



 **MIMESIS / ETICA & POLITICA**

n. xx

Collana diretta da *Maurizio Balistreri* (Università di Torino),
Riccardo Fanciullacci (Università di Venezia), *Pierpaolo Marrone*
(Università di Trieste), *Ferdinando G. Menga* (Università della
Campania “Luigi Vanvitelli”)

COMITATO SCIENTIFICO

Elvio Baccarini (Università di Rijeka), Marco Cossutta (Univer-
sità di Trieste), Renato Cristin (Università di Trieste), Antonio Da
Re (Università di Padova), Adriano Fabris (Università di Pisa),
Roberto Festa (Università di Trieste), Giovanni Giorgini (Univer-
sità di Bologna), Edoardo Greblo (Università di Trieste), Marcello
Monaldi (Università di Trieste), Paolo Bettineschi (Università di
Padova), Fabio Polidori (Università di Trieste), Carmelo Vigna
(Università di Venezia).





CONTESTI MULTICULTURALI: PROBLEMI, METODI, PRATICHE EDUCATIVE

A cura di
Pierpaolo Marrone e Paolo Sorzio

 **MIMESIS**

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi di Trieste,
Dipartimento di Studi Umanistici (DiSU) e con fondi del progetto MasterFAMI740-18

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Collana: *Etica & politica*, n. xx
Isbn: 97888575600xx

© 2021 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

INDICE

INTRODUZIONE <i>Pierpaolo Marrone, Paolo Sorzio</i>	XX
EDUCARE ALL'ETICA IN UNA SOCIETÀ MULTICULTURALE ATTRAVERSO LE NUOVE TECNOLOGIE: I LIMITI DEL BIOPOTENZIAMENTO MORALE <i>Maurizio Balistreri</i>	XX
LA GLOBALIZZAZIONE ALLA PROVA DELL'INTERCULTURALITÀ. SPUNTI FENOMENOLOGICI SULLA CONTINGENZA DEI CONFRONTI ISTITUZIONALI <i>Ferdinando G. Menga</i>	XX
L'ETNOCENTRICO E IL CANNIBALE. PER UNA TRANSCULTURAZIONE DEI DIRITTI <i>Francescomaria Tedesco</i>	XX
TRA CONFINAMENTO E DISPERSIONE: IL DOPPIO LEGAME TRA MIGRANTI E SCUOLA <i>Roberta Altin</i>	XX
“OGNUNO USA UN PROPRIO LINGUAGGIO SENZA VERGOGNA” INTERCULTURALITÀ A SCUOLA: UN'ANALISI SUL CAMPO IN AREA TRANSFRONTALIERA <i>Maria Cristina Cesaro</i>	XX
IL PARADIGMA INTERROGANTE DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI. SFIDE, QUESTIONI E PRATICHE EDUCATIVE <i>Luca Agostinetto</i>	XX

PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ NEL LAVORO IN SCUOLE AD ALTA COMPLESSITÀ SOCIOCULTURALE: ASPETTI PEDAGOGICI <i>Daide Zoletto</i>	XX
DALLA POST-VERITÀ AL RICONOSCIMENTO DEI PENSIERI ALTRUI. UN PERCORSO EDUCATIVO <i>Caterina Bembich, Paolo Sorzio</i>	XX
<i>HABITUS</i> RIFLESSIVO E <i>INQUIRY</i> COME RISORSE PER L'AGIRE EDUCATIVO INTERCULTURALE <i>Chiara Bove</i>	XX
GLI AUTORI	XX

LUCA AGOSTINETTO

IL PARADIGMA INTERROGANTE DEI MINORI STRANIERI NON ACCOMPAGNATI. SFIDE, QUESTIONI E PRATICHE EDUCATIVE

1. *L'interrogativo che ci riguarda*

Giovani, stranieri, soli e in un Paese che non è il loro.

Proviamo a guardarli così, come ai ragazzi che sono, adolescenti spaventati e dalle molte speranze, fiaccati dalle fatiche di un viaggio che li segnerà per sempre, ma pieni di energie per i sogni che li hanno fatti partire. L'italiano, quando c'è, è spesso incerto, quella lingua della sopravvivenza che subito li sintonizza con il "posto" al quale noi li assegniamo e che in senso generale – nel nostro di linguaggio – chiamiamo sistema di accoglienza, anche se spesso non è davvero molto accogliente.

La questione ci riguarda, riguarda noi. Prima di addentrarci nella comprensione di chi sono i minori stranieri non accompagnati, di vedere le sfide che ci pongono e le possibili pratiche educative per affrontarle, vogliamo fermarci un poco su come questi minori ci interrogino e mettano a nudo (e in discussione), in modo per certi versi paradigmatico, la nostra idea di alterità culturale, non tanto in senso astratto, ma in quanto calata nella pratiche concrete di accoglienza e integrazione.

La domanda alla quale i minori stranieri non accompagnati ci mettono di fronte non è "imposta", non è "urlata"; al contrario, possiamo dire che questi minori rappresentino una categoria di "senza voce": per loro deve prendere la parola sempre qualcun altro, il Servizio Sociale, il tutore, il Giudice, l'educatore, raramente il giornalista... Ma sono anche voci circoscritte, che rimangono udibili tra gli addetti ai lavori: in questo modo (in termini che ci paiono partico-

larmente emblematici rispetto ad altre categorie sociali vulnerabili) questi minori rimangono interamente “dipendenti” dalla nostra capacità (o volontà) di ascoltare le istanze di cui sono portatori. Tali istanze, tuttavia – e questo mi pare sia il punto – non possono essere ridotte a “bisogni”, ma devono essere riconosciute in quanto *diritti*.

Parliamo di “nostri” diritti, nel senso che sono i diritti (tra altri) che noi (liberamente e democraticamente) abbiamo deciso di porre alla base dei nostri sistemi di convivenza¹, che in effetti amiamo definire – con una punta di orgoglio e forse presunzione – “stato di diritto”. La realtà di questi minori che giungono soli nel nostro Paese ci impone di tutelare i *loro* diritti, ma l’obbligo è tutto *nostro*, e misura la nostra reale capacità d’essere una società dei diritti, capace cioè di garantire i diritti anche a chi non ha la forza di farli valere da solo.

In tal senso, ci pare *centrale* l’apparente marginalità del fenomeno. Minorenni, senza cittadinanza italiana e pure soli, senza famiglia o adulti di riferimento: una categoria marginale anche all’interno di quella già marginale dei cittadini stranieri nel nostro Paese. Ma il margine implica un’idea di centro, che siamo noi a porre, spesso dandola per scontata ed evitando di problematizzarla, di guardarla diversamente. È quello che invece invita a fare la pedagogia sociale (con maestri quali Montessori, Korzác, Freire, Don Milani...): “porre al centro” il margine, metterlo “a tema”, ribaltarne la lateralità per obbligare noi a cambiare il punto di vista. Ecco allora che la questione attiene alla nostra capacità di “mettere al centro” – al di là del peso o della voce che avrebbe di imporsi – chi necessita d’esser tutelato, secondo una prospettiva non caritatevole, ma etica sul piano sociale e inclusiva su quello pedagogico.

2. Come definiamo i MSNA

A dire come la questione non sia così semplice e spesso rimanga sottotraccia, già solo limitandoci al panorama europeo (altri con-

1 Ci riferiamo, in particolare, oltre che ai principi della nostra Carta Costituzionale, alla Convenzione di New York del 20 novembre 1989, a quella L’Aja del 5 ottobre 1961, alla più recente Convenzione di Lanzarote del Consiglio d’Europa (promulgata in Italia con la legge n. 172/2010).

testi – come quello statunitense – presentano ben altre peculiarità – Agostinetto 2018b), troviamo una molteplicità di definizioni e, ancor più, una significativa eterogeneità di linee di intervento e di tutela verso questi minori (Azzarri e Salimbeni 2006), non di rado addirittura incongruenti tra loro (Poloni 2008). Dal punto di vista terminologico, troviamo sia espressioni sostanzialmente sovrapponibili a quella che utilizziamo in Italia, come “*unaccompanied minors*” o “*unaccompanied children*”, sia espressioni come “*separated children*”, utilizzata presso l’Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati che rimarca la forzosità implicita del distacco tra minore e famiglia (Bichi 2008).

Tuttavia, è dal 1997 che la Comunità Europea² ha introdotto una definizione piuttosto chiara di minori stranieri non accompagnati, definendoli come

i cittadini di paesi terzi o gli apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio degli Stati membri senza essere accompagnati da una persona adulta responsabile per essi in base alla legge o agli usi, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono lasciati senza accompagnamento una volta entrati nel territorio degli Stati membri³.

Il problema di fondo sta nel fatto che il quadro normativo si muove all’interno di due ambiti ben poco conciliabili, se non proprio contrapposti: da un lato, quello dei minori, incentrato sulla protezione e sul sostegno, e dall’altro, quello dell’immigrazione, di carattere invece restrittivo e imperniato sul controllo. Benché tale ambiguità nei fatti permanga ancora, bisogna rilevare come in Italia proprio recentemente si sia fatto un grande sforzo per uscire da quello che si poteva definire un vero e proprio “guazzabuglio normativo” (Giovannetti 2008, p. 33) e si sia giunti – bisogna dire, in termini insperati anche per gli stessi addetti ai lavori – ad un intervento normativo

-
- 2 Art. 1, c. 1, Risoluzione del Consiglio dell’Unione europea sui minori stranieri non accompagnati, cittadini dei Paesi terzi, 26 giugno 1997.
 - 3 D.lgs. 7 aprile 2003, n. 85 “Attuazione della direttiva 2001/55/CE relativa alla concessione della protezione temporanea in caso di afflusso massiccio di sfollati ed alla cooperazione in ambito comunitario” pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 93 del 22 aprile 2003.

organico (legge 47/2017, la cosiddetta “Legge Zampa”) che, rispetto all’ambiguità appena ricordata, si schiera apertamente sul criterio interpretativo della protezione e promozione in quanto minori, piuttosto che di quello regolativo proprio del tema migratorio. Fin dal primo articolo viene detto con chiarezza che “i minori stranieri non accompagnati sono titolari dei diritti in materia di protezione” (Art. 1, c. 1), vige per essi il “divieto di respingimento” (Art. 3) e il dovere di accoglienza presso “strutture di prima assistenza e accoglienza” (Art. 4) volte alla realizzazione di “misure di accompagnamento verso la maggiore età e misure di integrazione di lungo periodo” (Art. 13). Insomma, fa piacere riconoscere come, in un Paese che non sempre si è dimostrato virtuoso in materia, la norma rifiuta la logica del controllo per indicare apertamente quella dell’accoglienza secondo una chiave prospettica, quella dell’integrazione.

3. Tracciando un profilo minimo.

Premettendo che tanto il senso comune quanto l’ambito tecnico di settore hanno la forte tendenza a spersonalizzare la questione e a celare dietro acronimi e espressioni formali il fatto che si tratti di ragazzi e ragazze con storie uniche e percorsi diversi, vogliamo tentare in questa sede di tracciare un profilo “minimo” dei minori soli di origine straniera che si sono trovati e si trovano nel nostro Paese, per aiutarci ad immaginare le persone di cui stiamo parlando.

Va innanzitutto premesso che non si tratta di un fenomeno nuovo. Come abbiamo altrove avuto modo di illustrare (Agostinetto 2015), quello dei minori stranieri non accompagnati è un fenomeno che in Italia possiamo considerare sostanzialmente “strutturale”, sebbene nel dibattito pubblico (e politico) emerga saltuariamente momenti, per così dire, “caldi”. I primi significativi arrivi risalgono addirittura alla guerra fredda (in particolare con i fatti di Ungheria nel 1956 e della Cecoslovacchia nel 1968), mentre negli anni ’70 il fenomeno assume un carattere più internazionale a seguito delle crisi internazionali dell’epoca (Vietnam e Cambogia per il versante orientale, Etiopia ed Eritrea per quello africano). Dagli anni ’80 assistiamo invece ad arrivi da zone vicine ai nostri tradizionali canali migra-

tori, come l'area del Maghreb, mentre lo sgretolamento del blocco sovietico ha comportato dagli anni '90 l'apertura di flussi dall'area balcanica (Albania in particolare) e da quella del Mar Nero (Ucraina e Romania su tutti), oltre che dalle zone più ad Est, come dal Kurdistan, (Carchedi e di Censi 2009).

Dal nuovo millennio possiamo registrare due fasi. La prima è di una sostanziale stabilizzazione del fenomeno, che oscilla tra le 7.000 e le 9.000 presenze annuali; dal 2014 l'andamento è invece più instabile, con aumenti connessi a crisi internazionali (l'emergenza Nord Africa legata alla vicenda libica e poi, in particolare, la guerra in Siria) con picchi di oltre 18.000 presenze nel 2017, tra le quali va segnalato l'aumento della quota di richiedenti asilo anche tra i minori stranieri non accompagnati (MSNARA), giunti a rappresentare la metà del totale. Recentemente, invece, i decrementi sono stati significativi, fino al picco più basso di giugno 2020 nel quale – complice il quadro di immobilismo internazionale legato alle chiusure per il contenimento dell'emergenza COVID – si annoverano solamente poco più di 5.000 presenze⁴.

Età e genere, rimangono invece elementi costanti del fenomeno, che, anzi, nell'ultimo periodo si stanno rafforzando. I minori che giungono soli in Italia sono quasi tutti maschi (95,3%) tardo adolescenti: ben il 63,8% ha compiuto 17 anni, mentre il 23,8% ne ha già 16, vale a dire che solo il 12,4% di questi ragazzi ha meno di 16 anni. L'età relativamente alta e la netta prevalenza del genere maschile sono intrecciate ai progetti migratori, volti – da un lato – a mettere a profitto la condizione di favore rappresentata dall'essere minorenni e le tutele ad essa riservate, e – dall'altro – a garantire una sufficiente autonomia per superare le difficoltà del viaggio e dell'inserimento nel Paese d'arrivo.

Le motivazioni per partire possono essere molte, ma sono sempre riconducibili ad un ordine di fattori che potremmo indicare come più espulsivi che attrattivi (Sassen 1999, Giovannetti 2007) e che

4 Dati del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Rapporto di monitoraggio giugno 2020, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-monitoraggio-MSNA-30-giugno-2020.pdf>

riguardano l'assenza o la forte incertezza di un futuro possibile nel contesto di provenienza, si voglia per problemi economici, degrado sociale o instabilità politica. Nella scelta di partire – come più avanti riprenderemo – un ruolo importante è sempre giocato dalla famiglia: sebbene non si possano escludere situazioni in cui i minori si allontanano “senza un esplicito consenso dai genitori” (Valtolina 2016, p. 91), la maggior parte dei ragazzi intraprende il viaggio con il sostegno attivo dalla famiglia. Il nesso, nel quadro del legame familiare, è doppio: la speranza nel viaggio è riposta sia nel verso che per il figlio si possa aprire la porta ad un futuro migliore, sia in quello che per quelli che restano possa costituire una fonte di rimessa. Il “costo” di questo “investimento” è però ingente: lo è sotto il profilo economico, poiché spesso questi viaggi comportano il ricorso a vie non legali e onerose, ma lo è anche in termini affettivi, sia per i parenti che vedono un caro allontanarsi ed esporsi a pericoli e fatiche, sia – evidentemente – per il minore che deve affrontare un distacco che potrebbe durare anni, e che, in sostanza lo costringe “a diventare grande” molto (forse, troppo) presto.

4. *Adolescenti, stranieri, soli: tre fondamentali questioni educative*

La locuzione *minori stranieri non accompagnati* definisce, già da sola, tre condizioni in cui si trovano questi ragazzi, condizioni tutte e tre “negative, o quantomeno problematiche, per l'immaginario della cultura occidentale” (Mosconi 2004, p. 5) e tutte che rimandano a fondamentali questioni educative. Pur non essendo le sole, è necessario soffermarci su queste tre dimensioni che racchiudono le peculiarità trasversali – variamente declinate nella singolarità di ogni storia – di tutti questi ragazzi.

Il primo aspetto è quello che rischia di passare più per scontato, quello che stiamo parlando di minori. Tale evidenza, dovrebbe essere preponderante sulle altre ed essere posta alla base di qualsiasi ragionamento circa l'accoglienza, la presa in carico educativa, il sostegno integrativo di questi ragazzi. La condizione di minore età, ancor prima di ogni considerazione sociale sulle condizioni di specificità, dovrebbe richiamare senza ombre o esitazioni il principio di

fondamentale tutela dovuto loro e sancito dalle più importanti convenzioni internazionali, come la Convenzione de L'Aja del 5 ottobre 1961, quella già citata di New York del 20 novembre 1989 o la più recente Convenzione di Lanzarote del Consiglio d'Europa (promulgata in legge nel nostro Paese con la 172/2010).

Come abbiamo visto poco sopra, guardando alla realtà troviamo sostanzialmente tardo adolescenti tra i *minori* stranieri non accompagnati, dove 9 su 10 di questi ragazzi hanno tra i 16 e (molto più spesso) i 17 anni. Ciò non ci deve indurre nell'errore (molto di comodo) di pensarli come (ormai) maggiorenni. Al contrario, dobbiamo riconoscerli come minorenni che – oltretutto – stanno attraversando una delicata età della vita, quella dell'adolescenza. La psicologia dell'età evolutiva descrive molto bene questa fase come segnata da profondi cambiamenti e da un movimento di transizione: cambia la percezione del sé, del proprio corpo, cambiano i rapporti e le aspettative sociali, la relazione con l'altro sesso e con il proprio contesto di riferimento (Palmonari 2001). Tali cambiamenti non risultano indolori e spesso, in effetti, si accompagnano a tensioni e conflitti; essi segnano essenzialmente una faticosa transizione: dalla pre-adultità all'adultità.

In chiave pedagogica, Milan (2010) evidenzia la difficoltà “acrobatica” di questo passaggio sospeso tra infanzia e adultità, il distacco dalla prima per l'approdo alla seconda. Per l'attraversamento servono due ancoraggi, ed entrambi debbono essere ben saldi. Il secondo, quello d'arrivo, è rappresentato dall'adultità sociale, e non è certo confortante doverne constatare oggi la precaria solidità, quella di una presenza e un'immagine di adultità contemporanea fragile e contraddittoria, un contrappunto debole, ambiguo verso i valori, ammiccante verso il disimpegno ed il successo facile, del quale quasi “diffidare” (Ragionieri 2010). Su questo approdo, però, è il caso di tornare poco più avantim, poiché nel caso considerato l'adultità sociale coincide con quella di un Paese non proprio accogliente e verso il quale si chiamati ad integrarsi.

Ora vorrei soffermarmi sul primo ancoraggio della fune, quello del punto di partenza, quell'adultità domestica rappresentata non dal mondo sociale, ma dall'intimo familiare. In primo luogo, va chiarito – come abbiamo altrove avuto modo di argomentare più nel

dettaglio (Agostinetto e Bugno 2019) – che l’*assenza* che caratterizza i minori stranieri non accompagnati in termini di riferimenti diretti ai propri famigliari si accompagna ad una particolare *presenza* dei medesimi secondo varie e diverse forme. Per questi ragazzi, la famiglia di origine riveste un ruolo essenziale nelle vicende precedenti e successive al percorso migratorio. Se l’intenzione di partire è inevitabilmente correlata alla precarietà di prospettiva futura, la scelta di farlo implica quasi sempre un coinvolgimento e una parte attiva della famiglia, poiché è qui che la risoluzione a partire si determina e viene approvata (Zanfrini 2010), anche in considerazione di variabili quali “l’ordine di genitura, le condizioni economiche in patria e soprattutto la presenza di altre esperienze migratorie nella cerchia familiare (Valtolina 2016, p. 90). In conclusione del precedente paragrafo segnalavamo già il “costo” emotivo del distacco e il movimento ambivalente della famiglia d’origine tra timore per le sorti del minore che parte e la gioia di una nuova prospettiva e di una presa di responsabilità. Dal punto di vista del minore, impegnato nella transizione identitaria dell’adolescenza, dobbiamo evidenziare lo smarrimento dell’ancoraggio parentale/familiare acuito dal trauma migratorio d’essere catapultato in un contesto sociale e culturale diverso dal proprio. In questo modo lo “sradicamento traumatico dalla cultura di appartenenza e dalle figure di attaccamento primarie” (Cerniglia e Cimino 2012, p. 14) mette in luce la fondamentale condizione di *perdita* in cui viene a versare il minore, di quella “morte della quotidianità” di cui parla Kohli (2014, p. 84) che non dovremmo permetterci di sottostimare per il solo successo dell’intento migratorio. Valtolina (2016) riprende a questo proposito la nozione di «*challenge of identity*» di Phinney, Horenczyk, Liebkind e Vedder (2001): se in generale i minori migranti si trovano ad attivare strategie di *coping* e processi di resilienza in risposta ad un contesto sociale inedito e sfidante, nel caso dei minori stranieri non accompagnati tale processo è maggiormente oneroso a causa della mancanza di un concreto e quotidiano riferimento familiare. In altre parole, se riconosciamo che per un adolescente il difficile percorso verso l’adulthood implica sempre un “disperato” (Andolfi, 2010) bisogno di riferimento ai propri genitori, e che l’adolescenza è un’impresa evolutiva congiunta di genitori e figli (Scabini 1995),

una “sfida e risorsa per tutto il sistema familiare e ha alla base non la rottura dei legami familiari bensì la loro trasformazione in una forma più matura (...) come si potrà inserire in questo cruciale processo il prematuro distacco dai genitori del figlio?” (Tonnellato 2019, p. 12).

Nel rispondere ad una problematicità, lo specifico della prospettiva pedagogica consiste nell’assunzione assume le risorse e le potenzialità di quella situazione, sapendo che è da solo queste che è possibile muovere per un superamento delle difficoltà. Bisogna in primo luogo considerare non solo che “l’essere lontano dalla propria famiglia non implica di per sé né lo stato di abbandono, né quello di sfruttamento” (Monacelli e Fruggeri 2012, p. 47), ma che nel caso specifico dei minori stranieri non accompagnati la famiglia d’origine è sovente alleata di tutto il processo e che nella fase di presa in carico deve essere una risorsa alla quale ricorrere. D’altra parte, benché fisicamente lontana, la famiglia è una presenza costante nei pensieri, nei vissuti, nei discorsi ma anche nelle prospettive a venire dei minori. Questa “presenza” apre un cruciale spazio pedagogico, che necessita d’essere attentamente presidiato, cogliendone le opportunità gestione educativa oggi possibili. In questo senso, ad esempio, la disponibilità e facilità di accesso alle tecnologie può risultare un’utile alleata, come dimostra la ricerca di Cadei, Torri e Meschini (2016) sull’utilizzo che i minori stranieri non accompagnati possono fare di *device* quali smartphone, tablet e PC per creare una nuova forma di presenza – virtuale – e ricorsività di “incontri” con la famiglia che divengono parte della quotidianità. È importante, pertanto, che gli educatori operino per “realizzare interventi non solo di sostituzione o di riparazione, ma piuttosto di rinforzo affinché [la relazione genitoriale] sia positiva, malgrado la distanza fisica” (p. 57). Anche altri autori sottolineano questo aspetto, come Buchanan e Kallinikaki (2018) che riportano esperienze di accoglienza in Grecia nelle quali Skype viene utilizzato per mantenere i legami con le figure parentali più strette. In qualche modo, questa connettività (anche per il suo essere rapidamente divenuta una modalità “normale” e “naturale” di comunicazione, ancor più nel periodo di *lockdown*) consente in qualche modo di accorciare distanze, “presentificando” l’assenza familiare in una sorta di quotidiano virtuale, davvero di non poco conto per questi minori.

Infine, venendo alla terza accezione (la seconda nell'ordine di definizione) dei minori *stranieri* non accompagnati, è chiaro che diviene necessario operare nella direzione di un'educazione interculturale.

Su questa dimensione forse non vale la pena insistere molto, tanto è nota la complessità/problematicità che implica lo status di straniero: lo stigma ancora diffuso sull'immigrazione e sulla diversità culturale (Wieviorka 1999, Sibhatu 2004, Eckmann e Eser Davolio 2009) pesa su questi giovani come un "onere aggiuntivo", un "sovrappiù" con il quale dover fare continuamente i conti. La condizione di stranieri, la significazione dell'ostilità del contesto d'accoglienza, lo sforzo integrativo in ordine al proprio progetto migratorio e per la realizzazione personale sono dimensioni che vanno educativamente accompagnate, nella direzione della scoperta di sé, dell'incontro con l'altro e dell'inclusione sociale.

Adolescenti, soli, stranieri: tre dimensioni, tre problematicità, tre sfide educative che richiedono tutta la capacità d'accoglienza e la competenza pedagogica di cui siamo capaci.

5. Il sistema di accoglienza, riflessività, responsabilità e integrazione sociale.

Quali sono, allora, i dispositivi che il nostro Paese prevede per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati? Le disposizioni della già richiamata legge Zampa (47/2017) prevedono una *prima* (o *pronta*) *accoglienza* (temporanea e volta alla tutela primaria dei minori) e una *seconda accoglienza*, distinta in due modalità: garantita l'assistenza sanitaria, stabilite le misure per l'identificazione e le indagini familiari, all'articolo 7 il legislatore apre alla possibilità che i ragazzi vengano ospitati da famiglie affidatarie, seguendo la disciplina stabilita per i minori in stato di abbandono (cfr. artt. 343 e ss. del Codice Civile), o, in alternativa, stabilisce il loro collocamento in comunità di accoglienza.

Non possiamo che constatare una difficoltà applicativa rispetto al primo istituto: infatti, nonostante la legge ritenga l'affido familiare la misura da favorire rispetto all'inserimento nei servizi educativi resi-

denziali, il carattere facoltativo dello stesso articolo 7 (che attribuisce discrezionalità in materia agli enti locali), la difficoltà di trovare famiglie disponibili ed idonee, l'elevata età dei minori e quindi, il poco tempo a disposizione rispetto al raggiungimento della maggiore età, nonché il bisogno di un non semplice inserimento lavorativo per una prospettiva di autonomia, rappresentano tutte condizioni in grado di spiegare perché il 94,3% dei minori stranieri non accompagnati siano ospitati presso strutture educative residenziali, mentre solo il 5,7% risulta collocato presso privati⁵.

Il fatto che il quadro dell'accoglienza coincida con quello dell'educativa residenziale rappresenta anche un punto di forza in ordine alla complessità e multidimensionalità delle necessità educative poste da questi minori. Come abbiamo avuto modo di sviluppare nel quadro di un processo di ricerca-azione ancora in corso (Agostinetti 2018a), non si tratta di ridurre l'accompagnamento alla maggiore età ai soli aspetti di tutela e di inserimento sociale/occupazionale, come ancora troppo spesso capita (Catarci e Rocchi 2017), ma di distribuire l'ampiezza del lavoro educativo su tutte le dimensioni costitutive della persona, consentendo la definizione di un articolato *progetto pedagogico* (inteso come contesto esplicito – rigoroso, coerente, condiviso e trasferibile – nel quale decidere, attuare e valutare le azioni educative) che è utile immaginare distribuito almeno su sei aree logiche d'attenzione e di azione educativa: cognitiva, etica, sociale, pratico-operativa, relazionale e affettiva. È utile a questo punto percorrere queste aree una ad una, di modo da far capire come esse si declinino nello specifico dell'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati.

Per *area cognitiva* si fa riferimento all'ambito dei processi, dei modelli e degli schemi relativi al capire e al conoscere: tale area considera quindi le modalità attraverso le quali una persona riceve, analizza ed elabora stimoli e informazioni. La crescita che segna l'ambito relativo a quest'area è molto vicino ad una componente classica e fondamentale del processo educativo, quella dell'apprendimento. Tale termine evoca immediatamente i processi di istruzione più tradizionali, ed in effet-

5 Dati del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Rapporto di monitoraggio giugno 2020, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-monitoraggio-MSNA-30-giugno-2020.pdf>

ti l'area cognitiva riguarda da vicino molte esperienze dei minori in campo scolastico, formativo, ma anche di alfabetizzazione e di apprendimento linguistico. Tuttavia, per quanto abbiamo detto in principio, l'area cognitiva non si riduce solo a questi aspetti. Se è vero che, come diceva Rousseau parlando dell'educatore, "vivere è il mestiere che voglio insegnargli", il lavoro educativo si traduce in un costante percorso di accompagnamento verso un pensiero consapevole e riflessivo sul proprio agire, sull'ambiente, sui processi che regolano le esperienze. Si tratta di comprendere la propria situazione, il contesto dal quale si proviene e quello nel quale si è inseriti, il proprio progetto migratorio ma anche (ri)conoscere i propri limiti, le proprie risorse, gli intenti che si stanno perseguendo. L'interpretazione che diamo all'esperienza è condizionata dagli "schemi di significato", mentre, al medesimo tempo, li modifica. Vi è quindi un ulteriore piano relativo all'area cognitiva che potremmo definire "metacognitivo". Sotto questo profilo, l'obiettivo è sostenere il minore nello sviluppo di una consapevolezza di sé e del modo nel quale è possibile continuamente imparare.

L'*area etica* riguarda le norme e, soprattutto, i valori che regolano e guidano la condotta personale e sociale. Il percorso educativo parte dalla scoperta e dal riconoscimento del proprio portato valoriale, che è legato alla propria educazione, esperienza, cultura, storia e personalità. La dimensione valoriale è esperibile in primo luogo attraverso l'implicazione relazionale con l'altro; in ciò è possibile anche scoprire alterità valoriali; l'educatore deve sapersi porre consapevolmente in questo spazio di possibilità valoriale "altra", promuovendo nella relazione educativa un orientamento verso valori positivi e fondamentali quali quelli della giustizia, dell'onestà, del rispetto, della corresponsabilità sociale; inoltre egli deve essere testimone e guida per la scoperta e comprensione critica dei valori reperibili nel contesto socio-culturale di riferimento. La comunità è un luogo particolarmente idoneo allo sviluppo di un percorso di tipo etico-valoriale, poiché i valori trovano concretizzazione in norme di convivenza direttamente esperibili. Tali norme rappresentano uno strumento per favorire la dialettica sui valori e fare esperienza di principi che guidano le scelte individuali. La comunità, inoltre, prepara e apre alla comprensione e all'adesione alle regole sociali più allargate, quelle che normano (anche nella forma di leggi) la

convivenza. Il percorso educativo deve poter coniugare la dimensione personale, quella comunitaria e quella sociale, attraverso una significazione dialettica dei valori sottesi alle norme e al sostegno verso una responsabile adesione da parte degli educandi, pur nella promozione di una libera elaborazione valoriale purché rispettosa dei valori e delle norme di convivenza sociale.

L'*area sociale* riguarda la capacità di aprirsi al mondo, di integrarsi nei diversi contesti sociali, di esprimere in essi partecipazione, affidabilità e autorevolezza. Comprende la capacità di aderire ad un gruppo e alle sue regole, di gestire interazioni allargate con equilibrio e offrendo un proprio originale contributo, di assumere ruoli e responsabilità corrispondenti alla propria maturazione, di utilizzare le opportunità presenti a livello sociale in funzione della propria realizzazione. Tale area definisce la competenza della persona a comprendere i contesti sociali di appartenenza, modulando il proprio comportamento in funzione delle regole sociali ivi presenti. La comunità educativa rappresenta un microsistema di regole, ruoli, contesti e relazioni formali che vengono esperiti dalla persona come ambiente di appartenenza da cui partire, per poi generalizzare tali acquisizioni in un contesto sociale più ampio, con particolare attenzione all'ambito formativo e lavorativo quali luoghi di crescita personale ed emancipazione sociale. Concretamente, è necessario operare affinché il minore si sappia orientare nel territorio, ne conosca i luoghi, i riferimenti, le istituzioni e i servizi al fine di poter partecipare attivamente alla vita sociale. L'educatore, pertanto, è chiamato a creare le condizioni che consentano al minore di agire progressivamente il contesto sociale in ordine ad una sua progressiva integrazione; in prospettiva interculturale, potremmo dire che il minore va accompagnato affinché passi da una fase etnocentrica ad una fase etnorelativa, così come illustrato nel Modello dinamico di sensibilità interculturale (MDSI) di Bennet (2017).

6. *autonomia e competenza relazionale e affettiva*

Proseguendo negli ambiti di progettazione pedagogica, incontriamo l'*area pratico-operativo* è quello che riguarda l'esercizio

progressivo di un'autonomia responsabile nella pratica quotidiana, secondo livelli gradualmente di complessità. Sul piano esistenziale-reattivo, l'autonomia rappresenta la necessità generativa d'espressione del sé nel rapporto con l'altro e con il mondo. Nella fattispecie del progetto pedagogico di comunità, si deve far riferimento alla progressiva capacità di gestione autonoma da parte del minore della propria vita: una volta terminato il percorso nella comunità educativa, egli dovrà essere in grado di saper vivere da solo ad un'età molto precoce (18 anni) e in un contesto significativamente diverso e lontano dal proprio (per lingua, normative, tradizioni, consuetudini, eccetera). Tale autonomia, pertanto, si esprimerà a partire dalle fondamentali competenze legate alla gestione abitativa e lavorativa, includendo, ad esempio, abilità relative alla gestione del proprio tempo, delle proprie risorse (anche economiche), degli aspetti burocratici (contratti, utenze, permessi di soggiorno, eccetera), sanitari, domestici, di spostamento sul territorio e di tutto ciò che attiene agli impegni legati alla ricerca e al mantenimento di un'attività lavorativa. In questa chiave, possiamo dire che il lavoro della comunità educativa si configura come un passaggio da un sistema di regole determinate (eteronomia) ad una interiorizzazione del significato di un sistema di norme corrispondente e connesso alla propria realizzazione personale (autonomia).

L'*area relazionale* attiene ad una dimensione profonda della persona, quella dell'incontro con l'altro da sé. Include le relazioni amicali, la relazione educativa, i legami significativi e, attraverso questi, riguarda la capacità di entrare in relazione con gli altri e di sviluppare relazioni stabili, di partecipazione e di reciprocità. La comunità educativa rappresenta in tal senso un prezioso punto di partenza: qui l'educando deve sentirsi innanzitutto riconosciuto, accolto e benvenuto. Il modello di relazione proposto è a "cerchi concentrici", dove gli attori in gioco sono i pari, gli educatori e le altre figure adulte operanti nelle strutture. Educativamente, è necessario promuovere relazioni positive tra i ragazzi, curando dapprima tolleranza e rispetto, ma incoraggiando il riconoscimento, la solidarietà e l'amicizia. A tutti i livelli relazionali, il lavoro educativo dovrà sostenere lo sviluppo delle diverse dimensioni implicate nella competenza relazionale, quali delle della giusta distanza, del linguaggio, dell'ascolto,

dell'empatia, dell'adeguatezza posturale relativa ai diversi interlocutori e contesti, eccetera.

L'*area affettiva*, infine, riguarda la sfera emotiva della persona, il suo intimo ed i legami interpersonali significativi. Educativamente è necessario partire dal riconoscimento, dalla gestione e dalla consapevolezza delle proprie emozioni. Il progressivo arricchimento del proprio mondo emotivo comporta l'emersione di sentimenti significativi, spesso correlati ai legami familiari, alle proprie esperienze amicali, al contesto storico-culturale di origine. Un altro versante è quello del presente, dove il vissuto emotivo si orienta sulla relazione con gli educatori e con le altre figure adulte di riferimento, sui legami con i propri compagni di comunità, sugli amici esterni, fino al rapporto di coppia. È necessario accompagnare il percorso di crescita del minore per imparare a distinguere, confrontare e valutare le emozioni vissute. Ciascuno dei contesti ricordati (sé, famiglia, ambiente storico-culturale, relazioni amicali e affettive) rappresenta uno spazio in cui sperimentare emozioni e vivere sentimenti volti ad una crescita emotiva ed affettiva.

7. Necessità e possibilità di sviluppo: ad esempio, l'assessment collaborativo

Il riferimento alle ultime due aree considerate (quella relazionale ed affettiva) offre l'opportunità per mostrare come sia possibile sviluppare attenzioni e pratiche di supporto educativo. Ci vogliamo qui riferire a quanto sta emergendo in una ricerca-azione che da tempo stiamo svolgendo verso alcune strutture residenziali che accolgono minori stranieri non accompagnati⁶: la finalità dell'indagine è quella di delineare un modello di "presa in carico competente" dei mino-

6 Ci riferiamo alla Cooperativa Sociale Coges "Don Lorenzo Milani" di Mestre (VE) nelle sue tre strutture residenziali, una di pronta e prima accoglienza ("Cavana") e due di seconda ("Bricola" e "Rosa dei venti"). In tale struttura è insediato un Comitato Tecnico Scientifico che include diverse professionalità utili al supporto teorico, di ricerca e operativo della struttura. Si veda a riguardo in particolare, L. Agostinetto, *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*, «Studium Educationis», vol. 1 n.3 (2018), pp. 61-72.

ri stranieri non accompagnati accolti nelle strutture da parte degli educatori. Per far ciò, è stato pianificato un progetto di ricerca su più annualità che vede tra le proprietà peculiari l'esistenza diverse e complementari linee di approfondimento intrecciate in chiave interdisciplinare, a costituire trama ed ordito dell'innovativo lavoro educativo a cui conferiscono forma.

In questo contesto, l'esperienza che ci si appresta a descrivere ha il suo ancoraggio nell'ambito psicologico e, più precisamente nell'*assessment collaborativo*. Nel dettaglio, si tratta di "una modalità semi-strutturata di assessment psicologico breve e collaborativo di matrice umanistica e sistemica basata sul lavoro di Finn (2009) in cui i test psicologici sono usati non solo per la diagnosi, la pianificazione e la valutazione degli esiti del trattamento, ma anche come chiave di volta per un intervento terapeutico breve" (Zabotto e Vetere, 2020, p. 92). L'elemento di innovazione introdotto riguarda lo speciale adattamento al contesto, poiché si è deciso di includere i componenti delle équipes educative nel processo, trasformandolo in uno strumento funzionale alla relazione educativa. Ci spieghiamo meglio: dopo un periodo di necessaria formazione con esperti del settore, la somministrazione dei test è stata affidata a due educatrici con laurea magistrale in psicologia ed iscrizione all'albo e al mediatore culturale in servizio presso la comunità, anch'egli educatore. Infatti, il flusso di svolgimento dell'esperienza prevede che gli stimoli vengano proposti in italiano e che successivamente il mediatore li traduca fedelmente. Successivamente, vi è la supervisione del terapeuta esperto "per discutere i risultati dei test e per riformulare in maniera condivisa le ipotesi sul funzionamento del ragazzo. Questa procedura permette davvero di condividere continuamente in maniera fluida e circolare il percorso educativo tra tutti gli attori coinvolti. A seconda delle opportunità e necessità, il feedback sui risultati a volte viene fatto in maniera più convenzionale discutendo i dati e il loro significato, altre volte in maniera più creativa e coinvolgente" (Ivi, p. 95). Dopo questo fondamentale passaggio, i somministratori vengono impegnati nell'ultima fase, quella dedicata alla restituzione dei risultati al minore: qui, il ruolo del mediatore è relativo alla dimestichezza che il ragazzo ha con l'italiano. A questo punto, un approfondimento importante riguarda la scelta dei test precedentemente

validati, selezionati al fine di rilevare le principali caratteristiche di personalità e, quindi, in uso alle équipes: ciò ha implicato un notevole lavoro di ricerca ed approfondimento da parte degli esperti coinvolti, che hanno dovuto individuare gli strumenti più pertinenti alle peculiarità dei minori stranieri non accompagnati, soprattutto per quanto concerne la *proficiency* linguistica: notoriamente, quest'ultima è un aspetto fondamentale per la codifica dei risultati e l'attribuzione dei punteggi. Per questi motivi, il set selezionato si compone di 4 strumenti non verbali a basso impatto emotivo: il *Test di Wartegg* secondo il sistema di codifica e classificazione messo a punto da Crisi come test di performance della personalità (1998; 2007), il TINV per una stima del livello intellettuale, il *Picture Frustration Study* di Rosenzweig tradotto in albanese al fine di determinare le risposte dei minori allo stress quotidiano e la *Children Behavior Checklist*, la cui compilazione avviene a cura dell'équipe di educatori che segue ciascun minore in seguito ad un opportuno tempo di osservazione.

Al di là delle specifiche tecniche, per cui rinviamo agli opportuni approfondimenti disciplinari, gli aspetti interessanti di questa modalità di lavoro per quanto concerne il campo educativo sono plurali: difatti, è necessario mettere in luce tre direzioni verso cui le ricadute si spingono. La prima, che è anche la più ovvia, è relativa all'esito ricercato attraverso la somministrazione dei test e concerne l'eventuale necessità di presa in carico psicologica dei minori che ne rivelino la necessità. Abbiamo già evidenziato come l'esperienza migratoria sia in sé traumatica e come l'allontanamento dalla famiglia si configuri come una perdita difficile da gestire, soprattutto in un contesto culturale talvolta ostile e sotto la spinta di diversi ordini di pressione. Inoltre, il fatto che, attraverso questo lavoro, gli educatori vengano coinvolti in prima persona nella somministrazione dei test, nell'analisi dei risultati e nelle profilazioni dei ragazzi risulta essere particolarmente significativo sul piano educativo: ciò comporta delle utili ripercussioni nella relazione educatori-minori, un affondo sul piano intimo e personale e il recupero di informazioni attraverso cui le équipes possono costruire significati e letture di senso rispetto ai vissuti e ai comportamenti dei ragazzi stessi. Non solo: l'esperienza di assessment collaborativo ha anche il pregio di concorrere a fare delle équipes dei contesti di condivisione e di confronto dove, attraverso lo scambio di

conoscenze e visioni, si creano nuove possibilità di connessione e di approfondimento. Tale aspetto – in un ambito come quello dell'educativa residenziale nel quale il lavoro di équipe è una necessità – non è di poco conto, giacché la promozione di forme di collegialità mirate alla condivisione delle situazioni educative rappresenta un importante valore in prospettiva sistemica e, in definitiva, una via privilegiata per la definizione di efficaci letture e interventi educativo.

Come abbiamo cercato di mostrare, la questione di questi adolescenti che giungono soli nel nostro Paese è sotto molti profili *interrogante*: come cittadini, interroga la nostra capacità di tutela dei diritti, come professionisti dell'educazione, la nostra capacità di lettura, di ricerca e di innovazione per rendere fattivi quei medesimi diritti.

Riferimenti bibliografici

Agostinetto L.

2018a *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*, Studium Educationis, vol. 1 n.3/2018, Pensa MultiMedia Lecce (pp. 61-72).

2018b Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*, Pensa MultiMedia, Lecce (pp. 207-212).

2015 *Minori non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze*

Agostinetto L., Bugno L.

2019 L'assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo. *Consultori familiari oggi*, 1/2019, pp. 54-67.

Azzarri, I., Salimbeni, O.

2006 *Il minore straniero non accompagnato. Definizioni e legislazione*

Bennett, M.

2017 Development model of intercultural sensitivity. In Kim, Y (Ed), *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley.

Bertozzi R.

2005 *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.

Bichi, R.

2008 *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, Franco Angeli, Buchanan A., Kallinikaki T.

2018 Meeting the needs of unaccompanied children in Greece, «International Social Work», (2018), pp. 8-9.

Cadei L., Torri A., – Meschini W.

2016 Isolés, mais connectés: le cas de mineurs étranger non accompagnés, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2016).

Cerniglia L., Cimino S.

2012 Minori immigrati ed esperienze traumatiche: una rassegna teorica sui fattori di rischio e di resilienza, «Infanzia a adolescenza», 11 vol. 1 (2012), pp. 11-24.

Carchedi, F., Di Censi, L.

2009 Il profilo sociale e le caratteristiche di base, in Candia G., Carchedi, F., Giannotta, F., Tarzia, G. (2009 ed. by).

Catarci M., Rocchi M.

2017 The inclusion of Unaccompanied Minors in Italy. Education Sciences & Society, 2, pp.109-126.

Eckmann, M., Eser Davolio, M.

2009 Educare al confronto. Antirazzismo, Gianpiero Casagrande

Finn S.E.

2009 Nei panni dei nostri clienti, Giunti O.S., Firenze.

Fondazione ISMU

2019 *A un bivio. La transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia, Report Integrato, Novembre 2019.* https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2019/12/191204_Report_LONG_ITA1-1.pdf

Giovannetti, M.

2007 Storie minori. Percorsi di accoglienza e di esclusione dei minori stranieri e in Lombardia, in Bichi, R. (2008, ed. by), pp. 143-182.

2008 L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un interculturale, in M. Catarci, E. Macinai (2015 ed. by), pp. 173-202. Internazionale, in Campani, G., Salimbeni, R. (2006, ed. by), pp. 19-34.

Giovannetti M., Pacini L.

2016 Introduzione. In: Giovannetti M., a cura di, *I comuni e le politiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi longitudinale a guida dei percorsi futuri. VI Rapporto 2016* (pp. 9-25). Roma.

Kohli R. K. S.

2014 Protecting Asylum Seeking Children on the Move, «Revue européenne des migrations internationales», vol. 30 – n°1 (2014), pp.

Mezirow, J.

2003 *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina. Milano.

Ministero dell'Interno

2017 *Piano nazionale d'integrazione per i titolari di protezione internazionale, ottobre 2017*. https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano_nazionale_integrazione_0.pdf

Monacelli, N., Fruggeri, L.

2012 Soli ma non isolati. Rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti dei minori stranieri non accompagnati. *Rassegna di Psicologia*, vol XXIX, n. 1, pp. 29-48.

Mosconi, G.

2004 Prefazione, in Sbraccia, A., Scivoletto, C. (2004 ed. by). non accompagnati, «Quaderni Cesvot», n. 36, luglio 2007.

Palmonari, A.

2001 Gli adolescenti, Il Mulino, Bologna.

Pasquale, G.

2020 L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in Italia: ambivalenze normative e istanze educative. *Education Sciences & Society*, 1/2020, pp. 306-345.

Phinney J. S. et al.,

2001 Ethnic identity, immigration and well-being: an interactive perspective, «*Journal of Social Issues*», 3 (2001), pp.493-510.

Poloni, S.

2008 Un'analisi quantitativa: la stima dei minori stranieri non accompagnati in Italia

Ragionieri, C.

2010 Lavorare in strada con minori stranieri, in «*Animazione Sociale*», n.

Sassen, S.

1999 Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza europea

Save the Children

2018 *Atlante minori stranieri non accompagnati in Italia, Giugno 2018*. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/atlante-minoristranieri-non-accompagnati-italia_0.pdf

Sibhatu, R.

2004 Il cittadino che non c'è. L'immigrazione nei media italiani, EdUP, Roma. sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati, Il Mulino, Bologna.

Tonellato L.

2019 Adolescenti migranti senza famiglia: riconoscere ed accogliere le loro origini. Uno strumento importante per educatori di comunità che accolgono msna, «Storie e Geografia familiari», n. 19/20 (2019).

Valtolina G. G. (a cura di) (

2014 *Unaccompanied Minors in Italy. Challenges and Way Ahead*. Milano: McGraw-Hill.

2016 Tra rischi e tutela. I minori stranieri non accompagnati, «Studi Emigrazione», 201, pp. 81-95.

2018 Gli “orfani” della migrazione. Le conseguenze sul benessere psicologico dei figli della separazione. Studi Emigrazione, Anno LV – gennaio-marzo 2018 – N. 209, pp. 8-30.

Wieviorka, M.

1993 Lo spazio del razzismo, Saggiatore, Roma.

Zabotto, R., Vetere C.

2020 Minori stranieri non accompagnati, strumenti per riconoscere ed accogliere la dimensione affettiva. Psicologia e pedagogia in dialogo. L'esperienza del progetto “I Care”. *Journal of Health Care Education in Practice*. 2(1), 89-98.

Zanfrini, L.

2010 I “confini” della cittadinanza: perché l'immigrazione disturba, «*Sociologia del Lavoro*», 117 (2010), pp. 40-56.