

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI LAUREA
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
Curricolo Educazione Sociale e Animazione Culturale

RELAZIONE FINALE

L'educazione e la figura educativa nel contesto di accoglienza straordinaria in Italia.
L'importanza dell'educazione per i Minori Stranieri Non Accompagnati nei Centri di
Accoglienza Straordinaria.

RELATORE Prof. *Ciro De Vincenzo*

LAUREANDA *Silvia Scognamiglio*
MATRICOLA 2046575

ANNO ACCADEMICO 2023/2024

A me,
a chi è arrivato,
a chi è rimasto,
a chi ha dovuto o scelto di migrare,
a chiunque ha arricchito la mia essenza
con la sua presenza

Abstract

Il sistema di accoglienza italiano è un tema centrale al giorno d'oggi, in quanto il fenomeno migratorio è sempre più presente nella nostra quotidianità, in particolare nel caso dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MNSA), il cui numero è in costante aumento, sollevando questioni complesse riguardo alla loro accoglienza e integrazione. La prima delle principali risposte a questa emergenza è stata l'istituzione di centri di accoglienza straordinaria (CAS), che offrono supporto e rifugio temporaneo a questi minori. Tuttavia, la gestione di tali centri è spesso caratterizzata da risorse limitate e strutture inadeguate, influenzando la qualità del supporto offerto e l'emergenza del servizio diventa invece normalità, richiedendo così più aspetti educativi e di crescita.

Il sistema normativo che regola l'accoglienza e la protezione dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) si è evoluto nel tempo attraverso diverse fonti giuridiche, a partire dalla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989.

Questa tesi vuole esplorare l'importanza della figura educativa all'interno del sistema di accoglienza per persone migranti in Italia, in particolare nei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) per i minori stranieri non accompagnati (MSNA) nel territorio padovano. Un focus specifico è stato svolto sugli impliciti educativi e le pratiche educative effettive adottate dagli operatori sociali in assenza di educatori. Attraverso un'analisi dettagliata del sistema di accoglienza italiano, in particolare sul ruolo dei CAS e l'accoglienza primaria, questa ricerca evidenzia le criticità strutturali e operative che emergono in contesti di emergenza e marginalità.

La metodologia adottata include interviste semi-strutturate con gli operatori dei CAS, al fine di indagare le pratiche educative attualmente in uso e identificare gli impliciti educativi presenti. I risultati indicano che, nonostante l'assenza di educatori sociali, gli operatori sviluppano strategie educative alternative per rispondere ai bisogni dei MSNA. Tuttavia, tali strategie risultano spesso insufficienti a garantire un supporto educativo completo e continuativo.

In conclusione, la ricerca sottolinea la necessità urgente di politiche e pratiche che garantiscano la presenza stabile di educatori nei CAS, al fine di migliorare la qualità dell'accoglienza e favorire l'integrazione e il benessere dei MSNA. Le raccomandazioni proposte offrono spunti per futuri interventi e politiche nel campo dell'accoglienza dei minori migranti, contribuendo a creare un sistema di supporto più solido ed efficace.

Key words: educazione, accoglienza, minori stranieri non accompagnati, sfide educative, marginalità

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1	3
Le Migrazioni, l'Accoglienza in Italia, i Minori Stranieri Non Accompagnati e l'Educazione nei CAS per MSNA	3
1.1 Il fenomeno delle migrazioni in Italia	3
1.1.1 Contesto storico e sociale delle migrazioni.....	3
1.1.2 Statistiche e tendenze recenti	5
1.1.3 Impatto delle migrazioni sulla società italiana.....	5
1.2 I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA)	7
1.2.1 Definizione e caratteristiche.....	7
1.2.2 Sfide e bisogni specifici dei MSNA.....	10
1.3 Il Sistema di Accoglienza Italiano e le Politiche di Gestione	12
1.3.1 Quadro normativo e legale. Leggi e regolamenti nazionali	13
1.3.2 Tipologie di centri di accoglienza	15
1.4 L'accoglienza per i MSNA in Italia	18
1.4.1 Struttura e funzionamento dei CAS per MSNA.....	20
1.4.2 Criticità istituzionali: Precarietà e sfide operative nei CAS.....	22
1.4.3 Situazione attuale nel territorio padovano.....	23
1.5 L'Educazione nei CAS per MSNA	23
1.5.1 Ruolo dell'operatrice/ore sociale	24
1.5.2. La figura dell'educatrice/ore e la sua assenza nei CAS minori secondo il capitolato	25
CAPITOLO 2	28
Metodologia e Metodi della Ricerca	28
2.1 L'obiettivo della ricerca	28
2.1.1. <i>Obiettivo generale</i>	28
2.1.2 <i>Obiettivi specifici</i>	28
2.2 La domanda e le fasi della ricerca	29
2.3 Il contesto della ricerca	30
2.4 La metodologia	37
2.5 Metodi e strumenti di raccolta dati	39

2.5.1 <i>L'intervista semi-strutturata</i>	39
2.5.1.1 <i>Partecipanti e modalità di coinvolgimento</i>	39
2.5.2 <i>L'osservazione partecipata</i>	40
2.5.3 <i>L'analisi documentale</i>	40
2.6 Analisi dei dati	41
CAPITOLO 3	43
Risultati della ricerca	43
3.1. L'educazione e lo smarrimento educativo	43
3.2. La figura dell'operatrice/ore sociale nell'emergenza: sfide e difficoltà	47
3.3. Il futuro dell'accoglienza, strategie e possibili miglioramenti	52
3.4. Frontiera, crisi, incontro	55
CAPITOLO 4	58
DISCUSSIONE DEI RISULTATI E CONCLUSIONI	58
BIBLIOGRAFIA	63
SITOGRAFIA	68
APPENDICE	69

INTRODUZIONE

Nel presente elaborato si intende analizzare in che modo il sistema di accoglienza, in particolare nel caso dei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) per Minori Stranieri non Accompagnati (MSNA), affronta le tematiche relative alla promozione dell'educazione in un contesto emergenziale e di straordinarietà. L'obiettivo generale della ricerca è esplorare il senso e il valore attribuiti all'educazione in un luogo che, pur essendo istituito come temporaneo, si è evoluto in un contesto di lungo termine, richiedendo pratiche e strategie educative non formalmente previste dal sistema.

La ricerca nasce a seguito di un'esperienza di tirocinio presso un CAS per MSNA a Padova in cui ho svolto il ruolo di tirocinante educatrice tra marzo 2024 e luglio 2024. Questa esperienza ha suscitato in me l'interesse di approfondire non solo la struttura e il funzionamento del sistema di accoglienza dei minori migranti in Italia, ma anche come l'educazione emerge e si manifesta attraverso le pratiche degli operatori in contesti dove non è prevista e regolamentata. Nello specifico, l'indagine intende esplorare come gli operatori e le operatrici dei CAS interpretano e implementano pratiche educative, quali strategie adoperano per rispondere ai bisogni sociali e culturali dei minori e come queste pratiche contribuiscono alla loro integrazione specifica. La condizione particolare e specifica di vulnerabilità dei MSNA, che si basa sulla Convenzione sui Diritti del Fanciullo (1989), determina un'analisi orientata al modo in cui l'educazione possa fungere da strumento di supporto e crescita personale in un contesto emergenziale.

Nel primo capitolo verrà presentata la letteratura di riferimento esistente, incluse le normative e le regolamentazioni a livello nazionale e internazionale che regolano e determinano il sistema di accoglienza italiano, come ad esempio il Decreto Legislativo 142/2015, che ha introdotto la distinzione tra prima e seconda accoglienza, e la Legge Zampa, che è stata fondamentale per il corso dello sviluppo giuridico sul tema dell'accoglienza dei Minori Stranieri non Accompagnati, dando loro per la prima volta maggiori tutele e attenzioni in quanto categoria vulnerabile e fragile. Verranno analizzate le caratteristiche della categoria dei MSNA, i quali sono soggetti vulnerabili che necessitano di maggiori tutele in quanto minori. Questo capitolo getterà le basi per decostruire la complessità del sistema di accoglienza in modo da comprenderla e per evidenziare la necessità di interventi educativi che vadano oltre l'assistenzialismo e la risposta dei bisogni primari.

Nel secondo capitolo verrà illustrata la metodologia adottata per la ricerca. Si è optato per un approccio qualitativo alla ricerca scientifica, volto ad esplorare le esperienze, sensazioni e le pratiche educative messe in atto dagli operatori e operatrici nei CAS per MSNA. Ciò è stato reso possibile grazie a dei metodi di raccolta dati come le interviste semi-strutturate e l'osservazione partecipante. Un'analisi tematica dei dati raccolti consentirà di estrarre le principali categorie concettuali legate all'educazione nei CAS per MSNA.

Nel terzo capitolo verranno riportati i risultati della ricerca, presentando le quattro tematiche centrali emerse dai metodi di raccolta dati. Verranno trattati i temi dell'educazione e dello smarrimento educativo all'interno dei CAS per minori, focalizzandosi sull'importanza della dimensione diacronica delle azioni educative svolte e sulla necessità di adottare una linea educativa comune; le sfide e le criticità affrontate quotidianamente dagli operatori dell'accoglienza presentando così una panoramica di cosa significa lavorare in questo settore; una prospettiva per il futuro dell'accoglienza e i possibili miglioramenti che si potrebbero attuare. Verrà inoltre proposta una riflessione sul senso dell'educazione in questo contesto emergenziale attraverso la metafora della frontiera, della crisi e dell'incontro.

Nel quarto e ultimo capitolo si discuteranno i risultati alla luce delle teorie e normative già esistenti, verranno inoltre presentate le conclusioni in merito ai quattro macro temi individuati. Si porrà l'attenzione anche sui limiti della ricerca e le possibili aree di approfondimento future.

CAPITOLO 1

Le Migrazioni, l'Accoglienza in Italia, i Minori Stranieri Non Accompagnati e l'Educazione nei CAS per MSNA

1.1 Il fenomeno delle migrazioni in Italia

1.1.1 Contesto storico e sociale delle migrazioni

Le migrazioni sono un fenomeno intrinseco alla storia dell'umanità e del genere umano. Fin dagli albori, gli esseri umani hanno attraversato spazi e territori alla ricerca di condizioni di vita migliori, ossia più proficue a garantire la continuità ontologica e filogenetica della specie. Analogamente agli uccelli migratori, che attraversano continenti e mari per trovare ambienti adatti alla riproduzione, così come ad altre specie animali che fanno del comportamento migratorio una caratteristica altamente adattiva, molte persone si spostano per sopravvivere, creare una nuova vita, trovare lavoro e stabilità, o fuggire da guerre, persecuzioni e cambiamenti climatici. Questo movimento comporta un cambiamento, una rottura con il legame sociale del luogo di origine e, soprattutto, una scelta deliberata. L'etimologia del termine 'migrazione', derivante dal latino *migratio*, da *migrare* (spostarsi da un luogo a un altro), è rimasta inalterata nel tempo, sottolineando la costante necessità comunicativa di spostamento e miglioramento.

Per far riferimento alle *people on the move*, vengono utilizzati numerosi termini differenti che richiamano la complessità di questo tema, tanto da determinare una confusione terminologica, una sorta di Babele di definizioni, che rischia di complicare la comprensione del fenomeno reale e delle sue caratteristiche. Termini come "migranti", "rifugiati", "richiedenti asilo" e "profughi" vengono spesso utilizzati in modo intercambiabile, senza considerare le loro differenze significative. Il termine più generico è *migranti*, riferito a coloro che si spostano per motivi vari, come il lavoro o l'istruzione, ma senza essere costretti da persecuzioni o violenze. Per *rifugiati*, invece, si intendono coloro che fuggono dal proprio paese a causa di una fondata paura di persecuzione per motivi come razza, religione o appartenenza a un determinato gruppo sociale. A differenza, coloro che hanno lasciato il loro paese e hanno presentato domanda per ottenere lo status di rifugiato in un altro stato, ma il cui caso non è ancora stato deciso sono definiti *richiedenti asilo*. *Profughi* è un termine più ampio che può includere chiunque fuga da conflitti o disastri, senza

implicare necessariamente il riconoscimento formale del rifugiato¹. Queste distinzioni non sono solo semantiche, ma riflettono diverse esigenze legali e di protezione. Tuttavia, l'uso confuso di questi termini, nei media e nel discorso pubblico, rischia di offuscare la realtà delle migrazioni e delle sfide che queste persone affrontano (Pinelli, 2013)².

Come si diceva, il fenomeno delle migrazioni è una costante nella storia delle società umane e contribuisce in maniera continuativa nella sua formazione. Nel XX secolo le principali destinazioni per gli immigrati provenienti dai Paesi europei erano l'America, il Canada, l'Australia. Tuttavia, dopo la Seconda Guerra Mondiale, l'Europa divenne una delle principali mete di immigrazione, invertendo il suo ruolo da continente di emigrazione a destinazione di immigrati, in particolare a seguito degli anni '60, con l'arrivo di persone provenienti dall'Africa, l'Asia e il Medio Oriente (Ciabatti, 2021)³. Anche l'Italia ha una storia di migrazioni lontana: inizialmente come paese di emigrazione verso le nazioni più ricche del Nord Europa fino alla fine delle due guerre mondiali, e successivamente come destinataria di flussi migratori dai Paesi in Via di Sviluppo. Oggigiorno la migrazione è componente essenziale della società contemporanea e continua a plasmare la società, creando dei contesti multietnici, specialmente nelle grandi città e nei principali centri di scambio. Questo fenomeno è stato facilitato anche dalla globalizzazione, della riduzione delle distanze comunicative, dall'incremento della popolazione asiatica e africana, nonché dalle crisi economiche e dai conflitti mondiali, che hanno contribuito negli spostamenti globali delle persone (Aru, 2020)⁴. Basti pensare alle conseguenze generate dalla guerra in Ucraina⁵, dopo oltre due anni di conflitto, più di 6,4 milioni di persone sono rifugiate in Europa, dimostrando come le guerre o le instabilità politiche interne a un Paese possano condizionare il flusso migratori.

I fattori che portano una persona o gruppo di persone a migrare sono molteplici e includono motivazioni socio-politiche, come persecuzioni etniche, religiose, razziali, politiche e culturali. Secondo le Convenzioni di Ginevra, questi migranti sono accolti come

¹ Glossario sull'asilo e la migrazione, edizione italiana a cura di Manola Cherubini, Sebastiano Faro, Mariasole Rinaldi, Commissione europea, Rete Europea sulle Migrazioni, 2016.

² Pinelli B.; Migrare verso l'Italia. Violenza, discorsi, soggettività; in B. Pinelli (a cura di), *Antropologia. Vol. 15: Migrazioni e asilo politico*; Ledizioni, 2013.

³ Ciabatti S., *Minori stranieri non accompagnati. Il ruolo dell'educatore tra Accoglienza e Integrazione*, 2021.

⁴ Aru S., Spazi d'asilo. Il sistema di accoglienza in Italia tra norme e politiche alle diverse scale territoriali. *AGEI - Geotema*, 61, 2020, pp. 34-61.

⁵ <https://www.unicef.it/emergenze/ucraina/>

richiedenti asilo nel primo paese sicuro. Un esempio è rappresentato dai migranti siriani in fuga dai conflitti interni. Alcuni fattori includono ragioni demografiche ed economiche, come l'invecchiamento o la crescita della popolazione, e le scarse condizioni di lavoro con alti tassi di disoccupazione. Secondo l'Organizzazione internazionale del lavoro delle Nazioni Unite erano circa 169 milioni i lavoratori migranti nel mondo nel 2019⁶. Le migrazioni possono anche essere causate da fattori ambientali, come inondazioni, terremoti o cambiamenti climatici estremi, che rendono difficile la sopravvivenza. Sebbene attualmente questo sia un motivo meno comune, il numero di migranti climatici è in costante aumento, complicato dalla difficoltà di stimare esattamente queste migrazioni poiché spesso le cause si sovrappongono⁷.

1.1.2 Statistiche e tendenze recenti

I dati e i numeri statistici permettono di raffigurare in maniera più concreta il fenomeno delle migrazioni, anche se tendono a ridurre l'impatto umano che esso porta con sé. Secondo le ricerche del UNHCR del 2023, i migranti forzati nel mondo sono 117,3 milioni, di cui 6,9 richiedenti asilo, 37,6 rifugiati e 68,3 milioni sfollati interni (Fonte: IDMC⁸).

In Italia, nel 2023, i rifugiati sotto il mandato dell'UNHCR sono stati 298.296 e i richiedenti asilo 146.922⁹, un aumento di più del doppio rispetto al 2021. I principali Paesi di provenienza dei migranti in Italia nel 2023 sono stati l'Ucraina (164.667), la Nigeria (19.664) e il Afghanistan (16.825) per i rifugiati, invece per i richiedenti asilo il Bangladesh (27.768), l'Egitto (21.038) e il Pakistan (23.990) (dati UNHCR).

1.1.3 Impatto delle migrazioni sulla società italiana

Il fenomeno delle migrazioni è diventato, nelle società contemporanee e particolarmente del blocco WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic) un vero e proprio «fatto sociale totale», in cui le politiche migratorie e i diritti, concessi, tutelati e garantiti, delle ed alle persone migranti svelano alla cittadinanza alcuni dei funzionamenti più occulti dei meccanismi delle società contemporanee (Sayad, 2002). L'antropologo Abdelmalek Sayad sottolinea come le migrazioni sono state storicamente

⁶ ILO Global Estimates on International Migrant Workers Results and Methodology - <https://www.ilo.org/publications/ilo-global-estimates-international-migrant-workers-results-and-methodology>

⁷ <https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20200624STO81906/perche-le-persone-migrano-esplorare-le-cause-dei-flussi-migratori>

⁸ Dati forniti dall'Internal Displacement Monitoring Centre. Le informazioni sono limitate alle persone sfollate all'interno del loro Paese a causa di conflitti o violenze.

⁹ Dati dell'UNHCR sugli sfollati a fine anno.

considerate come un problema da risolvere, da gestire, giustificare, spesso ignorando il loro carattere globale. La migrazione implica un coinvolgimento profondo e totalizzante sia per le società di origine che di destinazione, con chi migra che vive in una condizione di provvisorietà e incertezza, non sentendosi parte né di un luogo né dell'altro (Sayad, 2002). Per l'antropologo algerino è lo Stato che percepisce in maniera diversa il fenomeno migratorio a seconda che siano paesi di origine o di destinazione, adottando pertanto una discriminazione prospettica. Per la società d'arrivo infatti «l'immigrazione, cioè la presenza di immigrati come corpi estranei (alla società e nazione), è l'oggetto di una problematica che può essere definita come totalmente *imposta*»¹⁰; di conseguenza l'obiettivo è preservare l'ordine pubblico. Si analizza il fenomeno solo per i problemi che causa, questo perché «si prova interesse per un oggetto sociale solo a condizione che tale interesse sia spinto da altri interessi»¹¹. In Italia, a partire dal 1980, soggetti istituzionali, media e società civile hanno iniziato a interessarsi in modo strutturato al fenomeno migratorio, creando una vera e propria *direzione culturale di pensiero*¹², tanto da parlare di una “cultura della migrazione”. Essa non riguarda solo la pratica del migrare, ma anche i saperi, le rappresentazioni e la preparazione individuale e collettiva del fenomeno. È importante analizzare sia i discorsi pubblici che escludono i migranti, sia le strategie che i migranti adottano per navigare in un contesto di esclusione e marginalità (Pinelli, 2015)¹³. Secondo Luca Ciabbari¹⁴, antropologo e professore universitario, il linguaggio dei media e le politiche di repressione e respingimento presentano le migrazioni via mare come un'invasione da fermare, oscurando questioni cruciali come l'asilo politico e la protezione internazionale. Ciabbari analizza le dinamiche storiche, politiche e geografiche che hanno reso possibile la rotta migratoria Libia-Lampedusa (*Ibidem*). Un'altra ricerca etnografica di Barbara Sorgoni¹⁵, antropologa delle migrazioni, mette in luce un altro elemento che

¹⁰ Sayad A., *La doppia assenza, Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, p 164

¹¹ Sayad A., *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità, L'illusione del provvisorio*. Verona, Ombre Corte, 2008, p. 15.

¹² Si vedano Cohen (2004). L'autrice considera l'egemonia come una direzione culturale di pensiero, comportando l'analisi “dei rapporti di potere e i modi in cui essi vengono vissuti” e “il modo in cui essi si producono e riproducono. Soltanto attraverso un'analisi empirica accurata si può comprendere il significato dell'egemonia in determinati contesti”(Ibidem, 114)

¹³ Pinelli B.; *Migrare verso l'Italia. Violenza, discorsi, soggettività*, in B. Pinelli (a cura di), *Antropologia. Vol. 15: Migrazioni e asilo politico*; Ledizioni, 2013.

¹⁴ Vedi approfondimenti in Ciabbari L. 2000-2009, *Oltre la frontiera Europa: ascesa e declino della rotta migratoria Libia-Lampedusa e forme di mobilità dal Corno d'Africa*.

¹⁵ Vedi approfondimenti in Sorgoni B. (a cura di) 2011, *Chiedere asilo in Europa. Confini, margini e soggettività*, «Lares», LXXVII (1)

caratterizza il fenomeno migratorio nel momento in cui si rapporta con la società italiana, ovvero l'ostacolo della burocrazia italiana. Il modo in cui è strutturato il sistema di accoglienza e di amministrazione delle migrazioni reitera delle disuguaglianze sociali che schiacciano la soggettività del migrante attraverso procedure burocratiche, portando all'annullamento della soggettività e mancato rispetto e credibilità per la sua storia e vissuto. La società con gli apparati burocratici e i media ricercano le narrazioni tragiche, caricate da dettagli precisi di ciò che hanno vissuto, mettendo i soggetti che si raccontano in una situazione dolorosa nel ripercorrere i possibili traumi e di pressione, in quanto a seconda della credibilità della loro storia possono ricevere o meno un permesso di soggiorno (Pinelli, 2013)¹⁶. La percezione dei migranti da parte dei cittadini italiani è influenzata dai media e dalle politiche pubbliche. Gli spazi pubblici come i *parchi* diventano luoghi di conflitto e di riproduzione di immaginari stereotipati. Tuttavia, questi spazi possono anche essere appropriati dalle comunità migranti, che creano nuovi immaginari e un "senso di casa" in un contesto spesso discriminante (Brivio, 2015)¹⁷. Questo evidenzia il bisogno dei migranti di creare un "senso di casa" e di appartenenza in una nuova realtà, alle volte discriminante.

1.2 I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA)

1.2.1 Definizione e caratteristiche

Questa ricerca si concentra sul fenomeno migratorio e di accoglienza dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), una categoria specifica e fondamentale delle persone migranti, caratterizzata da particolari esigenze e normative. Per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) si intendono: «i cittadini di Paesi terzi di età inferiore ai 18 anni che giungono nel territorio degli Stati membri non accompagnati da un adulto per essi responsabile in base alla legge o alla consuetudine e fino a quando non ne assuma effettivamente la custodia un adulto per essi responsabile...» (Risoluzione del Consiglio d'Europa del 26 giugno 1997), definizione specificata poi nella L. n. 47/2017 definendo il minore straniero non accompagnato come «il minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione Europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è

¹⁶ Pinelli B.; Migrare verso l'Italia. Violenza, discorsi, soggettività, in B. Pinelli (a cura di), *Antropologia. Vol. 15: Migrazioni e asilo politico*; Ledizioni, 2013.

¹⁷ A. Brivio, La città che esclude. Immigrazione e appropriazione dello spazio pubblico a Milano, in B. Pinelli (a cura di), *Antropologia. Vol. 15: Migrazioni e asilo politico*; Ledizioni, 2013.

altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano»¹⁸.

Le principali motivazioni che portano i bambini/ragazzi a partire sono quattro:

- Fuga da guerre e persecuzioni, per evitare situazioni che mettono a rischio la loro vita;
- Migrazione per migliorare la propria condizione economica e sostenere le finanze familiari, inviati dalle famiglie;
- Minori attratti dallo stile di vita occidentale;
- Migrazione a causa di situazioni di destrutturazione sociale, come una famiglia assente o incapace di prendersi cura di loro¹⁹.

Nel racconto dei ragazzi raccolto dal report di UNHCR del 2017, il viaggio migratorio nella maggior parte dei casi per i minori provenienti dall'Africa Subsahariana viene intrapreso per scelta personale del ragazzo, ma senza una vera consapevolezza dei rischi che sta per percorrere, con come prima destinazione la Libia, paese che si rivelerà un luogo dal quale scappare per le violenze e sfruttamento subiti. Le principali rotte migratorie per i MSNA in Italia sono due: la Rotta Balcanica e la Rotta del Mediterraneo Centrale. Nella prima, i minori attraversano Turchia, Grecia, Macedonia del Nord, Serbia, Bosnia ed Erzegovina e Croazia per poi entrare in Italia attraverso la Slovenia. I principali Paesi di origine dichiarati dai migranti intercettati lungo la rotta balcanica sono stati Pakistan, Afghanistan, Iraq, Siria e Bangladesh. La Rotta del Mediterraneo Centrale è quella principale e la più pericolosa, vede i migranti partire generalmente dalla Libia, ma anche da Tunisia, Algeria ed Egitto, attraversando il Mediterraneo in condizioni disumane per giungere principalmente Lampedusa. Infatti, i dati di Missing Migrants dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) rivelano che dal 2014 ad oggi, quasi 27.000 persone, tra cui molti minori, hanno perso la vita nel Mediterraneo Centrale, tra le coste africane e l'Italia, di cui oltre 1.600 solo nel 2023 (Save the Children, 2023)²⁰.

¹⁸ Repubblica Italiana, 2017: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>

¹⁹ M. Giovannetti, *L'Accoglienza incompiuta. Le politiche dei Comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*, il Mulino, Bologna, 2008

²⁰ <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/il-fenomeno-della-migrazione-dei-minori>

Per quanto riguarda i numeri dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA²¹) registrati in Italia al 31 maggio 2024, i dati riportano la presenza di 21.019 minori stranieri, di questi l'88.19% sono maschi invece l'11.81% del totale femmine. Analizzando la serie storica delle presenze dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) negli ultimi cinque anni, si nota che nel triennio 2019-2021 il numero di minori non accompagnati è rimasto costantemente al di sotto delle 10.000 unità (con una media di circa 7.000 minori nel 2019, 6.550 nel 2020 e 8.500 nel 2021). Tuttavia, a partire dal 2022, il numero di presenze ha iniziato a crescere costantemente, raddoppiando in soli due anni rispetto al triennio precedente, raggiungendo le 22.000 unità nel 2023²². Un altro fattore da considerare è l'età, infatti si nota come ci siano parecchie differenze tra maschi e femmine. La maggioranza dei MSNA maschi (94,97%) ha 17 anni; quindi, prossimi alla maggiore età. Al contrario, per quanto riguarda le femmine, il 49,28% ha un'età compresa tra 0 e 6 anni. Questo indica che è più probabile che i minori maschi arrivino in Italia da soli da più grandi; invece, la maggioranza delle femmine appartiene ad un'età inferiore (Ibidem). I minori non accompagnati presenti nel sistema di accoglienza italiano a fine 2023 provengono da 63 paesi diversi, la maggior parte proveniente dal continente africano (circa il 69% dei minori). I principali paesi di provenienza sono l'Egitto (19,41%), l'Ucraina (18,43%), il Gambia (10,85%) e la Tunisia (10,64%), in seguito ci sono altri Paesi appartenenti all'Africa Subsahariana come la Guinea, Costa D'Avorio e Mali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali).

Nel 2023, la Sicilia si conferma la principale regione di arrivo per i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), con 13.671 minori, pari al 51% del totale degli ingressi in Italia. La maggior parte dei minori arrivati in Sicilia (oltre l'80%) è giunta tramite sbarchi, con i principali porti di sbarco situati a Lampedusa (69% dei minori), Pantelleria (5,4%), Messina (5,3%) e Trapani (4,9%). Le principali cittadinanze dei minori arrivati in Sicilia sono Guinea, Tunisia, Gambia, Costa d'Avorio ed Egitto. La seconda regione per numero di minori in ingresso nel 2023 è il Friuli-Venezia Giulia, con 2.204 minori, pari all'8% del totale. Questi minori sono arrivati attraverso ritrovamenti nel territorio,

²¹ Dati mensili sui Minori Stranieri Non Accompagnati - <https://analytics.lavoro.gov.it/t/Public-SIM/views/HomePage/HomePage-SIM?%3Aembed=y&%3Aiid=1&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y>

²² Rapporto di approfondimento semestrale, Dati al 31 dicembre 2023. I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia. - Da parte della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione.

inclusi scali aeroportuali e valichi terrestri, evidenziando l'importanza crescente della rotta balcanica come corridoio di ingresso nell'Unione Europea per i MSNA. I principali paesi di origine dei minori arrivati attraverso questa rotta sono Afghanistan (1.131 MSNA), Pakistan, Egitto, Kosovo e Bangladesh²³.

1.2.2 Sfide e bisogni specifici dei MSNA

I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) affrontano numerose sfide nel momento in cui si trovano in Italia e presentano bisogni specifici che richiedono un intervento mirato e multidisciplinare. In quanto minori dispongono di maggiore protezione e assistenza, secondo l'articolo 3 della Convenzione sui diritti dell'infanzia (1991):

«In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente».

Ciò significa che ogni azione, decisione, atto, comportamento, proposta e servizio deve essere valutato sulla base dell'interesse del minore, questo principio viene chiamato di "superiore interesse". Tutti i diritti della Convenzione devono essere riconosciuti ed è presente l'obbligo di fornire protezione e cura, assicurando così una situazione di "benessere" del minore (UNHCR). Per stabilire i bisogni del MSNA, il sistema italiano fa riferimento alla Legge n. 47/2017 (art. 5), la quale prevede che il personale qualificato della struttura di prima accoglienza conduca, sotto la direzione dei servizi dell'ente locale competente, un colloquio con il minore per approfondire la sua storia personale e familiare e raccogliere informazioni utili alla sua protezione. Sebbene la legge menzioni un singolo colloquio, spesso ne sono necessari più di uno per comprendere appieno la personalità e i bisogni del minore.

In generale si possono individuare tre tipologie di bisogni che lo Stato e i centri di accoglienza dovrebbero soddisfare:

- Bisogni psicologici ed emotivi

Dal punto di vista psicologico ed emotivo, i MSNA sono spesso portatori di traumi significativi derivanti dalle esperienze vissute nei paesi di origine e durante il viaggio verso l'Italia. Questi traumi possono includere la separazione dalle famiglie, l'esposizione

²³ Vedi Rapporto di approfondimento semestrale, Dati al 31 dicembre 2023. I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia. - Da parte della Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione; p 22-23.

a violenza e abusi, nonché le difficoltà affrontate nel viaggio migratorio. Pertanto, è imperativo fornire loro supporto psicologico specializzato per aiutarli ad affrontare e superare tali difficoltà, creando al contempo un ambiente sicuro e stabile che favorisca il loro benessere emotivo. Il professore universitario e psicologo di comunità, De Vincenzo, disse che in presenza di un trauma, uno squarcio nella persona, non bisogna cercare di ricucirlo, perché non è possibile dimenticarlo; ormai fa parte di loro. Bisogna invece ricamare attorno a quello squarcio, dandogli così una nuova vita e cambio di prospettiva.

Un altro bisogno fondamentale è quello dell'identità, una questione rilevante dal momento in cui questi ragazzi stanno affrontando l'adolescenza, generando «una tensione legata al bisogno di cambiamento in senso evolutivo della propria struttura personale, in relazione al contesto di immigrazione» (Balzaretti, 2009)²⁴. La questione dei MSNA è maggiormente complessa e delicata, perché nel momento in cui avviene una ricostruzione del proprio essere nel nuovo Paese, alla complessità del fattore migrazione si aggiunge l'essere adolescente, ovvero «uno stadio di decodificazione delle forme di identificazione e di dipendenza precedenti e quindi per l'esplorazione, nei diversi spazi di vita circostanti, di possibili forme di rappresentazioni di sé»²⁵.

- Bisogni educativi e formativi

Sul fronte educativo, i MSNA necessitano di accesso a un'istruzione che tenga conto delle loro esperienze pregresse e del livello di istruzione raggiunto nei loro paesi di origine. I minori provenienti dai Paesi africani, precedentemente colonizzati, spesso conoscono almeno due lingue: la lingua del Paese colonizzatore (prevalentemente inglese o francese) e la loro lingua madre locale. Secondo una ricerca di Gaetano Gucciardo, la maggior parte dei MSNA del suo campione di ricerca o aveva frequentato la scuola solo per pochi anni, e circa il 20% non aveva mai avuto accesso all'istruzione, risultando analfabeta. È quindi essenziale implementare programmi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, oltre a percorsi formativi che permettano loro di acquisire competenze professionali utili per il futuro. L'integrazione nel sistema scolastico italiano è cruciale per il loro sviluppo personale e professionale, nonché per la loro futura autonomia. Le capacità di leggere e scrivere possono essere considerate le competenze

²⁴ N. Balzaretti, L'educatore e i minori stranieri non accompagnati (pp. 85-99); in Maccario D.; *L'educazione difficile: La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, 2009.

²⁵ E. Besozzi, La costruzione dell'identità nei minori tra globalizzazione e appartenenze locali. *Minorigiustizia*, 3, 2000, p. 148

minime necessarie per poter intraprendere un percorso di inclusione sociale (Favaro, 2011)²⁶.

- Bisogni di integrazione sociale

L'integrazione sociale rappresenta una sfida cruciale per i MSNA. È necessario facilitare la costruzione di relazioni positive all'interno delle comunità di accoglienza, sviluppando un senso di appartenenza e partecipazione. Questo include l'accesso ad attività ricreative, sportive e culturali che favoriscano l'interazione con i coetanei e con la comunità locale. Promuovere l'integrazione sociale è fondamentale per prevenire l'isolamento e sostenere un percorso di inclusione che consenta ai MSNA di diventare membri attivi e contribuenti della società. Questo percorso è indubbiamente complesso e sfidante, perché il contesto non è sempre favorevole e predisposto all'inclusione e integrazione dei minori migranti, a causa del razzismo presente nei cittadini e nelle istituzioni che ostacolano l'ottenimento di un lavoro o di un'abitazione nel momento in cui diventano autonomi (Caritas e Migrantes, 2020)²⁷.

Per integrarsi nella società italiana, un minore deve anche crearsi nuove reti sociali in autonomia. Disporre di solide reti amicali e di supporto nel territorio, anche con adolescenti e di persone appartenenti a etnie differenti dalla sua, aumenta le possibilità di accesso ad informazioni ed a figure di riferimento nei vari contesti, sia formativi che relativi ai servizi assistenziali e sociali (Balzaretti, 2009).

La complessità della condizione dei minori stranieri non accompagnati deriva da diversi fattori, tra cui il loro status, che li pone all'incrocio di molteplici appartenenze giuridiche. Inoltre, nonostante le tutele per i minori, il quadro normativo presenta molte disposizioni disorganiche che rendono ancora più complessa l'operatività. Essendo minori, stranieri, richiedenti asilo e vittime di tratta, la loro situazione rende il rapporto e la relazione tra i diversi rami del diritto particolarmente articolati e problematici (Caritas e Migrantes, 2020).

1.3 Il Sistema di Accoglienza Italiano e le Politiche di Gestione

²⁶ G. Favaro., L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. *ILLD. Rivista Internazionale di Linguistica Italiana ed Educazione Linguistica*, v. 8, n. 1; 2016, pp 1-12

²⁷ Caritas e Migrantes, XXIX Rapporto Immigrazione 2020. Conoscere per comprendere.; 2020; pp 52-53

1.3.1 Quadro normativo e legale. Leggi e regolamenti nazionali

Il sistema di accoglienza italiano per i richiedenti asilo e i minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia è regolato da una complessa rete di leggi e decreti. Questi strumenti normativi, evolutisi nel tempo, mirano a rispondere alle sfide poste dai flussi migratori e a garantire il rispetto dei diritti umani, adattandosi ai mutamenti del contesto politico e sociale nazionale ed europeo.

Il Testo Unico sull'Immigrazione²⁸ e norme sulla condizione dello straniero (Decreto Legislativo del 25 luglio 1998, n. 286) rappresenta la legge quadro sull'immigrazione in Italia. Esso disciplina l'ingresso, il soggiorno e l'espulsione dei migranti (Artt. 21-27), comprendendo anche disposizioni cruciali del diritto di asilo e della protezione internazionale.

Successivamente agli inizi del XXI secolo è stata apportata una modifica restrittiva al Testo Unico con la Legge 189/2002, conosciuta come Legge Bossi-Fini. Questa Legge ha introdotto norme più rigide sull'immigrazione in Italia, introducendo il contratto di soggiorno per lavoro subordinato, ovvero la necessità di disporre di un rapporto di lavoro regolare al fine del rinnovo del permesso di soggiorno. Ha inoltre inasprito le norme sulle espulsioni ampliando l'uso dei Centri di Permanenza Temporanea (CPT²⁹).

Un significativo aggiornamento al sistema di accoglienza è stato introdotto con il Decreto Legislativo 142/2015, che è stato emanato per recepire le Direttive Europee³⁰ con lo scopo di stabilire un sistema più equo, efficiente e umanitario per gestire le domande di asilo e fornire protezione. Esso ha istituito i Centri di Prima Accoglienza (CPA), i Centri di Accoglienza Straordinaria e il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), ora noto come Sistema di Protezione per le Persone Richiedenti e titolari di protezione internazionale (SIPROIMI), mettendo in risalto l'importanza di un'accoglienza strutturata e integrata, definita da norme che regolano l'emergenza.

Successivamente il Decreto-Legge 113/2018, noto come Decreto Sicurezza o Decreto Salvini, ha introdotto modifiche rilevanti legate al Sistema di Asilo e Protezione e

²⁸ Per approfondimenti guardare <https://www.normattiva.it/esporta/attoCompleto?atto.dataPubblicazione-Gazzetta=1999-11-03&atto.codiceRedazionale=099G0265>

²⁹ Centri di permanenza temporanea o anche centri di identificazione ed espulsione erano strutture destinate al trattenimento degli stranieri sottoposti a provvedimenti di espulsione o di respingimento da parte delle Forze dell'ordine. Nel 2017 hanno cambiato nome, tutt'ora attuale, in Centri di Permanenza per i Rimpatri (CPR). <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/sistema-accoglienza-sul-territorio/centri-immigrazione>

³⁰ Direttive 2013/33/UE e 2013/32/UE dell'Unione Europea.

la sicurezza nazionale. Infatti, a seguito di questo decreto, il permesso di soggiorno per protezione internazionale³¹ (Art. 5 comma 6 del testo unico 286/98) è stato abrogato, prevedendo la concessione di un permesso di soggiorno per alcuni “casi speciali³²”, ovvero per alcune categorie di persone soggette a situazioni di rischio. Inoltre, il decreto ha ampliato l’uso dei CPR per trattenere i migranti irregolari in attesa di espulsione, accelerando le procedure di rimpatrio (UNHCR). In seguito, la Legge 173/2020 ha riformato alcune delle condizioni introdotte dal Decreto Sicurezza, ampliando nuovamente l’accesso ai servizi di accoglienza e reintroducendo forme di protezione umanitaria, ciò significa che una persona non può essere allontanata qualora sussistano ragioni per ritenere che, nel proprio paese d’origine, rischi di essere sottoposta a torture, trattamenti degradanti o persecuzioni a causa delle sue opinioni politiche, razza, sesso o religione. Inoltre, l’allontanamento non può essere disposto se vi sono motivi fondati per credere che comporterebbe una violazione del diritto al rispetto della sua vita privata e familiare (D.L. 130/2020).

Un ulteriore sviluppo nel quadro normativo è rappresentato dal Decreto Cutro (D.L. 20/2023), introdotto a seguito delle emergenze migratorie e del naufragio in provincia di Crotone che condannò la vita di circa 90 persone migranti. Esso include misure per migliorare la gestione delle operazioni di salvataggio in mare, ma anche per disincentivare gli arrivi di migranti irregolari, potenziando i Centri di Permanenza per i Rimpatri (CPR³³).

Queste leggi e decreti formano un complesso quadro normativo che definisce il sistema di accoglienza in Italia, cercando di bilanciare le esigenze di sicurezza nazionale con i diritti umani fondamentali dei migranti e dei richiedenti asilo, ma tutti questi

³¹ “La protezione internazionale è la categoria generale delle figure del diritto di asilo, che l’art. 10 Cost. riconosce allo straniero che nel suo Paese non può esercitare le libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana.” (Consiglio Superiore della Magistratura) per maggiori informazioni consultare <https://www.csm.it/web/csm-internet/-/inserire-titolo-cos-e>

³² I soggetti interessati sono: vittime di violenza domestica o grave sfruttamento lavorativo, chi ha bisogno di cure mediche perché si trova in uno stato di salute gravemente compromesso, chi proviene da un paese che si trova in una situazione di “contingente ed eccezionale calamità e chi viene distinto per “atti di particolare valore civile”.

³³ Tali centri non sono strutture di accoglienza, ma luoghi di trattenimento del cittadino straniero in attesa di esecuzione di provvedimenti di espulsione a seguito di un ordine di rimpatrio (art 14 del D.Lgs. 286/1998).

cambiamenti e modifiche esaltano il carattere emergenziale e securitario che ha prodotto politiche provvisorie e carenti (Bona, Marchetti, 2017)³⁴.

Per quanto riguarda i MSNA, sono previste delle disposizioni specifiche in merito all'accoglienza in Italia, si può osservare come l'art 10 comma 3 della Costituzione sottolinei l'importanza di questo tema, esplicitando che "lo straniero al quale sia impedito nel suo Paese l'esercizio effettivo delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge". Il sistema di accoglienza per i MSNA è definito dall'art.19 del D. Lgs. N. 142/2015, così come modificato dalla Legge n. 47/2017³⁵, chiamata anche Legge Zampa, la quale ha introdotto misure volte a rafforzare i diritti e le tutele in favore dei minori, come la nomina di tutori volontari e l'accesso alla sanità e all'istruzione, eliminando ostacoli burocratici, e prevede il supporto fino ai 21 anni per i neomaggiorenni in percorsi di integrazione. La legge introduce un sistema di accoglienza organico, con strutture dedicate per la prima e seconda accoglienza e promuove l'affido familiare come priorità. Questa legge è stato un passaggio molto importante perché prima di allora i minori stranieri non accompagnati non erano protetti da una legge specifica con conseguente mancanza di strumenti legali e amministrativi per tutelare questa categoria fragile.

1.3.2 Tipologie di centri di accoglienza

Il sistema giuridico italiano è intessuto di ambiguità, rendendo il sistema di accoglienza precario e provvisorio, volto a contenere l'emergenza piuttosto che raggiungere standard di qualità (Pitzalis, 2020)³⁶. Secondo Marchetti (2016), la gestione dell'accoglienza può avvenire in due modalità. Da un lato, ci sono i centri di grandi dimensioni gestiti direttamente dal Ministero e dalla Prefettura, organizzati sulla base del controllo e il confinamento dei corpi (Pinelli, 2014)³⁷; dall'altro, vi è un modello integrato e diffuso sul territorio, gestito dagli enti locali attraverso il Servizio Centrale, caratterizzato da piccole strutture per promuovere l'integrazione (Pitzalis, 2020, p.60).

³⁴ Bona M., Marchetti C., Il diritto d'asilo in Italia: sviluppi normativi e nel sistema di accoglienza a partire dagli anni Novanta, in Gorgolini L. (a cura di), *Le migrazioni forzate nella storia d'Italia del XX secolo*, Bologna, Il Mulino; 2017; pp. 219-250.

³⁵ Legge 7 aprile 2017, n. 47, Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 21 aprile 2017.

³⁶ Pitzalis S., Il continuum dell'emergenza criticità strutturali e mutamenti nel sistema di accoglienza prima e durante la pandemia da Covid-19, *Supplemento n.9 a «Illuminazioni»*, n. 53; 2020.

³⁷ Pinelli B., Capitolo VI: Campi di accoglienza per richiedenti asilo; in B. Riccio (a Cura di), *Antropologia e Migrazioni*. CISU, 2014.

Come precedentemente illustrato, il Decreto Legislativo 142/2015 ha istituito il modello attualmente in vigore in Italia per l'accoglienza dei migranti, articolato su due livelli. La prima accoglienza consiste in una fase preliminare di primo soccorso e identificazione presso gli *hotspots*³⁸, dove i migranti sostano per completare le operazioni iniziali di assistenza e identificazione. In questa fase, vengono informati sugli aspetti legali e possono esprimere l'intenzione di richiedere protezione internazionale. Qualora manifestino tale volontà, vengono trasferiti nei Centri di Prima Accoglienza (CPA) o nei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS), strutture che costituiscono l'accoglienza di primo livello. La seconda accoglienza è rappresentata dal Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), attualmente ridefinito come Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), accessibile esclusivamente ai rifugiati o ai titolari di altre forme di protezione³⁹. La divisione e selezione avviene tramite un processo di classificazione e discriminazione che distingue tra "falsi/e" e "autentici/che" rifugiati/e (Campesi 2017). I migranti vengono smistati in base alla credibilità delle loro storie e, a seconda di queste, vengono reclusi nei Centri di Permanenza e Rimpatrio (CPR)⁴⁰ oppure trasferiti nei centri governativi del sistema SPRAR (Pitzalis, 2020).

Centri di Prima Accoglienza (CPA)⁴¹

Nel momento in cui i migranti esprimono la volontà di chiedere protezione internazionale, possono essere trasferiti, su disposizione del prefetto, nei Centri di Prima Accoglienza (CPA). Queste strutture governative, dislocate su tutto il territorio nazionale, includono anche gli ex CARA (Centri di Accoglienza per Richiedenti Asilo) e gli ex CDA (Centri di Accoglienza). Nei CPA vengono forniti assistenza materiale, sanitaria e mediazione linguistico-culturale (Ministero dell'Interno). Generalmente questi centri sono di grandi dimensioni volti ad accogliere un gran numero di persone, poiché la loro permanenza dovrebbe durare per pochi mesi. Durante questo periodo vengono espletate le

³⁸ Definiti punti di crisi dall'art. 10 ter del D. Lgs. n. 286/98 (introdotto dal D.L. n. 13/2017 conv. in L. n. 46/17). Si tratta di aree designate, normalmente in prossimità di un luogo di sbarco, nelle quali, nel più breve tempo possibile e compatibilmente con il quadro normativo italiano, le persone in ingresso sbarcano in sicurezza, sono sottoposte ad accertamenti medici, ricevono una prima assistenza e l'informativa sulla normativa in materia di immigrazione e asilo, vengono controllate, pre-identificate e, dopo essere state informate sulla loro attuale condizione di persone irregolari e sulle possibilità di richiedere la protezione internazionale, foto-segnalate. (Ministero dell'Interno, Centri per l'immigrazione).

³⁹ Sistema di accoglienza sul territorio, Ministero dell'Interno. <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/sistema-accoglienza-sul-territorio>

⁴⁰ Cfr. G. Campesi, *The Reinvention of Immigration Detention in Italy in the Aftermath of the "Refugee Crisis": A Study of Parliamentary Records (2013–2018)*, *Refugee Survey Quarterly*, 2020, pp. 1–23.

⁴¹ ex art. 9 D. Lgs. n. 142/2015

procedure di soccorso e di identificazione, gli accertamenti sanitari, la formalizzazione e l'avvio della domanda d'asilo (Bonfada, 2022)⁴².

Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR)

Il Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), sostituito nel 2018 dal Siproimi (Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per i minori stranieri non accompagnati) e ancora nel 2020 dal SAI (Sistema di accoglienza e integrazione), rappresenta il secondo livello di accoglienza in Italia. Il sistema SAI è finanziato dal governo nazionale e gestito dalle autorità locali su base volontaria e non profit. A differenza dei CAS, fornisce in maniera strutturata servizi di accoglienza come corsi di lingua, assistenza psicologica, programmi di formazione e integrazione nel mercato del lavoro (Daconto, 2024)⁴³. Inoltre, mira a dotare percorsi personalizzati ai migranti, promuovendo l'integrazione tra nuovi e vecchi cittadini attraverso un'azione diffusa sul territorio (Aru, 2020).

Secondo quanto stabilito dal Ministero, il progetto SAI dovrebbe avere una durata massima di 6 mesi, prorogabili per ulteriori 6 mesi in casi straordinari, per i titolari di protezione internazionale. Per coloro che sono ancora in attesa di riconoscimento, i 6 mesi iniziano dal momento in cui viene loro concessa la protezione internazionale (Bonfada, 2022). Il sistema della seconda accoglienza, basandosi su strutture piccole con numeri bassi di persone al loro interno e diffuse sul territorio, rappresenta attualmente «l'unica opzione in campo – nella filiera dell'accoglienza – capace di garantire certi standard di tutela dei diritti» (Fabini, Tabar e Vianello, 2019, p. 8)⁴⁴. Tuttavia, il sistema SAI, data la volontarietà di adesione degli enti locali al progetto, è ancora fortemente frammentato sia in merito ai finanziamenti sia in riferimento alla presenza e diffusione sul territorio (Marchetti, 2016)⁴⁵.

Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS)⁴⁶

⁴² Bonfada F., *Criticità del sistema di accoglienza e integrazione dei richiedenti asilo e protezione internazionale: Il caso di tre nuclei monogenitoriali accolti all'interno del SAI nella Città Metropolitana di Bologna*; 2023.

⁴³ Daconto L., Bottini L., Caiello S.; Territori accoglienti? L'accessibilità dei centri di accoglienza straordinaria nelle città metropolitane italiane. *Sociologia urbana e rurale n. 133*, 2024; pp. 104-116;

⁴⁴ Fabini G., Tabar O. F., Vianello F. (a Cura di), Lungo i confini dell'accoglienza. Migranti e territori tra resistenze e dispositivi di controllo, *Manifestolibri*, p. 8, 2019.

⁴⁵ Bona M., Marchetti C.; Il diritto d'asilo in Italia: sviluppi normativi e nel sistema di accoglienza a partire dagli anni Novanta. In Gorgolini L. (a cura di), *Le migrazioni forzate nella storia d'Italia del XX secolo*, pp. 219-250, Bologna, Il Mulino; 2016.

⁴⁶ ex art. 11 D. Lgs. n. 142/2015

Nel momento in cui i centri di prima e/o seconda accoglienza ordinaria sono saturi e non hanno posti liberi, vengono istituiti i Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) per far fronte all'emergenza dell'immigrazione e alla carenza di capacità del sistema di accoglienza esistente, per ripartire l'assegnazione dei richiedenti asilo su tutto il territorio nazionale (Daconto, 2024)⁴⁷. Questi centri hanno lo scopo di durare qualche mese per far fronte alla situazione emergenziale, fintanto che non si liberino posti all'interno dei centri di prima e seconda accoglienza⁴⁸. I CAS si differenziano dai CPA principalmente per il fatto che sono istituiti dalle Prefetture delle varie città e non si appoggiano ai Comuni; infatti, sono le Prefetture che possono affidare la gestione di questi centri ad enti del terzo settore oppure a privati cittadini, tramite la vittoria di un bando.

La legge n. 142/2015 istituisce quindi un sistema di accoglienza basato su una situazione emergenziale che tende a stagnare, in quanto le tempistiche previste di queste fasi primarie di accoglienza vengono raramente rispettate. I CAS offrono un'accoglienza temporanea, ma non includono necessariamente servizi essenziali per garantire un'adeguata integrazione dei rifugiati, come il supporto psicologico e l'inserimento nel contesto sociale locale, portando così alla privatizzazione del sistema di accoglienza (Daconto, 2024). Nonostante sia una misura straordinaria destinata ad essere transitoria, è un tipo di struttura preponderante negli ultimi anni, anche per quanto riguarda i Minori Stranieri Non Accompagnati⁴⁹. Questa situazione di precarietà e instabilità contribuisce a rendere i rifugiati e i richiedenti asilo ancora più vulnerabili, rischiando di lasciarli intrappolati nel sistema di accoglienza e in un limbo giuridico e sociale in attesa di uno status, oppure fuori da sistema, condannati così alla precarietà (Daconto, 2024). Bisogna riservare particolare attenzione alle disposizioni per i Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in merito all'accoglienza, evidenziando la fragilità della categoria e le specifiche necessità che essa richiede, che intendo approfondire nel prossimo paragrafo.

1.4 L'accoglienza per i MSNA in Italia

L'attuale sistema di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati è definito dall'articolo 19 del decreto legislativo n. 142/2015, modificato poi dalla Legge Zampa (n. 47/2017) ed è gestito, oltre che dal Ministero dell'Interno, dagli Enti Locali. Secondo

⁴⁷ Ivi pag. 17

⁴⁸ <https://www.openpolis.it/parole/che-cosa-sono-i-cas-lo-sprar-e-gli-hotspot/>

⁴⁹ Ibidem.

questo assetto è presente una fase di prima accoglienza in strutture operative ad alta specializzazione e una seconda accoglienza nell'ambito del SAI, come previsto per l'accoglienza per adulti⁵⁰.

I MSNA sono considerati persone vulnerabili e, pertanto, devono beneficiare di misure di protezione specifiche all'interno del sistema di accoglienza, che mirino a garantire il loro sviluppo e il rispetto dei loro diritti⁵¹.

Le strutture di prima e seconda accoglienza devono assicurare misure di supporto sanitario, sociale e di accompagnamento in un'ottica di inclusione sociale⁵². Le strutture di prima accoglienza dovrebbero assicurare servizi specialistici finalizzati al successivo trasferimento nei SAI, con una permanenza che non dovrebbe superare i 30 giorni. In caso di temporanea indisponibilità l'assistenza viene assicurata dai Comuni oppure dalle Prefetture, tramite l'istituzione dei CAS per MSNA⁵³. Le strutture di seconda accoglienza invece mirano a fornire al minore strumenti per raggiungere la propria indipendenza lavorativa, sociale e culturale, attraverso dei progetti e assistenza individualizzata, sempre nel rispetto del superiore interesse del minore (D.Lgs. n. 142/2015).

Illustrando i dati invece, al 31 dicembre 2023, l'80% dei oltre 23.000 minori presenti in Italia risulta accolto in strutture di accoglienza, mentre il restante 20% è collocato presso soggetti privati. La quota di minori nelle strutture di prima accoglienza è del 27%, mentre il 53% si trova in strutture di seconda accoglienza, corrispondente a 12.324 minori. Le strutture di accoglienza che alla fine del 2023 ospitavano almeno un minore erano 3.509. Di queste, 421 erano dedicate alla prima accoglienza, con una media di 15 minori per struttura, mentre 3.088 erano strutture di seconda accoglienza, con una media di 4 minori per struttura. Tra le strutture di seconda accoglienza, le più diffuse erano le comunità socio-educative (pari al 35% del totale), seguite dalle comunità familiari (pari al 16%) e dagli alloggi ad alta autonomia (426 presidi, pari al 12%)⁵⁴.

⁵⁰ Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Ministero dell'Interno (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione), 2021.

⁵¹ Vademecum per la rilevazione, il referral e la presa in carico del le persone portatrici di vulnerabilità in arrivo sul territorio ed inserite nel sistema di protezione e di accoglienza. Ministero dell'Interno (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione), 2023 (pp. 66-67).

⁵² Ibidem p. 66

⁵³ Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Ministero dell'Interno (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione), 2021

⁵⁴ Rapporto di approfondimento semestrale. Dati al 31 dicembre 2023. I Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024 (pp. 28-29).

1.4.1 Struttura e funzionamento dei CAS per MSNA

Secondo le linee guida per le strutture di prima accoglienza redatte dal Ministero dell'Interno destinate ai MSNA⁵⁵, gli operatori devono effettuare una prima valutazione dei bisogni di ogni singolo minore. Questa valutazione deve includere attività di comunicazione basate sulla cultura di provenienza del minore, il rispetto reciproco delle differenze, la tutela dei più deboli, e l'informazione sugli aspetti legali del nuovo paese. È essenziale riconoscere ogni minore come individuo con risorse e potenziali unici, al di là delle problematiche legate alla sua esperienza migratoria. Pertanto, è essenziale ascoltare e rassicurare i minori riguardo alla possibilità di intraprendere un percorso individuale che permetta loro di valorizzare e sviluppare le proprie risorse e rispondere ai loro bisogni specifici⁵⁶.

Il compito delle strutture di prima accoglienza è quello di preparare i minori all'accesso alle strutture di seconda accoglienza, più strutturate e definite, le quali hanno anche a disposizione maggiori risorse sia economiche ma anche in materia di personale. Infatti, nei trenta giorni previsti di presa a carico (il termine originario era di sessanta, ulteriormente ridotto dalla L. 47/2017), le azioni da svolgere sono prettamente burocratiche o legate al soddisfacimento dei bisogni primari, come l'inserimento dei dati nel SIM (Sistema informativo nazionale dei minori stranieri non accompagnati), la richiesta dell'apertura tutela presso il Tribunale dei Minorenni, lo screening medico e redazione richiesta per rilascio del codice STP (Straniero Temporaneamente Presente) e l'iscrizione al Sistema Sanitario Nazionale (SSN), la richiesta del rilascio del permesso di soggiorno per minore età o protezione internazionale, la richiesta del codice fiscale e l'iscrizione scolastica presso i CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), in alcuni casi viene anche svolto l'accertamento dell'età in caso di fondato dubbio sull'età⁵⁷. I CAS forniscono principalmente accoglienza materiale, assistenza sanitaria, sociale e psicologica, mediazione linguistico-culturale, corsi di lingua e servizi di orientamento legale e al territorio (Giovannetti, 2021)⁵⁸. I CAS per MSNA sono strutture attivate dalle Prefetture

⁵⁵ Linee guida per le strutture di prima accoglienza. Procedure operative standard per la valutazione del superiore interesse del minore. Ministero dell'Interno, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione. Fondo asilo, migrazione e integrazione (fami) 2014-2020, (pp. 5-7).

⁵⁶ Ibidem, p. 6

⁵⁷ Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Ministero dell'Interno (Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione), 2021 (pp. 16-18)

⁵⁸ Giovannetti M.; Giro di Boa. La riforma del sistema di accoglienza e integrazione per richiedenti e titolari di protezione internazionale. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza. Fascicolo n. 1/2021*; 2021.

per gestire l'emergenza quando i centri di accoglienza ordinari non sono sufficienti. In merito, il decreto-legge n. 133 del 2023 limita la possibilità di accoglienza in questi centri di carattere straordinario ai minorenni di età almeno pari a sedici anni e per un periodo non superiore a novanta giorni. Ma allo stesso tempo, lo stesso decreto, all'articolo 7, stabilisce che, in situazioni di estrema urgenza dovute a significativi e ravvicinati arrivi di minori stranieri non accompagnati sul territorio nazionale, i Prefetti possono realizzare o ampliare i CAS minori, anche superando il limite di capienza previsto (cinquanta posti per ciascuna struttura), fino a un massimo del 50 per cento⁵⁹.

	da 0 a 10 posti		da 11 a 20 posti		da 21 a 30 posti		da 31 a 40 posti		da 41 a 50 posti	
	unità		unità		unità		unità		unità	
operatori diurni** (6/22)	1	8 ore al giorno	1	8 ore al giorno	1	10 ore al giorno	1	10 ore al giorno	1	12 ore al giorno
operatori notturni (22/06)	1	8 ore al giorno	1	8 ore al giorno	1	8 ore al giorno	1	8 ore al giorno	1	8 ore al giorno
direttore		4 ore a settimana		4 ore a settimana		6 ore a settimana		6 ore a settimana		8 ore a settimana
amministrativo										
infermiere										
medico		pronta disponibilità 2 ore al giorno su 7 giorni *		pronta disponibilità 2 ore al giorno su 7 giorni *		pronta disponibilità 3 ore al giorno su 7 giorni *		pronta disponibilità 3 ore al giorno su 7 giorni *		pronta disponibilità 4 ore al giorno su 7 giorni *
operatore sociale		14 ore a settimana		18 ore a settimana		22 ore a settimana		24 ore a settimana		26 ore a settimana
mediazione linguistica		6 ore a settimana		8 ore a settimana		10 ore a settimana		12 ore a settimana		14 ore a settimana

Figura 1 Tabella dotazione dei centri collettivi. Allegato A Tabella Personale CC, Capitolato del 01/03/2024

La tabella riportata è stata ricavata dal Capitolato della Prefettura di Padova di marzo del 2024 e illustra sia le figure necessarie all'interno di un CAS per MSNA, sia le ore predisposte dal Capitolato sulla base della capienza del centro. Come si può vedere, non è presente ed esplicita la figura dell'educatore/educatrice professionale, il quale può anche non essere presente all'interno dell'equipe multidisciplinare e in questa ultima versione, nemmeno la figura della/o psicologa/o.

⁵⁹ Minori stranieri non accompagnati: quadro normativo. Camera dei deputati, Documentazione parlamentare, 2023. <https://temi.camera.it/leg19/post/msna-quadro-normativo.html>

1.4.2 Criticità istituzionali: Precarietà e sfide operative nei CAS

La situazione attuale però non sempre rispetta le normative, in quanto, molto spesso le strutture SAI non riescono ad assorbire la richiesta e i CAS minori si caratterizzano per essere sia “prima” sia “seconda” accoglienza, senza soluzione di continuità, fino al raggiungimento della maggiore età per il MSNA (Giovannetti & Accorinti, 2018)⁶⁰.

Un aspetto da attenzionare è che il capitolato per i CAS prevede solo i servizi essenziali di alloggio e vitto, oltre a un orientamento minimo. L’assistenza per mediazione culturale e linguistica, supporto legale, sanitario, socio-psicologico, orientamento al territorio e al mercato del lavoro, e insegnamento dell’italiano è affidata ai servizi locali, che non sempre sono disponibili o attrezzati per un’utenza multiculturale (Accorinti & Spinelli, 2019)⁶¹.

La cultura emergenziale sulla quale è basato questo sistema di accoglienza, comporta l’apertura di centri pensati come temporanei, assegna ad essi il ruolo di supplenti per la prima accoglienza e implica l’implementazione di servizi e progetti improvvisati, compromettendo così il percorso di tutela e inserimento dei minori, anche perché in molti casi questi centri si basano su disposizioni più orientate al bisogno e non sempre utilizzano un approccio socio-educativo costruito sull’esperienza pedagogico-didattica e codificato nel tempo dagli operatori (Giovannetti & Accorinti, 2018)⁶². Viene quindi richiesto un approccio da centro di seconda accoglienza, ma con le risorse economiche e del personale corrispondenti a quelli di un’accoglienza straordinaria, limitando il numero del personale al minimo e non prevedendo figure specifiche come quella dell’educatore professionale. Tali tagli al finanziamento per l’accoglienza comportano una diminuzione di tutti i servizi alla persona, in particolare quelli relativi all’integrazione (InMigrazione, 2018)⁶³.

Infatti, nel Centro di Accoglienza Straordinaria per MSNA a Padova, dove ho svolto il tirocinio curricolare, i minori ospitati sono arrivati ad agosto e ad oggi sono ancora ospitato presso la stessa struttura, senza essere spostati all’interno di un centro

⁶⁰Giovannetti M. e Accorinti M., Le politiche di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia; in B. Segatto, D. Di Masi, A. Surian, (a cura di). *L’Ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall’accoglienza alla cittadinanza*. FrancoAngeli; 2018.

⁶¹Accorinti M., Spinelli E., L’attività degli operatori sociali tra aiuto e controllo nel nuovo sistema di accoglienza, *La Rivista delle Politiche Sociali*; 2019.

⁶² Ivi pag. 21.

⁶³ InMigrazione Società Cooperativa Sociale; *La nuova (mala) accoglienza. Radiografia del nuovo schema per gli appalti dei centri di accoglienza straordinaria per i richiedenti asilo*, 2018.

SAI, attendendo il compimento dei diciotto anni. Intendo dunque presentare nel prossimo paragrafo, la situazione attuale dei MSNA nei CAS presso la provincia di Padova.

1.4.3 Situazione attuale nel territorio padovano

Secondo le informazioni assimilate nel corso del tirocinio da me svolto, sul territorio di Padova sono presenti alcuni CAS per MSNA di diverse dimensioni e collocati in zone diverse della città. Il centro dove ho avuto modo di lavorare e fare un'esperienza formativa, si trova a due passi dal centro della città, in una struttura molto ampia e accogliente, circondata da un giardino pieno di alberi e fiori. Questo CAS in particolare ha un massimo di 24 posti letto, un altro nel quartiere dell'Arcella ha 12 posti e in questi casi è ancora fattibile gestire al miglior modo possibile i minori; invece, nel caso di un altro centro che tiene più di 50 ragazzi è molto più complessa la gestione e la garanzia di un supporto e sostegno psicologico-educativo.

Si può evidenziare così, come questa precarietà vada ad influire sulla qualità dell'educazione dei minori accolti in queste strutture, le quali nell'arco di due mesi non sarebbero neanche tenute a svolgere, ma nel momento di permanenza prolungata si presenta la necessità di agire dal punto di vista educativo. Intendo dunque nel prossimo paragrafo approfondire questo aspetto, che è anche il principale tema della mia ricerca.

1.5 L'Educazione nei CAS per MSNA

Il supporto educativo destinato ai Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) deve confrontarsi con la loro specifica condizione di vulnerabilità e con le garanzie legali che tutelano la loro età. Tale supporto non si limita alla gestione delle pratiche burocratiche e assistenziali, ma richiede anche la progettazione di un intervento educativo a medio termine che assicuri condizioni di sviluppo adeguate e rispettose (Iato, 2018). Nel contesto dei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS), è imperativo che il percorso educativo non si riduca a una mera sequenza di adempimenti tecnici, quali la gestione della salute, dei documenti, dell'istruzione, della formazione professionale e dell'autonomia. Questi aspetti devono essere accompagnati da un intervento educativo integrato che coinvolga attivamente gli operatori e promuova una reale integrazione interculturale (Iato, 2018)⁶⁴.

⁶⁴ Iato C., L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire. In *Educazione interculturale*; 2018. <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1/laccoglienza-dei-minori-stranieri-non-accompagnati-tra-identita-incerte-e-pratiche-educative-in-divenire/>

Come evidenziato da Rorty (1986), la comprensione di una cultura richiede un incontro autentico e un dialogo che permetta di apprezzare la complessità della storia individuale dei minori. Questo processo deve essere interpretato come una sintesi tra teoria e pratica, dove l'educazione non è esclusivamente un aspetto tecnico, ma un percorso di scoperta e valorizzazione delle storie personali dei minori (Ibidem). La società moderna, caratterizzata dall'incontro tra diverse culture e dal fenomeno delle migrazioni, necessita l'adozione di una prospettiva basata sull'educazione e pedagogia interculturale, che vada a «valorizzare la crescente diversità non solo culturale, ma anche economico-sociale, la globalizzazione degli esseri umani e delle loro forme di vita, la dinamicità delle singole culture e delle singole identità» (Elia, 2017)⁶⁵. Esse si caratterizzano per i processi di apprendimento che favoriscono la conoscenza di culture diverse e promuovono atteggiamenti di apertura e dialogo verso di esse. Questa disciplina si basa su un approccio pedagogico che si concentra sulla gestione e comprensione delle differenze culturali, ponendo in evidenza la natura dinamica della cultura come un fenomeno relazionale, sociale e comunicativo (Elia, 2017). È interessante, dunque, osservare come gli operatori sociali che lavorano nei CAS per MSNA svolgano il lavoro educativo anche nel momento in cui esso non venga previsto da Capitolato.

1.5.1 Ruolo dell'operatrice/ore sociale

Il ruolo dell'operatrice/ore sociale è molto vario e richiede diverse abilità, in quanto deve rispondere a una serie di compiti e responsabilità differenti. Innanzitutto, l'operatrice/ore rappresenta il primo punto di contatto con gli utenti, rispondendo ai loro bisogni essenziali (come vitto, alloggio e assistenza sanitaria) e funge da prima testimonianza della cultura italiana. È un ruolo che richiede flessibilità nell'agire, in quanto deve attuare sia azioni burocratiche e amministrative, come servizi di assistenza al sistema sanitario, l'iscrizione scolastica il servizio della lavanderia e distribuzione pasti, ma anche azioni empatiche, relative al minore e alla sua educazione. Non sempre questo avviene, in quanto l'operatore sociale nel caso dei MSNA, in alcuni casi, è un «dispositivo di controllo» (Whyte, 2011)⁶⁶ più che di integrazione nei confronti dei richiedenti asilo. L'agire dell'operatore si diversifica anche in base al tipo di struttura del CAS e come viene

⁶⁵ Elia G., I processi migratori per una nuova sfida all'educazione. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona.*; 2017; <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/314>.

⁶⁶ Whyte, Z.; Enter in the Myopticon. Uncertain Surveillance in the Danish Asylum System. *Anthropology Today* 27 (3), 18-21; 2011.

organizzato il lavoro, perché maggiore è grande e dispersiva un centro, più è probabile che l'agire degli operatori sia orientato più verso una prospettiva emergenziale, come richiesto da Capitolato, piuttosto che una prospettiva indirizzata al singolo minore maggiormente realizzabile in un contesto contenuto e ristretto. Il ruolo dell'operatrice/ore sociale, previsto ed esplicitato dal capitolato⁶⁷, comporta un approccio multidisciplinare, in modo che collabori in maniera sinergica con il mediatore linguistico-culturale e il personale sanitario della struttura. La formazione richiesta per svolgere questa mansione riguarda l'educatore senza titolo specifico o con lauree in Antropologia, Scienze politiche, Sociologia, Psicologia o Giurisprudenza, oppure l'educatore socio-pedagogico con titolo qualificante e l'assistente sociale.

1.5.2. La figura dell'educatrice/ore e la sua assenza nei CAS minori secondo il capitolato

Secondo il Capitolato⁶⁸ della Prefettura di Padova, all'interno dei CAS per MSNA sono previste le seguenti figure specialistiche: psicologo/a, assistente sociale e operatore/operatrice legale. Al contrario, la figura educativa professionale non è prevista sebbene possa essere, come diverse altre professionalità sociali, socioassistenziali e culturali, presente nel background formativo di una persona incaricata in qualità di operatore o operatrice sociale dell'accoglienza (come, di fatto, spesso accade soprattutto per le figure psicologico-educative). Tale assenza può comportare una confusione al livello della prospettiva educativa, prima, ed organizzativa, poi, all'interno del gruppo di lavoro, in quanto ogni operatrice/ore può avere la sua concezione di educazione, la quale può non venir condivisa da tutti e non basata su conoscenze teoriche-tecniche in materia. Alcuni autori⁶⁹ sottolineano che:

«la mancanza di strategie operative e di sinergie rivolte a definire in modo univoco i percorsi di presa in carico dei MSNA rischia di rendere difficoltoso l'intervento con questi soggetti, che si trovano, secondo quanto previsto dalla legge italiana, contemporaneamente nella condizione tutelata di

⁶⁷ Art. 2 lettera B), n. 2 dello schema di capitolato – Allegato C Specifiche operatore sociale, 2024

⁶⁸ Capitolato della Prefettura di Padova, art. 2, B) punti 1,2,4,5.; 24/06/2024

⁶⁹ Si vedano ad esempio, i contributi di G. Savy, *La Legislazione*, in Bichi, *Separated Children*, cit., pp. 29-52 e 143-81.

minore e nella condizione di straniero dalla quale la società sembra doversi tutelare»⁷⁰.

Secondo Balzaretto (2009), l'educatore/educatrice professionale ha il compito di soddisfare e salvaguardare i bisogni educativi dei MSNA. Questi bisogni richiedono un'attenta analisi e decodifica per distinguere ciò che necessita di un intervento educativo da ciò che richiede risposte assistenziali. Per affrontare tali sfide, l'educatore/educatrice deve possedere competenze e preparazione specifiche, essenziali per guidare i minori verso una consapevolezza della propria condizione esistenziale e per aiutarli a individuare orientamenti di senso e azione utili per il loro sviluppo e futuro. L'educatore/educatrice è incaricato di proporre percorsi di rielaborazione delle esperienze vissute, favorendo così l'autoconsapevolezza e l'autonomia di scelta e prospettiva del minore. Inoltre, deve mediare lo scarto tra le aspettative del minore e la realtà sociale di arrivo e di riferimento, lavorando su una ristrutturazione creativa dell'identità del minore nel contesto italiano e motivandolo ad intraprendere percorsi di studio e formazione professionale. All'interno dei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS), queste funzioni sono svolte dagli operatori e dalle operatrici sociali. Tuttavia, le loro ore di lavoro sono spesso limitate e saltuarie, e le numerose mansioni amministrativo-operative cui devono far fronte impediscono loro di raggiungere sempre i risultati desiderati, causando frustrazione⁷¹ (Zamperini et al., 2024). Secondo la letteratura, alcune strategie educative da adottare nei confronti dei MSNA si basano sulla gestione della relazione e comunicazione dialogica (Balzaretto, 2009). Tra le principali strategie, vi è la creazione di uno spazio di ascolto, come sportelli dedicati e gruppi di discussione, nonché la realizzazione di attività educative quali laboratori, giochi ed eventi sportivi che abbiano un impatto positivo sul territorio e sulla comunità di riferimento. Un obiettivo fondamentale è l'instaurarsi di una relazione di fiducia tra l'educatore e il minore. Per perseguire questa relazione di fiducia, è necessario adottare strategie educative meno visibili e materiali, basate sulla presenza e sull'ascolto, come il dialogo e la pratica dell'accompagnamento, relazionandosi con il minore nella

⁷⁰ S. Poloni, Un approfondimento: la realtà milanese, cit., p. 149, in R. Bichi., *Separated Children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, 2008.

⁷¹ Zamperini, A., N'Guessan, P., De Vincenzo, C., & Menegatto, M.; Role conflicts and management strategies in social workers working for refugees. *Ricerche Di Psicologia - Open Access*, (2); 2024. <https://doi.org/10.3280/rip2023oa17126>

sua globalità e complessità di esperienze vissute (Goussot, 2007)⁷². Per Valtolina⁷³, i compiti dell'educatore e dell'educatrice sono, pertanto, principalmente "relazionali". L'educatrice/ore deve sia fornire sostegno e supporto di fronte alle paure e incertezze del minore, sia facilitare il processo di costruzione di un sentimento positivo riguardo alle capacità progettuali del minore stesso.

Il CAS minori di Padova, dove la scrivente ha svolto il tirocinio *pre-lauream*, è una realtà che, nonostante l'assenza della figura dell'educatore professionale, si impegna a operare con un'ottica educativa, ponendo attenzione anche all'aspetto umano e individuale dei beneficiari. Per questo motivo, si è deciso, in accordo con la figura di coordinamento ed il gruppo operativo, di condurre una ricerca sul ruolo dell'educazione all'interno di queste realtà "emergenziali", indagando nei prossimi capitoli come le persone che vi lavorano concepiscono l'educazione e agiscono di conseguenza per fare la differenza in un sistema rigido e complesso.

⁷² Goussot A., Identità meticce, pratiche meticce; in *Animazione Sociale*, 2, 2007, pp. 24-35.

⁷³ Valtolina G. G., Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà in Bichi, *Separated Children*, pp. 65-84.

CAPITOLO 2

Metodologia e Metodi della Ricerca

Dopo aver esaminato i dati sull'accoglienza in Italia e la letteratura riguardante la presenza dei MSNA nei CAS e le pratiche educative adottate in questi centri, questo capitolo illustrerà le metodologie e i metodi che costituiranno la base della ricerca che si è condotta e che successivamente verrà presentata nei suoi risultati principali.

2.1 L'obiettivo della ricerca

2.1.1. Obiettivo generale

Il principale obiettivo di questa ricerca è indagare il senso e il valore attribuiti all'educazione in un contesto in cui essa non è formalmente prevista, ossia in un luogo concepito come straordinario in una situazione emergenziale, ma che si evolve verso una dimensione ordinaria, richiedendo lo sviluppo di strategie educative. Si intende esplorare come gli operatori e le operatrici dell'accoglienza interpretino l'educazione e l'atto educativo all'interno dei CAS per MSNA, ponendo particolare attenzione a questo target in quanto i minori presentano bisogni più specifici rispetto agli adulti e godono di una maggiore tutela dei diritti, sulla base della Convenzione sui diritti del fanciullo (1989).

2.1.2 Obiettivi specifici

A seguito della definizione dell'obiettivo generale della ricerca, è fondamentale individuare obiettivi specifici in modo da indirizzare meglio il focus dello studio e strutturarli in maniera più definita e precisa.

Il primo obiettivo specifico è analizzare come gli operatori e le operatrici sociali del CAS di riferimento percepiscono e attuano l'educazione per i minori. Questo include una valutazione di come, nonostante il contesto sia emergenziale e le risorse limitate, gli operatori e le operatrici si propongano di integrare aspetti educativi nelle loro pratiche, sebbene non sia formalmente richiesto loro di provvedere anche a questo aspetto.

Il secondo obiettivo specifico è identificare le strategie educative sviluppate dagli operatori e dalle operatrici per rispondere ai bisogni sociali e culturali dei MSNA. Questo obiettivo si concentra sull'identificazione dei bisogni principali dei minori come percepiti dagli operatori e dalle operatrici, nonché sugli impliciti educativi, ossia tutte quelle azioni che, pur non essendo svolte in un'ottica dichiaratamente educativa, producono comunque effetti educativi.

Inoltre, la ricerca si propone di indagare come il contesto emergenziale influisca sull'agire quotidiano degli operatori e delle operatrici e come essi affrontino le situazioni problematiche e di sfida. Questo include l'esplorazione delle prospettive degli operatori e delle operatrici riguardo possibili miglioramenti all'interno della struttura e del sistema di accoglienza in generale, presentando le loro aspettative e speranze per il futuro dei CAS per MSNA. Questa indagine non solo fornirà una panoramica delle pratiche attuali, ma potrà anche offrire suggerimenti concreti per sviluppare politiche e strategie più adeguate alla tutela e l'educazione dei MSNA, favorendo una loro integrazione più armoniosa e criticamente orientata nella società italiana.

2.2 La domanda e le fasi della ricerca

La ricerca è stata suddivisa in tre fasi principali: pianificazione, raccolta dati, analisi e interpretazione dei dati raccolti. Ciascuna fase è stata attentamente progettata per garantire la coerenza metodologica e la validità dei risultati. La prima fase, la pianificazione, ha incluso attività preliminari fondamentali come la stesura del disegno della ricerca e l'identificazione degli obiettivi, la formulazione della domanda di ricerca e una prima stesura della metodologia. Successivamente sono stati stabiliti le persone partecipanti e le modalità di coinvolgimento. Gli obiettivi generali e specifici, precedentemente delineati, hanno guidato la formulazione della seguente domanda di ricerca:

«In che modo gli operatori sociali nei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) percepiscono e implementano pratiche educative in un contesto emergenziale, e quali strategie sviluppano per rispondere ai bisogni specifici dei minori e per provvedere a fornire un'integrazione e un'educazione adeguata, considerate le limitazioni del capitolato?»

Partendo da questo assunto, l'indagine si è focalizzata sul tentativo di comprendere se e come viene proposta l'educazione all'interno dei centri di accoglienza straordinari per minori stranieri non accompagnati, nel momento in cui non è neanche prevista la figura dell'educatrice/ore che potrebbe fornire un orientamento e degli strumenti operativi all'equipe lavorativa. Lo scopo di questo studio, attraverso anche l'analisi della letteratura, è mettere in evidenza le carenze del sistema di accoglienza e l'abilità delle persone che lavorano nel sociale nel perseguire i diritti dei minori, nella garanzia che essi vengano

sempre rispettati, soprattutto in condizioni di massima esposizione a marginalità e vulnerabilità, e come sviluppano strategie alternative per promuovere educazione e integrazione in contesti emergenziali. Inoltre, la ricerca mira a sensibilizzare l'opinione pubblica su queste realtà che sono presenti, ma per convenienza mantenute ai margini e lasciate da parte; al fine di divulgare tematiche marginali, ma allo stesso tempo rappresentando anche una condivisione di buone pratiche di gestione dell'accoglienza straordinaria in modo da poter migliorare le condizioni di molti minori presenti sul territorio italiano. In questa fase di pianificazione, sono stati scelti metodi qualitativi in riferimento all'analisi tematica⁷⁴, tra cui le interviste semi strutturate, osservazione partecipante e analisi documentale.

La seconda fase riguarda la raccolta dei dati, che ha comportato la conduzione delle interviste semi strutturate e l'acquisizione di dati derivati dall'osservazione partecipante svolta durante il tirocinio curricolare.

Infine, la terza fase comporta l'analisi e l'interpretazione dei dati, effettuate seguendo un approccio di analisi tematica per identificare temi e pattern significativi. Questi vari aspetti relativi alla ricerca saranno approfonditi nei paragrafi successivi, in modo da fornire una visione più chiara e puntuale della metodologia adottata.

2.3 Il contesto della ricerca

La necessità di questa ricerca nasce dall'evoluzione del sistema d'accoglienza italiano, che, come descritto nel Capitolo 1 e più specificamente nel paragrafo 1.3, nel 2015 ha introdotto una divisione in sistema di accoglienza a due livelli per gestire una situazione emergenziale. Dopo quasi dieci anni, nonostante le varie rettifiche normative, lo stato emergenziale persiste. I Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) minori di Padova, che dovrebbero ospitare i MSNA per un massimo di 60 giorni, si ritrovano ad accogliere e mantenere i ragazzi fino al raggiungimento della maggiore età. Questi centri, straordinari solo nel nome e nelle risorse disponibili, richiedono un adattamento delle pratiche di accoglienza ed educative per rispondere alle esigenze specifiche dei minori non accompagnati, una categoria particolarmente vulnerabile, integrandosi con le politiche e le normative vigenti. Il perdurare nel tempo di tali servizi e strutture oltre il loro

⁷⁴ Braun V. & Clarke V.; *Utilizzando l'analisi tematica in psicologia, Ricerca qualitativa in psicologia*, 2006

termine previsto, infatti, comporta una inevitabile modifica di bisogni ed esigenze dei beneficiari accolti, sollecitando costantemente il gruppo operativo allo sviluppo di nuove pratiche di lavoro nonostante, come si è già chiaramente evidenziato, il mandato istituzionale rimanga inalterato.

Il contesto specifico della ricerca riguarda il CAS per Minori Stranieri Non Accompagnati Santa Chiara a Padova, di medie/grandi dimensioni, che ospita 24 minori (in momenti di picco, la struttura è arrivata ad ospitare anche 32 minori, potendo contare su un numero massimo di ospiti per legge pari a 50 posti⁷⁵). Aperto a fine luglio 2023, il centro è attualmente operativo con la maggior parte dei beneficiari che risiedono da oltre un anno. La struttura del centro di accoglienza è ampia e ben tenuta, con spazi comuni vasti e due giardini che la circondano, permettendo agli ospiti di avere a disposizione spazi dove svolgere attività ludico-sportive e animativo-ricreative.

La struttura sorge in via San Giovanni di Verdara 56, alle soglie del centro storico di Padova ed entro la cinta muraria. La via, prospiciente Piazza Mazzini, è assolutamente centrale, raccordo tra la stazione dei treni, la zona del centro storico e di Padova Nord (Figura 2). Di proprietà delle Suore Francescane Elisabettine, dal 2006 sino al 2022 era un Hospice, che accoglieva malati terminali. Prima ancora, come racconta Suor Giovanna (nome di fantasia), che continua la sua collaborazione con la struttura anche se ha cambiato scopo, dal 1994 era un luogo deputato alla cura di persone ammalate di HIV, anche se originariamente, 80 anni fa, era una fabbrica tessile. Dai racconti di Suor Giovanna (nome di fantasia), la Casa Santa Chiara ha sempre ospitato e accolto narrazioni e persone differenti e sviluppato un senso di cura verso il prossimo, questo si percepisce camminando nel giardino dove molti degli alberi piantati hanno il nome di una delle persone decedute quando era un Hospice. Le suore nel 2013 hanno dunque affittato la struttura alla Cooperativa Cosep, che a seguito della vittoria di un bando della Prefettura, ha avuto l'incarico, assieme ad altre due cooperative padovane, Il Sestante e Gruppo R, di aprire e gestire un centro di accoglienza straordinaria per Minori Stranieri Non Accompagnati. In questo modo si è creata "un'alleanza" tra le Suore e le cooperative di gestione degli spazi e convivenza, in quanto la sede delle Suore è di fronte alla struttura. I ragazzi, infatti, sono tenuti a tenere in ordine il giardino e gli spazi comuni, affiancati da Suor Giovanna, la quale li supervisiona e li stimola a occuparsi della cura del giardino e delle piante presenti.

⁷⁵ Nuovo schema di capitolato del 01.03.2024, Art. 1 comma 2 a.

Di recente è stato realizzato anche un orto all'interno del cortile, gestito interamente dai ragazzi con la supervisione del coordinatore del centro, impegnando i minori in attività di cura e lavoro attivo e manuale di preparazione e gestione di un orto, coltivando piante e ortaggi adatti al clima europeo. Il centro di accoglienza Santa Chiara è co-gestito da tre cooperative sociali di Padova, le quali da anni lavorano nell'ambito dell'accoglienza per persone migranti e grazie alla loro esperienza sul territorio stanno gestendo in maniera completa e organizzata il funzionamento del servizio. Il poter far riferimento a tre cooperative diverse potrebbe risultare maggiormente complesso a livello di organizzazione e disposizione dei dipendenti e del servizio, invece risulta un punto di forza, in quanto unisce tre visioni differenti, ampliando lo sguardo verso il fenomeno e unendo le forze e le esperienze pregresse, disponendo così di una collaborazione proficua e fruttuosa. La cooperativa capofila è la Cooperativa Sociale *Cosep*⁷⁶, la quale agisce sul territorio di Padova dal 1984, progettando e realizzando servizi socio-sanitari ed educativi rivolti a minori e all'età adulta. A seguire la Cooperativa *Il Sestante*⁷⁷, nata nel 1995 a Padova e fonda il suo agire sulla sostenibilità, innovazione e welfare generativo, lavorando per il benessere dei cittadini, creando reti territoriali al fine di potenziare le risorse che sia il singolo soggetto che il territorio dispongono. Infine, la Cooperativa *Gruppo R*⁷⁸, facente parte del Gruppo Polis, un insieme di quattro Cooperative che operano a Padova a favore delle persone in difficoltà, in modo da proporre percorsi educativi per rispondere ai bisogni complessivi delle persone interessate. Il personale che vi lavora proviene da contesti ed esperienze differenti, creando così un'equipe multidisciplinare in modo da poter disporre di numerosi punti di vista provenienti da formazioni ed esperienze differenti. Questo stimolante contesto mi ha motivato a intraprendere un'analisi più approfondita delle dinamiche che si sviluppano al suo interno, con l'obiettivo di comprendere in modo più dettagliato il pensiero che orienta le pratiche educative rivolte ai minori in situazioni di emergenza.

⁷⁶ <https://cosep.it/chi-siamo/>

⁷⁷ <https://www.coopilsestante.com/chi-siamo/>

⁷⁸ <https://www.gruppopolis.it/gruppo-polis/organizzazione/>

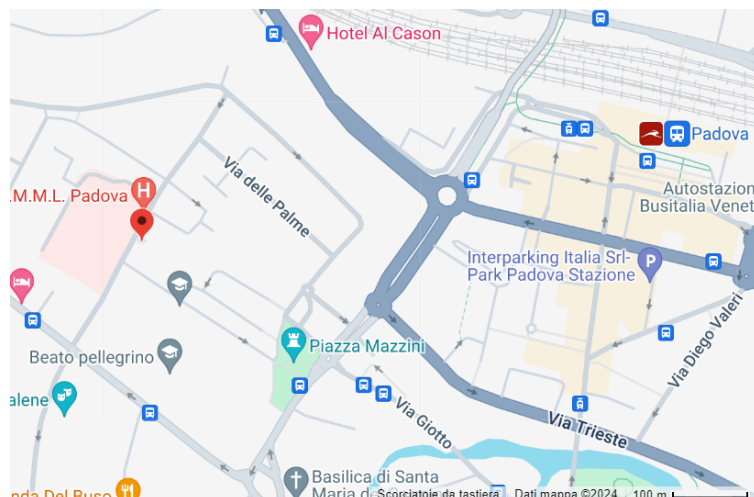


Figura 2. Mappa di Padova, che vuole illustrare la centralità geografica del CAS Santa Chiara

2.3.1. Note autobiografiche

Al fine di una più approfondita comprensione del contesto di ricerca e delle analisi presentate nel capitolo successivo, è fondamentale presentare una riflessione auto-etnografica relativa a come gli spazi, gli eventi ed accadimenti e le relazioni sono stati vissuti e interpretati dal punto di vista di una tirocinante educatrice. Il tirocinio formativo è ciò che mi ha permesso di avvicinarmi al mondo delle migrazioni ed è stato il primo contatto con questa realtà, alla quale ho deciso di appartenere.

A marzo 2024 sono entrata ed apparsa nel CAS Santa Chiara per la prima volta come un contesto conosciuto per i ragazzi ospitati: l'ennesima persona che attraversa, o attraverserà le loro vite, indubbiamente un elemento di novità nella loro quotidianità, ma allo stesso tempo anche una ripetizione. Una donna bianca, giovane e con un ruolo da tirocinante, il quale significato, probabilmente non è stato subito colto da loro. Da quel momento in poi, sarei diventata una delle tante persone che attraversano la loro routine, una presenza regolare in una parte rilevante del loro ambiente di vita. Inizialmente non avevo aspettative su quello che sarei o non sarei riuscita a compiere in quel luogo. Rispetto all'operatività ed alle "cose da fare", senza dubbio avevo il mio da fare: ma compiere e realizzare, nei termini di esercitare un'influenza per i fini di accoglienza ed integrazione, era ben lontano dalle capacità che mi attribuisco. Continuavo a chiedermi chi fossi io – una donna giovane che ha avuto molti privilegi nella vita come il poter studiare, il poter trasferirmi in un'altra città per perseguire ciò che volevo fare veramente – per poter promuovere un approccio educativo nei loro confronti quando hanno vissuto dell'esperienze inimmaginabili. Certamente ho studiato e mi sono formata per poter

affrontare queste situazioni, ma il mio dubbio restava la possibilità di non sapere nulla della vita rispetto ai ragazzi che avrei incontrato e allora come avrei potuto dare quel valore aggiunto derivato dalla mia presenza in quel contesto? Un evento che ha segnato il mio percorso è avvenuto durante le prime settimane di tirocinio: due ragazzi furono trasferiti con poco preavviso in un altro centro. Uno di loro, con cui avevo iniziato a costruire un rapporto di fiducia, mi disse: «Vorrei piangere ma ho finito tutte le lacrime il giorno in cui sono partito da casa mia, quando ho salutato la mia famiglia non sapevo se sarei morto o meno». Per me questo momento fu una presa di consapevolezza della vulnerabilità delle persone con cui stavo avendo a che fare, e mi ha fatto insegnare che l'importante non era tanto *cosa fare* con loro o per loro, ma bensì al *come esserci*.

Indubbiamente all'inizio, avevo delle aspettative nei loro confronti, pensavo a come sarebbero potuti essere, magari ostili o indifferenti, ma anche delle aspettative su di me, cercando di immaginarmi le possibili situazioni e il contesto. Dopo le prime settimane avevo il dubbio che la mia presenza fosse in qualche modo influente o come potessi fare effettivamente l'educatrice all'interno del CAS. Ho avuto modo di confrontarmi con il mio professore e tutor universitario, al quale ho esplicitato i miei dubbi e preoccupazioni e lui mi ha ascoltata, provando a farmi ragionare su cosa effettivamente avrei potuto fare e mi ha risposto dicendomi: «Prova ad esserci, a vivere i loro contesti» e così ho fatto.

L'esperienza del tirocinio mi ha permesso di imparare ad uscire dalla mia quotidianità per immergermi in una nuova persona, focalizzata su quella mia presenza in quel luogo, che sicuramente per me avrà avuto un peso determinante e per i ragazzi ne avrà avuto un altro, libera da tutte le influenze esterne, come il contesto privilegiato dove sono cresciuta o comunque i pregiudizi permeati nella società che seppur non volendo, influenzano il nostro agire, portando a partire prevenuti oppure con un posizionamento di pena o di pietà nei loro confronti per quello che hanno vissuto, quando invece è l'ultima cosa di cui hanno bisogno. Nel momento in cui ho decostruito tutte le aspettative e costruzioni mentali iniziali credo di aver iniziato a fare educazione, di aver incominciato a vivere la relazione educativa, ponendomi prima di tutto come una persona che potesse semplicemente ascoltarli, che fosse presente; poi come loro quasi coetanea, avendo nella maggior parte dei casi pochi anni di differenza e comprendendo alcune delle loro preoccupazioni ed emozioni; e poi come donna italiana, rappresentante di una cultura distante dalla loro, dove, ad esempio, durante il Ramadan la donna non può essere neanche sfiorata durante

il giorno. Questo è stato possibile attraverso un processo di decostruzione del pensiero – guidato e supervisionato dal mio tutor docente e dal gruppo di lavoro del CAS – avvenuto tramite una presa di consapevolezza che agendo facendo riferimento a delle conoscenze generalizzanti sul tema non avrei ottenuto nessun risultato in termini di relazione, quindi ho optato per un’apertura all’altro in quanto essere umano e ho provato a focalizzarmi sul presente e sul futuro di queste persone, senza stagnare nel passato. Sicuramente queste mie caratteristiche hanno influito nel momento in cui si è andata a creare una relazione, perché hanno percepito la vicinanza anagrafica ma allo stesso tempo hanno avuto il modo di esplorare un tipo di relazione estranea a loro, con una giovane donna italiana, disposta ad ascoltarli, riservandogli attenzioni, ma non prettamente materiali o a fini utilitaristici. Indubbiamente ciò è stato possibile solo con qualcuno di loro, ma solo grazie a una presenza costante e continua nel tempo, affiancata anche dall’aiuto delle altre ragazze tirocinanti e degli operatori e operatrici che mi hanno dato fiducia in questo processo.

Ritengo che ogni persona ha un proprio mondo e vive in un contesto differente, ognuno è un contesto caratterizzato dalle proprie relazioni, dai propri interessi, spazi, influenze, ognuno assorbe qualcosa dall’esterno e nell’appropriarsene lo rende unico. Le persone non sono tele bianche da riempire di colori, hanno già un vissuto alle loro spalle, le loro tele sono già state disegnate, colorate o macchiate e nel momento in cui si aggiunge un altro colore o dettaglio, esso stesso si unirà al quadro complessivo e sarà diventato unico. In questo processo di creazione e di assorbimento, la persona rilascia all’esterno ciò che ha prodotto, la sua presenza e l’incontro lascia un segno nell’altro e via all’infinito. Siamo contesti generati da relazioni con altri contesti, che possono essere persone, oggetti, luoghi, qualsiasi cosa che vada ad incidere sulla nostra tela.

Questo tirocinio è stata una genesi di cos’è per me educazione e questi ragazzi e questo luogo mi hanno dato la spinta per poter affrontare quello che il mondo dell’accoglienza in realtà rappresenta, ovvero un continuo oscillare tra ciò che prevede il ruolo dell’operatore e quindi il capitolato e la burocrazia, e ciò che effettivamente bisognerebbe fare per preservare l’umanità di questa professione. Anche alla fine del mio tirocinio sono tornata a pensare a cosa avrei potuto fare di più, basandomi sui risultati concreti ottenuti, a livello di attività proposte e progetti approvati e realizzati, sull’onda del mondo capitalista in cui viviamo, dove nel momento in cui ti viene chiesto cosa faccia l’educatore in un CAS ci si aspetta una risposta con azioni pratiche e tangibili, risposte che rassereno

e contengano un concetto troppo ampio per essere contenuto. Perché nel momento in cui ho agito proponendo attività educative ai ragazzi, mi sono sentita bene, in quanto so di aver fatto qualcosa per loro ma principalmente per me, in quel momento la professione prende forma, si adatta a un contenitore e ho la risposta pronta alla domanda iniziale. Ma il senso di quell'azione, come loro l'hanno percepita, è stato colto? Oppure è stato un qualcosa che hanno fatto ma non hanno aggiunto alla trama di fiducia e relazione che è alla base del nostro lavoro, di educatori, operatori e psicologi? Sono giunta alle conclusioni che non basta quell'azione progettata e realizzata, è fondamentale la creazione di quella relazione di fiducia basata sulla sull'esserci. Quindi sono soddisfatta di come sia andato il tirocinio, sono grata di aver vissuto questa metamorfosi formativa, di aver visto evolvere il mio contesto sulla base di quelli dei ragazzi e spero di aver lasciato anche solo un lieve segno su alcune delle loro tele della vita.

2.3.1.1. Momenti generativi

Uno dei momenti più significativi, dove ho capito la vera potenzialità di questo lavoro, ma anche responsabilità di tale incarico, è stato un pomeriggio di aprile, dopo quasi due mesi che frequentavo il CAS Santa Chiara regolarmente. Assieme alle altre due ragazze tirocinanti e volontarie avevamo regalato un diario a tutti i ragazzi, con delle domande stimolo per riflettere su sé stessi e interrogarsi su alcune questioni più personali. Un ragazzo, Andrea (nome di fantasia), è sempre stato molto chiuso e riservato, schivo agli operatori e ai compagni, tendente a dormire e partecipare poco attivamente a qualsiasi attività proposta. La sua reazione fu scioccante perché, dopo la consegna del diario, è venuto volontariamente da noi a chiederci di rispondere alle domande assieme. In questo momento si è osservata una progressiva apertura relazionale da parte del ragazzo, la sua richiesta di attenzioni in quel momento o banalmente l'interesse nel condividere un po' di sé con noi, per questo gli abbiamo proposto un'attività autoriflessiva, la creazione del mandala di Sue Jennings, un mandala per riflettere su sé stessi e per porsi in maniera differente con gli altri in un contesto di gruppo. Al centro di questo mandala viene chiesto di scrivere il proprio motto, per lui è stato molto complesso provare a riflettere su un suo possibile motto, ma alla fine ha scritto "*I believe in myself and I must do it*", tradotto in italiano sarebbe "Credo in me stesso e devo farcela". Questo ci ha fatto riflettere sull'importanza del significato che noi diamo alle parole, lui magari senza rendersene conto ha usato il verbo "dovere", che è un'imposizione, vincola e limita la proiezione di sé stessi

nel futuro. Sarebbe interessante capire come lo percepisce lui quel “*must*” se come una costrizione che si autoimpone oppure come una possibilità. Quando Andrea si è confidato con noi e ci ha raccontato della sua esperienza in Senegal (Paese di fantasia), dove a seguito della morte del padre, ha deciso di non andare più a scuola per aiutare la madre e i suoi fratelli, ma anche perché andare a scuola gli ricordava il padre che lo accompagnava generalmente, ho colto la genesi che questa situazione ha generato, dove per la prima volta effettiva ho sentito una connessione tra il ragazzo e noi tirocinanti, qualcosa di profondo. Dove non mi sono semplicemente prestata all’ascolto per cercare di comprendere le sue parole e tale significato, ma ho provato a cogliere anche tutto il non verbale e quello voleva farci capire al di sopra delle parole, il vero Andrea.

2.4 La metodologia

La metodologia adottata nella presente ricerca si basa su un approccio qualitativo alla ricerca scientifica, orientato ad esplorare in profondità le percezioni, le esperienze e le pratiche educative degli operatori nei CAS per MSNA in un’ottica orientata alla comprensione (Trincherò, 2004)⁷⁹. Questo approccio è adatto per indagini che mirano a comprendere fenomeni complessi e socialmente contestualizzati e permettono di entrare in contatto con le difficoltà che il tema dell’accoglienza dei MSNA porta con sé. La ricerca qualitativa è una pratica della ricerca scientifica che può realizzarsi secondo metodi tra di loro differenti ed ispirati ad impianti teorico-epistemologici diversi. Un esempio di ricerca metodologica, tra i primi ad imporsi per robustezza e rigore della proposta teorico-metodologica nelle scienze sociali, si ha con i metodi della *Grounded Theory*, emersi dalla collaborazione dei sociologi Glaser e Strauss negli anni Sessanta. Essi vogliono rappresentare una teoria generata dai dati raccolti, non si basano esclusivamente su precedenti quadri teorici, ma colgono i dati che emergono dal contesto senza forzature (Glaser & Strauss, 1967)⁸⁰. I metodi della *Grounded Theory* si possono adattare in base alla situazione e puntano a studiare i processi individuali, le relazioni interpersonali e processi sociali più ampi, come ad esempio l’esperienza personale, le emozioni, la cooperazione

⁷⁹ Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

⁸⁰ Glaser, B. G., & Strauss, A. L., *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.

e il conflitto interpersonale; infatti, questi metodi sono orientati alla costruzione di teorie a partire dall'osservazione (Charmaz, 2003)⁸¹.

In generale, questa ricerca impiega una metodologia qualitativa di tipo fenomenologico-ermeneutico, che offre la possibilità di porsi all'ascolto della persona partecipante come esperta delle vicende a cui è convocata a dialogare con la persona che fa ricerca. Tale metodologia, pertanto, consente di guadagnare una prossimità dialogico-esperienziale che viene mediata, successivamente, dal lavoro attivo di interpretazione della persona che fa ricerca, la quale, consapevole criticamente della propria posizionalità, mette in gioco la propria soggettività in una comprensione più profonda ed intersoggettiva dei fenomeni. Si tratta dunque di una metodologia applicabile al contesto, che riporta caratteristiche sia appartenenti all'essenzialismo realista, in quanto vuole riportare esperienze e significati personali dei soggetti intervistati, sia a quello costruttivista, riconoscendo i modi in cui il più ampio contesto sociale viene rappresentato dalle testimonianze, evidenziando i limiti materiali della "realtà" (Brown & Clarke, 2006). La realtà infatti, secondo il costruttivismo, non esiste in modo oggettivo, ma ciò che si ricerca è un'interazione con i soggetti studiati per ricostruire l'intenzionalità che sta alla base delle loro azioni per comprendere le motivazioni dei soggetti protagonisti, in questo caso gli operatori sociali che lavorano nell'accoglienza straordinaria per minori (Orlando, 1997)⁸². Per questa ricerca, inoltre, dal punto di vista epistemologico, etico e politico, si è fatto riferimento anche agli studi di Carey⁸³, che definisce la teoria critica come un approccio che considera la ricerca sociale un'attività politica che può sostenere o sfidare lo status quo. Attraverso un'analisi critica delle pratiche, delle istituzioni, delle convenzioni, delle politiche e delle tradizioni consolidate, si evidenziano forme di ingiustizia sociale e disuguaglianza. Questo metodo mette in luce le strutture di svantaggio sistemico, come ad esempio le questioni che riguardano i gruppi vulnerabili, in questo caso i minori stranieri non accompagnati.

⁸¹ Charmaz K., Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 81-110, 2003.

⁸² Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La scuola, Brescia, 1997

⁸³ Carey, M., *The social work dissertation*, Trento, Erickson, pp. 72-76, 2013.

2.5 Metodi e strumenti di raccolta dati

La raccolta dati è stata condotta utilizzando una combinazione di metodi qualitativi per garantire una comprensione approfondita delle dinamiche educative nel CAS per MSNA di riferimento.

2.5.1 *L'intervista semi-strutturata*

Il primo strumento per eccellenza utilizzato per indagare il contesto di ricerca sono le interviste semi strutturate, caratterizzate da domande guida generalmente aperte stabilite precedentemente (vedere APPENDICE), così da lasciare spazio alle narrazioni delle persone intervistate. In questo modo si è potuto indagare diversi argomenti, lasciando libertà di esprimersi e riflettere sugli aspetti che il singolo riteneva più rilevanti, il tutto gestito e coordinato da delle domande guida in modo tale che venissero presi in considerazione tutti gli argomenti. A seconda delle risposte dell'intervistato sono variati l'ordine delle domande e la quantità di quelle più mirate e specifiche, adattando i quesiti ai vari intervistati. Questo tipo di strumento permette di raccogliere la complessità dei vissuti e delle narrazioni dei partecipanti, approfondendo gli aspetti che sono ritenuti più rilevanti sia da essi, sia dagli obiettivi della ricerca. Con le interviste semi strutturate non si ricercano solo dati, ma si cerca di instaurare una relazione con l'intervistato, in modo da cogliere il suo punto di vista, analizzando anche la comunicazione non verbale. Questo conferisce allo strumento una notevole ricchezza di contenuti, ma allo stesso tempo può rappresentare un rischio per il minor controllo e la maggiore difficoltà di analisi e interpretazione dei dati (Smith, 1995)⁸⁴.

Ad ogni partecipante è stata chiesta l'autorizzazione alla registrazione (GDPR Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati) utile per la fase di elaborazione dei dati ottenuti. Nel corso delle interviste sono state annotate le frasi e concetti più salienti e significativi, in modo da avere già una base su cui partire con l'analisi e anche dei commenti utili per ricordare gli aspetti più significativi emersi.

2.5.1.1 *Partecipanti e modalità di coinvolgimento*

Dopo aver completato la fase di pianificazione preliminare si è proceduto con la selezione dei partecipanti da intervistare. Si è deciso di coinvolgere operatori e altre figure professionali attive nel CAS per MSNA Santa Chiara a Padova. Sono state condotte

⁸⁴ Smith, A.; Semi-Structural Interviewing and Qualitative Analysis. in *Rethinking methods in psychology*. (pp 9-27), Edited by Smith J. A., Harre R., and Van Langenhove L. (1995)

interviste con dieci persone, selezionate in base alla loro disponibilità e con l'intento di rappresentare in modo esaustivo la realtà del centro, concentrandosi su un unico CAS per garantire una visione complessiva della gestione dell'emergenza minorile, piuttosto che analizzare più CAS per MSNA ma non in profondità. La modalità di coinvolgimento è stata diretta e semplice: conoscendo già il contesto, è stato sufficiente richiedere la disponibilità tramite messaggio e concordare i dettagli individualmente con ciascun partecipante. Le persone intervistate includono sette operatori, il coordinatore del centro, l'operatrice legale e l'assistente sociale. L'assenza di educatori professionali nella struttura ha offerto sia l'opportunità di indagare il concetto di educazione proposto al suo interno, presentando così un possibile modello di intervento; sia di comprendere come professionalità provenienti da formazioni differenti sopperiscano alla mancanza di questa figura e agiscano in un'ottica educativo/formativa.

2.5.2 L'osservazione partecipata

Un altro strumento utilizzato nella ricerca è l'osservazione partecipata, avvenuta nella permanenza come tirocinante nel CAS Santa Chiara, che è perdurata per cinque mesi, dove è stato possibile raccogliere dati e percepire, anche attraverso le pratiche operative quotidiane, l'interesse e la volontà da parte degli operatori dell'accoglienza nel agire oltre i limiti dell'accoglienza straordinaria e voler cambiare le sorti. Le osservazioni sono state documentate attraverso note di campo, in un diario giornaliero, per assimilare e ricordare i dettagli vissuti in quest'esperienza, tenendo traccia delle dinamiche operative e delle strategie educative utilizzate.

2.5.3 L'analisi documentale

In aggiunta, è stata rilevante anche l'analisi documentale, in particolare delle leggi, dei capitoli, dei report e letteratura accademica. Infatti, essa ha reso possibile la creazione di una solida base teorica, necessaria per contestualizzare e comprendere meglio i dati ottenuti, consentendo una valutazione critica delle pratiche educative utilizzate. Questi ultimi due strumenti hanno completato e rafforzato la tesi derivante dai dati di ricerca, determinando anche una base conoscitiva da cui partire, che indubbiamente ha influenzato l'interpretazione dei dati.

2.6 Analisi dei dati

L'analisi dei dati si sviluppa attraverso un'analisi tematica, *un metodo per l'identificazione, l'analisi e il reporting di modelli di significato (temi) all'interno dei dati qualitativi*⁸⁵, ovvero un'analisi volta ad individuare temi specifici partendo dai dati per identificare tendenze, strutture o questioni sociali (Carey, 2013)⁸⁶. Essa rappresenta un metodo molto utilizzato e rappresenta un tipo di ricerca molto flessibile, che fornisce un resoconto e un'analisi ricca e dettagliata dei dati. La caratteristica principale dell'analisi tematica comporta l'identificazione dei temi di ricerca partendo dai dati. Infatti, una strategia comune in questo tipo di ricerca è quella *bottom-up*, ovvero che “emerge” dal basso, dai dati si passa ai codici per arrivare infine ai temi⁸⁷. Nello specifico, in questa ricerca è stata adottata una strategia *abduitiva*, in cui l'analisi prende avvio dalle parole e dai dati raccolti attraverso le interviste, integrando anche la letteratura di riferimento e la domanda di ricerca. La definizione dei temi emerge quindi non solo dalla codifica e categorizzazione dei dati, ma anche attraverso un processo di riflessione e creazione di connessioni che la persona che fa ricerca sviluppa personalmente ed intersoggettivamente nella catena di relazione significative in cui è inserita. L'obiettivo principale dell'analisi tematica consiste nell'estrarre dal corpus dei dati⁸⁸ dei temi, ovvero organizzatori di significato trasversali, dove ogni caso è singolo e unico.

La scelta di adottare questi metodi è stata motivata dalla loro capacità di offrire un'analisi flessibile e corposa dei dati, consentendo di osservare i contesti e le dinamiche direttamente dalla fonte, ossia dal cuore della situazione. Inoltre, questi strumenti si sono rivelati accessibili e adeguati per esplorare e approfondire ulteriormente un contesto che è stato già attraversato in maniera partecipata da chi ha condotto la ricerca. Tale approccio, pertanto, non solo arricchisce l'analisi, ma contribuisce anche a sviluppare una tesi più solida e completa sull'educazione nell'ambito dell'accoglienza straordinaria per minori, presentando un caso di studio esauriente, che considera ogni punto di vista e prospettiva rilevante.

⁸⁵ Braun V. & Clarke V.; *Utilizzando l'analisi tematica in psicologia, Ricerca qualitativa in psicologia*, 2006.

⁸⁶ Carey, M., *The social work dissertation*, Trento, Erickson, pp. 72-76, 2013.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ Il corpus di dati si riferisce a tutti i dati raccolti per un particolare progetto di ricerca, mentre il set di dati si riferisce a tutti i dati del corpus che vengono utilizzati per una particolare analisi (Braun e Clark, 2006).

Secondo Braun e Clark, la flessibilità dell'analisi tematica può risultare anche come una criticità, per questo motivo hanno stilato delle linee guida per realizzare una buona analisi tematica, le quali sono state perseguite da questa ricerca. Questo metodo di ricerca si caratterizza per due fasi: la codificazione e la categorizzazione, le quali portano all'individuazione delle aree tematiche principali. La prima comporta una fase più descrittiva, dove non si vuole manipolare eccessivamente il dato ma creare dei codici per poi passare alla seconda fase, accorpendo i vari codici in più categorie, lavorando così su una prima analisi del dato.

Queste fasi principali si suddividono poi in fasi più dettagliate e specifiche:

- Familiarizzare con i dati: il primo contatto con i dati raccolti avviene attraverso una lettura attenta dei dati verbali e la relativa trascrizione. In questo momento è stato importante conservare le informazioni presentate nelle interviste per mantenere l'unicità e l'autenticità di esse, sviluppando così una comprensione approfondita.
- Codificazione: in questa fase vengono etichettati tutti i dati utili al fine della ricerca in maniera sistematica, individuando più pattern possibili, facendo riferimento al contesto in cui si manifestano.
- Categorizzazione e ricerca dei temi: attraverso questo passaggio si svolge un'analisi più generale, non più a diretto contatto con il dato ma con una prima elaborazione e interpretazione di esso. In questo modo i codici vengono raccolti in macro-categorie che andranno a delineare poi i temi della ricerca.
- Revisione dei temi: è importante che i temi funzionino in relazione agli estratti codificati e all'intero set di dati. Per questo passaggio è stata realizzata una mappa con tutti i temi e le varie relazioni.
- Definizione e denominazione dei temi: questa fase è molto importante perché identifica l'essenza di ciò di cui ogni tema si occupa e determina quale aspetto dei dati viene captato da ogni tema (Braun and Clark, 2006).

Una volta completate queste fasi è stato possibile avere un'analisi del fenomeno più completa e analitica, con una complessità destrutturata e più semplice da affrontare. Nel prossimo capitolo andremo quindi ad analizzare e presentare i dati ottenuti da questa ricerca per poi discuterli.

CAPITOLO 3

Risultati della ricerca

In questo capitolo verranno presentati i risultati emersi dalla ricerca attraverso la descrizione ed il commento dei temi individuati durante la raccolta dei dati ed attraverso l'analisi tematica. Pertanto, dopo aver stabilito gli obiettivi e le domande di ricerca nei capitoli precedenti, si procederà, in questa sede, a esaminare in dettaglio le evidenze raccolte, mettendo in risalto le specificità dei resoconti delle persone partecipanti. Intento dell'analisi è fornire una visione chiara e articolata delle modalità con cui un agire educativo prende forma e si realizza attraverso l'operare quotidiano delle persone partecipanti e come collante, tanto fondamentale quanto delegittimato, dell'intero architrave progettuale e del servizio. Ambizione ultima dell'analisi sarà fornire le implicazioni tanto a livello teorico quanto pratico dell'implementazione di una coscienza educativa diffusa all'interno di una equipe.

3.1. L'educazione e lo smarrimento educativo

Il primo tema emerso dalle interviste semi-strutturate riguarda la ricerca da parte degli operatori e operatrici intervistati di promuovere un agire educativo all'interno del CAS per MSNA, che converge poi a una situazione di smarrimento educativo. È stata evidenziata l'importanza di promuovere azioni e attività educative all'interno del CAS per minori, al fine di facilitare l'integrazione dei ragazzi nel nuovo contesto europeo e offrire loro ulteriori opportunità rispetto a quelle normalmente previste, in questo modo l'educazione rappresenta un sovrappiù all'operatività che consente un più efficace perseguimento di obiettivi – non istituzionalizzati – di servizio. Durante le interviste, è stato chiesto agli operatori ed alle operatrici di definire cosa significhi per loro “educazione” all'interno del CAS Santa Chiara e in che modo la promuovano.

Per gli operatori del CAS Santa Chiara, l'educazione è descritta come un insieme di valori che si basano su tre pilastri principali: rispetto, integrazione e accompagnamento verso l'autonomia. Il rispetto è visto come un valore fondante, sia verso gli altri – compagni e operatori – sia verso gli spazi comuni. Si ricerca di costruire assieme un senso di rispetto verso il prossimo, nei rapporti interpersonali e nella cura degli ambienti, cercando di promuoverlo attraverso una relazione di fiducia reciproca. Questo processo educativo

è orientato a sviluppare un senso di responsabilità e autonomia nei ragazzi, affinché imparino a gestire in modo indipendente i propri spazi, in preparazione alla vita futura.

L'accompagnamento verso l'autonomia rappresenta un altro aspetto cruciale del percorso educativo per gli operatori e operatrici del CAS di riferimento. Essi non vogliono imporre una visione culturale specifica, ma affiancano i minori nella comprensione della cultura europea, promuovendo un'integrazione che rispetti le loro origini. Un'operatrice ha descritto questo processo come un cammino dal "gattonare al camminare", non per infantilizzare i soggetti coinvolti, ma per evidenziare il fatto che l'operatore è il primo contatto diretto che il ragazzo migrante ha con la cultura europea e può rappresentare una delle modalità in cui i ragazzi vengono gradualmente affiancati nel prendere contatto con la realtà circostante, fino ad essere integrati nel loro modo unico e singolare nel nuovo contesto culturale.

Infine, l'educazione nel CAS Santa Chiara significa anche integrazione culturale, intesa non come imposizione di una cultura superiore, ma come offerta di una "lente culturale" attraverso cui i minori possano comprendere il nuovo contesto in cui vivono. Gli operatori sono consapevoli che certi comportamenti possono essere culturalmente condizionati e non necessariamente assimilabili a forme di maleducazione, ma sottolineano l'importanza di adattarsi alle aspettative della società in cui i ragazzi si trovano ora. Infatti, le parole di un'intervistata sottolineano proprio questo passaggio:

«Cose banalissime, come soffiarsi il naso, come ci si comporta in pubblico, che magari noi acquisiamo nei primissimi anni di età, loro non è che non l'hanno acquisita perché non hanno ricevuto un'educazione, ma perché culturalmente è diverso. Il punto non è che ti impongo la mia educazione perché è quella giusta, ma siccome alla fin fine vivrai in questa società, devi renderti conto che questa società nel bene e nel male si aspetta questo da te, quindi alcuni comportamenti, che spesso possono essere visti come maleducati, sono semplicemente comportamenti culturali, che però, purtroppo, vanno un po' adattati all'ambiente in cui ti ritrovi. [...] C'è un po' questo intreccio che è per l'educatore avere delle lenti di lettura rispetto la cultura d'origine, avere capacità e gli strumenti di trasmettere dei valori educativi in relazione alla cultura».

È inoltre emerso il tema la dualità dell'educazione, sottolineando l'importanza di considerare l'aspetto culturale senza presupporre la superiorità di una cultura rispetto a un'altra. Inoltre, all'interno del CAS Santa Chiara si cerca di promuovere anche un'educazione a quello che i ragazzi incontreranno al di fuori del sistema di accoglienza, infatti, un'operatrice ritiene che «bisogna prepararli al fatto che il mondo là fuori fa schifo. Ci sono anche le cose brutte, c'è il razzismo, c'è la discriminazione e si troveranno tante porte chiuse in faccia e ci sono i privilegi e non privilegi».

Durante le interviste è emerso che ogni operatore e operatrice possiede una propria concezione dell'educazione, raramente equivalente e condivisa, ma tutti concordano sul fatto che, all'interno del CAS, l'educazione si crea anche attraverso vie implicite e non solamente con interventi intenzionali e pianificati, come per esempio le attività laboratoriali o le uscite didattiche. Qui emergono così gli impliciti educativi, ovvero tutte quelle azioni quotidiane che, pur non avendo un fine educativo dichiarato, hanno comunque un valore formativo. Gli operatori hanno sottolineato che molte attività – come il semplice affiancamento nelle mansioni quotidiane, ad esempio l'uso della lavatrice o la pulizia degli spazi comuni – contribuiscono a formare il carattere e l'autonomia dei ragazzi. All'interno del CAS minori Santa Chiara, gli impliciti educativi si manifestano in varie forme, come azioni informali di ascolto attivo, spazi dedicati ai ragazzi per esprimersi e ricevere attenzione e momenti di presenza costante da parte degli operatori. In questo modo oltre che a rafforzare la relazione operativa, si possono sviluppare degli spunti interessanti per comprendere meglio il ragazzo e i suoi bisogni. Una delle persone intervistate ha evidenziato l'importanza degli impliciti educativi, sottolineando come questi piccoli gesti quotidiani possano avere un impatto significativo sullo sviluppo e sull'integrazione dei minori:

«Molte volte anche pratiche che possono essere considerate banali, hanno un risvolto educativo. Tutto può diventare educazione [...] qualsiasi attività che mette in rapporto i ragazzi con i loro pari, ma anche solo a livello informale, è un qualcosa che ha un enorme valore educativo per loro, che siano le attività di giardinaggio o di raccolta delle cartacce... anche se spesso sono attività che non vengono accolte con grande entusiasmo, hanno nel lungo termine un impatto. Magari sul momento non se ne rendono conto, ma come non se ne renderebbe conto qualsiasi adolescente, ma lasciano un minimissimo segno,

sono un granello di sabbia. Granello dopo granello un secchiello riusciamo a farlo prima o poi».

È stata messa in luce l'importanza dell'essere presenti in maniera costante e significativa, all'interno della relazione e dell'informalità, mostrandosi e presentandosi come una figura di supporto e riferimento per ciascun ragazzo. Ma cosa vuol dire concretamente essere una figura di riferimento? Come si traduce questo ruolo nella quotidianità? Nonostante l'indirizzo educativo che caratterizza le azioni degli operatori e operatrici, tale approccio, in alcuni casi, sembra insufficiente. Si può notare come le persone che vi lavorano all'interno di centri di accoglienza come questo, dimostrano un forte impegno ed interesse nell'oltrepassare i limiti del capitolato, ognuno promuovendo un proprio modello di educazione. Tuttavia, emerge in questo caso uno "smarrimento educativo", in quanto gli operatori ed operatrici che, pur promuovendo azioni educative, spesso si trovano ad operare senza una linea guida chiara e condivisa.

Se l'educazione è intesa come pratica sociale e culturale fondata sulla relazione e dotata di struttura temporale, si evidenzia l'assenza di questa struttura temporale orientata al futuro. Ad esempio, dai dati emerge il concetto di "ascolto", che di per sé si situa nel presente, all'atto in cui avviene la conversazione. La struttura temporale dell'agire educativo rifugia il presente invece, perché l'agire del presente si basa una visione che considera il passato di quella persona, ma soprattutto è orientata al futuro. L'ascolto, in questo caso, affinché assuma una dimensione educativa, deve essere trasformato in una pratica diacronica, ovvero che il minore percepisce di essere ascoltato non solo sporadicamente, ma lo ha interiorizzato a seguito di un agire continuativo e significativo nel tempo. Quindi un verbo come ascoltare, tipicamente legato alla sincronia del momento, assume una concezione diacronica, orientata verso il futuro. Non occorre dunque focalizzarsi sui risultati immediati di un intervento educativo, perché se è effettivamente educativo è un processo che viene interiorizzato e si manifesta nel lungo periodo. Spesso gli operatori e le operatrici nel contesto dell'accoglienza straordinaria non vedranno i risultati tangibili del proprio lavoro, ma è proprio questa la natura dell'educazione: non è il singolo intervento a fare la differenza, bensì l'interiorizzazione di pratiche come quelle di ascolto, di integrazione o di rispetto reciproco, che, nel tempo, diventano parte del

percorso di crescita e autonomia del minore. Dai dati emerge un tentativo da parte degli operatori e operatrici di sviluppare delle pratiche educative, ma si rileva l'assenza di una logica di base unificante, incarnata da una figura professionale specifica. Questo aspetto è stato messo in luce dagli operatori e operatrici stessi, evidenziando la mancanza di una o più figure educative, che possano fungere da punto di riferimento per la definizione di una linea e trama educativa chiara e condivisa. In un contesto talvolta disomogeneo e basato su un approccio sincronico, la presenza di professionisti con competenze specifiche potrebbero fornire una direzione comune, valorizzando le diverse strategie individuali e creando un quadro coerente per il percorso dei minori.

3.2. La figura dell'operatrice/ore sociale nell'emergenza: sfide e difficoltà

Come illustrato nel Capitolo 1, i CAS sono strutture deputate ad offrire servizi di accoglienza di tipo straordinario ed emergenziale. Al tempo stesso, come già ampiamente descritto, il ciclo di vita di tali strutture supera una temporalità emergenziale, cronicizzandosi. Ciò crea, potenzialmente, un paradosso tale per cui si lavora in una emergenza che è diventata costante. Dalle parole delle persone partecipanti, tale aspetto emerge con chiarezza, soprattutto per quanto concerne le implicazioni sul lavoro con gli ospiti che rischia, in tal modo, di smarrire la centralità etico-umanitaria e lasciare che si lavori, sempre, con una situazione di emergenza. Dall'analisi dei dati si nota che lavorare nell'emergenza e, quindi, nell'imprevedibilità, comporta una serie di sfide e criticità che gli operatori e operatrici devono imparare a gestire. Una delle domande delle interviste è stata: "Definisci il tuo lavoro all'interno del CAS Santa Chiara con tre parole o concetti per te rappresentativi" e di conseguenza è stato realizzato uno schema grafico con tutte le parole che sono emerse che descrivono questo lavoro.



Figura 2. Grafico delle parole dell'operatore d'accoglienza al CAS Santa Chiara

Questo grafico serve a sottolineare le parole più significative e rappresentative del lavoro come operatore sociale in un contesto emergenziale. Come si può notare, sono presenti svariati termini relativi alla sfera educativa, come *cura*, *incontro simmetrico*, *relazione*, *dal gattonare al camminare*, ma anche alcuni inerenti alle difficoltà e al carico emotivo di questa professione, come *impegnativo*, *coinvolgimento personale*, *burocrazia*. Questo evidenzia l'essenza della professione, che pur quanto sia stimolante e arricchente, richiede anche responsabilità, professionalità e coinvolgimento emotivo in quanto si ha a che fare con persone, per di più minorenni.

Lavorare in un CAS per MSNA, in questo caso nel CAS Santa Chiara, è una sfida costante, è un continuo cercare di fare un passo oltre i limiti del capitolato e una perenne ricerca di miglioramento. Infatti, la ricerca di promuovere e adottare un agire come all'interno di una comunità in un CAS, considerati la carenza di fondi e di personale, comporta maggiore difficoltà nella realizzazione di tale impresa, sia in termini di azioni concrete da programmare e proporre, ma in particolare in termini di responsabilità da parte di chi ci lavora, che si assume volontariamente tale responsabilità senza ricavarne benefici direttamente. Dai dati raccolti, la sfida più grande per gli operatori e le operatrici è agire sulla base delle disposizioni del capitolato, il quale è restrigente e limitante, o per lo meno, è adeguato a una prima accoglienza di due mesi, ma insufficiente per il lungo termine. Risulta quindi, limitante e insufficiente attenersi a ciò che viene richiesto dal capitolato, nel momento in cui i bisogni dei ragazzi sono decisamente superiori a ciò che viene previsto e gli operatori si trovano in una posizione di scegliere se attenersi alle regole o

provare ad inoltrarsi nell'ignoto non gestito e governato dal capitolato. Come analizzato nella letteratura, esso rappresenta un forte limite per le persone che lavorano all'interno del CAS minori, alcuni dei quali agiscono spinti dalla volontà di fare la differenza e focalizzarsi sui bisogni e diritti dei minori. Infatti, un'operatrice nel momento in cui le viene chiesto se la situazione emergenziale influenzi il suo agire o la limiti, risponde:

«Personalmente no. Nel senso per come sono fatta io cerco di spostare i limiti un po' più in là, di essere creativa e non dico fregarmene, però fare un'azione dal basso. Quindi a un certo punto se la prefettura mi dice che non mi mette a bando i soldi per i passaporti dei ragazzi perché non è previsto, io dico ok e lo faccio lo stesso perché è un diritto di queste persone avere un passaporto, così come la residenza o la carta d'identità e quindi cerco di fare un'azione un po' strong a costo di farmi sentir dire "io quella spesa non te la riconosco", diciamo che cerco di far prevalere sempre il diritto, in questo caso del minore, anche a scapito di altre cose. Tendo un po' a rischiarmela e a battagliaire, perché se ci sono da mandare cinquanta PEC alla prefettura per la richiesta dei passaporti, mi devi autorizzare perché altrimenti mi devi una spiegazione valida oppure lo mette in Sai che ha i soldi per il passaporto. È frustrante da una parte ma anche stimolante, perché comunque è sempre una sfida. Non sono una di quelle che dice "Eh ma il capitolato è così" perché è un po' svilente lavorare in questo modo».

La maggior parte degli intervistati riferisce che la situazione emergenziale non ha un impatto significativo sulle modalità lavorative che l'operatrice/ore adotta; tuttavia, si è notato una tendenza al cambiamento dopo i primi mesi di permanenza dei ragazzi all'interno del centro, sia in riferimento alle modalità di agire, prima orientate esclusivamente all'emergenza, sia al concetto stesso di accoglienza, iniziando a promuovere un agire che andasse oltre i limiti del capitolato. A questo punto, dopo che è avvenuta la realizzazione da parte del gruppo di lavoro che i ragazzi non sarebbero stati spostati in progetti SAI dopo due mesi di permanenza in CAS, è emerso che si è cercato di adottare un approccio orientato più su un'ottica educativa e indirizzata al singolo, piuttosto che una emergenziale. Tuttavia, questa transizione ha portato numerose difficoltà, poiché gli operatori si sono trovati ad operare senza linee guida chiare o punti di riferimento, creando incertezza su quanto potessero oltrepassare i limiti del loro mandato di ruolo. Inoltre, per riuscire ad

ottenere i risultati sperati e contrastare le criticità imposte dalla rigidità del capitolato, sarebbe necessario disporre di un maggior numero di personale specializzato e di risorse economiche più consistenti, al fine di offrire ai beneficiari tutte le opportunità che non sono previste all'interno delle disposizioni vigenti, che possono essere formative ed esperienziali, orientate a un percorso di integrazione nel territorio e non esclusivamente di accoglienza momentanea. L'assenza di linee guida orientate al lungo periodo ha generato ulteriori complicazioni, come la difficoltà nell'istituzione di regole all'interno del CAS per mantenere l'ordine. Come sottolinea un'operatrice, essendo il CAS una struttura di accoglienza temporanea, molte misure educative o punitive non si possono adottare, come ad esempio il ritiro del *pocket money*. Di conseguenza, nel CAS Santa Chiara è stato sviluppato un regolamento di buone norme e comportamenti da adottare all'interno del CAS, basato su possibili richiami che potrebbero influire nel momento del compimento della maggiore età sulla possibilità di ottenere un prosieguo amministrativo. Tuttavia, questi effetti non sono immediatamente tangibili e non sempre vengono compresi dai ragazzi. Un'ulteriore sfida è rappresentata dal fattore tempo, strettamente legato alla carenza di risorse e personale. Gli operatori si trovano a lavorare con un'urgenza imposta dalla lentezza delle pratiche documentali e burocratiche, come evidenziato da un'intervista:

«Una cosa che spesso mi torna in mente come mia spiegazione più generale di diverse piccole difficoltà che possiamo avere è la mia percepita mancanza di tempo di fare tutte le cose che vorremmo fare, che collego con un limite di budget, il quale se fosse più alto permetterebbe più personale e più tempo per fare le cose. Quindi limiti di possibilità, sicuramente garantiamo i servizi richiesti da capitolato, forse sarebbero sufficienti il budget nei sessanta giorni previsti. Abbiamo compreso che dopo i due mesi si vengono a creare un sacco di bisogni nei minori e che le cose garantite dal capitolato non soddisfano minimamente, come tutto l'aspetto educativo o l'aspetto del loro futuro prossimo».

Questo insieme di difficoltà porta l'agire educativo e interno al CAS Santa Chiara complesso e non sempre realizzabile nell'immediato, è emerso anche che le sfide esterne imposte dal capitolato generano in alcuni operatori e operatrici frustrazione e senso di colpa perché non sempre sono in grado di adottare le misure che vorrebbero o comunque

di riuscire ad occuparsi di tutti gli aspetti. Si può notare, in alcuni casi, un senso di frustrazione derivato dall'assenza di un agire mirato per gli effettivi bisogni manifestati dai ragazzi o per lo meno si agisce ma senza una linea comune, manca, come riportata in un'intervista, la "*tovaglia educativa*". L'analisi dei dati presenta la necessità secondo gli intervistati di adottare un approccio maggiormente unito, con figure di riferimento e che si venga considerati alla pari dai ragazzi, in modo da avere la stessa influenza autorevole. Le parole di un'intervistata in merito a questo argomento sono risultate significative:

«Sicuramente una cosa che implementerei diversamente sarebbe prendere una decisione netta: vogliamo essere puro CAS oppure accoglienza? Perché proprio a livello di bando c'è una grossa differenza tra un bando di puro CAS e uno di accoglienza, soprattutto nel caso di minori. Per come siamo tutti noi che lavoriamo in Santa Chiara è ovvio che idealmente la direzione è quella di un accompagnamento più dell'accoglienza che del puro CAS, soprattutto a livello sociale, educativo, quindi la difficoltà è che qualcuno prima o poi, se il CAS minori continuerà, dovrà prendere una scelta netta se mantenere il puro CAS o fare questa svolta, perché alla lunga può diventare un problema, principalmente per i limiti del bando CAS e quindi anche a livello di regolamentazione non possiamo spingerci oltre a una certa soglia. Sia verso l'esterno, ovvero Prefettura e tutti gli altri enti del territorio, sia verso l'interno, perché comunque i ragazzi sanno come funziona l'accoglienza in Italia per le loro reti di conoscenze e quindi sanno fino a dove possono arrivare le richieste ».

Questo estratto di intervista vuole sottolineare l'incertezza dell'agire in questa situazione, dove si cerca di oltrepassare i limiti ma non si ha la sicurezza su come agire, ma una costante ambiguità che in alcuni casi viene gestita in maniera positiva innescando una spinta per "battagliare" e fare la differenza, in altri invece genera frustrazioni e stress, in quanto si vorrebbe poter fare di più ma non si hanno le possibilità e risorse necessarie a disposizione, come è stato esplicitato nella seguente parte di un'intervista:

«Il CAS dovrebbe essere un luogo da attraversare, ma i ragazzi ci stanno rimanendo troppo tempo, non è sufficiente che le persone che ci lavorino siano brave. Dovremmo insegnargli ad essere autonomi, ma il CAS non è in grado di fare questa cosa e quindi si cerca comunque di indirizzarli verso un'ottica

diversa da quella del CAS. Mi verrebbe da dirgli che spero per loro che questa non sia mai casa loro».

Proprio per questo è emerso che una delle sfide più impegnative da superare è tentare di fornire a questi ragazzi la possibilità di «una seconda rinascita», educando all'autonomia, per quanto possibile, in assenza di linee guida o di figure specialistiche di riferimento, preservando la anche la propria figura da operatore e operatrice, riconoscendo i propri limiti e quelli esterni.

3.3. Il futuro dell'accoglienza, strategie e possibili miglioramenti

Un altro tema emerso dall'analisi tematica delle interviste riguarda le prospettive per il futuro dell'accoglienza e le attuali strategie che vengono adottate dagli operatori per contribuire alla generazione di miglioramenti, sia nel contesto ristretto del CAS Santa Chiara, sia nel sistema in generale di accoglienza, in primis relativo a Padova e poi a livello regionale e statale.

È stato rivelato che, nella pratica quotidiana, gli operatori e le operatrici si impegnano attivamente nel promuovere atti educativi, adottando strategie personali colte ad incidere positivamente nella complessità generale del contesto. Le principali strategie implementate con i beneficiari si concentrano sulla costruzione di una relazione educativa, orientata non solo agli aspetti operativi, ma anche allo sviluppo di effetti educativi significativi. In particolare, queste strategie mirano a facilitare un incontro interculturale e interpersonale, avvicinandosi al beneficiario in una posizione simmetrica con lo scopo di ascoltarlo e instaurare un legame di fiducia.

Complessivamente si promuove un approccio educativo incentrato sul dialogo con i ragazzi e sull'ascolto attivo, adottando una metodologia co-costruttivista che consente di instaurare un legame educativo collaborativo e progressivo. Questo approccio mira a concedere gradualmente al minore maggiore autonomia, favorendo lo sviluppo di competenze personali. Inoltre, gli operatori adottano altre strategie che prevedono la definizione di obiettivi fattibili, apparentemente banali e semplici da raggiungere, al fine di intervenire efficacemente nel presente, senza eccessiva focalizzazione sul lungo termine, considerata la natura emergenziale e imprevedibile del contesto. L'adozione di obiettivi di breve termine consente di ottenere risultati concreti e immediati, rafforzando così la motivazione degli operatori a superare i limiti imposti dal capitolato, grazie ai riscontri

positivi e soddisfacenti ottenuti. Alle volte promuovere autonomia significa anche maggiore attivazione e impegno da parte dell'operatore, in quanto questo tipo di agire richiede più attenzione e tempi alle volte più estesi, come illustra un'operatrice:

«Talvolta, al fine della crescita del minore, una strategia adottata potrebbe essere adottare un approccio sfidante o spronante; quindi, si offro una soluzione al minore però ingaggiando il suo impegno. Un esempio che per me è stato calzante, che ho trovato divertente che mi aveva riportato un altro vecchio collega. Praticamente arriva un ragazzo e chiede “Scusa per favore, posso avere biscotta” e tu gli dici “cos'è biscotta, non è niente”, lui continua con “Biscotta! Biscotta!” e tu “Guarda proprio non capisco, Biscotta non è italiano”. Io sicuramente avevo capito che intendesse biscotti, ma se gli do subito i biscotti lui continua a dire biscotta e capisce che io capisco lo stesso, se invece gli dico no e prendo la situazione in modo anche un po' giocoso e stancante magari per me, perché è più facile darglielo e basta. Così si innesca un piccolo cambiamento [...] Alle volte sarebbe più facile fornire subito delle risposte, ma al fine educativo del nostro lavoro è più efficace adottare questo tipo di strategie in modo da ingaggiare il minore, ascoltarlo spronandolo a migliorarsi. Ciò prevede un coinvolgimento da parte del minore, a discapito del mio tempo».

Un altro tema che si è riscontrato riguarda il futuro dell'accoglienza in Italia in riferimento al ruolo degli operatori sociali e i loro compiti. Dai dati si è potuta osservare la tendenza nell'espone due possibili prospettive, di cui una più affine alla realtà odierna e le aspettative per il futuro dei CAS per minori, l'altra invece si attiene a dei ragionamenti più utopici e relativi alle speranze che gli intervistati hanno nei confronti del futuro dell'accoglienza. Si può notare come siano presenti profonde differenze nelle risposte dello stesso intervistato in merito ai due punti di vista differenti. Questo si può osservare attraverso il seguente stralcio di una delle interviste:

«Dal punto di vista realistico e concreto, purtroppo, il ruolo dell'operatore sta peggiorando notevolmente, perché gli ultimi bandi stanno degradando il ruolo dell'operatore e stanno facendo esattamente l'opposto di quello che stiamo facendo negli ultimi dieci anni. Nel senso dieci anni fa l'operatore era generico e faceva tutto, però erano gli albori e nessuno sapeva bene come

gestire l'accoglienza, abbiamo imparato facendo. Abbiamo capito che specializzarsi in un'area paga. La volontà politica ultimamente vuole smantellare completamente questa visione e quindi i prossimi bandi saranno il ritorno a un operatore generico e anche con una bassa qualifica. [...] Recentemente sono stati approvati nove nuovi regolamenti europei che riguardano le migrazioni e sono tutti nell'ottica restrittiva; quindi, l'obiettivo generale di questi governi è di criminalizzare sempre di più il migrante e togliergli sempre più tutele ed emarginarlo maggiormente nella società. Questo è l'aspetto concreto e reale che stiamo vedendo, è chiaro che la cosa non mi piace per niente; quindi, io tenderei ad andare all'opposto...come operatrice bisogna cercare di combattere e arginare il più possibile questa situazione. Rispetto ai CAS per minore, in un mondo meraviglioso vorrei che non esistessero i CAS minori, la soluzione dovrebbe essere aumentare i posti nei Sai».

Solamente da questo primo stralcio si possono osservare moltissimi aspetti inerenti al tema, come la preoccupazione e la consapevolezza delle limitazioni imposte dal contesto legislativo e come esso vada controcorrente gli sforzi che sono stati attuati in questi ultimi anni, quindi anche una possibile modalità di agire che si basa sul continuare a perseguire i propri ideali, lottando contro il sistema, trovando degli *escamotage* per superare questi ostacoli. Si nota, anche nelle altre interviste, la tendenza a sviluppare una speranza utopica che comporterebbe la chiusura dei CAS per minori, in quanto non rispettosi dei diritti degli stessi oppure che effettivamente i ragazzi vengano spostati dopo due mesi in un progetto Sai. Un'altra speranza emersa riguarda una maggiore specializzazione all'interno dell'equipe e divisione dei ruoli, in modo da potersi fidare dei propri colleghi sugli aspetti di loro competenza e far confluire le energie in un unico ambito al fine di avere una preparazione più mirata. Nel momento però in cui la visione si sposta alla concezione realistica, un'operatrice ha affermato che «resta solo la speranza che le cose restino così e non peggiorino», proponendo così un approccio più pragmatico e realista, dove la speranza utopica diventa il persistere di questa situazione attuale.

Nel momento in cui le prospettive sono poco promettenti secondo gli intervistati è importante impegnarsi nel cercare di migliorare, anche solo nel piccolo, la qualità dell'accoglienza all'intero del CAS minori Santa Chiara. Per ottenere questi cambiamenti è risultato che bisognerebbe tener conto degli effettivi bisogni dei ragazzi, evitando di

proporre loro attività extra o educative senza dargli continuità o comunque un senso, perché altrimenti risulta uno spreco di risorse ed energie o comunque un semplice modo per passare il tempo. È apparsa chiara la necessità di migliorare la comunicazione sia interna tra l'equipe multidisciplinare per rendere l'organizzazione delle attività e gestione delle competenze più fluide e efficaci, sia esterna al CAS, ovvero ampliando la comunicazione con le istituzioni che gestiscono l'accoglienza e le varie cooperative che agiscono nella città di Padova, ma anche con la cittadinanza padovana, utilizzando la centralità della locazione del CAS come strumento per illustrare a coloro che vivono questi spazi la realtà dell'accoglienza per minori migranti. Infatti, un'intervistata, nel seguente stralcio, ha presentato la sua idea per poter ampliare la comunicazione esterna con la cittadinanza:

«Ad esempio, sto mettendo in piedi un progetto di comunicazione che coinvolga anche il CAS minori, che cerchi di trasferire all'esterno la realtà che queste persone rappresentano per il paese in cui siamo... sono delle opportunità di crescita. Le manifestazioni di razzismo e di diffidenza sono ancora tanto presenti, i giornali strumentalizzano questo tema tantissimo, per incutere paura o per far notizia. Stiamo cercando di creare una comunicazione alternativa, che non si basa su un'ottica assistenzialistica, ma sul mostrare e raccontare le storie di questi ragazzi e persone che arrivano, preservandone la privacy e rispettando le loro intimità e vissuti, non cadendo in una visione di pena e caritatevole».

Come si può notare dalla precedente parte di intervista, è presente la volontà di promuovere un cambiamento, non solo all'interno del CAS Santa Chiara, ma di lavorare per generare uno sviluppo in tutta la società, partendo ovviamente dagli spazi vissuti e conosciuti, rispettando i vissuti dei ragazzi e le loro personalità. Questo è un esempio emerso che rappresenta lo spirito che guida l'agire degli operatori del CAS Santa Chiara, con la volontà di cambiare le sorti di un futuro incerto del sistema di accoglienza per minori a Padova in primis e poi in Italia.

3.4. Frontiera, crisi, incontro

In questo paragrafo verrà esplorato il ruolo centrale, nonostante misconosciuto, dell'educazione nel percorso di accoglienza dei MSNA nei CAS in Italia, evidenziando la necessità di una riflessione più approfondita sulle sue potenzialità per la costituzione

di un approccio pratico che consenta di oltrepassare l'operatività nelle relazioni con gli ospiti beneficiari e di realizzare, pertanto, un impatto per il perseguimento degli obiettivi di servizio.

L'educazione non è riducibile in termini disciplinari, siano essi intesi nel senso di una disciplina – tra le altre – che fornisce i suoi strumenti conoscitivo o nel senso di una disciplina che deve essere trasmessa. Piuttosto, l'educazione costituisce un aspetto nucleare, strutturale e imprescindibile dell'incontro lavorativo orientato al perseguimento di obiettivi di servizio. Descritta in questi termini, è possibile – pertanto – descrivere generalmente le dinamiche caratterizzanti l'agire propriamente educativo, che collocano l'operatore o l'operatrice in una situazione di frontiera. Infatti, rivolgersi alla dimensione educativa della relazione umana, inclusa quella lavorativa, implica la necessità di oltrepassare la stabilità conferita da saperi reificati, da ruoli predefiniti e da mandati oggettivi. Al contrario, la dimensione educativa “attrae” l'operatore e l'operatrice sulla soglia delle sue conoscenze, mostrandosi – spesso – nelle vesti dell'ignoranza e dell'incertezza. Pertanto, il secondo momento che scandisce l'istaurarsi della dimensione educativa nel lavoro è rappresentato dalla crisi, situazione liminare nella quale l'operatore o l'operatrice si ritrovano nel lavoro educativo e che può essere risolta con il ricorso all'incontro in cui tali elementi dubitativi vengano portati, piuttosto che espulsi. I minori, dopo un viaggio lungo e difficile, vengono inseriti in vari centri di accoglienza sparsi per l'Italia. Qui, pur non trovandosi alla frontiera fisica, si trovano simbolicamente alla frontiera della società, un luogo marginale e spesso ignorato dai discorsi collettivi, dove si tende a disumanizzare le persone, riducendole a numeri piuttosto che riconoscerle come esseri umani. In questo contesto, la ricerca di un'educazione provoca una crisi, poiché la precarietà e l'ambiguità della situazione generano incertezze e difficoltà. Tuttavia, è proprio in questa crisi che emerge la necessità di stabilità e integrazione nella società. L'educazione diventa quindi il mezzo attraverso il quale si cerca una soluzione e un miglioramento delle condizioni, favorendo un ascolto attivo e ricettivo da entrambe le parti: il migrante e l'operatore, in modo da poter apprendere condividendo e assimilando l'uno con l'altro. Questo processo culmina con l'incontro, che è sia fisico, comportando un contatto fra due persone e uno sforzo relazionale e comunicativo, sia umano e – soprattutto – culturale. La dimensione educativa è inerentemente interculturale. Sebbene la cultura influenzi inevitabilmente questo incontro, generando sfide e ostacoli, esso rimane primariamente umano,

caratterizzato dall'apertura verso l'altro: un essere umano in cerca di soluzioni a una situazione di crisi che sta passando, come potrebbe accadere a chiunque. L'educazione è il fondamento di questo processo di accoglienza, il filo conduttore che dà senso all'agire quotidiano di coloro che operano in questo ambito. Non si tratta di una mera trasmissione di saperi o di un adattamento culturale, ma di uno strumento trasformativo, quasi "alienante", che permette all'operatore di uscire da sé, dal proprio mondo costruito, abbandonando ogni credenza e convinzione, per poter incontrare in maniera autentica e sincera l'altro, cogliendolo per quello che è. In questo contesto, l'educazione assume una funzione di mediazione culturale, aiutando a superare lo shock e la crisi, sia per il minore migrante che per l'operatore di accoglienza. Riconoscendo questa potenzialità, l'operatore utilizza l'educazione per affrontare la complessità della situazione, riflettendo su ogni azione e gesto e valutando come sarebbe opportuno agire in modo più appropriato ed efficace.

Dai dati raccolti, emerge che gli operatori sociali di accoglienza agiscono su due dimensioni, una operativa e una pratica. La dimensione operativa comprende tutte le azioni concrete di gestione quotidiana, come la pulizia delle camere, l'erogazione dei pasti o la consegna del *pocket money*, che rappresentano gli indicatori tangibili del lavoro svolto. La dimensione pratica, invece, riguarda l'applicazione del sapere e della teoria nell'intervento, ovvero il modo in cui si agisce, il "come". Nel contesto del CAS per minori, operare su una dimensione pratica implica una riflessione mirata su il come svolgere le varie attività, anche quelle più operative. Molti degli operatori nel CAS Santa Chiara sono improntati su questo approccio, anche se non sempre dispongono di una teoria consolidata a supporto.

Qui si presenta anche il tema dell'importanza della presenza di una figura educativa all'interno di un centro di prima accoglienza. Infatti, sebbene tutti coloro che lavorano nel CAS Santa Chiara siano impegnati a promuovere azioni educative, c'è l'assenza di una figura che possa fornire punti di riferimento chiari a livello educativo e formativo. Tale figura potrebbe fungere da guida per confluire le diverse prospettive in un'unica direzione, valorizzando le varie strategie e metodi adottati dai singoli operatori, ma tracciando al contempo una linea educativa comune. Questo approccio consentirebbe di rafforzare e rendere più efficace il processo di integrazione dei minori nella nuova società.

CAPITOLO 4

DISCUSSIONE DEI RISULTATI E CONCLUSIONI

Il presente capitolo si concentra sulla discussione dei risultati emersi nel corso della ricerca condotta all'interno del CAS per Minori Stranieri non Accompagnati e offre una riflessione critica sulle pratiche educative attuate in un contesto emergenziale. Attraverso la metodologia precedentemente presentata (Capitolo 2) con l'utilizzo di interviste semi-strutturate e l'osservazione partecipante, sono stati raccolti dati significativi che hanno fornito una visione approfondita sulle sfide quotidiane affrontate dalle operatrici ed operatori, evidenziando come il contesto emergenziale sia progressivamente divenuto una condizione ordinaria, richiedendo lo sviluppo di strategie educative non formalmente previste. Partendo dalla domanda di ricerca – la quale si focalizza su come gli operatori nei CAS per MSNA, considerate le limitazioni del capitolato, percepiscono e implementano pratiche educative in un contesto emergenziale – la ricerca si è articolata in tre fasi: pianificazione, raccolta dati e analisi dei risultati. L'obiettivo di questo elaborato è stato quello di comprendere come gli operatori interpretano l'educazione e in che modo essa viene attuata in un contesto dove non è formalmente prevista. In particolare, si è voluto identificare le strategie educative sviluppate dagli operatori e operatrici per rispondere ai bisogni sociali e culturali dei MSNA, includendo anche le azioni educative implicite ed esplorando l'influenza del contesto emergenziale nell'agire quotidiano, proiettando questa realtà nel futuro prossimo.

Dall'analisi dei dati raccolti sono emerse delle tematiche chiave nel processo educativo dei CAS. È stata rilevata la volontà diffusa di promuovere l'educazione all'interno del CAS, ma si è notato come spesso questo tentativo generi uno "smarrimento educativo", un fenomeno che riflette le difficoltà che gli operatori incontrano nel dare una direzione coerente e strutturata alle loro pratiche educative. Nonostante vi sia l'intenzione da parte di chi vi lavora in questi contesti di andare oltre le mere esigenze assistenziali e di promuovere azioni educative, spesso queste iniziative risultano frammentarie, temporanee e disconnesse da una visione di lungo termine. Lo smarrimento educativo, in questo contesto, non riguarda tanto l'assenza di azioni educative, quanto la mancanza di una chiara linea guida e di un quadro teorico che possa dare continuità e coerenza agli interventi. In questo modo si nota la tendenza a proporsi e a voler agire in un'ottica più educativa ma orientata al risultato nell'immediato, con l'intento di rispondere alle emergenze

del quotidiano, senza tenere conto dell'importanza del carattere temporale e futuro che l'educazione implica. Tuttavia, ciò che emerge dai dati raccolti è che questa focalizzazione sull'immediato, sebbene necessaria in contesti di emergenza, rischia di compromettere l'efficacia dell'educazione nel lungo periodo. Come presentato dai partecipanti della ricerca, l'inclusione, ad esempio, non avviene attraverso attività episodiche come un singolo pranzo di quartiere o una lezione d'italiano. Al contrario, è un processo che richiede tempo, riflessione e continuità, affinché i minori possano interiorizzare nuove caratteristiche culturali e sociali, e farle proprie, percependo l'appartenenza a quel contesto. In questo senso, l'educazione orientata al futuro si distacca da un'ottica immediata di risultati tangibili per abbracciare una visione più ampia, che prevede lo sviluppo progressivo di autonomia, capacità critica e adattamento al nuovo ambiente.

Nonostante la volontà degli operatori di andare oltre i compiti strettamente previsti dal capitolato, i loro sforzi vengono spesso ostacolati dalla scarsità di risorse e dalla mancanza di formazione specifica. Questo contribuisce a rafforzare lo smarrimento educativo, in quanto l'assenza di una figura educativa professionalmente formata e capace di tracciare una linea di intervento chiara porta a un'azione disomogenea, dove ogni operatore segue il proprio approccio senza una guida comune. L'educazione, in questi casi, si riduce spesso a pratiche isolate, prive di una continuità che possa garantire un impatto di lungo periodo sui minori. Si evidenzia così la criticità del carattere temporale educativo. Le pratiche educative non possono essere limitate al momento presente, ma devono essere concepite come azioni diacroniche, che si estendono nel tempo e mirano a creare effetti duraturi. L'educazione non si esaurisce nell'azione di oggi, ma si riflette nel futuro, nella crescita personale e nell'autonomia dei minori. È cruciale, dunque, che gli operatori, pur agendo nell'immediato, sviluppino una visione di lungo periodo che permetta ai minori di acquisire competenze che rimarranno con loro anche dopo aver lasciato il CAS.

Si possono notare dei tentativi di promozione degli approcci che fanno riferimento alle teorie del *Learning by doing* di John Dewey⁸⁹, che attraverso l'esperienza diretta promuovono un processo graduale di apprendimento, con un'iniziale dimostrazione ed esempi e successivo affiancamento, supportando e sostenendo il beneficiario in questo caso, fino alla realizzazione in autonomia. Questo è un esempio di come si possano

⁸⁹ Reese, H. W. The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*, 17(1), 1–19; 2011. <https://doi.org/10.1037/h0100597>

adottare approcci educativi efficaci nel contesto emergenziale. Tuttavia, senza una figura educativa di riferimento e senza una direzione chiara, queste pratiche rischiano di rimanere frammentarie e non sufficientemente integrate nel percorso di crescita complessivo, potendo perdere il loro potenziale educativo a lungo termine.

Questo pone in rilievo un'altra questione, ovvero che il ruolo dell'educatore/educatrice professionale sarebbe necessario all'interno di un centro di accoglienza straordinario per minori, non in termini di attività da proporre e risultati concreti nel presente, ma dovrebbe contribuire a definire una linea educativa chiara e coerente che tenga conto del futuro dei minori. Quello dell'educatore è un ruolo che richiede una formazione specifica ed adattabile al contesto in cui si agisce e non può essere ricoperto da chiunque, perché chiunque può fare educazione, il quesito resta sempre il come la si fa. Nel momento in cui non c'è una linea comune di base è normale ci sia dello smarrimento educativo, che non equivale a un'assenza dell'educazione stessa, ma a una necessità di orientamento.

In riferimento al primo tema ci si collega al tema riguardante le sfide operative che affrontano quotidianamente gli operatori e le operatrici nell'accoglienza. Sfide che riguardano più del rispetto dei loro compiti previsti da capitolato: provare a fare qualcosa di più, decidere di compiere quel passo oltre, quell'atto di coraggio e responsabilità non richiesti, con la consapevolezza che solamente così si può fare la differenza. Questo significa lavorare nell'ambito dell'accoglienza straordinaria, affrontare ogni giornata consapevoli dell'improbabilità dell'emergenza ma allo stesso tempo convinti di voler promuovere un miglioramento e rispondere ai bisogni effettivi dei minori, sapendo di non avere sempre abbastanza risorse a disposizione, al fine di ottenere i risultati sperati continuando a battersi per ciò in cui si crede. Inoltre, molti operatori e operatrici hanno espresso preoccupazioni per il futuro del sistema di accoglienza, temendo un peggioramento dei CAS e delle condizioni operative. Allo stesso tempo permane una speranza utopica di un futuro in cui i CAS possano funzionare effettivamente per come sono previsti, offrendo un'accoglienza di qualità per la durata limitata di due mesi, senza la necessità di far fronte a emergenze prolungate.

Questo elaborato potrebbe rappresentare un punto di partenza per ulteriori ricerche; infatti, diverse direzioni di ricerca potrebbero essere sviluppate per approfondire ulteriormente le tematiche trattate in questa tesi. Un possibile sviluppo potrebbe concentrarsi sul confronto tra i modelli educativi adottati nei CAS e quelli di altri sistemi di

accoglienza, come i progetti SAI, per individuare pratiche migliori da adottare. Altre ricerche potrebbero concentrarsi sull'impatto della formazione degli operatori o sugli effetti psicologici della permanenza in contesti emergenziali sui MSNA. Questi approfondimenti offrirebbero contributi rilevanti per migliorare le politiche di accoglienza e promuovere un'integrazione più armoniosa. Sarebbe interessante indagare inoltre come le figure dei vari operatori e operatrici vengano interpretati e percepiti dai ragazzi, andando a ricercare l'effettivo impatto che queste persone hanno nei loro confronti.

È necessario individuare alcuni limiti che questa ricerca presenta al fine di promuovere e predisporre delle condizioni migliori per ricerche future. Si segnala innanzitutto la ristrettezza del campione, in quanto lo studio si è concentrato su un unico CAS e ha coinvolto un numero limitato di operatori. Future ricerche dovrebbero ampliare il campione, includendo più strutture di accoglienza e diverse regioni, per poter generalizzare i risultati. Inoltre, anche l'aver preso in considerazione solamente gli operatori e operatrici, senza far riferimento al parere dei ragazzi può essere stato un limite, in quanto l'inclusione del punto di vista dei minori potrebbe arricchire la comprensione dell'efficacia delle pratiche educative e del loro impatto sulla vita quotidiana dei beneficiari, fornendo un quadro più completo della dinamica educativa nei CAS. Un altro aspetto che potrebbe essere limitante consiste nell'ampia analisi della letteratura scientifica su vari temi proponendo un'ottica generale su ogni cosa, mancando però così di un approfondimento sul tema centrale dell'educazione nei CAS per MSNA.

Alla luce dei risultati ottenuti è evidente che vi sia ancora molto da compiere per garantire che i CAS per MSNA possano svolgere un ruolo educativo più incisivo e strutturato. Sarebbe innanzitutto opportuno introdurre delle figure educative professionali all'interno dei CAS, in modo da affiancare gli operatori a livello operativo, ma anche fornire un approccio educativo come guida chiaro e coerente. Nel momento in cui questo non dovesse essere possibile in riferimento alle risorse disponibili per un CAS, sarebbe opportuno condividere con l'intera équipe multidisciplinare dei modelli di intervento volti a tenere traccia di ciò che si propone ad ogni ragazzo e indirizzare i singoli interventi di ogni operatore in un'ottica improntata al futuro e alla crescita collettiva. Ciò significherebbe dedicare più tempo ed energie, perché predisporre questo tipo di approccio richiede tempo, cosa che non sempre gli operatori hanno essendo oberati dalla parte operativa. Un altro possibile miglioramento potrebbe avvenire con l'ascolto reciproco tra colleghi, che

nel caso del CAS di riferimento già avviene, ma istituire uno spazio di confronto ulteriore alla riunione di equipe settimanale, per affrontare i singoli casi e chiedersi come agire in determinate situazioni e condizioni, sviluppando ulteriormente la comunicazione e generando un maggiore senso di coesione e fiducia reciproca si possono ottenere dei piccoli miglioramenti. In assenza della figura educativa di riferimento, una soluzione sarebbe assumere persone con la qualifica di educatori professionali come operatori dell'accoglienza, ovviamente non sarebbe la soluzione al problema, in quanto le limitazioni delle risorse permarrrebbero. Tuttavia, sarebbe possibile provare ad introdurre un modello basato sulla progettazione delle varie attività, in modo da tracciare ogni azione educativa svolta per poi unirle in un tracciato di senso collettivo, utilizzando lo strumento della valutazione a medio-lungo termine, richiamando così quello che si è svolto fino a quel momento. In questo modo si cercherebbe di evitare la dissipazione degli agiti educativi, provando a costruire una linea educativa alla base, come unico fine quello di fornire più opportunità possibili a questi ragazzi, facendo valere i loro diritti.

Il mio tirocinio all'interno del CAS ha confermato che, nonostante gli sforzi e la dedizione degli operatori, l'assenza di una struttura educativa chiara e un approccio emergenziale impediscono una piena realizzazione del potenziale educativo di questi contesti. Questo suggerisce la necessità di un cambiamento sistemico che valorizzi e sostenga gli sforzi di chi lavora sul campo. Personalmente ritengo che la strada verso l'integrazione per i MSNA in Italia sia ancora lunga. La questione dell'educazione dovrebbe essere più attenzionata a livello istituzionale, poiché rappresenta una delle chiavi per garantire non solo l'accoglienza, ma anche il futuro di questi minori in un nuovo contesto e la visione di questo contesto nei loro confronti. Passare da una gestione emergenziale a una più strutturata non è solo una questione di efficienza, ma di giustizia sociale. Senza un'adeguata attenzione all'educazione, questi minori rischiano di essere esclusi da opportunità di integrazione e crescita, perpetuando condizioni di vulnerabilità. Non resta che cercare di promuovere quello a cui si aspira nel proprio piccolo, evitando di agire in un'ottica emergenziale e strutturando un approccio orientato al futuro e all'integrazione dei minori.

BIBLIOGRAFIA

Accorinti, M., & Spinelli, E. (2019). L'attività degli operatori sociali tra aiuto e controllo nel nuovo sistema di accoglienza. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 103 – 120.

Anci, Caritas italiana, Cittalia, Fondazione Migrantes & Servizio centrale dello Sprar. In collaborazione con UNHCR. (2017). *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia*. 15-35, 108-136. <https://www.cittalia.it/wp-content/uploads/2017/11/1-Rapporto-protezione-internazionale-2017.pdf>

Aru, S., (2020). Spazi d'asilo. Il sistema di accoglienza in Italia tra norme e politiche alle diverse scale territoriali. *AGEI - Geotema*, 61, pp. 34-61.

Balzaretti, N., (2009). L'educatore e i minori stranieri non accompagnati. In Macario D., *L'educazione difficile: La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*. Carocci, Faber.

Bellagamba, A. (2013). Passando per Milano. Kebba Suwareh, immigrato dal Gambia e le conseguenze dell'illegalità. In B. Pinelli, *Antropologia. Vol. 15: Migrazioni e asilo politico*. Ledizioni.

Besozzi, E., (2000). La costruzione dell'identità nei minori tra globalizzazione e appartenenze locali. *Minorigiustizia*, 3, p. 148.

Bianchi, L. (2019). *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei minori stranieri in Italia*. Collana Pedagogia interculturale e sociale, Roma TrE.Press.

Bona, M., & Marchetti, C. (2017). Il diritto d'asilo in Italia: sviluppi normativi e nel sistema di accoglienza a partire dagli anni Novanta. In L. Gorgolini (a cura di), *Le migrazioni forzate nella storia d'Italia del XX secolo*. pp. 219-250, Bologna: Il Mulino.

Bonfada, F. (2023). *Criticità del sistema di accoglienza e integrazione dei richiedenti asilo e protezione internazionale: Il caso di tre nuclei monogenitoriali accolti all'interno del SAI nella Città Metropolitana di Bologna*. [Tesi di laurea, Università degli Studi di Bologna]. Tesionline.

Brivio, A. (2013). La città che esclude. Immigrazione e appropriazione dello spazio pubblico a Milano. In B. Pinelli, *Antropologia. Vol. 15: Migrazioni e asilo politico*. Ledizioni.

Campesi, G. (2017). Chiedere asilo in tempo di crisi. Accoglienza confinamento e detenzione ai margini d'Europa, in C. Marchetti., & B. Pinelli (a cura di), *Confini d'Europa. Modelli di controllo e inclusioni informali*, Milano: Edizioni Libreria Cortina.

Campomori, F. (2019). La governance multilivello delle politiche di accoglienza dei richiedenti asilo e rifugiati in Italia. *Le istituzioni del federalismo*, 1, 5-20.

Caritas, & Migrantes. (2020). *XXIX Rapporto Immigrazione 2020 Conoscere per comprendere*, 51-57.

Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 81-110.

Cherubini, M., Faro, S., & Rinaldi, M. (a cura di) (2016). *Glossario sull'asilo e la migrazione. Edizione italiana 2016*. Roma. Consiglio Nazionale delle Ricerche Dipartimento Scienze Umane e Sociali, Patrimonio Culturale

Ciabatti, S. (2021). *Minori stranieri non accompagnati. Il ruolo dell'educatore tra Accoglienza e Integrazione* [Tesi di laurea, Università degli Studi di Padova]. Tesionline.

Daconto, L., Bottini, L., & Caiello, S. (2024). Territori accoglienti? L'accessibilità dei centri di accoglienza straordinaria nelle città metropolitane italiane. *Sociologia urbana e rurale n. 133*, 104-116.

Di Rosa, R.T., Guggiardo, G., Argento, G., & Leonforte, S. (2019), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*.

Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2023). *Rapporto di approfondimento semestrale sui Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*.

Echavez, C. R. A., et al (2014). *Why do children undertake the unaccompanied journey? Motivations for departure to Europe and other industrialised countries from the perspectives of children, families and residents of sending communities in Afghanistan*. Afghanistan Research and Evaluation Unit & United Nations High Commissioner for Refugees.

Elia, G., (2017). I processi migratori per una nuova sfida all'educazione. *Formazione, Lavoro, Persona, Anno VII – Numero 22: Tra accoglienza e diffidenza. Problemi delle migrazioni nell'età della globalizzazione*.

Fabini, G., Tabar, O. F., Vianello, F., (a Cura di) (2019). Lungo i confini dell'accoglienza. Migranti e territori tra resistenze e dispositivi di controllo. *Manifestolibri*, p. 8.

Favaro, G., (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. *ILL. Rivista Internazionale di Linguistica Italiana ed Educazione Linguistica*, v. 8, n. 1, 1-12.

Finco, R. (2016). Minori stranieri non accompagnati: comprendere una realtà complessa e contraddittoria in una prospettiva etnoclinica. *Educazione interculturale*, V.14, 1.

Finco, R., & Marion, J. (2016). Minori stranieri non accompagnati: comprendere una realtà complessa contraddittoria in una prospettiva etnoclinica. *Educazione interculturale*, V. 14, n. 1, 1-5.

Giovannetti, M. & Accorinti, M. (2018). Le politiche di accoglienza e integrazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia. In B. Segatto, D. Di Masi, & A. Surian, (a cura di). *L'Ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*. FrancoAngeli.

Giovannetti, M. (2008). *L'Accoglienza incompiuta. Le politiche dei Comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna. Il Mulino.

Giovannetti, M. (2019). La frontiera mobile dell'accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia. Vent'anni di politiche, pratiche e dinamiche di bilanciamento del diritto di protezione. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, Fascicolo n. 1/2019, 1-29.

Giovannetti, M. (2021). Giro di Boa. La riforma del sistema di accoglienza e integrazione per richiedenti e titolari di protezione internazionale. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*. Fascicolo n. 1/2021.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L., (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Goussot, A. (2007). Identità meticce, pratiche meticce. *Animazione Sociale*, 2, 24-35.

Iato, C. (2018). L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire. *Educazione interculturale*, V.16, n. 1.

Länsisalmi, H., Peiró, J. & Kivimäki, M. (2004). Grounded Theory in Organizational Research (cap. 20 - p. 242). In C. Cassell, & G. Symon (edited by), *Essential guide to qualitative methods in organizational research*.

Maccario, D. (2009). L'educazione difficile: La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali. In N. Carocci, N. Balzaretto, *L'educatore e i minori stranieri non accompagnati*, 85-99.

Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, *Rapporto di approfondimento semestrale. Dati al 31 dicembre 2023. I minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia*.

Ministero dell'Interno, (2012) *Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*.

Ministero dell'Interno, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione, *Vademecum per la rilevazione, il referral e la presa in carico delle persone portatrici di vulnerabilità in arrivo sul territorio ed inserite nel sistema di protezione e di accoglienza*.

Ministero dell'Interno, Dipartimento per le libertà civili e l'immigrazione fondo asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) (2014-2020), *Linee guida per le strutture di prima accoglienza. Procedure operative standard per la valutazione del superiore interesse del minore*.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

NAGA, (A Cura di), prefazione di G. Schiavone (2021), *Più fuori che dentro. Il nuovo sistema di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati e la condizione di chi ne rimane fuori. Un'indagine qualitativa*. https://naga.it/wp-content/uploads/2021/12/Report_Piu-fuori-che-dentro.pdf

Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Pasini, A., Raineri, M. L., (2013). La mia tesi in servizio sociale Come preparare un elaborato finale basato su piccole ricerche qualitative / traduzione di Carey, M., *The social work dissertation*, Trento, Erickson.

Pinelli, B. (2013). Migrare verso l'Italia. Violenza, discorsi, soggettività. In B. Pinelli, (a cura di) *Antropologia. Vol. 15: Migrazioni e asilo politico*.

Pinelli, B. (2014). Capitolo VI: Campi di accoglienza per richiedenti asilo. In B. Riccio, (a cura di) *Antropologia e Migrazioni*.

Pitzalis, S. (2020). Il continuum dell'emergenza criticità strutturali e mutamenti nel sistema di accoglienza prima e durante la pandemia da Covid-19. *Supplemento n.9 a Illuminazioni*, n. 53.

Prefettura - Ufficio territoriale del Governo di Padova (2024), Allegato A Tabella Personale CC, Capitolato del 01/03/2024 (Fonte Figura 1)

Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*, V. 11. Reperibile al sito: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-55719-001.pdf>

Sayad A. (2008). *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità. L'illusione del provvisorio*. Verona: Ombre Corte.

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza, Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Smith, A. (1995). Semi-Structural Interviewing and Qualitative Analysis. In J.A. Smith, R. Harre & Van Langenhove L.,(edited by) *Rethinking methods in psychology*. (pp 9-27).

Trincherò, R., (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza.

Valtolina, G. G., (2008). Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà. In R. Bichi, *Separated Children. I minori stranieri non accompagnati*, 65-84.

Whyte, Z. (2011). Enter in the Myopticon. Uncertain Surveillance in the Danish Asylum System. *Anthropology Today*, V. 27 (3). 18-21.

Zamperini, A., N'Guessan, P., De Vincenzo, C., & Menegatto, M. (2024). Role conflicts and management strategies in social workers working for refugees. *Ricerche Di Psicologia - Open Access*, (2). <https://doi.org/10.3280/rip2023oa17126>

SITOGRAFIA

<https://www.lenius.it/sistema-di-accoglienza-dei-migranti-in-italia/> (Visitato il 02/08/2024)

<https://www.europarl.europa.eu/topics/it/article/20200624STO81906/perche-le-persone-migrano-esplorare-le-cause-dei-flussi-migratori> (Visitato il 02/08/2024)

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati> (Visitato il 06/08/2024)

<https://www.lenius.it/perche-siriani-fuggono-da-siria/> (Visitato il 26/07/2024)

<https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=LBN3tM> (Visitato il 20/08/2024)

<https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/HomePage/HomePage-SIM?%3Aembed=y&%3Aiid=1&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y> (Visitato il 20/08/2024)

<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/il-fenomeno-della-migrazione-dei-minori> (Visitato il 20/08/2024)

<https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/sistema-accoglienza-sul-territorio/centri-limmigrazione> (Visitato il 29/08/2024)

<https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/sistema-accoglienza-sul-territorio> (Visitato il 29/08/2024)

<https://www.csm.it/web/csm-internet/-/inserire-titolo-cos-e> (Visitato il 29/08/2024)

<https://www.unhcr.org/it/risorse/carta-di-roma/fact-checking/2019-gennaio-cambiamenti-del-decreto-sicurezza-immigrazione/> (Visitato il 21/08/2024)

https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1242607.pdf?_1608579168294 (Visitato il 21/08/2024)

<https://www.openpolis.it/parole/che-cosa-sono-i-cas-lo-sprar-e-gli-hotspot/> (Visitato il 30/08/2024)

<https://temi.camera.it/leg19/post/msna-quadro-normativo.html> (Visitato il 30/08/2024)

<https://www.unicef.it/emergenze/ucraina/> (Visitato il 2/09/2024)

<https://g.co/kgs/kddp1Zt> (infografica - Figura 2)

APPENDICE

Domande guida per l'intervista

1. Contesto Lavorativo e struttura dei CAS
 - Puoi descrivere il tuo ruolo e le tue responsabilità principali all'interno del CAS?
 - Da quanto tempo lavori in questo settore e in questa struttura specifica?
 - Quali sono le principali sfide operative che affronti quotidianamente nel CAS?
 - Come descriveresti la struttura organizzativa del CAS in cui lavori? Cosa implementeresti?
2. Educazione
 - Per te e per il lavoro che fai nel CAS cosa vuol dire educazione?
 - In che modo il CAS affronta le esigenze educative dei minori stranieri non accompagnati?
 - Puoi descrivere qualche attività educativa o formativa che viene offerta ai minori?
 - Quali strategie educative utilizzi per supportare i minori? Credi che la presenza di educatori qualificati gioverebbe l'intervento educativo?
 - In che modo ritieni che il tuo lavoro contribuisca al benessere psicologico ed educativo dei minori?
3. Impliciti Educativi
 - Quali valori o principi educativi ritieni siano impliciti nel tuo lavoro quotidiano con i minori? Come gestisci situazioni in cui i minori hanno bisogni educativi specifici o particolari difficoltà?
4. Sfide e Criticità
 - Quali sono le principali difficoltà che incontri nel fornire supporto educativo ai minori? Quanto senti i limiti gestionali imposti dal capitolato sul tuo agire professionale? Ti limitano?
5. Bisogni e Miglioramenti
 - Quali cambiamenti o risorse aggiuntive ritieni sarebbero necessarie per migliorare il supporto educativo nei CAS?
 - Puoi suggerire delle pratiche o politiche che potrebbero essere implementate per affrontare queste criticità?

- Puoi condividere una storia o un esempio di una situazione in cui sei riuscito/a a fare la differenza per un minore?
 - Come valuti l'impatto del tuo lavoro sui minori a lungo termine?
6. Prospettive per il futuro
- Quali sono le tue aspettative e speranze per il futuro dell'accoglienza e dell'educazione nei CAS?
 - Come vedi evolvere il ruolo degli operatori sociali nei prossimi anni?