenza che deve essere accordata all'affidamento familiare in luogo del ricovero in struttura, ma anche l'abbassamento del tempo di permanenza massima in un centro di prima accoglienza a 30 giorni, la commisurazione della capienza dello Sprar alle effettive presenze dei Minori Non Accompagnati nel territorio nazionale e la conseguente riprogrammazione annuale del Fondo Nazionale per le politiche e i servizi per l'Asilo, che finanzia tale sistema, a cui si aggiunge la possibilità di trasferire il minore in un altro Comune, anche fuori regione, tenendo in considerazione il suo interesse, in caso di indisponibilità di posti nel sistema di prima e seconda accoglienza delineato dal Decreto Legislativo n. 142/2015.

All'interno delle strutture di prima accoglienza rientrano i centri finanziati con risorse a valere sul fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione e Integrazione), le strutture ricettive temporanee attivate dai Prefetti sulla base dell'art. 19, comma 3-*bis* del Decreto Legislativo 142/2015 (CAS minori), le strutture di prima accoglienza accreditate/autorizzate dai Comuni o dalle Regioni e, infine, quelle a carattere emergenziale e provvisorio.

Secondo gli intenti, dal punto di vista dell'intervento le strutture di prima accoglienza – che accolgono numeri ampi di MNA e presentano un basso rapporto numerico tra operatori e utenti – intervengono in

casi di emergenza, senza un preventivo piano di intervento e, assieme ai servizi Locali, si attivano non solo per l'attivazione dell'iter di riconoscimento dello *status*, ma procedono nel costruire il progetto educativo per ogni ragazzo, attraverso progetti di socializzazione, di alfabetizzazione linguistica e di inserimento nei circuiti scolastici o lavorativi.

Le strutture di seconda accoglienza invece sono rappresentate da comunità educative, appartamenti e comunità di tipo familiare, che si dovrebbero caratterizzare per un intervento di tipo educativo e di lunga permanenza svolto da operatori professionali, e finalizzato all'accoglienza di un ristretto numero di minori. Le strutture di semi-autonomia e i gruppi-appartamento si rivolgono invece all'accoglienza di adolescenti avviati verso percorsi di autonomia. I servizi di seconda accoglienza si occupano quindi pienamente del progetto di sviluppo dei minori attraverso *équipe* specializzate con funzione educativa.

Note di chiusura

¹ Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (ultimo accesso 08/2018).

² Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (ultimo accesso 08/2018) «ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile» (fonte trad. UNICEF).

³ Per quel che riguarda una protezione 'ridotta' per i minori tra i 16 e i 18 anni, è possibile fare riferimento al Committee on the Rights of the Child, The Rights of All Children in the Context of International Migration', Report of the 2012 of General Discussion, (24): «The practice, in some States, of having lower standards of protection to Children above the age of 16 years was also raised. It was restated that equal standards of protection should be provided to all Children regardless of age». http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/discussion2012/2012CRC_DGD-Childrens_Rights_InternationalMigration.pdf (ultimo accesso 08/2018).

⁴ «whether unaccompanied or accompanied by his or her parents or by any other person», CRC, art. 22 comma 1.

⁵ Convention on the Rights of the Child, 20 November 1989. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (ultimo accesso 08/2018).

⁶ «States Parties shall take appropriate measures to ensure that a child who is

seeking refugee status or who is considered a refugee in accordance with applicable international or domestic law and procedures shall, whether unaccompanied or accompanied by his or her parents or by any other person, receive appropriate protection and humanitarian assistance in the enjoyment of applicable rights set forth in the present Convention and in other international human rights or humanitarian instruments to which the said States are Parties», *Ibidem*, art. 22 comma 1.

⁷ CRC, General Comment No. 6, Treatment of unaccompanied and separated children outside their country of origin, CRC/GC/2005/6, 1 September 2005. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC6.pdf> (ultimo accesso 08/2018).

⁸ Ivi, sez. VII.

⁹ Convention Relating to the Status of Refugees, 28 July 1951, 189 UNTS 150. <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10> (ultimo accesso 08/2018).

¹⁰ «The Conference [...] recommends Governments to take the necessary measures for the protection of the refugee's family especially with a view to:(1) Ensuring that the unity of the refugee's family is maintained particularly in cases where the head of the family has fulfilled the necessary conditions for admission to a particular country, (2) The protection of refugees who are minors, in particular unaccompanied children and girls, with special reference to guardianship and adoption». *Ibidem*.

¹¹ International Covenant on Civil and Political Rights, 16 December 1966, 999 UNTS 171. <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20999/volume-999-I-14668-English.pdf> (ultimo accesso 08/2018).

¹² International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 16 December 1966, 993 UNTS 3. <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf> (ultimo accesso 08/2018).

¹³ Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography, 25 May 2000, G.A. Res. 54/263, Annex II. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/OP-SCCRC.aspx> (ultimo accesso 08/2018).

¹⁴ 'to take the necessary measures for the protection of the refugee's family especially with a view to [...] the protection of refugees who are minors, in particular unaccompanied children and girls, with special reference to guardianship and adoption'. Convention Relating to the Status of Refugees, 28 July 1951, 189 UNTS 150. <http://www.unhcr.org/3b-66c2aa10> (ultimo accesso 08/2018).

¹⁵ United Nations General Assembly, Resolution 71/1 adopted on 19 September 2016, New York Declaration for Refugees and Migrants. http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_1.pdf (ultimo accesso 08/2018).

¹⁶ «bisogni speciali di tutte le persone in situazioni di vulnerabilità [...] inclusi [...] I bambini, specialmente quelli non accompagnati o separati dalle loro famiglie». *Ibidem*.

¹⁷ Hague Convention on jurisdiction, applicable law, recognition, enforcement and cooperation in respect of parental responsibility and measures for the protection of Children, 19 October 1996. <https://assets.hcch.net/docs/f16ebd3d-f398-4891-bf47-110866e171d4.pdf> (ultimo accesso 08/2018).

¹⁸ *L'acquis comunitario*, dalla locuzione francese (*droit acquis communautaire* e traducibile in italiano come 'diritto acquisito comunitario', è l'insieme dei diritti, degli obblighi giuridici e degli obiettivi politici che accomunano e vincolano gli Stati Membri dell'Unione Europea che devono essere accolti senza riserve dai Paesi che vogliono entrare a farne parte. I Paesi candidati devono accettare l'*acquis* per poter aderire all'Unione Europea e per una piena integrazione devono accoglierlo nei rispettivi ordinamenti nazionali, adattandoli e riformandoli in funzione di esso; devono poi applicarlo a partire dalla data in cui divengono membri della UE a tutti gli effetti.

¹⁹ Ad oggi esistono più di 560 strumenti multilaterali (trattati, convenzioni, dichiarazioni) depositati al Secretary-General of the United Nations (Alto Segretariato delle Nazioni Unite). Per una completa visione dei più recenti aggiornamenti sugli status di ciascuno di essi – come gli Stati Membri aderenti o eventuali modifiche, pronunciamenti, obiezioni, rettifiche – è possibile documentarsi sulla seguente piattaforma: <https://treaties.un.org/Pages/Participation-Status.aspx?clang=en> (ultimo accesso 02/2021).

²⁰ International Covenant on Civil and Political Rights, 16 December 1966, 999 UNTS 171. <https://treaties.un.org/doc/>

[Publication/UNTS/Volume%20999/volume-999-I-14668-English.pdf](#) (ultimo accesso 08/2018).

²¹ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, 16 December 1966, 993 UNTS 3. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> (ultimo accesso 08/2018).

²² Charter of Fundamental Rights of the European Union, OJ 2012 C 326, 391 (versione corrente, entrata in vigore il 1 December 2011). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

²³ «In all actions relating to children, whether taken by public authorities or private institutions, the child's best interests must be a primary consideration», Ivi, art. 24, (The Rights of the Child) comma 2.

²⁴ 'The provisions of this Charter are addressed to the institutions and bodies of the Union with due regard for the principle of subsidiarity and to the Member States only when they are implementing Union law. They shall therefore respect the rights, observe the principles and promote the application thereof in accordance with their respective powers', Ibidem, art. 51 (Scope) comma 1.

²⁵ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:337:0009:0026:en:PDF> (ultimo accesso 08/2018).

²⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

²⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032&from=EN>

(ultimo accesso 08/2018).

²⁸ <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-272-EN-F1-1.PDF> (ultimo accesso 08/2018).

²⁹ https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf (ultimo accesso 08/2018).

³⁰ https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF (ultimo accesso 19/08/2018).

³¹ Treaty of Lisbon, 13 December 2007. http://publications.europa.eu/resource/cellar/688a7a98-3110-4ffe-a6b3-8972d8445325.0007.01/DOC_19 (ultimo accesso 08/2018).

³² Per il Parlamento europeo il principale vantaggio dell'adesione dell'UE alla ECHR consiste nella possibilità di ricorso individuale contro le azioni dell'Unione. Inoltre, secondo il Parlamento, l'adesione alla ECHR può rappresentare un ulteriore passo nel processo di integrazione europea, anche al fine di inviare un segnale forte riguardo alla coerenza tra l'Unione Europea e il sistema dei diritti umani del Consiglio d'Europa.

Nel suo programma di lavoro per il 2016 la Commissione Europea ha annunciato che avrebbe continuato i suoi lavori in vista dell'adesione, tenendo in conto il parere della ECJ. Questa affermazione è stata ripetuta nel programma di lavoro del 2017. Nel maggio 2017, nel suo documento di lavoro sull'applicazione della EU Charter of Fundamental Rights, la Commissione ha sottolineato che l'adesione dell'UE alla ECHR rimane una priorità, e ha consultato il gruppo di lavoro competente del Consiglio sulle

soluzioni per affrontare le varie obiezioni sollevate dalla Court of Justice dell'EU.

Durante il Justice and Home Affairs Council meeting che si è tenuto l'8 Dicembre 2017, infine, i ministri del Parlamento europeo sono stati istruiti dalla Commissione rispetto ai prossimi passi per il completamento della sottoscrizione della ECHR. Per prendere visione in modo più dettagliato del processo qui brevemente descritto, vedere: <http://www.europarl.europa.eu/legislative-train/the-me-area-of-justice-and-fundamental-rights/file-completion-of-eu-accession-to-the-echr> (ultimo accesso 08/2018).

³³ https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf (ultimo accesso 08/2018).

³⁴ «Everyone has the right to respect for his private and family life, his home and his correspondence», Ivi, art. 8 (Right to respect for private and family life), comma 1.

³⁵ La European Court on Human Rights (Corte Europea dei Diritti dell'Uomo) è un tribunale internazionale istituito nel 1959 la cui funzione è quella di deliberare rispetto a violazioni dei diritti civili e politici enunciati dalla European Convention on Human Rights. La Corte monitora il rispetto per i diritti umani di 800 milioni di europei che si trovano nei 47 Stati Membri del Consiglio d'Europa che hanno ratificato la Convenzione. Dal 1998 anche i singoli soggetti (e non solo gli Stati) possono appellarsi in modo diretto. In quasi cinquant'anni di operato la ECtHR ha emesso circa diecimila sentenze. Tali sentenze sono vincolanti per gli Stati interessati, e hanno portato i diversi Paesi, nel tempo, a

modificare la loro legislazione e le loro prassi amministrative in moltissime aree. <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=home> (ultimo accesso 08/2018).

³⁶ Vedere ad esempio: ECtHR, Rahimi v. Greece, App. No. 8687/08, 5 April 2011, § 86. <http://www.asylumlawdatabase.eu/en/content/ecthr-rahimi-v-greece-application-no-868708-1> (ultimo accesso 08/2018).

³⁷ Vedere: ECtHR, Muskhadzhiyeva and Others v. Belgium, App. No. 41442/07, 19 January 2010, § 62, <http://www.asylumlawdatabase.eu/en/content/ecthr-muskhadzhiyeva-and-others-v-belgium-application-no-4144207> (ultimo accesso 08/2018); ECtHR, Popov v. France App. nos. 39472/07 and 39474/07, 19 January 2012, 91. <http://www.asylumlawdatabase.eu/en/content/ecthr-popov-v-france-application-nos-3947207-and-3947407> (ultimo accesso 08/2018).

³⁸ European Convention on the Exercise of Children's Rights, 25 January 1996, CETS 160. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007cdaf> (ultimo accesso 08/2018).

³⁹ Protection of Migrants and Asylum-Seekers: States' Main Legal Obligations under the Council of Europe Conventions, <https://rm.coe.int/168046e355> (ultimo accesso 08/2018).

⁴⁰ «The particular needs of vulnerable groups, such as children, and other individuals at particular risk, shall be duly taken into account at all stages. In particular, special safeguards for asylum seekers who are unaccompanied minors should be ensured. These include the

need to appoint a guardian and/ or representative. Unaccompanied minors shall be provided with extra protection and care and shall be protected from all forms of violence, abuse and exploitation. They should, as a rule, be accommodated in a specialised establishment for children. They shall not be held in centres that are 'ill-adapted to the presence of children'. Deprivation of liberty of children shall be a measure of last resort, limited to the exceptional situations where the deprivation of liberty of the minor would be in the best interest of the minor – to preserve the family unity for example. Children deprived of their liberty should enjoy the same right to education as children at liberty», *Ibidem*.

⁴¹ Il CEAS è un quadro legislativo istituito dall'Unione Europea. Sulla base della 'conformità' con la Convenzione relativa allo status dei rifugiati (Refugee Convention) modificata dal suo protocollo del 1967, il CEAS regola e stabilisce norme comuni nel campo della protezione internazionale al fine di sviluppare concetti e criteri comuni e armonizzare l'interpretazione e l'applicazione della legislazione in materia di asilo tra gli Stati Membri dell'UE. La protezione internazionale si riferisce allo status di rifugiato e allo stato di protezione sussidiaria. Rispetto ad altri sistemi regionali di asilo, come quelli istituiti nell'Unione africana o nell'America centrale e latina, il CEAS è unico nel regolare le questioni procedurali e sostanziali per la protezione internazionale dall'ingresso in uno Stato membro fino alla determinazione finale dello status di protezione. European Asylum Support Office, 'An Introduction to the Common European Asylum System for Courts and Tribunals. A judicial analysis', August 2016, <https://>

op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9a3edb48-4d06-41dd-a16e-5438b2916e1b/language-en ultimo accesso 08/2018).

⁴² European Commission Proposal – Press release, Completing the reform of the Common European Asylum System: towards an efficient, fair and humane asylum policy, Brussels, 13 July 2016, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-2433_en.htm (ultimo accesso 08/2018).

⁴³ 'Linee guida europee per la promozione e la protezione dei diritti dei bambini' (traduzione dell'autrice).

EU Guidelines on the promotion and protection of the rights of the child, https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/political_declarations/europe/european_union_guidelines_for_the_promotion_and_protection_of_the_rights_of_the_child.pdf (ultimo accesso 08/2018).

⁴⁴ La Asylum Procedures Directive stabilisce procedure comuni per tutti gli Stati Membri dell'UE per la concessione e il ritiro della protezione internazionale. Fornisce un alto livello di salvaguardia a coloro che sono in fuga da persecuzioni o comunque in serio pericolo di vita e richiedenti protezione internazionale in Europa, consentendo agli Stati Membri di gestire procedure di asilo efficaci. Directive 2013/32/EU of 26 June 2013 on common procedures for granting and withdrawing international protection (recast), OJ 2013 L 180, 60. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

⁴⁵ La Reception Conditions Directive è stata adottata nel 2013, sostituendo la Council Directive 2003/9/CE on minimum standards for the reception of asylum seekers. Il termine entro il quale gli Stati membri dovevano recepire la direttiva nella legislazione nazionale era il 20 luglio 2015.

Directive 2013/33/EU of 26 June 2013 laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast), OJ 2013 L. 180, 96, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

L'attuale direttiva sulle condizioni di accoglienza lascia ancora un considerevole margine di discrezionalità per definire ciò che costituisce un tenore di vita adeguato e come dovrebbe essere raggiunto. Pertanto, le condizioni di accoglienza continuano a variare notevolmente tra gli Stati Membri sia in termini di organizzazione del sistema di accoglienza che in termini di standard forniti ai richiedenti asilo.

L'Agenda europea sulla migrazione ha recentemente sottolineato l'importanza di un chiaro sistema di accoglienza per i richiedenti asilo in una politica europea comune in materia di asilo, dal momento che la crisi migratoria ha evidenziato la necessità di garantire una maggiore coerenza delle condizioni di accoglienza in tutto il Paese. Pertanto nel luglio 2016 la Commissione ha presentato una proposta di revisione della direttiva al fine di armonizzare ulteriormente le condizioni di accoglienza in tutta l'Unione e ridurre gli incentivi per i movimenti secondari. La proposta mira inoltre ad aumentare l'autosufficienza dei richiedenti e le possibili prospettive di integrazione riducendo il limite di tempo per l'accesso al mercato del lavoro.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016PC0465> (ultimo accesso 08/2018).

⁴⁶ Directive 2011/95/EU of 13 December 2011 on standards for the qualification of third-country nationals or stateless persons as beneficiaries of international protection, for a uniform status for refugees or for persons eligible for subsidiary protection, and for the content of the protection granted, OJ 2011 L. 337, 9. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:337:0009:0026:en:PDF> (ultimo accesso 08/2018).

⁴⁷ Per quanto preveda gli standard minimi, la direttiva consente agli Stati Membri di istituire o mantenere standard più favorevoli di quelli stabiliti nelle sue disposizioni.

⁴⁸ Regulation 604/2013 of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an application for international protection lodged in one of the Member States by a third-country national or a stateless person, OJ 2013 L. 180, 29 June 2013, 31. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-270-EN-F1-1.PDF> (ultimo accesso 08/2018).

⁴⁹ Ivi, art. 13.

⁵⁰ Commission Implementing Regulation 118/2014 of 30 January 2014 amending Regulation 1560/2003 laying down detailed rules for the application of Council Regulation 343/2003 establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsi-

ble for examining an asylum application lodged in one of the Member States by a third-country national, OJ 2014, L. 39, 1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014R0118> (ultimo accesso 08/2018).

⁵¹ Regulation 603/2013 of 26 June 2013 on the establishment of 'Eurodac' for the comparison of fingerprints for the effective application of Regulation 604/2013 establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an application for international protection lodged in one of the Member States by a third-country national or a stateless person and on requests for the comparison with Eurodac data by Member States' law enforcement authorities and Europol for law enforcement purposes, and amending Regulation 1077/2011 establishing a European Agency for the operational management of large-scale IT systems in the area of freedom, security and justice, OJ 2013 L. 180, 1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R0603> (ultimo accesso 08/2018).

⁵² Proposal for a Regulation of the on the establishment of 'Eurodac' for the comparison of fingerprints for the effective application of [Regulation (EU) No 604/2013 establishing the criteria and mechanisms for determining the Member State responsible for examining an application for international protection lodged in one of the Member States by a third-country national or a stateless person], for identifying an illegally staying third-country national or stateless person and on requests for the comparison with Eurodac data by Member States' law enforcement authorities and Europol

for law enforcement purposes (recast), COM(2016) 272, 4.5.2016. https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-272-EN-F1-1_PDF (ultimo accesso 08/2018).

⁵³ «It would also strengthen the protection of unaccompanied minors who do not always formally seek international protection and who abscond from care institutions or child social services under which their care has been assigned. Under the current legal and technical framework their identity cannot be established». Ivi, art. 13.

⁵⁴ Directive 2008/115/EC of 16 December 2008 on common standards and procedures in Member States for returning illegally staying third-country nationals, OJ 2008 L. 348, 98. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008L0115&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

⁵⁵ «In line with the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child, the 'best interests of the child' should be a primary consideration of Member States when implementing this Directive». Ivi, premessa 22.

⁵⁶ «when implementing this Directive, Member States shall take due account of: (a) the best interests of the child; (b) family life; (c) the state of health of the third-country national concerned, and respect the principle of non-refoulement». Ivi, art. 5

⁵⁷ «Before deciding to issue a return decision in respect of an unaccompanied minor, assistance by appropriate bodies other than the authorities enforcing return shall be granted with due consider-

ation being given to the best interests of the child». Ivi, art. 10(1).

⁵⁸ «Before removing an unaccompanied minor from the territory of a Member State, the authorities of that Member State shall be satisfied that he or she will be returned to a member of his or her family, a nominated guardian or adequate reception facilities in the State of return». Ivi, art. 10(2).

⁵⁹ <http://www.asylumlawdatabase.eu/en/content/ecthr-tarakhel-v-switzerland-application-no-2921712> (ultimo accesso 08/2018).

⁶⁰ «it is important to bear in mind that the child's extreme vulnerability is the decisive factor and takes precedence over considerations relating to the status of illegal immigrant». *Ibidem*.

⁶¹ «the Convention on the Rights of the Child encourages States to take the appropriate measures to ensure that a child who is seeking to obtain refugee status enjoys protection and humanitarian assistance, whether the child is alone or accompanied by his or her parents». *Ibidem*.

⁶² Directive 2003/86/EC of 22 September 2003 on the right to family reunification, OJ 2003, L. 251, 12, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0086&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

⁶³ «If the refugee is an unaccompanied minor, the Member States: (a) shall authorise the entry and residence for the purposes of family reunification of his/her first-degree relatives in the direct ascending line without applying the conditions laid down in Article 4(2)(a)». *Ibidem*.

⁶⁴ «may authorise the entry and residence for the purposes of family reunification of his/her legal guardian or any other member of the family, where the refugee has no relatives in the direct ascending line or such relatives cannot be traced». Ivi, art. 10 par. 3 (b).

⁶⁵ Directive 2011/36/EU of the European Parliament and of the Council of 5 April 2011 on preventing and combating trafficking in human beings and protecting its victims, OJ 2011 L. 101, 1, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011L0036&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

⁶⁶ Directive 2011/92/EU of the European Parliament and of the Council of 13 December 2011 on combating the sexual abuse and sexual exploitation of children and child pornography, and replacing Council Framework Decision 2004/68/JHA, OJ 2011 L. 335, 1, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011L0093&from=EN> (ultimo accesso 08/2018).

⁶⁷ «Member States shall take the necessary measures to ensure that in criminal investigations and proceedings, in accordance with the role of victims in the relevant justice system, competent authorities appoint a special representative for the child victim where, under national law, the holders of parental responsibility are precluded from representing the child as a result of a conflict of interest between them and the child victim, or where the child is unaccompanied or separated from the family». Ivi, art. 20 comma 1.

⁶⁸ Directive 2012/29/EU of the European Parliament and of the Council of 25 October 2012 establishing minimum

standards on the rights, support and protection of victims of crime, and replacing Council Framework Decision 2001/220/JHA, OJ 2012 L. 315, 57. https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitraf-ficking/files/directive_2012_29_eu_1.pdf (ultimo accesso 08/2018).

⁶⁹ X European Forum on the Rights of the Child, 'The protection of Children in migration', 29-30 November 2016. <https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/34456> (ultimo accesso 08/2018).

⁷⁰ COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL – Action Plan on Unaccompanied Minors (2010 – 2014) SEC(2010)534, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0213:FIN:en:PDF> (ultimo accesso 08/2018).

⁷¹ Conclusions of the Council of the European Union and the representatives of the governments of the Member States on the protection of children in migration (10085/17), June 2017, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10085-2017-INIT/en/pdf> (ultimo accesso 08/2018).

⁷² Communication from the Commission on the protection of Children in Migration (COM(2017) 2011 final), April 2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGIS-SUM:4300996> (ultimo accesso 08/2018).

⁷³ COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT – Implementation of the Action Plan on UAMs (2010-2014) 'Accompanying the document COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND

THE EUROPEAN PARLIAMENT The protection of children in migration {COM(2017) 211 final}' SWD (2017) 129 final, April 2017. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e5d58629-2432-11e7-b611-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> (ultimo accesso 08/2018).

⁷⁴ COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS – Action Plan on the integration of third country nationals COM(2016) 377 final, June 2016. <https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/34456> (ultimo accesso 08/2018).

⁷⁵ COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL ON A MORE EFFECTIVE RETURN POLICY IN THE EUROPEAN UNION – A renewed Action Plan, COM(2017) 200 final, March 2017. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0200> (ultimo accesso 08/2018).

⁷⁶ https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/proposal_for_a_common_procedure_for_international_protection_in_the_union_en.pdf (ultimo accesso 08/2019).

⁷⁷ https://commission.europa.eu/document/86b296ab-95ee-4139-aad3-d7016e096195_en (ultimo accesso 07/2023).

⁷⁸ <https://www.cespi.it/sites/default/files/osservatori/allegati/rapporto>

[msna_2022 - def light.pdf](#) (ultimo accesso 07/2023).

⁷⁹ https://famiglia.governo.it/media/2708/strategy-for-the-rights-of-the-child-2022-2027-final_eng.pdf (ultimo accesso 07/2023)

⁸⁰ <https://rm.coe.int/cm-rec-2022-17-migration-eng/1680a6bbb8>

⁸¹ Si fa qui riferimento ai dati contenuti nella Communication from the Commission to the European Parliament and the Council, The protection of Children in Migration COM(2017) 211 final, 12/4/2017. La Comunicazione fa riferimento al fatto che tra il 2015 e il 2016 circa il 30% delle richieste di asilo in Europa sono state effettuate da minori, e il loro numero totale è stato sei volte maggiore dei minori richiedenti asilo rispetto ai sei anni precedenti.

⁸² Vedere al riguardo il Judgement M.S.S.v Belgium and Greece, in cui la European Court of Human Rights (ECtHR) ha applicato per la prima volta il concetto di vulnerabilità in contesto di protezione internazionale. <http://www.asylumlawdatabase.eu/en/content/ecthr-mss-v-belgium-and-greece-gc-application-no-3069609> (ultimo accesso 08/2018).

⁸³ https://www.cespi.it/sites/default/files/osservatori/allegati/rappporto_msna_2022 - def light.pdf (ultimo accesso 07/2023).

⁸⁴ Ad oggi solo Ungheria, Repubblica Ceca, Portogallo e Gran Bretagna non hanno effettuato alcuna modifica a livello legislativo.

⁸⁵ Per approfondimenti: <https://www.hrw.org/report/2016/09/08/why-a->

[re-you-keeping-me-here/unaccompanied-children-detained-greece](#) (ultimo accesso 09/2018).

⁸⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg> (ultimo accesso 02/2021).

⁸⁷ Si fa qui riferimento ai MNA utilizzando la dicitura esistente nella documentazione ufficiale italiana.

⁸⁸ *Ibidem.*

⁸⁹ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2018;113> (ultimo accesso 08/2019).

⁹⁰ Piano Operativo Nazionale per fronteggiare il flusso straordinario di cittadini extracomunitari, approvato in Conferenza Unificata il 10 luglio 2014.

⁹¹ Per l'effetto di tale apertura, nel gennaio 2015 il Fondo nazionale per l'Accoglienza dei Minori Non Accompagnati – istituito fin dal 2012 per assicurare un intervento di sostegno dello Stato agli Enti Locali che provvedono all'accoglienza dei minori migranti soli – è stato avviato alla gestione diretta del Ministero dell'Interno.

⁹² D.Lgs. n. 142/2015, Attuazione della Direttiva 2013/33/UE, recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della Direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale, artt. 18 e 19.

⁹³ Il D.Lgs. n. 142/2015 prevede inoltre che in caso di indisponibilità di posti nello Sprar, la seconda accoglienza venga assicurata dal Comune dove il minore si trova, ossia presumibilmente il Comune dove insiste anche il centro di prima ac-

coglienza governativa, non assicurando così una distribuzione della presa in carico su tutto il territorio nazionale, ma concentrandola nei capoluoghi delle 11 regioni che hanno avviato progetti a valere sul Fami per la 'Qualificazione del Sistema Nazionale di prima accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati': Sicilia, 250 posti, Calabria e Campania, 150 posti, Basilicata, Emilia Romagna e Puglia, 100 posti, Liguria, Piemonte, Sardegna e Toscana, 50 posti. Fonte: 'Atlante minore stranieri non accompagnati in Italia. Prima di tutto bambini'.

⁹⁴ Decreto del Ministero dell'Interno del 1 settembre 2016 Istituzione di centri governativi di prima accoglienza dedicati ai minori stranieri non accompagnati.

⁹⁵ D.L. n. 113/2016 convertito in legge 160/2016 del 7 agosto 2016, art. 1-ter.

3. La produzione scientifica relativa ai MNA

La necessità di comprendere dal profondo il fenomeno delle migrazioni dei Minori Non Accompagnati ha generato nel tempo un'attenzione sempre più specifica da parte della ricerca scientifica, che a vari livelli ha inteso esplorare le diverse dimensioni che lo caratterizzano.

Le scienze giuridiche e politiche, le scienze sociali, le scienze psicologiche e le scienze pedagogiche hanno posto la loro attenzione talvolta su aspetti diversi del fenomeno e talvolta sui medesimi, producendo un *corpus* di conoscenze articolato, dinamico e ad oggi ancora in evoluzione, capace di restituire un insieme denso, conglomerato e in alcuni casi idiosincratico di letture, interpretazioni, raccomandazioni, indicazioni.

La trasformazione del fenomeno – che da fenomeno ‘di nicchia’ nel corso degli anni è diventato sempre più esteso in termini numerici, in termini di diffusione sul territorio europeo e in termini di implicanze sociali – ha dato una curvatura specifica alla ricerca, che si è sviluppata seguendo un andamento che possiamo definire spiraliforme. La necessità di comprendere *ex novo* un fenomeno che iniziava a presentarsi e a prendere corpo ha infatti dapprima reso necessario sviluppare percorsi di ricerca capaci di individuare e descriverne gli elementi basilari: chi sono i Minori Non Accompagnati? Da dove vengono? Perché partono? Come viaggiano? Come vengono accolti? Da chi vengono accolti? Quali sistemi giuridici e normativi regolamentano il sistema della loro accoglienza? Con il procedere del tempo e l'articolarsi del fenomeno la ricerca ha poi

affondato sulle implicazioni – psicologiche, giuridiche, di welfare, professionali, economiche, sociali – che a livello personale e collettivo contribuiscono a sollecitare ciascuno dei soggetti coinvolti. Infine, il trasformarsi del fenomeno e il suo arricchirsi e modificarsi a livello di impatto a breve, medio e lungo termine, così come il giustapporsi delle normative e delle forme di gestione del sistema dell'accoglienza hanno reso necessario un ritorno anche ai temi iniziali al fine di rilevare in modo puntuale – scientifico – i cambiamenti che coinvolgono, ancora una volta, tutti gli attori. Cambiano le spinte alla partenza, cambiano le età e le nazionalità, cambiano le leggi, cambiano le figure professionali coinvolte, cambiano le forme di tutela e inclusione, cambiano le modalità di relazione, cambiano – si estendono – gli attori sociali chiamati in prima persona a partecipare al processo di integrazione dei Minori Non Accompagnati. La ricerca torna dunque su se stessa, ponendo di nuovo le domande iniziali – chi, perché, come, dove, quando? – andando più a fondo, una spirale più in profondità, attraverso la capacità acquisita di tenere conto della complessità che ormai caratterizza l'intero sistema a ciascuno dei suoi livelli – micro, meso, macro (Bronfenbrenner, 2002) – e nell'intreccio costante ed inevitabile tra essi.

Il lavoro di revisione della letteratura qui proposto si è focalizzato in modo prevalente sulla produzione scientifica di prospettiva pedagogica, pur facendo riferimento anche all'area sociologica e psicologica e in parte a quella giuridica, al fine permettere una visione sufficientemente articolata e complessa del fenomeno in oggetto.

È apparso rilevante individuare innanzitutto i temi salienti che caratterizzano la ricerca pedagogica. Ciascuno di essi può (e deve) interfacciarsi e dialogare con altre discipline al fine di una quanto più completa comprensione degli elementi oggetto di studio.

Per favorire una sintesi e una visione d'insieme dei principali temi di ricerca nell'area pedagogica si è proceduto operando un raggruppamento in tre diverse categorie/dimensioni, rappresentanti ciascuna una macro-area di ricerca: i Minori Non Accompagnati; il sistema dell'accoglienza; le figure professionali coinvolte nell'intervento con i MNA.

MNA	Sistema dell'accoglienza	Figure professionali coinvolte nell'intervento con MNA
Contesto di origine e Motivazioni a intraprendere il viaggio Viaggio, luogo d'arrivo e modalità di accesso al sistema dell'accoglienza Detenzione Rimpatrio assistito Minori e criminalità Fuga dalle strutture	Carenze del sistema dell'accoglienza e necessità di normative specifiche di sistema Carenze nella tutela dell'infanzia Aree chiave per lo sviluppo del sistema dell'accoglienza	
Identità specifica del Minore Straniero Non Accompagnato Molteplicità di bisogni e loro interdipendenza Non passività nell'appropriazione della nuova cultura Precarietà dello <i>Status</i> e incertezza del futuro Sogni, progetti, aspettative, prospettive, realtà Transizioni multiple	Modalità di organizzazione del sistema dell'accoglienza Eterogeneità dei servizi di accoglienza Obiettivi pedagogici e intervento educativo Relazione educativa	Ruolo dell'educatore Carenza di prospettive educative guidanti negli operatori dei servizi Potenziamento delle conoscenze degli educatori Potenziamento delle competenze degli educatori Ruolo e competenze dei mediatori culturali
Formazione e scuola	Inserimento lavorativo	
Rapporti sociali Reti sociali con i compatrioti Famiglia, ricongiungimento	Ruolo della società civile Politiche di integrazione Tutori legali Famiglie affidatari	
Dimensioni psicologiche Sofferenza e traumi Vulnerabilità/resilienza		Approccio psicologo/psicoterapeutico
Aspetti femminili del fenomeno dei MSNA		
	Valutazione del sistema dell'accoglienza	

Tab. 4: Temi emergenti dalla revisione della letteratura

La Tab. 4 riassume tale lavoro di sintesi, che – è essenziale sottolinearlo – rappresenta necessariamente una forma di semplificazione che, lungi dal pretendere di essere esaustivo, vuole raccogliere le aree e le tematiche di ricerca utili ai fini del presente lavoro.

La produzione scientifica rilevata sarà quindi presentata di seguito secondo le aree tematiche individuate.

3.1 I Minori Non Accompagnati

3.1.1 Contesto di origine e motivazioni al viaggio

Le prime ricerche a essersi sviluppate in Europa sul fenomeno dei flussi migratori di Minori Non Accompagnati hanno avuto come obiettivo quello di conoscere da vicino e più a fondo la realtà dei MNA, con uno specifico riferimento ai contesti di origine e ai motivi che li spingevano ad abbandonare il loro Paese, nonché ai percorsi seguiti per giungere nel Paese di accoglienza. Ciò al fine di comprendere quali strategie fosse necessario mettere in atto per rispondere ai loro bisogni (Campani, 2003).

Per quanto riguarda la provenienza dei MNA, non è stato possibile individuare una tipologia unica di contesto sociale o familiare, per quanto potessero esistere alcuni caratteri comuni o comunque più frequenti, quali la vita in ambienti rurali e la struttura allargata delle famiglie (Campani, Helander, 2004). Sicuramente la precarietà economica rappresentava un fattore prevalente, per quanto in alcuni casi i minori riportassero condizioni di vita abbastanza agiate. Il tessuto familiare in cui comunque maturava la decisione di emigrare era caratterizzato da una generale situazione di precarietà economica, a cui si accompagnava spesso un disagio sociale, che tende a produrre una maturazione precoce degli adolescenti i quali, ancora molto giovani, intraprendevano la via dell'emigrazione con la volontà di aiutare i familiari (Silva, 2003).

Le condizioni di vita nel Paese di origine e la spinta al viaggio, però, sono forse uno degli elementi che maggiormente si sono trasformati nel corso degli anni. Di fronte a un primo periodo in cui la partenza era motivata prevalentemente dal desiderio di migliorare la condizione economica familiare – che solo in parte era dovuta al desiderio di fuggire da guerre e condizioni ambientali precarie (Melossi, Giovannetti, 2002) –, si è assistito successivamente a un aumento dei minori in fuga da condizioni politiche sempre più instabili in presenza di una disgregazione della vita civile.

Ancora, il viaggio si sta sempre più configurando come risposta a un'inquietudine generazionale, e si caratterizza come un rito di passaggio verso l'età adulta (Quiroga, Chagas, Palacín, 2018), che ha come modello gli adulti migrati e che si nutre di relazioni a distanza con i pari (Bertozzi, 2018).

Rispetto a tale eterogeneità di motivi, Helfter (2010) propone una classificazione dei MNA sulla base delle motivazioni al viaggio e dei percorsi che svilupperanno nei Paesi di arrivo. Dall'intreccio di tali assi è possibile individuare minori rifugiati, affidati, ricongiunti, sfruttati, prescelti, conquistatori. A prescindere dalla specificità di classificazioni del genere, è però possibile immaginare di riuscire a identificare perlomeno due profili diversi, essenziali per guidare l'accoglienza e l'intervento e per prefigurare scenari di inclusione: Segatto, Di Masi, Surian (2018) propongono infatti una distinzione tra MNA che partono con un progetto volto al miglioramento della propria condizione economica e quella familiare attraverso il lavoro, e coloro che partono senza un vero progetto migratorio, con un conseguente minor grado di motivazione e di autonomia individuale.

3.1.2 Minori Non Accompagnati in fuga

L'arrivo nel Paese ospite e l'ingresso nel sistema dell'accoglienza – quale esso sia – pone idealmente i MNA dinanzi a un bivio, rappresentato da un lato dall'ingresso nel sistema dell'accoglienza, dall'altro dalla detenzione, dal rimpatrio o dalla fuga, con il conseguente rischio di ingresso nel circuito della criminalità. La ricerca scientifica, in questo senso, ha osservato come ad oggi esistano ancora casi in cui i Minori Non Accompagnati, una volta arrivati, sono portati in centri di detenzione, subendo un trattamento e condanne simili agli adulti, spesso senza assistenza di un tutore legale. Si rilevano conseguenze psicologiche e traumi in conseguenza di tali esperienze (Silva, 2003; Bastianoni *et al.*, 2010). Il timore della detenzione o del rimpatrio assistito, verso cui alcuni Paesi stanno sempre più spingendo (Husha, Orlandi, Testore, 2010), porta i MNA alla fuga preventiva e sempre più frequente dalle

strutture e dai centri di prima o seconda accoglienza. Tali episodi hanno raggiunto nel tempo numeri sempre più rilevanti¹, e sono ascrivibili a diverse motivazioni: vi sono coloro che scappano perché i percorsi offerti dal sistema dell'accoglienza non rispondono alle loro aspettative ed esigenze (economiche e lavorative, ad esempio) (Bertozzi, 2018); quelli per i quali le regole delle strutture sono troppo rigide; quelli che scappano perché non esiste un reale loro coinvolgimento nel progetto in cui vengono inseriti (Bosisio, 2011). I minori scappano anche perché desiderano raggiungere parenti o altre figure di riferimento in altri Paesi europei, o a causa di timori legati al possibile mancato riconoscimento dello *status*. Campani e Helander (2004) sottolineano infatti come la fuga e l'esperienza dell'illegalità possano avvenire non solo all'arrivo, prima di entrare nel circuito dell'accoglienza, ma anche durante il percorso, per sospensione del permesso di soggiorno, o a causa del respingimento della domanda di asilo. La fuga di fatto espone i MNA a una maggior probabilità di sfruttamento da parte delle reti criminali (Bouchard, 1995; Giovannetti, 2000; Campani, Lapov, Carchedi, 2002; Brancaleni, Saglietti, 2011) e rende difficile un loro recupero, che necessita di un grande lavoro di educativa di strada e della presenza di mediatori interculturali in centri a bassa soglia, al fine di offrire spazi di ascolto per il reinserimento (Bertozzi, 2018).

3.1.3 Bisogni, progetti, aspettative, realtà

I Minori Non Accompagnati che seguono il loro percorso nel sistema dell'accoglienza si trovano quotidianamente ad affrontare sfide specifiche connesse al rapporto tra il progetto migratorio, i loro bisogni e lo stato di realtà. In questo senso Montgomery e Roy (2003) propongono il concetto di identità specifica del MNA rifugiato, che è connessa a diverse dimensioni, quali l'esistenza o meno di una protezione, la necessità di venire a patti con la perdita della madre patria, il nuovo *status* di consumatore passivo di servizi invece che di persona la cui precedente condizione era di vita attiva, i mutamenti nell'immagine stessa che il minore ha di sé. Tale immagine ha indubbiamente a che

fare con l'insieme complesso dei bisogni di questo gruppo di minori, che necessitano innanzitutto di confrontarsi allo stesso tempo con il passato, con il presente, con il futuro (Hopkins, Hill, 2010). I bisogni materiali, e quelli immateriali, in questo senso, si sovrappongono e il loro difficile soddisfacimento contribuisce alla costruzione di una condizione di precarietà rispetto all'intero processo di inserimento (Silva, 2003). Di fatto, l'effettiva discrepanza tra bisogni, aspettative e realtà (Valtolina, 2011a) deve confrontarsi con la necessità di un precoce passaggio all'età adulta, dovuto in parte al processo di adattamento iniziato già a partire dal Paese di origine (Traverso, 2018) e proseguito poi durante il viaggio. Appare chiaro come il passaggio all'età adulta sia comunque segnato da multiple transizioni, che riguardano ogni aspetto della vita dei MNA: la dimensione dell'educazione, della formazione e dello sviluppo di competenze, del lavoro, dello sviluppo di relazioni sociali (Burnett e Peel, 2001; Roberts *et al.*, 2017). La transizione alla maggiore età, che procede dunque in parallelo su aspetti diversi (Surian, Comini, Menini, Pietropolli, 2018), necessita di un'attenzione specifica in ognuno di questi ambiti.

3.1.4 Relazioni sociali

I rapporti che i MNA intessono nel Paese di accoglienza rappresentano un tema cruciale per la ricerca scientifica. Tale importanza è dovuta al ruolo che le relazioni amicali e informali hanno nel processo di inclusione e integrazione nella società ospite. Relazione però non significa esclusivamente rapporto con la società di accoglienza, ma anche rapporto con la propria comunità culturale e – in modo specifico – con la propria famiglia, vicina o lontana che sia.

Si rileva come tutti i minori che ne hanno la possibilità mantengono relazioni con il Paese di origine, coltivando più o meno intensamente desideri di riunificazione familiare e di ritorno (Silva, 2003). Essi ricercano inoltre contatti con membri della società ospite, riportando però tale passaggio come complesso e spesso di difficile attuazione, e comunque evidenziando vissuti ed esperienze di discriminazione o di

esclusione a vari livelli (Cardellini, 2018). In questo senso appaiono essenziali progetti di socializzazione volti all'incontro tra MNA e componenti della collettività (Granata, 2018).

La gran parte delle relazioni che intrattengono, dunque, si sviluppa più facilmente con membri della comunità di provenienza. Alcuni minori sono in contatto con associazioni di volontariato o di immigrati provenienti dal Paese di origine, che possono essere a carattere anche religioso (Campani, Meyer, 2003). Le catene migratorie dunque acquisiscono anche per i Minori Non Accompagnati un ruolo centrale (Williamson, 1998), pur non garantendo necessariamente il soddisfacimento di bisogni immateriali e le risorse volte alla maturazione e alla crescita personale (Sbraccia, Scivoletto, 2004; De Stefani, Buttici, 2005; Silva, Moyerso, 2006; Bichi, 2008; Zamarchi, 2014).

La diffusione dei social media sta però depotenziando il valore e la rilevanza della catena migratoria, in favore della promozione delle catene amicali (Bertozzi, 2018), le stesse in grado di favorire la spinta al viaggio.

3.1.5 Educazione, formazione, lavoro

La dimensione dell'educazione, della scolarizzazione, della formazione anche professionale e dell'immissione nel mondo del lavoro rappresenta anch'essa un nodo cruciale. In qualsiasi Paese europeo i Minori Non Accompagnati sono inseriti in un *iter* formativo, che tuttavia presenta estreme differenze tra un Paese e l'altro.

La formazione rientra in ogni caso nel progetto educativo, nonostante sia possibile rilevare rispetto a essa numerose criticità.

La prima è rappresentata dal fatto che, per coloro che hanno seguito un *iter* formativo nel Paese di origine, è difficile il riconoscimento del percorso compiuto (Silva, 2003) e appare scarsa la valorizzazione delle competenze acquisite. Allo stesso tempo, le storie dei minori riportano spesso episodi di abbandono scolastico precedente all'esperienza migratoria (Silva, 2003).

La seconda criticità riscontrabile è quella relativa al fatto che dinanzi a Paesi che inseriscono i minori in classi per minori cittadini del Paese ospite, vi sono Paesi in cui l'alfabetizzazione segue un percorso parallelo che

non tocca mai quello scolastico tradizionalmente inteso. È infatti possibile notare come in alcuni Paesi i MNA vengano inseriti direttamente nei corsi curricolari, assieme ai loro coetanei, mentre in altri Paesi a tale inserimento precede un periodo preparatorio finalizzato all'acquisizione delle competenze linguistiche di base. Ancora, in altri Paesi la frequenza delle lezioni curricolari e di quelle preparatorie avviene in parallelo, mentre altrove i Minori Non Accompagnati non vengono inseriti nelle classi curricolari e seguono un programma speciale, essenzialmente basato sull'acquisizione della lingua veicolare, in spazi fisicamente diversi da quelli scolastici (Sletten, Engebrigtsen, 2011; Valenta, 2008).

Ancora, poiché la gran parte dei MNA che arriva in Europa ha tra i 15 e i 17 anni, spesso la mancanza di un lasso di tempo adeguato di presa in carico in quanto minori impedisce un'adeguata scolarizzazione (De Luna, 2009), dal momento che la presa in carico dopo i 18 anni cambia sensibilmente e la scolarizzazione non rientra più – se non in pochi Paesi, e spesso solo se il percorso scolastico è stato già da tempo avviato – negli obiettivi di integrazione dei migranti. Di fatto, inoltre, il programma scolastico che frequenta la maggior parte dei MNA è considerato come una forma di 'educazione degli adulti'. Questo implica di fatto una diversità di diritti tra MNA e i 'normali' studenti della scuola dell'obbligo. Ciò accade, spesso, a causa di rappresentazioni e categorizzazioni dei MNA, in relazione allo *status* e in relazione all'età, che mediano una serie di pratiche di esclusione riguardanti la loro assistenza e la loro istruzione. Una scolarizzazione adeguata per i giovani di età pari o superiore a 16 anni viene infatti sovente ignorata durante la procedura di asilo (Pastoor, 2014).

Altro elemento di criticità è rappresentato dal fatto che spesso i MNA, pressati dall'urgenza di trovare un lavoro, non percepiscono l'importanza di un percorso di formazione scolastica e contemplan esclusivamente l'idea di frequentare la scuola per apprendere la lingua veicolare del Paese d'accoglienza (Ayotte, 2000; Amoruso, D'Agostino, Jaralla, 2015).

Rispetto all'urgenza di lavorare, inoltre, i minori tendono a mostrare una scarsa e poco realistica capacità progettuale in relazione alle future scelte lavorative. Allo stesso tempo, per quanto alcuni abbiano

desideri potenzialmente realizzabili, la difficoltà nel perseguire tali progetti è insita nella lunga preparazione che alcune professioni richiedono (Burgio, Muscarà, 2018) e cozza con la necessità che essi diventino autonomi dal punto di vista economico a partire dal diciottesimo anno di età. Tale questione riguarda non solo coloro che immaginano di impegnarsi in professioni di tipo ‘intellettuale’, ma anche coloro che si prefigurano lavori manuali che – per quanto più facilmente raggiungibili – richiedono comunque una formazione specifica che – a sua volta – richiede un livello se pur minimo di scolarizzazione.

Le criticità presentate si scontrano in qualche modo con la consapevolezza che la scolarizzazione rappresenti per i Minori Non Accompagnati non solo un’occasione di apprendimento e acquisizione di competenze e conoscenze specifiche necessarie anche per la propria vita professionale, ma anche un momento essenziale per la socializzazione e l’integrazione (Pastoor, 2013; 2020). È a scuola, infatti, che i MNA possono impadronirsi di quella ‘competenza culturale’ tanto necessaria per una reale integrazione nella società, attraverso la socializzazione con i propri pari e la possibilità di essere e agire come ‘normali’ ragazzi (Eide, Broch, 2010; De Luna, 2009; Oppedal, Jensen, Seglem, 2008; Pastoor, 2013), intessendo nuove relazioni e integrandosi nel nuovo tessuto socio-culturale. L’esperienza scolastica, dunque – se ben progettata e basata sulla possibilità di una reale integrazione con i pari del Paese ospite – appare in grado di rafforzare le possibilità per i minori di trovare strategie di adattamento alla loro nuova vita, e li aiuta a diventare soggetti indipendenti e attivi, in grado di partecipare attivamente alla vita sociale (Pastoor, 2013; 2020).

3.1.6 Dimensioni psicologiche: fragilità e resilienza

L’evoluzione dei flussi migratori, l’aumento di incidenza di minori richiedenti protezione internazionale, così come di quelli provenienti da Paesi in guerra (o comunque con situazioni politiche instabili), i viaggi che divengono sempre più pericolosi e lunghi – tutti questi elementi contribuiscono e generare condizioni di indeterminatezza e di necessità di un forte adattamento psicologico alla società di accoglienza (Yule, 1998, Groark,

Sclare, Raval, 2011). Tali elementi determinano inoltre l'aumento di vissuti traumatici e di sradicamento, con una conseguente condizione di fragilità (Bertozi, 2018) all'arrivo dei minori e nel corso del processo di adattamento. Le conseguenze dovute alla separazione dalla propria famiglia e dalla vita in un Paese altro possono essere multiple: sintomi psicosomatici, depressione, disturbo da stress post-traumatico, psicosi, insonnia, disturbi dell'attenzione, aggressività (Sourander, 1998; Lustig *et al.*, 2004; Chiarolanza, Ardone, 2008; Monacelli, Fruggeri, 2012; Bastianoni, Zullo Fratini, 2009; Huemer *et al.*, 2009; Fazel *et al.*, 2012; Fratini, Bastianoni, Zullo, Taurino, 2013).

In questo senso la letteratura sottolinea come a soffrire di disturbi mentali, PTSD, ansia, depressione siano prevalentemente i Minori Non Accompagnati, mentre i minori migranti che arrivano in Europa assieme a qualcuno dei loro congiunti sembrano avere un tasso di incidenza più basso di tali disturbi (Bean *et al.*, 2007a; Derluyn *et al.*, 2009; Hodes *et al.*, 2008).

Tali condizioni richiamano la necessità di un sostegno psicologico utile a riorganizzare i propri vissuti legati a esperienze traumatiche (Segneri, Gatta, 2017), al fine di ridurre il rischio di difficoltà nell'adattamento o frammentazione dell'identità (Bastianoni, Zullo, 2012). Senza un supporto parentale, i Minori Non Accompagnati devono affrontare numerose sfide a livello psicosociale che hanno a che fare con la separazione e la perdita, così come con le esigenze di ricollocazione e di integrazione in una nuova società. Entro tale quadro, le sfide evolutive dell'adolescenza divengono più complesse a causa della natura traumatica dell'esperienza dei MNA e ai fattori di stress legati all'esilio che devono affrontare una volta arrivati nel Paese ospite (Berman, 2001; Vervliet *et al.*, 2013).

La ricerca in ambito psico-pedagogico ha però sottolineato come la maggior vulnerabilità e fragilità non sia l'unica dimensione che può caratterizzare e contraddistinguere i Minori Non Accompagnati, che per loro stessa 'condizione' vengono troppo spesso percepiti esclusivamente come 'carenti' e caratterizzati da 'minorità'. Come indicato da Dal Lago (2010) e ben sottolineato da Granata (2018), la prospettiva della *carezza* insita

nella definizione stessa di minore – e a maggior ragione quella di Minore Non Accompagnato – rischia di far percepire i MNA come mero *oggetto* di tutela e cura, senza che siano tenute in considerazione le risorse di cui essi sono portatori. Per quanto infatti possano essere vulnerabili, i MNA sono arrivati da soli in un nuovo Paese, nonostante condizioni a dir poco avverse durante il loro viaggio, dimostrando di possedere numerose risorse e una forte *agency* (Eide, Hjern, 2013; Watters, 2008).

Ponendosi nella prospettiva della resilienza appare dunque possibile valorizzare quelle competenze maturate e quelle risorse personali e psicologiche (Walsh, 2008; Bastianoni, Zullo, 2012; Monacelli, Fruggeri, 2012) necessarie per una compiuta transizione all'età adulta (Surian, Comini, Menini, Pietropoli, 2018). Ancora, accanto a una maggior vulnerabilità è possibile trovare anche una maggior motivazione (Watters, 2008; Pastoor, 2015), che rende i MNA capaci di essere essi stessi agenti attivi di cambiamento per la propria esistenza (Eide, Hjern, 2013). Tale resilienza è visibile in prima istanza, ad esempio, nella non passività durante il percorso di appropriazione della nuova cultura. I MNA capaci di esprimere motivazione, resilienza, riescono infatti anche a manipolare più facilmente i codici culturali, classificando le loro appartenenze secondo i propri interessi e le proprie istanze. (Chiarolanza, Ardone, 2008).

In questo senso un percorso educativo e scolastico adeguato sembra essere un fattore decisivo per la salute mentale dei MNA, in grado di promuovere resilienza e di ricomporre i disturbi psicologici (Eide, Hjern, 2013; Kholi, Mather, 2003; Montgomery, 2011).

3.2 Il sistema dell'accoglienza

I primi centri di accoglienza nei Paesi europei coinvolti nei flussi migratori di Minori Non Accompagnati sono stati nella gran parte dei casi strutture non espressamente organizzate solo per minori, nate quando i flussi non erano ancora così importanti, che progressivamente hanno iniziato ad accogliere un numero sempre maggiore di minori stranieri.

Seguendo il lento *iter* burocratico che in alcuni Paesi, tra cui l'Italia, hanno condotto all'istituzione di una normativa specifica sulla tutela dei Minori Non Accompagnati, i centri di accoglienza si sono evoluti, differenziati e specializzati, orientandosi sull'intervento in termini di attivazione delle procedure per la richiesta di riconoscimento di uno *status*, l'inserimento in un *iter* scolastico-formativo (e in un secondo tempo, professionalizzante), l'accompagnamento nella fruizione di cure mediche e sanitarie, l'identificazione e l'immissione in progetti di tutela e/o di socializzazione.

Ad oggi, gli elementi critici delineati dalla produzione scientifica relativamente a tali centri sono numerosi e restituiscono un'immagine dei servizi e del sistema dell'accoglienza che – per quanto in netta evoluzione rispetto ai primi arrivi – mostrano ancora limiti molteplici che rendono necessario lavorare in senso migliorativo. Come suggerito da Segatto, Di Masi, Surian (2018) la base di partenza è rappresentata dal rapporto Migration to the EU: five persistent challenges (2018) secondo cui, nonostante il numero di MNA stia complessivamente diminuendo, il grado di protezione stenta a migliorare. A tal fine il Rapporto individua quattro aree chiave di lavoro per il sistema dell'accoglienza:

- qualità delle strutture e dei percorsi di accoglienza;
- scelta dei tutori;
- accesso alle procedure di asilo;
- ostacoli frapposti alla riunificazione familiare.

Di fatto le problematiche che si evincono riguardano diverse dimensioni che, interagendo tra loro, contribuiscono al persistere di condizioni di precarietà/dipendenza rischiando di influire sul *disempowerment* (Harrel-Bond, 2005) dei Minori Non Accompagnati.

In questo senso la tutela dell'infanzia e dell'adolescenza appare ancora troppo solo sulla carta (Montgomery, Roy, 2003) e alcuni autori suggeriscono come l'impegno di ciascun Paese a garantire ai MNA gli stessi diritti debba passare attraverso l'individuazione di standard eu-

ropei e una progettazione a livello internazionale del sistema dell'accoglienza (Feijen, 2008; Accorinti, 2014).

Il tema dell'eterogeneità dei servizi è invece ancora all'ordine del giorno. In vari Paesi europei, come anche l'Italia, nonostante si sia arrivati a delineare un *iter* di intervento comune alle diverse prassi territoriali, le singole realtà locali hanno ancora una forte eterogeneità di standard qualitativi, modelli di gestione, modalità di presa in carico, attori coinvolti. Tale elemento conduce a evidenti implicazioni sia riguardo ai livelli di garanzia dei minori sia rispetto alle risorse utilizzate. Purtroppo questa disomogeneità, come sottolinea Bertozzi (2018), rende spesso difficile la valutazione dei servizi e accentua gli squilibri tra aree territoriali diverse.

Inoltre, a prescindere dalle eterogeneità che ad oggi caratterizzano il sistema dell'accoglienza, appare chiaro come esista ancora un gran divario tra l'intervento predisposto dai servizi e le motivazioni/progettualità dei minori (Wernesjo, 2012; Rania, Migliorini, Sclavo, Cardinali, Lotti, 2014). Si rileva inoltre come persista un approccio emergenziale, che pone in secondo piano l'attenzione ai processi di integrazione sociale, per i quali risultano necessari un ripensamento e un rafforzamento degli strumenti di accompagnamento a tali processi (Bertozzi, 2018).

Allo stesso modo, anche in caso di assenza di divergenze e divari tra gli interventi proposti dai servizi e le progettualità dei minori, alcune dimensioni su cui tanto i minori quanto gli operatori pongono attenzione sono caratterizzate da forti criticità. L'aspetto riguardante l'immissione nel mondo del lavoro appare, infatti, critico sia in termini di carenza di un reale orientamento al mondo del lavoro, sia in termini di mancanza di equità nell'accesso a profili professionali altamente qualificati, sia in termini di scarsa efficacia dei dispositivi e dei progetti di inserimento nel mondo del lavoro, le cui cause sono da ritrovarsi anche in motivazioni di ordine sistemico legate alle condizioni precarie del mercato del lavoro (Burgio, Muscarà, 2018).

Altro aspetto essenziale appare quello della necessità di un sistema dell'accoglienza capace di coinvolgere in modo pro-attivo e partecipato

i minori, a partire dall'importanza di comunicare ai MNA il loro essere possessori di diritti, procedendo poi verso un processo partecipativo che sottolinea e promuove la libertà di scelta e la reale presa in carico dei progetti dei minori, laddove presenti (Biffi, Francia, Edling, 2018).

Tale questione si scontra con il tema dell'interdipendenza tra i diversi livelli del sistema di accoglienza e dal rischio di ambivalenza di alcune pratiche educative. Come delineato da Di Masi e Defrancisci, infatti (2018), le pratiche di micro-sistema, influenzate da fattori macrosistemici (il sistema normativo di riferimento), rischiano di far emergere processi che possono riprodurre meccanismi non solo di mancata partecipazione attiva, ma addirittura di infantilizzazione (e quindi di mancata promozione della propria *agency*) dei Minori Non Accompagnati.

L'interazione di fattori macro, meso e micro, assieme al bisogno di porre attenzione ai processi di inclusione sociale, segnano la necessità di sviluppare e di osservare (al fine di individuarne gli elementi di replicabilità e le buone prassi che possono essere messe a sistema) progetti di interazione che vedono la società civile coinvolta nel processo di integrazione dei Minori Non Accompagnati, con uno specifico riferimento ai MNA che si avvicinano al compimento della maggiore età. Fanno parte di questi progetti le sperimentazioni dal basso che partono dal presupposto che i MNA siano portatori di bisogni potenzialmente contrastanti, che richiedono un intervento articolato centrato sull'interazione di più attori (Triani, 2016). La riuscita del percorso di integrazione passa, in sostanza, attraverso la possibilità di costruire un clima di cooperazione e di condivisione, in grado di fornire una solida rete di appoggio (Simoneschi, 2017).

È così possibile coinvolgere le scuole/ le reti di scuole (Biagioli, 2016; Amoruso *et al.*, 2015) e la cittadinanza (Zamarchi, 2014) attraverso progetti legati ad appartamenti di transizione per adulti (Malmsten, 2014), alla tutela volontaria o all'affido familiare (Segatto, Bonotto, Tria, 2018; Granata, 2018), allo scambio generazionale (Pavesi, 2018) o ad attività partecipative tramite l'utilizzo di linguaggi espressivi (Audino, 2018). Rispetto a tali sperimentazioni Segatto, Bonotto e Tria (2018) sottolineano l'importanza di supportare i bisogni specifici delle famiglie di accoglienza

za, tramite mediatori culturali e educatori, affinché l'esperienza familiare possa risultare positiva. In quanto tale, Granata ne evidenzia la portata a livello emotivo e educativo, oltre che a livello formativo e culturale, e il forte impatto sociale dovuto all'interazione di minori e neomaggiorenni con le famiglie del territorio e il tessuto sociale circostante.

Le esperienze legate alle arti e ai linguaggi espressivi contribuiscono alla costruzione identitaria, disponendosi – propone Audino – come strumenti in grado canalizzare l'esperienza della sofferenza e di lasciarla emergere attraverso linguaggi alternativi; costituiscono altresì occasioni per acquisire competenze linguistiche, relazionali, professionali utili per la riuscita di una piena integrazione. La nascita dal basso di iniziative del genere ha portato all'attenzione della ricerca la necessità di un'analisi sistematica dei progetti e delle attività che punteggiano i territori, al fine di effettuare delle valutazioni utili alla valorizzazione e al consolidamento dei dispositivi esistenti, alla strutturazione di linee operative e alla promozione di un approccio riflessivo tanto a livello micro quanto a livello meso e macro (Augelli, Lombi, Triani, 2018).

In questo senso si muove anche la ricerca di Pavesi (2018), volta ad analizzare i servizi, i progetti e le iniziative messi in atto in affiancamento o in sostituzione alla seconda accoglienza. I risultati mostrano come possano essere considerate pratiche innovative tutte quelle azioni svolte secondo logiche di rete e attraverso il coinvolgimento di attori diversi per mettere in comune risorse, competenze e conoscenze. Ancora, innovative sono quelle pratiche capaci di valorizzare tanto le risorse dei singoli quanto quelle dei gruppi, e di caratterizzarsi per la flessibilità delle modalità di intervento e per la personalizzazione dei progetti. Il quadro che ne emerge è quello di una vivacità delle organizzazioni pubbliche e del privato sociale nel trovare risposte innovative e sempre più capaci di promuovere il coinvolgimento attivo di MNA e cittadinanza, ponendo un'attenzione specifica a quelle dimensioni di contesto che possono rappresentare rischi o, al contrario, elementi di potenzialità e di sviluppo. In questo senso Pandolfi e Manca (2018) si muovono nell'ottica della costruzione di criteri e indicatori volti alla misurazione della qualità e dell'efficacia de-

gli interventi, e pongono in essere il tema dell'implementazione di linee guida e dell'analisi delle competenze delle figure professionali.

3.3 Le figure professionali coinvolte nell'intervento con i MNA

L'attenzione pedagogica appare essenziale rispetto al tema delle figure professionali coinvolte in modo diretto nell'accoglienza dei Minori Non Accompagnati.

L'intervento rispetto alle procedure burocratiche per il riconoscimento dello *status*, l'inserimento in un percorso di formazione e – successivamente – di ricerca e avvio al lavoro, il supporto nell'accesso al diritto alla salute, la preparazione alla maggiore età (in termini burocratici e operativi) richiedono di essere affiancati a obiettivi a carattere pedagogico che riguardano lo sviluppo della conoscenza del sé, l'acquisizione di strumenti di riflessività, la capacità di progettare il futuro (Bertozzi, 2018; Traverso, 2018), che sono possibili solo attraverso la costruzione di una relazione educativa. Come sottolinea Biagioli (2016), infatti, il compito professionale degli operatori dei centri di accoglienza è quello di svolgere un importante ruolo a sostegno di un rapporto intersoggettivo capace di arricchire la relazione tra due persone. Dal momento che i Minori Non Accompagnati devono contare sull'ambiente sostitutivo dei centri di accoglienza e sugli operatori per costruirsi una nuova vita (Montgomery, Roy, 2003), uno dei principali ruoli degli operatori è quello di far emergere aree di forza e di aiutare i minori a trarre da essa il potenziale che possiedono, su cui possono far leva per costruire un progetto di vita.

Nonostante tali presupposti, appaiono alcuni elementi critici che sembrano limitare la caratterizzazione in termini educativi degli interventi. Da un lato infatti Segatto e colleghi (2018) osservano come la maggior attenzione di minori e operatori riguardi il mondo del lavoro. Tale modalità di approccio appare in un senso legata al poco tempo a disposizione e alle condizioni lavorative precarie degli stessi operatori – come sottolineato da Di Masi e Defrancisci (2018) – dall'altro dalla

‘rincorsa’ al diciottesimo anno di età, momento che sancisce la necessità per il minore di essere autonomo e indipendente. In questo senso appare utile una consapevolezza dei modi in cui interagiscono la dimensione lavorativa, abitativa, della formazione, dello *status* legale che non sia limitata alle fasi immediatamente precedenti il compimento dei diciotto anni. Ancora, persistono o si esacerbano condizioni macro (con riferimento specifico ad alcuni Paesi del nord Europa) che limitano l’intervento possibile/dovuto nei confronti dei MNA alla mera richiesta del rispetto delle regole e alla sorveglianza (Biffi, Francia, Edling, 2018).

Infine, i vissuti complessi e le condizioni spesso traumatiche dei minori (Centro studi e ricerche IDOS, 2016), così come la molteplicità dei bisogni da loro espressi, richiedono una formazione specifica, spesso ancora mancante agli operatori di questo settore.

Il frequente ricambio del personale, le pressioni del sistema dei servizi e, in parte, i disinvestimenti da parte dei sistemi di *welfare*, oltre alla complessità delle istanze di cui si fanno portatori i MNA, rendono difficile la costruzione di *setting* educativi e relazionali (Di Masi, Defrancisci, 2018) in grado di promuovere la ridefinizione di un progetto di vita (Simoneschi, 2017); ma soprattutto consentendo agli operatori un approccio riflessivo rispetto alle loro rappresentazioni nei riguardi degli utenti e all’orizzonte teorico cui riferirsi al fine di orientare l’intervento. In questo senso Lorenzini (2018) evidenzia una carenza nel personale dei servizi di seconda accoglienza rispetto alla capacità di risalire alle teorie sottostanti le prassi consolidate, in termini tanto pedagogici quanto interculturali. Al contempo Segatto, Di Masi e Surian (2018) rilevano una mancanza di coinvolgimento attivo dei minori nell’utilizzo di strumenti tipici dell’intervento educativo, quale il PEI, oltre che una mancanza di differenziazione dei percorsi e dei progetti, riportando uno schiacciamento degli obiettivi su apprendimento della lingua, ricerca del lavoro, conclusione (eventuale) di un percorso formativo. Tali evidenze aprono al tema della formazione specifica per gli operatori dei centri di accoglienza, che si dispiega secondo il costrutto delle conoscenze (Saglietti, 2013; Lo-

renzini, 2018; Bertozzi, 2018; Di Masi, Defrancisci, 2018) e secondo quello delle competenze (Bertozzi, 2018).

I percorsi formativi dedicati all'accoglienza – la cui assenza viene percepita come problematica dagli stessi operatori (Di Masi, Defrancisci, 2018) – richiedono dunque un focus sulle conoscenze utili per la gestione delle pratiche di accoglienza dei MNA (anche alla luce dei cambiamenti avvenuti nel corso del tempo rispetto alle riorganizzazioni dei sistemi d'accoglienza e ai diversi bisogni dei minori) (Saglietti, 2013), ma anche un affondo sulle competenze degli operatori, che sono chiamati a confrontarsi con minori sempre più portatori di vissuti traumatici, senza tuttavia disconoscerne la capacità di resilienza (Di Nuzzo, 2013).

Secondo Bertozzi (2018) le competenze che gli operatori necessitano di sviluppare fanno riferimento a 4 specifiche aree di intervento, nelle quali gli operatori devono sapersi muovere con fluidità:

- riconoscere le aspettative e le risorse di ogni soggetto, aiutandolo a tenere insieme identità e percorsi personali con i vincoli imposti dal contesto e dalle normative;
- proteggere e allo stesso tempo accompagnare verso il futuro, con un approccio che responsabilizzi e guidi all'autonomia, affinché i MNA siano in grado di affrontare la vita adulta da neomaggiorenni (Zamarchi, 2014);
- riorientare le alte aspettative personali dei MNA in virtù delle reali possibilità offerte dal sistema e dai contesti ricettivi;
- riformulare le aspettative di lavoro.

Un ultimo passaggio riguarda la ricerca che si è interrogata circa il ruolo di un'altra figura chiave nell'ambito del sistema dell'accoglienza, rappresentata dal mediatore culturale. Tale figura riveste un ruolo essenziale (Benini, De Simone, 2011), ma risulta avere un riconoscimento professionale ancora marginale e spesso diverso sulla base delle singole regioni. Appare inoltre ancora diffusa la carenza di formazione (Luatti, 2006; Luatti e Torre, 2012) per tale profilo. Anche a livello europeo persistono difficoltà nel riconosce-

re questa professione (Casadei e Franceschetti, 2009), per quanto secondo Bertozzi e Sarius (2018) l'acquisizione di un *corpus* solido di competenze di mediazione culturale possa avere un impatto notevole sulla gestione di vissuti emotivamente pesanti, sulla rappresentazione che gli operatori hanno dei Minori Non Accompagnati e sulle modalità di intervento. In questo senso propongono lo sviluppo di competenze secondo il modello 'conoscenze, atteggiamenti, capacità', individuando:

- conoscenze linguistiche e culturali, conoscenza del sistema di accoglienza e delle normative;
- attitudine all'adattamento, disponibilità a destrutturare gli stereotipi;
- capacità di comunicazione verbale e non verbale, capacità di facilitazione e attivazione, capacità di gestione delle emozioni.

Gli autori suggeriscono come alcune di queste possano risultare utili anche per altre professionalità e come da esse possano essere tratte indicazioni rispetto ad aree di potenziamento professionale per coloro che lavorano o si accingono a lavorare con i Minori Non Accompagnati.

3.4 Cenni conclusivi

Come esplicitato all'inizio del capitolo, le domande che hanno condotto e che conducono la ricerca sui MNA sono strettamente collegate al trasformarsi delle dinamiche, delle modalità e delle motivazioni che determinano i flussi e le direttrici migratorie, tanto degli adulti, quanto delle famiglie e dei Minori. L'estrema complessità che è dovuta all'intreccio di tutte le dimensioni che contribuiscono a determinare il fenomeno in tutte le sue componenti deve pertanto essere tenuta in considerazione nel momento in cui ci si appropria ad esso con fini tanto di revisione bibliografica quanto di ricerca

Nota di chiusura

¹ Come è possibile notare consultando i report mensili e annuali delle principali pagine dedicate alla raccolta di dati relativi ai flussi migratori. A titolo esemplificativo si citano la Fondazione Ismu e il Cruscotto statistico giornaliero del Ministero dell'Interno).

4. La ricerca

4.1 Motivazioni della ricerca

Il presente lavoro di ricerca nasce dall'intreccio di interessi legati allo sviluppo professionale degli operatori da parte del Consorzio Sociale Agorà, operante nella città di Genova e sul territorio ligure, e di interessi a carattere scientifico della cattedra di Progettazione e valutazione educativa, afferente al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova.

Il comune interesse rilevato nel dialogo tra questi soggetti è rappresentato dal bisogno dei servizi di sentirsi in grado di garantire la tutela e una piena presa in carico dei Minori Non Accompagnati. D'altronde, tale elemento di sfida, relativo alle criticità emergenti da parte del sistema dell'accoglienza in Europa, appare in modo ricorsivo anche nella documentazione internazionale; in particolare appare opportuno citare le conclusioni del Synthesis Report for the EMN Study del luglio 2018¹, che sottolineano in modo evidente la carenza di operatori specializzati e indicano come necessaria e urgente la questione della formazione appropriata sia dei tutori che degli operatori dei servizi. Ciò affinché ai minori sia fornito un livello omogeneo di cura e supervisione, a prescindere dalle modalità di accoglienza nei diversi Paesi, Municipalità, tipologie di servizio. Anche la letteratura a livello nazionale si esprime in questo senso,

sottolineando l'importanza e la necessità di una formazione specifica degli operatori, intesa quale elemento essenziale per rispondere a un'utenza in costante trasformazione ed evoluzione (Bertozzi, 2018), nonché portatrice di istanze sempre più complesse (Saglietti, 2013). Ciò attraverso l'acquisizione di competenze legate alla gestione della complessità, quali la capacità di attivare reti costituite da attori (Triani, 2016) diversi e di progettare percorsi personalizzati (Surian, Segatto, Di Masi, 2018) in grado di promuovere attivamente l'*agency* dei minori, tenendo conto dell'unicità di cui ciascuno di essi si fa portatore (Bastianoni, Taurino, 2012), o la capacità di ripensare costantemente l'intervento educativo secondo una prospettiva di tipo *riflessivo* (Lorenzini, 2018).

La ricerca qui presentata si propone dunque, al contempo, come processo di ricerca ma anche di attivazione/formazione del personale operante nei centri di seconda accoglienza per Minori Non Accompagnati del Consorzio Agorà, volto all'incremento della qualità delle strutture di accoglienza, collocandosi nell'ambito di una di quelle che, secondo il rapporto *Migration to the EU: five persistent challenges*, rappresentano ad oggi aree chiave di sviluppo².

4.2 Scelta dei costrutti oggetto della ricerca: infanzia e competenze

La necessità di delineare un processo di ricerca capace di contribuire al dibattito scientifico ha richiesto l'individuazione, all'interno delle potenziali aree di esplorazione e di sviluppo conoscitivo sul tema dei Minori Non Accompagnati e dei sistemi dell'accoglienza, di costrutti in grado di fare riferimento a teorie pedagogiche e modelli di tipo educativo.

L'esplorazione della letteratura ha evidenziato due aspetti a tale riguardo interessanti, sia in riferimento alle caratteristiche dell'utenza che in riferimento a dimensioni afferenti all'ambito degli operatori.

In prima istanza infatti la produzione scientifica sottolinea l'unicità dei Minori Non Accompagnati, per i quali il percorso personale e

le modalità di organizzazione dei sistemi dell'accoglienza concorrono spesso a un'inevitabile precoce adultizzazione (Silva, 2003; Chiarolanza, Ardone, 2003; Walsh, 2008; Bastianoni, Taurino, 2012; Hopkins, Hill, 2010; Bertozzi, 2018; Traverso, 2018). Da una parte vi sono la necessità di integrarsi in una cultura completamente diversa, l'esperienza del viaggio, spesso le condizioni di vita critiche nel Paese di origine; dall'altra si avverte la necessità di rendersi completamente autonomi al compimento del diciottesimo anno di età, senza la reale possibilità di un graduale accompagnamento a una piena transizione verso l'età adulta (Surian, Comini, Menini, Pietropoli, 2018) – salvo esperienze e sperimentazioni locali ancora non portate a sistema.

Tale evidenza si scontra di fatto con la prima ed essenziale missione che ciascun sistema dell'accoglienza dovrebbe perseguire, rappresentata dalla protezione e salvaguardia dei diritti garantiti dalla *Convention of the Right of the Child* (1989), che rappresenta l'apice del processo di riconoscimento dell'infanzia quale fase specifica e unica della vita che – in quanto tale – è caratterizzata da specifici diritti. I Minori Non Accompagnati dovrebbero dunque essere protetti per le loro condizioni specifiche, la prima delle quali è rappresentata dall'essere minori, ossia bambini.

Le radici pedagogiche di tale principio sottendono una visione dell'infanzia centrata sull'atto del riconoscimento delle caratteristiche, dei bisogni e delle esigenze che ogni essere umano esprime in questo specifico periodo della vita. Tale atto implica la necessità di convertire – appunto – queste qualità e caratteristiche nei diritti fondamentali, a carattere universale (Bobbio, 2007).

Il riconoscimento dei diritti dell'infanzia rappresenta quindi un riconoscimento completo della loro ineluttabile unicità e potenziale creatività, che deve essere promossa attraverso un'*educazione integrale*, capace di guardare a diversi aspetti – fantasia, emozioni, movimento, socializzazione, stimolazione cognitiva – e quindi in grado di garantire alcuni dei diritti fondamentali del bambino: il diritto alla dignità, alla crescita, il diritto al gioco, il diritto a rimanere in società e a instaurare relazioni basate sulle emozioni, il diritto di comunicare e di dialogare, così come

il diritto di essere valorizzato e incoraggiato nell'esplorazione del mondo (Macinai, 2016). Inoltre, come sottolineato da Cambi, Mariani, Sarsini (2009), ciascuno di questi diritti ha a che fare con la dimensione ludica la quale – oltre a rappresentare il principale diritto culturale attribuito dalla CRC (Bobbio, 2007), rappresenta un orizzonte di esperienza in grado di arricchire le potenzialità sociali, cognitive e relazionali, permettendo anche di preservare i bambini da isolamento e omologazione. Di fatti, attraverso lo sviluppo di una molteplicità di linguaggi espressivi, la dimensione ludica – considerata come lo strumento e la modalità caratteristica dell'infanzia – consente ai bambini di rafforzare il loro senso di possibilità che, come conseguenza ultima, promuove la possibilità di esercitare la propria libertà per il raggiungimento del pieno benessere (Nussbaum, 2011) e delle personali *capabilities* (Sen, 2001).

Un ruolo chiave nell'assicurare tale sviluppo viene garantito dalla relazione interpersonale, e in particolare dalla relazione educativa con l'adulto, che consente ai Minori di far evolvere le proprie potenzialità e dà loro la possibilità di esprimere i bisogni specifici di crescita. La conversione di esigenze e bisogni specifici nei diritti fondamentali è infatti possibile solo quando l'adulto presta particolare attenzione alla dimensione della 'cura' dell'infanzia (Allison, Jenks, Prout, 2002): è impossibile garantire i diritti senza una correlata corresponsabilità alla cura da parte della Società adulta, rappresentata da molteplici attori quali le famiglie, la scuola, i servizi sociali, le istituzioni e le autorità a livello locale, nazionale, internazionale. In questo senso Premoli (2012) sottolinea come un approccio pedagogico basato sui diritti, e al contempo sulla cura, sia essenziale per salvaguardare tutti gli individui, con particolare riferimento a quelle categorie ritenute vulnerabili, o comunque meno capaci di esprimere la propria 'voce'. L'identificazione dei diritti rappresenta infatti una svolta nel processo di riconoscimento degli obiettivi generali e specifici di ogni intervento educativo (Bertolini, 2003).

Di fatto, a essere auspicata è l'integrazione di un approccio basato non solo sull'assistenza ma anche sulla cura autentica (Palmieri, Prada, 2008; Palmieri, 2011) i cui tratti distintivi implicano – di fianco alla

necessità di salvaguardia e tutela – anche e soprattutto la promozione di capacità, desideri, speranze e identità degli educandi (Grange, 2014) e la possibilità di significare l’esperienza e la condivisione dei significati stessi (Bertolini, Caronia, Palmieri, 2015). In questo senso un approccio basato sulla cura definisce progressivamente, attraverso un dialogo costante tra principi generali (e diritti) e le circostanze attuative e di azione, le condizioni che meglio consentono la tutela dell’infanzia in termini di garanzia di un completo sviluppo del minore, che deve essere considerato come un detentore di diritti attivo, impegnato e creativo (King, 2004).

Tale costrutto si basa sull’idea che il processo di piena espressione del sé richieda una costruzione in divenire che si caratterizza e si rende possibile attraverso la piena espressione di ciascuna delle tappe di vita, infanzia compresa (Finco, Jacoub, 2018).

L’esplorazione delle modalità in cui il costrutto dell’infanzia si manifesta e si declina all’interno dei servizi dedicati all’accoglienza dei Minori Non Accompagnati appare dunque utile al fine di comprendere a quali condizioni sia possibile progettare e mettere in atto interventi educativi capaci di permettere ai minori di esprimere e vivere la propria infanzia, nella consapevolezza che proprio attraverso tale espressione è possibile favorire una piena transizione verso l’età adulta.

Si aprono qui due questioni, riguardanti da una parte le modalità mediante le quali gli operatori garantiscono un intervento educativo basato sulla tutela e sulla cura dell’infanzia; dall’altra come gli stessi operatori possano tenere conto della complessità di cui ciascun minore è portatore e, al contempo, delle condizioni di sistema, garantendo così un approccio integrato, capace di farsi carico di tutte le istanze da cui l’accoglienza dei Minori Non Accompagnati è caratterizzata.

Come evidenziato dalla letteratura, tali questioni richiamano l’esigenza di una riflessione rispetto al tema della formazione degli operatori (Luatti, 2006; Casadei, Franceschetti, 2009; Luatti, Torre, 2012; Hopkins, Hill, 2010; Saglietti, 2013; Di Masi, Defrancisci, 2018; Lorenzini, 2018) e dello sviluppo della loro professionalità nella direzione della promozione di competenze specifiche (Bertozi, 2018; Bertozi,

Sarius, 2018), essenziali per lavorare con i Minori Non Accompagnati all'interno del sistema dell'accoglienza.

Formazione e competenze appaiono costrutti imprescindibilmente connessi, a testimonianza di un cambio di paradigma che – a partire dalle trasformazioni dei sistemi di produzione e della conseguente necessità di aggiornamento delle professionalità – ha coinvolto il sistema dell'educazione e quello della formazione, che hanno dovuto riorganizzare le proprie strutture spostandosi – appunto – dal costrutto di conoscenza a quello di competenza (Castoldi, 2011).

Il paradigma della competenza si costruisce dunque in risposta all'esigenza di trovare nuove forme nei rapporti tra la teoria e la pratica, tra il lavoro e il sapere (Reggio, 2017), disponendosi secondo la logica del processo, più complessa ed olistica rispetto alla logica mansionale (Di Nubila, 2003). Quello delle competenze rappresenta un paradigma proprio perché interpretabile come modo di pensare e di vedere la realtà che ispira le pratiche concrete tanto quanto le politiche, diffondendosi globalmente e in forme diverse. L'apparente incertezza definitoria del termine (Gadotti, 2008) di fatto non è altro che la testimonianza di una produzione discorsiva rispetto a tale concetto che si sostanzia a partire da letture del mondo e antropologie di diversa matrice, all'interno delle quali è possibile produrre concezioni molto varie (Reggio, 2017) del costrutto di competenza. In tal senso la polisemanticità, lungi dal condurre a frammentazioni e settorializzazioni, rappresenta una metafora unificante (Di Nubila, 2003) attorno alla quale le scienze desiderano continuare ad interrogarsi.

Nonostante la varietà delle definizioni e dei significati è possibile individuare alcune dimensioni essenziali per la definizione semantica del costrutto di competenza, che sono da rintracciarsi nei seguenti concetti:

- *performance* (McClelland, 1973) e attivazione dinanzi ad un compito (Pellerey, 2004);
- messa in azione dei saperi;
- dinamicità e contestualizzazione (Le Boterf, 1998);

- componente soggettiva (Spencer, Spencer, 1995);
- componente sociale, collettiva, organizzativa (Le Boterf, 1998);
- relazione con l'esperienzialità (Castoldi, 2011).

Se il costrutto della competenza si trova dunque ormai a dover dialogare con qualsiasi forma di sviluppo professionale, perché intesa come prerequisito essenziale di ogni prestazione lavorativa della persona (Di Nubila, 2003), ciò vale a maggior ragione quando le competenze devono confrontarsi con professionalità emergenti o con questioni complesse o critiche, per le quali è necessaria una professionalità di alto profilo, capace di rispondere in modo adeguato alla specificità dei problemi (Santerini, 2017). In questo senso emerge la necessità di declinare il costrutto di competenza nella sua forma più 'complessa', rappresentata dalla capacità di mobilitare risorse interne ed esterne finalizzate all'attivazione di un alto grado di consapevolezza, di analisi, di riflessività, di apprendimento. Per far ciò, dal momento che a rappresentare il principale oggetto della ricerca scientifica è il rapporto competenza-apprendimento (Pastore, 2005), come sottolinea Di Nubila (2003), anche l'idea di formazione – che necessita di tenere conto delle trasformazioni che il costrutto di competenza ha apportato nello sviluppo professionale a livello individuale e sociale – necessita di confrontarsi in maniera elettiva con il costrutto di apprendimento esperienziale, attraverso la valorizzazione delle situazioni lavorative e le opportunità di confronto tra professionisti. In questo senso l'apprendimento esperienziale si dispiega come apprendimento a partire tanto dalle pratiche quotidiane quanto dalle specificità del contesto lavorativo, ed è finalizzato all'acquisizione di quella postura riflessiva che dovrebbe caratterizzare costantemente lo sviluppo professionale (Schön, 1993).

Attraverso tale angolo di parallasse è possibile guardare ai sistemi d'accoglienza nazionali in Europa, molti dei quali si sono trovati ad affrontare progressivi adeguamenti ed emergenze ricorrenti, sperimentazioni di varia natura, riorganizzazioni a partire dall'aggiornamento normativo. In tali contesti operano professionisti che necessitano di adeguare le proprie competenze adattandosi in modo costruttivo ai

cambiamenti del sistema (Bertozi, 2018), a partire dal bagaglio di esperienze maturate nel corso del tempo, per coloro che già lavorano, e da una solida formazione alla professionalità per chi si accinge ad entrare professionalmente nel sistema.

In questo senso, nonostante la formazione e lo sviluppo di competenze specifiche vengano richiamati e segnalati come prioritari, essi non sono ancora stati affrontati in modo sistematico e integrato dalla produzione scientifica inerente all'accoglienza dei Minori Non Accompagnati.

Il tema delle competenze è stato stato altresì abbondantemente e variamente affrontato nella sua dimensione interculturale, già a partire dalla metà del secolo scorso. Come ben delineato da Surian (2008) la letteratura di riferimento in questo senso affonda le sue radici in concetti antropologici e legati allo studio della comunicazione non verbale e della prossemica, sulla base delle quali sono state poi sviluppate numerose concettualizzazioni che propongono accentuazioni e caratterizzazioni anche molto diverse tra loro. Proprio al fine di individuare elementi di distinzione e di similarità, Spitzberg e Changnon (2009) hanno proposto una classificazione dei modelli presenti in letteratura delineando cinque tipologie di modello di competenza interculturale, pur senza pretesa di esaustività:

- modelli compositivi (Hamilton, Richardson, Shuford, 1998; Dear-dorff, 2006; Hunter, White, Godbey, 2006);
- modelli co-orientativi (Fantini, 1995; Kupka, 2008; Rathje, 2007);
- modelli evolutivi (Gullahorn, Gullahorn, 1962; Hoopes, 1979; Bennet, 2002; King, Baxter Magolda, 2005);
- modelli adattivi (Kim, 1988; Gallois, Franklyn-Stokes, Giles, Coupland, 1988; Berry, Kim, Power, Young, Bujaki, 1989; Navas, Rojas, Garcia, Pumares, 2007);
- modelli di processo causale (Imahori, Lanigan, 1989; Hammer, Wiseman, Rasmussen, Brusckhe, 1998; Ting-Toomey, 1999; Griffith, Harvey, 2000; Arasaratnam, 2008)³.

I diversi modelli non si escludono mutualmente, e testimoniano anch'essi la polisemanticità del costrutto di competenza, anche quando declinato in chiave interculturale. Polisemanticità che – in questo caso – lascia adito a due differenti osservazioni. Innanzitutto è attestabile una difficile codifica degli elementi ricorrenti presenti nei diversi modelli (Dusi, Vecchio, 2013), tanto da poter affermare che quello di competenza interculturale è ancora un «nebulous concept» (Deardorff 2009, p. 479). In secondo luogo è possibile notare come di fatto quello di competenza interculturale sia un concetto che rivela una prospettiva essenzialmente occidentale (Surian, 2008).

Rispetto all'accoglienza dei Minori Non Accompagnati il concetto di competenza interculturale si rivela comunque utile, per quanto tuttavia esso non possa essere considerato esaustivo. La competenza interculturale copre infatti il campo semantico definito dall'implicita espressione 'stranieri' (persistente nella definizione italiana: Minori Stranieri Non Accompagnati), ma necessita di interfacciarsi e dialogare con altri set di competenze, capaci di riferirsi all'intervento con 'minori' e 'non accompagnati'. Alla dimensione interculturale devono in altre parole essere affiancate la dimensione della minore età e la condizione di separazione.

Lo sviluppo della ricerca in questo senso appare dunque opportuno al fine di produrre un *corpus* di conoscenze e riflessioni che possa stimolare la professionalizzazione degli operatori e incidere sulle logiche della formazione professionale tanto in servizio quanto preliminare.

4.3 Le domande di ricerca

La ricerca, per il suo sviluppo, ha necessità di produrre domande – e successivi asserti – capaci di avere rilevanza teoretica (ossia capaci di offrire un contributo alla conoscenza dei fenomeni), e al contempo pragmatica (cioè capaci di orientare azioni e fornire indicazioni per compiere scelte efficaci) e formativa (capaci di promuovere approcci riflessivi).

La necessità di declinare l'obiettivo conoscitivo secondo tali presupposti ha condotto a un progressivo adattamento delle domande stesse al

profilo del contesto empirico. Tale processualità rientra in ciò che viene definito come la sintonizzazione delle procedure di costruzione del dato alle caratteristiche dell'oggetto cui si applicano, ossia la sottomissione del metodo alle peculiarità del contesto empirico cui il metodo stesso viene applicato (Riemer, 1977).

Per quanto quindi la progettazione del percorso di ricerca possa essere attenta e prevedere possibili ostacoli e difficoltà, l'assunzione di una prospettiva legata alla continua revisione e aperta a possibili modifiche in itinere di modalità e struttura del lavoro può coinvolgere anche le domande stesse di ricerca, che possono essere influenzate e riviste (Mortari, 2010), precisandosi per andare a cogliere quanto di non prefigurato che i partecipanti con i loro dati propongono.

Le domande di ricerca si sono sviluppate dunque fino ad arrivare alla seguente esplicitazione:

1. Come si declinano le rappresentazioni dell'infanzia di cui sono portatori gli educatori e i coordinatori dei centri di accoglienza per Minori Non Accompagnati in rapporto agli utenti e ai servizi nei quali lavorano?
2. Quale rappresentazione hanno gli operatori stessi rispetto alle competenze e alle esperienze formative necessarie per il lavoro educativo nei servizi per Minori Non Accompagnati?

4.4 Paradigma e approccio di ricerca

La necessità di muoversi entro l'ambito della ricerca educativa ha condotto a una prima scelta di ordine epistemologico relativa alla porzione di realtà – ossia agli oggetti e ai contesti – entro cui focalizzare l'attenzione. Se infatti la ricerca educativa è quella particolare branca della ricerca che produce riflessioni su uno specifico oggetto sociale rappresentato dal 'fatto educativo', i centri di accoglienza per Minori Non Accompagnati vengono qui intesi come contesti entro i quali, attraverso la relazione tra operatore e minore – si realizzano fatti educativi, che si caratterizzano per il loro carattere *eventuale* (Corsi, 1997) e sono basati

su una precisa intenzionalità educativa. In questo senso le cifre che caratterizzano la relazione tra minore e operatore sono riconducibili ad alcuni elementi principali (cfr. Trincherò, 2004): asimmetria; focalizzazione sul concetto di educazione; interazione di educatore, educando e ambiente; strutturazione a partire dalla triade progetto-processo-cambiamento migliorativo.

Una seconda scelta metodologica riguarda l'individuazione del paradigma entro cui declinare la ricerca e l'approccio utilizzato per esplorare la porzione di realtà prescelta. Partendo dal presupposto che la ricerca educativa mira a far luce su una situazione educativa spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, al fine di studiare le condizioni di educabilità entro un dato contesto e a date condizioni (Trincherò, 2004), essa può svilupparsi secondo una duplice prospettiva: da una parte può essere condotta al fine di ottenere una conoscenza approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità; dall'altra può essere guidata dall'intento di astrarre da quella situazione leggi e regole di portata più generale, applicabili anche a contesti diversi da quelli in cui sono state prodotte (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Per quanto in entrambi i casi la ricerca sia utile, nell'immediato o in un secondo tempo, per far sì che chi è chiamato a compiere scelte in ambito educativo abbia tutti gli elementi necessari per prendere decisioni informate, guidate da un'attività conoscitiva sistemica e controllata, piuttosto che dal mero senso comune, ciascuno dei due scopi fa maggiormente riferimento a uno specifico paradigma. Laddove infatti la ricerca volta al perseguimento di una conoscenza approfondita di una specifica situazione si iscrive all'interno del paradigma interpretativista, caratterizzato dall'utilizzo di metodologie e strumenti di tipo idiografico, qualitativo, quella che persegue l'individuazione di elementi di portata più generale si muove all'interno del paradigma post-positivista, che si avvale di metodologie e strumenti di tipo nomotetico (Schwartz & Jacobs, 1979).

La presente ricerca si inserisce all'interno del paradigma interpretativista, e fa proprio un approccio di tipo *emic* (Pike, 1967), ossia

idiografico. Essa è dunque guidata dall'obiettivo di basare i suoi asserti conoscitivi su modalità relazionali centrate sul concetto di co-costruzione della realtà. In questo senso si prefigge di fare proprie – attraverso l'utilizzo di strumenti di tipo qualitativo – le categorie cognitive e il linguaggio dei soggetti coinvolti che – secondo una processualità di tipo *bottom-up* – vengono utilizzate per produrre nuove conoscenze⁴, utili a generare una descrizione della realtà (Hyman, 1954).

4.5 Gli oggetti della ricerca: le rappresentazioni sociali

La necessità propria della ricerca qualitativa di porre al centro della propria indagine le interpretazioni che i soggetti coinvolti danno della realtà⁵ (Sità, 2012) richiede di focalizzare l'attenzione su oggetti discorsivi che possono essere padroneggiati dai soggetti e che sono in grado di permettere un affondo in termini di riflessività e l'apertura a forme di interpretazione non guidate da categorizzazioni preconcrete.

Per tale motivo può essere utile focalizzare la propria attenzione sul costruito di rappresentazione sociale. Questa può essere definita come:

una serie di concetti, asserti e spiegazioni che nascono nella vita di tutti i giorni, attraverso le comunicazioni interpersonali. Sono dei sistemi cognitivi, con una loro logica e un linguaggio attraverso i quali gli individui di una società costruiscono la realtà sociale, e che vengono create e ricreate dalle persone nel corso delle loro interazioni (Moscovici, Farr, 1984, p. 34).

Le rappresentazioni sociali, dunque, costituiscono delle categorie euristiche che aiutano ad orientarsi nel variegato e complesso mondo circostante (Arbric, 2003). La loro natura è multiforme, giacché fa riferimento a processi individuali ed interindividuali (o intergruppi), in equilibrio dinamico tra loro (Doise, 1993), ed è caratterizzata da un'essenziale dimensione culturale (Jaspars, Fraser, 1984). Di fatto le rappresentazioni sociali sono delle vere e proprie cornici orientanti che

ciascuno utilizza per comprendere, organizzare e interpretare la realtà, che si intrecciano in modi multiformi (Doise, 1993).

In questo senso appare importante sottolineare che le rappresentazioni sociali sono coinvolte nella dinamica di processi di diversa natura: la diffusione e l'assimilazione di conoscenze, lo sviluppo individuale e collettivo, i processi di definizione identitaria personale e collettiva, le forme di espressione dei gruppi e le trasformazioni sociali. Sono dunque non solo «opinioni su o atteggiamenti verso, ma [...] teorie o branche della conoscenza che vengono usate per la scoperta e l'organizzazione della realtà» (Moscovici, Farr, 1984, p. 130). Tale definizione chiarisce e pone l'accento sull'importanza che le rappresentazioni sociali hanno sulla componente operativa dei soggetti. Esse infatti divengono dei veri e propri costrutti orientanti l'azione, capaci di indirizzare scelte e modalità operative di singoli, gruppi e organizzazioni. Per tale motivo la ricerca educativa che si muove entro il contesto dell'accoglienza dei Minori Non Accompagnati ha sovente utilizzato il costrutto di rappresentazione sociale per indagare specifiche porzioni di realtà, con particolare riferimento al rapporto tra teorie implicite e prassi o procedure.

La presente ricerca si inserisce dunque nel filone delle ricerche educative che hanno inteso indagare le rappresentazioni sociali proprie degli operatori dei centri di accoglienza dei Minori Non Accompagnati (Saglietti, 2013; Cardellini, 2018; Segatto, Di Masi, Surian, 2018; Lorenzini, 2018).

Declinando il concetto teorico di rappresentazione sociale rispetto ai costrutti di infanzia e di competenza si può pensare che ogni attore coinvolto nei contesti dell'accoglienza (i minori, gli operatori, i coordinatori dei servizi, i volontari) abbia la propria personale idea di ciò che l'infanzia è e rappresenta, e di quelle che le competenze professionali dovrebbero essere. Ciascuna di queste idee – ossia ciascuna di queste rappresentazioni sociali – è il risultato di un mix di atteggiamenti, opinioni, credenze costruite sulla base delle esperienze, del contesto familiare e sociale, dell'educazione formale e non formale. Inoltre tali rappresentazioni possono risultare implicite o esplicite, e le diverse ca-

ratteristiche attribuite possono essere più o meno manifeste e/o consapevoli in ciascun attore coinvolto (e interpellato).

Inoltre, date le implicanze operative delle rappresentazioni sociali – dal momento, cioè, che le azioni di ciascuno vengono intraprese in virtù o a causa di questo mix di atteggiamenti, opinioni, credenze, emozioni in relazione a un oggetto sociale (Folgheraiter, 2009; Donati, Folgheraiter, Raineri, 2011) – si può immaginare che diverse rappresentazioni sociali di infanzia possano condurre a differenti scelte da parte di tutti gli attori coinvolti. Ciò infatti vale sia per i Minori Non Accompagnati – che organizzano la loro ‘nuova’ vita e progettano il futuro anche sulla loro personale idea di infanzia – sia per operatori sociali, educatori, coordinatori, che effettuano scelte educative in termini progettuali, di analisi e interpretazione di bisogni/obiettivi educativi e delle azioni ad essi coordinate.

4.6 Scelta della metodologia: la ricerca-formazione

Il progetto di ricerca si è proposto di coinvolgere tutti gli operatori attivi nei centri di seconda accoglienza per Minori Non Accompagnati del Consorzio Sociale Agorà al fine di fornire, già nel suo dispiegarsi, la possibilità di promuoverne la professionalità attraverso un approccio riflessivo e trasformativo (Mezirow, 2016; Fabbri, Romano, 2017).

Il desiderio di colmare lo iato presente fra teoria e pratica, fra pensiero pedagogico e azione educativa, fra mondo della ricerca e mondo di chi opera sul campo (Vannini, 2018), e la consapevolezza dell’importanza di mantenere fertile il confronto tra questi due mondi hanno condotto alla scelta di coinvolgere attivamente gli operatori attraverso un intervento di ricerca-formazione. Questa si caratterizza per la possibilità di fare ricerca empirica attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca in un quadro di collaborazione inter-istituzionale (Vannini, 2018).

L’espressione ricerca-formazione rimanda a un concetto ad oggi ancora non precisamente definito all’interno del dibattito scientifico internazionale, che può tuttavia essere fatto risalire al filone della ricerca partecipante (Nigris, 1998) e alla sue forme più strutturate di ricerca-a-

zione (Rapaport, 1970; Elliott, 1991; Ferrance, 2000; Whyte, 1991; Kemmis, 2009; Johnson, 2012; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014), e ricerca-formazione-azione (Smeets, Ponte, 2009; Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010; Lipari, Pastore, 2014; Zecca, 2017). Elemento centrale è rappresentato dalla compartecipazione di ricercatori e professionisti sul campo, e dal loro impegno di cambiamento e azione sociale.

Per quanto la ricerca-formazione sia stata definita (come peraltro la ricerca-azione) nell'ambito dell'istituzione scolastica, è possibile applicare tale approccio a qualsiasi contesto che si basi sulla predisposizione e l'attuazione di dispositivi legati alla progettazione educativa. La ricerca-formazione può dunque essere considerata una ricerca che si svolge all'interno delle istituzioni educative, fortemente ancorata al contesto, dove ricercatori e operatori condividono itinerari di ricerca (Nigris, 2018), al fine di promuovere un'effettiva ricaduta dei risultati nella realtà educativa e formativa.

In questo senso l'esigenza di far dialogare teoria e pratica nasce osservando come, negli anni, la ricerca teorica e sperimentale abbia prodotto un *corpus* notevole di conoscenze, informazioni, dati, spesso poco capaci di dialogare con la realtà quotidiana degli operatori (Nigris, 2018). Al contempo, tra i fattori che impongono un radicale ripensamento dei modelli formativi degli operatori è possibile segnalare il basso impatto della ricerca pedagogica e della formazione dall'alto sulle pre-concezioni e sulle credenze che gli operatori maturano sul campo durante la loro storia di formazione e di esperienza professionale. In questo senso, parafrasando Benvenuto (2015), non sempre gli operatori hanno la consapevolezza delle situazioni problematiche che incontrano e dei fattori che le hanno generate, e le loro azioni possono essere frutto di intuizioni o risultato di saperi sommersi cui attingono per compiere le loro scelte. Saperi che sono anche definiti come una rete di pre-comprensioni, di teorie implicite e credenze, di conoscenze allo stadio pre-riflessivo. Sono quelle che Bruner (1992) definisce 'pedagogie popolari', e che fanno sì che l'operatore metta a frutto il sapere dell'esperienza, le azioni e le strategie che hanno mostrato di funzionare, o che più semplicemente sono l'unica ri-

sorsa a cui poter attingere. La ricerca-formazione si dispiega quale dispositivo capace di mettere gli operatori nella condizione di poter passare dal sistema delle credenze implicite a un sapere più consapevole, trasladando dal proprio *habitus* routinario a forme di analisi più sistematiche basate sul pensiero riflessivo.

Obiettivo della ricerca-formazione è quindi quello di promuovere un pensiero interpretativo profondo sul *perché* delle proprie azioni e delle proprie credenze, capace di stimolare un cambiamento a livello personale e della comunità di appartenenza (Cardarello, 2018). Di fatto la ricerca-formazione intende interpretare e declinare quanto proposto da Lewin (1947), secondo cui per formare soggetti adulti e produrre in loro un cambiamento è necessario studiare come funzionano i sistemi in cui si va a operare, coinvolgendo i destinatari in questa riflessione e avviando il processo di motivazione al cambiamento che attiva forme di pensiero riflessivo che, a lungo termine, può produrre la trasformazione delle pratiche e del contesto lavorativo (Schön, 2006; Bochicchio, Di Viggiano, 2012).

In questo senso è possibile sottolineare come la ricerca-formazione si debba caratterizzare come un percorso di formazione non solo *attraverso* la ricerca, ma anche *alla* ricerca (Cardarello, 2018). Ricerca-formazione significa allora anche costruire in modo progressivo competenze di ricerca, individuando un livello intermedio in cui il ricercatore e l'operatore possano incontrarsi e dialogare. La capacità del ricercatore di formare alla ricerca e di individuare il set di competenze adeguate per fare ricerca, e la capacità degli operatori di acquisire tali competenze rappresentano delle acquisizioni che non si esauriscono nel momento in cui un progetto di ricerca arriva alla sua conclusione; divengono invece – alle dovute condizioni – capacità acquisite per condurre una modalità di lavoro, secondo una logica di ricerca che trova, nella riflessività e nella capacità di problematizzare, la sua manifestazione principale (Schön, 1987; Altrichter, Posch, Somekh, 1993), consentendo di affrontare in modo diverso la quotidianità delle pratiche educative.

La scelta di costruire una ricerca-formazione ha dunque condotto alla partecipazione di tutti gli operatori dei centri di accoglienza del Consorzio Sociale Agorà, secondo tre diversi piani di coinvolgimento:

- i coordinatori dei servizi per i migranti sono stati coinvolti nelle fasi preliminari di identificazione e di esplicitazione del mandato di ricerca;
- tutti i volontari del Servizio Civile Nazionale inseriti nei centri di accoglienza per Minori Non Accompagnati del Consorzio Agorà hanno costituito il gruppo di ricerca, coordinato dalla scrivente;
- tutti gli educatori, i coordinatori, il mediatore culturale e gli operatori notturni sono invece stati inseriti nell'unità di rilevazione.

Tale metodologia di ricerca – in cui ricercatori e soggetti partecipanti risultano essere co-costruttori di conoscenze, ha permesso di perseguire un triplice obiettivo.

Innanzitutto è stato possibile contribuire all'acquisizione di conoscenze/competenze anche nell'ambito della ricerca con riferimento specifico ai volontari di Servizio Civile Nazionale, in ottica di formazione continua e di costruzione di un futuro profilo professionale. In secondo luogo è stato possibile costruire il disegno e gli strumenti di ricerca 'dall'interno', utilizzando il linguaggio e le categorie interpretative proprie di coloro che operano quotidianamente nei servizi. Infine è stato possibile generare – attraverso ciascuna delle diverse forme di partecipazione – una circolarità interpretativa utile a promuovere la formazione di tutti gli operatori coinvolti.

Tale circolarità è da intendersi come la possibilità per il ricercatore di entrare nel campo di ricerca e di svolgere determinate attività al fine di comprendere come i suoi interlocutori diano senso a oggetti/fatti educativi e la contemporanea possibilità – per coloro il cui operato diviene oggetto di osservazione – di spiegare le proprie opinioni e le ragioni del proprio agire. La valenza formativa di tale processo è insita nello sforzo di comprensione che vede ricercatori e interlocutori impegnati nel tentativo di comprendere il modo in cui interpretano i feno-

meni e li rendono comprensibili ad altri. Tale elemento rappresenta di fatto occasione di rimessa in discussione di scelte operative e di quelle che sono le proprie teorie di riferimento.

4.7 Il contesto della ricerca: il Consorzio Agorà

4.7.1 Mission ed evoluzione storica dei servizi ai migranti

Il Consorzio Sociale Agorà, a cui ad oggi aderiscono otto cooperative sociali, si costituisce a Genova nel 1995, come risultato formale di un percorso di integrazione, di scambio e di confronto dell'esperienza di gestione dei servizi dedicati al disagio minorile di quattro cooperative attive da diversi anni sul territorio urbano e regionale. Lo sviluppo che negli anni ha caratterizzato il Consorzio è andato nella direzione dell'ampliamento e della diversificazione dei servizi – a partire dalle tipologie tradizionali di servizi socio-educativi – sviluppandosi in modo significativo nei settori dell'assistenza alla persona, della formazione e dell'orientamento, della creazione di opportunità di inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati. *Mission* del Consorzio è la facilitazione all'interno delle comunità locali di percorsi di solidarietà, accoglienza e integrazione attraverso l'attivazione delle risorse del territorio, progettando e dando vita a iniziative capaci di portare benefici non solo in termini di sviluppo economico locale ma anche di maggiore solidarietà, promuovendo l'integrazione sociale tra cittadini.

Le prime esperienze di Agorà nell'ambito dell'accompagnamento di minori stranieri risalgono ai primi anni '90, quando i beneficiari dei servizi erano i minori albanesi, sprovvisti di figure parentali significative sul territorio, e le famiglie Rom, presenti negli insediamenti autorizzati del Comune di Genova.

Le attività rivolte ai primi consistevano nella presenza di educatori professionali che si occupavano di integrare il lavoro degli educatori delle strutture del territorio – dove i minori erano collocati nelle fasi di prima accoglienza – al fine di strutturare un progetto educativo individualizzato finalizzato all'acquisizione dell'autonomia, in prospettiva

della maggiore età, vicina in termini di tempo. Per le comunità Rom invece la presenza educativa era rivolta all'attenzione della cura genitoriale e alla ricerca di forme di socializzazione anche al di fuori dei campi nomadi. In entrambi i casi l'approccio si caratterizzava per la forte dinamicità, al fine di facilitare momenti di 'aggancio' e di relazione. Le collaborazioni con altre realtà del territorio hanno successivamente condotto il Consorzio Agorà (negli anni 2007-2008) alla progettazione e alla successiva apertura delle prime strutture per minori stranieri richiedenti protezione internazionale presenti in Liguria.

Ad oggi il Consorzio ha attive due comunità per Minori Non Accompagnati, che rientrano nel circuito di seconda accoglienza SPRAR e che operano per lo sviluppo e il sostegno dell'azione educativa verso i ragazzi al fine di favorirne l'inclusione nella società. Ciascuna delle due Comunità offre ospitalità a un numero massimo di 23 MNA, di età compresa indicativamente tra i 13 e i 18 anni di età, inviati dall'Ufficio Cittadini Senza Territorio – UCST della Direzione Politiche Sociali del Comune di Agorà e dal servizio centrale SPRAR.

4.7.2 Il funzionamento del servizio di Agorà

All'ingresso in Comunità gli operatori dei servizi attivano un periodo di osservazione del minore, della durata di tre settimane, durante le quali (laddove possibile) il minore frequenta – partecipando attivamente alle attività previste – una delle strutture durante il giorno e rientra nella struttura di prima accoglienza per la notte. L'osservazione viene svolta dall'*équipe* degli educatori attraverso una griglia che tiene in conto dei seguenti assi fondamentali: psico-affettivo; socio-relazionale; cognitivo; narrativo rispetto alle memorie e al percorso migratorio.

Durante il periodo di osservazione il minore viene accolto, gli vengono presentate le regole e le opportunità, viene presentato al gruppo degli ospiti e viene analizzata la sua condizione di salute, la tipologia del vestiario di cui dispone, le sue condizioni complessive. Vengono inoltre organizzate occasioni di socializzazione con altri ospiti e si cerca di instaurare un rapporto fiduciario all'interno del contesto normativo

della struttura. Se già nel periodo di osservazione iniziano attività quali l'alfabetizzazione e la scolarizzazione (con l'inserimento in classi opportune propedeutiche al conseguimento dei titoli minimi), al momento dell'inserimento – immediatamente preceduto da un incontro con l'Assistente Sociale della struttura e un educatore referente – si inizia a definire il progetto educativo individualizzato (PEI).

Le attività proposte – oltre a quelle necessarie per il disbrigo delle pratiche burocratiche e per la garanzia delle cure medico-sanitarie – sono legate alla realizzazione del PEI e alla concretizzazione della dimensione comunitaria. Le attività della Comunità definiscono pertanto il *setting* complessivo attraverso cui si veicolano le proposte educative. Si sviluppano dunque attività legate alla formazione scolastica, alle routine quotidiane e alla loro gestione, allo studio, alla gestione del denaro e delle proprietà personali, alle riunioni e ai colloqui con gli operatori.

Le due *équipe* educative sono costituite da educatori, uno dei quali con funzione di coordinatore. Ad essi si aggiungono gli operatori notturni, un assistente sociale e – a cavallo delle due strutture – un legale, un etnopsicologo e due mediatori culturali.

Gli educatori si occupano della gestione del quotidiano, condividendo e perseguendo i progetti educativi di tutti gli ospiti, con particolare riferimento a quelli di cui sono stati nominati referenti. L'assistente sociale si occupa della determinazione degli elementi di contesto nei quali inserire l'intervento di accoglienza e delle modalità per facilitare il rapporto con i servizi del territorio. L'etnopsicologo fornisce consulenza nei casi di accoglienza di Minori Non Accompagnati particolarmente fragili o con difficoltà a inserirsi nella vita di comunità. I mediatori culturali facilitano – soprattutto all'ingresso in struttura – la costruzione di rapporti tra i minori e la Comunità.

Tutta l'*équipe* partecipa a riunioni settimanali durante le quali viene fatto il punto sul progetto complessivo e sui singoli minori, oltre che alle supervisioni che, a cadenza quindicinale, permettono il confronto con un supervisore esterno.

4.8 Lo strumento di indagine

Date le premesse metodologiche rispetto a paradigma e approccio è stato scelto di usare il *focus group* come tecnica privilegiata di indagine.

La scelta dello strumento è ricaduta sull'intervista focalizzata (Merton, Kendall, 1946; Corbetta, 2011; Trincherò, 2002; Krueger, 1994; Potter, Puchta, 2002; Acocella, 2008) non tanto per motivi di economizzazione/ottimizzazione delle risorse, quanto per la capacità di questo strumento di generare un insieme di informazioni espresse nell'intreccio dei discorsi dei partecipanti, che favorisce l'emergere di atteggiamenti, credenze, orientamenti di valore sul tema in discussione e, al contempo, sollecitate dalla discussione, le ragioni portate a sostegno delle credenze, degli atteggiamenti e dei valori di ciascuno (Krueger, 1994).

Emergono cioè i modelli argomentativi impiegati per sostenere le proprie ragioni, le scelte narrative, gli *scripts* adottati per legare fra loro gli eventi narrati. Ma la collocazione di questi discorsi all'interno di un campo discorsivo più ampio di quello generato con l'intervista fa sì che, con il *focus group*, emergano più nitidi i discorsi di negoziazione del senso riposto nei discorsi (Morgan, 1997; Frisina, 2010). La dimensione grupppale, che rappresenta più della somma delle parti, è dovuta al fatto che l'ascolto dell'altro pone ciascun interlocutore in una posizione di accordo/disaccordo che deve esplicitare e giustificare, permettendo inoltre di riflettere su temi, dimensioni, valori, questioni che, in modo autonomo, non sarebbero emersi alla sua attenzione.

4.9 Il disegno della ricerca

4.9.1 Timesheet di ricerca

Il percorso temporale e concettuale della ricerca viene schematizzato nel seguente *timesheet* di ricerca (Mortari, 2010, p. 46; Mortari, Saiani, 2013, p. 77).

	Set. Nov. 2017	Dic. 2017 Feb. 2018	Mar. Ago. 2018	Set. Dic. 2018	Gen. Apr. 2019	Mag. Lug. 2019
Definizione mandato						
Definizione scelte metodologiche						
Costituzione gruppo di ricerca						
Formazione gruppo di ricerca sulla ricerca educativa						
Analisi della letteratura						
Individuazione popolazione e unità di rilevazione						
Scelta e costruzione strumento di indagine						
Formazione del gruppo rispetto alla somministrazione dello strumento di indagine						
Raccolta dati						
Formazione del gruppo rispetto all'analisi dei dati						
Sbobinatura e analisi di primo livello dei dati						
Analisi di secondo livello dei dati						
Revisione della letteratura						
Stesura del resoconto di ricerca						
Restituzione ai partecipanti						

Tab. 5: *Timesheet* della ricerca

La somministrazione degli strumenti e la raccolta dei dati sono avvenuti nella primavera-estate 2018, secondo le tempistiche indicate nella Tab. 6.

Marzo 2018	Aprile 2018	Maggio 2018	Giugno 2018	Agosto 2018
Focus group ITALIA	Focus group CIPRO	Focus group SPAGNA		
Interviste ITALIA			Interviste SVEZIA	Interviste SVEZIA

Tab. 6: *Timesheet* della raccolta dati

4.9.2 Popolazione e unità di rilevazione

Rispetto alla definizione della popolazione di riferimento e alla scelta dell'unità di raccolta (o unità di rilevazione) è stato tenuto in considerazione il quadro teorico di riferimento. Data infatti la necessità di condurre una ricerca interpretativa, basata sulla *comprensione* approfondita di alcuni degli elementi caratterizzanti i fatti educativi, risultava necessario coinvolgere, per quanto possibile, *tutti* i soggetti che operano in una specifica realtà (cfr. Trincherò, 2004, p. 186).

Il contesto di riferimento vede il fenomeno dell'accoglienza dei Minori Non Accompagnati come fenomeno di respiro internazionale, che caratterizza in modo specifico l'intero continente Europeo, e per il quale risulta necessario ragionare in ottica di presa in carico comunitaria dei minori (perlomeno a livello di Comunità Europea). Dato tale presupposto, è stato scelto di individuare come popolazione di riferimento gli operatori di centri di accoglienza per Minori Non Accompagnati della Comunità Europea.

Data la vastità della popolazione di riferimento in termini di estensione geografica e di numerosità dei soggetti potenzialmente coinvolgibili, è stato scelto di condurre la ricerca in quattro diversi Paesi, selezionati sulla base delle caratteristiche geografiche e legate ai flussi.

Sono stati così individuate le principali rotte/porte di accesso all'Europa. In questo senso secondo l'European Border and Coast Guards Agency è possibile individuare otto differenti porte di accesso⁶ all'Europa:

- africana occidentale;
- mediterranea occidentale;

- mediterranea centrale;
- specifica per Puglia e Calabria;
- circolare tra Albania e Grecia;
- mediterranea orientale;
- balcanica occidentale;
- europea orientale.

Tali rotte sono raggruppabili in 4 macro-rotte, così suddivise (come proposto da UNHCR):

- rotta dell'Europa occidentale (via mare);
- rotta dell'Europa centrale (via mare);
- rotta dell'Europa orientale (via mare);
- rotta dell'Europa nord-occidentale (via terra).

Collocando la città di Genova (in cui il Consorzio Sociale Agorà opera) entro la rotta dell'Europa Centrale (via mare), sono stati individuati altri tre Paesi Europei che rappresentassero ciascuno una delle altre principali porte di ingresso dei migranti: la Spagna per la rotta dell'Europa Occidentale (via mare), Cipro per la rotta dell'Europa Orientale (via mare), la Svezia per la rotta dell'Europa nord-occidentale (via terra). Sono state quindi scelte tre città che fossero caratterizzate da una presenza significativa di Minori Non Accompagnati e assimilabili – per caratteristiche socio-demografiche e urbanistiche – alla città di Genova: Granada per la Spagna, Nicosia per Cipro, Malmö per la Norvegia. Per ogni città sono stati coinvolti gli operatori e i coordinatori di centri di accoglienza per Minori Non Accompagnati.

In merito alla composizione del gruppo la letteratura si sofferma in particolare su due aspetti: il grado di omogeneità dei partecipanti e la natura della relazione sociale che lega gli uni agli altri prima della conduzione dello studio. Ciò che in prima istanza qualifica l'omogeneità del gruppo attiene all'esperienza maturata dai partecipanti attorno al tema di discussione. In tal senso il gruppo può

essere omogeneo in relazione al tema, senza necessariamente esserlo per il profilo sociodemografico dei partecipanti. Rispetto alle relazioni tra i membri, il profilo del gruppo varia lungo un *continuum* che vede a un estremo un gruppo artificiale – costituito da persone reciprocamente estranee – e dall’altro il gruppo naturale, costituito da persone che prima del *focus group* avevano fra loro relazioni più o meno strette. In funzione di tali due variabili la prima questione nella progettazione di una ricerca basata sul *focus group* è legata alla necessità di capire, in ragione della domanda di ricerca, dei vincoli etici e di accessibilità alla popolazione in studio, se sia più opportuno un gruppo naturale o un gruppo artificiale, oppure un disegno che prevede il coinvolgimento di entrambi i tipi di gruppo. Occorre cioè stabilire – gruppo per gruppo – il grado di omogeneità appropriata (rispetto al tema e nel profilo sociodemografico), oltre che la forma di conduzione più opportuna.

Nel presente progetto di ricerca la necessità di coinvolgere gli operatori impiegati nei centri di accoglienza e in Paesi diversi, con la presenza della ricercatrice (la scrivente) in tempi ristretti, ha reso necessaria la scelta di un campione di comodo, organizzando *focus* con operatori della stessa struttura. È stato dunque per forza di cose impossibile garantire la reciproca estraneità fra partecipanti. Sono quindi stati condotti *focus group* con operatori diversi per caratteristiche socio-demografiche, ma tutti operanti nell’accoglienza dei Minori Non Accompagnati, appartenenti allo stesso centro di accoglienza, Paese per Paese. Rispetto a tale opzione, è stata scelta la sequenza di configurazioni ottimali, Paese per Paese. Tale scelta ha riguardato anche la possibilità di individuare e separare – laddove possibile – specifiche sottopopolazioni di operatori (coordinatori; operatori; operatori notturni).

Si è così andata costituendo un’unità di rilevazione basata su un campionamento non probabilistico di tipo rappresentativo. In tal caso la rappresentatività non è stata determinata dalle specificità dei soggetti, quanto piuttosto dalle specificità del Paese di appartenenza. Anche le caratteristiche dei centri di accoglienza degli operatori coinvolti nella

ricerca hanno permesso di rappresentare le principali tipologie di centro per Minori Non Accompagnati:

- Spagna: centro di accoglienza gestito da privato (fondazione) a vocazione religiosa, operante a livello internazionale (La Salle);
- Italia: centro di accoglienza gestito da privato sociale (consorzio di cooperative), operante a livello locale (Consorzio Agorà);
- Cipro: centro di accoglienza gestito da Ong, operativa a livello internazionale (Hope for Children);
- Svezia: centro di accoglienza gestito a livello statale.

La scelta di coinvolgere nella ricerca operatori di centri di accoglienza esterni a quelli del Consorzio Sociale Agorà rappresenta potenzialmente un elemento in contrasto con la metodologia propria della ricerca-formazione, che dovrebbe svilupparsi esclusivamente all'interno del contesto ove la richiesta di formazione è nata. Tuttavia la possibilità di far partecipare alla ricerca operatori di altri centri – finanche di altre nazionalità – è parsa un'occasione di confronto importante, capace di ampliare lo spettro delle possibilità di interazione e riflessione sul proprio operato e sulle rappresentazioni, e si dispone in linea con l'idea di una presa in carico dei MNA condivisa a livello di Comunità Europea. Al fine di garantire quanto più possibile la stessa tipologia di esperienza agli operatori coinvolti dei centri appartenenti alle altre tre nazioni, è stato concordato con essi come utilizzare i risultati della ricerca in termini di implementazione di strumenti di riflessività.

La necessità di riuscire a coinvolgere operatori di ciascuna delle rotte individuate ha condotto alla scelta – laddove necessario – di effettuare delle interviste semi-strutturate in vece del *focus group*. È il caso questo della Svezia, dove non è stato possibile coinvolgere più di tre operatori, ciascuno dei quali disponibile in momenti temporali diversi.

Allo stesso modo la necessità di coinvolgere tutti gli operatori del Consorzio Agorà ha reso necessario effettuare, oltre ai *focus group*, un'in-

intervista con un'educatrice che – pur essendo dipendente del Consorzio – opera in un centro gestito da una struttura terza.

Anche la possibilità di coinvolgere nella ricerca le due coordinatrici del centro di accoglienza di Cipro ha condotto all'utilizzo, con loro, dell'intervista semi-strutturata in vece del *focus group*.

4.9.3 Aspetti etici

La necessità di tutelare la partecipazione volontaria degli operatori ha richiesto un forte lavoro preliminare di condivisione degli scopi e degli obiettivi della ricerca e di esplorazione rispetto al valore che essa poteva avere nella pratica quotidiana di ciascuno. La comunicazione nelle fasi preliminari di contatto (con riferimento specifico agli operatori coinvolti di Spagna, Cipro e Svezia) è stata impostata secondo la logica del coinvolgimento dei soggetti in qualità di co-ricercatori (Mortari, 2010).

A tutti gli operatori è stata inoltre garantita la confidenzialità delle informazioni tramite la predisposizione di un consenso informato illustrante gli obiettivi e le modalità di ricerca, che è stato tradotto in inglese e spagnolo e firmato prima dell'inizio dei *focus* e delle interviste.

4.9.4 Dati socio-anagrafici degli operatori coinvolti

La ricerca ha previsto il coinvolgimento di 37 operatori, di cui 15 in Italia, 8 in Spagna, 11 a Cipro e 3 in Svezia. Di essi, 25 sono femmine e 12 maschi. L'età media è di 36,59 anni, ai due estremi troviamo personale di 24 anni e 57 anni.

Le nazionalità del personale coinvolto nella ricerca risultano essere: italiana, eritrea, spagnola, svedese, greca, cipriota, belga. Dei 9 coordinatori coinvolti, 6 sono italiani, 1 spagnolo e 2 ciprioti. Rispetto alla nazione di provenienza, l'età media degli operatori risulta essere di 28 anni a Cipro, 34 in Italia, 37 in Svezia e 40 in Spagna.

Sempre per quanto riguarda gli operatori, tra essi troviamo diverse figure professionali: assistenti sociali (2, Cipro); avvocati (2, Cipro); educatori (19, Cipro, Italia, Spagna, Svezia); operatori notturni (2, Ita-

lia); mediatori culturali (1, Italia); psicologi (4, Cipro, Spagna). Per quanto riguarda i titoli di studio, dei 9 coordinatori: 1 ha conseguito il diploma di scuola media superiore; 1 ha il titolo di educatore professionale; 2 hanno una laurea in Scienze Politiche; 1 ha conseguito la laurea in Social Work; 1 ha conseguito la laurea triennale in Scienze dell'Educazione e 3 hanno una laurea magistrale/quinquennale in Education/Magistero. Per quanto riguarda gli operatori, sono presenti 2 lauree in Law; 5 in Social Work; 13 in ambito educativo (triennali, magistrali, quinquennali); 4 in Psicologia. Vi sono poi una laurea in Grafica Editoriale (l'operatore è però in formazione presso un corso di laurea in Scienze Pedagogiche) e tre diplomi di scuola media superiore.

Tutti gli operatori e i coordinatori dichiarano di aver maturato esperienza nell'ambito dell'intervento con Minori (tra cui nell'accoglienza per MNA): i coordinatori riportano una media di esperienza di poco più di 11 anni, con i due estremi rappresentati da 2 anni e 20 anni, mentre gli operatori riportano una media di esperienza di 4 anni, con i due estremi rappresentati da 6 mesi e 14 anni. Per quanto riguarda le esperienze maturate in altre tipologie di servizi per Minori (ossia in servizi non inclusi nel sistema dell'accoglienza per MNA), 2 coordinatori (Cipro) e 10 operatori riportano di non aver avuto esperienze se non con Minori Non Accompagnati. I restanti operatori e coordinatori hanno maturato esperienze multiple e diversificate.

Rispetto ai centri di accoglienza nei quali i coordinatori e gli operatori attualmente lavorano, è possibile riportare la presenza di centri molto grandi (Cipro, 42 MNA) e centri più ridotti (Italia, 12; Svezia, 12) assieme a centri di capienza intermedia (Italia, 19, 22, 20). Da segnalare come il centro di accoglienza a cui fanno riferimento gli operatori spagnoli non accoglie solo MNA, ma anche minori spagnoli. Il numero di MNA attualmente accolti (8) rappresenta solo un terzo dei minori presenti in struttura (24).

Per quanto riguarda infine la tipologia di suddivisione del lavoro è possibile osservare come – a fronte dei coordinatori, che per questioni intrinseche al loro ruolo si occupano di tutti i minori, se pur in modo

non diretto – gli operatori possono essere suddivisi tra coloro che si occupano di tutti i MNA del servizio in cui operano, e coloro che invece si occupano di un gruppo specifico di minori.

Dall'intreccio tra tale variabile, la variabile della nazione e quella relativa al ruolo professionale, ne emerge che in Italia e in Svezia gli educatori riportano di avere in carico tutti i ragazzi per quel che riguarda ogni aspetto. In Spagna gli educatori si occupano ciascuno di un gruppo specifico di ragazzi, mentre lo psicologo ha in carico tutti i ragazzi, che segue in modo specifico sulla dimensione psicologica.

Similarmente, a Cipro gli operatori hanno tutti i ragazzi in carico, ma ciascuno di loro – sulla base della formazione e del ruolo professionale – segue i ragazzi rispetto a una specifica dimensione: *child development, psychological development, legal advice, social development*.

4.9.5 Il setting dei focus group

Il *setting* dei *focus group* e delle interviste semi-strutturate è stato diverso, Paese per Paese, in virtù delle reali possibilità organizzative.

In Italia i *focus group* sono stati condotti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, dove il gruppo di ricerca si è sempre incontrato – al fine di garantire agli operatori partecipanti una situazione quanto più possibile scevra da influenze di contesto, permettendo loro di partecipare nelle giornate di riposo da lavoro. Lo stesso dicasi per i coordinatori, per gli operatori notturni e per il mediatore culturale.

A Cipro i *focus* sono stati condotti presso il centro di accoglienza coinvolto nella ricerca, durante le ore di servizio, sfruttando – per quanto riguarda gli operatori – le compresenze che hanno reso possibile a pressoché la metà di loro di distaccarsi dagli incarichi quotidiani.

Lo stesso vale per la Spagna. In questo caso è da sottolineare come il centro di accoglienza abbia ospitato la ricercatrice per una settimana permettendo di partecipare alla vita quotidiana del centro; i *focus* si sono svolti nelle ore mattutine, libere per tutti gli operatori perché tutti i Minori Non Accompagnati presenti in struttura frequentano la scuola dell'obbligo assieme ai minori spagnoli.

In Svezia è stato impossibile accedere a qualsiasi struttura in forma ufficiale, e pertanto le interviste sono state svolte presso il Dipartimento di Studi Sociali dell'Università di Malmö, presso il quale la scrivente ha effettuato un'esperienza di *visiting*.

Nonostante le differenze di *location* è stata cura della scrivente di individuare elementi comuni essenziali per lo svolgimento dei *focus group* e delle interviste: ambiente chiuso, separato dagli altri a garanzia della *privacy* dei soggetti coinvolti; disposizione in circolo o attorno a un tavolo; possibilità per gli operatori di muoversi nell'ambiente.

4.9.6 Conduzione dei focus group

Ciascuno dei *focus* e delle interviste è stato introdotto dalla spiegazione del progetto di ricerca e sono state concordate insieme le forme di utilizzo dei risultati al termine della stessa.

Rispetto alle forme di conduzione, è la specificità della domanda o delle domande di ricerca a guidare tale scelta. Infatti, mentre i gruppi autogestiti sono più utili quando le domande di ricerca non sono estremamente profilate ed è necessario esplorare il campo semantico solo sommariamente delimitato dalle domande di ricerca⁷, nei gruppi moderati è possibile esplorare dimensioni più specifiche e stringenti rispetto ai temi di interesse. Data la specificità dei concetti da indagare è stato quindi scelto di effettuare la conduzione gestita da un moderatore che – sulla base di una scaletta di domande definite a priori – conduceva la conversazione secondo una sequenza logica prestabilita, esercitando su di essa un controllo lieve (*mild*) (Krueger, 1994, p. 101) al fine di facilitare l'espressione dei diversi punti di vista, mantenendo al contempo la discussione nel binario predefinito, relativo al tema della ricerca.

I *focus group* condotti in Italia hanno previsto la conduzione da parte della scrivente e la partecipazione a rotazione – in qualità di osservatori partecipanti – di due volontari di Servizio Civile Nazionale appartenenti al gruppo di ricerca. Le interviste e i *focus group* condotti in Spagna, Svezia e Cipro hanno invece previsto la sola conduzione da parte della scrivente.

4.9.7 La struttura del focus group

Per quel che riguarda la traccia, è stato scelto di utilizzare sollecitazioni di tipo verbale – domande rivolte a un soggetto plurale – capaci di esplorare le dimensioni di interesse. La sequenza delle domande permetteva di seguire un filo logico con lo scopo di esplorare tre diverse dimensioni legate al costrutto di infanzia. Le dimensioni da indagare riguardavano: le caratteristiche dei servizi per i Minori Non Accompagnati; le caratteristiche dei Minori Non Accompagnati; le competenze e i profili attitudinali e formativi necessari per lavorare con i Minori Non Accompagnati.

4.9.7.1 Le caratteristiche dei servizi per i Minori Non Accompagnati

Nella prima parte si cercava di esplorare le opinioni degli operatori in merito alla caratterizzazione dei servizi rispetto alla tipologia di utenza. Obiettivo era quello di capire se per gli operatori i servizi per Minori Non Accompagnati contemplano la condizione di infanzia, anche in relazione a tipologie di servizi dichiaratamente rivolti all'infanzia. Si trattava quindi di capire se gli operatori riconoscono la possibilità da parte dei servizi per Minori Non Accompagnati di svolgere funzione di tutela/garanzia/promozione dell'infanzia e se ritengono che tale funzione debba essere svolta o meno.

4.9.7.2 Le caratteristiche dei Minori Non Accompagnati

Nella seconda parte del *focus group* l'obiettivo era quello di capire come gli operatori vedono e si rappresentano i Minori Non Accompagnati, se e come contemplano in loro il costrutto di infanzia, al fine di comprendere quali caratteristiche – in termini di bisogni, necessità, desideri – riconoscono in loro, se e quali vengono ricondotte alla dimensione dell'infanzia. Dal momento che l'obiettivo non era quello di capire qual era l'immagine 'ideale' e generalizzata che gli operatori hanno dei Minori Non Accompagnati, quanto piuttosto quello di comprendere come li vedono da un punto di vista realistico, attraverso il contatto quotidiano, si è deciso di esplorare tale dimensione a partire da una sollecitazione di tipo non verbale

ma visivo. È infatti possibile utilizzare sollecitazioni di natura diversa da quella tipica dell'interrogazione verbale, che assumono spesso la forma di immagini, filmati, narrazioni più o meno elaborate, o perfino oggetti. Per quanto infatti il principale strumento della traccia per un *focus group* sia costituito da domande pronunciate dal moderatore riconducibili a quelle impiegate per l'intervista discorsiva, l'utilizzo di stimoli iconici o audiovisivi, quali disegni, fumetti, fotografie, brevi filmati, risulta particolarmente efficace nell'avviare la discussione e nello stimolare produzioni discorsive (Corbetta, 2011). Nello specifico, l'utilizzo di brevi storie a partire dalle quali innescare le riflessioni del gruppo è stato sviluppato da Marradi (2005) per la rilevazione di rappresentazioni sociali e valori sociali, mettendo a punto un insieme compatto di storie cui far ricorso nel contesto di interviste strutturate. Si trattava di testi brevi nei quali veniva presentata con ricchezza di dettagli una situazione problematica, contestuale, in cui si chiedeva all'intervistato di prendere posizione, argomentando, su quanto narrato. Tale modalità di interlocuzione, basata sul ricorso a quanto nella letteratura internazionale viene etichettato come *vignette* (o scenette, illustrazione), può trovare, anche nella ricerca qualitativa e, soprattutto, nel *focus group*, un utile impiego⁸. In questo caso la scelta è stata quella non tanto di utilizzare uno stimolo visivo o narrativo 'precostituito' da fornire agli operatori, chiedendo piuttosto loro di scegliere un'immagine significativa/emblematica di un Minore Non Accompagnato con cui avevano/hanno lavorato e a partire dalla quale creare loro stessi una narrazione rispetto alla sua storia. Tale scelta metodologica serviva non solo a innescare produzioni discorsive, ma anche a evitare l'emergere di immagini stereotipate e lontane dalla quotidianità dei servizi e degli utenti in essi accolti. Inoltre, la narrazione prodotta fungeva da strumento di confronto/paragone con le domande successivamente poste, finalizzate a comprendere la posizione esplicita degli operatori rispetto alle dimensioni tipiche dell'infanzia che riconoscono/non riconoscono nei Minori Non Accompagnati. Obiettivo era dunque quello di valutare la possibile concordanza/discordanza tra rappresentazioni di tipo implicito e di tipo esplicito rispetto al costruito di infanzia.

4.9.7.3 *Le competenze e i profili attitudinali e formativi*

Nell'ultima parte del focus l'obiettivo è quello di comprendere quali competenze e quali esperienze formative gli operatori ritengono siano necessarie per lavorare con i Minori Non Accompagnati. Anche in questo caso l'obiettivo ultimo era quello di verificare che esistesse una possibile concordanza tra il costruito di infanzia e le caratteristiche professionali necessarie per operare in tale tipologia di contesti.

La traccia del focus è visibile in forma completa nella tabella seguente.

Area esplorata	Domanda
Caratteristiche dei servizi	Secondo voi quelli in cui lavorate sono servizi per l'infanzia? (Motivare la risposta)
	Secondo voi devono essere dei servizi per l'infanzia? (Motivare la risposta)
	Per chi di voi ha avuto esperienze lavorative in altri servizi per l'infanzia, ci sono degli elementi in comune? Se sì, quali?
I Minori Non Accompagnati	Guardate la foto che avete portato. Chi avete davanti? Chi è? Qual è la sua storia?
	Se doveste descriverlo con dei concetti, quali sarebbero? Indicatene fino a un massimo di quattro
	Secondo voi è un bambino? (Motivare la risposta)
	Quali sono i suoi bisogni (quelli che manifesta, e quelli che voi riconoscete), le sue voglie, i suoi desideri?
	Rispetto all'esperienza che avete nei vostri servizi, gli elementi che avete indicato sono una costante dei minori che ospitate?
	Quali di questi secondo voi sono tipici dell'infanzia? (Motivare la risposta)
	Se questa dimensione di infanzia c'è, i ragazzi ne sono consapevoli?
	Se ritenete che ci sia, come cambia e si trasforma nel percorso tra l'arrivo nel servizio e l'uscita?
	Di quali elementi tenete considerazione quando costruite la relazione educativa?
Profili attitudinali e professionali	Se doveste coordinare un tirocinante, che esperienze gli fareste fare?
	Che conoscenze, competenze e attitudini personali dovrebbe avere secondo voi per lavorare con questi ragazzi?

Tab. 7: Struttura dell'intervista semistrutturata

La traccia così creata è stata tradotta nelle diverse lingue parlate dagli operatori coinvolti nella ricerca, al fine di effettuare i *focus* in ciascuno dei Paesi individuati. Sono stati così condotti *focus* in italiano, spagnolo, inglese⁹.

4.9.8 Metodologia per l'analisi dei dati

In totale sono stati condotti 8 *focus group* e 5 interviste, distribuiti per nazione come riportato in tabella.

Le interviste e i *focus group* sono stati registrati, trascritti *verbatim* nelle lingue originali e successivamente analizzati mediante l'utilizzo del software *grounded-based* NVivo. La codifica è stata effettuata in lingua italiana, con l'eccezione dei termini facenti riferimento all'infanzia, che sono stati codificati in lingua originale.

	Focus group	Interviste	Numero di operatori coinvolti	Nodi
ITALIA	4	1	15	1.298
SPAGNA	2		8	372
CIPRO	2	1	11	394
SVEZIA		3	3	575

Tab. 8: numero totale di *focus group* e interviste semistrutturate condotti

La scelta di un'analisi di tipo *grounded* (Glaser, Strauss, 1967; Strauss, Corbin, 1990; Charmaz, 2006; Corbin, Strauss, 2008) risiede nella necessità di interferire il meno possibile con i dati raccolti e di non utilizzare categorie pre-ordinate per l'analisi degli stessi, lasciando che la teoria emerga autonomamente dalle informazioni raccolte.

Quella *grounded* è infatti una metodologia di ricerca che – sviluppandosi nell'ambito del paradigma interpretativista – focalizza la sua attenzione non sulla ricerca delle cause dei fenomeni sociali, come nel paradigma positivista, ma nella comprensione e interpretazione del senso delle azioni per gli attori sociali (Tarozzi, 2008). Essa mira a generare

una spiegazione dei fenomeni indagati proprio a partire dall'attenta analisi e interpretazione dei dati, sulla base dei quali è possibile costruire induttivamente le categorie (Charmaz, 2006). Come tale richiede una costante e forte aderenza ai dati stessi. Le interpretazioni non devono pertanto forzare i dati per conformarsi a una teoria preesistente o scegliere selettivamente solo quelli che corrispondono a essa (Corbin, Strauss, 2008).

In questo senso il controllo intersoggettivo – possibile grazie alla costituzione di un gruppo di ricerca – ha permesso la verifica costante dell'applicarsi di tale 'regola'.

Sono quindi state effettuate un'analisi di primo e di secondo livello.

L'analisi di primo livello si è svolta secondo la seguente sequenza (Strauss, Corbin, 1990; Cohen, Manion, Morrison, 2018):

1. *open coding* (codifica aperta);
2. *analytic coding* (codifica analitica);
3. *axial coding* (codifica assiale).

L'*open coding* è stato effettuato nella modalità *line by line*¹⁰, e mirava all'attribuzione di etichette descrittive a ciascun frammento contenente un'unità di senso. Sono stati generati un totale di 2.639 *open codes* (o nodi). L'*analytic coding* ha previsto il raggruppamento di *codes* generati nel corso dell'*open coding* sulla base di afferenze allo stesso tema, a partire dai dati, e ha condotto alla generazione di gruppi di *analytic codes* (nodi focalizzati) rappresentati da etichette testuali più generalizzate e astratte. L'*axial coding* ha previsto il raggruppamento degli *analytic codes* in categorie ulteriormente sovraordinate.

L'unità dell'analisi di primo livello è stata rappresentata da ciascuna delle nazioni coinvolte. Per ciascuna nazione sono quindi stati individuati i temi emergenti, raggruppati entro ognuna delle aree di esplorazione delle interviste e dei *focus group*.

Successivamente, nell'analisi di secondo livello le categorie emergenti da ogni nazione sono state integrate le une alle altre, per temi,

ottenendo una descrizione, area per area, trasversale alle diverse nazioni coinvolte nella ricerca. Tale passaggio ha permesso l'integrazione di categorie descrittive all'interno della stessa area di indagine (Strauss, Corbin, 1990).

4.9.9 Metodologia per la presentazione dei risultati

Nei successivi capitoli verranno presentati i temi emergenti sia in forma di sintesi generale, sia all'inizio della trattazione di ogni tema, con una mappa illustrativa dei sottotemi emersi in modo da fornire al lettore una panoramica sintetica.

I temi saranno affrontati facendo riferimento agli estratti di interviste dai quali emergono, in modo da portare le evidenze del processo in maniera trasparente, perché il lettore stesso possa relazionarsi direttamente con i dati e, a sua volta, utilizzare e verificare l'interpretazione dei dati. Al fine di favorire la scorrevolezza della lettura gli estratti e i frammenti citati sono stati inseriti in note raccolte alla fine di ogni capitolo.

Al termine della presentazione dei dati, tutti i temi emergenti sono discussi, anche tramite confronto con il *framework* teorico di riferimento.

La codifica del materiale risultante dai *focus group* e dalle interviste ha mostrato l'emersione di quattro gruppi tematici sovraordinati (categorie), per ciascuno dei quali è stato individuato un certo numero di sottotemi, organizzati in forma gerarchica (nodi e nodi focalizzati). Nella Tab. 9 è riportata la struttura completa dei temi e sottotemi di primo ordine (nodi focalizzati).

Ogni nazione riporta agli stessi gruppi tematici sovraordinati, per i quali esistono tuttavia differenze inerenti ai sottotemi¹¹ emergenti, a diversi ordini di gerarchizzazione.

I temi e i sottotemi enucleati e riassunti in Tab. 9 rappresentano delle astrazioni di categorie date da molte occorrenze di operatori dei diversi Paesi. Nella trattazione saranno evidenziati anche gli elementi di dettaglio che hanno portato alla costruzione dei macro-

temi e che evidenziano come si declinano i significati per i singoli operatori o gruppi.

Ai fini del presente lavoro verranno trattati in modo analitico esclusivamente i sottotemi che fanno specifico riferimento alle domande di ricerca.

Tem sovraordinati	Sottotemi Svezia	Sottotemi Spagna	Sottotemi Cipro	Sottotemi Italia
I MNA	Bisogni, desideri, sogni	Bisogni, desideri	Bisogni, desideri, sogni	Bisogni, desideri, sogni
	Infanzia	Infanzia	Infanzia	Infanzia
				Infantilità
	Famiglia	Famiglia	Famiglia	Famiglia
	Esperienze passate e viaggio	Esperienze passate e viaggio	Esperienze passate e viaggio	Esperienze passate e viaggio
	Lavoro	Cambiamento e trasformazione	Cambiamento e trasformazione	Cambiamento e trasformazione
	Elementi di problematicità	Rischi	Vita quotidiana	
	Atteggiamenti e comportamenti nei confronti della dimensione emotiva	Caratteristiche personali	Atteggiamenti e comportamenti	Atteggiamenti, comportamenti e caratteristiche personali
	Le relazioni	Diverse tipologie di MNA		
	Elementi positivi			
Scuola, educazione, formazione				
Professionalità	Formazione, aggiornamento e crescita professionale	Formazione, aggiornamento e crescita professionale	Formazione, aggiornamento e crescita professionale	Formazione, aggiornamento e crescita professionale
	Competenze	Competenze	Competenze	Competenze
			Ruolo del team	Ruolo del team
				Vocazione professionale
Relazione educativa	Elementi discriminanti nella R.E.	Elementi discriminanti nella R.E.	Elementi discriminanti nella R.E.	Elementi discriminanti nella R.E.
	Funzione della R.E.	Funzione della R.E.	Funzione della R.E.	Funzione della R.E.
	Elementi su cui si basa la R.E.	Elementi su cui si basa la R.E.	Elementi su cui si basa la R.E.	Elementi su cui si basa la R.E.
				Caratteristiche che rendono 'educativa' la relazione

Temi sovraordinati	Sottotemi Svezia	Sottotemi Spagna	Sottotemi Cipro	Sottotemi Italia
Servizi nel sistema dell'accoglienza	Essere/non essere servizi per l'infanzia Dover essere/non dover essere servizi per l'infanzia	Essere/non essere servizi per l'infanzia Dover essere/non dover essere servizi per l'infanzia	Essere/non essere servizi per l'infanzia Dover essere/non dover essere servizi per l'infanzia	Essere/non essere servizi per l'infanzia Dover essere/non dover essere servizi per l'infanzia
	Accoglienza prima del 2015	Uguaglianza tra MNA e minori spagnoli	Tipologia di struttura	Adultizzazione
	Scoppio della crisi dell'accoglienza nel 2015 e trasformazione degli obiettivi	Far sentire i minori come in famiglia	Personale	Infantilizzazione
	Obiettivi dopo il 2015	Obiettivi dell'intervento educativo	Diritti	Mancanza di coerenza rispetto a come vengono considerati i minori
	Processo di istituzionalizzazione dei servizi	Soddisfacimento di tutti i bisogni	Intervento	Diritti
	Trattare i minori come children		Attività	Differenze con i servizi per i minori occidentali
			Foster families	Differenze con i servizi per gli adulti
			Contatto con le famiglie di origine	Relazione educativa e strumenti per la minore età
				Lavoro sull'infanzia
				Gioco

Tab. 9: temi e sottotemi di primo ordine

4.10 Limiti e punti di forza della ricerca

La ricerca presenta sia punti di forza che limiti, che saranno qui brevemente esposti.

Un primo punto di forza che lo studio presenta ha a che fare con l'aver intrapreso una linea di ricerca ancora non esplicitamente indagata e quindi finalizzata a richiamare l'attenzione della comunità scientifica su una delle possibili direzioni nelle quali la ricerca potrebbe lavorare.

Un secondo punto di forza è rappresentato dal fatto che la ricerca sia nata da un bisogno sia accademico che professionale che ha condotto alla scelta di un approccio di ricerca partecipativo.

Rispetto all'approccio di ricerca sicuramente è da segnalare il rischio – implicito nella ricerca qualitativa – di non poter assumere come esauritivo e generalizzabile quanto emerge dalla ricerca.

È altresì vero che la scelta di una metodologia di tipo qualitativo ha garantito agli operatori coinvolti un'esperienza significativa a carattere riflessivo, che non si è esaurita con la partecipazione al *focus group* o all'intervista.

Allo stesso modo la lunghezza e la profondità dei *focus* e delle interviste svolte garantiscono un certo grado di affidabilità ai dati e ai risultati.

In questo senso è però da sottolineare come un limite della ricerca sia rappresentato dal grande dispendio di tempo che comporta la trascrizione e la codifica dei dati, non solo per la quantità di dati raccolti, ma anche per la scelta di raccogliere dati in tre lingue diverse. Rispetto al tema della lingua è da sottolineare come questo possa rappresentare un limite anche rispetto alla gestione della lingua straniera nella conduzione (e nella partecipazione, per quanto riguarda Cipro e Svezia). L'utilizzo di una lingua veicolare che non è la propria lingua madre può infatti più facilmente condurre a un minor grado di comprensione reciproca. Anche nell'analisi dei dati vi è il rischio di perdere possibili espressioni relative a modi di dire che possono non essere stati colti, nonostante sia stata garantita una revisione dei testi da parte di soggetti madrelingua.

Può inoltre essere possibile che le espressioni indicanti l'infanzia nelle diverse lingue (bambini, children, niños, kids, chicos) non abbiano esattamente la stessa copertura semantica.

Rispetto agli strumenti di ricerca, un limite è rappresentato dal fatto di non aver potuto condurre solo *focus group*, essendo dovuti ricorrere anche all'intervista semi-strutturata, che non permette alcun tipo di interazione tra soggetti coinvolti nella ricerca. Inoltre non si è potuto garantire a tutti gli operatori coinvolti il medesimo *setting*.

Infine, per quanto un punto di forza della ricerca sia rappresentato dall'aver coinvolto gli operatori che lavorano in centri di accoglienza di quattro nazioni diverse, un limite è sicuramente rappresentato dall'aver avuto, per ciascun *focus*, gruppi omogenei di partecipanti, rappresentati da operatori dello stesso servizio.

Note di chiusura

¹ https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/emn_study_policies_practices_and_data_on_unaccompanied_minors_in_the_eu_member_states_and_norway_synthesis_report_final_eu_2015.pdf (ultimo accesso 09/2018).

² «Although the number of unaccompanied children declined in several EU Member States over the past two years, their level of protection barely improved. In most EU Member States, the quality of child reception facilities, appointment of guardians, access to the asylum procedure and obstacles related to family reunification remained key issues». https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-february-migration-report-focus-five-challenges_en.pdf (ultimo accesso 08/2019).

³ I modelli qui citati rappresentano solo degli esempi. Per un maggior approfondimento di tale tematica si veda Surian A. in G. Mantovani, 2008; Dusi P., Vecchio A. in A. Portera, 2013; Reggio P. in P. Reggio, M. Santerini, 2017.

⁴ La ricerca qualitativa, in sostanza, ricorre ad una forma di 'osservazione ravvicinata del proprio oggetto di studio' (Clifford, 1997; tr. it. 1999, p. 73) declinata in modalità che – in ultima istanza – vengono plasmate dal contesto empirico, 'in un registro che può essere etichettato come context sensitivity' (Corbetta, 2011, p. 16).

⁵ Dal punto di vista epistemologico la scelta della ricerca qualitativa vuole fondarsi su un diverso concetto di scientificità rispetto alla metodologia quantitativa, che si richiama a procedure 'perfette', in quando standardizzate e controllate. Le procedure 'imperfette' della ricerca qualitativa intendono riuscire a

dare una maggior apertura al proprio oggetto di indagine, pur garantendo la validità dei risultati tramite una riflessione sistematica da parte del ricercatore dei processi messi in atto, considerare la fallibilità insita nel processo di ricerca come stimolo a non irrigidirsi su risultati certi ma aperta, l'uso della verificabilità intersoggettiva dei processi di analisi e interpretazione (Sorizio, 2005).

⁶ <https://frontex.europa.eu/along-eu-borders/migratory-map/> (ultimo accesso 10/2018).

⁷ Secondo Blumer è possibile in questo senso distinguere tra concetti 'sensibilizzanti' e concetti 'definitivi'. Laddove infatti «i concetti definitivi indicano cosa vedere, quelli sensibilizzanti suggeriscono solo direzioni lungo cui guardare» (Blumer, 1969, trad. it. 2008, p. 185).

⁸ Per una rassegna specifica sull'uso di questo strumento cfr. Marradi, 2005, pp. 55-59).

⁹ È da segnalare che una delle interviste effettuate in Svezia è stata condotta in italiano per volontà dell'operatrice che ha utilizzato l'inglese solo in caso di difficoltà. I frammenti (identificati con la dicitura 'Svezia, 3') possono quindi risultare non perfettamente corretti dal punto di vista della sintassi.

¹⁰ L'open coding può essere effettuato line by line, phrase by phrase, sentence by sentence, paragraph by paragraph, unit of text by unit of text (Cohen, Manion, Morrison, 2018).

¹¹ Le espressioni 'dimensione' e 'core category' verranno utilizzate come sinonimi del termine 'sottotema'.

5. I Minori Non Accompagnati. Tra desideri, sogni, storie di vita

Il tema dei Minori Non Accompagnati, che rappresenta l'elemento di indagine primario della ricerca, appare come quello maggiormente rappresentato. Entro tale tema sono infatti stati categorizzati 1.039 nodi, che costituiscono il 42% dei nodi complessivi.

Il tema appare articolato in molteplici sottotemi, riportati in tabella assieme alle loro occorrenze. Quelli evidenziati in rosso rappresentano i sottotemi maggiormente aderenti alle domande di ricerca e che verranno quindi trattati in modo analitico nel presente lavoro.

Minori Non Accompagnati	
Infanzia	238 occorrenze
Bisogni, desideri, sogni	237 occorrenze
Esperienze passate e di viaggio	118 occorrenze
Problematicità, rischi, fragilità	117 occorrenze
Elementi che favoriscono inclusione e crescita personale	89 occorrenze
Famiglia	61 occorrenze
Relazioni	54 occorrenze
Scuola, Educazione, formazione	45 occorrenze
Lavoro	35 occorrenze
Gioco, tempo libero, spensieratezza, passioni	27 occorrenze
Diverse tipologie di MNA	18 occorrenze
TOTALE	1.039 occorrenze

Tab. 10: I MNA. Temi e loro occorrenze

5.1 Infanzia

Il tema dell'infanzia si declina in una serie di sottotemi collegati, che riguardano: la capacità degli operatori di vedere i minori come tali; la percezione di quanto i minori si sentano bambini/children/niños e quanto lo mostrino; di quanto siano capaci di vivere la propria infanzia (se c'è, se è 'rimasta'); di quali possono costituire condizioni specifiche che generano diverse idee e possibilità di infanzia; di quali sono i diritti a essa collegata. Un ultimo sottotema riguarda infine la condizione di infanzia.

In Tab. 11 sono riportati i nodi focalizzati assieme alle loro occorrenze.

Infanzia	
Essere children	61 occorrenze
Sentirsi children	20 occorrenze
Mostrarsi children	6 occorrenze
Vederli/non vederli children	14 occorrenze
Vivere l'infanzia	33 occorrenze
Differenze dell'infanzia	40 occorrenze
Cos'è l'infanzia	37 occorrenze
Diritti dell'infanzia	10 occorrenze
Infantilità	17 occorrenze
TOTALE	238 occorrenze

Tab. 11: Infanzia. Sottotemi e loro occorrenze

5.1.1 *Essere children¹, vederli/non vederli children, infanzia*

Rispetto alla questione 'i MNA sono bambini/children/niños?' tutti gli operatori di Svezia, Spagna e Cipro si schierano in modo netto: i Minori Non Accompagnati sono children, anche se arrivano con il desiderio di lavorare, di essere adulti, e nonostante il viaggio e le condizioni di vita nel Paese di origine possano averli fatti maturare precocemente in alcuni aspetti. I children sono tali e si comportano come tali, e se anche tale comportamento non fosse manifesto, fino a 18 anni devono essere considerati children sotto ogni aspetto. Per

tale motivo gli operatori sono chiamati a lavorare al fine di preservare la loro infanzia².

Gli operatori italiani si dividono invece tra coloro secondo cui i MNA sono bambini e coloro secondo cui non lo sono³. Le poche occorrenze riportanti l'idea degli operatori che i MNA siano children fanno riferimento specifico all'essere children per via di una serie di comportamenti. I minori sono quindi bambini perché hanno un comportamento da bambino, o perché fanno scherzi, o perché fanno richieste da bambino⁴.

Il fatto che non siano children viene imputato a vari motivi. Da una parte perché la parola bambino viene considerata valevole per un'età anagrafica inferiore⁵, e dall'altra perché, secondo gli operatori, al loro arrivo i minori hanno ormai perso ogni traccia di infanzia, a sottolineare il fatto che le esperienze passate condizionano in modo indicativo la loro vita⁶. Dinanzi a tale schieramento, solo due occorrenze fanno riferimento alla incapacità degli operatori di definire se i minori siano children o meno⁷.

A fronte della dicotomia appena espressa (sono bambini/non sono bambini), appare di interesse un terzo modo di guardare alla questione, che emerge in tutte e quattro le nazionalità coinvolte (se pur in minima parte tra gli operatori italiani). I Minori Non Accompagnati non possono essere considerati 'solo' children o – all'opposto – 'solo' adulti/adultizzati. In loro è possibile piuttosto osservare la presenza di età 'multiple'. I minori dunque sono sia bambini che adulti, in contemporanea: giocano, fanno come fanno i bambini, ma poi – volontariamente o involontariamente – mostrano un lato adulto, dovuto magari alle diverse esperienze vissute in passato⁸, e che si esprime ad esempio nel desiderio di lavorare per aiutare la famiglia⁹. Per quanto perciò possano comportarsi da adulti, l'infanzia di questi minori emerge, e deve quindi essere costantemente tenuta in considerazione, accolta e rispettata, così come accolta e rispettata deve essere la loro dimensione adulta¹⁰.

Alcuni nodi fanno poi riferimento al fatto che agli occhi di alcuni operatori essere children o meno non è la cosa che realmente conta.

Ciò che deve essere tenuto in considerazione, infatti, non è se siano o non siano children, quanto piuttosto il fatto che questi minori siano stati forzati a un processo di crescita più rapido del dovuto¹¹, spesso caratterizzato da esperienze di sofferenza precoci. Ed è proprio quando i minori soffrono, stanno male, che emerge il loro lato umano, che può (anche ma non necessariamente) essere bambino¹².

Un ultimo gruppo di occorrenze fa riferimento al riconoscere ai MNA una condizione specifica, che è quella dell'adolescenza. I minori sono children, ma devono essere riconosciuti come una categoria specifica. Secondo gli operatori ciprioti esistono due categorie di children: i piccoli, e gli adolescenti. Ciascuna è caratterizzata da specificità che devono essere tenute in considerazione nell'intervento educativo. La parola children in questo senso accomuna tutti e serve a capire che sono diversi dai ragazzi, i boys, che hanno più di vent'anni¹³.

Sulla stessa linea gli operatori italiani, secondo cui di fatto tra infanzia e adolescenza non c'è un passaggio netto. Tuttavia, per quanto i MNA possano mostrare di avere gli stessi desideri degli adolescenti occidentali, non sempre tale condizione appare adatta a descriverli¹⁴.

È possibile considerare questi minori children, bambini, e riuscire realmente a vederli come tali? Quanto gli operatori sono in grado di riconoscere o desiderano riconoscere la condizione dell'infanzia?

Tra gli operatori italiani le opinioni a tale riguardo sono discordanti. Dinanzi all'idea che sia possibile vederli sempre come children, o perlomeno riuscire a farlo nel momento in cui si intercetta la loro sensibilità, la maggioranza delle occorrenze fa riferimento al fatto che gli operatori non li vedono come bambini¹⁵. Ciò vale tanto più a partire dal sedicesimo anno di età. Per quanto quindi possano essere children, gli operatori sembrano chiamati a non vederli come tali, e coloro che avrebbero uno sguardo in grado di cogliere la dimensione dell'infanzia riconoscono di aver dovuto forzatamente imparare (con fatica) a non vederli come bambini¹⁶.

Si collega a tale questione il tema dell'infantilità, emerso anch'esso solo dai *focus group* italiani. La parola infantile/infantilità appare decli-

nata in modo positivo e in modo negativo. Solo raramente gli operatori fanno riferimento all'idea di infantile come modalità non negativa, come capacità di affidarsi, mentre la gran parte di loro dà al termine un'accezione negativa: esiste l'atteggiamento o il comportamento infantile, ossia immaturo, inteso come un'incapacità a comprendere, una visione più semplicistica, come non capire quando essere seri e quando giocare, o avere uno scarso grado di consapevolezza che – se protratto – può finanche condurre al rischio di devianza. In questo senso il passaggio da un comportamento infantile a uno adulto viene promosso e visto come elemento positivo¹⁷.

5.1.2 Sentirsi children, mostrarsi children, vivere l'infanzia

I minori sono in grado di sentirsi children? Vogliono sentirsi children? Dinanzi a tali questioni gli operatori sembrano concordi nell'affermare che inizialmente (all'arrivo e per i primi sei-otto mesi) nessuno dei Minori Non Accompagnati riesce a sentirsi un bambino e mostra grande riluttanza nel desiderare di esserlo¹⁸.

I motivi per cui i MNA tendono a sentirsi adulti sono di triplice natura.

In primo luogo abbiamo il desiderio di voler essere più grandi, che è comunque tipico dell'infanzia e dell'adolescenza¹⁹. Secondariamente, spesso i minori non conoscono la loro reale età e non distinguono bene, magari per questioni culturali, la differenza tra un bambino o un adolescente e un adulto²⁰.

Infine, i Minori tendono a sentirsi adulti a causa del viaggio intrapreso, del senso del dovere, del mandato familiare a causa del quale una volta arrivati devono essere sufficientemente maturi da dover lavorare²¹. In questo senso mostrarsi children significherebbe mostrarsi non maturi, e quindi non pronti a vivere secondo regole da adulti²².

Con il trascorrere del tempo, però, i minori vedono la possibilità di gioco, di svago, di educazione, di socializzazione, e tendono pian piano ad abbandonare lo scudo, la corazza dell'adulità e a sentirsi e mostrarsi di nuovo niños, svestendo finalmente i panni del 'grande'²³. Dinanzi a ciò appare comunque il dubbio che utilizzino la parola bambino perché

non conoscono la parola adolescente o perché danno alla parola bambino un significato diverso²⁴.

La difficoltà dell'emergere dell'infanzia si manifesta in modo chiaro nell'ambivalenza legata all'impossibilità di vivere tale condizione e nel corrispettivo bisogno di poterla realmente vivere.

Per i minori non è stato possibile vivere la propria infanzia o adolescenza perché spesso costretti a diventare adulti prima del tempo già nel loro Paese di origine, sovente con vissuti più traumatici e in maniera più rapida rispetto a quanto accade per i minori occidentali²⁵. Situazioni di guerra o di pericolo vissute nei loro Paesi, e/o la necessità di diventare presto autonomi nel Paese di accoglienza²⁶ sono spesso alla causa di tale accelerazione.

I MNA si trovano dunque a vivere in una condizione di non normalità.

Torna qui il tema dell'età multipla²⁷: di fatto emerge un'infanzia non vissuta, o vissuta male, con la quale nel lavoro quotidiano gli operatori sono costretti a scontrarsi²⁸. Dinanzi a tale difficoltà, la necessità di vivere la propria infanzia diviene evidente ed essenziale. Tale necessità può in alcuni (fortunati) casi essere consapevole, e condurre a un desiderio esplicito di vivere la propria infanzia o la propria adolescenza una volta che i minori giungono nel Paese di accoglienza²⁹. Laddove però viene negata (o semplicemente non garantita) la possibilità di far emergere le dimensioni del sé maggiormente legate all'infanzia, si incorre nel rischio di un *gap* dovuto a un salto precoce – e non basato su solide basi di costruzione personale – nell'età adulta, che può condurre, in ultima istanza, a rischi di fragilità e regressione³⁰.

5.1.3 Cos'è l'infanzia, quali sono i diritti dell'infanzia

Cosa intendono gli operatori per infanzia? A quale insieme di dimensioni fanno riferimento quando asseriscono che i MNA sono o non sono children?

Infanzia rappresenta innanzitutto una condizione giuridica: sono children fino al compimento del diciottesimo anno di età³¹. Nonostante tale cesura formale, è però possibile affermare che lo sviluppo di un

niño non termina esattamente al compimento dei 18 anni, proseguendo anche negli anni immediatamente successivi³².

In ogni caso, poiché la legge dice che sono bambini, come tali vanno protetti – poiché aventi gli stessi diritti di tutti gli altri minori – necessitando di una presa in carico e di una tutela da parte delle Amministrazioni dei Paesi ospiti³³.

Oltre alla dimensione giuridica, infanzia significa avere legami con figure guida o di riferimento; significa anche essere capaci di fidarsi e affidarsi da subito cercando in modo attivo cure e attenzioni³⁴. Significa poter imparare e potersi divertire, poter giocare, poter fare sport, poter vivere in modo spensierato e non concepire il senso del limite; ma anche potersi permettere di buttarsi appieno nelle cose e poi fermarsi, stanchi o un po' svogliati. Significa, infine, piacevolezza³⁵.

Rispetto all'età adulta l'infanzia viene vista come una condizione di maggior vulnerabilità, di maggior esposizione a rischi, di maggior bisogno di supporto per risolvere i problemi. La condizione dell'infanzia viene vista anche come minor possibilità di controllo e di scelta, come minor capacità di capire quando fermarsi e come maggior curiosità, desiderio di esplorare, di vedere cose nuove, rispetto all'età adulta³⁶.

5.1.4 Differenze dell'infanzia

Ultimo grande tema emerso è quello delle possibili differenze dell'infanzia.

In questo senso, per quanto sia vero che i MNA necessitino di essere – come tutti gli altri minori – accolti nei servizi e seguiti rispetto alla dimensione sociale, affettiva, lavorativa, esistono tuttavia delle differenze tra i MNA e i minori occidentali. Tali differenze possono potenzialmente portare i primi ad aver strumenti e capacità che i loro coetanei occidentali non posseggono, o comunque a richiedere una quantità minore di cure rispetto ai minori accolti in altre tipologie di servizi per l'infanzia³⁷.

Le differenze tra MNA e minori dei Paesi ospiti sono da imputarsi a due ordini di fattori: da una parte le differenze di tipo culturale, e dall'altra le differenze legate alle storie e alle esperienze di vita che con-

ducono al processo artificioso di accelerazione dell'infanzia che è stato precedentemente menzionato.

Le differenze di ordine culturale pongono in contrapposizione i minori occidentali con i minori che provengono da aree geografiche diverse dall'Europa. La considerazione che viene fatta in merito riguarda l'idea che, per quanto possano essere visti come children, nei Paesi da cui provengono i MNA vengono trattati da adulti a causa di diversità culturali.

Il processo di aduttizzazione dunque è dovuto a questioni culturali e – in modo più specifico – all'organizzazione della struttura della società e della cultura di origine. Di fatto, mentre in occidente un sedicenne non viene né visto né formato come un adulto, in altre culture per un quindicenne è normale sposarsi e viene considerato in grado di mantenere una famiglia. Questo può comportare talvolta un rischio di forzatura negli standard europei, che contemplano ad esempio l'obbligo scolastico fino ai 15 anni, prevedendo di imporlo a minori già abituati a lavorare prima di intraprendere il loro viaggio³⁸.

Il concetto di infanzia accelerata o di precoce aduttizzazione deriva inoltre dal fatto che l'esperienza del viaggio impone ai ragazzi di avere un atteggiamento adulto, rendendoli più grandi precocemente a causa del loro percorso di vita. Compiere un viaggio ed essere da soli in un Paese straniero sono condizioni che conducono infatti a una crescita precoce.

Infine, il processo di accelerazione è dovuto alla necessità che i MNA hanno di crescere rapidamente, per costruirsi un percorso di autonomia a causa delle regole che riguardano il sistema dell'accoglienza. Di fatto la necessità di essere autonomi al compimento del diciottesimo anno di età, così come previsto dal sistema dell'accoglienza (ciò vale per Italia, Spagna, Cipro), fa sì che – anche laddove le differenze culturali e le esperienze di viaggio non abbiano influito in maniera incisiva sul processo di compressione dell'infanzia – il dover diventare indipendenti entro i sei mesi successivi al compimento dei diciotto anni impedisce ai minori e agli operatori stessi di tenere in considerazione tale dimensione all'avvicinarsi della maggiore età, con conseguente aduttizzazione a partire dal diciassettesimo anno di vita³⁹.

5.2 Bisogni, desideri, sogni

Bisogni, desideri, sogni		
Bisogni	Bisogni che hanno	72 occorrenze
	Bisogni tipici dell'infanzia	
	Espressione dei bisogni	
Desideri	Desideri che hanno	106 occorrenze
	Assenza di desideri	
Sogni		5 occorrenze
Trasformazione di bisogni, desideri, sogni		54 occorrenze
TOTALE		237 occorrenze

Tab. 12: Bisogni, desideri, sogni. Sottotemi e loro occorrenze

I nodi che fanno capo alla presente *core-category* sono stati suddivisi in tre principali nodi focalizzati: bisogni; desideri; sogni⁴⁰.

Ai tre temi sopraindicati si aggiunge un ulteriore nodo focalizzato raggruppante i nodi che fanno riferimento alla questione del processo di trasformazione di bisogni, desideri, obiettivi e sogni durante il percorso dei Minori all'interno del sistema dell'accoglienza.

5.2.1 Bisogni

La gran parte dei nodi emersi fa riferimento al tema dei bisogni. Questi possono essere ulteriormente declinati nelle sottodimensioni che fanno riferimento ai bisogni di cui sono portatori i Minori Non Accompagnati; a quelli che sono percepiti dagli operatori come caratterizzanti la dimensione dell'infanzia; alla capacità/possibilità (secondo un'accezione positiva o negativa) di essere più o meno espressi.

I bisogni di cui agli occhi degli operatori sono portatori i MNA fanno capo innanzitutto alla possibilità di avere figure di riferimento capaci di accogliere e garantire senso di sicurezza⁴¹.

Il bisogno di essere accolti, di crescita e accompagnamento, di avere figure di riferimento accomuna tutti, anche i ragazzi più sfuggenti o

che cercano lo scontro, e si esplicita in una necessità di maggior presenza non solo degli operatori ma anche delle altre figure adulte del sistema dell'accoglienza (quali ad esempio gli assistenti sociali); o attraverso l'affidarsi, inteso come forma di manifestazione del bisogno di essere protetti e accolti⁴².

Il bisogno di sicurezza e di appoggiarsi a un adulto appare come primario anche in virtù delle esperienze passate dei MNA⁴³. In questo senso i Minori hanno bisogno di poter essere accolti, ossia di poter parlare con qualcuno del loro passato, dei loro problemi e delle loro paure senza essere giudicati, sapendo di potersi fidare ed esprimere in modo autentico⁴⁴.

Tale processo permette loro di affrontare il senso di smarrimento e solitudine, e rappresenta un *background* su cui costruire competenze, desideri e progetti di vita⁴⁵. In quest'ottica il senso di sicurezza rappresenta quell'elemento di diversità tra il luogo in cui ora si trovano i Minori e i luoghi da dove vengono o che hanno attraversato⁴⁶.

Collegato al bisogno di sicurezza, appare il bisogno di attenzione e di relazioni. I minori manifestano infatti la necessità di sapere che sono importanti per qualcuno e di non essere visti solo come 'utenti', chiedendo piuttosto di essere riconosciuti innanzitutto come esseri umani e adolescenti 'comuni'⁴⁷. Il bisogno di avere legami affettivi ed emotivi o di sapere che c'è qualcuno a cui si manca si declina anche come bisogno di appartenenza a un gruppo, possibilmente a carattere misto⁴⁸.

Il bisogno di relazioni si declina poi in modo specifico rispetto alla necessità di una socialità di tipo familiare. In questo senso il bisogno di avere con sé la propria famiglia rimanda anche alla dimensione della scelta familiare rispetto alla partenza, ma rimane spesso come un quesito 'aperto', un bisogno rispetto al cui soddisfacimento il minore non può fare altro che interrogarsi⁴⁹.

Affine al tema della relazionalità è il tema del riconoscimento e – in modo specifico – dell'immedesimazione con i propri coetanei. Tale bisogno si esprime ad esempio attraverso la necessità di vestirsi come gli altri, di ridere, scherzare, comportandosi esattamente come i coetanei del Paese di accoglienza⁵⁰.

Bisogno di attenzione significa inoltre avere la possibilità di ricevere cure e supporto specifici – nonostante i Minori appaiano ‘cresciuti più in fretta’ – proprio a causa del loro passato⁵¹. È infatti necessario riparare un passato duro e drastico e curare le ferite che nascono già nel loro Paese o durante il viaggio, partendo innanzitutto dal recupero della loro dignità di essere umani⁵². Tutto ciò anche e grazie alla possibilità di vivere ed esprimere sentimenti ed emozioni e, al contempo, avendo garantita la possibilità di avere tempo per imparare a disvelare il loro vero sé e mostrarsi per come realmente sono⁵³.

La possibilità di riparazione e cura dipendono in modo diretto anche dalla capacità di riconoscere il bisogno di un lavoro specifico su di sé, anche di tipo psicologico, che può essere utile a colmare il *gap* dovuto al salto repentino – se pur parziale – nell’età adulta o a chiarire questioni identitarie quali ad esempio quella legata all’idea di genere⁵⁴.

I bisogni, infine, sono bisogni di tipo materiale, e vengono percepiti dagli operatori come indipendenti dall’età o dal Paese di provenienza, esprimendosi nella gran parte dei casi come bisogni economici o di cure sanitarie⁵⁵.

Ultimo bisogno esplicitato, infine, è quello di diventare autonomi, con riferimento specifico alla necessità di un processo di aduttizzazione che deve richiedere pochissimo tempo⁵⁶.

Il tema della manifestazione dei bisogni si esprime in modo chiaro nei termini di una non lineare concordanza tra i bisogni e la loro espressione. Ciò per diversi motivi.

Da una parte, infatti, i minori sembrano in difficoltà nell’esprimere ciò di cui necessitano, perché non abituati (nella loro vita ‘precedente’ non ne hanno mai avuto la possibilità⁵⁷), mentre dall’altra non sempre ciò di cui pensano aver bisogno rappresenta ciò di cui realmente necessitano. Questo a causa del fatto che i bisogni vanno di pari passo con gli obiettivi che hanno, spesso poco chiari o poco realistici⁵⁸.

Appare poi fondamentale il desiderio di celare in modo intenzionale i propri bisogni, spesso per paura di parlare dei propri problemi o di

mostrarsi spaventati. In questo senso i bisogni che i Minori tendono a voler celare sono quelli più legati all'infanzia, perché associati a un'immagine di maggior vulnerabilità⁵⁹.

A tale questione si collega quella – essenziale – relativa al riconoscimento, da parte degli operatori, di bisogni che possano essere definiti come tipici dell'infanzia.

Rispetto a ciò alcuni operatori dichiarano in modo esplicito che i Minori Non Accompagnati sono portatori degli stessi bisogni di cui tutti i children sono portatori. Per quanto non concepiscano l'infanzia come in Occidente, infatti, i loro sentimenti vengono visti come simili a ciò di cui un bambino ha bisogno, spesso anche nonostante non ne siano consapevoli. In questo senso compito dell'operatore è mostrare loro che possono avere bisogni e speranze non (già solo) adulti, ma più compatibili con la loro età⁶⁰.

Entro tale cornice si declinano bisogni definiti come specifici della loro età. Questi fanno riferimento innanzitutto alla necessità di riconoscimento della propria unicità e – soprattutto – alla necessità di essere riconosciuti come bambini e successivamente come adolescenti e infine adulti⁶¹.

Il bisogno di avere figure adulte di riferimento appare come il più rappresentante la condizione di infanzia. L'adulto viene considerato necessario per garantire un accompagnamento responsabile, per garantire la presenza di qualcuno capace di scegliere 'in vece' dei minori, capace di strutturare il tempo e le attività, con il fine ultimo di permettere ai minori di imparare ma anche di divertirsi e di ricevere cure e attenzioni⁶². A tale bisogno può essere collegato il bisogno di cura, accudimento, attenzione, che si esplicita anche come forma di confronto e manifestazione di affetto.

Anche il bisogno di avere legami e relazioni viene riconosciuto come tipico dell'infanzia, con un riferimento specifico alla possibilità di costruire relazioni amicali e relazioni di tipo parentale⁶³.

Interessante notare come il bisogno di giocare non venga mai menzionato, se non da un unico operatore svedese. Il bisogno di giocare

si esplicita qui come desiderio da parte del minore di poter ridere e giocare come non ha potuto fare nel suo Paese⁶⁴.

5.2.2 *Desideri*

I nodi emergenti in tale sottotema possono essere suddivisi in tredici nodi focalizzati, raggruppati come indicato nella Tab. 13.

Desideri	
Desideri che hanno	Lavorare
	Ricreare legami di tipo familiare
	Costruirsi un futuro nel Paese di accoglienza
	Vivere 'bene'
	Studiare
	Integrazione/accolgienza
	Tornare a casa
	Giocare
	Colmare il vuoto e la mancanza
	Costruire relazioni
	Continuare il loro viaggio
Assenza di desideri	

Tab. 13: Desideri. Sottotemi

Come appare evidente, dei tredici nodi focalizzati, undici appartengono alla dimensione 'desideri che hanno', a sottolineare la prevalenza di tale aspetto – in termini di numerosità delle occorrenze e di articolazione del tema – rispetto ai successivi.

La parte numericamente più importante di nodi fa dunque riferimento ai desideri che gli operatori percepiscono come manifesti nei Minori Non Accompagnati.

All'interno di tale dimensione il desiderio che viene percepito come prevalente risulta essere quello inerente alla dimensione lavorativa.

Il desiderio principale dei Minori Non Accompagnati è quello di poter lavorare nel Paese di accoglienza. I minori arrivano con l'aspettativa di lavorare, e il lavoro rappresenta il loro unico obiettivo, finalizzato all'invio dei soldi guadagnati alla famiglia⁶⁵. Tale desiderio si declina in modo specifico anche nel desiderio di mostrare di aver portato a termine il mandato lavorativo o nel desiderio di

ripagare il debito contratto dai genitori per farli arrivare nel Paese di accoglienza⁶⁶. Darsi da fare diventa dunque l'unico desiderio contemplabile, motivato dal fatto che nel loro Paese alla loro età questi minori potrebbero essere già responsabili di un'intera famiglia, e che quindi sia per loro necessario avere la possibilità di 'fare le cose da adulti'⁶⁷.

Altro grande desiderio è quello di ricreare legami di tipo familiare. A differenza di quanto emerso rispetto ai bisogni, però, che riguardavano la possibilità di una riunificazione familiare, si fa qui piuttosto riferimento alla possibilità di costruire legami con soggetti 'altri', le cui caratteristiche formali si connotano per una dimensione di familiarità⁶⁸. In questo senso appaiono dunque il desiderio di una ricerca costante di rapporto con gli operatori e in particolare modo con le operatrici, alle quali spesso i MNA desiderano appellarsi utilizzando l'espressione 'mamma' o 'sorella'. Tale desiderio appare come motivato dalla necessità di costruire un legame che aiuti i minori a 'guarire' – pur sapendo che 'non è la stessa cosa' – o, in altri casi, per questioni di rispetto⁶⁹.

Anche il desiderio di costruirsi un futuro nel Paese di accoglienza appare ben rappresentato. In questo senso è nel momento in cui i minori si sentono al sicuro che sono capaci di ricominciare da capo⁷⁰. Il desiderio di condurre una vita normale, di costruirsi una vita in occidente, di un futuro migliore e il più generalizzato desiderio di farcela si declinano qui più nettamente in desideri legati a specifiche professionalità: aprire un'attività in proprio, diventare *designer*, fare le cantanti, le artiste, le estetiste, le parrucchiere, entrare nel commercio⁷¹.

Da segnalare come i nodi che fanno riferimento a professioni specifiche non sono categorizzati nel nodo focalizzato del lavoro perché più legati a una condizione di futuro legato a una vocazione professionale. Non è in questo caso infatti il desiderio a-specifico di lavorare per guadagnare soldi a essere manifestato, quanto il desiderio di immaginare e proiettare la propria identità nel futuro calandola entro una veste lavorativa specifica.

Affine a tale tema appare dunque quello del desiderio di vivere 'bene', inteso come desiderio di vivere come chi vive nella società del Paese ospitante o avere la possibilità di seguire le proprie tradizioni senza limiti o vincoli⁷².

Meno rappresentate appaiono altre forme di desiderio. Quello di studiare, ad esempio, che pare riguardare in modo privilegiato coloro che hanno già avuto esperienze di scolarizzazione, che quindi immaginano di poter frequentare anche l'Università, pur mantenendo l'attenzione al fatto che per ciascuno educazione significa qualcosa di diverso e che, in fondo, ogni minore al suo arrivo sta in qualche modo provando a immaginare la propria educazione⁷³.

Dinanzi alla questione del 'rimanere' o dell'andarsene' ci sono coloro che esprimono il desiderio di tornare a casa, magari al termine dei conflitti bellici che li hanno costretti a scappare, o di continuare il loro viaggio, e coloro che invece desiderano colmare il senso di mancanza costruendo delle relazioni e provando a mantenerle⁷⁴. Tutto ciò per la spinta data dal desiderio di integrarsi e di essere accolti⁷⁵.

Un ultimo piccolo gruppo di nodi riguarda il desiderio di giocare, che si esprime nel desiderio di fare qualcosa a cui non erano abituati nel Paese di provenienza, e per il quale i minori si esprimono manifestando in modo chiaro il desiderio di poter vivere questo tipo di esperienza⁷⁶.

A fronte dei desideri appena elencati, appare in alcuni casi la questione dell'assenza dei desideri. Tale condizione, solo in pochi casi percepita come generalizzata – in termini ad esempio di apatia e quindi frustrante per gli operatori – viene contestualizzata dalla maggior parte degli operatori. L'assenza di desideri viene infatti collegata a diverse cause/momenti: al momento dell'arrivo, per cui dopo il loro viaggio i minori non hanno desideri se non quelli di base; alle ragioni della loro partenza, per cui i ragazzi che sono costretti a fuggire dai conflitti bellici non chiedono altro che vivere, e non hanno nessun obiettivo se non scappare dalla guerra; al fatto che la vita nel sistema dell'accoglienza li priva non solo del desiderio di stare in comunità

ma in generale sottrae e arresta i desideri anche di coloro che arrivano con sogni e speranze⁷⁷.

5.2.3 Sogni

Tale nodo focalizzato appare – rispetto ai precedenti – di ridottissima rilevanza. Cinque sole sono le occorrenze che vi fanno riferimento. Ancor meno (solo due) quelle che fanno riferimento a sogni specifici, che riguardano da una parte il sogno di una professionalità specifica (alcuni minori sono molto bravi in matematica, e sognano di fare gli ingegneri) e dall'altra il sogno di poter avere qualcuno felice di vederli, che li accomuna ai minori accolti in altre tipologie di struttura⁷⁸.

Le rimanenti occorrenze fanno riferimento alla difficoltà di riuscire a individuare i sogni che i MNA hanno e alle esperienze di vita che hanno necessariamente soffocato i loro sogni.

5.2.4 Trasformazione di bisogni, desideri, obiettivi, sogni

Bisogni, desideri, obiettivi, sogni dei Minori Non Accompagnati si trasformano nel tempo. Da una parte abbiamo una trasformazione percepita come processo di adultizzazione, e dall'altra una trasformazione interpretata come una presa di consapevolezza dell'estendersi delle possibilità – proprie e del contesto.

Per quanto riguarda la trasformazione in termini di processo di adultizzazione, è possibile osservare come secondo gli operatori italiani i bisogni dei MNA cambiano in un duplice senso. Da una parte esiste la possibilità che a ridosso del compimento del diciottesimo anno di età – e quindi a ridosso dall'uscita dal centro di accoglienza per Minori – emergano bisogni meno adulti; dall'altra la trasformazione dei bisogni parte dall'idea che al loro arrivo i minori mettano il futuro in una posizione marginale e che solo successivamente riescano a sviluppare una prospettiva più a lungo termine che viene definita 'da adulto'. In tale prospettiva si inserisce anche la percezione che al loro arrivo i minori siano più bisognosi e chiedano di più, mentre

con il passare del tempo imparino a chiedere meno frequentemente, e comunque solo in casi specifici⁷⁹.

Facendo riferimento invece alla trasformazione di bisogni e desideri come effetto di un processo di consapevolezza, è possibile affermare – anche in questo caso – come all’inizio i Minori abbiano bisogno di assestarsi, di capire dove sono, cercando il più possibile di mostrarsi forti e non bisognosi⁸⁰.

Secondo gli operatori ciprioti con il trascorrere del tempo, quando iniziano a rendersi conto di essere al sicuro, i reali bisogni iniziano a emergere, e dopo un certo tempo in cui continuano a cercare di nasconderli, i Minori iniziano in modo consapevole a esprimere bisogni desideri, sviluppando anche la capacità di distinguere tra obiettivi a breve e a lungo termine. Tale processo deriva dall’idea che – al contrario di quanto espresso dagli operatori italiani – i minori arrivino con obiettivi ‘grandi’, a lungo termine, e che solo nel corso del tempo imparino a capire che per raggiungerli sono necessari degli *step* intermedi. I desideri di fatto iniziano a diventare più realistici e più adatti alla situazione e al contesto in cui si trovano⁸¹.

Situazione e contesto rappresentano elementi dinanzi ai quali i ragazzi rimangono in un primo momento sorpresi. Sono sorpresi nello scoprire che hanno diverse possibilità e opzioni, sia per il futuro che per la vita quotidiana.

Spesso scoprono che ciò che consideravano qualcosa di poco importante, nel contesto in cui si trovano viene invece considerato un obiettivo, e iniziano a perseguirlo.

Dinanzi alla pressione lavorativa, inoltre, ossia dinanzi all’urgenza di lavorare, nel corso del tempo imparano a capire che tale obiettivo non può essere soddisfatto a lungo termine, e dopo un primo momento in cui si sentono senza speranza, iniziano a capire di poter fare altre esperienze e di crearsi altre competenze. Iniziano cioè a capire che fino a che non sono adulti non è possibile perseguire alcuni obiettivi (quale ad esempio il lavoro) e che mentre sono children possono vivere altre esperienze, perseguire altri obiettivi, inizialmente non contemplati⁸².

5.3 Relazioni e famiglia

Relazioni e famiglia			
Relazioni 54 occorrenze	Con gli adulti	Ricerca della relazione	
		Difficoltà di relazione	
	Con I pari	Creazione di relazioni	Relazione con ragazzi del proprio Paese
			Relazioni con ragazzi del Paese ospite
		Supporto reciproco	
		Senso di appartenenza	
Famiglia 61 occorrenze	Esperienze familiari nel Paese di origine		
	Sentimenti ed emozioni rispetto alla famiglia		
	Il contatto con la propria famiglia		

Tab. 14: Relazioni e famiglia. Sottotemi

Per quanto il tema della famiglia possa far parte del più ampio sotto-tema delle relazioni, è stato scelto di categorizzare le due dimensioni come sottotemi autonomi. Tale scelta è stata motivata dal fatto che i nodi facenti riferimento all'una e all'altra dimensione rappresentavano contenuti tali da rendere il tema delle relazioni e quello della famiglia come temi autonomi e paralleli.

Per quel che riguarda le relazioni è stato possibile distinguere i nodi in due principali nodi focalizzati: le relazioni con gli adulti e le relazioni con i pari.

I nodi facenti capo alla dimensione delle relazioni con gli adulti sono stati ulteriormente suddivisi in altri due nodi focalizzati, che tematizzano la ricerca di relazioni e – viceversa – la fatica nella relazione con gli adulti.

La ricerca delle relazioni, che viene vista come qualcosa che anche gli adulti tendono a ricercare, appare essenziale per costruire uno scambio motivante che contribuisce alla costruzione di un percorso di

autonomia. In questo senso i minori sembrano percepire quanto gli operatori si prendano cura di loro e a loro volta costruiscono relazioni profonde con loro⁸³.

Data l'importanza delle relazioni costruite con gli adulti, viene segnalato come significativo l'impatto del primo luogo di accoglienza e dei primi operatori o comunque delle prime persone che i minori incontrano una volta arrivati⁸⁴.

La costruzione di una relazione appare comunque non sempre desiderata; questo perché i minori tendono a cercare di essere irraggiungibili, sia a causa della paura di essere feriti, sia a causa della difficoltà nel sentirsi circondati da persone che stanno con loro perché 'è il loro lavoro'. Ciò può condurre i minori a percepire un profondo senso di solitudine anche quando attornati da altre persone. Infine, la tendenza a tenere le distanze può non essere consapevole, risultando quindi di più difficile risoluzione⁸⁵.

Il nodo focalizzato che raccoglie occorrenze relative alla relazione con i pari è stato suddiviso in tre nodi, relativi alla creazione delle relazioni; al ruolo delle stesse nel fornire supporto reciproco; alla creazione del senso di appartenenza.

La creazione delle relazioni con i propri coetanei appare un processo lento e graduale, in cui la ricerca della solitudine si alterna alla ricerca di momenti di socialità e si caratterizza per una ricerca dapprima di relazioni con ragazzi provenienti dal proprio Paese o dalla propria area di origine. Ciò accade perché condividere lingua e cultura rappresenta un elemento sulla cui base costruire un legame, come un elemento che accomuna e che garantisce sicurezza reciproca⁸⁶.

È solo dopo alcuni mesi che avviene il passaggio successivo, ossia la ricerca delle relazioni con coetanei provenienti da altri Paesi e con coetanei del Paese di accoglienza. Queste ultime, ricercate in forma autonoma nei momenti liberi al di fuori delle strutture di accoglienza, appaiono comunque le relazioni di più difficile costruzione⁸⁷.

Qual è invece il rapporto dei minori con le loro famiglie di origine, che rappresentano i legami e le relazioni per antonomasia?

I nodi appartenenti a tale nodo focalizzato sono stati divisi in tre macro-gruppi. Innanzitutto è possibile individuare quelle occorrenze che fanno riferimento alle esperienze familiari vissute nel Paese di origine, prima della partenza; secondariamente è possibile individuare tutte le occorrenze che trattano in modo specifico la relazione con la famiglia nel momento in cui i minori hanno concluso il loro viaggio e sono entrati nel sistema dell'accoglienza del Paese ospite; infine si trovano le occorrenze relative a sentimenti ed emozioni che i minori vivono rispetto al tema della famiglia.

Le esperienze familiari riportate, (per i minori che hanno avuto la possibilità di viverle) sono tutte caratterizzate da elementi di povertà, fatica, difficoltà, violenza, persecuzioni e finanche di rischio per la vita stessa. Tali condizioni sono spesso alla base di una spinta familiare alla partenza⁸⁸.

Il tema del mandato familiare ritorna nel nodo focalizzato relativo alla relazione con la famiglia lontana. Il mandato familiare determina infatti il desiderio di non deludere le persone care e sottopone i ragazzi a una forte pressione. Pressione che, di fatto, riguarda il bisogno che i minori inizino a lavorare il prima possibile una volta raggiunto il Paese di destinazione, al fine di inviare soldi alle famiglie lontane, conducendo spesso a difficoltà nel mantenere le relazioni. Tale mandato lavorativo, spesso non completamente condiviso dai minori, può infatti condurre alla scelta di allentare i contatti o di mentire alla famiglia lontana al fine di rassicurare genitori e parenti⁸⁹.

Non tutti i minori hanno la possibilità di rimanere in contatto con le loro famiglie. Alcuni di loro hanno difficoltà o rimangono completamente privi di legami. Tale situazione genera una condizione di trauma, sofferenza e dolore innanzitutto per l'impossibilità di avvertire le famiglie di essere vivi e al sicuro. Torna inoltre il tema dell'abbandono, che si manifesta quando è la famiglia a voler recidere i legami. I minori risultano così non solo privati della possibilità di crescere in famiglia, ma anche della possibilità di mantenere dei se pur deboli legami con essa, vivendo come conseguenza una condizione di dolore profondo⁹⁰.

Le diverse esperienze qui riportate conducono a modalità molto diverse di tenere in considerazione i vissuti legati alla famiglia, che trovano comunque cifra comune in una grande carica emotiva, nel raccontare dei propri familiari o del senso di colpa dinanzi alla richiesta o non richiesta di raccontare la storia familiare, e della grande ferita non rimarginata che ciascuno porta con sé, qualsiasi sia la propria esperienza familiare.

5.4 Scuola, educazione; gioco, tempo libero, passioni, spensieratezza

Scuola, educazione; gioco, tempo libero, passioni, spensieratezza	
Educazione, formazione 45 occorrenze	Nel Paese di origine
	Nel Paese di accoglienza
Gioco, tempo libero, spensieratezza, passioni 27 occorrenze	Sport
	Gioco
	Spensieratezza
	Passioni

Tab. 15: Scuola, educazione; gioco, tempo libero, passioni, spensieratezza. Sottotemi e loro occorrenze

Quali sono le attività che caratterizzano la vita dei Minori Non Accompagnati? Quali dimensioni emergono, tipicamente legate all'infanzia?

Indubbiamente il tema della scolarizzazione e dell'educazione/formazione appare come evidente, e riconducibile sia alle esperienze di vita fatte nel Paese di origine che a quelle nel Paese di accoglienza.

Nel Paese di origine è possibile individuare minori che hanno avuto la possibilità di andare a scuola e di avere un'educazione appropriata, mentre altri sono stati allontanati precocemente dal sistema educativo. Altri ancora non hanno mai avuto la possibilità di frequentare un'istituzione scolastica o comunque educativa.

Qualsiasi sia stata l'esperienza nel Paese di origine, la dimensione scolastica/formativa/educativa nel Paese di accoglienza risulta spesso

difficoltosa⁹¹. A fronte infatti di alcuni che riescono a continuare a studiare, anche se magari non sono più accolti in strutture per MNA⁹², e nonostante l'idea che per crearsi una vita nel Paese ospite sia necessario seguire un percorso formativo utile a comprendere i codici della società in cui si trovano, i minori si trovano spesso in situazioni di difficoltà⁹³.

Coloro che non hanno avuto esperienze scolastiche o che le hanno avute solo in parte, infatti, si trovano a vivere con molta fatica la dimensione scolastica, che si caratterizza non solo per naturali difficoltà dovute alla lingua e al completo o parziale analfabetismo, ma anche per un vissuto di umiliazione o di percezione di diversità rispetto ai compagni⁹⁴. Coloro che invece avevano già un buon livello di scolarizzazione nel Paese di provenienza si trovano spesso a dover rinunciare alla possibilità di proseguire gli studi nel Paese di accoglienza perché costretti a essere indirizzati verso un percorso lavorativo al compimento del diciottesimo anno di età⁹⁵.

Anche esperienze meno formalizzate e istituzionalizzate rispetto al percorso scolastico appaiono caratterizzarsi per i Minori Non Accompagnati in termini sottrattivi, finanche anche in termini di scelte contenutistiche da parte degli operatori durante i *focus group* e le interviste. Pochissime sono infatti le occorrenze che fanno riferimento a temi legati alla dimensione del *loisir*. In questo ambito lo sport viene riportato come una delle attività preferite dai MNA, ed è interpretato come attività in grado di creare una condizione di positività. Lo stesso vale per altri interessi quali la musica o il gioco. Rispetto a quest'ultimo tema a gli operatori si dividono tra coloro secondo cui i minori hanno avuto la possibilità di giocare anche nel Paese di origine, e che non manca come dimensione neanche nel Paese di accoglienza, e coloro secondo cui invece i minori hanno avuto pochissime se non nulle possibilità di giocare; tale impossibilità è stata vissuta tanto nel Paese di origine quanto in quello di accoglienza, con riferimento specifico alla mancata possibilità di giocare come i coetanei occidentali. Il desiderio di giocare o la capacità di giocare possono quindi risultare residuali nei minori

proprio a causa di questa mancata esperienza: perché non abituati, perché precocemente cresciuti, perché non guidati a⁹⁶.

Strettamente collegato al gioco, il tema della spensieratezza. Questa – intesa come capacità di pensare a ciò che si desidera – viene vista come spesso assente e – per quanto i minori vengano percepiti come comunque in grado di divertirsi – non perseguibile perché il tempo per essere spensierati o per perseguire le proprie passioni di fatto non c'è⁹⁷.

Note di chiusura

¹ La scelta di utilizzare il termine inglese ‘children’ deriva dalla necessità di utilizzare un termine unico convenzionalmente riconosciuto a livello internazionale e con uno specifico riferimento teorico – la Convention of the Rights of the Child – su cui possono concordare tutti gli operatori coinvolti nella ricerca, di madrelingua italiana, spagnola, svedese, greca. Da questo momento in poi si farà riferimento all’infanzia utilizzando le espressioni ‘children’, ‘niños’, ‘bambini’, ‘kids’ per indicare a ciò che hanno espresso gli operatori, in modo da privilegiare i vocaboli da loro utilizzati e garantire il più possibile la percezione delle diverse sfumature e dei diversi usi di cui ciascun termine è potenzialmente portatore. Laddove non sia possibile un riferimento puntuale (perché sullo stesso tema si sono espressi operatori di versi Paesi), si privilegerà l’espressione utilizzata dalla maggioranza.

² Yeah, I think he was a child. They are children. (Svezia, 1)

Oh well, we can say they are children. (Svezia, 2)

Molto bambino, perché in effetti si comportava e agiva esattamente come un bambino. (Svezia, 3)

En cuanto a eso, yo creo que son menores vale desde el momento en el que son menores. (Spagna, 1)

Yo creo que la mayoría de las veces sí. (Spagna, 1)

Porque no trabajamos con muebles, trabajamos con niños y niñas, y cada uno es cada uno, la propia realidad te va exigiendo cambio constante. (Spagna, 2)

Ellos vienen con la idea de ser adultos, de tener dinero, de trabajar, pero en el fondo, son niños. (Spagna, 2)

Because for me 18 is also still a kid. (Cipro, 2)

So, they are children, of course. (Cipro, 2)

You all work in order to let them deserve this child condition. (Cipro, 1)

³ Secondo me era un bambino. (Italia, 2)

Quando arrivano sono bambini. (Italia, 2)

I MNA, anche per caratteristiche loro, non li vivo come ragazzini piccoli, come bambini. (Italia, 2)

Il piano di realtà ci mette davanti dei ragazzi sicuramente non infanti. (Italia, 2)

Non li ho mai vissuti come bambini. (Italia, 2)

Cos’hanno più dell’infanzia? Niente. (Italia, 2)

No, non lo sono più. Forse non sono mai stati bambini. (Italia, 2)

Si potremmo considerarli... io però li considero più di età adulta. In fondo credo che non lo siano più. (Italia 5)

⁴ Perché poi comunque sono dei ragazzini anche se poi hanno effettivamente non 17 ma 19 o 20. (Italia, 1)

Non su tutto, ma su molto sì. (Italia, 2)

Sono bambini soprattutto sulle domande poste un po’ male, poste un po’ aperte. Quelle domande che devi cercare che loro riformulino. (Italia, 2)

Avendo a che fare anche con bambini... Quel modo di chiedere le cose, quel modo di avere un'attesa un po' magica nei confronti di te che sei il responsabile e un po' il capo di questi posti qua, sì. (Italia, 2)

Vabbè secondo me è anche un po' l'approccio delle cose nel senso che comunque per quanto svogliati però c'è diciamo che hanno più l'approccio a fare le cose noiose pesanti che è tipico... non so come dire... di quando sei un po' bambino. Nel senso che comunque se io devo pensare a quello che devo fare oggi sono già stanca prima di farlo, mentre quando sei bambino ti butti sulle cose, poi sei più stanco dopo, però quando le devi ancora fare hai quel brio... e su questo i ragazzi comunque ce l'hanno, nel senso poi magari a volte fanno quelle scene un po'.. quelle sceneggiate da figlio un po' svogliato, però in realtà comunque quando affrontano le cose hanno quello spirito lì, che comunque l'adulto non ha, quindi in quello come dire forse li calerei, se dobbiamo fare le categorie, in quella categoria lì. (Italia, 1)

Comunque alla fine c'è una parte di infanzia. Perché i ragazzi che sono super mega... che hanno vissuto di tutto, poi comunque alla fine hanno bisogno di una figura di guida, anche i migliori, quelli che anche senza di te ce l'avrebbero fatta. (Italia, 2)

Ad esempio la non-capacità di comprendere il limite. (Italia, 2)

Non comprendere quando si può giocare e quando si parla seriamente. (Italia, 2)

⁵ A me un po' fa sorridere pensare a loro come bambini, perché moltissimi di loro a volte dicono: 'sono bambino' e gli dico:

'mah, veramente tra due mesi sei maggiorenne, e non saprai nemmeno dove sei'. (Italia, 2)

Mi viene difficile considerare la parola 'bambino' perché io la attribuisco al piccolo, mentre io li ho sempre vissuti come molto più grandi di quello che sono a livello di età anagrafica. (Italia, 2)

Per l'infanzia... io per infanzia intendo una fascia di età molto bassa. Quindi sono portata a pensare che l'infanzia è fino ai 10 anni. (Italia, 2)

⁶ Quindi i ragazzi arrivano molto adultizzati. (Italia, 2)

La loro esperienza è traumatica di per sé, indipendentemente dalle motivazioni che spingono alla migrazione – compresse molte fasi della crescita. (Italia, 2)

E anche il fatto di essere soli in un Paese straniero ti aiuta a vivere diversamente il tuo essere minore. (Italia, 2)

Non solo perché è riuscito ad arrivare in Italia e sicuramente ha maturato delle esperienze di vita che lo hanno fatto crescere più velocemente. (Italia, 2)

Vero è che viene fuori sicuramente un'infanzia non vissuta, o vissuta male. (Italia, 2)

⁷ Non lo so. Non saprei rispondere. Non lo so se sono bambini. (Italia, 2)

In realtà è difficile capire se sono bambini oppure no. (Italia, 2)

⁸ Si sentono accolti perché tu incontri in loro 3 livelli almeno: quello dei 16, e tu devi parlare con quello di 16, è quello che è adolescente; ma alcune volte lui è di settant'anni, e altre volte è di sette. Ed è il dolore che li rende così. (Svezia, 3)

Are they only children? I guess not. (Svezia, 2)

⁹ Son niños y otros que no. (Spagna, 2)

Y luego de pronto los ves, que están jugando como niñas, al pilla pilla, como niños tienen las dos facetas, ésta y la del niño responsable que quiere ayudar a su familia. (Spagna, 1)

¹⁰ But despite they are children, because of this situation because of the fact that they are alone and they are in another country you also have to treat them as adults in order to let them have a programmed life when they arrive at 18? So, you're saying we are not used to do this if we live here with our family, but we are forced to work on these wishes, these needs because they are alone, and they need to be autonomous in the right moment they arrive at 18? (Cipro, 3)

You see in the same person both aspects sometimes because of the situation but also because they are still children so they cannot forget about that, this comes out on the other hand you see them many times behaving like adults because of them. (Cipro, 2)

For sure, they are children, but this process changes them in a sense that they are left alone to survive so on they feel more independent and older than their age because of the condition of their life. (Cipro, 3)

¹¹ I also believe that not only there is a question of about being a child here but also because of what they've been through they have to grow up faster and here again they have to I don't know have it known in their head that they're just living alone in an apartment with other kids. (Cipro, 2)

¹² Dopo quando si va nella loro camera magari è successo qualcosa lui è seduto sul letto piangendo e si vede non il bambino, ma si vede l'essere umano che può essere alcune volte come un bambino, non importa tanto. Importa che devi vedere che ha questa esperienza che ho detto. (Svezia, 3)

¹³ Not only they're children but I would rather say because I'm a psychologist teenager. (Cipro, 2)

We're just using the word children to separate them from adults and normal boys more than 30. (Cipro, 1)

Because it's still different than children under 12 for many many reasons that we can explain. (Cipro, 1)

Yes, again we have to separate also the different categories of children: teenagers, I insist this is not the same... (Cipro, 2)

¹⁴ Posso provare a mettermi nei tuoi panni e capire le difficoltà, però posso anche dirti che è anche un'altra roba che non è tipica solo tua o vostra che siete in comunità. Può essere che banalmente stai diventando adolescente. (Italia, 4)

¹⁵ En el momento que hay algo que conecta con la sensibilidad de ellos, se les ve niños. (Spagna, 2)

Con sempre un gran rispetto, perché indipendentemente dall'età dichiarata o reale, non li posso paragonare ai classici bambini con cui magari ci rapportiamo normalmente. Quindi un po' sono portata – anche io perché non amo particolarmente i bambini – a vivere questo termine quasi negativamente, quasi come se li privassi di tutta questa resilienza che invece questi ragazzi hanno e che è la loro forza ed è quello che regalano a noi

operatori. Ed è in questo che sta quella bellezza di relazionarsi a loro. (Italia, 2)

¹⁶ Quindi non li vedo assolutamente come dei bimbi, anche se ho fatto molta fatica a non vederli come dei bimbi. Anche perché ripeto che il mio approccio è sempre stato quello. Ho dovuto farlo per forza. (Italia, 2)

¹⁷ Cerchiamo di evitare di infantilizzare ulteriormente il minore all'interno di un servizio. (Italia, 2)

Se la struttura tende per sua caratteristica a infantilizzare i beneficiari, sicuramente l'operatore deve fare attenzione a non infantilizzarli ulteriormente, e deve cercare al contrario di aiutarli a trovare una dimensione adulta e di facilitare una crescita anche molto ma molto veloce. (Italia, 2)

Quindi i ragazzi arrivano molto adulizzati, poi si riposano in un ambito comunitario e riescono a dimettere i panni di quelli che se la devono cavare da soli, e quindi a quel punto riemergono degli aspetti infantili. Questo anche perché a volte la struttura comunitaria, con orari, regole, adulti di riferimento, con la cucina che pensa al pasto, con il personale di pulizia, con tutte queste cose deresponsabilizza parecchio. (Italia, 2)

Tuttavia quando è capitato di mettere degli strumenti a disposizione sul versante del gioco, dell'arte, della creatività vengono fuori anche degli elementi di piacevolezza e di comunicazione insperati. Si aprono dei canali, delle strade. E quindi si fa un po' più di accoglienza e di parti teoricamente infantili. (Italia, 2)

Sognano di fare i soldi, di diventare ricchi, di essere rispettati. È una Visione un po' infantile della vita. (Italia, 2)

Sì, è una visione infantile, cioè semplicistica della vita, e quindi per questo più vicina all'infanzia. (Italia, 2)

Però in lui leggo particolarmente quella dimensione anche un po' infantile e quel bisogno che aveva di essere accolto come ragazzino. (Italia, 2)

È passato da un comportamento molto infantile a un comportamento adulto capace di assumersi le proprie possibilità, soprattutto sulla base del fatto che è un ragazzo di cui ti puoi fidare, perché effettivamente essendo più maturo si può riporre in lui anche maggior fiducia. (Italia, 2)

È infantile ad esempio la non capacità di comprendere il limite. Non comprendere quando si può giocare e quando si parla seriamente. (Italia, 2)

L'atteggiamento suo era un atteggiamento infantile, ma non in senso negativo. Era infantile nel senso come un bimbo che si affida a un adulto. Nonostante fosse comunque più grande. Perché il suo porsi era il porsi di un bimbo, perché si è fidato e affidato da subito, si è messo nelle nostre mani anche senza conoscerci. (Italia, 2)

¹⁸ They can feel children, but some of them feel guilty because they are, they must save their families (Svezia, 3)

Tienen un escudo de que quieren ser adultos, sean o no legalmente adultos. (Spagna, 2)

Of course, they are children but at the same time they feel like they are older than their age. (Cipro, 1)

¹⁹ En un primer momento son muy reacios, no quieren ser niños. Creo que también los adolescentes son como todos

los adolescentes se creen que son más mayores de lo que realmente son, sin diferencias. (Spagna, 2)

²⁰ And also, sometimes they don't even know their real age, they say they are 16 or whatever. (Cipro, 1)

Although for me they don't really distinguish between a child and an adult or mostly between an adolescent and an adult because it's also very close. (Cipro, 1)

²¹ Pero es verdad que tienen un escudo, de tengo que trabajar, tengo que hacer, su rol es de adulto. (Spagna, 2)

I ragazzi pensano si pensano già grandi di aver fatto un viaggio. (Italia, 2)

²² They try not to show it because when they ask me they often didn't ask in front of others because I believe that they thought it would affect the image they have, the image that they are independent or they don't have to rely on others. (Svezia, 1)

²³ Però la sensazione che ho è che arrivino tutti con una sorta di corazzina: 'io sono grande, ce la faccio da solo'. Poi in realtà pian piano vengono fuori degli atteggiamenti più da bimbo. (Italia, 2)

Pero una vez que ven todas esas posibilidades de disfrutar y ocio se les inunda la cara de alegría, ver esas caras tristes, preocupadas y las vuelves a ver caras de niños, y que es que son niños. (Spagna, 2)

Respecto a eso, ayer mismo, estuvimos en unas jornadas de deporte y ocio alternativo y salimos ayer, y es muy curioso porque eso es para los niños, para los pequeños y los adolescentes, es juego deportivo y ocio en general y los niños se lo pasan muy bien, pero llama la atención como en sus caras ves reflejado esa felici-

dad esa inocencia en adolescentes, casi casi ya adultos, es como que retroceden o vuelven a su infancia. (Spagna, 2)

Aquí pueden recuperar la infancia, pero vienen con un ansia de estar en la calle haciendo lo que puedan para ganar dinero. (Spagna, 1)

²⁴ Il termine che usano – bambini – è probabilmente perché non conoscono la parola adolescente, o forse danno un significato diverso alla parola. (Italia, 2)

²⁵ Perché tanti c'è un'età biologica e un'età sociale, un ragazzo magari che sono 15 anni biologicamente in Afghanistan, se il padre è ammazzato, la madre rimane con i piccoli, lui è un adulto, deve cercare lavoro e anche se il taleban vuole fare qualcosa con la famiglia, se la prendono con lui. (Svezia, 3)

Our youths never really had a childhood. they don't really experience the childhood that they probably would have in a normal sense. (Svezia, 2)

I think if you look back on how they grew up and took care of their family I guess in many ways they become adults pretty quickly so in that sense yeah, they take care of the family, they become adults faster than others for example. (Svezia, 2)

²⁶ Però hanno capito che devono correre, che devono viaggiare, che se stai fermo lì a pensare che l'adolescenza è quel momento... Non hanno tempo. (Italia, 4)

E anche il fatto di essere soli in un Paese straniero ti forza a vivere diversamente il tuo essere minore. (Italia, 2)

²⁷ But yet again these according to my personal beliefs is not applying to normal, this is not a normal situation, this

is a... those children are in a situation of adults. (Cipro, 2)

Because someone forced them to grow up, not someone maybe the situation about their life, their countries. it's like they were forced to jump from childhood to adulthood which leaves a very big gap. otherwise at some point of course they will go back. (Cipro, 2)

²⁸ È vero anche però che nel lavoro quotidiano ti scontri con un'infanzia non vissuta. (Italia, 2)

No, nel senso che lui quando è arrivato era già nell'adulità. E non emergeva altro. (Italia, 2)

²⁹ And sometimes they might want to experience that here when they arrive. so until then I think they fight to revive something that they never really experienced so in that sense they try to experience that here. and I've seen it as well when we've done different activities with the youths, so they really want to live the child within themselves. (Svezia, 2)

Necesitan ser niños y adolescentes. (Spagna, 1)

Todos los chicos y chicas de protección tienen necesidad de ser niños y niñas porque no han tenido ni niñez ni adolescencia. (Spagna, 2)

³⁰ We discuss about, for example, someone is 15 years old and you have to go to school and to do things according to their age and not like an adult, otherwise at some point of course they will go back. (Cipro, 1)

³¹ Because you're children for the law until you're 18. (Svezia, 2)

³² Lo que yo veo es que el desarrollo de un niño es algo continuo y no se acaba a los 18 años. (Spagna, 2)

³³ Pero la ley dice que son niños y hay que protegerlos como niños. (Spagna, 2)

Esa tutea la intervención podrá ser diferente a lo mejor a los menores propios del país o a los menores de aquí, pero sí que necesitan una intervención profesional o laboral, pero yo creo que si que se debe ofrecer ese servicio sí que el gobierno debe tener la tutela. (Spagna, 1)

³⁴ Perché in fondo non fa parte dell'essere adulti cercare di costruire una relazione in modo così intenso. (Italia, intervista)

In questo mi viene in mente il bimbo, che ha bisogno della figura adulta. (Italia, 2)

Son niños que tienen una necesidad de afecto y de vincular mayor que un adulto. (Spagna, 2)

They want to lean back on some elderly people and that is important for them to get tips and advice on what they could do but in childhood there is so much more to it. (Svezia, 2)

³⁵ To have fun of course, but also learn, and to practice sport. (Svezia, 2)

Non sanno quando fermarsi, hanno bisogno di qualcuno che glielo dica, e questo è come sentirsi potenti. (Italia, 4)

È come poter fare tutto senza pensare. (Italia, 2)

Se mi dici bambini, che in realtà per certi aspetti è un sinonimo, mi viene da dire sì. Come se... perché è un po' interpretabile. Però lì mi vai a stuzzicare su degli aspetti di piacevolezza... Perché se ti dicessi che li vedo come immaturi, come piccoli o che, mi viene da dire no. Mi

viene da dire più no che sì. Il contesto li invece è in qualche modo... in qualche misura passa. E [...] metti un po' avanti. Perché la metti anche un po' sul piano del piacere e della socievolezza. Io ti dico, soprattutto quando la metti su questo aspetto qua. (Italia, 2)

³⁶ Los menores son más vulnerables, se exponen a muchos mayores riesgos y las necesidades son distintas. Una persona mayor puede resolverlo por si mismo, un menor no. (Spagna, 2)

They don't have any control over what's happening but adults maybe they have more the feeling that they chose to do this. (Cipro, 1)

A minor is afraid to go out without having a permission or to stay for a long time, but not an older guy, he knows how. (Cipro, 2)

³⁷ Però poi ci siamo accorti che sono minori un po' diversi. Non sono come gli adolescenti inviati dai servizi territoriali. (Italia, 2)

I Minori Non Accompagnati danno molti meno problemi. Eppure sono considerati di serie B. (Italia, 4)

C'è un livello di cure e di accudimento che i ragazzi delle nostre strutture non richiedono. (Italia, 2)

³⁸ That's a good question because a child from there might not be really head that we have here in Sweden. (Svezia, 2)

No sono como los otros menores de España. (Spagna, 1)

I was always going to school to have fun with my friends after school I went to travel and then university. (Cipro, 1)

If you told me that I would have to have children and grandchildren at this age, no, and if I saw a 15 years old with kids I would it's the older sister because a 15 years old for me is a child, for them is a person that sustains the family. (Cipro, 2)

Some years ago we had a new child, he was 17 and a half and he was going crazy in the office saying 'I need to leave here, my fiancée is coming and I need to go get her' excuse me? You have a fiancée and you're only 17? 'no! I'm too old my sister is 15 and she already has two kids' after the initial shock after we actually discussed it, it was normal in their village to get married at 13, 15, 16... (Cipro, 2)

Because what they're saying at least most of them what they're saying to us is they were forced to work, they didn't go to school, they had responsibilities that a person after 17 or 18 has. (Cipro, 1)

And also it's not just the stories because of the violence and they had to grow up, they come from very different societal structures. (Cipro, 2)

Ellos en sus países de origen con la edad que tienen pueden trabajar, aquí no, y se encuentran con una barrera, no solo del idioma, como un adulto, sino incluso que vienen a trabajar y no pueden, porque edad deben estar escolarizados. (Spagna, 2)

Si preguntas a las personas de cualquier país, que harían con sus hijos de 16 años lo tendría clarísimo, ¿a tu hijo de diecisiete años se le puede ya dar una formación como adulto? obviamente no. (Spagna, 1)

Però non è che magari io posso vedere come dicevo prima sembra 17 se si vede dall'esterno, però quando arrivano sono molto anche le facce vecchie. (Svezia, 3)

E un ragazzo mi diceva che l'immigration board aveva detto a lui tu hai i capelli grigi? E lui diceva a me 'ma il mio fratello ha 7 anni in Afghanistan ha i capelli grigi perché si diventa più facile grigi' perché, ma anche quello di 17 anni diceva ragazzi sono molto così fuori. (Svezia, 3)

³⁹ Pero yo creo que es infancia acelerada. (Spagna, 2)

Yo creo que los nuestros que tienen una infancia más acelerada. (Spagna, 1)

I no que necesitan crecer rápido y seguir su camino porque, vamos, en absoluto. (Spagna, 1)

Alla fine devono mantenersi, e molto velocemente. (Italia, 2)

Ti dà l'idea che non ci sia mai tempo per guardare le loro storie, i loro bisogni, i loro vissuti, recuperare la loro infanzia, fargliela vivere, fargli vivere l'adolescenza. Questo tempo non c'è. (Italia, 4)

Non si guarda la loro infanzia. Non si guarda né l'infanzia passata, né quella presente, né quella futura fino ai 18 anni. Non hanno tempo, devono crescere, devono diventare adulti. (Italia, 2)

⁴⁰ Per quanto tale raggruppamento lasci spazio a una parziale sovrapposizione delle dimensioni emergenti (soprattutto per quel che riguarda il nodo focalizzato dei desideri e quello dei bisogni) si è scelto di privilegiare – nel corso della classificazione nell'uno o nell'altro nodo – le espressioni lessicali utilizzate dagli operatori coinvolti nella ricerca, al fine di lasciar emergere ciò che ciascuno ritenesse essere desiderio piuttosto che bisogno. Una scelta diversa avrebbe comportato il rischio di una selezione soggettiva da parte di chi ha operato l'analisi o, in modo

alternativo, la necessità di utilizzare una classificazione teorica a priori al fine di determinare nodi focalizzati completamente auto-escludentesi. Si è quindi scelto di non effettuare questa scelta di modo da mantenere un approccio quanto più possibile di tipo grounded.

⁴¹ So, they need this safety in order to follow the other things. (Cipro, 1)

I think that the first thing they appreciate, and it is also suitable for a child or adolescent is safety. (Cipro, 1)

⁴² Il bisogno di essere accolto (Italia, 2)

Sicuramente la prima cosa che ho colto in lui è stato il bisogno di accoglienza, di essere accolto. (Italia, 2)

Il bisogno di avere sempre una persona che si prenda cura di lui. (Italia, 4)

I bisogni sono costantemente di attenzioni. (Italia, 4)

Infatti questo suo affidarsi secondo me fa parte di questo, di questo bisogno di essere accolto. (Italia, 4)

⁴³ Yeah, I mean they flee from a very uncertain background and they've been discriminated for example in Teheran where the afghan youths have been living there is a very rough situation there as well so I would say safety first and foremost will probably be the right description. (Svezia, 2)

Por ello, sí creo que es un perfil idóneo para protección. (Spagna, 2)

Que vienen y se encuentren que estén guiados por alguien en el país al que llegan, lo veo necesario también. (Spagna, 2)

But you see them also being in need of care, people to support them, being next to them. (Cipro, 3)

In questo mi viene in mente il bimbo, che ha bisogno della figura adulta. (Italia, 3)

⁴⁴ So I would say safety, yeah, I would say so because they come from so uncertainty to begin with. Safety would be one of the key ingredients. (Svezia, 2)

They want to lean back on some elderly. (Svezia, 2)

There are quite a lot but I think that they have the need to speak to someone that they can rely on and at the same time they are not judged, someone they can express themselves with openly because during my 6 time I noticed that some of them really needs to talk about something that's bothering them they don't do it in order to tell us, they will have some sort of conversation with us and it will affect the way they tell us and often they choose certain people who they speak to, certain feelings and they can really express themselves, they cry and they tell you things, like I'm really worried cause my mum was sick and when they come out of there they pretend that it's nothing, and later we hear that from my co-worker, we had this conversation and he cried. (Svezia, 1)

⁴⁵ El desarraigo que tienen el niño en la soledad, todo eso hay que acompañarlo. (Spagna, 1)

And I think this is the background that they can build their skills and hopes inside. (Cipro, 1)

⁴⁶ I think that this is the first thing they realise as a difference between where they were before and what they offer here. (Cipro, 1)

⁴⁷ Hanno bisogno che si creda in loro e che sono importanti. (Svezia, 3)

Hanno bisogno di questo, di essere riconosciuti come essere umani, come adolescenti normali non come uno con cui io dovevo lavorare lì e prendere soldi, per loro è molto difficile. (Svezia, 3)

⁴⁸ Y una vez que están aquí otras necesidades que nosotros detectamos son los lazos afectivos, emocionales. (Spagna, 2)

And what we say it's we the officers are a group, we're one so when we're dealing with the boys we shouldn't have different protégés because we're one group, one person even though we're 25 but when you're 14 yes you see the group but you need to know that at least one of them in that group actually cares if you're alive, if you went to school. You need to know that there is someone there that will miss you. (Cipro, 2)

So even if they have different stories and origins between them, I think that they have this need of belonging to a group here or having one or two friends here. (Cipro, 1)

Però è una difficoltà. È un loro bisogno, che è al contempo una difficoltà per gli educatori, quella di cercare sempre delle situazioni miste, di riuscire a creare dei legami altri. (Italia, 2)

⁴⁹ I think they have a certain need of having people around them that they can like or the best option to have family members. (Svezia, 1)

And the most important need is to have their parents with them. (Cipro, 2)

It's that age and it's their specific situation, they were put on a boat by a mom, dad, an aunt, an uncle to go somewhere completely new where they have to set

up a lifetime, so they bring the family over. (Cipro, 2)

Yeah, one thing I liked about him the most and probably that's why I chose him was that he could express his feelings openly, he was not hiding how he felt verbally he could express that 'I feel alone because my family is not here and I miss my mum'. (Svezia, 1)

That's something that he kept talking about since he was 15 until now that he doesn't know how to feel that need, that emptiness he experienced. (Svezia, 1)

⁵⁰ When we buy clothes and they're the same for everyone because we buy them much cheaper when we buy a lot and they are the same but they don't want to wear the same as the other guys because I'm trendy and I need to wear something nice for the party and that's the things that they don't say. (Cipro, 2)

So by the age of 19 they have 5 kids but they also have the needs to wear trendy clothes. (Cipro, 2)

⁵¹ But you see them also being in need of care, people to support them, being next to them. (Cipro, 3)

⁵² Necesitas la reparación de un pasado duro, drástico. (Spagna, 2)

Claro necesitan una atención y curar sus heridas que traen desde su país o las que han tenido en los campamentos al cruzar la frontera. (Spagna, 2)

Y la ripa y s eles da autonomía libertad, no lo verbalizan, pero ellas estaban esclavizadas y necesitan recuperar su dignidad. (Spagna, 2)

⁵³ Voleva che si emozioni, che si fa vedere che si sente qualcosa. (Svezia, 3)

I think generally when they come they have the need all the time. (Svezia, 1)

Porque al inicio, como todo menor, no se muestra como es, por miedo o desconocimiento. (Spagna, 2)

⁵⁴ We are talking about psychological support, a guideline, for example some of them are confused about their sexuality. (Cipro, 2)

⁵⁵ Las necesidades económicas. (Spagna, 2)

We all need food, we all need clothes no matter if we are minors or adults if we are from that country or what country. (Cipro, 2)

Aveva proprio bisogno di cure. (Italia, 2)

Oltre al bisogno di cura a livello medico. (Italia, 2)

⁵⁶ Tendenzialmente tutti sono accomunati da questa prospettiva di dover trovare e fare molte cose in poco tempo, di essere adulti con la maggiore età. (Italia, 2)

⁵⁷ 'E voi adesso mi mettete in croce perché mi chiedete continuamente: ma tu cosa ne pensi, ma tu cosa vuoi? E a me questa cosa mette male!'. (Italia, 2)

Desideri e sogni in realtà non ne ha mai espressi. (Italia, 2)

Ma loro non li esprimono i bisogni o i desideri. Come fanno? (Italia, 4)

⁵⁸ What they think they need is not always what they really think. (Svezia, 2)

Esas son las necesidades que nos encontramos al margen de los objetivos que ellos traen. (Spagna, 2)

⁵⁹ Uno mi diceva 'io devo creare la mia faccia qui, io devo costruire la mia faccia'. mi diceva 'non posso far vedere'. (Svezia, 3)

That's why when they ask about things like that or told me about they are scared they whisper, they told me when no one else was there. (Svezia, 1)

For us it was like okay he doesn't show it, he doesn't show, there's a need but they avoid showing it so... (Svezia, 1)

Yeah, partly because they don't want to be seen as vulnerable children. (Svezia, 1)

Sometimes there was one who said that you can tell the others that we re doing homework but you can sit with me so I can fall asleep because he thought it was embarrassing. (Svezia, 1)

⁶⁰ So they ask for what they need as children. (Cipro, 1)

So, they're actually in a different environment, they have the same needs but with different approach. (Cipro, 1)

They have the needs of children in their context. (Cipro, 2)

So, briefly, they are not aware of their childhood needs but they have them, they don't have childhood wishes and hopes but they only have this 'adult hope' for work and your work is to show them they could have different wishes, ideas and hopes that are more consistent with their age. (Cipro, 1)

So for them a child is not the same as it is for us, with specific rights, that needs protection etc...but at the same time their feelings are closer to what a child needs. (Cipro, 1)

⁶¹ Perché ti riconoscono sulle varie soglie, nei vari punti di frontiera. Quindi il bisogno di essere riconosciuti. (Italia, 2)

Hanno bisogno che li guardiamo come bambini. E poi che impariamo a rispettarli come adolescenti e alla fine come adulti. È questo che vogliono poi in sostanza. (Italia, 4)

⁶² They want to lean back on some elderly people and that is important for them to get tips and advice on what they could do but in childhood there is so much more to it, to have fun of course, but also learn and the will learn. (Svezia, 2)

Su certe cose però effettivamente magari hanno... magari rientra quel bisogno che dici, di essere vissuti come bambini, non solo perché esistono dei diritti legislativi, ma perché desiderano ricevere maggiori attenzioni. (Italia, 2)

Quindi il suo bisogno era che tu scegliesse per lui. (Italia, 3)

⁶³ I think it's quite typical the need of your family, of near relatives at that age and even at ages that they were you have. (Svezia, 1)

E sono i bisogni di relazione affettiva. (Italia, 2)

Poi vogliono gli amici, i compagni. Vogliono stare con gli altri. (Italia, 2)

Vogliono ricostruire una loro famiglia, vogliono degli affetti, vogliono qualcosa che non faccia sentire loro la mancanza. (Italia, 4)

⁶⁴ Sometimes they might want to revive something that they never had in the first place so the child owes to themselves to laugh, play you know? (Svezia, 2)

⁶⁵ Viene con la idea de ganar dinero para su familia. (Spagna, 1)

Como adultos quieren trabajo sobre todo y ayudar a su familia y mandar dinero a casa. (Spagna, 1)

Trabajo y enviar dinero a su familia. Apoyo económico familiar, ser un referente para ellos, ese es el deseo que ellos tienen en la cabeza. (Spagna, 2)

Wish to find a job to send some money back or to have a life here or somewhere else. (Cipro, 2)

Los más jóvenes como los más adultos lo primero que quieren es buscar trabajo y ayudar a la familia. (Spagna, 1)

Yo creo que también estos menores dentro de que son menores que vienen con expectativas de trabajo. (Spagna, 1)

El perfil del subsahariano corresponde a esas inquietudes de ayudar a la familia. (Spagna, 1)

They cannot imagine what they can do in this country because they come with 1 goal and only this goal. (Cipro, 1)

⁶⁶ Other examples: also the boys come here and they say 'my parents paid so much money, I need to pay them back, I need to find a job'. (Cipro, 1)

Aveva il desiderio di darsi da fare. (Italia, 2)

Poi una volta terminato questo iter l'obiettivo primario era diventato il lavoro. (Italia, 2)

Quindi il desiderio di trovare un lavoro. (Italia, 2)

Anche quando si parlava di un presunto lavoro e io gli chiedevo: 'ma che cosa vorresti fare' lui rispondeva sempre: 'qualsiasi cosa, l'importante è lavorare'. (Italia, 2)

Voleva trovare un lavoro con cui sopravvivere, e basta. E quindi ora che ce l'ha lui 'è arrivato'. Non ha mai espresso nessun altro tipo di desiderio. (Italia, 2)

⁶⁷ What they usually say is 'if I was back in my country I would probably be responsible for my family'. (Cipro, 1)

⁶⁸ Tutti i ragazzi a cui io ho chiesto vogliono vivere massimo 5 insieme come una famiglia. (Svezia, 3)

Guardava tutti gli operatori, cercava sempre un rapporto. (Italia, 2)

Quindi quello che lui cercava era proprio una famiglia. (Italia, 2)

⁶⁹ Io avevo appena iniziato questo lavoro con questo gruppo di bambini e tutti dicono non possono dire mamma a noi o sorella. (Svezia, 3)

Io mi ricordo che lui voleva dire mamma a me. (Svezia, 3)

Io mi ricordo che cercavo di spiegarlo a lui che io non sono la tua mamma e ora, a quel livello lui era anche intorno a me però dopo abbiamo, io ho capito perché i ragazzi hanno detto a noi 'noi sappiamo che voi non siete le nostre mamme, le nostre sorelle o le nostre zie' però i ragazzi afgani non vivono così con tante donne e per dare rispetto loro scelgono un'immagine perché ordina come una famiglia e diventa una cosa di rispetto. (Svezia, 3)

Soprattutto con le operatrici donne cercava questo affetto. (Italia, 2)

Se pure, ha sempre cercato questo rapporto molto preferenziale con le educatrici. (Italia, 2)

Ma anche perché hanno bisogno di queste persone, sanno che non sono la propria cosa ma se tu osi a entrare in questa

parte perché è una parte non è la realtà tu puoi in un modo anche guarire, il legame, l'immagine, rimane è più facile. (Svezia, 3)

⁷⁰ But I mean they want to have a life as well, start a new beginning. (Svezia, 2)

They wish to create a life here. (Svezia, 2)

Che poi il desiderio è quello di condurre una vita normale, loro ti dicono. (Italia, 4)

E poi la sua voglia di avere un futuro migliore. (Italia, 3)

Il mio aveva sicuramente il desiderio di farcela. (Italia, 3)

⁷¹ Then it was to start his own business, work with clothes but have his own company, small company. that's something he wished about and he still talks about it. (Svezia, 1)

He always spoke about his wish to first become a designer since he worked. So from there he got the interest and some of his desires was at first to work as a designer. (Svezia, 1)

Y tienen la fantasía de ser cantantes, artistas, azafatas, esteticistas. (Spagna, 1)

Creía que venía a trabajar de peluquera, de esteticista. (Spagna, 1)

Someone else's dreaming to find a job and to learn Greek, so he focuses on that, someone is dreaming to open a business, meaning a fruit market or a supermarket, because they consider it a business and they want to go there. (Cipro, 1)

When you talk with them they always tell you 'I know I want to be a businessman and have my own shop and the kids and a wife, it should be beautiful'. (Cipro, 2)

⁷² Muchos lo que quieren es vivir bien. (Spagna, 1)

Pero cuando llegan a España y ven como es nuestra sociedad se mueven en otros criterios, y quieren también salir y disfrutar. (Spagna, 1)

Many of them they like going to a mosque, praying, they follow their religious traditions. (Cipro, 3)

⁷³ They want to start a new life with education, I would say education is a key factor for them since I mean some of them are, they don't have an education at all, some of them do but they defer sometimes. (Svezia, 2)

We have other kids that they previously went to school, so their education is very important. (Cipro, 1)

Some of them were educated, they went to school so they're more open-minded and they want to keep studying and go to college. (Cipro, 1)

When they come here they all are thinking about education. This is what they're seeking, but for each one there is a different meaning. (Cipro, 1)

⁷⁴ Muchos de los extranjeros no se quieren quedar aquí en España, quieren ir a Francia. (Spagna, 2)

Ora che tu mi hai chiesto io mi sento che io cercava di spiegare perché ora io lo so molto meglio che loro dicono questo. O sennò non lo dicono, lo pensano. (Svezia, 3)

Mancanza è grande, longing, desidera fortemente. (Svezia, 3)

Usually they all wish to go back. (Cipro, 2)

Again, the ones who flee from the country wish for their family to be okay, wish

to go back some time after one day let's say... (Cipro, 2)

⁷⁵ Aveva il desiderio di integrarsi. (Italia, 3)

Il desiderio, la volontà di essere accolto. (Italia, 3)

Per lui era importante essere accolto in questo paese straniero. (Italia, 3)

A me ha molto colpito la sua voglia di integrazione, di riscatto, di darsi da fare. (Italia, 3)

⁷⁶ They show the desire to play. (Cipro, 1)

I'm saying this because sometimes we have some Africans that come and directly ask for things, like where is this. I interviewed one recently and when he arrived he came asking me when he can practice football. (Cipro, 2)

They're not used to play back in their country because of their situation and of course they would do it here. (Cipro, 1)

⁷⁷ Dove lui diceva che questi ragazzi poi perdono una po' il desiderio anche solo di stare in comunità. (Italia, 4)

Sicuramente non l'ha riportata nessuno di noi, però ne abbiamo parecchi, che sono apatici e senza desideri. (Italia, 3)

It's one of the things that frustrates me a bit with the boys sometimes, when I get the feeling of apathy from them because they shouldn't have wishes because I want them to. (Cipro, 2)

I understand but yet it's different from a child coming from Syria or Somalia who is exhausted and not thinking about when he can practice these sports right now. I guess they wanted to flee from their country but they didn't think about what was going to happen in the place

where they arrived. The only main goal was to flee, to run away from something and they didn't project themselves in the future about the arrival. (Cipro, 2)

Most of them staying here even if they have hopes and dreams it's something that stops them, so we also need to consider that aspect, the fact that their lack of motivation is part of the experience they had and not because they are children and they don't know how their future should be or how they want it to be. (Cipro, 1)

While those who came to flee from their country will have to think about for them like they will have this kind of lack of motivation for weeks probably. (Cipro 2)

They don't have any when they arrive beside the basic ones. (Cipro 2)

⁷⁸ We have some kids with high level mathematics, so they want to study for example, computer engineering. (Cipro, 1)

Un bambino mi ha detto 'sai qual è il mio sogno migliore? Che qualcuno, that somebody is happy to see me'. He was 9 years old. (Svezia, 3)

E hanno questo sogno di diventare come TupacShakur, il rapper... dacci un'occhiata è interessante, anche solo per capire chi sono i punti di riferimento per alcuni ragazzini. (Italia, 4)

Sognano di fare i soldi, di essere rispettati, di diventare ricchi. (Italia, 1)

Secondo me i loro sogni sono stati soffocati da tutto quello che è stato portato a vivere. (Italia, 2)

⁷⁹ È un po' di... all'inizio c'è probabilmente... avviene un meccanismo per cui c'è un soddisfacimento dei bisogni pri-

mari, soddisfatti quelli che sono ovviamente fondamentali e importantissimi, poi capisci che quel posto lì è comunque una base sicura, un porto sicuro, allora poi a poco a poco ne escono altri no e vedi proprio che loro si realizzano in queste cose qua, intanto devono mangiare dormire ed essere vestiti, superato quello i ragazzi hanno capito dove sono e secondo me quello che usciva un po' poi è... (Italia, 1)

Quindi i suoi bisogno sono sicuramente cambiati. (Italia, 2)

Altro dato: verso la fine del percorso poi c'è tutto un rimescolamento di cose, per cui poi questi ragazzi magari giusto 15 giorni prima di uscire se ne escono fuori con qualche problema o difficoltà che tu non sapevi, o con richieste molto poco da adulti. (Italia, 2)

Prima, quando è arrivato, un po' perché non conosceva la lingua, anche la prospettiva futura era messa in secondo piano. Chiedeva di più, aveva anche più bisogno. (Italia, 2)

Perché quando è arrivato era in una situazione sicuramente asimmetrica rispetto a te. (Italia, 2)

Ora mi sono reso conto che chiede solamente in situazioni specifiche. (Italia, 2)

Adesso è molto più indipendente. (Italia, 2)

⁸⁰ And to go back to your question, when they arrive at first those needs are different. (Cipro, 2)

What I wanted to say is that it depends. When they first come, first they need to adjust, to realise where they are and they're showing us that they're tough, they are strong, they can survive. (Cipro, 2)

For example, they usually come with a big future goal but then they realise that they need some steps until they reach that goal. (Cipro, 1)

⁸¹ Later while the time passes, their true needs comes out even if they try to hide it. (Cipro, 2)

I don't know if I would use the word 'change', I'd say that they are more adapted to the situation and maybe someone has in mind that he wants to be a business man, but these are dreams closer to reality as you said. It basically becomes more realistic and more adapting to the situation they are in. (Cipro, 2)

It's actually a good thing not a bad thing that they change, it's actually a sign that they start to realise how a system works. (Cipro, 1)

Also, when they are a child, an adolescent they realise that they cannot do this 1, 2, 3... but they can do it when they become an adult, so until I become an adult I can do some other things. (Cipro, 1)

⁸² After you say they're not allowed because of the legislations, when we start offering them another solution or another way to spend their day they are very surprised of what they can do to pass their day. (Cipro, 1)

After, when they have choices, options in Europe in general they're amazed, surprised and they like, and they're very good at sports. (Cipro, 1)

It is very normal, and I think it is encouraging for us as well because they are starting to understand the way European countries functions and works and the laws that need to be followed. (Cipro, 1)

Some of the boys said, what is a future goal, what is a skill, when you ask them to make a career plan, they don't tell the work, when you explain to them, they said 'okay, I was playing football back then'. When the colleagues find a way to train them with a football team, they cannot even imagine that they're training with a professional football team or that they're meeting professional football players. Some others want to do taekwondo, box... some of our colleagues have connections, they arrange free trainings. They couldn't imagine this, they came and said, 'I want to find a job, I want to play that' and this is a goal, or 'I want to go to the UK to my uncle' this is a goal. After, when they have choices, options in Europe in general they're amazed, surprised and they like, and they're very good at sports. (Cipro, 1)

Sometimes the first goal they have in mind cannot be accomplished, when they hear that they come home hopeless until then they start discovering other skills they can reach. (Cipro, 1)

⁸³ E quindi che necessita, come tutti del resto, ma questo anche nei CAS dove ci sono dei ventenni, che ti mandano i messaggi la sera, o ti mandano la foto mentre puliscono e sono contentissimi che fanno volontariato o fanno la pulizia gratis con la tuta arancione, e allora ti mandano il video contentissimi... quindi sono in cerca di legami. (Italia, 2)

You can only find it yourself but through motivational talks and speech. (Svezia, 2)

I bambini sentono questo anche se possono sentire da noi che siamo engaged, che ci prendiamo cura di loro, che costruiamo relazioni a volte anche molto profonde. (Svezia, 3)

If we were sitting doing more work he just came and started to bring a topic, a really deep topic where there would be a really long discussion just in order to fill this social need that he had and he always spoke about. (Svezia, 1)

⁸⁴ Perché quando arrivano così il primo posto dove arrivano diventa molto importante per loro, non scordano mai questo camp e queste persone che sono le prime a incontrare quel giorno quando sono arrivati. (Svezia, 3)

⁸⁵ Non è una cosa normale essere circondata da persone che tutti quasi prendono soldi per stare vicini a loro. (Svezia, 3)

Però se abbiamo grandi campi e ci sono questi con i buchi e loro vanno a scuola perché ci sono questi ragazzi che sono come questi bambini della droga come fiori, non vogliono prendere attenzione di qualcuno perché questi bambini sanno quando il parente usa droga se the teacher in the school or somebody else viene a sapere che qualcosa non va io sono tolta dalla mia madre o padre o qualcosa terribile succede quindi loro diventano studiosi perfetti così nessuno chiama casa o viene a casa per vedere cosa c'è e la stessa cosa con i bambini nei camp. (Svezia, 3)

No matter what he did, with whom he was, he really felt alone. (Svezia, 1)

Non so se lui consapevolmente teneva la distanza. (Svezia, 3)

⁸⁶ So, we see them lonely quite often at the same time they start socialising with the other boys. (Cipro, 1)

The language, the place where they are from... it depends, we have minors that are supportive like they don't care what language, or ethnicity but most of them

are going towards the people with the same language, the same habits, the same religion and I think it's normal because in order to feel safe we have to find someone that is similar to you. (Cipro, 1)

Something that is also interesting is that usually we see them creating groups with people of the same ethnicity, or with a similar background so even if they are all unaccompanied minors that face similar situations we see them being in smaller groups with more common things between them. (Cipro, 1)

The people that are from the same country are together, there are language issues usually, they have maybe the same interests but we don't have a problem between them. (Cipro, 3)

⁸⁷ And then, after they stay for around 5-6 months they start socialising with other people as well. (Cipro, 1)

Che poi li vedi, quando li porti fuori, che non vogliono farsi vedere insieme a te, perché vogliono socializzare. Però non è facile, e te lo dicono. (Italia, 4)

⁸⁸ Mi ricordo un ragazzo che diceva 'ho lasciato una mamma molto malata che non aveva medicine' e che sapeva che il padre che era risposato e non voleva pagare le medicine per quella malata, lui ricorda la sua mamma che batteva se stessa perché aveva così stava in questo dolore, era l'ultima immagine che lui aveva, aveva una cosa tremenda. (Svezia, 3)

Viene da una famiglia molto povera. (Italia, 4)

Veniva da una famiglia poverissima. (Italia, 2)

Viene da una famiglia molto povera di contadini. (Italia, 4)

Y tienes historia familiar dura. (Spagna, 2)

In tanti di loro riconosco che hanno vissuto in una famiglia, alcuni non la hanno da anni. (Svezia, 3)

I think if you look back on how they grew up and took care of their family I guess in many ways they become adults pretty quickly so in that sense yeah, they take care of the family, they become adults faster than others for example. (Svezia, 2)

I nordafricani, egiziani marocchini tunisini arrivano – per l'esperienza che mediamente ho io – o perché hanno il padre che li picchia, una situazione familiare che non è proprio il massimo, ma in realtà poi vengono catapultati qua un po' perché scappano o perché la madre dice: 'vai via perché è meglio'... (Italia, 4)

Lui aveva 13 anni, uno dei primi ragazzi, il padre era ammazzato perché collaborava con la red cross e quando il padre era stato ammazzato loro vivevano con i talebani vicini, i ragazzi non potevano andare a scuola anche se i genitori volevano che loro andavano però i talebani venivano dentro la scuola mettevano le ragazze così su una parete perché volevano saltare, perché io stavo in ospedale qui in svezia con questo ragazzo una volta e lui stava nel letto così e diceva 'come è bello qua!' e io dicevo 'boh, non sei stato mai in un ospedale? Perché io ho visto la cicatrice grande ma se non sei mai stato in un ospedale chi ti aiutò?' 'la mia mamma' perché loro per far paura ai ragazzi lanciavano il coltello o con i serpenti e io pensavo a questa mamma perché i primi anni tante persone mi chiedevano 'perché lavori con questo? Perché mamme e papà mandavano via i loro bambini in viaggi terribili? Perché fanno così?' la prospettiva non è una mamma che manda a scuola il bambino e non sa

se il bambino tornerà, tu devi come la madre aiutare il bambino e poi tu rimandi il tuo proprio figlio ma c'è un fine perché tu vuoi che questo tuo figlio sopravviva ma noi queste scelte non le dobbiamo fare. (Svezia, 3)

⁸⁹ Una carga emocional por parte de la familia, eso a veces ha creado situaciones complejas en los chicos y en las chicas. (Spagna, 2)

They have so much pressure. (Cipro, 2)

En estos chicos MENA mas por sus circunstancias y por su lugar de origen tienen mucha presión, de tener que trabajar, presión familiar. (Spagna, 2)

Some of them don't do anything and are even behaving so I think it's emphasising for them the difficulty to call back to the family and to say 'yes yes everything is fine'. (Cipro, 1)

I noticed this that they feel a lot of pressure to do something in their life. (Cipro, 2)

Y la carga que tienen de no decepcionar a la familia. (Spagna, 2)

But actually the family I guess wants them to go to school and then to do something and yet some of them just want them to be safe so I think this is just important. (Cipro, 2)

Anyway, they have a lot of people who care but they care by distance, because their family and they care because their family depends on what they do. (Cipro, 2)

De hecho, otra diferencia entre adulto y los menores por lo general es que los adultos tienen un proyecto migratorio, tienen idea de dónde y para qué ir, los menores por la experiencia nuestra no suelen tener ese itinerario, vienen por

presión familiar no saben a lo que vienen. (Spagna, 2)

De hecho, él ahora está muy preocupado, porque cumple 18 años en septiembre y le ha dicho a los padres, que aquí ya tienen la documentación, no la tiene y tienen una presión y una carga emocional por parte de la familia. (Spagna, 2)

Otros casos que por presión han querido quedarse en España, han tenido que irse a Francia u a otro lado, por la presión familiar, o por la intención de no defraudar a la familia, porque él les dijo que iba a ir a Francia, que le estaban arreglando los papeles, y que iba a encontrar trabajo. (Spagna, 2)

⁹⁰ Alcuni non possono chiamare perché in certe aree dell'Afghanistan non c'è internet. (Svezia, 3)

El chico decía que no podía entender a su madre porque ya no hablaba marroquí. (Spagna, 1)

Tanti di loro riconosco che hanno vissuto in una famiglia, alcuni non la hanno da anni. (Svezia, 3)

Così io ricordo il pianto, che lui era lì senza mamma. (Svezia, 3)

Non possono dire che vivono ancora e questo è... (Svezia, 3)

Essere staccati dalla tua famiglia come bambino è una cosa enorme. (Svezia, 3)

Questi ragazzi soffrono magari più che alcuni altri e quando arrivano non possono chiamare e dire mamma, sono al sicuro... that affected him a lot. (Svezia, 3)

Non tanto come bambino ma come ragazzo che veramente è stato privato di legami. (Italia, 2)

Sicuramente un ragazzino come XXX, arrivato a 15-16 anni e privato esattamente di questi legami affettivi e deprivato della possibilità di crescere in famiglia, sicuramente mi viene da dire di più sì, per lui. (Italia, 2)

⁹¹ Alcuni sono andati a scuola. (Svezia, 3)

He had education wise. (Svezia, 2)

Perché se sono arrivati qua vuol dire che a scuola non ci andavano... (Italia, 4)

⁹² Tale opzione è possibile solo in Svezia, dove i MNA che hanno diritto di permanenza possono proseguire gli studi e rimangono nel sistema dell'accoglienza anche dopo il compimento del diciottesimo anno di età.

⁹³ I was worried that he would quit studies and everything and he works part-time. And now it's going much better for what I expected for him. He's finishing his studies next month so that was pretty good. (Svezia, 1)

But in order to do that they need education first because without there's no chance or understand the Swedish society for example as we said with the social codes. (Svezia, 2)

So, they focus on education to get an extra work to begin with because they feel that they can do whatever they want. (Svezia, 2)

Magari sono ragazzi che nel loro paese – non tutti – magari avrebbero continuato. Vai a capire, non lo so... Ma ci è capitato di avere dei ragazzi albanesi bravi. Però non è fattibile. (Italia, 4)

⁹⁴ Da noi è entrato a ottobre che era già stato inserito nella scuola statale, in seconda media. Questo è analfabeta, non

parlava ancora bene italiano, non è mai andato a scuola in Egitto perché poi scappava, ed è stato inserito in seconda media. Lui era da prima elementare. Non c'è tempo, come sempre, ma almeno mettilo in prima media. Quindi lui il primo anno che era da noi ha fatto la seconda media ed è stato un parto per tutti. Perché non ci voleva andare, perché faceva fatica, perché voleva i libri come tutti, perché ha avuto questa fissa per non so quanti mesi, perciò aveva tantissime difficoltà con la scuola. Ma i libri come tutti non li puoi avere se non sai leggere, quindi i professori gli davano quelle facilitati e questa cosa non gli è mai entrata. 'No, io sono come loro!' – 'No, vorrei dirti di sì ma no. Perché se non sai leggere scrivere'... Quindi ha fatto un po' di alti e bassi e alla fine ha preso la seconda media. Quest'anno aveva la terza media. Oggi ha passato l'esame. Tutti noi abbiamo passato l'esame. Siamo andati a parlare con i professori quelle 10-15 volte perché ad un certo punto i professori anche loro schizofrenici da un lato ti vogliono aiutare e poi dall'altro: 'eh, però devi fare certe cose', quindi anche lui vive questo messaggio abbastanza discordante. Ma allora mi aiuti o mi devi dare poi delle mazzette dicendo che sono analfabeta? (Italia, 4)

Entrano nella nostra educazione scolastica dove si deve, abbiamo iniziato a parlare inglese quando avevamo 9 anni e loro ne hanno 17 magari, non sanno scrivere nella loro lingua e in 2 anni o 1 devono fare 9 anni qui per entrare là e sono indietro. (Svezia, 3)

E loro alcuni sono anche non è bene per loro perché loro hanno anche un orgoglio in questo, hanno fatto hanno tanti ricchezze che magari noi non usiamo bene quando si manda un ragazzo nella

scuola, che hanno lavorato 8 anni ma mai andato a scuola, non sa scrivere lui è molto umiliato. (Svezia, 3)

⁹⁵ Non puoi andare a scuola. Noi abbiamo avuto dei ragazzi – non tanti, perché non tutti hanno la cosa di dire ‘le superiori’ – quelli che hanno avuto il desiderio sono stati abilmente stroncati perché finivano la terza superiore a 18 anni. E gli altri due anni? L’assistente sociale non te lo dà l’alloggio per farti andare a scuola. Se tu in quei sei mesi di alloggio – perché sono sei mesi, dai 18 ai 18 e mezzo – in quei sei mesi devi trovare lavoro. Che voglio dire, un adolescente non lo trova fino a trent’anni, e allora mi chiedo come possono loro a 18 anni e sei mesi trovare un lavoro. (Italia, 4)

⁹⁶ But I don’t think it is something that they miss. (Cipro, 1)

So, I don’t think they didn’t have the opportunity to play at least something. (Cipro, 1)

Most of them say ‘we’re jumping, we’re playing’ or they are dancing some traditional dance, but it’s kind of not difficult but different for children from the way they express themselves. (Cipro, 1)

Poi c’è sempre il caso... Noi abbiamo un ragazzino albanese che a 14 anni lavorava in miniera e quindi lui la parte del gioco se l’è proprio dimenticata. Non so se ha mai giocato anche prima. E quindi lui è sempre molto restio. Non isolato, però ha poco rapporto con l’educatore. Il minimo sindacale. (Italia, 4)

C’è ogni tanto qualcosa, come ad esempio una certa ricerca del gioco. (Italia, 2)

Se c’è una dimensione ludica forse è quella comunque di interessarsi all’altro

Sesso, forse questo è rimasto, molto da, siamo già in adolescenza, però che faceva parte comunque del più che il gioco faceva parte il fatto di notare le ragazze, andare in giro comunque se c’era un investimento su qualche cosa, c’era forse su queste dimensioni qui. (Italia, 1)

⁹⁷ Non hanno il tempo per essere spensierati. Si ricollega al discorso che facevamo all’inizio. (Italia, 2)

Nel ragazzo che ho riportato nella foto, no. Non c’era in lui la spensieratezza. Magari in altri casi emerge. (Italia, 2)

La spensieratezza manca. (Italia, 2)

6. La professionalità degli operatori

La professionalità degli operatori	
Formazione, aggiornamento, crescita professionale 127 occorrenze	Formazione/preparazione iniziale/tirocinio
	Formazione continua e supervisione
Ruolo del team 22 occorrenze	
Competenze 136 occorrenze	Conoscenze
	Atteggiamenti
	Abilità/capacità
Vocazione professionale 7 occorrenze	

Tab. 16: Professionalità degli operatori. Sottotemi e loro occorrenze

Le domande relative a tale tema avevano l'obiettivo di comprendere quali competenze gli operatori intervistati ritengono necessarie per lavorare con i Minori Non Accompagnati e quale tipo di formazione essi considerino requisito fondamentale.

A partire dall'analisi dei contenuti emersi il tema viene declinato attraverso tre sottotemi comuni a tutte le nazioni coinvolte nella ricerca:

1. Formazione, aggiornamento, crescita professionale.
2. Ruolo del *team*.
3. Competenze.
4. Vocazione professionale.

6.1 Formazione, aggiornamento, crescita professionale

I nodi che fanno riferimento al sottotema della formazione, dell'aggiornamento e della crescita professionale possono essere raggruppati in tre nodi focalizzati:

1. Formazione/preparazione iniziale.
2. Tirocinio.
3. Formazione continua e supervisione.

Da notare come la gran parte dei nodi non faccia particolare riferimento o a ciò che si ritiene importante acquisire in termini di contenuto. A essere sottolineati sono invece i diversi momenti in cui la formazione può/deve avvenire e le diverse tipologie di formazione che possono essere erogate o attivate.

6.1.1 La formazione/preparazione iniziale

Il tema della formazione iniziale sottolinea l'importanza dell'acquisizione di un set di conoscenze di base ad ampio raggio e di natura prettamente tecnica. Per quanto tale momento formativo sia attribuito alla preparazione universitaria, viene sottolineato come le conoscenze specifiche sui Minori Non Accompagnati richiedano una formazione autonoma che – per quanto precedente l'inizio del lavoro in struttura – deve essere successiva al percorso accademico. Allo stesso modo, si sottolinea come la formazione tecnica, legata ai contenuti, possa non essere comunque sufficiente affinché il singolo operatore sviluppi le competenze necessarie per lavorare con i minori, e come accanto a conoscenze di tipo contenutistico, acquisite magari durante un percorso universitario, sia essenziale acquisire un bagaglio anche di tipo esperienziale. Tali esperienze fanno riferimento, ad esempio, alla possibilità di viaggiare al fine di conoscere culture altre ed essere consapevoli delle condizioni politiche e sociali dei Paesi di provenienza dei minori¹.

Gli operatori di Cipro sottolineano come l'ingresso presso le strutture attraverso un tirocinio debba essere calendarizzato al termine di un corso di studi, proprio al fine di permettere l'acquisizione di una quantità sufficiente di conoscenze utili a vivere l'esperienza in modo completo².

Ultimo riferimento rispetto alla formazione necessaria per lavorare nei servizi per Minori Non Accompagnati riguarda la possibilità di fare esperienze in altre tipologie di servizi, al fine di sperimentare la relazione con utenti diversi³.

Viene inoltre sottolineata l'importanza di una formazione legata non tanto ai contenuti quanto a un lavoro psicologico personale, che viene visto come necessario per poter lavorare nei servizi rivolti ai MNA⁴.

6.1.2 Il tirocinio

Il tema del tirocinio si declina attraverso due sottotemi comuni a tutte le nazioni analizzate:

1. Esperienze in struttura.
2. Esperienze fuori dalla struttura.

Il principale gruppo di occorrenze riguardanti il tema del tirocinio fa riferimento a esperienze che è possibile fare presso una struttura di accoglienza per Minori Non Accompagnati.

Le occorrenze fanno capo a quattro sottogruppi: fare esperienze pratiche, osservare, fare un'esperienza completa, dimensioni trasversali.

La prima dimensione da segnalare riguarda la necessità – all'ingresso in un servizio – di comprenderne il funzionamento⁵.

In questo senso gli operatori di Cipro riportano l'iter procedurale a cui sono abituati, che prevede un'accoglienza per gradi e la possibilità, da parte del tirocinante, di familiarizzare con il servizio e di comprenderne il funzionamento generale, prima di iniziare a entrare in contatto con i minori⁶.

Allo stesso modo, Spagna e Italia segnalano l'importanza di poter accedere alla documentazione dei minori⁷. Tale possibilità, che

in Italia viene spesso impedita, viene riconosciuta come essenziale perché i tirocinanti possano guardare ai minori con un occhio professionale e – al contempo – con una maggior capacità di comprensione e di apertura⁸.

Osservare è la seconda dimensione riconosciuta come importante: gli operatori indicano come necessario far sì che i tirocinanti vedano ‘tutto’⁹. Che – cioè – possano assistere a tutte le tipologie di attività presenti presso il centro, comprese quelle in cui gli operatori si trovano ad agire in situazioni problematiche¹⁰. In questo senso viene sottolineata l’importanza di non far uscire i tirocinanti in caso di tensioni e discussioni in *équipe*, proprio per permettere loro di rendersi pienamente conto delle difficoltà a cui è possibile andare incontro¹¹.

Le esperienze pratiche riferite come necessarie al fine di garantire un’esperienza significativa sono di diversa tipologia.

La possibilità di partecipare ad *équipe* e formazioni viene considerata come elemento saliente¹², così come poter partecipare attivamente alla preparazione alla Commissione per la richiesta di riconoscimento dello *status*¹³.

Risulta essenziale anche che i tirocinanti possano fare esperienze di momenti di vita comunitaria e abbiano la facoltà di proporre attività specifiche rivolte ai minori.

Esistono poi attività che vengono svolte solo dai tirocinanti, e non dagli operatori. È il caso questo di attività che si svolgono al di fuori della struttura o attività dedicate al gioco¹⁴.

Tali dimensioni vengono segnalate come critiche dagli operatori italiani, che sottolineano come attività esterne, quali gli accompagnamenti, vengono affidate in modo esclusivo ai tirocinanti o ai volontari del Servizio Civile Nazionale, senza che vi sia una reale motivazione formativa alla base. Allo stesso modo, appare critica la questione del gioco, che viene ‘permesso’ solo qualora ci sia tempo a disposizione, e che viene segnalato come attività appropriata solo per i volontari del Servizio Civile. I tirocinanti non sono invece visti come volontari, ma come affini al profilo di educatore, e quindi non viene esplicitamente e

volontariamente dedicata parte del tempo di tirocinio all'affiancamento ai minori per quanto riguarda la parte ludica¹⁵.

Da ultimo, il riferimento specifico alla possibilità di sperimentare la costruzione della relazione educativa, ritenuta elemento essenziale per minimizzare qualsiasi altro problema¹⁶. Per quanto infatti gli operatori di Cipro sottolineino come la tipologia di esperienza dipenda dai centri di accoglienza, alcuni dei quali non permettono di vedere e fare tutto, la possibilità di osservare e praticare appare così di rilievo da declinarsi, in Spagna e Italia, come un 'acquisire temporalmente lo *status* di educatore'¹⁷.

Essere come qualsiasi altro educatore e – soprattutto – essere presentati ai minori come uno di loro, permette ai tirocinanti di essere riconosciuti e – come conseguenza – di poter agire effettivamente come tali, al fine di avere un'esperienza significativa¹⁸.

L'ultimo (ma più nutrito) gruppo di occorrenze sottolinea una serie di aspetti che risultano rilevanti nella progettazione e gestione di un'esperienza di tirocinio presso un centro di accoglienza per MNA.

Il primo elemento da tenere in considerazione riguarda la possibilità che l'ingresso dei tirocinanti possa condurre a una condizione di spaesamento e destabilizzazione, sia dei tirocinanti stessi che dei minori accolti in struttura¹⁹. In questo senso appare utile una cura nella progettazione e nella gestione dei tempi, affinché l'inserimento risulti sufficientemente graduale da permettere il processo di 'acomodamento reciproco'²⁰. Sempre entro tale logica, gli operatori di Cipro segnalano la necessità che i tirocinanti trascorranò un tempo non eccessivamente breve in struttura, proprio perché coinvolti con i minori, che necessitano di gradualità non solo all'ingresso ma anche in fase di distacco²¹.

Un ulteriore importante elemento è dato dal riconoscimento dell'importanza di azioni di affiancamento e supervisione da parte degli operatori della struttura²². Riguardo a tale aspetto, dinanzi alla dichiarata necessità di azioni di tale tipo, gli operatori italiani segnalano una grossa criticità rispetto all'effettiva attuazione di una supervisione metodica e realmente progettata²³.

Gli operatori infatti danno per scontato che i tirocinanti sappiano fare e, per quanto iniziare a operare ‘buttandosi nella mischia’ permetta di imparare velocemente, viene riscontrata l’assenza del supporto di una persona esperta, in mancanza della quale i tirocinanti di fatto fanno più fatica. Tale mancanza appare dovuta anche e soprattutto alla mancanza di tempo istituito per l’affiancamento sistematico²⁴.

Ultimi due elementi da segnalare sono la necessità che i tirocinanti siano capaci di mettere al centro il concetto di persona – inteso non solo in termini di comprensione del fatto che i minori sono persone, e come tali vanno trattati e considerati, cercando costantemente di capire come stanno e qual è il loro percorso – ma anche e soprattutto in termini di centratura del proprio essere persona²⁵.

Prima dei contenuti teorici e delle competenze pratiche è infatti necessario non dimenticarsi di essere persone, e come tali essere capaci di costituirsi e darsi²⁶.

Tutto ciò, essendo capaci di vivere l’attività di tirocinio senza avere la pressione di fare, spinti dall’idea di essere arricchiti dall’esperienza, ricordando che ci sono cose che ‘non sono scritte da nessuna parte’ ma che si imparano a fare solo attraverso l’esperienza²⁷.

6.1.3 Formazione continua e supervisione

Sulla scia di queste considerazioni può essere analizzato il nodo focalizzato della ‘formazione continua’. Gli operatori sottolineano l’importanza, dopo la formazione iniziale necessaria, del supporto e della formazione costanti, per l’acquisizione continua di contenuti teorici e per sviluppare competenze²⁸. In questo senso, in mancanza di formazione continua sul luogo di lavoro, gli operatori sono chiamati a richiederla. Gli operatori focalizzano inoltre l’attenzione sulla necessità di crescita professionale – soprattutto alla luce del fatto che non esistono linee guida istituzionali – e sull’importanza di un aggiornamento costante anche per le figure di coordinamento²⁹.

Oltre alla formazione continua, gli operatori italiani e ciprioti sottolineano l'importanza di poter avere a disposizione dispositivi organizzativi che garantiscano una supervisione costante tra operatori³⁰.

6.2 Ruolo del *team*, caratteristiche specifiche del personale

Il tema della formazione continua e della supervisione si collegano idealmente con il sottotema che focalizza l'attenzione sul ruolo del *team*. Il *team* viene infatti percepito come strumento elettivo affinché sia possibile un lavoro efficace, e a tal fine risulta necessario che gli operatori lavorino insieme e in modo affiatato³¹.

La possibilità di avere un *team* garantisce infatti una formazione reciproca tra operatori, promuovendo la condivisione di conoscenze e competenze, anche attraverso la possibilità di vedere i colleghi in azione e con chiaro riferimento a quelli che hanno maturato una maggior esperienza³².

La formazione intersoggettiva non è però il solo *plus* che viene garantito dal lavoro in *team*, che risulta essenziale al fine di garantire la compresenza di profili diversi e – come conseguenza – di avere tutte le competenze necessarie per la gestione dei servizi e per operare in modo efficace con i minori. Come sottolineano gli operatori di Cipro, infatti, risulta impossibile trovare tutte le conoscenze e tutte le competenze racchiuse in una stessa persona, e gli operatori sono più di uno proprio per avere a disposizione tutte le conoscenze e le competenze necessarie. In questo senso gli operatori italiani richiamano la necessità di poter avere *équipe* multidisciplinari³³.

La complessità dei servizi per i Minori Non Accompagnati richiede tuttavia non solo la necessità di *équipe* multidisciplinari, con variazioni in termini di esperienze pregresse, ma anche di una scelta professionale specifica e non casuale, in cui non è possibile improvvisare³⁴.

In questo senso appare dunque necessario che gli operatori abbiano caratteristiche personali specifiche e che acquisiscano un set articolato di conoscenze e competenze. A tal fine anche i criteri per la selezione

del personale devono essere capaci di valutare in modo accurato ciascuna di queste dimensioni³⁵.

6.3 Competenze

Il sottotema delle competenze è quello maggiormente rappresentato in termini di numerosità delle occorrenze (237).

Pur nel rispetto di un approccio di tipo puramente *grounded*, i nodi individuati sono stati raggruppati in modo *theory-driven*. Al fine di garantire il minimo grado di impatto da parte del ricercatore sui contenuti emersi è stato scelto di utilizzare la teoria esclusivamente per il livello di classificazione. Si è fatto dunque riferimento alla definizione di competenza accolta dal più recente documento europeo sulle competenze per l'apprendimento continuo (EU Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning), secondo cui «competences are defined as a combination of knowledge, skills and attitudes»³⁶.

In questo senso, conoscenze, atteggiamenti e capacità sono così definiti:

knowledge is composed of the facts and figures, concepts, ideas and theories which are already established and support the understanding of a certain area or subject; skills are defined as the ability and capacity to carry out processes and use the existing knowledge to achieve results; attitudes describe the disposition and mind-sets to act or react to ideas, persons or situations³⁷.

I nodi sono così stati raccolti in nodi focalizzati in base alle affinità tematiche, e successivamente raggruppati nelle tre *core-categories* sopra illustrate. Tale procedimento rende non solo più semplice il processo di differenziazione e di emersione della teoria, ma favorisce anche la possibilità di un confronto successivo con la letteratura.

Competenze		
Conoscenze 21 occorrenze	Atteggiamenti 96 occorrenze	Abilità/capacità 120 occorrenze
Legislative	Disposizione all'impegno personale	Creare/progettare
Burocratiche	Disposizione all'equilibrio	Agire
Di geopolitica	Motivazione e proattività	Relazionarsi
Culturali	Atteggiamento positivo	Consapevolezza/strategie di gestione di emozioni, vissuti, atteggiamenti
Educative/teoriche nel proprio campo	Empatia	Competenze trasversali

Tab. 17: Competenze. Sottotemi e loro occorrenze

6.3.1 Conoscenze

La dimensione delle conoscenze appare quella meno rappresentata. Nonostante la presenza di meno nodi a descriverla, il suo raggio di estensione appare ampio. Le conoscenze ritenute indispensabili per lavorare in un centro di accoglienza per Minori Non Accompagnati fanno riferimento innanzitutto alla sfera burocratica e legislativa: le conoscenze sulle modalità di documentazione, così come quelle legislative ad ampio raggio e specifiche rispetto al diritto e alla tutela dei minori sono conoscenze essenziali che dovrebbero essere richieste anche alle altre figure coinvolte nel sistema dell'accoglienza dei MNA (ad esempio *goodmen*, assistenti sociali)³⁸.

Necessarie sono poi le conoscenze di geopolitica, utili a conoscere le condizioni dei Paesi di provenienza dei minori dal punto di vista storico e politico, ma anche in termini di conoscenze dei principali fatti di cronaca e dei fenomeni incisivi quale, ad esempio, quello della tratta umana³⁹. Accanto a tale dimensione è possibile citare la necessità di conoscenze culturali, finalizzate ad acquisire informazioni circa i diversi modi di vivere dei Paesi da cui provengono i minori e le culture in cui essi sono cresciuti, al fine di conoscere meglio i MNA⁴⁰.

Vengono poi segnalate come indispensabili anche le conoscenze relative alle diverse tipologie di minore. Ciò sia in riferimento alle di-

verse tipologie, ad esempio, di profilo rispetto alla richiesta di *status* o alla condizione specifica di non accompagnato, sia in riferimento alla fascia di età in cui è possibile inscrivere i MNA, ossia quella dell'adolescenza⁴¹. Infine, segnalate come necessarie conoscenze specifiche di tipo educativo, quali ad esempio quelle essenziali rispetto alla relazione educativa e alla sua costruzione⁴².

6.3.2 Atteggiamenti

I nodi appartenenti alla *core-category* degli atteggiamenti sono stati raggruppati in cinque diversi *focused nodes*:

1. Disposizione all'impegno personale.
2. Disposizione all'equilibrio.
3. Motivazione e proattività.
4. Atteggiamento positivo.
5. Empatia.

All'interno del nodo 'disposizione all'impegno personale' sono raggruppati i nodi riguardanti la disponibilità allo sforzo e all'impegno personale, all'investimento e al lavoro su di sé⁴³.

La disposizione all'equilibrio raccoglie invece nodi che fanno maggiormente riferimento ad atteggiamenti quali calma, pazienza, rigore e forza. Sono infine qui raggruppati i nodi che fanno riferimento alla presenza a se stessi, alla conoscenza di sé e alla consapevolezza⁴⁴. Sempre appartenenti a tale gruppo i nodi che riferiscono l'importanza di essere risolti a livello personale, alla maturità, alla coerenza, all'essere autocritici⁴⁵.

Nell'area della motivazione e della produttività è possibile raccogliere nodi che fanno riferimento in modo esplicito alla necessità di una forte motivazione personale⁴⁶. Accanto ad essi è possibile porre quelli che focalizzano l'attenzione sulla necessità di vocazione, curiosità, senso di *engagement*, oltre che sul desiderio di dare e di imparare⁴⁷.

Il nodo focalizzato riguardante la disposizione ad avere un atteggiamento positivo raccoglie nodi che fanno riferimento alla necessità di

essere felici del lavoro che si fa, con un atteggiamento *agency-oriented* e positivo. Essere entusiasti e saper sperare, non prendere le cose a livello personale, avere senso di possibilità e approcciarsi alle cose in modo naturale e spontaneo fanno sempre riferimento alla necessità di una disposizione proattiva⁴⁸.

Viene poi fatto riferimento specifico alla necessità di senso dell'umorismo e di passione rispetto al proprio lavoro e – infine – all'importanza di una costante disposizione all'apertura mentale e attitudine alla comprensione⁴⁹.

Ultimo nodo focalizzato appartenente alla dimensione degli atteggiamenti è quello che fa riferimento in modo specifico alla capacità di essere empatici, anche in riferimento specifico alla capacità di cogliere la parte bambina dei minori⁵⁰.

6.3.3 Capacità/abilità

La dimensione delle capacità si articola in quattro nodi focalizzati, indicati ciascuno con un verbo che connota un'azione specifica:

1. Creare/progettare.
2. Agire.
3. Relazionarsi.
4. Gestire emozioni, vissuti, atteggiamenti.

Ad essi si aggiungono un ultimo nodo focalizzato, inerente alle competenze trasversali, e un singolo nodo che fa riferimento all'idea di sapienza quale capacità/abilità.

Il nodo focalizzato che riguarda l'azione di creare e progettare fa riferimento alla capacità prettamente educativa di progettare. Il riferimento specifico qui è alla progettazione dei laboratori e di qualsiasi attività che aiuti i minori a rigenerarsi e a crescere come persone, a partire dalla capacità di prefigurare scenari futuri. Un riferimento specifico, entro tale abilità, sta – in fase di progettazione – nell'evitare il rischio di

personalismi, cercando di non cucire il progetto su se stessi e di apprezzare le cose basandosi su elementi oggettivi piuttosto che su elementi personali⁵¹. Entro tale dimensione un piccolo gruppo di nodi fa specifico riferimento alla capacità di riprogettazione costante, che si declina come capacità di modificare ciò che non funziona, di cercare strade alternative, di ridefinire progetti in corsa e di riaggiornare e riprogettare costantemente se stessi e le attività⁵².

Il secondo nodo focalizzato riguarda la capacità di agire. Entro tale dimensione è possibile trovare nodi che fanno riferimento a modalità specifiche di azione. È necessario infatti agire in modo responsabile, risolvendo problemi (riuscendo a trovare risposte, ad essere veloci e intuitivi per fare le scelte migliori con tempistiche ristrette, risolvendo situazioni anche molto complicate) secondo modalità *multitasking*, caratterizzate dalla capacità di svolgere più compiti in contemporanea e in autonomia⁵³.

Appare di rilievo anche la capacità di tenere in considerazione più fattori, nell'agire quotidiano: questa si declina come capacità di fare attenzione allo scenario esterno e di combinare le proprie idee con le richieste istituzionali, così come la capacità di avere cura della concretezza e al contempo delle dimensioni più teoriche, o – infine – come l'abilità a porre attenzione al contesto, che può essere modificato al fine di attuare strategie operative efficaci⁵⁴.

La capacità di agire in maniera flessibile raccoglie un rilevante gruppo di occorrenze. Flessibilità significa riuscire a compiere una rosa di azioni, che vanno dalla capacità di accettare le cose che non funzionano, assumersi il rischio, accettare l'errore, gestendo gli imprevisti e le emergenze, fino alla capacità di mettersi in gioco attuando comportamenti o dando risposte spiazzanti. Elasticità, apertura mentale, ma anche capacità di adattamento alle situazioni contingenti, rappresentano dunque elementi essenziali dell'agire educativo. Agire in modo flessibile significa infine avere la capacità di capire quando fermarsi, cogliendo il momento in cui è necessario dedicarsi a qualcosa di estemporaneo, all'ascolto, o è necessario fare un passo indietro⁵⁵. Capacità di agire

significa anche avere competenze pratiche, ossia essere capaci di gestire la vita quotidiana, così come avere la capacità di svolgere attività ad alta e bassa soglia – attività maggiormente professionali e al contempo attività più noiose e meccaniche, o più improntate al *caring*⁵⁶.

Sempre nell'ambito dell'agire vengono riferite come necessarie le competenze di animazione, di educativa di strada, didattiche, gestionali, amministrative. Un riferimento anche alla capacità di giocare⁵⁷.

La capacità di relazionarsi riguarda abilità che devono essere messe in campo sia con i minori che con l'*équipe*, oltre che con la rete istituzionale.

La relazione con i minori deve caratterizzarsi innanzitutto per la capacità di non confondere i ruoli e le capacità di ascolto e comunicazione⁵⁸. A tal fine sono necessarie competenze linguistiche, oltre che la capacità di instaurare un dialogo con i minori e la capacità di 'prendersi cura'. Essenziali al fine di sviluppare la relazione educativa anche la capacità di fare attenzione alle piccole cose e ai ragazzi per capire sia la loro cultura che l'esperienza del viaggio e le circostanze passate. Ancora, la capacità di lavorare nel rapporto uno a uno risultano essenziale per l'instaurarsi di una dinamica relazionale efficace⁵⁹.

La relazione con i minori necessita inoltre di competenze di pedagogia della quotidianità, oltre alla capacità di prendersi carico della vita degli utenti in tutti gli aspetti, al fine di promuoverne lo sviluppo psicologico, sociale, affettivo, attraverso la capacità di saper distinguere tra relazione educativa e amicizia. La capacità di spiegare le cose concrete e di base in riferimento alla cultura occidentale si connette alla necessità di relazionarsi con rispetto intersoggettivo e dei tempi⁶⁰.

La relazione con l'*équipe* invece si caratterizza per la capacità di lavorare insieme confrontandosi costantemente e condividendo ogni scelta con gli altri operatori, per seguire la stessa linea. Rispetto alla figura di coordinamento è utile segnalare come vengano ritenute importanti la capacità di affidarsi e di farsi guidare, attendendosi che il coordinatore sia capace di coordinare l'*équipe* anche dal punto di vista organizzativo⁶¹.

Un sottotema particolarmente sviluppato appare quello della gestione delle emozioni, finalizzata a contenere l'emotività: vi rientrano la capacità di rimanere calmi e rilassati approcciandosi in maniera sicura, gestendo l'ansia e non giudicando, la capacità di essere forti e avere a che fare con situazioni difficili e di gestire la stanchezza senza farsene influenzare, attivando strategie di *coping* laddove necessario, oltre alla capacità di gestire la frustrazione⁶². Sempre parte di questa *core category*, i nodi legati alla consapevolezza delle proprie lacune, delle proprie peculiarità, e la capacità di continuare a crescere a partire da esse⁶³.

Da menzionare infine la capacità di tenere separate vita personale e vita professionale⁶⁴.

Infine, un ultimo piccolo gruppo di nodi fa riferimento in modo esplicito all'importanza di acquisire competenze trasversali. Queste vengono riferite come necessarie per lavorare nei centri di accoglienza per Minori Non Accompagnati, così come in qualsiasi servizio in cui siano necessari lavoro pratico e lavoro teorico. Tali capacità vengono percepite in modo non necessariamente dipendente dall'esperienza e risultano difficili da individuare, da parte degli operatori, anche se cercate in modo attivo⁶⁵.

Note di chiusura

¹ They need some culture experience, I mean for me at least I lived a lot abroad and for me that helps also in work settings. (Svezia, 2)

Se si potesse spaziare, io farei fare loro un viaggio con un ragazzo che è arrivato. Gli direi di seguire i loro viaggi. Magari non il barcone, però... (Italia, 1)

De dónde viene la inmigración, a lo mejor en Italia la inmigración no viene de Marrueco, viene de otro lado, aquí ahora hay muchos menores africanos y marroquíes, pero en otras partes hay rumanos, en otras partes del país hay latinoamericanos, no son todos iguales, yo creo que uno tiene que tener claro, la historia de esos países, de donde ha surgido la inmigración y cuales son los problemas que pueden tener esos países. (Spagna, 1)

² So, somebody that enrolls this has to be sure that they have this kind of situation and of course it's very satisfying and fulfilling to see that you're supporting and seeing change in the life of people but it's also very hard sometimes so it can be useful in this sense but on the other hand it's good to have a theoretical basis before you get involved with the practical aspect so maybe if somebody is at the 3rd or 4th year of their studies it might be better instead of the beginning to actually work and be helpful here. (Cipro, 2)

³ The experience to have done something even if you work for which is very important to try this kind of work, I did in Red Cross, Youth Red Cross, beside my studies in university for 5 years and that helped me out a lot as well with

the teenagers from the middle eastern. (Cipro, 1)

⁴ L'educatore e anche il coordinatore deve avere delle competenze come abbiamo detto legate al percorso della preparazione universitaria. (Italia, 1)

Deve essere formato, formato, formato. (Italia, 4)

E sono cose su cui ti devi informare in maniera autonoma, successivamente al tuo percorso. (Italia, 2)

Quindi io li manderei tutti un po' in analisi prima di fare questo lavoro. (Italia, 4)

⁵ Gli deve essere spiegato prima che cos'è questo servizio. (Italia, 3)

Ma un po' di formazione prima ci vuole, magari proprio rispetto alla struttura, dicendo: tu andrai in questa struttura... (Italia, 1)

È necessaria qualche forma di incontro prima. (Italia, 2)

Poi li farei parlare sicuramente con chi ne sa. Questo in un mondo ideale in cui c'è tempo di fare delle cose. Quindi farei fare loro qualche giornata di formazione con me o con Rita, non buttandoli allo sbaraglio. Perché a volte facciamo delle cose senza neanche sapere chi siamo, dove siamo e dove stiamo andando. E questo lo dico con un grande senso di autocritica organizzativa. E poi, sempre avendo tempo, dovrebbero secondo me parlare con un paio di nostri colleghi ora dipendenti che hanno fatto il percorso, se generosamente volessero raccontare. Questo perché potrebbero anche dare la capacità di lettura su quanto è importante fare bene

il lavoro di operatore. E solo chi è passato attraverso, può trasmettere queste cose. (Italia, 2)

⁶ First of all, they didn't come just to meet them, but they need to have an idea of what we do here. (Cipro, 2)

When you enter a shelter, you are not entering a shelter in one day. You don't know how it works and you can only imagine, because I was trying to understand how the shelter was before coming here. (Cipro, 1)

The first step is to be familiar and the second of course is before he starts doing things with the children, what we do is to train him first. After they go through training, the coordinators will show them the department about the social works, the coordinator of the psychology department, the coordinator of the child development department, the coordinator of the legal department so they go through their training and explain about everything with procedures how it goes. (Cipro, 2)

But it depends also on his or her studies, he will be more with a group of professionals. For example, if he is a social worker he will make the procedures with a social worker. It's the same for a lawyer or psychologists in general. Anyway, what we do, in general, is to give the whole picture of this shelter and to get familiar first. I think it's the first step for everyone who work here. (Cipro, 2)

⁷ Penso anche io che sia fondamentale un primo momento di spiegazione strutturata sia rispetto a come funziona il percorso del MNA in struttura sia come funziona la parte di documentazione. (Italia, 2)

⁸ Modulando, sicuramente, però tendenzialmente spesso far vedere loro la documentazione sembra come far toccare loro le sacre scritture, e leggere il diario... 'ah non possiamo scrivere delle baggianate perché poi le legge anche il tirocinante!' (Italia, 3)

Leer los informes, conocer, leer las historias de estos chicos. Es lo primero que te invitan a hacer cuando llegas al hogar, porque ya no ves a la persona igual, cuando ves por lo que ha pasado, eso te pone en una situación de comprensión, de apertura de búsqueda adecuada para esa persona, conocerla. Su historia y la de muchos. (Spagna, 2)

⁹ When someone is coming as a trainee for some training in the shelter of course, he or she can see everything in here. (Cipro, 1)

Invece secondo me se per quei sei mesi sei parte dell'équipe, siccome il lavoro è quello, dovrebbero vederlo tutto. (Italia, 3)

Secondo me i tirocinanti dovrebbero poter fare tutto, ascoltare tutto, avere accesso a tutto. Perché se no è sempre un percorso carente di qualcosa. Perché quando poi sono all'interno delle strutture – e peraltro parliamo di tirocinio di educatori – e fare il tirocinio in una struttura dovrebbe significare partecipare [a] tutto. (Italia, 1)

¹⁰ En todos los talleres que se hacían me daban la oportunidad de entrar de ver como se hacía el taller. (Spagna, 1)

Let's say I am the responsible, if I go to services with two boys, I will take the big organisation and I will take the trainee with me to make them see where we go, what to do, how we do. (Cipro, 2)

El conocer a los chicos, conocer los expedientes, el trabajar el día día, a lo mejor no se esta trabajando con la historia de vida, pero a lo mejor ha surgido un problema con un chico y está nervioso hay que hablar con él, tranquilizarlo, que vea como ha reaccionado ante situaciones de violencia. Ver como se trabaja en esas situaciones eso ayuda al estudiante. (Spagna, 2)

¹¹ Oppure magari in struttura abbiamo un momento sopra le righe e allora si dice: 'ah, c'è il tirocinante! Facciamolo uscire'. E invece non si dovrebbe. (Italia, 3)

¹² In secondo luogo deve avere un'esperienza di équipe, come parte attiva. (Italia, 1)

Quindi anche la supervisione, perché è una sorta di formazione. (Italia, 2)

¹³ Invece magari anche solo l'attesa all'ospedale è una scusa per creare relazioni e la chiacchiera. Quindi una tirocinante/volontaria alle prime esperienze nella relazione d'aiuto o comunque educativa, ed è anche colei che ascolta e che quindi fagocita storie e frustrazioni e paure dei ragazzi, ovviamente ha bisogno – ma spesso non lo sa – di équipe e supervisioni per rielaborare questi aspetti. Serve quindi ancor di più farla partecipare a riunioni e supervisioni, per farla sentire parte dell'équipe piuttosto che parte del gruppo dei ragazzi. (Italia, 3)

¹⁴ Before they study it could be useful to understand if they really want to study or have this kind of occupation because if they don't experience it you don't know how it is if you're reading theory and it's a difficult field. (Cipro, 2)

Poi dovrebbe partecipare ai momenti comunitari, dal punto di vista del pranzo

e della cena, perché rappresentano un momento in cui si scontrano diversi modelli: il nostro, funzionale, con un menù calcolato al grammo/caloria, e le varie esigenze invece culturali diverse di una cinquantina di ragazzi con una decina di provenienze. (Italia, 2)

And after they can choose after the boys, after understanding their needs, they can choose an activity to do with them. Let's say to cook together every Sunday, or every Thursday to read books. They choose an activity, so we have many volunteers and many interns, so they have many activities the boys also. This is how we train, it's not from Monday to another. (Cipro, 2)

Noi una cosa che chiediamo a chi viene a fare tirocinio – più che altro servizio civile, perché di tirocinanti non ne abbiamo in effetti – è di proporre qualcosa. Sulla base delle loro esperienze, di quello che hanno visto, chiediamo poi di avere uno spazio autogestito che abbia la stessa matrice progettuale dei progetti che facciamo coi ragazzi. Questo perché anche i tirocinanti abbiano fatto esperienza di modifica. Quindi a parte le due volontarie del servizio civile internazionale, però secondo me l'importante è che si faccia un'esperienza coerente col vissuto generale della struttura. (Italia, 2)

¹⁵ Avendo tempo, anche seguire una parte ludica, come fanno magari i ragazzi del servizio civile. Però un tirocinante si presuppone che sia al principio dell'attività lavorativa all'interno della comunità, quindi poi non è che può davvero dedicarsi al gioco. (Italia, 3)

¹⁶ The most investment should be to build strong relationship (Svezia, 2)

At my workplace I have that role. What I think it's important I always tell those who are you new if you have the relationship then you can accomplish a lot and you minimise all the problems that you can face. (Svezia, 1)

¹⁷ It depends also on the organisation, I think that we are quite open with the new ones. Actually, I was thinking about it yesterday because I had a flashback, I went recently to Greece and I met my old colleagues and I remembered how I was treated as a volunteer in 2013. I was really excited, and I wanted to do everything, and I was stopped in some activities, it wasn't possible for me to enter because I was a volunteer. And I was thinking that for example here, the new ones, the volunteers they can attend everything. They can talk to the boys alone without an officer with them, they can check our files, so your answer is that they can go through all the activities that are applied in the organisation. It's another choice. (Svezia, 1)

Y creo que para poder aprender lo mejor es enfrentar y estar como uno más. (Spagna, 2)

De hecho, yo estuve aquí haciendo mis prácticas hace dos años, y como actividades me presentaron como una educadora más, no una persona de práctica me iba guiando con mis compañeros, veía más o menos como actuaban, y donde más aprendes es con el trato directo, en todas las actividades que se llevan a cabo. (Spagna, 1)

Secondo me in base alla tipologia di lavoro il tirocinante va trattato alla stregua di un operatore, nel senso che ovviamente fermo restando che non sia un killer, sin dall'inizio va trattato come un operatore.

Poi è chiaro che ci debba essere un occhio di riguardo verso certe tematiche. Però anche secondo me fin da subito va trattato. (Italia, 2)

Però ecco, secondo me un tirocinante va subito trattato come un operatore, per far sì che apprenda il modo di lavorare. Ovviamente seguito a distanza su alcune cose, ma è necessario che sia gettato nella mischia, che capisca fin da subito come funziona. (Italia, 1)

¹⁸ Perché poi la posizione del servizio civile o del tirocinante è la più brutta, è proprio brutta, perché l'educatore ha il suo ruolo, e nessuno glielo leva, mentre il tirocinante deve farsi un culo mostruoso, perché i ragazzi dicono: 'allora non sei un cazzo, allora posso anche non ascoltarti perché sei un tirocinante'. (Italia, 2)

¹⁹ Ogni figura che entra destabilizza, e non c'è mai l'attenzione a questo punto. (Italia, 2)

Loro – e mi riferisco anche ai ragazzi del servizio civile – all'inizio sono proprio spaesati. (Italia, 3)

²⁰ Farei un inserimento graduale, perché troppe volte vedo i ragazzi anche del servizio civile lanciati dentro una struttura così, senza che nessuno gli dica niente.

Non va bene. Quindi anche l'entrata di un servizio civile o di una tirocinante va fatta passare con gradualità, non lanciati lì. (Italia, 1)

Un'entrata graduale all'interno della struttura è necessaria, anche perché non è solo lei o lui che deve abituarsi, ma i ragazzi devono abituarsi. (Italia, 3)

²¹ Yes, there are some of them that come for practicum or internship and we do this a lot for our services that we provide

in the central offices. For the shelter it's a bit more difficult to be accepted because if it's for a short period of time we don't want to bring people here to get involved with the minors and then immediately leave. (Cipro, 2)

²² It's important the manager makes the schedule and puts everyday one officer responsible to train them, they follow him around. (Cipro, 1)

We have a responsible everyday for the new officers in training and they are following an officer every day, in the shelter and out. (Cipro, 2)

Sarebbe invece essenziale un affiancamento da parte di noi operatori, e un momento per loro di osservare nel contesto. (Italia, 3)

²³ Non hanno la possibilità di avere qualcuno che dica loro cosa e come fare. (Italia, 1)

Io il primo giorno al primo turno ho fatto un turno di 12 ore da sola. È vero che avevo esperienza ventennale da educatrice, però in questo settore non ne avevo per niente. E se avessi avuto una persona ad affiancarmi per mostrarmi com'è questo lavoro per me sarebbe stato molto meglio. Poi me la sono cavata, per carità, e mi sono detta che mi dovevo organizzare visto che ero da sola, però secondo me per ragazzi giovani senza esperienze lavorative avere una persona che ti affianca e che ti mostra il lavoro è fondamentale. (Italia, 3)

²⁴ E noi operatori diamo per scontato che sappiano fare. (Italia, 3)

È vero che da una parte questo fa sì che si buttano subito nella mischia e imparano più velocemente, ma è altrettanto

vero che manca il supporto della persona esperta. Come è successo a me quando sono entrata in questo tipo di servizi. (Italia, 3)

Io non sono proprio d'accordo su questo, nel senso che secondo me la cosa che manca a noi è il tempo di seguire i tirocinanti o i volontari del servizio civile. (Italia, 2)

²⁵ Que no se olviden de ser personas, ser humanista. (Spagna, 2)

Trabajamos con personas, una característica en general del trabajo no solo con MENA, si no del resto de menores, es que si nosotros nos vamos a casa y nosotros no trabajamos con muebles que los dejamos y hasta mañana. (Spagna, 1)

Perché una delle competenze è riuscire a capire come sta. Tu ti devi confrontare con uno che ha tutta questa esperienza, e tu non hai niente della sua esperienza. (Italia, 1)

Quindi sarebbe bello avere degli operatori che sono in grado di comprendere il percorso di questi ragazzi. È la cosa più difficile, ovviamente. Sì, certo, ti fai fare il racconto dal ragazzo, ma certo non è la stessa cosa. (Italia, 1)

²⁶ Yo creo que un profesional en este ámbito lo primero que tiene que aportar es su persona, esto también es un aprendizaje, los que se están formando, que aprendan y se acostumbren, a ofrecer su persona, sin contenido científico primero y luego ya vendrá el conocimiento vendrá la experiencia y vendrá todo, pero es muy importante el darme como persona. (Spagna, 2)

²⁷ Lo comparo con ir de viaje, no es lo mismo hacer turismo, que ir y meter-

te allí. Enriquecerse de la experiencia. (Spagna, 2)

Quello che invece io vedo è che ci sono cose che non ci sono scritte in nessun manuale, e che non è neanche possibile – e questo mi dispiace molto – identificabile in un manuale di buone prassi. Ci sono delle cose che ad un certo punto sai e sai fare, e riesci a fare perché hai acquisito esperienza. (Italia, 1)

²⁸ Estoy de acuerdo vosotros, también estamos recibiendo un nuevo perfil, de algún modo estamos adaptando nuestra intervención, para dar respuestas eficaces a este perfil de menores, estamos en ese proceso, en ese aprendizaje, recibiendo formación, etc. (Spagna, 2)

Tenemos una gran apertura a cualquier curso de formación. (Spagna, 1)

Hay un características que también nosotros vivimos que es verdad que por formación, y experiencia que tenemos clara. (Spagna, 2)

Eso por un lado, la profesionalización, la formación. (Spagna, 1)

²⁹ We do the initial ones about the procedures of the shelter but our aim is to always support and train them. (Cipro, 3)

Of course many of these aspects are also taught here because we constantly have training for the staff. (Cipro, 3)

I mean there is a lot of staff on migration, on the therapeutic, on the field that we can continue learning. This could be supported also that everyone can spend the free time but you find some answers when you read sometimes, you find some answers when you ask so again ongoing learning, this is what we must ask for, not to just come here... (Cipro, 2)

And again there is the before experience in training and there is the ongoing experience in learning that each one of us must do and I'm not criticising but not everyone is doing it, and as a psychologist this is in our field of work this is some kind of compulsory, we don't have so much of choice so I'm used to it by force but I see not everyone is aware of this fact. (Cipro, 2)

And if you're work environment is not offering ongoing training which I think here we do it's also you should be you as a professional demanding it from your employer and from yourself. (Cipro, 2)

³⁰ I have supervision, I can go and whine about what's difficult for me and here sometimes we try to provide for colleagues. (Cipro, 2)

There's always a follow-up because we care for each other. (Cipro, 1)

Inoltre la supervisione è fondamentale. (Italia, 4)

³¹ I agree, there was a period the team, my team, our team here is for me the most precious thing in this place that it offers, apart from the beautiful building, the prestige and all that, the team is the most precious thing that they offer. (Cipro, 2)

And the boys can see the team, they can see that we are together, the boys can understand. (Cipro, 1)

Noi in questo momento abbiamo uno brutto gruppo, perché noi per primi non siamo un gruppo. E allora se non siamo un gruppo, non riusciamo a lavorare. (Italia, 4)

³² I think I started in 2010 and it's 2018 now and if I had stayed with the things I learned then no, but it's a little bit, I'm

not complaining about my colleagues, the majority of them are self driven but that's also one of those skills and elements are to identify in an interview, when do you say 'do you study'? you need to see it in action from a person to realise if they do or don't. I lack social skills as in tact as my colleagues say and I cannot think of a way where you can tell nicely to a person without offending them, insulting them you know just read a book. This is where I lack completely. (Cipro, 1)

Però qualcuno mi dice che 'io ti vedo come fai, io voglio imparare'. (Svezia, 3)

We are training each other let's say. (Cipro, 2)

³³ You can also try to train people as much as you can with exercises and this is I think why also there is a team so one will have more knowledge but then the other one will maybe, could maybe share with the other one how to behave with the kids. (Cipro, 2)

I mean if you can't find all in 1 person then you take a few different and you do it all together I guess, this is the same in every place I've worked before I mean there is never a place where 1 has to... (Cipro, 2)

And say the team is not working fuck, and we had a phase were the team was not working because of lack of these officers skills to actually interact with your team, to you know follow some basic guidelines to do or not do some things and it was complete insanity and there were efforts to bring the people back and put it back together and I don't know it just wasn't working until the people left so you know there's also pieces that could be, should be structure that people that

cannot follow they should be allowed to leave. You're ostracised from a team anyway if you don't follow along, but if you're ruining everything the team is making you should go. (Cipro, 1)

Poi è vero che è necessario avere équipe multidisciplinari, che danno un valore aggiunto. Perché avere un'équipe che va a specializzare via via delle cose a secondo di quello che è più necessario in quel momento è importante. (Italia, 1)

³⁴ Sì, che devi essere te stesso, che devi essere vero. Però il punto fondamentale è che non è una professione che si fa a caso. Non lo è più, se una volta lo si faceva, perché si convergeva su questa professione da tanti ambiti, e allora tutti potevano diventare un educatore. (Italia, 1)

Quindi ci vuole un'alta professionalità che nel 2018 vuol dire tutte queste cose insieme, quindi non è più una professione dove ci si improvvisa. (Italia, 2)

³⁵ Yet some you have them as a personality, depending on the personality and it's things that you learn. (Cipro, 2)

I think it's always a combination of who you are as a person and what you know and what profession skills you have. (Cipro, 1)

I think that the person needs to have a combination of many skills and I agree that it's not only knowledge, although I think it's a very important thing. (Cipro, 1)

³⁶ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultimo accesso maggio 2019).

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ Y el tema de papeles lo hacen con Inma, la trabajadora social. (Spagna, 1)

You can see and advise the child. (Svezia, 3)

Bisogna conoscere la legge e i diritti dei bambini. (Svezia, 3)

Alcuni good men know very much but alcuni don't and if you don't here and you know the law, you can protect. (Svezia, 3)

Nel 2015 ho visto che un social secretary has written something that you can never write un bambino aveva il permesso ma non poteva avere i soldi perché tu non hai grande livello di permesso. Un social worker can never. Tu devi sapere le leggi e i diritti del bambino, le nostre leggi and the new rules. (Svezia, 3)

³⁹ Para una persona que estudia y se quiere dedicar al trabajo con MENA, pondría que en su formación tuviera experiencias en los países d de origen de los MENA, por suerte he tenido experiencia en países de África, de Latinoamérica y me ha ayudado mucho, a flexibilizar muchas cosas a entender la realidad de otra forma y creo que es importante. (Spagna, 2)

Un'altra predisposizione è l'apertura costante allo scenario sociale e politico, perché noi prepariamo questi ragazzi ad uscire in un mondo che non è molto ben disposto, o almeno apparentemente ad agevolarli e ad accoglierli come risorse, ma piuttosto come problemi. E questa è una cosa di cui secondo me gli operatori devono essere assolutamente informati. Devono essere informati sia di quello che succede a livello legislativo, per la richiesta d'asilo piuttosto che per la minore età, o per la condizione di non accompagnati – quindi i quadri legislativi – ma soprattutto devono essere consapevoli della cronaca. (Italia, 2)

Infatti nel gruppo alle volte c'è una rassegna stampa diciamo mattutina che faccio io, ma adesso hanno cominciato anche altri, rispetto alle notizie non solo del territorio ma anche nazionali. Notizie di cronaca ma anche progetti che emergono, cooperative che si sono inventate la tal cosa... (Italia, 2)

Con los que vienen de más lejos, los educadores que estamos especializados en trata de personas. (Spagna, 1)

Bisogna avere chiara la situazione del Paese di provenienza dei ragazzi, perché a volte ti raccontano delle cose che dici: ma davvero? Quindi è necessaria una formazione continua rispetto al quadro storico-politico, che è costantemente in evoluzione. (Italia, 2)

⁴⁰ Una competencia muy importante, es el conocimiento de su cultura, nosotros aquí sabemos que culturalmente hay ciertos alimentos que comen con las manos, ellas las comidas comen en silencio, y de esto te vas enterando poquito a poco y muchas veces insistimos, decimos, estas muy callada no hablas nada, coge el cubierto... hay que ir muy despacito y marcando el tiempo. (Spagna, 2)

When we announce a position for some of them we have a written list, but usually they have to be able to do multitasking, to be calm and consistent, multiculturally to have a knowledge of different cultures. (Cipro, 3)

⁴¹ E secondo me una cosa molto importante è anche quello che diceva la mia collega delle competenze molto specifiche sulla materia. Cioè, se ti approcci a questo argomento, a questo tipo di utenza, devi sapere però che devi essere un educatore che poi ne sa di minori non

accompagnati, con tutto quello che implica: la geopolitica, la materia specifica, la caratteristica dei minori non accompagnati rispetto ad altri. (Italia, 2)

Quindi c'è voluto del bello e del buono per far arrivare gli educatori a questa consapevolezza che era necessario formarsi su come sono i ragazzi in questa fase della vita. (Italia, 2)

⁴² L'operatore deve essere formato sulla relazione. (Italia, 4)

Si era poi deciso di avere degli operatori e di formarli sulla relazione educativa con il minore straniero; non si era più data solo l'attenzione alla parola straniero. (Italia, 2)

⁴³ È una cosa che devi sentire, perché è un lavoro con le persone. (Italia, 2)

Devi essere disposto a rimanere centrato, a non guardare l'orologio, a domandarti cosa ti smuove qualcosa. (Italia, 2)

⁴⁴ When we announce a position for some of them we have a written list, but usually they have to be able to do multitasking, to be calm and consistent. (Cipro, 3)

They have not to lose their temper or their patience. (Cipro, 3)

He also has to give in the job and I agree also with the patience. (Cipro, 1)

Una cualidad es la paciencia y el respeto, van unidas de la mano. (Spagna, 2)

El educador tiene que tener una paciencia grande. (Spagna, 1)

Paciencia y saber esperar. (Spagna, 2)

E devi avere anche una certa pazienza. (Italia, 2)

Questo è scontato, però spesso tra gli educatori c'è un eccesso di competenze su determinati settori, mentre l'aspetto del rigore è lasciato un po' da parte. Quindi direi un'attenzione maggiore al rigore. Perché è richiesto. (Italia, 2)

Scegli tu cosa dire all'assistente sociale, come orientare la sua vita in accoglienza. Quindi devi essere molto retto. (Italia, 1)

Io la cosa che trovo importante, proprio in virtù delle derive... proprio per evitare di diventare autarchici e autoreferenziali – che non va bene – secondo me ci vuole un certo rigore e una certa attenzione a certi aspetti, che vanno tenuti totalmente in attenzione. (Italia, 2)

Añadir, la fuerza, porque por un parte entender su historia, ponerse en el lugar de ello te hace fuerte. Día a día estamos trabajando para que ellos se integren y no es fácil, hay que tener fuerza. (Spagna, 2)

⁴⁵ Devi essere una persona risolta. (Italia, 4)

Una persona che va al lavorare non solo con i minori ma con delle persone in cui ti devi relazionare deve innanzitutto essere una persona risolta. (Italia, 2)

Perché se tu porti delle tue paturnie... che poi se sono poche non fai tanti danni, ma se sei una persona – e purtroppo ci sono tanti educatori che non hanno elaborato delle cose che gli sono accadute – il rischio è o che ti immedesimi troppo nel ragazzino e allora non sei più lucido. (Italia, 4)

Quindi poi a volte ci sono quelli che hanno invece una formazione come dire anche accademica buona e che però mancano di quel pezzetto che dicevo prima e

affrontano le cose in maniera molto scolastica. (Italia, 1)

Guarda, a volte anche quelli che... cioè quello che manca sostanzialmente è un po' di maturità non professionale ma maturità in quanto individui, a volte come dire si è davvero un po' immaturi come essere umani quindi è chiaro che le cose le affronti con la superficialità di chi è ancora immaturo. (Italia, 1)

L'autocritica te la devi fare. Devi poterti dire: magari stavolta ho sbagliato, magari questa parte appartiene a me. (Italia, 4)

⁴⁶ Imagine you are surrounded by people that don't want to be there and you can't convince them... (Svezia, 3)

But you have to want to be there. (Svezia, 3)

Io vorrei aggiungere che il livello di frustrazione è altissimo, come in tutti i servizi del sociale e dell'accoglienza. Quindi penso che fare l'operatore nell'accoglienza non sia per tutti. Lo devi volere. Lo devi proprio scegliere. (Italia, 2)

Basta metterci un po' di motivazione. (Italia, 1)

Ci vuole motivazione. (Italia, 1)

Questo è un lavoro che devi scegliere, perché poi ci sono anche le mode, come quando sceglievi di prenderti il dalmata perché vedevi la carica dei 101. (Italia, 2)

Io credo che questo lavoro sia un po' come una vocazione. (Italia, 2)

⁴⁷ E poi un altro requisito secondo me è la curiosità. Perché in questo lavoro ci sono molte più domande che risposte. Quindi conviene essere curiosi, perché se no è veramente troppo frustrante, e riesci a portare a casa non dico niente, ma poca

roba. Se invece il tuo lavoro si conclude avendo aperta ancora qualche domanda rispetto a come potrebbe essere domani, secondo me è meglio. Quindi direi rigore, un certo grado di energia e curiosità. (Italia, 2)

L'engagement è molto importante. (Svezia, 3)

So, for me, it's the ethics that you have, even if you want to learn, if you want to give. (Cipro, 1)

⁴⁸ You have to be happy about your work and proud about your work. (Svezia, 3)

Se noi non possiamo altri possono e se io posso stare e rimanere così io rimango con il mio potere di agire. (Svezia, 3)

You have to be happy to work with young adolescents and children. Svezia, 3

Y mucho entusiasmo. (Spagna, 1)

Paciencia y saber esperar. (Spagna, 2)

Also, not to take things personally because, maybe a boy was rejected, he went to the asylum service and they announced him that he was rejected, and he is there for 2 hours trying to understand, so he comes here, and he is shouting and breaking things. I'm not saying this happens every day, but it can. He says bad things to another kid, it's not personal. I mean, he doesn't know the person he is angry at. So, he shouts at an officer that happens to be there. It's difficult not to take it personal but at this point it's different. When I came here I was taking it personally, now I don't, with the experience. Or maybe he will shout at you and you don't know why, something happened outside, he can't sleep, he's frustrated so you don't know why. The next shift will follow up

with what happened, you are not alone. (Cipro, 1)

Io sono la stessa persona, non mi sento come un altro essere umano solo che so che questo può fare, ma cerco possibilità sempre. (Svezia, 3)

Be real, somehow I would say it's very important, be yourself but still of course professional. (Svezia, 2)

⁴⁹ If you don't laugh or joke, you're not professional. (Cipro, 1)

Por mi experiencia, personalmente, competencias a nivel personal, de trabajo, el cariño, y muy importante y me ha ayudado con ellos es el sentido del humor. (Spagna, 2)

⁵⁰ But empathy doesn't mean 'it's okay baby I'll do it, don't worry..' no, real empathy. (Cipro, 2)

I want people to have empathy for the boys. (Cipro, 2)

L'empatia non la regalano al mercato e non la studi. Però comprendere certe espressioni ed emozioni è necessario. (Italia, 4)

È una sorta di sensibilità che devi avere rispetto a quello che ti senti raccontare e che devi gestire. (Italia, 2)

Abbinata a un po' di sensibilità. (Italia, 1)

Poi io una certa attenzione e sensibilità ce l'ho... è che io ho facilità ad essere un bambino. Nel senso che per me è più facile fare il cazzone piuttosto che il coordinatore. E quindi lo riconosco quando posso tirare fuori il loro lato bambino. (Italia, 2)

⁵¹ Los educadores que desarrollan esos talleres también tienen las competencias para desarrollarlos. (Spagna, 1)

As actividades que pueden preparar para ellos, son talleres que les ayudan a ser mas resilientes, talleres que les ayuden a comprender su proceso psicológico, es decir, todo aquello que ayude a los menores a regenerarse y a crecer como personas. (Spagna, 1)

Qualche cosa sul prefigurare scenari futuri. Ipotizzare come potrebbe essere il futuro e cosa potrebbe servire oltre che quello che è stato finora, perché non è più la situazione di un tempo come è uno dei con contesti che rispetto agli altri è cambiato di più come approcci, strutture, filosofia di fondo. (Italia, 1)

In realtà poi la fatica più grossa non è con i ragazzi, ma con gli educatori, che tendono a personalizzare su se stessi il progetto. Io ho sempre un po' questa difficoltà. (Italia, 2)

C'è anche un modo di rendere relativo al contesto personale le cose: 'no ma io mi fido di lui', dicono dei ragazzi. Sì, ma perché ti fidi di lui? Quindi c'è questo modo. (Italia, 2)

⁵² Invece da un punto di vista dell'utilizzare i PEI rispetto alla fattibilità degli obiettivi – risorse che si possono mettere in campo, tempo a disposizione, situazione di partenza del ragazzo – il lavoro fatto con i minori nel CEL mi è servito tantissimo, per imparare a ridefinire costantemente il progetto. (Italia, 2)

Pero hay que pensar continuamente, porque una cosa no funciona y cambiar factores para poder llegar a otros resultados. (Spagna, 1)

Non mi sento anche ora anche se è molto difficile ultimi anni non mi sono sentita rinchiusa, non mi sono sentita non libera, io allora cerco strade. (Svezia, 3)

I think in general, if someone decides he wants to work in a shelter, he has to think not only in the beginning but also when, during work, you have to rethink all the time how you can adapt and stay. (Cipro, 1)

Maybe the keyword is: adapt. If you can manage to adapt to the situation, you can work here. If you are not willing to see things differently, to change something, you can't work here only. When you go out you can go and be whoever you want to be but when you come here, it's very important to manage to adapt to the situation. (Cipro, 1)

⁵³ E quando c'è un problema bisogna imparare a risolverlo da soli. (Italia, 2)

Anche perché ci capita spesso che le decisioni vengano prese dall'Ente Locale, però sei tu che ci metti la faccia, sei tu che devi dirlo ai ragazzi, e devi farlo in un certo modo, devi assumerti la responsabilità. È un lavoro di grande responsabilità, perché una cosa fatta male... non è un lavoro di ufficio per cui vieni ripreso e basta. Se fai male una cosa, automaticamente nuoci all'altra persona. (Italia, 2)

E saper trovare delle risposte, oltretutto, perché poi non puoi essere impreparato. (Italia, 2)

Altrimenti il rischio è che è come avere Ronaldo e fargli fare il portiere. L'allenatore deve vedere come meglio si può giocare. Quindi queste cose mancano, ma non devono mancare. Perché noi tutto questo tempo per fare tutti questi ragionamenti con questi ragazzi, che ti entrano a 17 anni, non ce l'hai. Quindi devi essere veloce, intuitivo. (Italia, 1)

When we announce a position for some of them we have a written list, but usu-

ally they have to be able to do multitasking. (Cipro, 3)

L'educatore quando lavora deve saper fare tante cose contemporaneamente, di cui deve occuparsi. Deve sapere scrivere una relazione, gestire i rapporti con l'esterno, avere un occhio al gruppo casa ma contemporaneamente alle altre cose che stanno succedendo all'interno della struttura. Quindi è un livello di capacità alta che implica che la persona durante il turno ha un livello di attenzione molto alto. (Italia, 1)

⁵⁴ Ancor di più se sei un coordinatore di una struttura per Minori Non Accompagnati, perché deve tenere conto di tutto, quindi deve avere una capacità di visione notevole, no? Deve tenere conto del bene del gruppo casa, del bene del gruppo degli educatori, quindi delle sue risorse, del personale che deve gestire, deve tenere conto del committente, deve tenere conto dell'aspetto economico – perché poi se la sua équipe decidesse per esempio: 'mandiamo via tutti quelli che ci rispondono male', e tu ti ritrovi con tre ragazzi, la tua comunità chiude, e poi allo stesso tempo ti fai una nomea negativa. (Italia, 1)

L'attenzione allo scenario sempre appunto esterno. (Italia, 2)

Quindi è importante riuscire a posizionarti entro quello mantenendo le tue idee, ma sapendo come ti devi comportare, e tollerare questa discrepanza tra quello che può essere il tuo ideale e il brevettato. (Italia, 1)

Qualcosa che abbia l'occhio sulle possibilità del territorio, piuttosto che sulle possibilità autonome della struttura come roccaforte educativa. (Italia, 2)

⁵⁵ A volte hai degli operatori magari bravissimi, dei bravissimi esecutori che arrivi ti hanno scritto il diario... che però non sanno cogliere quel momento particolare in cui è il momento di fermare tutti e dedicarsi a quella cosa lì. (Italia, 1)

Quindi che... non lo so si fissano sulla procedura, non capendo che magari a volte bisogna andare oltre la procedura che va un po' interpretata e che quindi non vuol dire che devi fare la deroga ma devi viverti il momento in maniera... no? (Italia, 2)

E magari da un giorno all'altro ti devi ricredere. Però lo devi accettare fin da subito. Ci sono dei rischi. (Italia, 2)

Poi secondo me è anche un lavoro in cui si deve essere pronti ad accettare che le cose non vadano sempre bene. Devi essere pronto ad avere delle delusioni. (Italia, 2)

L'esempio che faceva prima XXX del suo ragazzo disturbato è chiaro che quello è il tipico caso dove un educatore presente a se stesso blocca tutto quello che ha da fare e la priorità è dare ascolto...no? (Italia, 1)

Anzi, talvolta avere la capacità di dire: 'hai ragione, la prossima volta ne parliamo un po' prima, ci penso io', a volte aumenta la tua autorevolezza. (Italia, 2)

Devi saper gestire gli imprevisti... (Italia, 2)

Noi siamo calibrati sempre sull'emergenza, ma mi viene da dirti anche banalmente una situazione di normalità. (Italia, 4)

Pero la realidad supera todo y siempre tenemos que ir adaptándonos moldeándonos y esa es una competencia importante, tener esa capacidad de ir cambiando. (Spagna, 2)

When you're too tired you should try to go away because children always feel this. (Svezia, 1)

⁵⁶ Y las habilidades domesticas normales también, por ejemplo si tienes que llevarle al médico, saber lo que tienen que llevar, si tienes que llevar la cartilla o la tarjeta, todo... o sea las competencias de la vida diaria. (Spagna, 1)

You have to give your knowledge which is very important for the shelter, you also have to do stuff that it's boring like do some room checks. (Cipro, 1)

And we saw that it doesn't matter, it's very like strange because some people come here where at the point let's say, someone has a master degree or a PhD, maybe he feels like he has more to give than a care, he refuses to do some tasks not because he doesn't want to but because he didn't study for this so we have another issue, we're prepared and we also have to give care, you have to do both. (Cipro, 1)

⁵⁷ Però l'inventiva che ci si deve mettere per inventare percorsi è tale per cui siamo di bassa soglia. Cioè competenze da educativa di strada, o comunque costruzione di comunità. (Italia, 2)

Però come dire bisogna fare anche un po' di animazione. (Italia, 2)

Ad esempio un'altra cosa che manca oltre ad avere le capacità di ascolto, comunicazione, didattiche. (Italia, 4)

Devi avere competenze gestionali. (Italia, 2)

Io sono più orientata per l' educativa territoriale, per lo sviluppo di comunità, per i progetti di autonomia. (Italia, 2)

È una pratica di realtà che spesso risulta molto utile quando i ragazzini giocano o quando tu giochi con loro. E quindi dovresti saperlo fare. (Italia, 4)

⁵⁸ Purtroppo è facile che ci sia una confusione dei ruoli. Lo fanno per problematiche non risolte con loro stessi. (Italia, 4)

Ad esempio un'altra cosa che manca oltre ad avere le capacità di ascolto, comunicazione, didattiche. (Italia, 4)

⁵⁹ Of course, language skills are important. Which languages? English is organisation language because in general we have also staff from abroad. (Cipro, 1)

No, but I think it's really important like during my 6 years we have had a total of 250 social workers who came, I've seen all types of them and I think it's really important to have the competences of knowing how to talk to the minors. (Svezia, 1)

And to care, it's really important for the minors when they see that the people who are there. (Cipro, 2)

Care for them, although you can care for the group and not show it but you have to, in this case I think it's really important to show that you are there for their sake. (Svezia, 1)

E non c'è – raramente la vedo – l'attenzione posta sul ragazzo. (Italia, 4)

For example my colleague said something really interesting, he said when you're sitting and typing you work and a kid comes and ask you something but you look at the person when they talk and they continue talking that affects a lot. It's a lot of those minor things that do a lot that someone has to think when working and it's really difficult to teach someone that, it's really difficult, you can

tell them now and then but then you really have to follow them every time. (Svezia, 1)

Tenemos una apertura muy grande hacia la formación, a todo aquello que nos pueda ayudar a comprender la cultura, a comprender el viaje, a entender las circunstancias por las que han pasado etc... (Spagna, 1)

Peros cada uno con su tutor va desarrollando paciencia y va desarrollando la historia de vida. (Spagna, 1)

⁶⁰ Con los otros, desarrollamos las mismas competencias que tenemos con los chicos de aquí, hacer un seguimiento, desarrollar la parte psicológica, social afectiva... (Spagna, 1)

Sì, perché ti devi occupare praticamente della vita intera di una persona, a livello scolastico, sanitario, burocratico... (Italia, 4)

Devi spiegargli come fare la lavatrice... Cioè le cose pratiche anche. O a non mettere i vestiti bagnati nell'armadio... Questo forse riprende un po' la questione di insegnare al bambino. Sembrano cose scontate, ma succede. Che non si dorme con i jeans. Che non si dorme vestiti. Questa è proprio una questione di differenze culturali, che vanno spiegate, perché sono cose che noi diamo per scontate e per loro non lo sono. Ad esempio noi dormiamo con il lenzuolo e la coperta, e loro solo con la coperta. Ma magari con la giacca. (Italia, 2)

The relationship is of course only on a professional level because we are not their pals or friends, it is also very important to distinguish in between and the line is hard for some. (Svezia, 2)

Saber acercarse al niño en el momento adecuado. (Spagna, 1)

⁶¹ Cercando comunque il confronto con chi è già sul campo, senza dare mai le cose per scontate, cercando sempre di utilizzare lo strumento più grosso di una comunità, che è il lavoro di équipe, per cercare di risolvere tutte le eventuali questioni. (Italia, 2)

Manca anche un po' la maturità di non sapersi far guidare nel senso che poi i servizi sono strutture che hanno a capo e dovrebbero avere a capo dei coordinatori che sanno leggere delle cose e che magari esplicitano e lavorano per andare a riempire le lacune e a volte non c'è la voglia, non c'è l'interesse, si è permalosi nel riceverla come una critica non costruttiva e quindi allora io non cresco perché... (Italia, 1)

⁶² E bisogna anche saper contenere l'emotività. (Italia, 5)

Non deve essere ansioso. (Italia, 4)

Se sei ansioso metti in difficoltà il ragazzo e te stesso. (Italia, 5)

Ed è frustrante perché se lo fai, se decidi di lavorare nell'accoglienza probabilmente hai anche una visione umana, sociale e politica, e quindi ti imbatti poi in un'istituzione, norme e normative contro cui non puoi fare nulla, e tu sei vissuto dai ragazzi – perché lo sei – come parte dell'istituzione. (Italia, 2)

Poi ti puoi fare delle idee, ma non dovresti manifestarle (Italia 5).

And because you have to do with people, I cannot imagine someone working here that is not patient enough to cope with all the frustration and the needs that the minors have because they are a lot. (Cipro, 1)

⁶³ E pensa, che noi siamo, come dire, l'ambito secondo me del socio educativo più evoluto perché poi comunque quando ti scontri con delle realtà così particolari comunque cresci. Io ti dico io personalmente anche sono cresciuta sono cresciuta tantissimo però probabilmente mi immagino, con tutti i miei difetti, però ho saputo anche cogliere come dire le mie lacune, nel senso che comunque anche quella è stata una capacità secondo me di saper leggere delle cose e a volte questa cosa manca un po'. (Italia, 1)

Poi certamente uno spazio di autonomia è necessario. Ciascun tirocinante o volontario del servizio civile ha le proprie peculiarità da portare, che possono essere passioni, o competenze... ciascuno ha le sue, e si possono utilizzare e far fruttare, in un percorso personalizzato. (Italia, 2)

⁶⁴ Bisogna poi imparare a saper mettere la giusta distanza, che non è cosa né banale né scontata. (Italia, 2)

And because the others have treated you like a normal person, and you're like that person which is very important just living normally. So, you have to be aware that you have to put a balance between your job and your relations with your friends, your boyfriend, your family because they are all most of the people inside and they are working 'normal hours' let's say. Not all of them but most of them are waiting for you to go out, so you have to adapt and be very careful and put a line between your job and leaving things behind and how you cope with your everyday life. (Cipro, 1)

Also, when they get close behind you, what happens in the shelter stays in the shelter. (Cipro, 1)

⁶⁵ È un lavoro che richiede competenze trasversali praticamente su tutto. (Italia, 2)

Ci vogliono competenze trasversali. (Italia, 2)

But then the other soft skills that I'm not sure exactly how to phrase it. (Cipro, 2)

And soft skills that you'll learn. (Cipro, 2)

And they're not necessarily based on experience, we have very young colleagues that are really formal and not clear how they should do things, where to stop and we have other colleagues that have been working maybe for the same time as them or longer and are confused. (Cipro, 2)

These skills that you cannot really always find even if you ask for them. (Cipro, 2)

And it's the same in every place you work for, it doesn't have to be a shelter for unaccompanied minors, it's, from my experience I've worked in psychiatric hospitals before and in other places, that it's also the skills that are needed in every other social work place according to me, a place that hosts humans where you have to work therapeutically and also for more practical stuff they all require these skills. (Cipro, 2)

7. La relazione educativa

Per quanto il tema della relazione educativa emerga anche nel momento in cui gli operatori sono chiamati a riflettere rispetto alle competenze necessarie per lavorare con i Minori Non Accompagnati, è qui riportato quanto emerso nei frammenti che fanno riferimento alla richiesta esplicita di argomentare le proprie posizioni in merito alle caratteristiche della relazione educativa e agli elementi su cui si basa.

A tal riguardo tre sono i sottotemi emergenti comuni a tutte le nazioni analizzate:

1. Funzione della relazione educativa.
2. Elementi su cui si basa la relazione educativa.
3. Elementi discriminanti nella relazione educativa.

I temi comuni sono riportati in Tab. 18 assieme alle loro occorrenze.

Relazione educativa	
Funzione della relazione educativa	24 occorrenze
Elementi su cui si basa la relazione educativa	97 occorrenze
Elementi discriminanti nella relazione educativa	58 occorrenze
Totale	179 occorrenze

Tab. 18: La relazione educativa. Sottotemi e loro occorrenze

7.1 Funzione della relazione educativa

Le dimensioni su cui agisce la relazione educativa appaiono tutte legate a livelli di complessità elevata.

Dare affetto e attenzione; guarire le ferite; aiutare i minori ad andare avanti nella vita attraverso la costruzione graduale di limiti; garantire la presenza di una figura di riferimento capace di fornire strumenti e indicazioni: tutti questi elementi appaiono come basilari, necessari tanto per la promozione del dialogo, quanto per favorire l'espressione di sé in termini di emozioni, sentimenti e vissuti – legati anche al viaggio. In questo senso la relazione educativa sembra essere il momento privilegiato in cui il ragazzo può esprimere se stesso in totale libertà¹.

Sulla base di ciò, la relazione educativa permette un ulteriore passaggio e favorisce – attraverso la promozione dell'accettazione delle regole – una convivenza serena che va oltre il mero adattamento ai centri di accoglienza e l'evitamento di situazioni di tensione/problematiche. Al contrario, la relazione favorisce un vero e proprio intervento educativo che – a lungo termine – conduce all'integrazione e alla promozione dei diritti² dei minori.

7.2 Elementi su cui si basa la relazione educativa

L'aspetto della relazione educativa maggiormente rappresentato, sia in termini di occorrenze che di complessità dei temi emergenti, appare essere quello che esplora gli elementi sulla base dei quali è possibile costruire la relazione.

Alcuni temi qui esplicitati sono presenti anche nelle altre due categorie tematiche (come ad esempio quelli relativi all'integrazione, al dialogo, all'affetto e all'attenzione, alle regole, che ricorrono nella funzione della relazione educativa) a suggerire come nella relazione educativa causa ed effetto, presupposti e implicanze si autoalimentino in una spirale educativa potenzialmente illimitata.

I sottotemi riconducibili alle dimensioni su cui si basa la relazione educativa possono essere raccolti in cinque diversi gruppi tematici sulla base dell'affinità di contenuto.

Elementi su cui si basa la relazione educativa				
Affetto	Sincerità	Dare	Regole ed elasticità	Condivisione di attività
Senso di sicurezza	Fiducia	Gratuità reciproca	Modalità adulta	Mettersi al loro livello
Senso del legame	Dialogo e ascolto	Rendere felici		Integrazione
<i>Caring</i>	Rispetto			Capacità di coinvolgere tutti
<i>Parenting</i>				

Tab. 19: Elementi su cui si basa la relazione educativa.

Un primo gruppo è rappresentato dai sottotemi che propongono contenuti tematici legati all'affettività e alla cura: affetto, senso del legame, senso di sicurezza emergono come elementi essenziali per la costruzione di una relazione educativa³.

A essi si affianca l'importante dimensione del *caring*, che si esplicita attraverso tre ulteriori sotto-aree. *Caring* significa innanzitutto 'prenderci cura di', ossia farsi carico dei minori sotto ogni punto di vista, facendo percepire la presenza di qualcuno che si prende cura di loro in modo personalizzato⁴. Significa inoltre 'tenere a', mostrare e far percepire ai minori che gli operatori *tengono* a ciascuno di loro, anche e soprattutto rispetto alle piccole cose, alle dimensioni apparentemente non importanti⁵.

La capacità di dare le giuste attenzioni alle 'piccole cose' è ciò che caratterizza la dimensione del 'fare attenzione a', e viene considerata come elemento essenziale per costruire la relazione educativa: significa essere capaci di dare importanza ai reali desideri e bisogni dei ragazzi, ritagliando piccoli spazi utili alla costruzione della relazione educativa e offrendo attenzione anche ad aspetti che gli operatori ritengono meno

importanti. Tale atteggiamento viene visto come facilitante nella costruzione di una relazione basata sulla fiducia reciproca⁶.

Di fianco della dimensione del *caring* può essere collocato il *parenting*, potenzialmente considerabile come forma specifica di *caring*. Il *parenting* infatti non si esplicita come una forma di sostituzione della figura educativa a quella parentale, quanto piuttosto come un atteggiamento che permette di fare le cose insieme come una famiglia, secondo una modalità basata sulla fraternità e a partire dal presupposto che gli operatori sono la cosa più simile a una madre che i minori possano avere⁷. Dato ciò, viene sottolineato come sia necessario esplicitare ai minori la differenza tra un operatore e un genitore, in termini affettivi, e come al contempo – in termini operativi e di presa in carico – gli operatori abbiano in ogni caso un mandato affine a quello parentale⁸. Gli operatori possono dunque essere considerati, rispetto al mandato educativo, come genitori ‘formati’ e – quindi – potenzialmente ‘maggiormente’ in grado di attuare azioni adeguate nei confronti dei minori⁹.

La dimensione del *parenting* viene considerata con un’accezione negativa solo dagli operatori italiani, che sottolineano come gli operatori non formati rischino di essere maggiormente propensi alla costruzione di una relazione basata sul legame genitore-figlio¹⁰.

Un secondo gruppo di sottotemi esplicita dimensioni che possono essere considerate alla base della costruzione di un dialogo. Emergono in questo senso la sincerità e la fiducia, che date e ricevute in modalità reciproca, sono elementi necessari per poter soddisfare i bisogni dei minori e in assenza di cui la relazione educativa si estingue¹¹. Sincerità e fiducia richiamano anche dimensioni quali chiarezza, trasparenza e autenticità¹², intesa come modalità personale attraverso cui l’operatore si dispone nei confronti del minore¹³.

La costruzione di un dialogo richiede anche rispetto, inteso tanto in termini di rispetto dei tempi (pazienza, capacità di dare tempo ai ragazzi)¹⁴ quanto in termini di rispetto interpersonale¹⁵.

Dialogo e ascolto appaiono così – ancora una volta, come per le dimensioni legate al *caring* – elementi che caratterizzano la capacità di comprendere ciò che realmente i ragazzi desiderano comunicare, raccontare, esplicitare. Le condizioni di genuinità e scambio emotivo appaiono essenziali per rendere il dialogo e l'ascolto come elementi efficaci della relazione educativa¹⁶.

Un terzo piccolo gruppo di sottotemi raccoglie la dimensione del *dare*, intesa come capacità degli operatori di dare speranza e energia, al fine di permettere ai minori di 'andare avanti' secondo una modalità di gratuità reciproca¹⁷.

Un quarto gruppo di occorrenze focalizza l'attenzione sulla necessità di una relazione basata anche su elementi di rigore e su modalità adulte di interazione. Queste vengono percepite come gradite da parte dei minori, e capaci di favorire un processo di responsabilizzazione sia rispetto all'espressione dei propri bisogni che rispetto al processo di autonomizzazione e creazione di legami significativi¹⁸.

È importante in questo senso anche la capacità da parte dell'operatore di costituire un buon modello di regole, oltre che di governare la propria autorevolezza e l'asimmetria dei ruoli¹⁹.

Anche la capacità di gestire il conflitto viene considerata come elemento essenziale, in grado di favorire nei minori scelte costruttive per il proprio percorso di vita²⁰.

L'ultimo gruppo di sottotemi sottolinea l'importanza di avere sguardi molteplici e molteplici chiavi di lettura e di interpretazione, a evidenziare il fatto che per essere educativa una relazione deve per forza confrontarsi con la complessità. Così, di fianco alla necessità di una dinamica caratterizzata da rigore e da un approccio 'adulto', è altrettanto importante essere capaci di mettersi allo stesso livello. Ciò significa riuscire anche ad avere un approccio 'da niño', 'fare finta' di avere l'età dei minori, riuscendo a fare propria la capacità tipica dell'infanzia di

giocare al ‘facciamo che io ero, facciamo che tu eri’ – utile a mettere in gioco ruoli diversi e diverse possibilità, anche attraverso la sperimentazione dello scherzare assieme e del senso dell’umorismo²¹.

A tali modalità si affianca la disponibilità, da parte dell’operatore, di cercare forme di integrazione con la cultura di appartenenza dei minori²² e la disponibilità a condividere con loro tempo e attività. Condivisione non esclusivamente di tempo strutturato, finalizzato non solo (e non tanto) alle attività istituzionalmente previste – quali le procedure per il riconoscimento dello *status*, per il supporto all’accesso all’istruzione e al mondo del lavoro, oltre che al sistema sanitario nazionale – quanto anche (e soprattutto) di tempo dedicato al ‘fare cose insieme’ e alla condivisione di momenti informali²³. La relazione infatti si costruisce proprio quando si rimane in pochi e c’è possibilità di parlare in modo informale, rispondendo a richieste che emergono in modo estemporaneo nel momento della piacevolezza, di notte – con gli operatori notturni – o nei momenti di risulta. Momenti che – però – vengono segnalati come spesso difficili da ‘ritagliare’²⁴.

Infine, la relazione educativa appare come qualcosa che a tutti deve essere garantita, nonostante appaia di più difficile costruzione con ragazzi più chiusi, con cui è meno facile riuscire a trovare una forma di identificazione²⁵.

7.3 Elementi discriminanti nella relazione educativa

Gli elementi discriminanti nella relazione educativa riguardano innanzitutto le caratteristiche degli operatori e quelle degli utenti.

Per quanto riguarda gli operatori si fa riferimento in modo prevalente alla necessità che possedano una professionalità chiara e ben definita. Tale esigenza viene esplicitata in modo diretto e si articola secondo tipologie diverse di azione/approccio²⁶.

Il primo elemento a essere evidenziato è il bisogno di formazione, con particolare riferimento alla formazione e alla successiva padronanza di conoscenze tecniche e burocratiche. Documentazione, burocrazia,

rete istituzionale sono gli elementi conoscitivi che vengono considerati imprescindibili affinché possano esistere le condizioni per la costruzione di una solida relazione di tipo educativo²⁷. Su tale base è possibile innestare ulteriori elementi, la cui cifra comune è data dalla consapevolezza/capacità di discriminare. Tale dimensione appare essenziale secondo diverse declinazioni: consapevolezza che la relazione educativa è lo strumento centrale della propria professionalità, consapevolezza delle modalità di azione e interazione più indicate di volta in volta, capacità di mettere in gioco competenze e strumenti specifici, capacità di gestione della relazione educativa, capacità di riconoscere i risultati, capacità di ricordare che non è possibile sostituire una figura parentale e capacità di non fare differenze tra minori stranieri e minori comunitari²⁸.

La mancanza di una professionalità ben delineata viene vista come potenziale fattore di rischio, che conduce all'idea di un operatore 'amico', incompatibile con qualsiasi dimensione educativa della relazione²⁹.

Altri elementi caratterizzanti gli operatori riguardano la necessità di tenere in considerazione la differenza di genere (operatori/operatorici)³⁰. Tale differenza viene percepita dai partecipanti italiani in termini di potenziale rischio. Le educatrici, infatti sembrano poter incorrere in maggiori difficoltà a causa dell'istinto materno che potrebbe entrare in gioco all'interno della dinamica relazionale³¹.

Anche l'età appare come un elemento di potenziale rischio da tenere in considerazione. Le operatrici più giovani, infatti, sembrano essere percepite come maggiormente a rischio di confusione di ruoli – e come conseguenza più in difficoltà nella costruzione di una relazione di tipo educativo – a causa dell'età molto simile a quella degli utenti. In questo senso la relazione con figure educative più adulte viene percepita come potenzialmente più 'vera'³².

Rispetto alle caratteristiche degli utenti emerge il tema della dimensione culturale quale elemento discriminante o comunque di forte impatto nella costruzione della relazione con riferimento, ad esempio, alla capacità dei minori di sviluppare una forma di attenzione e rispetto nei confronti degli operatori³³.

Emergono inoltre dimensioni relative alla padronanza linguistica, intesa come elemento necessario alla costruzione di una comunicazione efficace e profonda³⁴.

Ulteriore elemento specifico riguarda l'età degli utenti. A tale proposito la relazione viene riferita come inficiata in tutte quelle occasioni relative alla dichiarazione, da parte dei migranti, di un'età minore rispetto a quella reale, a suggerire che la tipologia di relazione costruita dagli operatori (si fa riferimento in questo caso agli operatori di Cipro) sia rivolta in modo specifico a minori, e che in caso di adulti che dichiarano la minore età sia impossibile riuscire a creare una relazione altrettanto autentica o efficace³⁵.

Anche la dimensione dei comportamenti e degli atteggiamenti degli utenti risulta di rilievo rispetto alla costruzione della relazione educativa, nella misura in cui la relazione viene percepita come realmente educativa quando esiste una presa di consapevolezza da parte dei minori rispetto alla loro condizione e rispetto alla possibilità di far emergere il loro lato più autentico. In questo senso il rischio da evitare, nella relazione educativa, è quello di promuovere o avallare comportamenti indotti causati dal desiderio da parte del minore di adeguarsi in modo artificioso alla relazione. Il rischio di interpretare un ruolo che sia idoneo all'interazione con l'educatore appare dunque inficiante – ancora una volta – il carattere educativo della relazione³⁶. Tale rischio introduce l'ulteriore dimensione discriminante, data dalla dinamica che si instaura e intercorre tra operatori e utenti. In questo senso appaiono come elementi essenziali la volontà e il desiderio di costruire la relazione, necessario da ambo le parti e – in termini sistemici – il rapporto numerico tra operatori e utenti e il sistema di referenze³⁷.

Infine, l'interazione caratterizzata dall'assenza di obiettivi specifici o di vincoli a adempiere qualcosa è quella che viene percepita come promotrice di relazioni a carattere realmente educativo.

Tale assenza va a caratterizzare in modo specifico i momenti che operatori e utenti trascorrono al di fuori della struttura. In questo senso vengono ritenute come educative tutte quelle interazioni che possono at-

tuarsi al di fuori degli spazi della struttura, a suggerire come una de-strutturazione anche di tipo materiale possa contribuire a porre le condizioni per un carattere realmente educativo dell'interazione utente-operatore.

Le strutture vengono menzionate non solo nella loro 'assenza' (in termini di facilitazione), ma anche come luoghi 'istituzionali' che si caratterizzano per mandato specifico. In questo senso viene sottolineato come la modalità di costruzione e di impostazione della relazione educativa non solo si differenzia tra servizi per minori stranieri e per minori comunitari, ma si trasforma anche, all'interno dello stesso servizio, con il trasformarsi e l'evolversi nel tempo (con quindi mandati istituzionali diversi) dello stesso³⁸.

Ultima dimensione a cui è possibile fare riferimento è quella del tempo/dei tempi, per cui sono necessarie forme di cura specifiche (in questo caso da parte degli operatori) affinché l'attenzione ai minori venga data non solo al loro ingresso nel servizio³⁹. Rispetto a tale aspetto si individua come elemento limitante la difficoltà nel costruire una relazione educativa quando i minori desiderano o sono costretti ad andare via 'da un momento all'altro', senza quindi che vi possa essere una progettualità definita, innanzitutto in riferimento al tempo a disposizione per azioni di tipo educativo⁴⁰. A tale riguardo, l'esplicitazione della dimissione come elemento che contribuisce a una caratterizzazione di tipo educativo della relazione sottolinea da un lato l'importanza di coinvolgere i minori in modo attivo anche in riferimento alla dimissione, ed evidenzia dall'altro la difficoltà della gestione di una relazione a carattere educativo nel momento successivo all'uscita dei minori dal servizio⁴¹.

Note di chiusura

¹ We're talking about kids yes only and this is a difference from the adults that we were talking before, I can give other things to an adult, they don't need love usually or attention, they need work, they need money which is completely different. (Cipro, 2)

In order to help them open up first you need to give them something and the only thing they ask is attention and love. (Cipro, 2)

You have to get to know them but on a professional level still. It is important to be able to help them further in life. (Svezia, 2)

Su questo livello da sentirsi ancora una volta come essere umano, il collegamento con un altro garantisce. (Svezia, 3)

We try to put boundaries, to push them, to see how far they can go. (Cipro, 1)

They want to lean back on some elderly people and that is important for them to get tips and advice on what they could do. (Svezia, 2)

I think the dialogue, in their mind I think they had an idea of what it would mean to come to Sweden then it was something else, that is a transition for them. (Svezia, 2)

It's easier for them to express what they feel so it's one of the most important things to build a relationship and the benefits of doing exceptions, why it's good and when it's not, how you can help for example doing little things for minors how much it pays. (Svezia, 1)

Pero eso se tienen que crear un vínculo con nosotros para decir mira he sufrido esto... (Spagna, 1)

It is very important to ask of us when we talk to the children to get them to put words upon things as well. (Svezia, 3)

Fino a un po' di anni fa la relazione educativa era il momento in cui usciva il lato vero, quello del ragazzo. (Italia, 2)

Mentre ci sono dei momenti in cui non c'è più il vincolo, non devi più fare delle cose, non devi più correre di qua e di là... puoi stare lì, c'è un momento in cui ti trovi intorno ad un tavolo o sul divano e ciascuno può dire le sue cose e le sue emozioni. (Italia, 1)

² And when you have that they listen to what you say, they accept the rules even if they don't like it. (Svezia, 1)

También que se adapten al centro y que tomen seguridad. Spagna, 1

Somos muy conscientes que, si no hay esa relación, la intervención es muy complicada. (Spagna, 2)

A la integración, porque aquí les informas, les ayudas a integrarse. (Spagna, 1)

Per esempio, una mamma, un papà, un vicino, se qualcosa non va una persona come questa prende il telefono e grida, o scrive, così io credo che la relazione è proprio allunga il diritto del bambino. (Svezia, 3)

La relazione educativa è finalizzata ad un obiettivo. Nostro, occidentale, per cui non devi fare dei casini. (Italia, 1)

³ Nosotros intencionalmente, la relación educativa la construimos desde el vínculo. (Spagna, 2)

As well keep them safe, it is also important. (Svezia, 2)

⁴ For example, one of these is responsible for four other boys to be sure that their information is updated to their folders, that the lawyers talk to them about the legal stuff, that the social workers talk to them, that the medication board is updated, their school absences are checked by someone. This is what she means when she says that they want to see that they care. (Cipro, 1)

And then we have to show we care, also laughter because we are humans. (Cipro, 1)

And also feel that someone cares about them here because it's a huge place, there are a lot of people here, so we want them to believe that they are not a member of a group, each one of them is individual and we care about them individually. (Cipro, 2)

Because they're coming alone. And everyone needs a relationship, attention. (Cipro, 2)

⁵ Small things and later we build on these small things and we start talking about serious issues like what do you want to do with your life when you leave from here or what happened to you before you came here. (Cipro, 2)

If their clothes are good, if they like the food, if they have an headache... (Cipro, 2)

We also have boys that don't have anyone, they lost both of their parents, they don't have an uncle or an aunt or a cousin that they know because okay they may have a relative somewhere in the world

but they don't communicate with them and it's important to feel that even as strangers because at the beginning we are strangers to them really cares about small things. (Cipro, 2)

⁶ Io sono quella furba, sono quella a cui non scappa niente. Ma perché? Perché io faccio attenzione. Io sono quella che quello che si fa le canne lo becco subito. Subito. Ma non solo perché posso sentire l'odore. Perché io sto attenta ai loro cambiamenti, a come tengono la camera, ai loro sbalzi di umore. (Italia, 4)

È davvero necessario riuscire a capire quelli che sono i loro bisogni, i loro desideri, e cercare di soddisfarli. (Italia, 2)

A quel punto davvero sei già a metà del cammino, perché una volta che hai ottenuto la loro fiducia è tutto molto più semplice. (Italia, 2)

Ma anche le piccole richieste, come andare a fare un giro, mangiare qualcosa insieme, bersi un caffè. Bisogna cercare di ritagliarsi questi piccoli spazi. (Italia, 2)

Quindi secondo me è importantissimo dare le giuste attenzioni, quelle che chiedono loro anche se a noi sembrano poco importanti. (Italia, 2)

Quindi attraverso il soddisfare delle richieste che per noi non sono prioritarie ma per loro sì, come ad esempio quella del calcio, aiuta secondo me ad ottenere la fiducia da parte loro. (Italia, 2)

⁷ I would say to say that the parenting is very important and for us social workers maybe we feel like an extra parent. (Svezia, 2)

Con mucha naturalidad como si fuera una familia, comemos juntos, desayuna-

mos, hacemos todo juntos como en una familia. (Spagna, 2)

En que los educadores nos relacionamos con ellos, ellos con los educadores, con los otros iguales, sin problemas, con esa fraternidad. (Spagna, 2)

We're the closest thing to a mom they can have. (Cipro, 2)

⁸ Very much. Absolutely, and then it's for the kids we're here as people and as a group we're here and we are what is missing: the maternal figures, we try to make it clear that we are not their mothers but it's, you know, when your mom is not here and Ana is here to help. (Cipro, 2)

We try to make it clear that we are not their mothers but it's, you know, when your mom is not here and Ana is here to help. (Cipro, 2)

⁹ Yes, but we are trained. We've been through so many trainings, I have been here for 4 years, since the beginning we started because it was a new thing for Cyprus and we've been through so many trainings in different aspects, so we know, we try to. A parent is not trained for this. Someone trained us, and we also have experience, we also pass experience to new people that come to work here. (Cipro, 1)

¹⁰ E ricordo che erano tutte persone più adulte che non avevano particolarità educative, o percorsi accademici specifici. Erano tutte persone con cui si rapportavano, forse anche più secondo un legame figlio-genitore, in cui magari emergono cose un po' più vere, e ricordo che quelli erano bei momenti di umanità educativa. (Italia, 1)

¹¹ And then I'm always honest to them about what I can and cannot do because my role and I follow it. (Svezia, 1)

But still it's important for the relationship to allow trust, without trust you have nothing left. (Svezia, 2)

But still it's important for the relationship to allow trust, without trust you have nothing left. (Svezia, 2)

If we don't, most probably they will pass on here and they will leave, they will end up outside alone without even sharing the basics because we're not. (Cipro, 2)

And then for us to do our jobs. For instance, we build a relationship of trust and they tell us the last things we need to know we can assist their needs better and this is why we're here. (Cipro, 2)

For me when they trust me and they tell me elements of their story I can use it to put their story better. I'm a lawyer and I'm a protection officer so if they trust me they know that I care enough they usually open up and the information they give me is so much better than when they didn't and I do my job better which ends up helping them so it's also for me as well to feel that I'm doing what I should be doing in the best way possible but for me to do it, they need to trust me first. (Cipro, 2)

And this is because of what we said before: if we build a healthy relationship based in trust then at some point they will reveal their true needs. (Cipro, 2)

¹² Credo che la primissima cosa da sistemare nella relazione sia la chiarezza e la sincerità. (Italia, 2)

Essere subito chiari e sinceri con il ragazzo. (Italia, 2)

Però essere sinceri e chiari fin da subito fa sì che il ragazzo col tempo si fidi di te. Anche se a volte significa essere un po' duri. (Italia, 2)

Io vorrei poi sottolineare poi la differenza tra un bambino e la relazione che abbiamo noi con i ragazzi. Perché con un bambino non è necessario essere chiaro. Ma noi dobbiamo per forza dare loro degli elementi di realtà ed essere molto chiari e molto sinceri sin da subito. (Italia, 2)

¹³ Tutti pensano di poter fare l'educatore, e poi vedono una realtà che non sono capaci.... In cui non puoi intervenire come vuoi. Molti visto che è una professione in cui ognuno ci mette giustamente molto di quello che è, ed è auspicabile, perché la relazione è vera, io ci devo mettere quello che sono, dato che a me stessa non posso sicuramente mentire e che neanche in una relazione vera con l'altro si riesce, però... (Italia, 1)

Deve essere una relazione vera. (Italia, 1)

Ma ci devi stare autenticamente, perché non è che devi starci così perché devi fare 10 ore di turno. (Italia, 4)

L'educatore quindi si deve mettere in una posizione di verità nei confronti del minore, perché è quell'aspetto sottile che viene percepito. È quel qualcosa che passa all'altro e che ci deve essere, altrimenti la relazione è falsa. (Italia, 1)

Deve essere una relazione vera, per quanto possibile, nel senso che deve essere efficiente ed efficace. Cioè per essere efficiente ed efficace la relazione deve essere vera. (Italia, 1)

¹⁴ Also, with the kids, us personal officers and mentors, are doing things that we would never do with adults like run

after them to eat because sometimes they don't eat, they don't like the food, so we have to take them to the kitchen and stay with them, try the food at least. And also, with the showers. Sometimes they don't take showers so you need to explain to them like you're doing with kids why it is important to take a shower which is nothing that you will ever do with an adult or school: every morning we have to fight with them and beg them and give them something so they wake up and go to school like our parents used to do with us 'go and when you come back we will do this, this and this' but with adults of course you don't do this 'you will go to school because you have to go to school, the end'. (Cipro, 2)

This is something that can be fixed, it's a work in progress. They have to get the space and time. (Cipro, 1)

We have to give them time because at first we are strangers to them and they are strangers for us, so as soon as they come here, most of the times after 5 months they will come to you and say 'look, when I talked to you I didn't tell you this or someone accused me when I was coming'. It's normal, we have to give them time and space, we cannot wait that they will trust during the first meeting because they are coming to a shelter and because we give them the opportunity to stay. (Cipro, 1)

Necessitas la paciencia. (Spagna, 2)

¹⁵ So, starting from there and respecting them they also start to know and respect us so first of all, we have to show respect and we have to show trust. (Cipro, 1)

El chico y la chica MENA valora mucho el respeto que como persona tú les tienen

a ellos, que les riñas o no, lo valoran mucho. (Spagna, 2)

Respeto hacia su realidad personal y familiar, porque ellos vienen con las ideas claras, tienen objetivos proyectos, pero en relación con la intervención, hay chicos que están un tiempo en el hogar, pero hay chicos que están menos tiempo, o están de paso, es fundamental el respeto, no solo a la persona, si no a su realidad personal, familiar y a sus circunstancias. (Spagna, 2)

¹⁶ There can't be one way, it is important to create a good conversation at least. (Svezia, 2)

It is important to create a good conversation at least, to listen to hear what they really have to say and not misinterpret even if it happens, and listen to what they really say, and want and need of course, because of how they describe things is also important. That's the best help we could get them to evolve from childhood to adulthood and of course (Svezia, 2)

Also, when in situation like 'how was your day? Do you have a girlfriend/boyfriend? you have to be very careful about this' or if you want to discuss something with me I'm here for you. (Cipro, 2)

Poi è ovvio che ci deve essere attenzione perché magari c'è quello che non ha capito tutte le informazioni che gli hai dato, e quindi è necessario che ogni tanto tu glielo ripeta, affinché capisca come formulare bene le domande. (Italia, 2)

¹⁷ You need to be like that for them so they can go on. (Svezia, 3)

Dare al bambino la propria speranza. (Svezia, 3)

Then it's just us here and we're usually the only people they know and we just care that you're okay, let's fix whatever it's wrong not because they will give you something back. It's an empowering thing. (Cipro, 2)

¹⁸ Quindi anche la relazione educativa bisogna che sia da una parte sulla data della scadenza – quindi una relazione più adulta – e dall'altra sulla creazione di legami, in cui sei tu educatore a gestire. (Italia, 2)

Questo tipo di relazione nel tempo ha funzionato, anche riferita: 'noi arriviamo a quello, e sei tu che poi mi devi chiedere le cose. Se vuoi andare a lavorare, non posso essere io a chiederti se ti interessa, se sei sicuro. Se tu non mi chiedi di andare a lavorare, io non posso attivarmi per te'. (Italia, 2)

I ragazzi sono un po' 'sedotti' da questa modalità da grande, per cui 'hai dieci possibilità di errore, quindi per favore gestiscitele bene, e certe cose le fai te'. (Italia, 2)

¹⁹ Be good role models, as good as we can be. (Svezia, 2)

I've worked with adults as well so when you're talking with an adult even as a service provider you're talking at adults, there's this difference in authority somehow and it's still a relationship of dependency: I have a service I'm giving you and there is an imbalance, it's different when it's here. (Cipro, 2)

²⁰ Lui quindi mi ha confermato il fatto che in questo caso il conflitto è stato davvero costruttivo. Mi ha detto: 'se io e te non fossimo arrivati seriamente al punto di rottura, io non avrei mai avuto il coraggio di fare delle scelte che per

me poi sono state importanti, perché ho affrontato la realtà del fatto che comunque quella era una situazione che non mi avrebbe mai dato niente, perché io soffrivo troppo dell'essere solo, e non avrei mai preso il coraggio per andarmene in un altro Paese e fare delle cose (Italia, 1)

²¹ Es muy importante también, sí, y sinceramente desde el cariño y desde el sentido del humor yo he conseguido dar algunos pasitos con algunos niños y niñas para acercarme a ellos, para relacionarme. (Spagna, 2)

I think I personally try to pretend that I'm at their age. (Svezia, 1)

I joke with them. (Svezia, 1)

²² Estar abiertos a su cultura. (Spagna, 1)

Pero deben sentir que se valora lo suyo. (Spagna, 1)

Intentamos que se sientan integradas desde su cultura, si se hace una celebración hablamos inglés francés... les preguntamos cómo vivían antes... queremos que se integren con lo que ellas traen, la alimentación... (Spagna, 1)

We have to take into consideration their backgrounds and their culture differences. For some people even the simpler things, even if you speak with someone, according to their culture it is okay to for example look into your eyes is not respectful. (Cipro, 1)

I think that one of the most important things that we are taking into consideration is their culture. (Cipro, 1)

En los chicos marroquíes es la religión, ellos en las celebraciones leen el Corán, hay un chico que lo lee muy bien aquí, ellos tienen su espacio. (Spagna, 1)

²³ Lo más importante es ese trabajo con ellas, ese es el trabajo más importante con ellas. (Spagna, 1)

I think that they have to see us as people that work with them, they have to trust us. (Cipro, 1)

I try to do things that are fun, or pleasant. (Svezia, 1)

Like we play football, which breaks the ice a lot between us and that's something that has helped build a relationship. (Svezia, 1)

²⁴ A me viene in mente sulla relazione educativa in quanto tale, proprio il rapporto adulto/minore eccetera, secondo me mi veniva in mente ora un flash, che il momento di relazione educativa forse più vero è quello che avviene la notte, con gli operatori notturni che non sono neanche educatori definiti perché poi nel progetto di risparmio globale dei servizi a un certo punto di notte non c'erano più gli educatori ma c'erano... (Italia 5).

La relazione è fatta di caffè dopo pranzo in ufficio mentre sei al computer e stai facendo altre cose. (Italia, 2)

Anche solo: 'se sei in macchina mi porti a Brignole dagli amici?', oppure: 'e tu dove vai?'. Non so, bersi un caffè insieme. (Italia, 2)

Si poi capita che a volte tu sia in comunità e ci sono solo due ragazzi. Specialmente adesso che vanno o a fare borsa lavoro, o tirocini, o scuola... Ci sono momenti in cui non c'è nessuno. Poi adesso finisce la scuola, iniziano ad andare al mare. Quindi... (Italia, 2)

²⁵ Io cerco di avere delle attenzioni per tutti, perché poi non è che puoi averle

per uno solo. Se fai una cosa ad uno devi stare attenta perché ne hai 12. (Italia, 4)

C'è sempre il tuo preferito, quello con cui ti identifichi di più. Lì però è questione di piano piano non mollare la presa e provare ad entrare un po' più in confidenza con tutti. (Italia, 2)

²⁶ I guess but it is important in our work to do our job and not become friends with them. (Svezia, 2)

As you saw, we are all up to 30 years old, and they are almost 18 or 19. So, we have to be trained for this, because loving them won't be enough. (Cipro, 1)

Quindi che poi tu, dentro la struttura, per far capire al ragazzo che deve seguire quell'indicazione, da non fare quella cosa, tu fai un certo tipo di lavoro, non vai dritto al punto in maniera a gamba tesa, tu fai un lavoro, quello è quello che ci può mettere effettivamente la struttura e la professionalità dell'educatore che fa la differenza. (Italia, 1)

Deve essere una relazione fatta di competenze che deve mettere in gioco. Quindi più o meno consapevolmente l'educatore deve essere in grado di mettere in gioco nella relazione educativa delle competenze. Deve tirare fuori degli strumenti specifici. (Italia, 1)

²⁷ Secondo me per iniziare è bene capire come è strutturata la situazione, quindi partirei dalla documentazione. (Italia, 2)

Quella è la base per prendersi cura di un minore. Capire dove sono i vari CPA, dove poter iscrivere un ragazzo... E poi da lì i rapporti con i ragazzi si instaurano e diventa tutto automatico. (Italia, 2)

²⁸ E poi la capacità – e anche questa si acquisisce – come dire sapere che è una

professione dove non è solo importante appunto la relazione educativa nel rapporto con l'altro, ma è tutto. (Italia, 1)

Ovviamente al minore non è chiesto di instaurare una relazione. Lui non sa com'è una relazione educativa. Non è dentro uno script. Quindi lui instaura una relazione così come gli viene. È l'educatore che deve usare questo elemento come suo strumento principe. (Italia, 1)

Quindi l'educatore la relazione deve saperla costruire in modo magistrale, perché deve sapere che come instaura il rapporto con chi ha in carico e di cui deve prendersi cura, fa la differenza. Quindi l'educatore deve essere in una relazione educativa il più possibile consapevole. (Italia, 1)

Quindi l'operatore che usa la relazione educativa come strumento deve essere in grado di leggersi, di controllarsi. L'educatore deve sapere se quel giorno deve frenare sull'aspetto di autorevolezza e accelerare su un altro aspetto, o se fare il finto scemo, o fare il colloquio fatto apposta *ad hoc* per lavorare su determinate cose. (Italia, 1)

You have a lot of adults in your life but no one you can really rely on in the same manner as your family and although he sees me and other social workers and they know we are there to do our jobs and we could never fill that spot. (Svezia, 1)

Yo simplemente añado, que como lo experimentan en un principio si que se abren, ven que no hacemos diferencias ente unos y otros, sean de aquí o de allí. (Spagna, 2)

²⁹ This is what we're doing and what we have to do, because if you don't have experience and you come to work in this

place it's very dangerous to start building a relationship with the boys. (Cipro, 1)

Poi ci sono persone che hanno bisogno di farsi accettare dai ragazzi e in quel caso è come dire che uno vuole diventare amico dei suoi figli... Lì la relazione educativa è finita. (Italia 5).

³⁰ Hay diferencias entre un educador y una educadora. (Spagna, 2)

³¹ D'accordo. Parto dalle fatiche che ho visto negli anni. C'è bisogno di tutto questo perché io ho notato una difficoltà che ha anche l'operatore, soprattutto se donna. (Italia, 2)

C'è bisogno di tutto questo perché io ho notato una difficoltà che ha anche l'operatore, soprattutto se donna – per l'istinto materno ad esempio. (Italia, 2)

³² Si però in realtà secondo me il tipo di persone che vanno a fare questo lavoro erano tutte persone un po' più adulte, senza particolari ambizioni creative. E lì secondo me veniva fuori la relazione più vera del ragazzo. (Italia, 1)

C'è bisogno di tutto questo perché io ho notato una difficoltà che ha anche l'operatore, soprattutto se donna – per l'istinto materno ad esempio – e tanto più una volontaria del servizio civile o un tirocinante che per definizione è molto giovane e quindi molto vicino all'età del minore, che non sempre è minore ma a volte è più grande del volontario. (Italia, 2)

³³ Está el tema cultural. (Spagna, 2)

Tenemos ventaja porque culturalmente le dan un papel a la autoridad al adulto, al educador, mucho más que en nuestra sociedad. (Spagna, 2)

³⁴ El idioma, que es lo mas difícil. (Spagna, 1)

Yo creo que las principales herramientas son el idioma, para que se vayan soltando. (Spagna, 1)

³⁵ With the kids it's easy to put boundaries, to make the roles clear, to have an understanding of what it is that we're doing here but when I'm telling to a man who is older than me that I'm here to protect you and help you with your homework, the relationship that we're going to build is completely different, the dynamics of the relationship are completely different and in occasions that happened it's different when a 15 years old comes at you 'ooh I'm in love with you'. (Cipro, 2)

A child is here for everything love, accommodation, everything in a very specific frame but when it's an adult, an overly adult here and they say that they are a minor the relationship you build is ridiculous. (Cipro, 2)

There's two possibilities I see: they think you're an idiot probably because you look at them and you should know that they're adults but still you do nothing about it or it becomes even more complicated: they know you know they know you know and somehow you complex in this and it's very wrong maybe not at that moment but later in the relationship on how it develops and the things they're expecting you to do because I know you know so we're together in this. It's very complicated. (Cipro, 2)

³⁶ Allora su quello ci potevi lavorare. Perché anche loro, i ragazzi, devono essere attori, devono dimostrarsi adeguati, anche se non lo sono. Perché non sono gli elementi che lui deve interpretare per

essere adeguato. Poi magari la sera scopri che è adeguato perché ce li ha veramente, quegli elementi, però di giorno c'è sempre il dubbio che lo debba fare perché ha capito che se non lo fa c'è il rischio che esca dal sistema. E devono mettere in gioco una serie di cose per far vedere che hanno certe caratteristiche e che sono bravi. Poi magari sei uno spacciatore... c'è quello che ti piglia per il culo così. Però di giorno con l'educatore devi interpretare un ruolo. (Italia, 1)

³⁷ I mean, it takes two to tango if you put it like that. (Svezia, 2)

Non solo con quelli che seguo, perché poi il ragazzo è abile nello scegliersi il referente, e non è detto che quello che tu segui è quello con cui hai la relazione principale. (Italia, 4)

È uno spazio esclusivamente tuo e suo. È l'esaltazione del singolo. Non sei più uno della comunità, ma sei te con il tuo educatore. La relazione è differente. Non necessariamente solo in due. Poi è ovvio che nel rapporto uno ad uno è differente. (Italia, 2)

³⁸ Anche perché a differenza delle comunità educative non c'è una grande quantità di ore di compresenza, e quindi spesso e volentieri è la tirocinante o più che altro la volontaria a fare moltissimi accompagnamenti, e quindi c'è una facilità soprattutto durante l'accompagnamento a creare una relazione più intima e profonda e più facilitante rispetto alle relazioni che si hanno in struttura, dove ci sono sempre cose da fare o è più facile avere conflitti, o si è sempre in mezzo agli altri ragazzi ed operatori. (Italia, 2)

Credo che ritagliarsi dei momenti con i ragazzi, esterni alla comunità, sia fondamentale. (Italia, 2)

Se ad esempio hai da fare un accompagnamento, io magari ci vado mezz'ora prima e dico: 'ci mangiamo un panino, un pezzo di focaccia'. Sono lassi di tempo in cui io sono fuori, perché se non non uscirebbero. (Italia, 2)

Ma anche con due ragazzi negli spazi esterni è diverso. (Italia, 2)

Più che altro quindi è lo spazio che è differente. È uno spazio esterno alla comunità. Sono sensazioni differenti. Ti fa sentire meno parte di una struttura collettiva, di uno spazio in cui ti hanno messo e di cui devi far parte. (Italia, 2)

Tendenzialmente i momenti all'esterno come gli accompagnamenti sono quella cosa che fa scattare la confidenza, il racconto. Ho accompagnato un ragazzo che credeva di star perdendo peso, mentre invece era ingrassato, e in quel frangente siamo stati un paio di ore insieme, abbiamo preso il caffè eccetera, e a quel punto mi ha raccontato la sua situazione prima di partire, e cose che non erano ancora emerse. E quella era una situazione non formale, non strutturata. Eravamo in giro in macchina. (Italia, 2)

Banalmente sai che il tempo è utilizzato e speso solo con te. È un rapporto uno ad uno e sai che non c'è nessuno che può venire a disturbare, mentre quando siamo in ufficio c'è sempre qualcuno che bussa per chiedere qualcosa. Quindi c'è sempre qualcuno che in qualche modo si intromette. Invece nello spazio esterno paradossalmente ti senti più protetto, perché sai che puoi iniziare un discorso e terminarlo. (Italia, 2)

³⁹ That's probably we see them more at the beginning because we don't have any relationship, child is totally new, he doesn't know anyone so we give them a lot of attention. (Svezia, 1)

⁴⁰ Yeah of course. I have an example of one of the kids who is living currently that he moved in October last year and we've been hearing since months that maybe next month he will be moved and we don't know what we can do, we cannot sit on our hands or even build a relationships because it takes time but he's still living there in uncertainty. (Svezia, 1)

⁴¹ Quindi finisce che il tempo per la relazione è poco, risicato. (Italia, 2)

Quindi questo ha conseguenze sulla relazione educativa, su cui va ad incidere direttamente: non si possono fare cose in cui il ragazzo non viene coinvolto e reso responsabile. (Italia, 2)

8. I servizi nel sistema dell'accoglienza

I frammenti che fanno riferimento al tema dei servizi si caratterizzano per una forte specificità sulla base della nazione da cui provengono gli operatori coinvolti. Al fine dunque di sottolineare le specificità emergenti si è scelto di riportare quanto emerso nazione per nazione.

8.1 Spagna

Il sottotema dei servizi di accoglienza per Minori Non Accompagnati si articola per gli operatori spagnoli in cinque principali nodi focalizzati, per un totale di 84 occorrenze.

Oltre alla questione riguardante l'essere e il dover essere (nella sua accezione sia positiva che negativa) servizi di accoglienza per l'infanzia, i quattro nodi principali riguardano la questione del soddisfacimento dei bisogni e degli obiettivi dell'intervento, la questione della garanzia di una dimensione familiare di accoglienza, la questione dell'uguaglianza tra i minori stranieri e minori spagnoli.

Rispetto alla domanda se i servizi di accoglienza per MNA siano o dovrebbero essere servizi per l'infanzia gli operatori spagnoli rispondono affermativamente, sottolineando come di fatto la questione non sia quasi neanche da porsi: i servizi integrano minori stranieri e minori spagnoli, al fine di favorire l'inclusione nella realtà del Paese ospite¹.

Di fatto secondo gli operatori spagnoli se i minori stranieri fossero accolti in centri a loro dedicati in modo esclusivo non sarebbe possibile un reale processo di integrazione. La convivenza appare essenziale in termini di vantaggio per la collettività, perché sia i minori stranieri che quelli spagnoli sono caratterizzati dall'assenza di un nucleo familiare, per quanto poi ciascuno di loro sia portatore di problematiche differenti. Avere centri separati significherebbe inoltre pensare che i MNA non abbiano gli stessi diritti dei minori occidentali². L'unica differenza percepita tra MNA e minori spagnoli riguarda la necessità, per l'intervento con i minori stranieri, di tempi più distesi al fine di costruire un buon intervento educativo³.

L'intervento educativo viene considerato lo strumento caratterizzante i centri per minori. Infatti, mentre i centri per adulti non sono finalizzati alla progettazione e attuazione di interventi educativi, i centri per minori hanno una chiara intenzionalità di intervento, che deve essere inteso come un accompagnamento nella crescita integrale come persona.

Appare dunque necessario che ogni educatore abbia chiari gli obiettivi per ciascun minore e quali le attività richieste per raggiungerli, tenendo presente che ciascun minore deve essere preso in carico in modo completo, rispetto al suo modo di relazionarsi e di stare nella società⁴. In questo senso secondo gli operatori spagnoli i bisogni dei MNA vengono soddisfatti così come accade in qualsiasi altro centro per minori. Dal momento in cui arrivano, infatti, ciascuno di loro viene seguito in modo personalizzato e individualizzato, e a tal fine appare necessaria la presenza di personale che si dedichi in modo esclusivo a essi.

Una nota specifica viene fatta rispetto alla presenza di minori eterogenei non solo per nazionalità ma anche per età. La presenza di minori molto piccoli assieme a minori adolescenti viene considerata essenziale. La possibilità infatti che i grandi attivino meccanismi di presa in carico e di cura rispetto ai più piccoli permette di creare delle relazioni di tipo simil-familiare⁵.

Quello dell'esperienza familiare appare per gli operatori spagnoli un tema essenziale. Da una parte essi riconoscono il fatto che nei servizi in cui operano non si tengono in considerazione esclusivamente le necessità e i bisogni primari, quanto piuttosto tutti gli aspetti dei minori intesi come persone, cercando, attraverso l'intervento, di far comprendere il loro essere niños e la loro necessità di esserlo. D'altro canto riconoscono che esistono specifiche dei MNA che non vengono ancora completamente soddisfatte.

Tra queste, l'impossibilità di far provare ai minori l'esperienza della famiglia. È di fatto la struttura stessa dei servizi a non permettere di sentirsi come in famiglia e, dinanzi a tale impossibilità, gli unici strumenti che gli operatori sentono di poter mettere in campo appaiono essere quello della professionalità (anche in termini di interprofessionalità) e del follow-up individualizzato⁶.

8.2 Cipro

In questa sezione sono raccolte 136 occorrenze.

Per gli operatori di Cipro i centri di accoglienza per MNA sono e devono essere servizi dedicati all'infanzia. In modo specifico, sono centri per la protezione, la cura e il soddisfacimento dei bisogni di children. In questo senso quindi l'intero servizio è costruito su un approccio educativo, e ogni dimensione viene progettata e attuata in funzione dei minori. Le attività, le regole e le modalità di cura sono pensate in loro funzione⁷.

I servizi sono per l'infanzia non solo perché hanno regole adatte per l'infanzia, ma anche perché in essi coesistono e operano diverse professionalità; perché esiste un approccio familiare; perché gli operatori si focalizzano sul promuovere e garantire in modo specifico i diritti dell'infanzia. Garantire i bisogni tipici dei children e al contempo garantire costantemente, in ogni azione, l'interesse superiore del fanciullo, appare come elemento orientante per gli operatori ciprioti⁸. Non appare quindi possibile accogliere adulti in centri per MNA, perché trasformare un servizio

per minori in un servizio per minori e adulti, o per minori e famiglie richiederebbe cambiamenti numerosi e su più fronti⁹.

I servizi, se costruiti in modo specifico sulla dimensione dell'infanzia, permettono dunque di garantirne i diritti. In questo senso gli operatori sono consapevoli della difficoltà di assicurare in modo certo tutti i diritti che caratterizzano la dimensione dell'infanzia, ma si sentono coinvolti nel tentativo di perseguirli con costanza, cercando di ottemperare non solo i diritti legati ai bisogni primari ma anche quelli maggiormente legati allo svago, al piacere, alla scolarizzazione¹⁰.

Nonostante tale attenzione, emerge il tema della necessità di un'adul-tizzazione precoce, che viene richiesta affinché i minori possano essere autonomi non appena arrivati al compimento della maggiore età. In questo senso viene sottolineata la differenza tra i MNA – a cui viene imposto dal sistema di rendersi autonomi al diciottesimo anno – e i minori occidentali, a cui non si chiede in modo così precoce di avere un progetto di vita né tantomeno di essere capace di sostentarsi in maniera autonoma¹¹.

In questo senso l'intervento appare essenziale nella sua potenziale capacità di aiutare i ragazzi a colmare il *gap* generato durante il viaggio – o ancora prima – al fine di garantire loro la possibilità di vivere la propria condizione di infanzia, anche attraverso semplici comportamenti, atteggiamenti o attività (devono poter urlare senza motivo, giocare, divertirsi, litigare, come fanno tutti i children) e di supportarli nella creazione dei desideri e di un progetto di vita capace di tenere in considerazione la dimensione dell'infanzia. Senza un recupero di tale dimensione appare infatti impossibile riuscire a ottenere una reale maturazione personale e il raggiungimento di obiettivi legati anche all'autonomizzazione¹².

Il perseguimento di obiettivi complessi, legati alla cura della dimensione dell'infanzia e al contempo alla garanzia di un processo di autonomizzazione (quanto più fisiologico possibile ma al contempo realizzabile e capace di innestarsi su processi di integrazione effettiva), appare agli occhi degli operatori di Cipro strettamente legato alla possibilità di avere servizi di accoglienza caratterizzati da una forte multidisciplinarietà. La possibilità di promuovere una reale integrazione e quella di

perseguire una *durable solution* sono infatti garantite dalla presenza di psicologi, educatori, assistenti sociali, avvocati che permettono un intervento completo e integrato, in assenza del quale sarebbe impossibile perseguire il diritto superiore del fanciullo¹³.

La centralità dell'idea di infanzia dei centri di accoglienza si palesa attraverso un'attenzione specifica alla dimensione familiare. A tal fine gli operatori dichiarano di essere impegnati sul duplice fronte della tutela dei legami con la famiglia di origine e della creazione di occasioni per i MNA per poter vivere esperienze di vita familiare nel Paese di accoglienza¹⁴.

L'attenzione alla possibilità di far sperimentare ai minori esperienze di legame di tipo familiare viene garantita attraverso l'attivazione di progetti di *foster families*. La possibilità di stare in famiglia viene percepita come essenziale per favorire l'integrazione e permettere ai minori di costruire con più facilità una rete di relazioni. La stessa esperienza garantisce inoltre la possibilità di avere a disposizione un tempo adeguato per una crescita lenta e graduale. Infine, l'esperienza in una *foster family* permette ai minori di sperimentare maggiormente la loro dimensione bambina, evitando il rischio di un'adultizzazione precoce¹⁵.

8.3 Svezia

In questa sezione sono raccolte 138 occorrenze.

Anche secondo gli operatori svedesi i centri di accoglienza per Minori Non Accompagnati devono essere servizi per l'infanzia.

Il tema centrale, dinanzi a questa considerazione, appare quello del cambiamento e della trasformazione che i servizi hanno subito nel corso del tempo. Secondo gli operatori svedesi i servizi sono cambiati molto, e per quanto ritengano che dovrebbero essere servizi per l'infanzia, dunque basati sul perseguimento dell'interesse superiore del fanciullo, di fatto dichiarano la loro impossibilità a essere servizi dedicati in modo specifico a tale fascia di età¹⁶.

Secondo gli operatori svedesi i centri di accoglienza per MNA sono nati come risposta all'impossibilità, dopo alcuni anni dall'inizio degli

arrivi di profughi e richiedenti asilo, di trovare una famiglia affidataria per tutti. Tale condizione ha generato nel tempo la necessità di creare dei centri dedicati non solo alle cure di base ma a una presa in carico completa dei minori. Gli obiettivi dei primi servizi riguardavano dunque l'integrazione dei minori nella società del Paese di accoglienza e il perseguimento del loro superiore interesse¹⁷.

Lo scoppio della crisi dell'accoglienza dovuto a una forte impennata degli arrivi nel 2015 (che ha caratterizzato non solo la Svezia ma di fatto tutti i Paesi europei che si trovavano lungo le diverse rotte dei flussi migratori) ha determinato – di necessità – un cambiamento (in termini peggiorativi) delle condizioni dell'accoglienza.

Nel 2015, a fronte di un flusso ingestibile anche in riferimento alla capienza numerica dei servizi dedicati all'accoglienza, l'unico obiettivo dei servizi per MNA è diventato quello di soddisfare i bisogni primari, garantendo esclusivamente un controllo eterodiretto¹⁸.

A un anno dalla crisi, poi, quando a parere degli operatori sarebbe stato sensato tornare a obiettivi più ampi e integrali, come accadeva prima del 2015, le condizioni dei centri di accoglienza sono rimaste le medesime, e gli obiettivi da perseguire sono rimasti legati al soddisfacimento dei bisogni primari e al controllo rispetto al rischio di possibili devianze, in un'ottica di mera istituzionalizzazione¹⁹.

A fronte di un lavoro focalizzato sull'integrazione, sulla cura e sulla presa in carico educativa volta a garantire esperienze di tipo simil-familiare, gli obiettivi dei servizi per MNA sono diventati il controllo in merito al rispetto delle regole e l'autonomizzazione dei minori nel più breve tempo possibile, senza tenere in considerazione bisogni o caratteristiche specifiche, quali le condizioni traumatiche spesso generate dal viaggio intrapreso per raggiungere il Paese di accoglienza, e non riuscendo più a garantire le cure di base se non a minori già in possesso del permesso di soggiorno, non più garantito neanche in forma temporanea a partire dal 2015²⁰.

A 'peggiore' tale condizione di livellamento verso il basso, la consapevolezza che gli obiettivi, che vengono indicati dai Servizi

Sociali, di fatto non vengono tenuti in considerazione in termini di perseguibilità²¹.

La difficoltà nel lavorare sugli obiettivi viene inoltre esacerbata da condizioni di precarietà e di instabilità a cui sono soggetti sia gli operatori che i children stessi.

Non esiste più quindi un lavoro sulla costruzione di obiettivi e di un progetto di vita, e l'intervento rimane ancorato e focalizzato sul quotidiano, nella sola dimensione delle pratiche e delle regole. Il focus attento non riguarda più né lo sviluppo né la crescita dei minori, e fa sì che i servizi di accoglienza, eccessivamente controllati e controllanti, si pongano come centri fortemente ed eccessivamente istituzionalizzati, non più realmente capaci di adeguarsi alla loro utenza, che è rappresentata dalla condizione di infanzia²².

Dinanzi a tale quadro, gli operatori svedesi dichiarano la necessità che i MNA siano trattati come children, e sottolineano la difficoltà (sempre maggiore) da parte degli operatori stessi di percepire i MNA come bambini affinché siano in grado di dar loro la possibilità di esprimere quelle dimensioni che sono tipiche dell'infanzia²³.

8.4 Italia

In questa sezione sono raccolte 366 occorrenze.

A differenza di quanto emerso dalle interviste e dai *focus group* condotti in Spagna, Cipro e Svezia, i centri di accoglienza per MNA non vengono chiaramente percepiti come servizi per l'infanzia.

Rispetto a tale questione solo una piccola parte di frammenti fa riferimento al fatto che i MNA rientrano nella categoria dell'infanzia in quanto minori e che i centri di accoglienza sono servizi per l'infanzia. Viene tuttavia sottolineato come siano tali dal punto di vista esclusivamente teorico, a fronte di una pratica sostanzialmente diversa²⁴.

La gran parte dei frammenti inerenti alla questione in oggetto fa invece riferimento all'idea che i centri di accoglienza non sono servizi per l'infanzia²⁵.

I servizi per l'infanzia vengono percepiti come qualcosa di molto diverso, infatti, per motivi di varia natura. Da una parte esiste una questione formale: la dicitura stessa indica che non sono servizi per l'infanzia²⁶. Dall'altra appare una questione di tipo sostanziale: i centri di accoglienza non sono servizi per l'infanzia perché molti ragazzi arrivano prossimi ai 18 anni, o comunque adolescenti, e in ogni caso, indipendentemente dall'età anagrafica, i ragazzi hanno già consapevolezza, responsabilità, abilità, competenze e approccio alla vita di tipo adulto²⁷. Infine, non sono servizi per l'infanzia perché il Sistema stesso ha nei loro confronti richieste legate a un processo di rapida adultizzazione²⁸. Quelli in cui lavorano gli operatori intervistati vengono dunque percepiti come servizi rivolti all'età adulta, da cui i servizi per l'infanzia differiscono in modo sostanziale²⁹.

Di fianco a questa posizione netta è possibile citare alcuni frammenti che fanno riferimento alla difficoltà di stabilire se i centri di accoglienza per MNA siano o meno servizi per l'infanzia, e frammenti che fanno invece riferimento a una condizione ibrida, che comprende quindi la minore età e l'età adulta³⁰.

Dati tali presupposti, è possibile individuare diverse posizioni rispetto a che tipologia di servizi dovrebbero essere. Secondo alcuni operatori i centri di accoglienza per i MNA dovrebbero essere servizi per l'infanzia, esattamente come lo sono tutti gli altri, senza differenze³¹.

Secondo altri, invece, i centri dovrebbero essere servizi ibridi, vie di mezzo tra servizi per l'infanzia e servizi per l'età adulta³².

Un'altra posizione è rappresentata da coloro secondo i quali i centri di accoglienza non dovrebbero essere servizi per l'infanzia, perché le esperienze passate hanno ormai fatto crescere i MNA e un servizio non per adulti rappresenterebbe una negazione del fatto che quei minori non sono più bambini³³.

Alcuni frammenti fanno invece riferimento all'idea che non debbano esserci differenze tra servizi per l'infanzia e servizi per l'età adulta, e che dovrebbero esistere centri uguali per tutti, ma personalizzati³⁴.

Ultima posizione è quella di coloro secondo cui non è possibile perseguire una trasformazione dei centri per MNA in servizi per l'infanzia. Dinanzi a tale impossibilità viene proposta l'idea di far interagire i centri per i minori con altri servizi per l'infanzia³⁵.

In questo ambito viene comunque segnalata la potenzialità 'fuorviante' del termine 'infanzia', che viene considerato come concetto relativo e solo in seconda battuta riconducibile all'idea di 0-18, come secondo quanto espresso dalla Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo³⁶.

Collegato al tema di ciò che viene percepito essere e di ciò che dovrebbe essere un centro di accoglienza per MNA, emerge il tema degli elementi in comune con altre tipologie di servizi per l'infanzia. Rispetto a tale oggetto gli operatori si dividono.

Alcuni affermano che ci siano delle dimensioni di somiglianza legate principalmente alla costruzione di relazioni e di legami simili a quelli familiari³⁷. Altri affermano che le somiglianze con altri servizi per l'infanzia sono poche o nulle, anche quando l'età degli utenti è simile a quella dei MNA³⁸.

In questo ambito è possibile segnalare una dimensione molto rappresentata, che esplicita le differenze tra i centri di accoglienza per MNA e le comunità educative d'accoglienza per minori italiani fuori famiglia (CEA).

Per quanto infatti i centri di accoglienza per MNA possano considerarsi diversi dagli SPRAR adulti per la dimensione della progettazione e della verifica degli obiettivi di ogni intervento fatto per e con il minore, gli SPRAR minori e i CEA appaiono essere radicalmente diversi sotto molti aspetti, pur se entrambi rivolti a soggetti minorenni senza famiglia.

Le Comunità Educative d'Accoglienza, che accolgono minori italiani, sono viste come servizi che devono garantire una qualità della vita nettamente migliore in termini di spazi, di operatori a disposizione, di esperienze che i minori possono fare, al fine di permettere di crescere in modo costruttivo avendo a disposizione tutte le possibilità che qualsiasi minore potrebbe avere vivendo in famiglia³⁹. Per quanto quindi i mino-

ri accolti nei CEA risultino spesso più compromessi e problematici, essi appaiono più tutelati, anche grazie alla maggior disponibilità di risorse e mezzi necessari per la creazione di progetti educativi⁴⁰.

La differenza dei servizi rispetto al budget a disposizione appare come l'elemento alla base del processo di generazione di differenze in termini di tutela dei diritti dei minori: le rette disposte per i MNA, nettamente inferiori come valore pro-capite, rappresentano l'elemento a monte capace di produrre conseguenze anche in termini di progettazione educativa. Tale differenza viene percepita come ingiusta e rivelatrice di una differenza di considerazione dei minori sulla base della loro provenienza⁴¹.

Entro tale cornice le caratteristiche delle strutture e dei minori, oltre al mandato istituzionale all'interno dei servizi per MNA, vengono percepite come potenziali portatrici di rischi rispetto all'effettivo intervento che è possibile effettuare con i minori. Da una parte viene infatti esplicitato il rischio di un (effettivo) processo di aduttizzazione precoce, mentre dall'altro gli operatori temono un potenziale rischio di infantilizzazione. In bilico tra questi due elementi viene infine esplicitato il rischio di una scarsa coerenza rispetto a come i minori vengono considerati e trattati in riferimento alla categoria 'aduttità' e a quella 'minore età'⁴².

Dinanzi al fatto che il mandato istituzionale nel corso del tempo è divenuto non più di tipo educativo, alcuni operatori riportano esperienze ancora di tipo educativo, sulla base della loro sensibilità, anche in assenza di mandato specifico. In questo senso la relazione educativa viene considerata lo strumento comunque potenzialmente utilizzabile, condiviso con tutti gli altri servizi rivolti all'infanzia.

In accordo con questo aspetto, per quanto i centri di accoglienza per MNA non vengano visti come servizi per l'infanzia, il lavoro su tale dimensione viene percepito come potenzialmente utile al fine di garantire un recupero di storie, bisogni, esperienze. Di fatto la necessità di una maggior attenzione all'infanzia – vista come auspicabile – appare come un elemento di non facile ottenimento o perseguimento a causa della necessità di *setting* adeguati o di tempo dedicato.

Ultimo tema legato alla dimensione dell'infanzia a emergere dai *focus* con gli operatori italiani appare quello del gioco.

Dai frammenti relativi la dimensione ludica viene vista sempre come secondaria rispetto agli altri obiettivi del servizio. Essa non rappresenta la proprietà di un servizio, passando sempre in secondo piano o addirittura venendo considerata come una dimensione che non può essere perseguita all'interno di un servizio⁴³.

L'importanza del gioco viene tuttavia riconosciuta. Tale riconoscimento avviene in senso positivo, nella consapevolezza che utilizzando strumenti legati al gioco e alla creatività si accolgono parti più infantili, e che quando si attivano azioni legate a gioco, arte e creatività migliora anche la piacevolezza della comunicazione interpersonale. Allo stesso modo, il riconoscimento dell'importanza della dimensione ludica avviene in senso 'negativo'. L'utilizzo di strumenti ludici e ricreativi infatti viene percepito come potenzialmente capace di smuovere elementi personali potenzialmente di difficile gestione e dinanzi a cui gli operatori non sono in grado di operare⁴⁴.

Note di chiusura

¹ Hombre la necesidad de estos centros yo creo que la cubren en un 95 o 100 por cien porque son niños que están atendidos en todo, desde que se levantan hasta que se acuestan son niños que están atendidos en cosas físicas que necesitan y en estudios en habilidades en talleres. (Spagna, 1)

Si no lo mismo están cubiertas todas sus dimensiones, la dimensión afectiva, a la dimensión psicológica la dimensión relacional, la dimensión social yo creo que en se sentido si que se atiende al conjunto de toda la persona en sus modos de relacionarse y de estar en la sociedad y desde que llegan se les hace un seguimiento personalizado e individualizado a cada uno de los niños sean menas o no, sean menores extranjeros no acompañados o menores propios del país. (Spagna, 1)

Yo estoy de acuerdo con ellas donde veo la limitación en el aspecto afectivo en cuanto que esto es o es una familia, entonces ahí no llegamos y no les podemos ofrecer el trato como en una familia que se sientan como se siente un niño en su familia, pero a eso si que no podemos llegar por la estructura misma pero intentamos cubrir eso con la profesionalización y con ese seguimiento individualizado que en otras familias pues a veces eso no se da nosotros eso si que lo tenemos como un plus y a cada niño de manera profesional con la implicación de un equipo pero no es que sea una cosa por otra era es una carencia que esto no es una familia y lo que podemos aportar es esto otros. (Spagna, 1)

Si aunque no sea exclusivo pero sí es para los MENA porque es una manera de incluirlos en la realidad social del país de recepción, en este caso España, hablo personalmente pero es también la idea del equipo, si tu acoges a chicos extranjeros y los dejas en un centro exclusivo de extranjeros, no aprenden y no se relaciona con otras personas que no sean nacionales, hacen un modo de gueto. (Spagna, 2)

² Yo creo que también estos menores dentro de que son menores que vienen con expectativas de trabajo que los nuestros que tienen una infancia más acelerada necesitan, pero lo necesitan igual que los nuestros necesitan ser guiados para el tema laboral para el tema social afectivo que vienen y se encuentren que estén guiados por alguien en el país al que llegan, lo veo necesario también. (Spagna, 1)

Yo no es por nada, pero a mí me parece que es mejor que estén juntos. (Spagna, 1)

Necesidades diferentes tienen todos, cada niño tiene una necesidad diferente, puede haber grupos, los medianos, los pequeños, pero cada uno con necesidades diferentes, nosotros no trabajamos con los grupos trabajamos con las necesidades de cada niño. (Spagna, 1)

No vemos ningún problema si no todo lo contrario, todo son ventajas tanto para unos como para otros, ver lo que han superado, el viaje que han hecho es una riqueza para todo. (Spagna, 1)

Y la convivencia entre ellos estén separados o juntos, aquí se aportan muchísimo

unos a otros, porque sus problemas han sido diferentes, pero muchos conectan porque de hecho están aquí sin su familia. (Spagna, 1)

La particularidad es que los diferentes perfiles que tenemos de chicos y chicas están todos integrados. (Spagna, 2)

³ Es verdad que el sistema aquí lo tenemos integrado el sistema da respuestas globales y quizás hay una necesidad en el MENA que no se está cumpliendo, el tema de la documentación, de procurarle salida laboral pronto, ahí no se están dando todas las respuestas que se debería dar, pero sí que es perfil de protección. (Spagna, 1)

Estoy de acuerdo vosotros, también estamos recibiendo un nuevo perfil, de algún modo estamos adaptando nuestra intervención, para dar respuestas eficaces a este perfil de menores, estamos en ese proceso, en ese aprendizaje, recibiendo formación, etc. (Spagna, 2)

Lo que yo veo es que el desarrollo de un niño es algo continuo y no se acaba a los 18 años, trabajamos para darles una perspectiva de futuro más allá de los 18 años y que se integren y tengan una vida lo más normal posible. (Spagna, 2)

⁴ El Objetivo de la intervención es que el menor crezca como persona de forma integral y se integre en la sociedad nuestra o en la que quiera, porque muchos de los extranjeros no se quieren quedar aquí en España, quieren ir a Francia. La intervención es un acompañarlos en su crecimiento personas de forma integral. (Spagna, 2)

⁵ Incluso alguna se relaciona con los pequeños, les cuida como si fueran un hermano y ellas hacen de hermanas mayores

y les ayudan y si se pierde un niño ellas son las primeras que salen a buscarlos, eso es porque hay una conexión muy bonita y muy buena. (Spagna, 1)

⁶ Porque se sentía como parte de una familia con nosotros. (Spagna, 2)

Yo simplemente añadido, que como lo experimentan en un principio si que se abren, ven que no hacemos diferencias ente unos y otros, sean de aquí o de allí, ven que los educadores nos relacionamos con ellos, ellos con los educadores, con los otros iguales, sin problemas, con esa fraternidad, con ese acercamiento desde el niño, con mucha naturalidad como si fuera una familia, comemos juntos, desayunamos, hacemos todo juntos como en una familia. (Spagna, 2)

Esto e o es una familia, entonces ahí no llegamos y no les podemos ofrecer el trato como en una familia que se sientan como se siente un niño en su familia, pero a eso si que no podemos llegar por la estructura misma pero intentamos cubrir eso con la profesionalización y con ese seguimiento individualizado que en otras familias pues a veces eso no se da nosotros eso si que lo tenemos como un plus y a cada niño de manera profesional con la implicación de un equipo pero no es que sea una cosa por otra ero es una carencia que esto no es una familia y lo que podemos aportar es esto otros. (Spagna, 1)

⁷ Of course, I think, for sure. I mean, me personally I cannot imagine something different to host unaccompanied minors. It's the only structure I've seen, not only this one, these are the structures I've seen, and it could be noted as child-care structure. (Cipro, 1)

It's a child-care centre because actually it's like a home where services are provided to children regarding education, health issues, psychological health issues, social issues, legal advice, so I think it's like all services concentrated into one. It is not the most wanted child care service, it is one. (Cipro, 1)

As the service, I think it is. It's here to provide protection, care, basic needs and other needs to children. So, in a very theoretical and romantic level, absolutely. (Cipro, 2)

⁸ I think one thing that distinguish this shelter is that in every shift there is a social worker, a psychologist, a legal advisor. It is not something that I saw in other shelters in every shift. (Cipro, 1)

It could sound like another centre familiar to this for adults, but the differences in this shelter, the directions, the guidelines are oriented around the children's best interests, which means for example that caregivers, officers and all the rest of the workers we usually have, they could have activities for children, they could be more tender. They approach their work in a model close to a family. (Cipro, 1)

Then it's for the kids we're here as people and as a group we're here and we are what is missing: the maternal figures, we try to make it clear that we are not their mothers but it's, you know, when your mom is not here and Ana is here to help. (Cipro, 2)

I think we respond to children needs, even if we have the same shelter with adults, you would respond to adults' needs. We answer to requests to provide the children with what they need, that's what makes us a child care service even if we have the

same shelter with professionals it would be totally different. (Cipro, 1)

⁹ It's also a restricted policy that we only accept children to stay. So, if someone is an adult he cannot stay inside this shelter. So, we gain from that as a child care, so we are not a family centre or an adult centre, it is only focused on children. (Cipro, 1)

¹⁰ When I say rights, because we know very well the human convention of the rights of the child and provide everything that you're thinking of I think which means the right for leisure, the right for education, the right for... all those rights that actually include also pleasure. (Cipro, 2)

¹¹ Yes, we try to provide the children's basic rights but in the same moment we are asking adult thinking of them. (Cipro, 2)

I think this is a lot to ask to a child and this is possible but this is sad because other children in a family in their own country don't have to think about that so soon. (Cipro, 2)

Sometimes they don't go to school or they don't have access as soon as they should, we are here to help them get through this but we're facing obstacles of course. but added to this we are also asking them to think as adults, as grownups. A child shouldn't be thinking too much actually I'm being subjective but, in our society, they're just thinking about going to school and learn something and have some fun. (Cipro, 2)

But the process of autonomisation in what you want to do with your life, how you want to proceed with your dreams, I would say it's starting sooner for those children sometimes even 14. (Cipro, 2)

And this is possible but this is sad because other children in a family in their own country don't have to think about that so soon. (Cipro, 2)

¹² But here they can be kids, they can go to school in the morning, they can play football all day, they can shout without a reason, they can chase each other. (Cipro, 2)

'So, you're saying that your work here is to fill this gap in order to allow them to be children?' 'One of our responsibilities yes, one of them yes'. (Cipro, 2)

¹³ We focus on 3 aspects which are: integration, rehabilitation and the durable solution, so through our services in the shelter we focus on addressing these 3 aspects of the life of the children. So, for these reasons we also developed departments and the staff working here falls under specific departments depending on their expertise, so we have the psychology department, the social work, the child development department, the child protection department with lawyers of the shelter. (Cipro, 3)

¹⁴ We have to call the family back and give some explanations of what they do here, some of them don't do anything and are even behaving so I think it's emphasising for them the difficulty to call back to the family and to say 'yes yes everything is fine' but actually the family I guess wants them to go to school and then to do something and yet some of them just want them to be safe so I think this is just important. (Cipro, 2)

And also during the Dublin cases of reunification procedure we contact them from the beginning to check whether they're really relatives because the minor comes give us the contract that say that

this is my family in the UK so we call them, we make sure that he's willing to accept the minor with him and we explain our procedures to make sure that everything is clear and understandable what they have to submit. (Cipro, 3)

¹⁵ It's a better solution to live all together and have an organisation in the shelter and it's better to have a foster family and grow slowly and gradually. This is why we have a project on it, and we try to find foster families for our kids. (Cipro, 2)

We found him foster parents, he couldn't imagine this, he is another person, his life changed. They cannot imagine what they can do in this country because they come with 1 goal and only this goal. (Cipro, 1)

Or for the boys who go to the fostering programme, this is only for children, so if you are a child there is a specific procedure for the fostering part. (Cipro, 1)

And we are also running the foster care program for accompanied children. (Cipro, 3)

¹⁶ Yeah, they are. (Svezia, 1)

Yeah, but it has changed a lot as we mentioned before. (Svezia, 1)

Così sono le cose economiche, cioè si segue la legge naturalmente si prendono cura dei bambini secondo le linee guida però non sono trattati come, io non credo. (Svezia, 3)

¹⁷ It has changed a lot as we mentioned before, before 2015 when I started the focus, we had an equal focus all of us where the aim was to what was the best for the child and how we would help them integrate in society and how we help them to continue their everyday life and we had the economic resources for that and we

had to do this and this in order to reach here. (Svezia, 1)

¹⁸ Then 2015 arrived and it was a shock we were not prepared, at my workplace it was approximately 60 new kids every week and we arrived there and then the social services came, where they had to describe their reason of asylum and everything and then they were sent somewhere else. So, during that period the aim suddenly changed and the focus became the survival as long as they get food, a place to sleep as long as we know where they are because there were a lot of kids who just disappeared which we don't know if they travelled to other countries or if they got in some problems we don't know. So, the focus became that we should just take control on where they are and what they are doing and everything like that. (Svezia, 1)

Quindi sono arrivati in un Paese dove la legge è cambiata, nemmeno il permesso. (Svezia, 3)

¹⁹ After the crisis which was approximately 1 year when it became more normal back the focus remained the same. It was no longer, integration was no longer important and their development was no longer important, as long as they followed the rules in the care centre and the survival, as long as they eat and sleep, and they don't take drugs so the focus became very narrow. That was one of the biggest changes. (Svezia, 1)

Some of the rules we have for children of course, like normal teenagers as I should call it would not come home after a certain amount of time then most probably you call the police and you say 'the child is missing' and everything, most procedures are for just any of the child but

then there is some of our rules that we had it's very institutionalised, the focus is how the institutions, for example if they smoke in their rooms then we write about it to the social secretary, so yeah, it's more about the institution. (Svezia, 1)

²⁰ E io ho pensato tantissimo a questo perché ha a che fare con questo che ho detto ora, soprattutto quando hanno cambiato le regole delle strutture di accoglienza che noi invece di dare così tanta importanza su queste cose che loro perché devono cavarsela solo così veloce. (Svezia, 3)

Si. Il discorso è cambiato perché anche il discorso di trauma che i primi anni che noi davamo corsi, educazione ai traumi. (Svezia, 3)

Io andavo con lui, parlavo e lui non voleva dire nemmeno sai lui deve aspettare che lui abbia il permesso di soggiorno che possiamo vedere. (Svezia, 3)

So one day get permanent residence or I mean not like the citizenship but we have the temporary that has been going on since 2015. (Svezia, 2)

Per esempio, 2 anni fa se dicono che noi non abbiamo tempo e non dobbiamo più lavorare come le case famiglia allora questo è detto su alcuni livelli più o meno perché ora la direzione è che bisogna diventare autonomo più veloce possibile. (Svezia, 3)

²¹ Yeah. At times I showed my colleagues and said there is written that we would do this, why are we not doing it? It just creates frustration and after awhile you just let them. (Svezia, 1)

Everything that has to do with their health, education, social relation, personal

development... and then we make individual goals but yeah, they're a piece of paper so we do not work with it. At the beginning when I was new I thought it was really great but when you see that no one follows it, then you become critical so we work with that indirectly, for example for them to be more independent. (Svezia, 1)

²² It is overly controlled. (Svezia, 1)

And so it is not for their own best. (Svezia, 1)

Because this childcare centre is not meant for children to be. (Svezia, 1)

When they have their troubles we are not there constantly even if we are physically there. (Svezia, 1)

We have to work on the rules and it's more on very basic everyday life, for example that they wake up on time, that they eat, that they go to doctors like it's no longer about their development it's no longer about their future plans so the focus has changed. Probably because now those that are staying we don't know and they don't know how long they're staying, they have temporary residency and probably that's why it affects our way of working, their way of seeing it. (Svezia, 1)

²³ I think through the activities that we have done during the years it could be that we go by car somewhere or we make joint activities together. (Svezia, 2)

Però si deve pensare a loro come tutto questo secondo me, sia come bambini piccoli perché loro sentono. (Svezia, 3)

Però le domande, non ci sono domande se lui ha sufficienti amici, relazioni, se lui è sereno, sicuro perché secondo me i ragazzi hanno anche in un certo modo bisogno di sapere queste cose però non

da perdere altri perché ora non c'è un equilibrio. Se c'è un equilibrio per ora si può imparare questo ma anche il cuore dei bambini deve, il senso non è questo. (Svezia, 3)

One thing I can mention, how we talk about them is really interesting because as I mentioned there has been so many people coming in and out working in this group and the discussions have changed. Before the crisis it was not okay, we didn't speak about them that they might not be children, the discussions have changed for some of my colleagues but the ones I work with now, they don't talk in a way that they are children. (Svezia, 1)

Non era mai nella stessa casa, con famiglie che non potevano tenerlo, sempre con un social secretary, gli volevano bene ma era molto grave. Tutti pensavano cosa possiamo fare, come lo possiamo aiutare questo ragazzo ma nessuno diceva 'ciao! questo è un bambino!' (Svezia, 3)

Il mio capo non dimentico mai di quando mi ha detto questi bambini di 9 anni, io non posso vedere lui come un bambino così io non mi avvicino, perché è anche pericoloso. (Svezia, 3)

For me, when you work 6 years it's really easy to forget sometimes that they are children because you just see them as every other individual. you forget this child part of them and when you have something like that like someone came and asked can you sit with me because I'm scared. I said you're scared of what? It showed me like yeah. (Svezia, 1)

²⁴ Dal punto di vista della legge questi ragazzi rientrano nel gruppo dell'infanzia per una questione di minore età, però è altresì vero che tra la teoria e la pratica

c'è una netta differenza, perché per noi operatori sono già quasi adulti, e soprattutto anche dal loro punto di vista, perché mentre nella nostra cultura a 16 anni sono ancora piccoli, nella loro non c'è già più differenza con gli adulti. In realtà sono strutture che dal punto di vista teorico potrebbero essere considerate strutture per l'infanzia, però poi da un punto di vista pratico sono tutt'altro. (Italia, 3)

²⁵ Non c'è, l'infanzia. Almeno, nel servizio che vedo io dove lavoro io secondo me lì quell'infanzia non c'è. (Italia, 4)

²⁶ Parlo per XXX, che è presidio di seconda accoglienza per MSNA, quindi già dalla formulazione della titolatura non è esattamente un servizio per l'infanzia ma è un servizio orientato a ragazzi che sono di età compresa tra i 15 e i 18 anni. (Italia, 2)

²⁷ I MSNA, anche per caratteristiche loro, non li vivo come ragazzini piccoli, come bambini. Li vivo come ragazzi che hanno risorse, capacità e strumenti che i ragazzini italiani della stessa età non hanno. Non solo perché è riuscito ad arrivare in Italia e sicuramente ha maturato delle esperienze di vita che lo hanno fatto crescere più velocemente, ma anche perché lo stile di vita e l'educazione dei Paesi di provenienza sono sicuramente differenti da quello a cui siamo abituati noi. E anche il fatto di essere soli in un Paese straniero ti aiuta a vivere diversamente il tuo essere minore. (Italia, 1)

Dipende dal tipo di comunità. Noi li abbiamo dai 16 anni ai 18. Ci sono quelli che stanno solo 3 mesi. Che lavoro puoi fare con loro? Niente. (Italia, 3)

Perché i nostri ragazzi arrivano che sono degli adolescenti, perché di fatto sono

degli adolescenti che arrivano a 14 o a 15 anni. Noi abbiamo una fascia di quell'età, dai 14 il più piccolo che è arrivato fino ai 17 e mezzo. (Italia, 4)

Non non li non li come dire concepisco come servizi per l'infanzia personalmente perché vabbè intanto un po' lo spartiacque è l'età anagrafica nel senso che comunque sono minori che arrivano in un'età mediamente ricompresa fra i 14 e i 17 anni e quindi come dire sono quelli che, per me ho sempre identificato un po' come gli adultizzati no?! Quindi quelli che hanno già maturato necessariamente delle delle abilità delle competenze, anche un modo un approccio alla vita legato molto al mondo adulto no?! Anche con una presa di consapevolezza e di responsabilità rispetto alla dimensione globale. (Italia, 1)

²⁸ No, non è un servizio per l'infanzia. Dai 16 anni li vediamo più adulti, quindi da quel momento non c'è più attenzione ai loro bisogni di adolescenti, ma ci focalizziamo sull'uscita. Quindi con questa attenzione a guardarli come giovani adulti: si pensa al lavoro, e si pensa alla scuola solo perché devono imparare l'italiano. (Italia, 3)

E poi... non lo definirei in termini di servizio per l'infanzia, per come viene ragionato l'intervento. Gli operatori li vedono come giovani adulti. Magari a fin di bene, per trovare lavoro, ma vengono considerati adulti prima di esserlo. E poi anche il tipo di servizio che offri è da adulto. I bisogni primari si cerca di darli a tutti, ma poi è difficile andare oltre. C'è purtroppo poco margine di educabilità da dare. (Italia, 3)

Tu sai che puoi stare fino ai 18 anni lì dentro, e dopo ti devi arrangiare. Per cui

i ragazzi sono minorenni, però allo stesso tempo si chiede loro – sia dal punto di vista normativo che dal punto di vista dell'accoglienza – di crescere e di essere più grandi di quello che sono. (Italia, 3)

Ti dà l'idea che non ci sia mai tempo per guardare le loro storie, i loro bisogni, i loro vissuti, recuperare la loro infanzia, fargliela vivere, fargli vivere l'adolescenza. Questo tempo non c'è. Loro devono arrivare, imparare l'italiano, andare a scuola, Prendere la licenza media, possibilmente nel frattempo fare un CEL, che è il centro di educazione al lavoro. Non si guarda la loro infanzia. Non si guarda né l'infanzia passata, né quella presente, né quella futura fino ai 18 anni. Non c'è tempo. (Italia, 4)

Poi nella mia nel mio sentire nella mia testa riconduco al lavoro con l'infanzia tutto un lavoro di, come dire, anche di, di di maternage e di accudimento spinto che necessariamente per le contraddizioni del sistema, con questi ragazzi non non fai perché sei molto spinto e orientato verso a a al verso all'autonomia no?! Quindi si lavora molto per renderli autonomi, che è una cosa che si fa anche come dire nell'infanzia no ci mancherebbe, però con una con dei tempi che sono scanditi non dalla spontaneità no?! Perché io mi immagino l'infanzia come un tempo dove dove si sa che ad un'età anagrafica coincide anche un modo di modulare l'apprendimento in maniera spontanea, noi necessariamente con questi ragazzi almeno per l'osservatorio che ho avuto io siamo sempre stati purtroppo orientati appunto dalle contraddizioni del sistema perché ti dico li proteggiamo ma allo stesso tempo li prepariamo per, quindi necessariamente abbiamo dovuto qualche volta, almeno io ho dovuto spingere

sull'acceleratore rispetto ad alcune cose no?! (Italia, 1)

Mah penso che le strutture per minori non accompagnati non vanno proprio a braccetto col termine infanzia, non sono nate non vengono pensate pensando di occuparsi di minorenni in un'età evolutiva, non è quella come idea. Cioè se uno deve pensare come termine non vanno a braccetto. Sono strutture nelle quali invece si pensa molto a un percorso di autonomia e di crescita direi fulminea rispetto a quella, a come funziona il mondo. Del dell'infanzia e dell'educazione oggi per persone che non sono immigrati, per i ragazzi che non sono minori non accompagnati quindi a 18 anni sicuramente i nostri figli, i nostri ragazzi gli adolescenti italiani, non raggiungono già una piena autonomia. E quindi nelle strutture invece per i minori non accompagnati questo è un po' il mandato, ci si occupa del minore MA l'obiettivo è che devono essere comunque molto autonomi. Quindi il lavoro che si fa è sempre teso ad un aspetto di cura però legato all'autonomia e all'indipendenza, c'è forse poco spazio per lavorare sul ragazzo sulla persona, o meglio il mandato non è quello di lavorare sul ragazzo sulla persona e anche sui suoi aspetti di crescita in senso anche in senso, come persona in quanto tale. (Italia, 1)

²⁹ No. Rispetto ad altri Paesi europei manca qualcosa. C'è differenza nell'accoglienza. Ci vogliono più strumenti. Ad esempio garantire il minore quando arriva ai 18 anni. L'interesse del Comune o dello SPRAR finisce a 18 anni, quindi i desideri che il minore costruisce durante l'infanzia sul futuro non possono più essere perseguiti in modo 'aiutato'. (Italia, 3)

³⁰ Non è semplice rispondere. Non so se sono servizi per l'infanzia. Perché comunque i nostri sono ragazzi tra i 16 e i 18 anni. Sì, potremmo considerarli... io però li considero più di età adulta. In fondo credo che non lo sono più. (Italia, 3)

Poi essendo un servizio aderente al progetto SPRAR ha una finestra di sei mesi, quindi può tenere allo stesso tempo minorenni e neomaggiorenni all'interno della stessa struttura e dello stesso percorso. Quindi in effetti sin dai primi mesi di apertura ci siamo resi conto che doveva per forza essere un servizio ibrido, che faceva uso degli strumenti tipici dei servizi per la minore età, come il PEL, piuttosto che l'importanza e la necessità della tutela con tutto quel che comporta, cioè il rapporto stretto con l'assistente sociale – non però di un'ATS, non di un'ambito territoriale, ma dell'Ufficio Cittadini Senza Territorio, quindi una tipologia ibrida di presa in carico da parte del Comune. (Italia, 2)

Quindi è un servizio a metà tra servizio per minori e servizio per gli adulti. (Italia, 2)

³¹ Se ci sono soldi sì, dovrebbero esserlo. (Italia, 3)

Nel modello ideale dovrebbero essere servizi per l'infanzia. Sarebbe più opportuno, ad esempio, che un minore accolto in una struttura avesse la possibilità di passarci più tempo per avere il tempo di vivere quello che ha lasciato indietro e affrontarlo. Idealmente sarebbe molto positivo. Ci sarebbe la possibilità di lavorare su più fronti e di arrivare all'obiettivo finale, ma con tutta una serie di altre esperienze e altre opportunità che al momento purtroppo non ci sono. (Italia, 3)

Ehm penso che i minori non accompagnati hanno gli stessi diritti, anche dei diritti in più, rispetto ai minori non accompagnati che noi ehm ai minori che normalmente vengono seguiti dai servizi, che stanno in comunità alloggio, che sono seguiti dai centri educativi, dai centri socioeducativi o dai centri diurni insomma. Hanno almeno gli stessi diritti. E quindi dentro ci dovrebbe stare tutto quello che viene dato e viene offerto a quelli dovrebbero essere sempre offerti ANCHE ai minori, quindi se c'è un'attenzione particolare a determinate dimensioni più più specifiche della del del della diciamo in questo momento della vita che è l'infanzia no?! Che arriva poi fino ad un certo punto poi c'è inizia l'adolescenza, ma comunque è tutto un po' come dire, poco definito no?! Non lo riesci a tagliare in maniera netta e penso che lo dovrebbero essere di diritto, cioè non dovrebbero essere mettendoci dentro qualcosa in più, intanto non necessariamente differenziarli non so da altri tipi di strutture. (Italia, 1)

³² Sì. Dovrebbero essere una via di mezzo. Si dovrebbe tenere conto delle esigenze pratiche, ma anche della parte che passa più in secondo piano, che è quella emotiva, quella legata al vissuto. (Italia, 3)

³³ Non dovrebbero essere servizi per l'infanzia perché comunque sarebbe un po' come negare il vissuto no?! Quindi, in realtà io in generale ho una mia visione della vita molto legata come dire al progredire no?! Quindi al non curarmi troppo del dietro ma comunque andare avanti. (Italia, 1)

³⁴ Poi in generale sono già in sono già non d'accordo con la domanda nel senso che già di principio non sarei d'accordo

sull'omologazione. Cioè la cosa di dividere comunque in categorie, già di per sé mi stride un po'. Quindi, dovrebbero essere tutti servizi diversi calati sulla vera personalizzazione. Quindi quello che in effetti dovrebbe esserci nelle strutture, non dell'infanzia per questi minori, perché comunque il passato non lo cancelli, ormai si sono allontanati per ovvi motivi dall'infanzia, però ci dovrebbero essere dei tempi più destrutturati cioè meno calati dal sistema quindi ci si dovrebbe poter permettere di fare davvero dei percorsi individualizzati dove a me arriva il ragazzo in questo modo qua, il mio obiettivo è di portarlo lì, e il contenitore non dovrebbe essere delimitato da tempi molto stretti, cioè se un ragazzo che ha subito una serie di cose mi è arrivato a 17 anni e ha bisogno di 3 anni di percorso per arrivare a risolversi delle cose quindi attraverso la creazione di spazi adeguati dove con calma affrontare delle cose, ci dovrebbe poter essere il tempo di farlo. Ecco. Quindi allora in questo senso come dire la differenziazione e la categorizzazione la vedo, senno non in quei termini lì, di omologazione. (Italia, 1)

Visto che il piano di realtà ci mette davanti dei ragazzi sicuramente non infanti, e per i quali è difficile definire chiaramente se sono adolescenti o meno – nel senso che non sempre questa categoria si attaglia bene ai nostri ospiti – sono abbastanza favorevole alla struttura ibrida. (Italia, 2)

³⁵ Penso solo che sia molto complesso adesso metterci, fare in modo che, cioè pensare che debbano essere strutture per l'infanzia solo per il fatto del della strumentalizzazione mediatica, se pensiamo quel sacerdote che ha portato i ragazzini in piscina, è successo un ambaradan.

Allora sarebbe giusto. Allora vedo meglio che essi interagiscano con le strutture già esistenti per l'infanzia. In un'ottica di progetto individuale, perché comunque per me al di là dei diritti – perché abbiamo un tot di carte dei diritti, diritti umani ma anche diritti del bambino – io mi chiedo se abbia senso formare all'esistenza di diritti se poi questi diritti non hanno realisticamente alcuna possibilità di essere soddisfatti o comunque messi in pratica? Questo è il dubbio che mi rimane: se per un MSNA il percepire che ci sono dei diritti fondamentali di cui lui potrebbe godere, e vedere sistematicamente che non è possibile goderne, può diventare un boomerang per lui. Questo è un nodo che mi rimane. Quindi allo stato attuale le prospettive per il futuro non sono più ottimistiche ma al contrario sono più pessimistiche. E allora meglio che su un progetto individuale ci sia interazione con servizi già esistenti. Non vedo altra strada che quella di non fare cose specialistiche su un percorso, se non quelle già fatte. Il massimo di sviluppo che vedo quindi è lo sviluppo di strutture che hanno specialità rispetto a questi utenti che siano capaci di interazioni e che facciano in modo che parte del progetto coinvolga le strutture per l'infanzia. (Italia, 1)

³⁶ Per l'infanzia... io per l'infanzia intendo una fascia di età molto bassa. Quindi sono portata a pensare che l'infanzia è fino ai 10 anni. (Italia, 2)

Bisogna vedere cosa intendi per l'infanzia. A me viene in mente pensare ai bambini più piccoli, anche se poi in realtà l'infanzia comprende tutte le persone fino ai 18 anni. Però se me la dici così, a me l'infanzia fa venire in mente la scuola materna. Poi è chiaro che se uno ci ragiona

dice no, anche la convenzione, i diritti del fanciullo, è chiaro che poi l'infanzia comprende da zero a 18 anni. Però il termine probabilmente è un po' fuorviante. (Italia, 4)

³⁷ Ma io forse ci vedo l'aspetto di di creare comunque delle figure di riferimento. Cioè, ho sempre visto che poi i ragazzi hanno sempre all'interno delle strutture identificato delle figure di riferimento che rispondevano un po' alla figura materna e paterna. E su questo come dire... in maniera naturale questo è sempre poi un po' venuto fuori, la struttura ha sempre poi effettivamente risolto questa cosa. Quindi all'interno della struttura per ogni ragazzo poi c'è sempre stata l'individuazione di una mamma e di un papà simbolico. Questo questo emerge in maniera naturale e forse è un punto di contatto. (Italia, 1)

Le relazioni. Comunque la relazione educativa è l'aspetto, è lo strumento che gli operatori anche delle comunità per minori non accompagnati utilizzano. (Italia, 1)

³⁸ Non c'è nessun elemento in comune. Anche in caso di fasce di età simili. (Italia, 3)

No, sono due realtà completamente diverse. Banalmente, ho lavorato in un centro estivo. E il centro estivo è incentrato sul gioco e sulle attività ricreative. E queste attività sono impossibili da perseguire in un centro per MSNA, perché nel momento in cui lavoriamo, queste attività passano in secondo piano. Non sono la priorità. La priorità è darsi da fare per trovare un'assunzione e una volta che sono usciti fare in modo che siano in grado di gestirsi autonomamente. (Italia, 3)

No, non c'è niente in comune. Dovrebbe esserci. (Italia, 4)

³⁹ Nelle comunità alloggio tradizionali porti il ragazzo in vacanza, gli fai fare spendendo anche dei soldi, li iscrivi, gli fai fare la vita che dovrebbero fare a casa, la fai fare in comunità, quindi perché il concetto è: vai in una struttura dove devi trovare l'ambiente adeguato che non hai avuto a casa, no?! Se l'obiettivo è costruttivo ovviamente, non ti tolgo ad una famiglia per, ma l'obiettivo è costruttivo di crescita, di un percorso, perché poi devi ritornare alla tua o famiglia o uscire dalla comunità e quindi la struttura ti deve dare, io dico struttura (nc) per usare questo termine un po' infelice, ti dovrebbe dare tutto quello i servizi che la tua famiglia non ti hanno dato quindi un luogo innanzitutto il posto deve essere un posto bello quindi il ragazzo deve entrare, deve trovare un posto bello tenuto bene, con delle cose belle, deve avere delle cose sue, deve avere un suo spazio, deve avere degli operatori adeguati, capaci, obbligatoriamente adeguati e capaci, molto molto molto più di quelli che sono stati i suoi genitori se non ne vale ovviamente non ne vale la pena come dire devono trovare tutto quello che non hanno avuto. (Italia, 1)

⁴⁰ C'è proprio disparità di progetti e possibilità. Ad esempio esiste la possibilità dell'affido fino ai 21 anni, ma non viene data spesso ai minori stranieri. Viene data in casi comunque particolari. Adesso hanno dato l'affido fino ai 21 ad un ragazzo sordomuto georgiano, che però è qua con la madre mentre il padre è in carcere, e il giudice ha stabilito per l'articolo 31 bla-bla che sua mamma deve stare con lui e che verrà aiutato fino ai 21 anni. Però sono casi particolari. Ai Minori Non

Accompagnati quasi mai ho visto dare l'affido fino ai 21. L'affido al Comune, che vuol dire che io non ti seguo solo fino ai 18 anni e sei mesi ma fino ai 21. Non è l'affido familiare. Mai visto dare a uno straniero. Per averlo ci deve essere un procedimento penale, se proprio. Quindi per assurdo, purtroppo spesso chi non è strutturato, chi è sul filo, sul confine di andare a delinquere, gli conviene fare un reato entro i 18 anni, così entri nel circuito penale, ti fanno i documenti, ti danno la messa alla prova. È così. Gli altri, che sono ATS, e che molto spesso sono più compromessi e problematici, sono più tutelati. (Italia, 4)

Sono delle strutture che hanno risorse diverse, risorse diverse nel senso proprio di rette diverse. Cioè le rette delle strutture dei minori non accompagnati sono la metà di quelle per una struttura (NC) comunità alloggio tradizionale. Il che ovviamente ti permette di fare un lavoro con i ragazzi in termini di personale investito diverso, le cose che puoi fare con i ragazzi con i minori non accompagnati non fai. (Italia, 1)

La retta sicuramente con cui vengono pagate le strutture è un punto, perché ti permette di fare tutto, quindi il ragazzo vuole andare in palestra, in piscina, a pallavolo, a... vuole andare in vacanza, devi comprargli le cose, è come avere una famiglia che ha tanti figli e ha un budget e fa tutta una serie di cose. Idem le strutture per i minori non accompagnati, quindi hai i tuoi ragazzi e li devi gestire, e devi gestire tutte le cose che riguardano la loro vita, però a metà prezzo. Quindi questa è la prima differenza importante che crea tutte le differenze. Di conseguenza però è la differenza che ti fa capire che a monte c'è un pensiero diverso. (Italia, 1)

⁴¹ L'altro aspetto è che effettivamente i fondi dedicati a questo tipo di attività e di progetti sono inferiori rispetto a quelli dedicati per l'infanzia o la minore età in generale. Quindi questo implica tutta una serie di scelte – personali, sulla tipologia di intervento con i ragazzi – che spingono molto di più sulle potenzialità, quindi sull'autonomia dei ragazzi. (Italia, 2)

I Minori Non Accompagnati danno molti meno problemi. Eppure sono considerati di serie B. Se tu pensi che la retta di un ragazzo italiano inserito in una struttura costa il doppio di un minore straniero non accompagnato, che sono 120€ al giorno. Perché questo? Sempre minori sono. Che cos'hanno di diverso? (Italia, 4)

⁴² Se penso ad un CAS collettivo in cui c'è un MSNA, non c'è alcuna attenzione o obiettivo di lavorare sulla dimensione dell'infanzia. La stessa cosa l'ho vissuta negli anni in cui ho lavorato al XXX, per MSNA. È nato come un servizio distaccato dall'attenzione che avevano i servizi sociali nei confronti della minore età. L'attenzione era molto più focalizzata sulla dimensione di 'richiedente asilo', o di 'straniero', piuttosto che sulla dimensione di minore. In ogni caso anche da operatore ho sempre fatto attenzione di non vivere quello spazio e quel progetto come un progetto per l'infanzia. Questo perché come diceva XXX – vuoi per la legislazione, vuoi per gli obiettivi che ci diamo – cerchiamo di evitare di infantilizzare ulteriormente il minore all'interno di un servizio, perché l'obiettivo è di renderlo autonomo e di fornirgli più strumenti possibili entro il 18 anni di età. Quindi se la struttura tende per sua caratteristica ad infantilizzare i beneficiari, sicuramente l'operatore deve fare atten-

zione a non infantilizzarli ulteriormente, e deve cercare al contrario di aiutarli a trovare una dimensione adulta e di facilitare una crescita anche molto ma molto veloce. (Italia, 2)

⁴³ Nel PEI ci sono gli obiettivi pratici: i documenti, la borsa lavoro, il CEL, la licenza media... Poi sui casi più complicati il supporto psicologico, o se ha problemi di abuso di sostanze metti il sert ... Ma se tu scrivi... Se io ad oggi dovessi scrivere in un PEI 'attività di gioco', probabilmente l'assistente sociale mi guarderebbe e mi chiederebbe: 'ma cosa stai scrivendo? Chi se ne frega!' Oppure: 'non sei una buona educatrice: cosa me ne frega a me del gioco'. È così. Se io facessi un PEI dove metto che la parte essenziale è quella di farli giocare, mi guardano e mi licenziano probabilmente. (Italia, 4)

Io stavo pensando se c'era qualche dimensione ludica di gioco rispetto alle esperienze avute, mi sembra che è sempre secondaria rispetto quelli che sono gli obiettivi nel senso se c'è un ping pong un calcetto... una volta c'era, è sempre una cosa che viene dopo quelli che sono gli impegni, le cose che gli arrivano, le le le pressioni, l'obiettivo etc etc. Se c'è una dimensione ludica forse è quella di comunque di interessarsi all'altro sesso, forse questo è rimasto, molto da, siamo già in adolescenza, però che faceva parte comunque del più che il gioco faceva parte il fatto di notare le ragazze, andare in giro comunque se c'era un investimento su qualche cosa, c'era forse su queste dimensioni qui. (Italia, 1)

⁴⁴ Io penso che una cura di questi aspetti che emergono di infanzia sarebbe utile e importante. È molto difficile farlo in una maniera puntuale e strategica. È un lavo-

ro difficile. Tuttavia quando è capitato di mettere degli strumenti a disposizione sul versante del gioco, dell'arte, della creatività vengono fuori anche degli elementi di piacevolezza e di comunicazione insperati. Si aprono dei canali, delle strade. E quindi si fa un po' più di accoglienza e di parti teoricamente infantili, poi si muovono delle cose. Il problema è che poi in mezzo a tutta questa roba che si muove ci trovi qualcosa che non ci vorresti trovare. Questo è un po' il problema e il timore. Se parlo della mia struttura penso alla media dei ragazzini che arrivano da noi, e hanno già 17 anni compiuti. Quindi hanno meno di un anno di percorso. Ultimamente stanno arrivando anche più grandi. E vedo che c'è una correlazione di qualche tipo tra un certo grado di accoglienza, di attenzione, e anche un certo grado di espressione di parti infantili anche di ragazzi intorno ai 18 anni. (Italia, 2)

9. Discussione dei risultati

I risultati presentati e l'analisi condotta – che, per quanto non generalizzabili, consentono una comprensione del fenomeno fornendo una conoscenza dello stesso – verranno qui discussi al fine di individuare gli elementi salienti, i punti di problematicità e le eventuali consonanze/dissonanze con la letteratura di riferimento.

9.1 La rappresentazione sociale dell'infanzia

In linea con la letteratura, l'immagine di infanzia che gli operatori attribuiscono ai Minori Non Accompagnati appare spesso misconosciuta e in difficoltà a essere tutelata e garantita nei propri diritti (Silva, 2003; Montgomery, Roy, 2003); emerge anche un'idea di infanzia non sempre riconosciuta e valorizzata per le sue specificità umane, evolutive e creative, in termini di potenzialità e di costruzione di basi solide per la persona.

Le storie dei minori riportate dagli operatori raccontano di vissuti familiari complessi, caratterizzati da povertà o da condizioni di vita precarie, dovute a un insieme di fattori che – interagendo tra loro in maniera dinamica – conducono alla spinta migratoria (Campani, Helander, 2001; Melossi, Giovannetti, 2002; Helfter, 2010). Per quanto le loro storie si sviluppino secondo traiettorie e percorsi diversi e si caratterizzino per accadimenti spesso difficili da paragonare tra loro, gli operatori osservano come centrali l'esperienza della solitudine e

un processo di autonomizzazione accelerato – pena spesso la stessa sopravvivenza – che conducono di fatto a una precoce adultizzazione, spesso già a partire dal Paese di origine (Silva, 2003; Bertozzi, 2018; Traverso, 2018).

Quindi, l'adultizzazione avviene secondo un processo peculiare, differente da quello degli altri bambini e adolescenti occidentali: avviene in tempi più rapidi ed è caratterizzata da vissuti di sofferenza, privazione e disgregazione, tanto rispetto alle dimensioni materiali quanto (e soprattutto) rispetto a quelle immateriali. Esperienze di perdita, spaesamento, svuotamento, disgregazione, assieme a traumi, più o meno violenti, connessi alla storia personale e familiare (Sou-rander, 1998; Chiarolanza, Ardone, 2008) conducono spesso ad una difficoltà nell'espressione di sé che oltrepassa il soddisfacimento dei soli bisogni materiali.

Le osservazioni degli operatori di tutti i Paesi coinvolti nella ricerca riportano infatti atteggiamenti e comportamenti dei minori molto differenti da quelli degli altri minori con i quali hanno svolto/svolgono un lavoro educativo: sono bambini che hanno difficoltà a vivere in una condizione di spensieratezza, a esprimere i propri bisogni, che sembrano quasi non avere sogni.

Di fatto tutti gli operatori paiono attribuire ai ragazzi non solo la difficoltà, ma spesso anche un'intenzionale contrarietà nel sentirsi e mostrarsi ancora bambini: essi osservano come la fatica del viaggio compiuto e le responsabilità familiari portino i minori a pensare che la condizione di infanzia li faccia percepire come ancora più deboli, fragili, insicuri e bisognosi di quello che già la condizione di migranti non ponga; il desiderio primario che i minori esprimono è, al contrario, quello di lavorare e mantenere le famiglie che hanno investito su di loro. Dinanzi a tale mandato, mostrarsi bambini può inevitabilmente significare, ai loro occhi, non essere pronti per questo 'mandato alla vita' di cui sono stati investiti. D'altra parte tale fatica sembra attribuita, dagli operatori, anche al non aver potuto vivere pienamente (o non aver per nulla vissuto) l'infanzia già nel Paese di origine, a causa delle

esperienze e delle situazioni di difficoltà vissute e poi, successivamente, del progetto familiare compiuto ‘su’ di loro.

Nonostante questa visione comune a tutti gli operatori, gli operatori ciprioti, spagnoli e svedesi riconoscono a questi minori di essere children, e pertanto portatori di caratteristiche e diritti tipici dei children che intendono, almeno in linea di principio, tutelare. Al contrario, gli operatori italiani faticano nel riconoscere pienamente la condizione di infanzia, l’essere children dei Minori Non Accompagnati, probabilmente a causa di comportamenti e atteggiamenti che i minori mettono in atto. Interessante perciò vedere come la visione del gruppo italiano ‘neghi’ il loro ‘essere bambini’, se non per evidenziarlo addirittura come aspetto negativo e ‘deviante’ (cfr. infantilizzazione).

Sembra perciò di poter dire che gli operatori italiani faticano a riconoscere in concreto i bisogni tipici dell’infanzia in questi bambini e ragazzi perché la ‘diversità’ di comportamento, le manifestazioni e gli atteggiamenti degli stessi, nei contesti di accoglienza caratterizzati dall’assistenza materiale, non appaiono quelli ‘tipici’ degli altri minori. Nonostante gli operatori siano in grado di individuare e analizzare la complessità della vita, le sofferenze, i traumi, le motivazioni di questi comportamenti, sembrano non aspettarsi di fronteggiare bambini che non appaiono tali, che seguono traiettorie di sviluppo psicologico, emotivo, comportamentale e di crescita ‘atipico’.

Vivere l’infanzia significa, e questo gli operatori lo riconoscono bene e lo esprimono, poter avere delle figure guida da cui ricevere cure e attenzioni, poter apprendere, poter giocare, essere curiosi; significa anche potersi permettere di essere maggiormente vulnerabili, non essere sempre capaci di scegliere; significa doversi e volersi anche affidare e, dunque, necessitare di interventi educativi specifici.

Appare interessante però quanto gli operatori osservano nel momento in cui i Minori Non Accompagnati attraversano e vivono – anche solo in maniera estemporanea – esperienze di gioco, di esplorazione, di svago, o situazioni significative dal punto di vista delle relazioni, dell’espressione delle emozioni, della scoperta delle possibilità di sviluppo personale e di

sperimentazione del sé. In queste occasioni i minori sembrano recuperare una scintilla di infanzia, che gli operatori riescono a cogliere anche nelle occasioni informali che si creano all'interno delle strutture di accoglienza, ma soprattutto in momenti che coinvolgono occasionalmente operatori e ragazzi all'esterno dei servizi (ad esempio per il disbrigo di pratiche burocratiche o gli accompagnamenti per visite mediche). Tale scintilla, tale emersione, per quanto momentanea e rara, permette agli operatori di spostarsi dall'idea di una mera precoce adultizzazione all'idea di 'età multiple', espressa in maniera specifica dagli operatori svedesi, ma riportata anche da tutti gli altri, per quanto non in forma così esplicita. Gli operatori interpretano atteggiamenti e comportamenti molto diversi che i Minori Non Accompagnati mettono in atto in diversi momenti e occasioni come tipici di diverse età della vita: i minori sembrano loro, dunque, al contempo non solo adulti o bambini: in momenti diversi sono adulti, e bambini, e adolescenti, e finanche anziani. Questi minori sembrano perciò esprimere, in maniera differente dai bambini occidentali, una gamma di elementi caratterizzanti varie età della vita, quali la sofferenza, la necessità di lavorare e altri fattori portati dalla loro differente esperienza di vita, diversa da quella dei pari occidentali. Ma non solo. Gli operatori individuano una cifra che accomuna tutti non nella sola adultità o infanzia, ma nell'«essere umanità».

Possiamo quindi osservare l'emergere di una specifica peculiarità dei minori che si trovano in questa condizione: per una serie di motivazioni, che abbiamo qui provato a riassumere, essi non possono essere considerati unicamente bambini, ma possono e devono sicuramente essere riconosciuti come portatori di un'umanità (e di una vulnerabilità) che consta non solo delle caratteristiche proprie dell'infanzia, ma che è testimonianza del loro passare attraverso la porta dell'adultità, pur senza solide basi e in condizioni di dolore e perdita. Sofferenze, responsabilità familiari, necessità di sopravvivere a viaggi complessi, portano questi minori a non vivere l'infanzia, ad accelerare e mostrarsi più adulti di quel che sono; tanto da indurre l'adulto occidentale a far fatica nel riconoscere in loro l'infanzia, il bisogno di cura, di attenzioni

che viene tipicamente attribuito a tale fase della vita. Emerge dunque una poliedricità di manifestazioni, lette a volte come l'esperazione negativa e regressiva dell'infanzia, che si differenzia dall'esperienza che gli operatori hanno con i bambini autoctoni.

Gli operatori italiani riportano – in parte come quanto riportato dagli operatori svedesi – un cambio di paradigma in termini di obiettivi perseguibili dai servizi per MNA. Se infatti inizialmente il lavoro con i ragazzi era individuale e di tipo puramente educativo, con il passare del tempo tale impostazione è diventata di sempre più difficile realizzazione, fino a diventare quasi 'proibita'. Le esperienze che questi bambini attraversano sono perciò spesso esperienze non educative: le attività svolte dagli operatori in alcuni dei centri di accoglienza (Italia e Svezia) riguardano aspetti di assistenza materiale, relativa ai bisogni primari, alle procedure burocratiche, e non vi sono proposte educative strutturate e durature. Ci si chiede il perché. Da una parte questa visione di infanzia mancante può essere una spiegazione.

D'altra parte, il processo di adultizzazione rischia di divenire un processo potenzialmente irreversibile – innestandosi sulle storie di cui i minori sono portatori – anche perché alimentato da legislazioni che, per quanto teoricamente in linea con la garanzia dei diritti del fanciullo sanciti dalla CRC, non sono in grado di rendere tale processo adatto – nelle tempistiche e nelle dimensioni coinvolte – a recuperare vissuti e forme di espressione del sé davvero capaci di garantire una transizione piena all'età adulta. Questo processo di accelerazione sembra infatti trovare le condizioni per proseguire anche una volta che i minori vengono accolti, in quanto la normativa di pressoché tutti i Paesi europei richiede un'autonomia lavorativa ed economica di questi adolescenti fin dal compimento del 18° anno di età. L'adultizzazione appare perciò collegata anche alle richieste del Sistema dell'accoglienza, il cui mandato risulta non tanto quello di lavorare sul processo di crescita e di integrazione, quanto piuttosto sul processo di autonomizzazione che si innesta, come esplicitato, su un processo di adultizzazione già attivato durante il viaggio (se non ancora prima) e fa sì che la dimen-

sione della crescita, del sogno, considerate come tipiche dell'infanzia, vengano trascurate fino a sparire. In questo senso è da segnalare come il processo di sviluppo dell'autonomia non risulti di per sé critico: in realtà esso rappresenta un elemento essenziale e caratterizzante l'infanzia e la strutturazione dei servizi per l'infanzia che la promuovono. È però necessario individuare due sostanziali differenze: da un lato, nei servizi per l'infanzia, il processo di autonomizzazione viene garantito secondo uno sviluppo temporale più lungo, personalizzato sulla base delle caratteristiche di ciascuno e secondo i tempi di sviluppo fisico e psico-affettivo del bambino; dall'altro lato la spinta all'autonomia non rappresenta l'unica tipologia di intervento, associandosi a pratiche di *maternage*, di accudimento, di crescita, o comunque a esperienze di tipo educativo. Di fatto invece l'intervento nei servizi per MNA appare basato esclusivamente sulla risposta a bisogni e urgenze di supporto materiale e finalizzato alla sola (rapida) autonomizzazione dei minori.

Entro tale contesto emerge come potenzialmente critica anche la stessa esplicitazione dell'esistenza di diritti specifici dell'infanzia, nella misura in cui il sistema tendenzialmente disattende la possibilità di garantirli. Di fatto la gestione e la tutela della condizione di minore viene percepita ancora come potenzialmente perseguibile, anche se appare nelle sue esplicitazioni pratiche di non immediata attuazione. L'applicazione degli strumenti legislativi per tutelare il minore risulta infatti difettosa e la cura alla dimensione dell'infanzia risulta poco gestita a livello istituzionale (Sinha, Uppal, 2009). In questo senso gli operatori dei centri di accoglienza hanno un ruolo essenziale nell'evitare la riproduzione di forme di esclusione sociale potenzialmente basate sulla riproduzione di forme di esclusione dai diritti universali per alcune fasce di popolazione – in questo caso rappresentate dai Minori Non Accompagnati (Christie, 2002).

La normativa dunque impone ai minori di essere 'più grandi della loro età', e fa sì che un lavoro centrato sulla condizione di infanzia induca gli operatori – è il caso questo degli operatori italiani – a pensare che trattando i MNA come bambini non solo andrebbero contro

il mandato istituzionale, ma addirittura li danneggerebbe. Dunque, dinanzi alla percezione di alcuni operatori italiani che la dimensione della comunità per minori tende, per sua stessa natura, a ‘infantilizzare’, essi riportano il timore di indurre tale condizione, che vedono in contrasto con la necessità di dare ai minori strumenti per una crescita rapida, essenziale affinché possano essere il più autonomi possibile al compimento dei 18 anni. Offrire quindi un servizio che tenga conto specificatamente del fatto che sono persone della fascia dell’infanzia viene visto, da questi operatori, come controproducente e capace, in ultima analisi, di indurre comportamenti a rischio nei minori.

Si palesa anche la questione della possibile incoerenza – espressa dagli operatori di tutte le nazionalità – tra la possibilità di concedere alla minore età di esprimersi e le richieste che vengono effettuate appena i MNA compiono 18 anni. Tale fenomeno rischia di generare contraddizioni nell’approccio alla minore età anche nell’intervento educativo, ad esempio rispetto a ciò che è permesso e a ciò che non lo è.

Di fatto la questione dell’adulterizzazione precoce si scontra – così declinata – con la questione del camminare verso l’età adulta attraverso una serie di ‘multiple transizioni’ (Burnet, Peel, 2001; Roberts *et al.*, 2017; Surian, Comini, Menini, Pietropolli, 2018), necessarie nei vari contesti di vita: lavoro, abitazione, relazioni, scolarizzazione, gestione personale. I sistemi normativi infatti rischiano di effettuare una riduzione concettuale, limitandosi a tenere in considerazione esclusivamente le esigenze legate all’autonomia economica e lavorativa, senza peraltro neanche riuscire a garantire gli strumenti adeguati perché tale aspetto possa essere realmente perseguito, a causa di criticità di sistema che vengono rilevate – perlomeno nel contesto italiano (Burgio, Muscarà, 2018).

Il rischio del disconoscimento dei bisogni formativi tipici della condizione di infanzia, a livello normativo e in parte dal punto di vista educativo, si accompagna a un’offerta di assistenza che rischia di portare a una condizione di povertà educativa. Trascurare un’offerta educativa di qualità per questi minori, infatti, significa disattendere non solo diritti inalienabili ma il perseguimento di fondamentali obiettivi di sviluppo

personale. Solo una piena realizzazione della persona nell'infanzia consente infatti una maturazione identitaria, evitando uno schiacciamento della personalità e l'impossibilità dell'espressione di nuclei identitari profondi. (Hopkins, Hill, 2010). Tale rischio si dispiega anche in termini sociali e di mancata inclusione nella comunità, sviluppandosi – nelle sue espressioni più estreme – in aspetti psicopatologici, devianze o scarso senso civico e sociale o di mancato radicamento nella società di accoglienza.

Sembra fondamentale allora poter riportare innanzitutto gli operatori stessi a vedere l'infanzia anche al di là delle sue (mancate o meno) manifestazioni, così come le potenzialità in essa insite, supportando la difficoltà come operatori a leggere, ma poi anche a intervenire, in situazioni così complesse e dense di sofferenze e istanze contraddittorie. In una dimensione formativo-professionale degli operatori sembra utile poter dare spazio da una parte alla conoscenza di quale sia lo sviluppo 'tipico' per questa peculiare condizione di vita, di bambino, al tempo stesso migrante e senza i genitori: conoscere perciò quanto traumi, violenze fisiche e psicologiche, precarietà della condizioni di vita, distacco dalla famiglia, solitudine, sfiducia negli altri possano incidere, pur nelle differenze delle storie individuali, sull'evoluzione di questi minori. Dall'altra parte capire come offrire esperienze educative di qualità possa dare opportunità fondamentali per rimettere in gioco il loro percorso di crescita, relazionandosi con figure di riferimento, provando a immaginarsi adulti, sperimentando esperienze di fiducia in sé. Solo attraverso una dimensione educativa, oltre che attraverso eventuali supporti psicologici, il bambino può infatti crescere come persona e come cittadino, sperimentandosi e sviluppando appieno le proprie potenzialità.

Dal punto di vista legislativo e giuridico bisogna tenere conto che la scelta di incidere sul benessere della persona non è solo motivata da istanze di tipo etico, di rispetto concreto della normativa internazionale relativa ai diritti del fanciullo, ma può garantire lo sviluppo di capacità di tipo civico e di cittadinanza, fornendo esperienze, che possono trasformarsi in strumenti, per comprendere il funzionamento di una

società democratica basata sul rispetto per le persone e per le regole sociali (Kohli, 2011).

Possiamo dunque osservare come i diversi livelli di micro-sistema – il singolo centro di accoglienza, le sue prassi, la sua cultura –, meso sistema – la rete di accoglienza – e macro – le normative nazionali e internazionali – si influenzino vicendevolmente (Bronfenbrenner, 2002; Augelli, Lombi, Triani, 2018; Di Masi, Defrancisci, 2018): sembra necessario – laddove non esista una chiara intenzionalità a tutelare l'infanzia come prima istanza di intervento – invertire la rotta, e passare da un contesto macro capace di influenzare il contesto micro (l'educativo che si adegua al normativo) a un contesto in cui il micro ha la capacità di oltre-passare il livello macro nella capacità di significazione e di donazione di senso. Se dunque gli operatori faticano a riconoscere i Minori Non Accompagnati come bambini perché il sistema impone una visione diversa e li vuole adulti velocemente, appare utile ripensare alle proprie categorie pedagogiche e immaginare come possa essere possibile garantire loro una piena crescita e un pieno sviluppo che passino anche attraverso il riconoscimento della loro cifra di infanzia. È infatti solo attraverso tale riconoscimento che i minori possono conoscere, sperimentare, e dunque portare con sé per tutto l'arco della vita elementi quali il gioco, la simbolizzazione, la fantasia, la possibilità di costruire relazioni significative con l'altro, la spensieratezza; tutte dimensioni essenziali che costituiscono la cassetta degli attrezzi che ciascun adulto porta con sé solo se provate, sperimentate, messe in pratica.

È dunque attraverso uno sguardo e un intervento educativo, il cui mandato diventa anche quello di riconoscere e promuovere l'infanzia di questi minori, pur nel pieno riconoscimento – al contempo – del loro lato ormai adulto, che è possibile garantire una delle tante transizioni all'età adulta che i Minori Non Accompagnati devono affrontare.

Si apre allora uno spiraglio, che rivede le migliori istanze e diritti dell'infanzia realizzarsi e aspirare a scoprirsi quando questi minori vengono in contatto con situazioni educative capaci di risvegliarne il desiderio di apprendere, di socializzare, di crescere. Tali esperienze divengo-

no un elemento fondamentale di apertura, che porta loro e gli operatori stessi a riscoprire orizzonti di senso e obiettivi diversi da quelli legati alla mera assistenza. In questo senso l'intervento con i minori si sposta dal 'semplice' riconoscimento dei bisogni primari (Maslow, 2010), focalizzandosi maggiormente sulla possibilità di restituire importanza all'esperienza educativa che si apre e su cui minori ed educatori possano riflettere assieme (Dewey, 2014). Il fine diviene dunque quello di permettere esperienze educative volte all'ampliamento del campo di esperienza, in grado garantire ai minori la possibilità di vedere 'il bello' e di affrontare il 'difficile' senza rimanerne schiacciati (Bertolini, Caronia, Palmieri, 2015); così i minori possono trovare nell'educatore un punto di riferimento con cui condividere e risignificare le esperienze attraversate, imparando a progettare mondi possibili (Bertolini, Caronia, Palmieri, 2015) senza la sensazione di iper-responsabilizzazione da parte di una realtà più grande di loro.

L'intervento educativo potrebbe allora prendere le mosse dall'individuazione e dal riconoscimento delle 'parti bambine' e delle 'parti adulte' che coesistono nei minori, costruendo sulla base di esse un progetto in grado di ampliare l'esperienza educativa e di permettere ai minori di vivere e mettere in gioco, sviluppandole e valorizzandole, entrambe le componenti. Allo stesso tempo risulta fondamentale condurre un lavoro di significazione delle esperienze che vanno compendosi, ampliandosi, pian piano, anche ai contesti sociali fuori dei centri di accoglienza, capace di portare i minori a una maggior consapevolezza delle loro caratteristiche e, successivamente, della loro storia di vita. In questo senso può risultare rilevante l'utilizzo della narrazione autobiografica che accompagna i minori al racconto della propria storia di vita, a partire dalle esperienze più recenti (quelle compiute in Europa, nel centro di accoglienza, che hanno iniziato a dare solidità...), per poi tornare indietro a esplorare le aree del passato, pur tenendo in considerazione e contemplando e garantendo loro la necessità di mantenere delle aree di non detto (Kohli, 2006).

9.2 La professionalità e le competenze dell'operatore

L'esplorazione della domanda di ricerca relativa alle competenze professionali e alle esperienze formative necessarie per lavorare con i Minori Non Accompagnati ha condotto all'emersione di tematiche non strettamente inerenti alla domanda di ricerca, ma a essa di fatto intimamente collegate.

9.2.1 La formazione iniziale e continua

Il tema della formazione professionale degli operatori emerge in modo chiaro dai partecipanti alla ricerca, sia nella veste di formazione iniziale che in quella di formazione in itinere, a sottolineare la necessità e l'importanza di una continuità e di un aggiornamento costante, al fine di acquisire non solo nuove conoscenze, ma anche di confrontarsi in *équipe* riguardo alle prassi.

Per quanto riguarda la formazione iniziale viene sottolineata l'importanza di una formazione tecnico-specialistica, suggerita dagli operatori come temporalmente successiva e più approfondita/specifica, dal punto di vista dei contenuti, rispetto alla formazione universitaria. Per quanto successiva alla formazione accademica, gli operatori ritengono che tale momento formativo debba comunque precedere l'ingresso lavorativo nei servizi di accoglienza.

Il tirocinio iniziale nei servizi per MNA, infine, viene visto da tutti gli operatori come occasione importante per l'acquisizione di conoscenze sul campo e la sperimentazione di competenze specifiche. In questo senso una chiara progettualità degli obiettivi formativi, inerenti a tale esperienza, consiglia l'individuazione di tempistiche chiare (un tempo sufficientemente prolungato, una gradualità nell'accesso a tutte le esperienze che si possono fare in struttura) e la costruzione di un'esperienza di tirocinio che consti tanto della possibilità di osservare gli operatori, compresi i momenti di criticità e di difficoltà, quanto della possibilità di accedere alla documentazione e di effettuare esperienze pratiche in modo gradualmente sempre più autonomo. Elemento di interesse è rappresentato dall'idea, riportata da molti operatori spagno-

li, che l'inserimento del tirocinante rappresenti un'esperienza che deve caratterizzarsi per l'assenza della pressione di dover 'fare subito'. Tale approccio sembra trovare analogia con la situazione dei minori.

Grande importanza viene attribuita a un percorso personale di supervisione e psicologico che sostenga l'operatore, così come esperienze di vita che lo avvicinino ad altre culture. La possibilità di una supervisione viene infatti percepita come essenziale non solo per l'accompagnamento all'esperienza di tirocinio, ma anche per la formazione continua degli operatori. In questo senso appare importante non solo la possibilità di poter effettuare supervisione con figure specifiche (psicologo o etnopsicologo, ad esempio), ma assume rilevanza anche il ruolo del *team* o dell'*équipe* multidisciplinare, per garantire una condivisione di conoscenze e competenze. Tale possibilità viene vista come occasione di formazione intersoggettiva alla pari non solo per la possibilità di confrontarsi con operatori che hanno accumulato maggiori esperienze, ma anche per la possibilità di trovare nel gruppo l'insieme delle conoscenze e delle competenze necessarie all'intervento, nella consapevolezza che nessun operatore possa racchiudere in sé tutte le competenze e le conoscenze utili.

Altri elementi critici emergenti dagli operatori riguardano il fatto – con riferimento specifico a ciò che è emerso dagli operatori italiani – che gli accompagnamenti esterni (per il disbrigo di pratiche burocratiche o sanitarie) e i momenti di gioco, vengono percepiti come facilmente delegabili a tirocinanti e volontari che possono farsene carico in autonomia. Tale elemento si scontra con l'osservazione, portata dagli operatori italiani, che è proprio in tali momenti che si creano gli spazi nei quali l'infanzia emerge. Sono dunque in questo senso momenti preziosi, che potrebbero connotarsi perciò per una chiara intenzionalità educativa e come tali potrebbero caratterizzarsi per un lavoro (anche progettato all'interno di un tirocinio) di individuazione di finalità e obiettivi specificatamente legati a quanto proposto al termine del precedente paragrafo.

9.2.2 *Le competenze*

Per quanto riguarda il tema delle competenze è da notarsi come le conoscenze ritenute essenziali per la professionalità degli operatori che lavorano con i Minori Non Accompagnati non rappresentino un'area particolarmente rilevante. Tuttavia, le conoscenze delineate appaiono specifiche e, al contempo, capaci di coprire le diverse dimensioni necessarie per l'intervento. Sono infatti riportate conoscenze di tipo legislativo, geopolitico e relative agli aspetti culturali dei Paesi di provenienza dei minori, ma anche conoscenze relative alle varie 'tipologie' di minori (i vari *status* che possono acquisire, le caratteristiche in base alle età) e conoscenze di tipo educativo.

Relativamente agli atteggiamenti degli operatori che svolgono questo lavoro vengono evidenziati la motivazione, la disposizione all'impegno personale, alla consapevolezza, al controllo di sé e all'autocritica, al desiderio continuo di apprendere, oltre che un atteggiamento proattivo e positivo e – non ultima – l'empatia.

Per quel che riguarda le abilità, emergono in modo chiaro l'importanza di possedere capacità specifiche riguardanti la progettazione, la revisione e riprogettazione in itinere di esperienze educative, in modo flessibile, tenendo conto di tutti gli attori e del contesto di riferimento. Infine, di rilievo appare la capacità di risolvere problemi in autonomia, portando avanti in contemporanea più filoni, che va di pari passo con la capacità essenziale di confrontarsi a livello interpersonale e di lavorare in *team*.

Appare interessante notare come tale set di conoscenze, capacità e atteggiamenti non si connoti in modo specifico né rispetto al tema dell'intervento di stampo educativo con i minori né in chiave interculturale, se non per il riferimento alle conoscenze di tipo etnografico. Non emerge perciò una chiara caratterizzazione in un senso e/o nell'altro, e tale elemento pare in contrasto con i bisogni di cui gli operatori riconoscono essere portatori i ragazzi, caratterizzati tanto in un senso quanto nell'altro.

Si può allora ipotizzare – come occasione di sviluppo professionale delle *équipe* che lavorano nei centri per MNA – un primo lavoro

di individuazione di set di competenze che vengono ritenute utili per qualsiasi tipologia di intervento educativo, a prescindere dalla tipologia di utenza. A tale fase preliminare potrebbe fare seguito un lavoro di declinazione di competenze specifiche legate alle caratteristiche di cui sono portatori i Minori Non Accompagnati e che è necessario mettere in campo per assolvere al mandato relativo alla loro utenza e al loro servizio (Maccario, 2005).

Tale processo può potenzialmente condurre alla costruzione di set diversi di competenze, a testimonianza del fatto che i servizi – per quanto rivolti alla stessa utenza – si differenziano per forme di organizzazione, professionalità coinvolte, stili educativi, tipologie di interventi offerti (Portera, 2013).

9.2.3 La relazione educativa

L'analisi delle opinioni degli operatori rispetto alla relazione educativa si proponeva di esplorare l'applicazione di quanto espresso in forma dichiarativa rispetto alla professionalità necessaria per chi opera con i Minori Non Accompagnati.

Rispetto a quanto analizzato è interessante notare come gli operatori attribuiscono importanza, nella costruzione della relazione educativa, alla dimensione dell'affettività e della cura. Sono queste, infatti, dimensioni maggiormente legate all'infanzia, che paiono quindi emergere comunque anche dagli operatori che dichiarano di non riconoscere o di far fatica a riconoscere la dimensione dell'infanzia di cui sono portatori i Minori Non Accompagnati. Sembra quindi che – per quanto in maniera implicita – il tema dell'infanzia emerga e possa trovare spazio.

Altro tema di rilievo è rappresentato dalla consapevolezza, da parte degli operatori, della difficoltà e della 'non autenticità' di una relazione che si costruisce in caso di adulti che si dichiarano minori. Viene anche notato il rischio di una potenziale necessità, percepita da parte dei minori, di adeguarsi in modo artificioso alla relazione educativa, vista come uno degli ulteriori compiti da affrontare e in cui è necessario mostrarsi 'capaci': il rischio è l'assenza di autenticità e – conseguentemente – una

mancata caratterizzazione educativa della relazione, che diviene tale solo quando educatore e educando sono nella possibilità e nella libertà di essere se stessi, per quanto sempre nel rispetto reciproco dei ruoli.

È pur vero che questo atteggiamento rischia di essere indotto. Alcuni operatori infatti più che individuare elementi facilitanti per la costruzione della relazione educativa da parte degli utenti sembrano piuttosto porre ‘condizioni’, prerequisiti, caratteristiche degli utenti che possano consentire lo stabilirsi di una relazione educativa. Secondo alcuni operatori dunque è possibile costruire una relazione educativa solo nel momento in cui i minori sono consapevoli della sua costruzione e desiderosi di instaurarla.

Tale osservazione suggerisce l’idea di una relazione che non è in grado di costituirsi in assenza della capacità e della disponibilità dell’educando di riconoscere il valore formativo della relazione stessa. Rispetto a ciò è possibile osservare come – specie in un primo tempo e specie con minori caratterizzati da vissuti traumatici e scarsa padronanza linguistica e culturale – tale passaggio possa risultare forzoso. Soprattutto quando l’educando è in difficoltà è forse sensato pensare di non porre condizioni rispetto a come egli dovrebbe essere affinché la relazione possa essere educativa. La relazione diviene educativa, infatti, nel momento in cui c’è una chiara intenzionalità educativa dell’operatore, indipendentemente dalla capacità dell’educando di comprenderne la portata (Palmieri, 2011).

Inoltre, appare interessante notare che, per quanto ci sia concordanza tra le competenze individuate come necessarie e gli elementi su cui si basa la relazione educativa, gli operatori italiani sottolineano il fatto che la relazione si crea soprattutto nelle occasioni informali ed estemporanee, ossia quando mancano un obiettivo istituzionale o un *setting* progettato. In questi casi sembra dunque che gli operatori riescano a ‘perdere di vista’, per un momento, il proprio mandato, adeguandosi a modalità di interazione diverse che i minori mettono in atto quando si trovano al di fuori della struttura. Torna qui il tema dell’intenzionalità. Non è vero che una relazione è educativa quando non è intenzionale.

Una relazione educativa è sempre intenzionale, anche nei momenti di informalità. Si tratta allora di capire quali potrebbero essere gli obiettivi educativi che caratterizzano le situazioni informali e potenzialmente estemporanee, individuando una linea di continuità tra istituzionale e non, tra formale e informale, tra estemporaneo e progettato, in una logica di integrazione e completezza dell'intervento (Palmieri, 2011).

Conclusioni

La presente ricerca ha inteso esplorare le rappresentazioni sociali legate al costruito di infanzia e a quello delle competenze e dello sviluppo professionale degli operatori nell'ambito dei centri di accoglienza dei Minori Non Accompagnati.

Attraverso la voce di 37 operatori, che a vario titolo sono impegnati nei sistemi dell'Accoglienza di quattro Paesi Europei (Italia, Svezia, Cipro, Spagna), è stato possibile giungere a una disamina dei temi relativi alle domande esplorative poste all'inizio della ricerca.

Il quadro che ne emerge si caratterizza per una forte complessità e per una varietà di condizioni entro le quali gli operatori si trovano a dover progettare e attuare il loro intervento.

Gli operatori sono portatori di una visione dell'infanzia che – per quanto da tutti implicitamente contemplata – appare esplicitarsi in modalità diverse. Mentre infatti gli operatori svedesi, ciprioti e spagnoli riescono a riconoscere in maniera dichiarata la condizione di infanzia di cui i Minori Non Accompagnati sono portatori, gli operatori italiani faticano nel riconoscere tale condizione, se non attraverso elementi contestuali o relativi all'individuazione di bisogni specifici e caratterizzanti.

La difficoltà mostrata dagli operatori italiani appare in parte spiegata dal fatto che tale fatica sia riconosciuta innanzitutto nei minori stessi. Loro per primi, infatti, vengono percepiti come in difficoltà nel riconoscersi come bambini; alcuni di loro sembrano finanche non volersi

riconoscere come tali, a causa della necessità di mostrarsi autonomi e capaci di rispondere al mandato, 'al viaggio' di cui – in forma più o meno esplicita – sono stati investiti dalle proprie famiglie di origine.

Analogamente, anche i sistemi normativi e il mandato istituzionale a cui gli operatori devono rispondere tende a favorire la necessità di un processo di adultizzazione e di autonomizzazione rapido, da compiersi entro il diciottesimo anno di età. Tale mandato può dunque rappresentare un ostacolo nella percezione della condizione di infanzia.

La possibile discrepanza tra mandato istituzionale e tutela dell'infanzia e dei suoi diritti viene riconosciuta dagli operatori di tutte le nazioni, a testimonianza di una ancora mancata regolamentazione legislativa davvero capace di farsi carico di tutte le istanze di cui i Minori Non Accompagnati sono portatori, innanzitutto in quanto bambini.

In questo senso anche quegli operatori che hanno una chiara intenzionalità volta alla tutela dell'infanzia si scontrano con la fatica di costruire interventi educativi che necessitano di tenere in considerazione tanto il recupero dell'infanzia quanto la promozione di un processo di autonomizzazione armonico e tempestivo.

Il quadro delineato mostra come complessità e dinamicità rappresentino la principale sfida per chi opera nei servizi per Minori Non Accompagnati. La necessità di tenere in considerazione tali dimensioni appare essenziale dinanzi al fatto che uno dei rischi in cui è possibile incorrere nell'intervento con un'utenza così caratterizzata è quello di una possibile semplificazione: nel tentativo di ridurre la complessità è infatti possibile perdere la capacità di rispondere a bisogni multipli e al contempo specifici, con il rischio collegato di costruire interventi basati sul mero adeguamento al mandato istituzionale di tipo assistenziale e uno schiacciamento dell'immagine di sé dei minori.

La risposta a tale rischio sta nella capacità di affrontare questa realtà non tanto all'interno di prospettive che riducono i MNA a categoria portatrice di bisogni speciali, quanto piuttosto attraverso l'individuazione di risposte specifiche che richiedono competenze adatte. Queste possono essere acquisite solo attraverso una formazione adeguata, sulla

progettazione della quale probabilmente non si è ancora riflettuto opportunamente (Portera, 2013; Bertozzi, 2018).

Si tratta di fatto di permettere agli operatori, anche laddove non esistono condizioni sistemiche favorevoli, di essere in grado di lavorare in *team* al fine di definire risposte contestualizzate e personalizzate a ciascuna delle dimensioni di cui sono portatori i minori, in una logica di dinamica e interazione. L'intervento richiede pertanto di essere volto al riconoscimento e alla garanzia non solo dei fondamentali diritti e bisogni dei minori, ma anche alla promozione di elementi di potenzialità, di resilienza, di opportunità e sviluppo, per loro e per la società che li accoglie.

In questo senso maturare competenze specifiche riguardo a questa tipologia di utenza significa non solo tenere presente il complesso panorama geopolitico e di tutela a livello internazionale ed europeo, ma anche fare riferimento alla dimensione individuale di cui ogni minore è portatore unico, senza tuttavia cadere in un approccio vittimizzante. Per quanto infatti dolorosi siano i vissuti di cui i Minori Non Accompagnati sono portatori, è essenziale sforzarsi di accompagnare il necessario ascolto del trauma migratorio, del dolore fisico e morale, rianodandolo con gli stimoli creativi che via via possono essere offerti, al fine di rivitalizzare le potenzialità di espressione e costruzione personale attraverso l'esplorazione del sé.

La costruzione della relazione educativa – lungi dal non confondere l'attenzione alla dimensione dell'infanzia con un approccio di tipo meramente assistenziale – appare allora essenzialmente basata sulla capacità di equilibrio tra formalità e informalità, tra immediatezza e progettualità. Tale elemento è essenziale nella costruzione di una relazione capace di sfruttare anche le occasioni estemporanee all'interno di una cornice di senso in grado di utilizzare ciò che accade in maniera non progettata, in un'ottica di sviluppo educativo che – attraverso la costruzione di ponti tra un'esperienza e l'altra – spinge l'educando a una progressione costante (Canevaro, 2008), caratterizzata da una promozione della capacità di significazione che può essere condivisa all'interno della relazione educativa. L'intervento educativo in questo senso può

oltrepassare l'idea di una immediata soddisfazione dei bisogni per far nascere – proprio attraverso una costruzione condivisa di una cornice di significazione – la capacità di desiderare (Winnicott, 2002).

La logica del Progetto di Vita può allora rappresentare una modalità utile a porsi il problema di come costruire e attuare esperienze educative e reti di attori capaci di dare vita a *milieu* educativi (Massa, 2000).

La capacità di coordinare azioni volte non solo alla risoluzione di singoli problemi o al soddisfacimento di bisogni particolari appare essenziale al fine di individuare quelle condizioni contestuali e quelle esperienze capaci di ridurre forme di disagio e di difficile accesso ad occasioni educative. Scegliere di perseguire una «cura autentica» (Heidegger, 1976), che non si fermi ad affrontare l'effettività e che non si 'sostituisca dominando' ma che coltivi piuttosto la capacità di occuparsi di se stessi percependo i propri bisogni, esprimendoli, affrontandoli così come i propri desideri, dando un senso alle esperienze vissute.

In questo senso appare essenziale superare il rischio di un utilizzo del potere dell'educazione nell'ottica di una «pedagogia nera», ossia nella logica della riproduzione di meccanismi di controllo sociale e di normalizzazione rispetto a un modello dominante, in questo caso occidentale (Foucault, 1976).

Il rischio nei contesti di emergenza – quali di fatto i centri del sistema dell'accoglienza per Minori Non Accompagnati potenzialmente sono – può infatti in parte distogliere l'intenzionalità dell'intervento dalla dimensione educativa, per attestarsi su livelli diversi che hanno a che fare con istanze di normalizzazione o di adattamento (Sacco, 2002).

Dato ciò, appare opportuno anche riflettere sulle condizioni materiali e istituzionali dei centri di accoglienza, che nella maggior parte dei casi sono riservati ai MNA e la cui permeabilità con l'esterno è spesso minimamente progettata. Tale elemento perdura per tutta la minore età, generando di per sé una condizione di esclusione sociale. Perciò, pur nonostante il loro essere nati da un'istanza motivata dalla cura, il rischio è che tali centri vadano a separare chi 'devia dalla norma', chi è 'diverso' dal resto della società.

Da ultimo, l'educatore può rappresentare quella figura di regia di una 'scena educativa' (Massa, 2003) che, a partire (ma anche a prescindere) dalla costruzione della relazione educativa, predispose da subito l'esperienza educativa verso altre relazioni, altre esperienze, altri significati, altre occasioni di scoperta e di sperimentazione del sé.

Soprattutto quando il tempo corre e vola, soprattutto quando i minori non sono quasi più minori; soprattutto quando le risorse sono limitate, l'intervento educativo può agire nella logica dell'attivazione di mediatori e della costruzione di reti di attori, umani e non umani, capaci di interagire tra loro.

Non umani perché, in ottica post-umanista, anche nella potenziale difficoltà nella costruzione di una relazione educativa i ragazzi possano esperire autonomamente tramite l'interazione con le dimensioni della materialità (Ferrante, 2014). E umani, affinché possano costituirsi reti di cittadinanza organizzata in forme diverse al fine di creare ponti esperienziali e relazionali.

Come in un modello a mosaico fluido (Singer, Nicholson, 1972), allora, gli educatori possono diventare quelle proteine transmembrana che – muovendosi fluidamente e attraversando da ambo i lati il confine tra dentro e fuori, tra centro di accoglienza e società – possono rendere tale barriera porosa, aprendola dove e quando necessario al fine di permettere il passaggio – potenzialmente ripetuto – non solo dei Minori Non Accompagnati ma anche di altri soggetti della società civile. Passaggio che permette quell'esercizio del sé graduale capace di aiutare il minore a traghettarsi verso l'adulthood, portando con sé, consapevolmente e contemporaneamente, la sua dimensione bambina.

La presente ricerca ha rappresentato per gli operatori coinvolti uno spazio di riflessività che ha consentito a ciascuno un confronto personale rispetto ai propri processi e alle proprie rappresentazioni, allargandosi poi – attraverso la condivisione dei risultati – prima al proprio gruppo di lavoro e poi ai gruppi delle altre nazioni coinvolte, al fine di confron-

tare non solo altre forme di rappresentazione ma anche altri modelli organizzativi e professionali.

Gli operatori hanno successivamente deciso di organizzare – in ciascuno dei servizi coinvolti in modo collettivo (Spagna, Cipro, Italia) – una fase di ritorno alla riflessione all'interno del proprio gruppo di lavoro, con lo scopo di individuare ed eventualmente rinegoziare gli obiettivi primari del servizio, declinandoli successivamente attraverso rubriche di competenze, nelle quali valorizzare i diversi ruoli e le diverse professionalità delle *équipes*.

Il mandato conclusivo per ciascun servizio – concordato dagli operatori stessi – è stato infine quello di procedere attraverso un percorso di riflessione a medio-termine (effettuato anche tramite l'attivazione di contatti con *network* internazionali legati all'accoglienza dei Minori Non Accompagnati) finalizzato all'esplorazione di possibili buone pratiche volte alla progettazione di forme di relazione e interazione tra i centri di accoglienza e la cittadinanza.

Si auspica che questo processo di ricerca-formazione possa essere generatore di una riflessività che rimetta al centro della scena educativa tutti gli elementi specifici tanto dell'esperienza educativa quanto della dimensione interculturale, rivolgendosi esplicitamente anche a una delle tante età di cui sono portatori i Minori Non Accompagnati: l'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Abric J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Accorinti M. (2014). *Politiche e pratiche sociali per l'accoglienza dei minori non accompagnati in Italia*. Roma, CNR Edizioni-European Migration Network (EMN).
- Acocella I. (2008). *I focus group: teoria e tecnica*. Milano, Franco Angeli.
- Aduino F. (2018). L'arte come strategia di intervento con i Minori Stranieri Non Accompagnati. In A. Traverso (ed.), *Infanzie Movimentate*. Milano, Franco Angeli.
- Allison J., Jenks C., Prout A. (2002). *Terrorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*. Roma, Donzelli.
- Altrichter H., Posch P., Somekh B. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Abingdon-on-Thames, UK, Routledge.
- Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla Y.L. (eds.) (2015). *Dai barconi all'Università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Collana 'Strumenti e ricerche'. Scuola di Lingua italiana per Stranieri Università di Palermo.
- Arasaratnam L.A. (2008). *Further Testing of a New Model of Intercultural Communication Competence*. Paper presentato all'incontro annuale dell'*International Communication Association*, New York.
- Aduino F. (2018). L'arte come strategia di intervento con i Minori Stranieri Non Accompagnati. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca*

- pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano, Franco Angeli.
- Augelli A., Lombi L., Triani P. (2018). La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa in relazione a bisogni e risorse dei Minori Stranieri Non Accompagnati. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano, Franco Angeli.
- Ayotte W. (2000). *Separated children coming to Western Europe: Why they travel and how they arrive*. UK, Save the Children.
- Bastianoni P., Simonelli A., Taurino A. (eds.) (2010). *Il colloquio psicologico*. Roma, Carocci.
- Bastianoni P., Taurino A. (2012). L'accoglienza del bambino fuori famiglia e i contesti di cura di tipo residenziale: le comunità per minori come ambienti terapeutici globali, *Minori e giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia*. 1, 2012, pp. 253-262.
- Bastianoni P., Zullo F. (eds.) (2012). *Neomaggioranni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma, Carocci.
- Bastianoni P., Zullo F., Fratini T., (2009). Minori stranieri non accompagnati: percorsi traumatici a rischio di non protezione. In 'XI Congresso Nazionale, AIP-Associazione Italiana di Psicologia, Sezione di Psicologia Clinica'. AIP-Associazione Italiana di Psicologia, pp. 27-28.
- Bean T.M., Derluyn I., Eurelings-Bontekoe E., Broekaert E., Spinhoven P. (2007a). Comparing psychological distress, traumatic stress reactions, and experiences of unaccompanied refugee minors accompanied by parents, *Journal of Nervous and Mental Disease*. 195, pp. 288-297.
- Bennet M.J. (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano, Franco Angeli.
- Benini M., De Simone S. (2011). Il mediatore culturale nell'incontro con i minori stranieri non accompagnati. In R. Bracalenti, M. Saglietti, *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*. Milano, Franco Angeli.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Milano, Carocci.

- Berman H. (2001). Children and War: Current Understandings and Future Directions, *Public Health Nursing*. 18(4), pp. 243-252.
- Berry J.W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, pp. 185-206.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e Politica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Bertolini P., Caronia L., Palmieri C. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Milano, Franco Angeli.
- Bertozzi R. (2018). Le (in)certezze nell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (eds.), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano, Franco Angeli, pp. 55-69.
- Bertozzi R., Sarius T. (2018). *I mediatori interculturali nel lavoro con richiedenti asilo e rifugiati in Italia*. Milano, Vita e Pensiero.
- Biagioli R. (2016). Sfide pedagogiche e integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati. Una ricerca in Toscana. *I Problemi della Pedagogia*. Anno LXII, Luglio/Dicembre, n. 2, pp. 221-248.
- Bichi R., (ed.). (2008). *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*. Milano, Franco Angeli.
- Biffi E., Francia G., Edling S. (2018). Strategie educative e politiche di tutela per i minori non accompagnati: l'esperienza svedese e italiana a confronto. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate*. Milano, Franco Angeli, pp. 25-40.
- Bobbio A. (ed.). (2007). *I diritti sottili del bambino*. Roma, Armando Editore.
- Bochicchio F., Di Viggiano L.P. (2012). *La formazione partecipata*. Milano, Guerini Scientifica.
- Bosisio R. (2011). Diritti e bisogni dei giovani migranti. Una ricerca empirica sulle opinioni e le percezioni dei minori stranieri non accompagnati. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 1, pp. 235-249.
- Bouchard M. (1995). Minori stranieri e criminalità organizzata. In M. Cavallo (ed.), *Le nuove criminalità*. Milano, Franco Angeli.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano, Franco Angeli.

- Bracalenti R., Saglietti M. (2011). *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*. Milano, Franco Angeli.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Bryam M. (1997), *Teaching and Assesing Interculturl Communicative Competence*. USA/UK, Multilingua Matters Ltd.
- Bryam M., Nicholas A., Steves D. (2001). *Introduction*. In M. Bryam, A. Nicholas, D. Steves (eds.), *Doing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- Burgio G., Muscarà M. (2018). Laboratorio Sicilia. Percorsi d'integrazione socio-lavorativa per i MSNA a Palermo. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano, Franco Angeli, pp. 159-171.
- Burnett A., Peel M. (2001). Asylum seekers and refugees in Britain: Health needs of asylum seekers and refugee. *BMJ Clinical Research* 322(7285): pp. 544-547.
- Cambi F., Mariani M., Sarsini D. (2009). *Pedagogia generale*. Roma, Carocci.
- Campani G., Helander R. (2004). Condizioni di vita, esperienze e sistema di protezione dei minori migranti non accompagnati in Finlandia. In C. Silva, G. Campani (eds.), *Crescere errando*. Milano, Franco Angeli, pp. 93-97.
- Campani G., Meyer I. (2004). Minori accompagnati a Berlino. In C. Silva, G. Campani (eds.), *Crescere errando*. Milano, Franco Angeli, pp. 86-91.
- Campani G. (2003). Introduzione. In C. Silva., G. Campani (eds.), *Crescere errando*. Milano, Franco Angeli, pp. 15-16.
- Campani G., Lapov Z., Carchedi F. (eds.). (2002). *Le esperienze ignorate. Giovani migranti tra accoglienza, indifferenza, ostilità*. Milano, Franco Angeli.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la 'logica del dominio'*. Erickson, Trento.
- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna, Il Mulino.

- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Ascquini (ed.), *La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano, Franco Angeli.
- Cardellini M. (2018). C'erano una volta i luoghi della discriminazione... e ci sono ancora: racconti di quotidiano razzismo verso i minori stranieri non accompagnati. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate*. Milano, Franco Angeli, pp. 196-210.
- Casadei S., Franceschetti M. (eds.) (2009). *Il Mediatore culturale in sei Paesi europei*. Report di Ricerca, Strumenti ISFOL.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma, Carocci.
- Cecchinato F., Nicolini D. (eds.) (2005). Action Learning. Metodi e strumenti per lo sviluppo manageriale basato sull'azione. *Il sole 24 ore*.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2016). *Dossier Statistico immigrazione*. Roma, IDOS.
- Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London, Sage Publications.
- Chiaroloanza C., Ardone R. (2003). Processi di adattamento in giovani albanesi immigrati. In G. Mantovani, C. Zucchermaglio, *Cultura e differenze: Atti del Workshop di Psicologia Culturale, Padova 10-11 aprile 2003*. Padova, Domeneghini, pp. 125-129.
- Chiarolanza, C., Ardone, R. (2008). La valutazione del benessere in adolescenti im-migrati. In A. Taurino, P. Bastianoni e S. De Don (eds.), *Scenari familiari intrasformazione. Teorie, strumenti e metodi per la ricerca clinico-dinamica e psi-cosociale sulle famiglie e le genitorialità*. Roma, Aracne, pp. 154-162.
- Christie A. (2002). Responses of the social work profession to unaccompanied children seeking asylum in the Republic of Ireland. *European Journal of Social Work*, Vol. 5, No. 2, pp. 187-198.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. UK, Routledge:
 Research design and planning. *Research Methods in Education*, pp. 173-201.
 Action Research. *Research Methods in Education*, pp. 440-456.

- Organizing and presenting qualitative data. *Research Methods in Education*, pp. 657-666.
- Coding and content analysis. *Research Methods in Education*, pp. 668-684.
- Grounded theory. *Research Methods in Education*, pp. 714-722.
- Corbetta P. (2011). La ricerca sociale: metodi e tecniche. In M. Cardano (ed.), *La ricerca qualitativa*. Bologna, Il Mulino, pp. 201-207.
- Corbin J., Strauss A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, Sage.
- Corsi M. (1997). *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*. Brescia, La Scuola.
- Dal Lago A. (2010). Note sul razzismo culturale in Italia. In S. Palidda (ed.), *Il «discorso» ambiguo sulle migrazioni*. Mesogea, Messina, pp. 11-13.
- Dal Lago B. et al. (2021). Osservazione e individuazione dei fattori di rischio in salute mentale nei minori stranieri non accompagnati: Uno studio sulla sintomatologia trauma-correlata. *Rivista di psicologia dell'emergenza e dell'assistenza umanitaria*, 25, pp. 54-81.
- De Luna C. (2009). *The role of school in migrant children's mental health, wellbeing and integration*. Kontur Tidsskrift. 15.
- De Stefani P., Buttici A. (eds.) (2005). *Migranti minori. Percorsi di riconoscimento e garanzia dei diritti dei minori stranieri non accompagnati nel Veneto*. Padova, Cleup.
- Deardorff D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *SAGE Journals*. Vol. 10, Issue 3.
- Deardorff D.K. (ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Duke University, USA, Derek Book.
- Derluyn I. et al. (2009). Mental Health Problems in Separated Refugee Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), pp. 291-297.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano, Raffaello Cortina.
- Di Masi D., Defrancisci E. (2018). 'La regola è l'eccezione': l'accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati dal punto di vista degli operatori. In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (eds.), *L'ingiusta distanza*. Milano, Franco Angeli, pp. 105-112.

- Di Nubila R. (2003). La nuova sfida della formazione: la nuova sfida delle competenze. In L. Galliani (ed.), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Roma, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 195-198.
- Di Nuzzo A. (2013). *Fuori di casa: migrazioni di minori non accompagnati*. Roma, Carocci.
- Doise W. (1993). La doppia dinamica sociale nello sviluppo cognitivo. In G. Gilli, A. Marchetti (eds.), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*. Milano, Raffaello Cortina, pp. 1-20.
- Doise W., Moscovici S. (1992). *Dissensi e consensi. Una teoria generale delle decisioni collettive*. Bologna, Il Mulino.
- Donati P., Folgheraiter F., Raineri M.L. (2011). *La tutela dei minori. Nuovi scenari relazionali*. Trento, Erickson.
- Dusi P. (2013). Competenze interculturali nella mediazione. In A. Portera (ed.), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativi, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano, Franco Angeli, pp. 125-136.
- Dusi P., Vecchio A. (2013). Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale. In A. Portera (ed.), *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativi, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano, Franco Angeli, pp. 40-55.
- Eide K., Broch T. (2010). *Enslinge Mindreårige Flyktninger. Kunnskapssatatus og forskningsmessige utfordringer*. Rapport RBUP.
- Eide K., Hjern A. (2013). Unaccompanied refugee children. Vulnerability and agency, *Acta Paediatrica*. 102(7), pp. 666-668.
- Elliott J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia, Open University Press.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma, Carocci.
- Fantini A. (1995). Language, Culture and World Wiew: Exploring the Nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, pp. 143-153.

- Fazel M., Reed R.V., Panter-Brick C., Stein A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors, *Lancet*. 379, pp. 66-82.
- Feijen L. (2008). The challenges of ensuring protection to unaccompanied and separated children. *Refugee Survey Quarterly*. Vol. 27, Issue 4, pp. 63-73.
- Ferrance E. (2000). *Themes in education: Action research*. Providence, RI, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Ferrante A. (2014). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano, LED Edizioni Universitarie.
- Finco R., Jacoub M. (2018). Forme di erranza indipendenti: giovani adulti alla ricerca di se stessi. In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (eds.), *L'ingiusta distanza*. Milano, Franco Angeli, pp. 91-97.
- Folgheraiter F. (2009). *Saggi di welfare. Qualità delle relazioni e servizi sociali*. Trento, Erickson.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino, Einaudi.
- Fratini T., Bastianoni P., Zullo F., Taurino A. (2013). Bisogni e vissuti relazionali di minori stranieri non accompagnati: un'analisi di resoconti narrativi. In P. Bastianoni, A. Taurino (eds.), *Rassegna di psicologia. L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*. Roma, Carocci.
- Frisina A. (2010). Focus Group. *Una guida pratica*. Bologna, Il Mulino.
- Gadeberg A.K., Montgomery E., Frederiksen H.W., Norredam M. (2017). Assessing trauma and mental health in refugee children and youth: a systematic review of validated screening and measurement tools. *European Journal of Public Health*. 27(3), pp. 439-446.
- Gadotti M. (2008). Educazione degli adulti e sviluppo delle competenze: una visione basata sul pensiero critico. In F. Batini, A. Surian (eds.), *Competenze e diritto dell'apprendimento*. Massa, Transeuropa, p. 41.
- Gallois C., Franklyn-Stokes A., Giles H., Coupland N. (1988). Communication accomodation in intercultural encounter. In Y.Y. Kim (ed.), *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, CA, Sage, pp. 157-185.
- Gennari M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano, Bompiani.

- Giovannetti M. (2000). Minori stranieri in movimento: percorsi e pratiche tra integrazione e devianza. In D. Melossi (ed.), *Multiculturalismo e sicurezza. Quaderni di Città sicure*, n. 21, pp. 297-408.
- Glaser B., Strauss A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA, Sociology Press.
- Granata A. (2018). Minori felicemente accompagnati. Il soggiorno in famiglia come fattore di resilienza e orientamento. Uno studio di caso. In A. Traverso (ed.), *Infanzie movimentate*. Milano, Franco Angeli, pp. 128-143.
- Grange T. (2014), Introduzione. In A. Bobbio (ed.), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*. Armando, Roma, pp. 7-9.
- Griffith D.A., Harvey M.G. (2000). An Intercultural Communication Model for Use in Global Interorganizational Networks. *Journal of International Marketing*, 9(3), pp. 87-103.
- Groark C, Sclare I, Raval H. (2011). Understanding the experiences and emotional needs of unaccompanied asylum-seeking adolescents in the UK. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 16(3), pp. 421-442.
- Gullahorn J.R, Gullahorn J.E. (1962). An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, 3, pp. 33-47.
- Hamilton H., Richardson M.F, Shuford B.J. (1998). Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach. *College Student Affairs Journal*. Vol. 18, No. 1.
- Hammer M.R., Wiseman R.L., Rasmussen J.L., Brusckke J.C. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 46, pp. 309-326.
- Harrel-Bond B. (2005). L'esperienza dei rifugiati in quanto beneficiari d'aiuto. *Annuario di Antropologia*, 5, pp. 15-48.
- Heiddegger M. (1976). *Essere e tempo*. Longanesi, Torino.
- Helfter C. (2010). La prise en charge des mineurs isolés étrangers par l'Aide sociale à l'enfance. Une protection nécessaire et perfectible. *Informations sociales*, 4(160), pp. 124-132.
- Hodes M. et al. (2008). Risk and resilience for psychological distress amongst unaccompanied asylum seeking adolescents. *J Child Psychol Psychiatry*, Jul;49(7), pp. 723-32.

- Holtermann A., Scharf F., Romer G., Moller-Kallista B. (2022). The Mental Health Problems of Unaccompanied and Accompanied Refugees in Childhood and Adolescence in Germany. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, (2022), 50 (5), pp. 369-381.
- Hoopes J. (1979). *Oral History: An Introduction for Students*. Chapel Hill, NC, University of North Carolina Press.
- Hopkins P., Hill M. (2010). The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child & Family Social Work*, 15(4), pp. 399-408.
- Huemer J., Karnik N.S., Voelkl-Kernstock S., Granditsch E., Dervic K., Friedrich M.H., Steiner H. (2009). Mental health issues in unaccompanied refugee minors. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 3(1), p. 13.
- Hunter B., White G.P., Godbey G.C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, pp. 267-285.
- Husha A., Orlandi F., Testore G. (2010). L'istituto del rimpatrio assistito: il contributo di una ricerca su minori marocchini e albanesi. In R. Bracalenti, M. Saglietti (eds.), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*. Milano, Franco Angeli.
- Hyman H.H. (1954). *Interviewing in social research*. Chicago, University of Chicago Press.
- Imahori T.T., Lanigan M.L., (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Communication Competence*, 13, pp. 269-286.
- Jaspars J., Fraser C. (1984). *Rappresentazioni sociali*. Bologna, Il Mulino.
- Johnson C.C. (2012). Implementation of STEM education policy: Challenges, progress and lessons learned. *School Science and Mathematics*, 112(1), pp. 45-55.
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G., (eds.) (2010). *La ricerca – azione – Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano, Raffaello Cortina.
- Kemmis S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3) pp. 463-474.

- Kemmis S., Mc taggart R., Nixon R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore, Springer.
- Kim Y.Y. (2002). Dapting to an unfamiliar culture. In W.B Gudykunst, B. Mody (eds.). *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oak, CA, Sage, pp. 259-273.
- King M. (2004). *I diritti dei bambini in un mondo incerto*. Roma, Donzelli.
- King P.M., Baxter Magolda M.B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, pp. 571-592.
- Kohli R. (2006). The Sound Of Silence: Listening to What Unaccompanied Asylum-seeking Children Say and Do Not Say. *British Journal of Social Work*, 36, pp. 707-721.
- Kohli R. (2011). Working to Ensure Safety, Belonging and Success for Unaccompanied Asylum-seeking Children. *Child Abuse Review* Vol. 20: pp. 311-323.
- Kohli R., Mather R. (2003). Promoting psychosocial well-being in unaccompanied asylum seeking people in the United Kingdom. *Child and Family Social Work*, 8(3), pp. 201-212.
- Krueger R.A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*, Thousand Oaks, Sage.
- Kupka B. (2008). *Creation on an instrument to assess intercultural communication for strategic international human resource management*. Unpublished doctoral dissertation, University of Otago, New Zeland.
- Le Boterf G. (1998). *L'ingegneria des competences*. Paris, Editions d'Organisation.
- Lewin K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, pp. 5-41.
- Lipari D., Pastore S. (eds.) (2014). *Nuove parole della formazione*. Roma, Palinsesto.
- Lorenzini S. (2018). L'intervento educativo nelle Comunità di Seconda Accoglienza per i Minori Non Accompagnati: quale valore alla prospettiva pedagogica interculturale nei riferimenti teorici e nelle prassi educative?

- Esiti da una ricerca qualitativa in Emilia-Romagna. In A. Traverso (ed.). *Infanzie movimentate*. Milano, Franco Angeli, pp. 172-190.
- Luatti L. (ed.) (2006). *Atlante della mediazione linguistico culturale: nuove mappe per la professione del mediatore*. Milano, Franco Angeli.
- Luatti, L., Torre A.T. (eds.). (2012). La mediazione interculturale. Sezione monografica di *Mondi Migranti*, Rivista, n.1/2012, Milano, Franco Angeli.
- Lustig S.L., Kia-Keating M., Knight W.G., Geltman P., Ellis H., Kinzie J.D., Keane T., Saxe G.N. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 43(1), pp. 24-36.
- Maccario D. (2005). *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma, Carocci.
- Macinai E. (ed.). (2016). *Pedagogia e diritti dei bambini*. Roma, Carocci.
- Malmsten J. (2014). Unaccompanied children living in traditional houses – voices from Sweden. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, Vol. 10, n. 1, pp. 18-35.
- Maragliano A., Piccinini M. (2017). Il potenziale traumatico nel viaggio del richiedente asilo. Dai bisogni fondamentali negati alle ingiunzioni annesse. *Percorsi di analisi transazionale*, IV(4), Numero monografico: AT e immigrazione, pp. 21-27.
- Marradi A. (2005). *Raccontar le storie. Un nuovo metodo per indagare sui valori*. Roma, Carocci.
- Maslow A.H. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma, Armando.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, n. 2, febbraio, pp. 60-66.
- Massa R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- McAteer M. (2013). *Action Research in Education*. Thousand Oaks, Sage.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Melossi D., Giovannetti M. (eds.). (2002). *I nuovi sciuscià: minori stranieri in Italia*. Roma, Donzelli.
- Merton R.K., Kendall P.L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51, pp. 541-557.

- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano, Cortina Raffaello.
- Monacelli N., Fruggeri L. (2012). Soli ma non isolati: rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti dei minori stranieri non accompagnati. In P. Bastianoni, A. Taurino *Rassegna di Psicologia*, Roma, Carocci, pp. 29-48.
- Montgomery E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavia*, 124 (440), Special Issue: Trauma, Exile and Mental Health in Young Refugees, pp. 1-46.
- Montgomery C., Roy G. (2003). *Minori non accompagnati in Canada e in Québec: protezione, pratiche, risorse*. In C. Silva, G. Campani (eds.), *Crescere errando*. Milano, Franco Angeli, pp. 115-133.
- Moretti V. (2013). *Emozioniamoci. Educazione emotiva in classe*. Trento, Erickson.
- Morgan D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Mortari L. (eds.) (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano, Bruno Mondadori.
- Mortari L., Saiani L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano, Mcgraw-hill.
- Moscato R., Nigris E., Tramma S. (2008), *Dentro fuori scuola*. Milano, Bruno Mondadori.
- Moscovici S., Farr R.M. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr, S. Moscovici (eds.), *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Navas M., Rojas A.J., Garcia M., Pumares P. (2007). Acculturation strategies and attitudes according to the Relative Acculturation Extended Model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, pp. 67-86.
- Nigris E. (1998). *Educazione interculturale*. Milano, Bruno Mondadori.
- Nigris E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Ascquini (ed.) (2018), *La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano, Franco Angeli.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.

- Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *STUDIUM EDUCATIONIS – Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, Pensa education, Vol. 3, pp. 9-28.
- Oleimat A., Jones C., Hayter M. (2022) Middle eastern refugee children and adolescents mental health: A systematic review. *International Journal of Mental Health Nursing*, (32)2, pp. 2-10.
- Oppedal B., Seglem K.B. og Jensen L. (2009). *Avhengig og selvstendig: Enslige mindrerårigeflyktningers stemmer i tall og tale*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano, Franco Angeli.
- Palmieri C., Prada G. (eds.). (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Sesto San Giovanni, Mimesis.
- Pandolfi L., Manca S. (2018). Accompagnare MSNA verso l'autonomia: ricerca e politica in dialogo per migliorare l'efficacia degli interventi. In A. Traverso, (ed.), *Infanzie movimentate*. Milano, Franco Angeli, pp. 75-87.
- Pasquale G. (2020). L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in Italia: ambivalenze normative e istanze educative. *Education Sciences and Society* (1), pp. 306-345.
- Pastoor L.d.W. (2013). The decisive role of school in the lives of unaccompanied refugee minors in Norway. *Siirtolaisuus-Migration Supplement/2013*, pp. 32-40.
- Pastoor L.d.W. (2014). The Mediational Role of Schools in Supporting Psychosocial Transitions among Unaccompanied Young Refugees upon Resettlement in Norway. *Int. J. Educ. Dev.* (2014).
- Pastoor L.d.W. (2015). Unaccompanied young refugees – from uprooting to resettlement in Norway: The crucial role of schools in enhancing well-being, adaptation and integration. *Jeunes et Mineurs en Mobilité – Young people and Children on the Move*, 1(1), pp. 21-34.
- Pastoor L.d.W. (2020). *Young Refugees' Pathways in(to) Education. Teacher and Student voice: challenges, opportunities and dilemmas*. Cage 3A Project Report.
- Pastore S. (2005). Oltre il significato teorico della competenza: la valenza formativa. *Formazione e cambiamento, Webmagazine sulla formazione*, V, 38.
- Pavesi N. (2018). Pratiche innovative di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia. In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian.

- (eds.), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano, Franco Angeli, pp. 73-87.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano, Etas Scuola.
- Pike K.L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague, Mouton.
- Portera A. (ed.) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativi, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano, Franco Angeli.
- Potter J., Puchta C. (2002). Manufacturing individual opinions: Market research focus group, and the discursive psychology of evaluation. *British Journal of Social Psychology*, 41, pp. 345-363.
- Premoli P. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano, Franco Angeli.
- Quiroga V., Chagas E., Palacin C. (2018). La migrazione dei minori non accompagnati tra coraggio e riti di passaggio da un lato e fragilità della protezione dall'altro. In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (eds.). *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano, Franco Angeli, pp. 39-41.
- Rania N., Migliorini L., Sclavo E., Cardinali P., Lotti A. (2014). Unaccompanied Migrant Adolescents in the Italian Context: Tailored Educational Interventions and Acculturation Stress. *Child & Youth Services*, Routledge. Vol. 35, n. 4, pp. 292-315.
- Rapaport R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human relations*. Vol. 23, n. 6, pp. 499-513.
- Rathje S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7, pp. 254-266.
- Reggio P. (2017). Competenze interculturali ed esperienza professionale. In P. Reggio, M. Santerini, (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma, Carocci, pp. 17-23.
- Riemer J.W. (1977). Varieties of Opportunistic Research. *Urban Life*, Vol. 5, No. 4, USA, Sage.

- Roberts H.M. *et al.* (2017). Moving on: Multiple Transitions of Unaccompanied Child Migrants Leaving Care in England and Sweden. *International Journal of Social Science Studies*, 5(9), pp. 25-34.
- Robinson V., Segrott J. (2002). *Understanding the Decision Making of Asylum Seekers*, Finding 172, London, Research Development and Statistics Directorate, Home Office.
- Sacco A. (2002). *Le parole e il segno. Bambini zingari in viaggio tra due mondi*. Milano, Belladonna Editrice.
- Saglietti M. (2013). ‘Il problema è contenerli’: i minori stranieri non accompagnati e gli operatori delle comunità per minori/ “Containing Theme: This is the Problem”: Unaccompanied Minors and Residential Care Social Workers. In P. Bastianoni, A. Taurino (eds.), *Rassegna di psicologia*. Roma, Carocci, pp. 49-62.
- Santerini M. (2017). Introduzione competenze interculturali: ricerca e formazione. In P. Reggio, M. Santerini, (eds.), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma, Carocci, pp. 17-23.
- Sbraccia A., Scivoletto C. (eds.). (2004). *Minori migranti: diritti e devianza. Ricerche socio-giuridiche sui minori non accompagnati*. Torino, L’Harmattan Italia.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari, Edizioni Dedalo.
- Schön D.A. (1987). *Jossey-Bass higher education series. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, (CA), Jossey-Bass.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*. Milano, Franco Angeli.
- Schwartz H., Jacobs J. (1979). *Sociologia qualitativa*. Bologna, Il Mulino.
- Segatto B., Bonotto I., Tria A. (2018). Prospettive dell’affido familiare dei minori stranieri non accompagnati, dall’omo all’etero culturale. In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (eds.), *L’ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall’accoglienza alla cittadinanza*. Milano, Franco Angeli, pp. 115-123.

- Segatto B., Di Masi D., Surian A. (eds.) (2018). *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano, Franco Angeli.
- Segneri M.C., Gatta R. (2017). Riflessioni sul sistema di protezione italiano: l'etnografia incontra la psicologia clinica nel sistema sanitario. *Mondi migranti. Rivista di studi e ricerche sulle relazioni internazionali*, Milano, Franco Angeli.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Segrate, Mondadori.
- Silva C. (2003). Il viaggio, il luogo d'arrivo e le modalità d' inserimento. In C. Silva, G. Campani (eds.), *Crescere errando*. Milano, Franco Angeli, pp. 33-36.
- Silva C., Moyersoen J. (2006). Minori Stranieri Non Accompagnati. *Rassegna bibliografica: infanzia e adolescenza*, 7(1), pp. 5-29.
- Simoneschi G. (2017). I tre livelli di cura educativa nel processo di integrazione dei minori stranieri non accompagnati. *Minori e Giustizia*, 3, pp. 45-53.
- Singer S.J., Nicolson G.L. (1972). The fluid mosaic model of the structure of cell membranes. *Science*, 175, pp. 720-731.
- Sinha S., Uppal S. (2009). Lesser youth?: particular universalisms and young separated migrants in East London. *Journal of Youth Studies*, 12(3), pp. 257-273.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Milano, Carocci.
- Sletten M., Engebriksen A.I. (2011). *Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere*, NOVA-rapport n. 20/2011. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Smeets K., Ponte P. (2009). Action research and teacher leadership. *Professional development in education*, 35(2), pp. 175-193.
- Sourander A. (1998). Behavior problems and traumatic events of unaccompanied refugee minors. *Child Abuse & Neglect*, 22, pp. 119-727.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1995). *Competenza nel lavoro*. Milano, Franco Angeli.

- Spitzberg B.H., Changnon G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D.K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, Sage, pp. 2-52.
- Strauss A., Corbin J.M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications.
- Surian A. (2008). Verso una mappa delle competenze interculturali. In G. Mantovani (ed.), *Intercultura e mediazione*. Roma, Carocci, pp. 127-137.
- Surian A., Comini L., Menini A., Pietropolli A. (2018). *Diciotto anni: e dopo?* In B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian (eds.). *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. Milano, Franco Angeli, pp. 127-135.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci, Milano.
- Ting-Toomey S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York, Guilford.
- Traverso A. (2018). *Introduzione*. In A. Traverso (ed.) *Infanzie movimentate. Ricerca Pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano, Franco Angeli.
- Triani P. (2016). Il senso e il processo dell'integrazione: la lezione dei MSNA. *Studi e Documenti*, 14, pp. 1-5.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano, Franco Angeli.
- Trincherò R. (2004). *I metodi di ricerca educativa*. Bari, Laterza.
- Valenta M. (2008). *Finding friends after resettlement. A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*. Department of Sociology and Political Science. Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology, NTNU Trondheim.
- Valtolina G.G. (2011a). I minori stranieri non accompagnati in Italia. *Libertà civili*, (1/2011). Milano, Franco Angeli, pp. 72-85.
- Valtolina G.G. (2011b). *Gli Italiani e l'immigrazione*. Milano, Franco Angeli.
- Vannini I. (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano, Franco Angeli, pp. 13-26.
- Vecchio A. (2013). *Competenze interculturali nel settore aziendale*. In A. Portera (ed.), *Competenze interculturali*. Milano, Franco Angeli, pp. 83-93.

- Vervliet, M., De Mol, J., Broekaert, E., & Derluyn, I. (2013). 'That I Live, that's Because of Her': Intersectionality as Framework for Unaccompanied Refugee Mothers. *British Journal of Social Work*, 44(7), pp. 2023-2041.
- Walsh F. (2008). *La resilienza familiare*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Watters C. (2008). Ethnicity, Migration and Identities. *International Journal of Migration, Health and Social Care*. Vol. 4, n. 2, pp. 3-3.
- Wernesjo U. (2012). *Unaccompanied Asylum-Seeking Children: Whose Perspective?*. Thousand Oak, (CA), Sage.
- Whyte W.F. (1991). *Participatory Action Research*. Thousand Oak, (CA), Sage.
- Williamson J.G. (1998). The Economics of Mass Migrations. *NBER Reporter*, Summer.
- Winnicott D.W. (2002). *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma, Armando.
- Yule, W. (1998). Anxiety, depression, and post-traumatic stress disorder in children. In I. Sclare (Ed.), *The NFER child portfolio*, Windsor, UK: NFER-Nelson, pp. 43-47.
- Zamarchi M. (ed.) (2014). *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative – il caso Venezia*. Milano, Guerrini e Associati.
- Zecca L. (2017). *Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa*. In L.Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano, Franco Angeli, pp. 450-462.

Collana *Educare*

1. *Casale: la città della riscossa contro l'amianto*, a cura di Giorgio Matricardi, 2017; e-ISBN (pdf) 978-88-97752-82-0.
2. Agnese Larconetti, Anna Peluffo, *Il sogno di un bambino – Pietro e Seme*, 2019; e-ISBN (pdf) 978-88-94943-52-8.
3. Anita Maugeri, *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica*, 2020; ISBN 978-88-3618-006-6, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-007-3.
4. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani, 2020; ISBN 978-88-3618-023-3, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-024-0.
5. *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Andrea Traverso (Ed.), 2020; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-048-6.
6. *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta. Infanzie e adolescenze in divenire*, a cura di Maria Lucenti, 2021; ISBN 978-88-3618-062-2, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-063-9.
7. *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, a cura di Antonella Lotti, Federica Picasso, Sara Garbarino, Gloria Crea, Erika Scellato, 2021; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-100-1.
8. Serena Salvi, *Bambini che (si) riflettono. Un percorso didattico transdisciplinare per sviluppare empatia e senso di cura alla scuola primaria. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-148-3.
9. Valeria Todaro, *Il sapere in comunicazione. La discussione guidata come strumento per lo sviluppo di competenze argomentative. Esperienze*, 2022; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-161-2.
10. Gabriele Greggio, *Dal walkman ad Alexa. Ascolto ed educazione musicale informale*, 2023; ISBN 978-88-3618-225-1, e-ISBN (pdf) 978-88-3618-217-6.
11. Chiara La Banca, *Voglio diventare me. Un progetto educativo-teatrale tra scoperta e consapevolezza. Esperienze*, 2023; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-224-4.
12. Paola Alessia Lampugnani, *Età Multiple: rappresentazioni dell'infanzia nel Sistema dell'Accoglienza per i Minori Stranieri Non Accompagnati*, 2024; e-ISBN (pdf) 978-88-3618-274-9.

Paola Alessia Lampugnani, dopo la Laurea Magistrale in Scienze pedagogiche presso l'Università degli Studi di Genova e un'esperienza come assegnista di ricerca presso l'Università della Valle d'Aosta, ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze Sociali – curriculum Relazioni e processi interculturali presso l'Università di Genova. Ha successivamente lavorato, in qualità di assegnista di ricerca, presso il Teaching and Learning Centre dell'Università degli Studi di Genova. Ad oggi è docente-ricercatore presso la SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana.

Chi sono i Minori Stranieri Non Accompagnati? Di quale idea di infanzia – se ancora c'è – sono portatori? Cosa caratterizza la loro condizione? Sono 'prima' bambini, 'prima' stranieri o 'prima' non accompagnati? Quali sono i loro bisogni, i loro sogni, le loro aspettative? Di quali dimensioni dell'infanzia possono o devono farsi carico gli operatori dei servizi di accoglienza loro preposti?

Il presente volume prova a rispondere a queste domande attraverso la narrazione di un percorso di ricerca che – facendo propria la prospettiva della didattica – osserva il fenomeno dei Minori Stranieri Non Accompagnati attraverso diversi punti di vista, compreso quello dei professionisti che quotidianamente operano con loro.

Quello che ne emerge è un quadro sfidante, che richiede una valorizzazione, attraverso l'intervento educativo, di tutte le 'diverse età' che i MSNA – in quanto tali – sono chiamati a vivere simultaneamente.

e-ISBN: 978-88-3618-274-9

In copertina:
immagine di
Manuela Arcidiacono