

L'accoglienza socio-educativa dei MSNA e dei neomaggiorenni nella pandemia da Covid 19¹

Socio-educational reception of UASCs and young adults at the time of the Covid-19 pandemic

Francesca Audino
Docente a contratto
Università La Sapienza di Roma

Lavinia Bianchi
Docente a contratto, Assegnista di Ricerca
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Sommario

Il contributo presentato riprende i risultati della prima fase di una ricerca su Msna e Tutori volontari assumendo la traumaticità determinata dall'esperienza del Covid-19 come necessario concetto sensibilizzante (Blumer, 1969), rivedendo l'impianto metodologico e determinando la messa a punto di prospettive e strumenti in divenire. Attraverso uno studio di caso che prevede interviste a Tutori volontari, Msna, neomaggiorenni, coordinatori di comunità ed educatori, si è inteso indagare come le reti relazionali e istituzionali abbiano elaborato strategie di tutela e prevenzione di povertà educative e deprivazioni socio-affettive in emergenza.

Parole chiave: comunità per MSNA, tutori volontari, neomaggiorenni, lockdown, prevenzione della povertà educativa.

Abstract

The paper presented takes up the results of a first phase of research on UASC and volunteer Tutors, assuming the traumaticity determined by the experience of covid-19 as a necessary sensitizing concept (Blumer, 1969), reviewing the methodological system (methodological framework) and determining the development of tools and perspectives in progress. Through a case study that includes interview with volunteer guardians, UASC, recently of age, coordinators of communities and educators, it was intended to investigate how relational and institutional networks have developed strategies for the protection and prevention of educational poverty and deprivation socio-affective, in a time of emergency.

Keywords: UASC's host communities, voluntary guardians, recently of age, lockdown, prevention of educational poverty.

1. Premessa e obiettivi

Il contributo dà conto della seconda fase della ricerca relativa alle pratiche educative messe in atto nella relazione tra Msna e tutori volontari (Audino e Bianchi, 2020)².

Dalle primissime elaborazioni relative alla precedente fase del lavoro (che indagava la relazione tra Msna e tutori volontari con particolare riguardo alla delicata fase di passaggio alla maggiore età) emergeva un limbo multidimensionale di carattere legislativo, operativo e relazionale: se i bisogni formativi dei tutori e quelli dei minori si orientavano in una richiesta di maggiore competenza educativa e identitaria, le istituzioni apparivano caratterizzate da una operatività farraginosa. In questo quadro, il nostro posizionamento e i concetti sensibilizzanti (Blumer, 1969) precedentemente elaborati, ci hanno dunque orientate a ridefinire l'analisi *in situazione* (Nigris, 2015): a fronte della particolare situazione determinata dall'epidemia di coronavirus, si è pensato di *fotografare* come Msna e minori divenuti neomaggiorenni durante la pandemia, vivessero l'impossibilità di uscire

dalle strutture di accoglienza e la difficoltà di proseguire gli studi e le attività precedentemente intrapresi. Contemporaneamente, abbiamo pensato di ricontattare i tutori volontari intervistati nella prima fase di ricerca per capire in che modo avessero vissuto la relazione con i *propri* minori in questo frangente e quali ripercussioni emotive avesse prodotto il forzato isolamento e il distacco sia in loro che nei ragazzi. In ultimo, abbiamo incluso anche il punto di vista degli educatori e dei coordinatori dei centri di accoglienza, gli unici attori che hanno continuato ad avere una relazione di prossimità con i ragazzi accolti. La messa a sistema di buone prassi realizzate nella rete di accoglienza e la progettazione di nuove esperienze di ricerca-azione-formazione sono tra gli obiettivi di questa ricerca in divenire, anche grazie alla manifestazione di interesse dell'Associazione dei Tutori Volontari di Milano (tutorimilano.it).

È inoltre auspicabile sollecitare una riflessione critica sulla necessità di una formazione *in emergenza* delle figure professionali a valenza pedagogica coinvolte nei processi educativi interculturali e la progettazione integrata (mantenere *la rete* anche durante l'*inatteso* della pandemia) con le varie istituzioni che concorrono alla realizzazione di progetti di inclusione socio-culturale e lavorativa dei giovani migranti.

2. Metodologia

Rispetto alla scelta metodologica della Grounded Theory Costruttivista di Charmaz, a cui si era fatto riferimento nella prima fase di ricerca³, data la natura degli interrogativi e le caratteristiche della situazione contingente, per questa seconda si è ritenuto opportuno spostare l'asse metodologico, forti della considerazione che «anche la ricerca, in ciascuna fase della sua costruzione, è oggetto di scelte epistemologiche, politiche e metodologiche per le quali il ricercatore opta, suscettibili di essere confrontate con altre possibilità» (Viganò, 2020, pp. 325-326).

La ricaduta della precedente fase di *ricerca grounded*, secondo i migliori auspici della Grounded Theory Costruttivista (CGT), è stata proprio un'utilità d'uso (Tarozzi, 2006): l'Associazione dei Tutori Volontari di Milano ci ha infatti contattato per una collaborazione finalizzata a un percorso di ricerca-azione-formazione confermando una delle caratteristiche principali di questa metodologia di ricerca, ovvero la capacità di cogliere «la connessione con esperienze di vita reali colte nel loro svolgersi naturale» (Mortari, 2008, pp. 203-204). I risultati della precedente fase di ricerca ad aver interessato maggiormente il coordinamento milanese dei Tutori Volontari (T.V.) sono stati: l'assenza di un'adeguata preparazione pedagogico/educativa nell'ambito della formazione dei tutori; la necessità di rivedere i percorsi scolastici a cui hanno accesso i Msna in un'ottica maggiormente professionalizzante in tempi brevi; il riconoscimento della crucialità del passaggio alla maggiore età e l'individuazione dell'affido familiare come strumento da prendere maggiormente in considerazione perché crea un legame che continua nel tempo. Il particolare interesse dei T.V. è stato probabilmente dovuto alla corrispondenza con problematiche avvertite come importanti sia per il miglioramento del percorso di integrazione per i Msna, sia per la relazione che essi stessi intrattengono con loro. A quanto ci hanno riferito, la legittimazione di tali criticità in una ricerca universitaria, li ha spinti a intraprendere delle azioni per sollecitare cambiamenti tra cui l'invito/richiesta che ci hanno rivolto per un confronto e una collaborazione:

[...] altra caratteristica fondativa della r-a è il coinvolgimento esistenziale degli attori implicati che fa il paio con la riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario entro lo spazio epistemico. Questa implicazione soggettiva e ad alto impatto relazionale che avviene grazie all'immersione in contesto, trova la sua forma di

esplicitazione nella stretta collaborazione tra ricercatore e pratici con ricadute sull'emancipazione professionale degli stessi (Baldacci, 2001, pp. 142-145).

Gli aspetti maggiormente condivisi dai T.V. nelle conclusioni della prima fase di ricerca, hanno quindi orientato e guidato il focus della seconda. Si è dunque intrapreso uno studio di caso ritenendolo un metodo di ricerca particolarmente vantaggioso quando i confini tra contesto e fenomeno da studiare non sono facilmente distinguibili (Yin, 1994).

Sono state compiute 16 interviste semi-strutturate di cui: 5 ai T.V. che avevano partecipato alla prima fase della ricerca; 2 a educatori e 2 a coordinatori di centri di accoglienza; 3 a Msna e 3 a neomaggiorenni ospiti di comunità di prima, seconda accoglienza e gruppi appartamento.

In continuità con la fase precedente, le regioni di riferimento sono state Lazio (in particolare i territori romano e pontino) e Lombardia (territorio metropolitano di Milano). Date le restrizioni dovute alla pandemia, le interviste sono state condotte in remoto e, nonostante condividessero i punti focali, sono state diversificate in base agli intervistati. Le domande comuni erano tese a comprendere i rapporti con la scuola e i servizi, la giornata tipo dei ragazzi, la facilità/difficoltà nell'assolvimento delle pratiche relative all'iter amministrativo. Per quanto riguarda le specificità, invece, le domande rivolte ai ragazzi e ai T.V. avevano l'obiettivo di sollecitare risposte rispetto ai seguenti punti:

- scoprire se, durante il lockdown, i Msna avessero potuto godere della DAD al pari dei loro coetanei, vale a dire se i centri di accoglienza fossero stati dotati dei dispositivi tecnologici per poterla praticare;
- scoprire se ai neomaggiorenni fosse stato concesso un prolungamento del permesso di soggiorno in Italia e con quali prospettive;
- scoprire se e in che modo, i tutori volontari intervistati durante la prima fase della ricerca avessero potuto mantenere i contatti con i *propri* minori nel lockdown;
- sapere quali sentimenti avessero provato sia i tutori che i minori in seguito all'impossibilità di vedersi.

Le domande rivolte agli educatori e ai coordinatori miravano invece a indagare se e come la relazione con i ragazzi e il loro lavoro in generale fosse cambiato durante il confinamento, se avessero potuto usufruire di dispositivi di protezione adeguati e se si fossero sentiti parte di una rete che aveva funzionato in maniera solidale ed efficace. Come può evincersi dalla tipologia di domande, è evidente come il sapere pedagogico e l'azione professionale per questa tipologia di intervistati, si trovino a condividere l'attenzione idiografica e la vocazione trasformativa dettate sia dalla necessità di tenere conto delle diverse storie e problematiche dei ragazzi, che dalla consapevolezza della crucialità del periodo trascorso in accoglienza per la messa a fuoco del proprio progetto migratorio. Inoltre, muovendoci nell'ambito della ricerca-azione, l'auspicio è che la riflessione avviata dalle interviste possa sollecitare un percorso di presa di coscienza che, in seconda battuta, possa contribuire al miglioramento delle condizioni psicologiche legate all'incertezza, al lavoro e al ruolo istituzionale e affettivo ricoperto. Volendo poi allargare la ricerca-azione anche agli educatori e ai coordinatori (dal momento che si sono resi disponibili a collaborare), in una fase successiva della ricerca, potremmo proporre: delle interviste in profondità tese a indagare le aspettative, le frustrazioni e le soddisfazioni connesse alla propria professione; dei focus group allargati a rappresentanti degli altri nodi della rete di presa in carico dei minori e dei neomaggiorenni, al fine di evidenziare criticità, punti di forza e possibili strategie da mettere in atto.

3. Il mandato professionale e la pandemia: trasformazioni e spaesamenti

La letteratura di settore relativa alla pedagogia in emergenza (Vaccarelli, 2017) ci fornisce delle categorie interpretative utili e significative per ridefinire il problema e analizzare il contesto con ocularità e lucidità.

I bisogni educativi in caso di catastrofi, scrive Vaccarelli (2017, p. 345) sono:

numerosi e di diverso tipo, si situano tanto nelle dimensioni informali ed implicite dell'educativo, quanto in quelle formali ed istituzionali. Nell'opinione pubblica, la percezione dell'emergenza si ferma spesso però all'idea di primo soccorso, di messa in sicurezza, di aiuto e sostegno psicologico alla popolazione; i bambini e le bambine, gli/le adolescenti vengono ritratti nel *fermo-immagine* di rappresentazioni che si limitano *al qui ed ora* della catastrofe e delle sue immediate conseguenze. A questa prima *immagine di catastrofe* che di fatto restringe la percezione del senso dell'emergenza a poche sue dimensioni di intervento, si sovrappone anche l'idea che l'emergenza stessa sia un processo di breve durata e dunque ristretta a livello temporale.

L'impossibilità di prevedere per quanto tempo e quali conseguenze avrà il lockdown sui Msna, predispone l'educatore a lavorare in uno stato di allarme e spaesamento. Perdendo i riferimenti egli stesso per primo, sente venir meno l'aderenza alla sua deontologia e si riscopre in balia degli eventi e di nuove paure, improvvisando *parti* che non immaginava di dover mai interpretare.

Dalla descrizione delle procedure di igienizzazione delle mani e degli ambienti scritte in 4 lingue (arabo, inglese, francese, bangla), passando per l'assunzione di ruoli e compiti inediti dettati dall'emergenzialità del momento, arrivando addirittura a distribuire clandestinamente tabacco ai ragazzi – che nell'impossibilità di uscire chiedevano ossessivamente di poter fumare contravvenendo alle regole – l'educatore affaticato nella sua pratica quotidiana, rischia di non avere energie e strumenti sufficienti per ri-centrare sé stesso e la sua pratica educativa.

La necessità di supervisione e la rinnovata consapevolezza dell'importanza della formazione iniziale e in servizio, assumono dunque un rilievo che diventa esso stesso urgenza: non si tratta semplicemente di contenere un minore, si tratta di riattivare una progettualità pedagogicamente connotata che consenta di gestire un momento di vita caratterizzato dall'incertezza e dall'exasperazione di tempi-spazi-procedure.

Agire la pratica educativa quotidiana nei servizi residenziali determina un investimento nella relazione molto marcato e non privo di affaticamenti sistemici. Uno degli aspetti emergenti che si caratterizza come controverso e, forse, non totalmente consapevole, è quello relativo alla richiesta trasformativa che una situazione emergenziale impone alle figure educative a valenza pedagogica. Dalle interviste realizzate si sente la pressione che lo snaturare del ruolo e della *mission* educativa determinano su educatori e coordinatori del servizio.

E., educatrice di prima accoglienza, racconta:

mi ero ridotta a misurare la temperatura e distribuire igienizzante per le mani. Anche il momento del pasto era diventato una fatica, era diventato un'ossessione per il mantenimento delle distanze... i primi giorni mancavano le mascherine e i guanti, eravamo spaventati: al telegiornale parlavano di tutte le categorie, tranne degli educatori in accoglienza (E., educatrice di prima accoglienza, Roma, Maggio, 2020).

E. ci riporta uno stato di grande preoccupazione e la sensazione di non riuscire a mantenere il focus sulla qualità dell'intervento educativo; inoltre racconta della grande difficoltà avuta nei giorni immediatamente successivi al primo Decreto *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6*, del 1 Marzo 2020, nel dover dire ai ragazzi: «No, non puoi uscire» (E., educatrice di prima accoglienza, Roma, Maggio, 2020).

Anche I., coordinatore di un centro di seconda accoglienza che ospita 30 ragazzi riporta che:

Abbiamo un po' improvvisato ... ho fatto le lezioni in Skype io, da casa, anche se ero in malattia ... al CPIA si sono sicuramente impegnati moltissimo... ma le risorse sono quello che sono e non è stata immediata la riorganizzazione delle attività di alfabetizzazione online. I ragazzi hanno dei dispositivi personali ma i pc portatili sono solo 3 in comunità e altri 2 fissi e la rete wifi è una per tutti... (I., coordinatore di un centro di seconda accoglienza, Latina, Maggio, 2020).

Ancora I.:

abbiamo potenziato lo sport e le attività di ogni tipo: dai tornei di pallavolo fino al calcio e al cricket... tuttavia non è semplice spiegare che non si può uscire. E poi, se all'inizio c'era la protesta di default, adesso c'è preoccupazione... sentono le notizie nel mondo, il Covid è arrivato anche in Egitto... (I., coordinatore di un centro di seconda accoglienza, Latina, Maggio, 2020).

E ancora, come racconta A., coordinatrice di un gruppo appartamento di Roma: «Gli educatori si sono imposti delle privazioni della libertà durante il periodo di quarantena: dormivano in struttura a turno e poi andavano a casa ma non frequentavano altri posti all'esterno» (A., coordinatrice di un gruppo appartamento, Roma, Maggio, 2020).

La transizione e la trasformazione del mandato educativo in una pericolosa metamorfosi che si avvicina a forme di mandato socio-assistenziale e di contenimento ha portato le figure professionali a valenza pedagogica a una meta-riflessione su sé stesse e sul proprio ruolo: come ripensare la pratica educativa quotidiana, mantenendo la centralità della relazione, ridefinendo il *setting* (Cerrocchi e Dozza, 2018) e garantendo la qualità dell'intervento in una situazione di emergenza.

4. Un aspetto positivo: il consolidamento della relazione

Essendo i ragazzi di cui ci occupiamo in questa ricerca Msna e neomaggiorenni, erano quasi tutti alle prese con la preparazione per l'esame di terza media o con percorsi professionali. I tirocini sono stati ovviamente interrotti, mentre la preparazione per gli esami, in alcuni casi, è potuta avvenire attraverso la DAD e grazie all'aiuto degli educatori e, talvolta, dei tutori volontari che offrivano lezioni di supporto in collegamento⁴.

«Durante il lockdown ho studiato per preparare gli esami di terza media. Nella didattica a distanza gli educatori sono stati fondamentali, soprattutto all'inizio, perché avevo l'impressione di non capire nulla» (I., ragazzo bangladesese di 18 anni, gruppo appartamento, Milano, Luglio, 2020).

Gli educatori, dal nostro osservatorio, pur nelle ristrettezze di personale imposte dalle norme per affrontare il periodo, si sono comunque fatti carico un po' dovunque anche di curare l'informazione sulla pandemia, di prestare attenzione al rispetto delle norme di sicurezza, di organizzare attività ludiche e didattiche per intrattenere i ragazzi

(alfabetizzazione dell'italiano, orto, murales, laboratori di falegnameria con materiali di recupero, sistemazione arredi ecc.) e, al riguardo, non hanno mancato di sottolineare come, per questa tipologia di ragazzi, andrebbe sempre prevista la presenza di spazi all'aperto.

C'è tuttavia da rilevare un aspetto positivo: se, da un lato, gli educatori si sono sobbarcati di un grande carico di lavoro e responsabilità, divenendo di fatto l'unico punto di riferimento adulto per i ragazzi impossibilitati a uscire, dall'altro la relazione con loro si è molto consolidata: «Il rapporto con gli educatori in questo periodo è cambiato in meglio perché passavamo più tempo insieme, si parlava di più, scherzavamo e la relazione si è rafforzata» (A., ragazzo gambiano di 19 anni, unità sperimentale di accoglienza leggera di pronto intervento, Milano, Luglio, 2020).

Mentre in periodi normali il compito degli educatori era spesso confinato all'accompagnamento a scuola, dal medico o all'aiuto nell'assolvimento di altri aspetti pratici del quotidiano, stare *chiusi insieme*, condividendo la preoccupazione legata alla situazione pandemica, ha portato i ragazzi ad aprirsi di più, a raccontare del viaggio e dei timori o desideri legati al futuro.

G., un'educatrice di un gruppo appartamento che, come i suoi colleghi, aveva dovuto allontanarsi forzatamente dalla struttura per motivi legati all'isolamento imposto per due casi di febbre sospetta, riporta:

sembra paradossale ma la possibilità di essere presenti, anche a distanza, attraverso le telefonate quotidiane, senza un particolare fine o obiettivo che sia insegnare a studiare, compilare dei moduli, essere accompagnato ecc., ha valorizzato la relazione. Quest'aspetto ci siamo accorti, forse anche grazie a questo momento, che ce lo stavamo un po' perdendo. Alcuni rapporti con i ragazzi si sono intensificati anche perché loro stessi si sono sentiti liberi di dire che stavano male, che si sentivano soli e che gli educatori gli mancavano. Tutto questo ha rafforzato il rapporto educativo (G., educatrice, gruppo appartamento, Milano, Maggio, 2020).

Inoltre, la stessa educatrice racconta che per consentire ai ragazzi di uscire in attesa della riapertura generale, lei e i suoi colleghi per un'ora al giorno hanno deciso di fare una passeggiata all'aperto con ciascun ragazzo:

Sono stati momenti preziosi in cui i ragazzi si sono aperti, hanno raccontato del viaggio. Camminare insieme, senza un fine è stato importante per la relazione. Questo ci ha dato l'idea di fare una via francigena quest'estate anche in una dimensione di gruppo. Infatti, a differenza dei ragazzi che comunque nell'appartamento stavano insieme, a noi educatori la dimensione di gruppo, durante il lockdown, è mancata (G., educatrice, gruppo appartamento, Milano, Maggio, 2020).

A fronte delle testimonianze raccolte e della letteratura consultata, è interessante riscontrare come durante la pandemia, per quanto riguarda il lavoro nell'accoglienza, siano emerse due facce della stessa medaglia: da un lato, la percezione dello scarso prestigio attribuito agli operatori del settore, dall'altro, l'aspettativa (peraltro corrisposta) che questi lavoratori mettessero a rischio la propria salute, proseguendo il proprio lavoro basato prevalentemente sulla prossimità e le relazioni, per risolvere, quasi in autonomia, situazioni critiche, inevitabilmente emerse durante la fase del lockdown (Pitzalis, 2020).

La riflessione sul proprio ruolo e sull'importante valenza affettiva, viene riconosciuta tanto dai ragazzi che dagli educatori in modo talvolta speculare: se i ragazzi dichiarano di sentirsi tranquillizzati dalla presenza e dalle parole degli educatori, gli educatori

sostengono di dover trovare un modo per rassicurare i ragazzi se li vedono preoccupati. Un esempio in tal senso è stato rappresentato da un'educatrice che vedendo un ragazzo particolarmente preoccupato, ha ricontattato una ex tutrice volontaria per chiederle di farsi viva più di frequente con il ragazzo di cui era stata tutrice perché convinta che potesse giovargli.

Ancora, sostiene I., ragazzo bangladesese di 18 anni:

In quel periodo ho avuto molta paura. Avrei voluto sentire la mia famiglia ma non volevo che si preoccupassero, quindi non raccontavo nulla. Avevo la febbre e pensavo di avere il Covid. Sarei voluto tornare a casa ma avevo paura di contagiare la mia famiglia. Il legame con gli educatori è stato molto forte, io gli confidavo le mie paure e anche le preoccupazioni per quando sarei dovuto uscire da qui: la ricerca di un nuovo alloggio e, in generale, dovere cavarmela da solo (I., ragazzo bangladesese di 18 anni, gruppo appartamento, Milano, Luglio, 2020).

Al riguardo, la sua stessa educatrice, racconta:

In particolare, per un ragazzo del Bangladesh già abbastanza fragile di suo, è stata molto presente la paura di morire e di non poter fare ritorno nel proprio paese: temeva che i suoi genitori non potessero rivedere più il suo corpo... In questo caso siamo intervenuti sia noi educatori che una arte-terapista che faceva da collante con la psichiatra (G., educatrice, gruppo appartamento, Milano, Maggio, 2020).

Dare risalto alle risposte educative e di cura spontaneamente approntate dagli educatori per far fronte alle criticità emerse nel momento di emergenza, implica raccogliere la sfida volta a valorizzare le reciproche connessioni, significati esistenziali, interdisciplinari e transculturali poiché

[...] il tema della vulnerabilità, della “cura” come risposta esistenziale e educativa alla fragilità umana nell’emblematicamente precaria condizione migratoria è tutt’altro che inattuale, ma al contrario *può* aiutare a (ri)pensare anche l’attualità, questo incerto presente, non solo per il verso della fragilità, ma per il suo “rovescio” pedagogico: quello della possibilità (Castiglioni, Agostinetto e Bobbo, 2020, p. 1).

5. Rapporto con gli ex tutori

Soffermandoci sul piano della relazione, è possibile affermare che anche per quanto riguarda il rapporto tra i ragazzi neomaggiorenni e gli ex tutori volontari, il periodo di lockdown ha dimostrato come esso sia sopravvissuto non solo al tempo, dal momento che il mandato *istituzionale* dei tutori si era esaurito, ma anche al Covid, evidenziando *quella di più non scritto* che ha fatto la differenza. A., ragazzo diciannovenne del Gambia, afferma: «ho mantenuto un buonissimo rapporto col mio tutore: ci scriviamo e lei continua ad aiutarmi. È una persona importantissima. Ogni volta che ho dei dubbi, la sento» (A., ragazzo gambiano di 19 anni, unità sperimentale di accoglienza leggera di pronto intervento, Milano, Luglio, 2020).

Quest'impressione viene confermata anche da molti ex tutori che sottolineano l'utilità del non aver interrotto i rapporti:

[...] è stato positivo che i contatti siano stati mantenuti anche perché per uno dei ragazzi di cui ero stata tutrice, l'assistente sociale, non avendo più il suo numero, è

potuta ricorrere a me per comunicare che era arrivato da Roma il parere favorevole per il rinnovo del permesso di soggiorno (M.C., Tutrice Volontaria, Milano, Maggio, 2020).

L'importanza di mantenere i rapporti appare d'altronde condivisa tra i tutori volontari tanto che a Roma, ha riferito una tutrice, «è in atto un movimento per far sì che gli ex tutori possano continuare a seguire i ragazzi di cui avevano la tutela ancora per un lasso di tempo» (M., Tutrice Volontaria, Roma, Maggio, 2020).

Ancora G., egiziano di 18 anni: «sento E. tutti i giorni su whatsapp, mi tiene compagnia, mi rompe per i compiti e mi chiede sempre come sto» (G., ragazzo egiziano di 18 anni, Roma, Luglio, 2020).

Anche E., bangladese di 18 anni: «ci scriviamo tutti i giorni e lei guarda per me se è pronto il permesso di soggiorno, ma non è pronto» (E., ragazzo bangladese di 18 anni, Roma, Aprile, 2020).

Le relazioni precedentemente consolidate, in questo particolare frangente di emergenza e spaesamento, sembra abbiano inciso profondamente sul senso di abbandono operando una funzione di contenimento e di normalizzazione.

6. Sentirsi all'interno di una rete che funziona

Dalle diverse interviste è emerso che durante il periodo del lockdown, nella maggior parte dei casi, la rete che ruota attorno ai Msna e ai neomaggiorenni, ha retto. La vocazione sociale insita nei diversi ruoli ha fatto sì che, indipendentemente da regole e modalità prefissate, ciascuno si sia messo in gioco per cercare di dare il proprio contributo affinché i progetti in itinere potessero continuare e i ragazzi non subissero un tracollo emotivo.

Riferisce la coordinatrice di due unità di accoglienza leggera di pronto intervento per Msna di come, durante il lockdown, si fosse trovata a svolgere molte funzioni educative e sanitarie che normalmente non le competono. Pur non essendo di fronte a un campione rappresentativo, le interviste effettuate ci riportano una situazione diversificata per le due città. Il Comune di Milano, dopo i primi 15 giorni di disorientamento, ha provveduto con una certa solerzia a una raccolta di tablet e computer da distribuire a tutte le comunità per mettere i ragazzi in condizione di affrontare la didattica a distanza⁵.

Le interviste di Milano, per quanto riguarda la collaborazione tra i diversi nodi di presa in carico, hanno riportato un quadro piuttosto positivo dal momento che i CPIA e le scuole volontarie per l'alfabetizzazione si sono attivati per garantire un minimo di attività didattica, mentre le comunità hanno messo a disposizione Skype e hanno fornito assistenza per seguire le lezioni da remoto. Per quanto riguarda la questura, C., tutrice volontaria, racconta che il personale rispondeva via mail ai diversi quesiti.

Anche gli assistenti sociali sono stati molto presenti:

L'assistente sociale ha partecipato alle riunioni del comitato dei tutori volontari, addirittura hanno fatto un incontro col nuovo garante [...] Tuttavia il problema, soprattutto per i ragazzi prossimi alla maggiore età è che hanno perso tempo prezioso per la borsa lavoro. Il CELAV (Centro Mediazione al Lavoro del Comune di Milano) è chiuso. Chi era in questo percorso non sappiamo se e come ricomincerà. Gli assistenti sociali dicono che cercheranno di riprendere le fila, chiedendo dei prosegui. La maggior parte dei ragazzi era nella ristorazione che è un settore che non si sa quando riprenderà (A., Tutrice Volontaria, Milano, Maggio, 2020).

A Roma, circoscrivendo alle comunità dei ragazzi di cui ci hanno dato informazioni i nostri intervistati, dal punto di vista della collaborazione scuola/comunità, gli interventi sono apparsi decisamente più diversificati a seconda delle comunità e dei CPIA. Una T.V., parlando del ragazzo di cui era tutrice, divenuto maggiorenne in marzo, afferma: «Non ha frequentato lezioni on line e dubito che anche gli altri ragazzi le abbiano seguite perché la comunità (che si trova a Torre Maura) non è dotata di computer e altre attrezzature» (M., Tutrice Volontaria, Roma, Maggio, 2020). Riferisce inoltre di aver tentato molte volte di mettersi in contatto con il tribunale e gli uffici competenti, ma di non aver avuto risposta.

Diversa la situazione raccontata da un'altra T.V. il cui ragazzo, ospite di una comunità a Ciampino, la mattina si collegava senza problemi per seguire le lezioni proposte nell'ambito della formazione professionale della Regione.

Nella realtà romana è emerso che i nodi della rete non si sono attivati all'interno di una logica di sistema: le decisioni vengono prese a livello locale e spesso sono demandate ai singoli Municipi o alle singole associazioni o istituzioni. In un contesto simile, risulta difficile attuare una progettualità longitudinale che guidi e accompagni i minori verso un'integrazione e un'indipendenza psicologica ed economica. La sensazione è che manchi una funzione di coordinamento in grado di integrare gli interventi sulla base di valutazioni qualitative di efficacia, efficienza e adeguatezza.

7. Passaggio alle strutture d'accoglienza per adulti e progetti per il futuro

Rispetto al passaggio alle strutture per adulti, sia i tutori che i coordinatori hanno dichiarato che troverebbero preferibili soluzioni alternative soprattutto perché la maggior parte dei ragazzi non ha ultimato il percorso formativo. I Msna che raggiungono l'Italia a 16 o 17 anni, il più delle volte, non hanno il tempo di accedere a percorsi professionalizzanti in quanto devono utilizzare il poco tempo a disposizione per ottenere la licenza media presso i CPIA. La formazione, anche professionale, ha nel nostro paese una caratterizzazione fortemente teorica e non trasmette ai ragazzi competenze immediatamente spendibili sul mercato del lavoro tanto più se non si conosce la lingua e il contesto in cui ci si muove; d'altro canto, se non hanno la possibilità di mantenersi è difficile che i ragazzi diventino autonomi⁶.

Un altro motivo che porta coordinatori e tutori a ritardare o evitare l'ingresso dei neomaggiorenni nei centri per adulti è che, rispetto alle comunità alloggio per i neomaggiorenni, si tratta di contesti più difficili e confusi che possono accrescere il senso di spaesamento dei ragazzi.

Riporta un'educatrice di Milano:

Normalmente dimettiamo i ragazzi dal gruppo appartamento una volta che sono a posto con i documenti o hanno un inizio di borsa lavoro o la presa in carico da parte del CELAV. Questo è possibile perché ci appoggiamo a *Casa della carità* che può gestire il passaggio all'area adulti anche se cerchiamo sempre un altro tipo di soluzione tipo inserimento in comunità per neomaggiorenni o in famiglie, decisamente più inconsueto per ragazzi di quest'età (G., Educatrice, gruppo appartamento, Milano, Maggio, 2020).

Una tutrice rileva un aspetto contraddittorio della questione:

Il Comune di Roma, per i ragazzi che hanno il prolungamento, dà alle comunità di accoglienza un terzo dei soldi quindi, queste (le comunità), non possono permettersi

di tenerli. Il ragazzo di cui sono tutrice non vuole andare via da Roma. D'altra parte, se gli dai il prolungamento è ovvio che lo fai per farlo continuare a studiare, cosa che se lo mandi via non è possibile (S., Tutrice Volontaria, Roma, Maggio, 2020).

Venendo poi ai desideri per il futuro, colpisce dalle interviste quanto essi siano legati esclusivamente alla ricerca di un'occupazione per tener fede al proprio mandato migratorio. D'altro canto, i Msna:

si sentono dei 'fortunati' a essere riusciti a raggiungere l'occidente, dei 'privilegiati' rispetto ai loro connazionali pertanto il desiderio personale, l'aspettativa di poter soddisfare i propri bisogni esistenziali è inammissibile. È noto in letteratura quanto tutto ciò sia coartante rispetto alla realizzazione della persona e limitante per l'ottenimento di risultati futuri (Brauzzi, Galli e Sodano, 2020, p. 23).

Confermano questa tendenza anche i ragazzi che abbiamo intervistato. A., neomaggiorenne del Gambia, racconta di avere preso la terza media e si aspetta il trasferimento in un appartamento in autonomia. Durante il periodo di quarantena ha pensato molto al proprio futuro, all'autonomia che stava per affrontare e, in proposito, ha deciso che con i soldi del tirocinio come aiuto cuoco, vorrebbe pagarsi anche un corso per prendere la patente perché questo potrebbe facilitarlo a pensare a un piano B nel caso non potesse fare il cuoco. Con il prosieguo amministrativo verrà aiutato fino ai 21 anni e potrebbe utilizzare i soldi che guadagna per cercarsi un lavoro migliore. Gli manca la madre, ma dice che prima di andare a visitare la propria famiglia, lasciata nel 2015, vuole sistemare le cose qui.

8. La complessità dei contesti e nei contesti: una fotografia parziale e risultati in divenire

Se gli attesi imprevisti spezzano la quotidianità e ridimensionano la fiducia nello sviluppo ininterrotto, tanto economico, quanto culturale, sociale e politico, è ancor più vero in contesti caratterizzati da una marcata vulnerabilità e da una progettualità tanto densa e ricca, quanto fragile e dipendente.

Seguendo le suggestioni del costrutto di *inatteso* di Edgar Morin (2020) siamo sollecitati a decostruire le nostre certezze, i nostri confinamenti in perimetri saldi, a dismettere i panni dell'etnocentrismo, ad avere un atteggiamento critico in merito alle rassicuranti previsioni della futurologia, del nazionalismo e del liberismo sfrenato.

Ci sono stati *inattesi* che hanno cambiato irreversibilmente il corso della storia; basti pensare alla caduta del muro di Berlino nel 1989, alla distruzione delle torri gemelle nel 2001, alle primavere arabe del 2011 (Morin, 2020) e, nel nostro caso specifico, all'emergenza generata dalla pandemia da Sars-Cov-19 che ha disvelato – da una parte – la nostra comunità di destino planetaria e, dall'altra, una iniquità di risorse e la conseguente subordinazione dei bisogni dei più vulnerabili.

Il panorama indagato si configura come un territorio a macchia di leopardo e non è concettualizzabile in modo statico e definitivo; gli slanci delle figure professionali a valenza pedagogica e l'impegno dei tutori volontari non appaiono sempre supportati dalle istituzioni di presa in carico: lungi dal voler assumere un piglio polemico, la riflessione vuole considerare criticamente le dinamiche che intercorrono e si rafforzano tra attori e agenzie della rete.

A titolo esemplificativo, si riporta che in uno dei territori del campionamento teorico (quello pontino), i Servizi Sociali del Comune di Latina, nei mesi *caldi* della pandemia

hanno messo in campo un servizio di call center e una serie di appuntamenti in video-call sia per l'educativa domiciliare, sia per gli altri servizi essenziali di affidamento: tuttavia sono molte le comunità a essere state parzialmente escluse e lasciate perlopiù sole, con conseguente affaticamento. Nonostante una progettazione impegnata nel mantenere i servizi adeguatamente efficaci, ci si è trovati – come nella medicina di guerra – a scegliere chi sostenere prioritariamente.

I Msna hanno beneficiato di una serie di proroghe dell'accoglienza a livello comunale, i Richiedenti Protezione Internazionale (RPI) hanno beneficiato di proroghe dalle varie Prefetture e, contestualmente, la qualità dei vari interventi socio-educativi è stata fortemente penalizzata.

Val la pena allora considerare l'ipotesi che l'*inatteso* possa diventare un punto di non ritorno, dal quale iniziare a co-costruire azioni di sistema eticamente connotate che possano produrre una rigorosa riprogettazione formativa (iniziale e in servizio) e operativa delle figure a valenza pedagogica:

Il pedagogo e l'educatore, implicati in un'idea di cura ampia e complessa, che non rimanda al ristretto significato di *setting terapeutico* (cfr. Massa, 1992), possono assumere in emergenza un ruolo centrale e fungere da figure di snodo all'interno di un lavoro di rete che vede in gioco tanti attori diversi, individuali e istituzionali. La sintesi dei bisogni, il raccordo tra le azioni (di ascolto psicologico, di carattere educativo, di approccio sociosanitario, ecc.), l'allestimento e/o la riattivazione dei servizi educativi per l'infanzia, la collaborazione con la scuola (quale istituzione simbolo della resilienza comunitaria e quale potenziale luogo per stabilire alleanze educative con i minori, ma anche con le famiglie), la formazione come momento di supporto alla resilienza professionale o genitoriale: sono questi solo alcuni degli elementi che ci consentono di pensare alla possibilità di sistematizzare le figure del *pedagogo e dell'educatore d'emergenza* e di promuovere l'idea della sua centralità (spesso occupata, di fatto, da operatori con formazione psicologica) in tutte le questioni educative che hanno a che vedere con l'infanzia, l'adolescenza, l'adulthood, la genitorialità, la formazione degli operatori, la riorganizzazione della scuola e dei servizi formativi (Vaccarelli, 2017, p. 349).

Come accennato nel corso di questo lavoro, il contesto indagato si mostra caratterizzato da una complessità radicale; saper interpretare questa convivenza di istanze, spinte e bisogni antitetici seguendo le sollecitazioni di Bateson (1969, p. 316), aiuta a riconsiderare la complessità che caratterizza i *grovigli* dei contesti creaturali, come portatrice di istanze positive e potenzialmente creative: «se non ci fossero grovigli e strappi, se il tessuto fosse una trama di contesti regolare e uniforme, non ci sarebbe la possibilità di agire la creatività e il cambiamento e, senza cambiamento, c'è solo morte per paralisi» (Bianchi, 2019a, p. 40).

Note

¹ Il contributo è frutto di una collaborazione continua e ricorsiva tra le autrici. Sono attribuibili a Lavinia Bianchi i paragrafi 1, 3 e 8; a Francesca Audino i paragrafi 2, 4, 5, 6, 7.

Le interviste sono state realizzate tra il mese di Aprile 2020 e il mese di Agosto 2020. Si ringraziano le comunità "Il Molo" di Roma, "La pergola" di Cisterna di Latina, il Centro di prima accoglienza di Caritas, Roma, le unità sperimentali di accoglienza leggera di pronto intervento di Milano San Paolo e San Giuseppe; l'appartamento per l'autonomia Casa Francesco, presso la Fondazione della Carità di Milano; l'Associazione dei Tutori Volontari di Milano, i Tutori volontari, i Minori e gli ex Minori che hanno preso parte a questa seconda fase di ricerca.

² Questo contributo rappresenta il proseguimento di una prima fase di ricerca che prende avvio nel 2019 relativa all'esplorazione della relazione educativa tra MSNA e Tutori volontari e della formazione pedagogica di questi. Il lavoro è accessibile online: Audino F., Bianchi L., (2020), *Tutori Volontari e MSNA. Costruire una relazione a tempo determinato tra bisogni formativi e pratiche di accoglienza. Un approccio grounded*, in *Pedagogia più Didattica*, Vol. 6, n. 1, aprile 2020.

³ Questa teoria, infatti, avendo come assunto di base la co-costruzione di significati, si era mostrata particolarmente indicata per esplorare ambienti relazionali, non definibili in modo statico e, in accordo con Tarozzi, (2006) si era rivelata un buon metodo per la nostra ricerca di taglio interculturale perché aveva permesso di interrogare i fenomeni e le categorie interpretative, esplicitando in maniera significativa gli elementi problematici.

⁴ A., ragazzo tunisino di 17 anni, ospite di una comunità di Milano, riferisce che durante la quarantena seguiva tutti i giorni le lezioni on line sia con l'insegnante del CPIA che con la sua tutrice che si era gentilmente prestata.

⁵ Anche dal punto vista della gestione sanitaria di primo intervento, il Comune di Milano è riuscito a far fronte abbastanza bene alla situazione dando il mandato a Emergency che, da quello che ci hanno riferito tutori, coordinatori e educatori, si è mossa con grande tempismo e professionalità.

⁶ Se da un lato le ricerche e gli studi sugli adolescenti stranieri presenti nel nostro paese mettono in luce una serie di nodi problematici rispetto all'esperienza formativa (Besozzi, Colombo, 2012), dall'altro, come è noto, l'uscita dal percorso formativo e di tutela, comporta il pericolo di vanificare il lavoro educativo intrapreso e l'assorbimento in percorsi devianti.

Bibliografia

- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori.
- Bateson G. (1969), *Verso un'ecologia della mente*, 2^a, Milano, Adelphi.
- Besozzi, Colombo (2012), *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastico/formative della Lombardia. Rapporto 2011*, Milano, Fondazione Ismu.
- Bianchi L. (2019a), *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*, Milano, FrancoAngeli.
- Bianchi L. (2019b), *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, Roma, RomaTre-Press.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Brauzzi F., Galli D. e Sodano V. (2020), *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA*, Osservatorio Nazionale sui Minori Stranieri non Accompagnati, CeSPI, Approfondimento numero 7.
- Castiglioni M., Agostinetto L. e Bobbo N. (2020), *Migrazioni Minori. Vulnerabilità, salute e pratica educativa*. In «Journal of Health Care Education in Practice», Vol. 2, n. 1, pp. 1-4.
- Cerrocchi L. e Dozza L. (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli.
- Charmaz K. (2014), *Constructing Grounded Theory*, UK, Sage Publication.
- Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Fondazione ISMU-Iniziative e Studi sulla Multiethnicità (Novembre 2019), *A un bivio: la transizione all'età adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*. In https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2019/12/191204_Report_LONG_ITA1.pdf (consultato l'11/04/21).
- Massa R. (1992), *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli.
- Massa R. (1997a), *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza.
- Massa R. (2000), *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*. In «Animazione Sociale», Vol. 2, pp. 60-66.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (31/10/2020), *Report di monitoraggio MSNA*. In <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-Monitoraggio-MSNA-31-dicembre-2020.pdf> (consultato l'11/04/21).
- Morin E. (2020), *La fraternità, perché? Resistere alle crudeltà del mondo*, Roma, Ave edizioni.

- Mortari L. (2008), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- Nigris D. (2015), *Come osservare, ascoltare, leggere il mondo. Esercizi etnografici*, Milano, FrancoAngeli.
- Petti G. (2011), *Il male minore. La tutela dei minori stranieri come esclusione*, Milano, Ombre Corte.
- 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, luglio-settembre.
- Saitta P. (2015), *Resistenze. Pratiche e margini del conflitto nel quotidiano*, Verona, Ombre Corte.
- Save the Children Italia Onlus (2018), *Atlante Minori Stranieri non accompagnati - Crescere lontano da casa*. In https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia_0.pdf (consultato il 10/04/21).
- Tarozzi M. (2006), *Il senso dell'intercultura*, Rovereto (TN), IPRASE del Trentino.
- Vaccarelli A. (2017), *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*. In «Pedagogia Oggi», Vol. XV, n. 2, pp. 341-355.
- Viganò R. (2020), *La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica*. In «Pedagogia Oggi», Vol. XVIII, n. 1, pp. 323-334.
- Yin R. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, London (UK), Sage.