

La transizione migratoria dei minori stranieri non accompagnati: analisi del fenomeno e buone pratiche di supporto socio-educativo

The migratory transition of unaccompanied foreign minors: analysis of a phenomenon and best practices for educational support

Loredana Paradiso
Professoressa a contratto
Università degli studi di Genova

Sommario

Il contributo propone una riflessione sul concetto di transizione migratoria e analizza, a partire da questo, l'esperienza di migrazione dei minori stranieri non accompagnati (MSNA). Dopo un inquadramento normativo e sociale del fenomeno e l'orientamento verso la prospettiva della tutela dei minori si approfondisce il tema dell'accompagnamento educativo e sociale con riferimento alle fasi della transizione migratoria e si analizzano le pratiche per un percorso di inclusione rivolto all'autonomia e all'integrazione culturale.

Parole chiave: minori stranieri non accompagnati, transizione migratoria, inclusione, integrazione culturale, autonomia.

Abstract

The contribution proposes a reflection on the concept of migratory transition and analyzes, starting from this, the migration experience of unaccompanied foreign minors (UFM). After a normative and social framework of the phenomenon and the orientation towards the perspective of the protection of minors, the theme of educational and social accompaniment is explored with reference to the phases of migratory transition and the practices for an inclusion path aimed at autonomy and cultural integration are analyzed.

Keywords: unaccompanied foreign minors, migratory transition, inclusion, cultural integration, autonomy.

1. La centralità della tutela e protezione nella transizione migratoria

L'approvazione della legge Zampa (legge 7 aprile 201, n. 47) rappresenta il punto di arrivo di un complesso lavoro giuridico e psico-socio-educativo di messa a punto del sistema di accoglienza dei MSNA. Un intervento normativo che ha definito *in primis* la categoria sociale, sottolineando gli aspetti di tutela e protezione collegati alla minore età e, *in secundis*, ha disegnato i margini di azione degli interventi giuridici, amministrativi e psico-socio-educativi. La legge Zampa, di fatto, delinea un sistema integrato nelle politiche sociali di tutela e protezione dei minori che arrivano nel nostro Paese *privi di assistenza* e stimola una progettualità socio-educativa (Agostinetto, 2017) orientata alla prima accoglienza, all'inserimento, adattamento (Pavesi e Valtolina, 2018) e all'inclusione (Mulè, 2018; Santerini, 2019). In questo quadro sono diventate strategiche alcune puntualizzazioni normative che rappresentano l'approdo di una cultura della tutela per quei bambini e ragazzi che attraversano continenti (Zorzini, 2013) con una progettualità esistenziale che guarda ad un futuro migliore di quello atteso nel Paese d'origine: tra queste sono da ricordare la definizione dello status di MSNA (art. 2), il rispetto dei diritti del bambino «a parità di trattamento con i minori di cittadinanza italiana e europea» (art. 1), la protezione e la tutela in quanto minore (art. 1), il divieto di respingimento (art. 3), il dovere di accoglienza e la progettualità di un intervento di accompagnamento per un'inclusione a lungo termine (art. 4), la possibilità di collocazione dei minori in percorsi di affidamento familiare (art. 7), l'istituzione

Copyright © 2025 The Author(s)

This work is licensed under the Creative Commons BY License.

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

dell'elenco tutori volontari (art. 11), le misure di accompagnamento verso la maggiore età e le misure di interazione di lungo periodo (art. 13). La centratura sui diritti del bambino/ragazzo ha trovato un punto di appoggio nelle pratiche consolidate di tutela dei minori che individuano nel lavoro di rete la spinta di propulsione per il lavoro educativo e sociale del sistema di accoglienza definito, appunto, integrato. Ognuno di questi aspetti rappresenta un'area del lavoro socio-educativo da cui si sviluppano finalità, strumenti, buone pratiche specifiche per il sistema di accoglienza e inclusione (Bertozzi, 2005; Pizzi, 2016; Traverso, 2018). Una progettualità che ha ripreso i modelli e criteri di osservazione della tutela minori in generale (Serbati e Milani, 2013), sino all'analisi dei bisogni e alla condivisione dell'intenzionalità progettuale (Kanizsa e Tramma, 2011), consentendo a tutti i soggetti di avere chiaro il campo su cui stanno lavorando. Sul piano progettuale questo ha facilitato l'attivazione dei processi di partecipazione funzionali all'elaborazione e condivisione delle buone pratiche sociali ed educative: dalle modalità di conduzione dei colloqui di prima accoglienza, all'inserimento in comunità, all'incontro e alla conoscenza con i tutori volontari, all'inserimento nel percorso di formazione professionale, sino all'esperienza di autonomia nella gestione della propria vita con i percorsi dedicati all'inserimento lavorativo e all'housing sociale (Paradiso, 2020) nella fase finale del percorso. In questa prospettiva, diventa strategico sul piano pedagogico prestare attenzione al tema dell'accompagnamento educativo (Paul, 2004) specifico per i percorsi di transizione migratoria vissuti dai MSNA (Carchedi e Di Censi, 2009), finalizzati alla loro accoglienza, inserimento e integrazione. Questo implica analizzare lo spazio progettuale funzionale a sviluppare le «misure di accompagnamento verso la maggiore età e quelle di integrazione di lungo periodo» (art. 13) nella consapevolezza della centralità della tutela e protezione e del valore del progetto pedagogico orientato all'inclusione (Agostinetto, 2018).

Un ambito di progettazione socio-educativo orientato alla presa in carico immediata da parte della rete dei servizi socio-educativi per delineare un percorso che coinvolga le aree necessarie per raggiungere la piena autonomia e l'inclusione nel Paese d'arrivo. Questo richiede una progettualità e una messa in pratica in grado di promuovere la necessaria integrazione tra la dimensione sociale ed educativa: la prima, quella sociale, che governa l'insieme degli interventi che sostengono la persona nel muoversi all'interno della comunità e del territorio grazie alla comprensione della rete dei servizi socio-educativi e culturali; la seconda, quella educativa, che fa riferimento agli interventi che accompagnano la persona nel percorso di formazione e crescita e maturazione nella transizione migratoria, in funzione del proprio progetto di vita (Bertin, 2004). È dal concetto di transizione migratoria che si intende rileggere le buone pratiche del sistema di accoglienza nella consapevolezza della complessità di questo fenomeno, dalla presa in carico, all'inserimento e inclusione, sino all'autonomia e all'integrazione sociale.

2. La transizione migratoria: una prospettiva per il lavoro socio-educativo

La riflessione sul tema della transizione migratoria si sviluppa dalla ricerca realizzata dalla Fondazione ISMU (2019) con riferimento al concetto di «triplice transizione» (p. 9) che descrive l'esperienza di passaggio dei MSNA in relazione ai cambiamenti coinvolti: da quello evolutivo, legato al passaggio dall'adolescenza all'età adulta, a quello socio-culturale legato alla migrazione in sé e per sé e quindi al distacco dalle proprie origini e all'inserimento-integrazione in un contesto culturale e sociale diverso e, infine, a quello psicologico legato all'elaborazione dei traumi vissuti nel percorso migratorio (Fondazione ISMU, 2019; Simeone, 2022). Un'analisi che sollecita da un lato la ripresa teorica concetto di transizione e dall'altro la sua applicazione all'esperienza migratoria

dei MSNA. Sul piano epistemologico, il concetto di transizione riprende un significato trasversale e primario a tutti gli ambiti psico-socio-educativi, legato all'etimologia della parola *transizione* nel verbo latino *transire*: questo descrive il processo esistenziale del passare, dell'attraversare, dell'essere in transito da un contesto ad un altro, da un'esperienza di vita a un'altra, in una tensione che realizza il cambiamento. Nelle scienze umane, il concetto di transizione è legato a quattro diverse teorizzazioni: *le transizioni ecologiche*, descritte da Urie Bronfenbrenner (1986) che, nell'ambito del modello bio-psico-sociale di sviluppo, descrivono i cambiamenti di posizione del soggetto tra i contesti nei diversi sistemi socio-relazionali – micro-sistema, meso-sistema, esosistema, macro-sistema, crono-sistema – e storico-geografici; *le transizioni evolutive* che indicano i cambiamenti nelle fasi di sviluppo (Erikson, 1984) e nei livelli di crescita (Pati, 2016) di una persona; *le transizioni familiari* che descrivono le trasformazioni e le riorganizzazioni della famiglia in funzione degli eventi normativi e para-normativi del ciclo di vita (Scabini, 1995); *le transizioni simbolico-culturali* che rappresentano i cambiamenti da un sistema di significato socio-culturale ad un altro. Queste transizioni caratterizzano ogni fenomeno migratorio e costituiscono un cambiamento nel sistema dei significati della persona che coinvolge la sua realtà interna ed esterna. Le transizioni simbolico-culturali rendono possibile l'accesso a contesti caratterizzati da universi culturali diversi e favoriscono l'elaborazione di un significato condiviso alle esperienze soggettive e sociali. Al tempo stesso, tali processi investono i sistemi di rappresentazione del sé, degli altri e del mondo attivando esperienze di trasformazione identitaria nelle diverse aree della vita di una persona.

Il concetto di transizione si configura, pertanto, come un costrutto multilivello poiché rimanda a processi di cambiamento che coinvolgono aree e piani interconnessi legati alla dimensione individuale, sociale, storico-geografica, culturale, educativa, istituzionale. L'osservazione dell'esperienza migratoria dei MSNA (Bichi, 2008; Valtolina, 2008; Pizzi, 2016; Agostinetto, 2017) nella sua complessità e diversificazione rimanda a questa definizione e permette di individuare i diversi livelli e piani coinvolti nel percorso per raggiungere il Paese di arrivo (Valtolina, 2016). In questa prospettiva, la transizione migratoria è una transizione ecologica poiché muove il ragazzo verso un altro contesto socio-culturale di vita e trasforma le relazioni, i cambiamenti di posizione del soggetto tra i contesti socio-relazionali, ma anche storici e geografici; è una transizione evolutiva che riguarda gli importanti processi di crescita da una fase di sviluppo a un'altra (Erikson, 1990), e i livelli di crescita (Pati, 2016); è una transizione familiare poiché trasforma e riorganizza le appartenenze familiari (Scabini, 1990; Scabini, Donati, 1994); una transizione sociale poiché cambia il ruolo della persona nel proprio ambiente, nella relazione e nelle modalità di interazione nel mondo di appartenenza; è una transizione simbolico-culturale perché modifica i sistemi socio-culturali di osservazione e interpretazione della realtà, trasformando credenze e idee su di sé, gli altri, la vita e la società; è una transizione psicologica poiché agisce da un lato sui processi di formazione e di rappresentazione di sé, dell'altro del mondo attivati dal cambiamento culturale, dall'altro sull'elaborazione del trauma vissuto nella migrazione e, infine, sui processi riflessivi e tras-formativi (Schon, 1993; Mezirow, 2003) collegati alla progettualità esistenziale, il cui esito è l'integrazione e l'inclusione sociale.

Un altro elemento che consente di approfondire l'esperienza della transizione migratoria dei MSNA riguarda il percorso migratorio nel suo complesso che attiva contemporaneamente i diversi livelli di cambiamento. Questo si sviluppa in quattro fasi: la prima fase legata al processo motivazionale e decisionale riferito alla scelta di lasciare il Paese per un progetto di vita diverso; la seconda relativa al viaggio come esperienza del lasciare e dell'andare, dello spostarsi e dell'attraversare; la terza riferita al momento

dell'arrivo nel Paese che coinvolge l'accoglienza in emergenza; la quarta che riguarda il percorso di integrazione e inclusione, sino all'elaborazione degli eventi traumatici vissuti e alle esperienze di autonomia con la maggiore età. La fase motivazionale è un fattore decisivo nell'esito della transizione migratoria: nel percorso migratorio dei MSNA, il viaggio è considerato l'ultima e l'unica possibilità per superare condizioni di estrema povertà, di violenza e sfruttamento, di restrizioni alla libertà propria o familiare, di conflittualità sociali o interetniche, di guerre e persecuzioni. Uno scenario che porta spesso a identificare il viaggio come un progetto inevitabile all'interno di un processo motivazionale che rappresenta un patto familiare e sociale per la sopravvivenza di tutto il nucleo che *lascia andare* il figlio, il nipote, il minore in un'altra terra. La transizione è quindi un processo che inizia con l'accettazione e, a volte, la promozione del viaggio da parte della rete familiare. In questo scenario, il viaggio rappresenta il punto di inizio della migrazione, per trasformarsi in un percorso ad alto rischio, ma anche ad alto valore e vincolo socio-famigliare. Il viaggio in solitudine, senza tutela nonostante il bisogno di assistenza e protezione legato alla condizione di minore, diventa una sfida, quasi un rito di iniziazione attorno a cui si costruisce l'adulità del ragazzo. A questo si aggiungono i significati simbolici legati alla sfida e al riscatto per sé e per tutta la famiglia che rappresentano l'orizzonte di senso per sostenere la complessità e il rischio del percorso di migrazione. Quanto più è forte la motivazione, tanto più la possibilità di inserimento e di integrazione è facilitata proprio in funzione del desiderio di rispondere al mandato familiare (Zanfrini, 2012). L'approvazione e la connessione con la famiglia è, pertanto, uno dei fattori chiave che condiziona la qualità del progetto migratorio e che riduce le esperienze di disorientamento, discontinuità e perdita. Infatti, dove la famiglia è fragile, disgregata, in situazioni di conflitto, di abusi e violenza la migrazione diventa il sinonimo della fuga, dello scappare in solitudine, senza legami, senza appartenenze. La scelta migratoria, pertanto, rappresenta una fase della transizione migratoria che opera su un equilibrio fragile proprio in funzione della diversità nel sostegno familiare e sociale: in un caso conferma la forte connessione con la famiglia e il Paese d'origine, rendendo ancora più stringenti le appartenenze familiari e riducendo il senso di solitudine e perdita, in un altro, invece, può essere un'esperienza di separazione, abbandono, di discontinuità nella perdita. Non solo non si ha la famiglia e si vive la solitudine familiare, ma si perde anche il Paese, la propria origine come casa natale. In questi casi il viaggio, quando non è accompagnato da un forte progetto personale, è un'esperienza di discontinuità, di perdita, che mette a rischio il processo di formazione di sé. Infatti, quanto più la scelta è autodeterminata e fortemente inserita in un progetto esistenziale personale tanto più si riduce la percezione di frammentazione e di disorientamento del sé legato al confronto culturale. Questo ci permette di toccare con mano l'importanza della dimensione progettuale del viaggio migratorio che pone il ragazzo in un orizzonte di senso produttivo e positivo per sé in funzione del valore che percepisce dal consenso e dall'approvazione della famiglia (Tonellato, 2019). La dimensione progettuale condivisa (Paradiso, 2020) è un fattore di protezione che diminuisce il rischio di vulnerabilità proprio grazie alla forza e all'energia motivazionale che attiva e alla possibilità di fronteggiare le incertezze e le complessità che di volta in volta si presentano. È proprio la capacità di rappresentarsi nel futuro come persona in grado di vivere in un altro Paese e territorio e la percezione di continuità, connessione e appartenenza che permette al ragazzo di affrontare le sfide di ogni fase della transizione migratoria. Sono molte le ricerche che hanno definito il ruolo della famiglia nella migrazione (Albertini, Mantovani e Gasperoni, 2018) sia nella fase di preparazione al viaggio, sia nelle sfide legate al viaggio, sia nei compiti richiesti per l'inserimento e l'inclusione nel Paese d'origine. Pertanto, la storia della persona, le motivazioni e il sostegno familiare hanno un impatto

determinante sulla vulnerabilità del bambino o del ragazzo in ogni fase della transizione migratoria al punto che rappresentano un fattore di protezione per l'inserimento e per l'adattamento nel Paese di accoglienza e la conquista del benessere in funzione del progetto migratorio. Queste variabili rafforzano il senso di sicurezza e influenzano in positivo la transizione migratoria mantenendo un canale aperto tra il sistema di significati del contesto di origine e quello del Paese d'arrivo.

Riprendendo l'analisi delle fasi della transizione migratoria, accanto alla fase motivazionale si colloca quella del viaggio: un'esperienza ad alto rischio psico-sociale per le emozioni legate alla separazione dai legami familiari e sociali, per la perdita del contesto culturale di riferimento, per le possibili condizioni di violenza presenti nei Paesi di transito. Il viaggio aumenta i fattori di stress della migrazione amplificando lo shock migratorio determinato dal disorientamento cognitivo ed emotivo e dalla percezione di vulnerabilità e rischio continuo per la propria persona e per i compagni di viaggio. Diventa pertanto un elemento chiave della transizione migratoria perché apporta un'esperienza di discontinuità esistenziale in funzione di diversi aspetti tra cui la solitudine, l'incontro con l'ignoto, l'assenza di un codice di comunicazione, le sensazioni di abbandono, la perdita dei modelli socio-culturali interiorizzati e funzionali a riconoscimento, interpretazione e azione nello spazio-tempo in cui ci si trova. Il viaggio dei MSNA costituisce un'esperienza caratterizzata da un alto potenziale traumatico (Fazel, Wheeler e Danesh, 2005) che in molti casi può evolvere in un disturbo post traumatico da stress. La perdita dei legami, della quotidianità (Kohli, 2014), le aggressioni, le detenzioni, l'impossibilità di comunicare e il disorientamento globale rendono il viaggio la fase più complessa della transizione migratoria.

A questa fase, segue quella dell'arrivo: quando il bambino/ragazzo raggiunge la meta del suo progetto migratorio, si avvia il tempo dell'orientamento. Sul piano socio-educativo è la fase dell'accoglienza d'emergenza (Traverso, 2018), nella quale generalmente i MSNA conoscono cosa fare: alcuni si recano immediatamente alla Polizia di Stato, altri che viaggiano accompagnati transitano dai Centri di prima accoglienza, altri ancora si muovono in gruppo fino a che sono intercettati e inseriti in un programma di accoglienza. L'arrivo può essere considerato una conquista personale, la realizzazione di una parte del progetto migratorio: per questo è una fase cruciale e sensibile della transizione migratoria, in quanto rappresenta il punto di inizio della fase dell'inserimento e adattamento nel Paese d'arrivo. In questo momento il bambino/ragazzo cambia la *postura esistenziale*: da una condizione di allerta e di costante pericolo a una situazione di protezione che non è in grado di decodificare, spesso continuando a presentare i comportamenti di allerta e difesa interiorizzati nell'attraversamento migratorio; da un'esperienza di movimento tipica della transizione migratoria a quella dello *stare* in un luogo, in uno spazio, in un tempo che non conosce e non governa. In molti casi continua a percepire la tensione del muoversi spesso interiorizzata come una spinta profonda a scappare. Il passaggio cruciale di ogni transizione è infatti il momento in cui il cambiamento è definitivo e la persona deve iniziare a vivere una quotidianità diversa. Nel caso della migrazione questa spesso è una situazione che attiva vissuti di frammentazione e estraneità verso i luoghi dell'accoglienza. A questo si aggiunge il disorientamento emotivo e cognitivo legato al confronto con persone sconosciute, la difficoltà di comunicare con il cambio della lingua, la difficoltà di riconoscimento dei significati legati al fare e all'agire, al modo di rapportarsi agli oggetti, alle persone e alle situazioni. Questa fase mette a rischio i processi di integrazione del sé poiché la relazione con un altro contesto socio-culturale interrompe sempre gli schemi di adattamento interiorizzati e rende complesso l'orientamento nella propria esistenza. Sul piano del lavoro socio-educativo è una fase sensibile e molto delicata della transizione migratoria che richiede

agli operatori di tenere presente la complessità cognitiva, emotiva e socio-culturale delle esperienze vissute dai bambini/ragazzi nel loro percorso migratorio. Per questo la prima accoglienza ha come finalità, oltre agli aspetti formali legati all'identificazione e alla valutazione dell'età, di accompagnare il ragazzo nella prima fase dell'accoglienza e di iniziare a conoscerlo nella sua storia in modo da realizzare un percorso il più vicino possibile al progetto di vita che l'ha portato a iniziare la transizione migratoria. Il modello di riferimento è quello di un'accoglienza non emergenziale che implica quindi una presa in carico socio-educativa che permetta al minore di sentirsi al sicuro e accompagnato nell'esperienza di inserimento sociale e di inclusione. L'arrivo e l'inserimento nel nuovo contesto socio-culturale è una fase complessa e articolata della transizione migratoria perché il ragazzo vive le difficoltà connesse alla comprensione e al confronto con un altro contesto culturale e sociale e all'emergere dei bisogni di riorganizzazione della propria identità con riferimento ai processi di integrazione e di mediazione con i diversi universi culturali. È in questo momento che il lavoro educativo e sociale supporta la transizione migratoria (ecologica, evolutiva, familiare, simbolico-culturale, psicologica) attraverso l'accompagnamento socio-educativo come pratica di guida, orientamento e sostegno educativo e socio-culturale nel Paese d'arrivo.

3. Accompagnare i MSNA: un percorso verso l'inclusione e l'autonomia

Il sistema di accoglienza rappresenta per i MSNA un sistema di tutela attraverso il lavoro di rete che coinvolge gli operatori psico-socio-educativi e i tutori volontari. L'osservazione del percorso dei ragazzi nell'ambito del concetto della transizione migratoria permette di valutare le implicazioni connesse al cambiamento del Mondo di riferimento (Milani e Serbati, 2018) e le buone pratiche per la realizzazione di un percorso di accoglienza e inserimento sostenibile per il minore e la comunità territoriale. Con l'arrivo nel Paese ospitante il ragazzo è *accompagnato* in una fase di orientamento che riguarda il mondo di vita quotidiana – la comunità educativa o l'affido etero-familiare (Valtolina, 2018) – la scuola, nell'esperienza di formazione nei CPIA e nei percorsi di L2, il mondo sociale con riferimento all'esperienze di socializzazione (Traverso, 2018). La riorganizzazione del Mondo interiorizzato è una delle esperienze più complesse del processo di inserimento poiché richiede un processo di ri-orientamento socio-culturale che coinvolge dimensioni affettive, cognitive, educative e di cura. La transizione migratoria in ogni sua fase determina sempre un'esperienza di disorientamento emotivo-cognitivo, di frammentazione e perdita che, in molti casi, può produrre anche un risvolto traumatico. La perdita delle relazioni affettive interiorizzate, il disorientamento o lo shock migratorio e culturale nel confronto con il contesto sociale e linguistico hanno una ripercussione nella formazione di sé e una ricaduta non solo nel back-ground identitario, ma anche nei processi nel qui ed ora di rappresentazione di sé. L'accompagnamento socio-educativo si basa su un modello di partecipazione e ascolto del minore. Quest'ultimo rimanda ai principi dell'ascolto non valutativo (Rogers, 1970) che in una relazione *cross-culture* è indispensabile per promuovere il dialogo e il confronto reciproco. Questo permette al ragazzo di sentirsi libero di esprimersi, di condividere la propria storia proprio a partire dalla constatazione di un atteggiamento di ascolto privo di pregiudizi e libero da stereotipi interiorizzati dai propri modelli culturali. Nell'accompagnamento socio-educativo l'ascolto non valutativo si muove in stretta sinergia con la comunicazione empatica che facilita la sintonizzazione con lo stato emotivo del ragazzo. L'accompagnamento educativo realizzato dal tutore volontario, dalla famiglia affidataria o dall'educatore di comunità, o dall'assistente sociale – quando la tutela è affidata all'ente locale – è quel processo relazionale trasversale a tutte le fasi

dell'accoglienza sino alla maggiore età che permette al ragazzo di esplorare il mondo del Paese d'arrivo in modo sicuro e rispettoso della particolare transizione migratoria vissuta. L'accompagnamento educativo permette l'orientamento nei luoghi, spazi e relazioni (Paul, 2004) garantendo la possibilità di sperimentare la quotidianità in ogni situazione e evento, riducendo la fatica i vissuti di perdita e di disorientamento legati allo shock migratorio dell'arrivo e all'eventuale disturbo post traumatico da stress risultante dal viaggio. L'accompagnamento valorizza la relazione e cerca di sostenere il ragazzo in questo percorso personale e culturale cercando di sostenerlo nell'elaborazione del trauma vissuto, nella progressiva autonomia e nel consolidamento del proprio progetto di vita.

Nella transizione migratoria l'accompagnamento opera, anche, nella ripresa e condivisione del progetto di vita per renderlo funzionale e realistico rispetto all'ambiente culturale del Paese d'arrivo. Per questo si lavora sulla dimensione temporale per permettere al bambino e ragazzo di orientarsi nello *stare*, nel posto in cui il soggetto si trova per focalizzare quello che desidera raggiungere; la dimensione relazionale che fa leva sui legami interpersonali: quelli lasciati, quelli persi, quelli trovati, quelli da ricostruire o costruire nel nuovo Paese e nei diversi contesti; la dimensione progettuale che inserisce la transizione migratoria in un progetto esistenziale consapevole evidenziando il cammino verso il cambiamento. Questo avviene attraverso la condivisione della progettualità, la pre-visione degli obiettivi e dei compiti da affrontare all'interno di un dialogo attivo e di una progettazione partecipata che fa leva sui processi tras-formativi di empowerment, di narrazione e di resilienza.

L'accompagnamento socio-educativo stimola l'empowerment inteso come la possibilità di potere agire nella realtà in modo autonomo e responsabile e di intervenire in un altro contesto culturale e lo rende autonomo operando per un'assunzione di responsabilità graduale. Lavorare per l'inclusione nei percorsi di tutela dei MSNA implica la costruzione di percorsi socio-educativi e formativi che attivano le risorse e le potenzialità di ciascuno in uno spazio interculturale in cui ognuno può portare la propria storia e sperimentare la possibilità di raccontarsi, riconoscersi nel racconto degli altri, scoprirsi e differenziarsi. Un movimento che prende corpo dalla dialettica della somiglianza e differenza alla base di ogni confronto culturale (Santerini, 2014) che opera sulla formazione di uno spazio plurale aperto. È qui che l'accompagnamento educativo fa leva sulla dimensione narrativa che permette ai ragazzi di focalizzarsi sulla propria storia di vita e di visualizzare le risorse messe in campo nella transizione migratoria, per esplorare le proprie risorse e capacità. La metodologia narrativa (Demetrio, 1996, 1998) è il processo chiave per realizzare la transizione migratoria, per l'elaborazione della propria identità, della propria storia, per la condivisione di saperi e conoscenze, per dare un nome agli eventi, per aprire orizzonti di senso, a partire da mondi di significato diversi. Nello stesso tempo è un processo formativo ed educativo che oltre a esplorare la propria storia di vita visualizzando le aree della propria identità apre ad un esercizio di scoperta di sé e dell'altro alla base di ogni esperienza di integrazione culturale. Raccontare e raccontarsi è quindi l'esperienza primaria della reciprocità che apre al possibile in un setting di accoglienza interculturale e di tutela dei minori che sono chiamati a compiere una transizione evolutiva su base migratoria in solitudine. In questa direzione i percorsi di narrazione nella relazione individuale con l'operatore o il tutore o nella relazione di gruppo nei luoghi di formazione informale o formale diventano un volano per esperienze trasformative che lavorano sulla valorizzazione del sé alla base dell'integrazione culturale. Questo consente l'incontro con altre rappresentazioni del mondo e la formazione di altri legami sociali con uno sguardo rivolto al presente e al futuro in una logica di continuità con la propria appartenenza culturale. Il processo di inclusione quindi si nutre del confronto della diversità attraverso la partecipazione e l'ascolto reciproco

delle diverse storie di vita, familiari e sociali che aprono al confronto culturale (Rogoff, 2004). *Raccontare* la propria esperienza e *raccontarsi* diventa, pertanto, il processo di base per percorsi di inclusione che promuovono un confronto continuo di somiglianze e differenze, asse portante dei processi di integrazione culturale. Il dialogo diventa il processo che permette di presentarsi, conoscersi e confrontarsi nelle peculiarità della propria storia e l'esplorazione dei mondi che si trasformano in possibilità di incontro, condivisione e cambiamento alla base della transizione simbolico-culturale. La narrazione infatti, è il percorso inclusivo per eccellenza nel momento in cui l'accoglienza delle storie di ciascuno permette l'esplorazione delle diversità come occasione di formazione e trasformazione, elemento fondante del confronto interculturale. Un itinerario che porta a concludere la transizione migratoria proprio attraverso l'integrazione delle diversità di storie e percorsi di vita, il confronto dei diversi sistemi simbolici-culturali, sino a sperimentare la dimensione emancipativa e trasformativa dei processi di co-costruzione del senso (Bruner, 1992). Un' occasione per co-costruire uno spazio plurale che garantisce un percorso di accoglienza funzionale all'inserimento e all'adattamento e in via finale al percorso di inclusione.

4. L'accompagnamento educativo e sociale nei processi di resilienza

A fianco dell'empowerment e dell'approccio narrativo si collocano gli interventi che promuovono i processi di resilienza (Cyrlunk, 2000; Cyrlunk e Malaguti, 2005, Bertetti, 2008, Milani, Ius e Serbati, 2013) che come visto sopra sono un processo chiave della transizione migratoria in funzione dei traumi legati da un lato alla separazione/perdita dei legami familiari e del contesto di vita relazionale e socio-culturale di riferimento. Accompagnare nel percorso di elaborazione del trauma significa offrire uno spazio emotivo e cognitivo sicuro in cui poter dare un nome all'esperienza vissuta, per comprendere le cause, le ragioni proprie e altrui, per elaborare la propria storia e quella della propria famiglia e del Paese. Per i MSNA la resilienza è il nucleo attorno a cui si sviluppa il percorso di inserimento e adattamento e di integrazione poiché soltanto l'elaborazione del lutto attivato dalla migrazione permette loro di riprendere il proprio percorso di crescita, di poter dedicarsi al progetto di vita nel nuovo Paese e di aprirsi a nuovi legami e appartenenze familiari, sociali e culturali. L'accompagnamento educativo e sociale legato ai processi di resilienza fa leva su tre diverse aree: l'elaborazione del trauma vissuto, la valorizzazione delle capacità e potenzialità, la definizione di una dimensione progettuale. Gli operatori, assistenti sociali, educatori o tutori volontari accompagnano il ragazzo nell'elaborazione del trauma che consiste nella condivisione dell'esperienza traumatica dalle memorie, alle emozioni, alle riflessioni elaborate. In molti casi il trauma si presenta nella quotidianità come esperienza percettiva che può alterare la modalità di interpretare la realtà e di confrontarsi e interagire con le persone. Gli operatori sostengono il ragazzo in questo cammino cercando di arrivare in modo condiviso al senso dell'esperienza vissuta nel rispetto delle possibilità di comprensione degli eventi sul piano emotivo e cognitivo e dei tempi di elaborazione. Nello stesso tempo lo aiutano nel riconoscimento delle capacità che gli hanno permesso di *resistere al trauma* e di concludere il viaggio e di iniziare la vita in un altro Paese (Granata, 2018). È proprio la funzione di accompagnamento degli operatori che permette al minore di esplorare le memorie, i pensieri e le emozioni per trovare il senso in ogni esperienza vissuta. L'accompagnamento educativo rispetta i tempi dei processi di elaborazione del bambino evitando di forzare riflessioni che il ragazzo ancora non è pronto a sviluppare e approfondire soprattutto se si è di fronte ad un processo di rimozione che impedisce al ragazzo di accogliere, contenere e ri-significare.

Nell'attivazione dei processi di resilienza a fianco dell'elaborazione del trauma si colloca la valorizzazione delle capacità e potenzialità: questo è un elemento chiave che rappresenta la possibilità per il ragazzo di riconoscere la forza avuta nel resistere allo stress e superare gli eventi traumatici e le capacità soggettive da mettere in campo nel qui ed ora. La possibilità di riconoscere il valore e la forza delle proprie azioni ad agire diventa un rinforzo positivo nel percorso di inserimento e inclusione. Nell'accompagnamento educativo e sociale l'operatore lavora sulla ricostruzione della storia cercando di condividere le scelte positive compiute e di sottolineare il valore delle azioni svolte. Questo è il presupposto per proiettarsi nel futuro e credere nelle proprie potenzialità, terzo fattore del processo di resilienza. Ecco che la dimensione progettuale ha un ruolo strategico nella transizione migratoria poiché permette al ragazzo di rimanere ancorato al progetto scelto e di sperimentare nel quotidiano la possibilità di fronteggiare l'inserimento-adattamento. Quando il minore incontra operatori in grado di accompagnarlo in questo percorso, non riesce a riconoscere le emozioni e i comportamenti legati al trauma e, nello stesso tempo, le capacità e potenzialità, rimanendo legato all'esperienza traumatica sul piano emotivo e cognitivo. L'assenza di un interlocutore per condividere i vissuti angoscianti e distruttivi collegati agli eventi abbandonici e al disorientamento e allo shock migratorio gli impedisce di andare avanti nel proprio progetto di vita rimanendo in bilico tra due Paesi. Questo rappresenta l'impossibilità di concludere la transizione migratoria rimanendo in una situazione di frammentazione, di discontinuità esistenziale vissuta come perdita di sé, degli altri e del mondo di riferimento. In molti casi questo produce l'esaltazione di condizione di stress psicologico generalmente inserite nel quadro del disturbo post traumatico da stress, con il consolidamento della memoria traumatica e dei pattern di comportamento ad esso associati.

Conclusioni

L'osservazione delle esperienze di vita dei MSNA consente di definire e esplorare la loro transizione migratoria, un fenomeno multilivello che coinvolge dimensioni psico-socio-culturali, educative e formative legate al soggetto, alle relazioni e ai contesti. Un processo complesso che si sviluppa in fasi che rappresentano l'attraversamento dei diversi sistemi simbolico-culturali e delle esperienze di vita che conducono all'inserimento e inclusione. Nella prospettiva della tutela e protezione l'accompagnamento socio-educativo dei MSNA diventa una buona pratica che facilita la transizione migratoria dando vita e respiro alla progettualità esistenziale che ha rappresentato la motivazione al viaggio. In questo scenario assume un grande rilievo il lavoro educativo e sociale attorno all'accompagnamento educativo che promuove l'empowerment, la narrazione e i processi di resilienza attraverso cui è possibile sostenere il minore nel percorso di inserimento, adattamento e integrazione culturale. Questo implica operare in una progettualità pedagogica orientata alla riflessività e alla trasformazione: un approccio che assume un ruolo centrale nel promuovere processi di autonomia e di consapevolezza di sé collegati a situazioni caratterizzate da un'elevata complessità esistenziale. In particolare, la transizione migratoria rappresenta una delle esperienze più delicate e sfidanti, poiché implica la rielaborazione di identità personali e collettive, la ridefinizione dei riferimenti culturali e la costruzione di nuove appartenenze. In questa prospettiva, la pedagogia è chiamata non solo a sostenere l'inserimento e l'adattamento al nuovo contesto, ma anche a valorizzare le risorse interiori e relazionali dei soggetti, favorendo processi di agency, autodeterminazione e resilienza. L'educazione, quindi, si configura come spazio privilegiato di mediazione e di accompagnamento, capace di trasformare la transizione

migratoria in un'occasione di crescita personale, di realizzazione del proprio progetto di vita e di sviluppo sociale e di comunità.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2017), *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 439- 454.
- Agostinetto L. (2018), *La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati*. In «Studium Educationis», Vol. 3, n. 1, pp. 68-79.
- Albertini G., Mantovani M. e Gasperoni D. (2018), *Fra genitori e figli. Immigrazione, rapporti intergenerazionali e famiglie nell'Europa contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Bertin G.M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore.
- Bertozi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*, Milano, FrancoAngeli.
- Bichi R. (2008), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Carchedi F. e Di Censi L. (2009), *Il profilo sociale e le caratteristiche di base*. In G. Candia, F. Carchedi, F. Giannotta e G. Tarzia (a cura di), *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*, Roma, Ediesse.
- Consiglio d'Europa (1996), *Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti dei minori adottata dal Consiglio d'Europa a Strasburgo*, 25 gennaio 1996.
- Cyrulnik B. (2000), *La résilience ou le ressort intime*. In J.P. Pourtois e H. Desmet (a cura di), *Relation familiale et résilience*, Paris, L'Harmattan, pp. 95-111.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina.
- Demetrio D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi.
- Erikson E.H. (1984), *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando, Roma.
- Fazel M., Wheeler J. e Danesh J. (2005), *Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review*. In «The Lancet», Vol. 365, n. 9467, pp. 1309-1314.
- Fondazione ISMU (2019), *A un bivio. La transizione alla vita adulta dei minori stranieri non accompagnati in Italia*, Roma, UNICEF, UNHCR e OIM.
- Granata A. (2018), *Minori felicemente accompagnati. Il soggiorno in famiglia come fattore di resilienza e orientamento. Uno studio di caso*. In A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli, pp. 128-143.
- Kanizsa S. e Tramma S. (2011), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carrocci.
- Kohli R.K.S. (2014), *Protecting Asylum Seeking Children on the Move*. In «Revue européenne des migrations internationales», Vol. 30, n. 1, pp. 84-93.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Milani P., Ius. M. e Serbati S. (2013), *Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo*. In «Studium Educationis», n. 3, pp. 72-80.
- Mulè P. (2018), *Inclusion, Citizenship and Intecultural Dialogue*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.
- Paradiso L. (2020), *La progettazione educativa e sociale. Modelli, metodologie e strumenti*, Milano, Mondadori Università.
- Pati L. (2016), *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola.
- Paul M. (2004), *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Pavesi N. e Valtolina G.G. (2018), *Best practices in the reception of unaccompanied minors in Italy*. In V. Cesario (a cura di), *The Twenty-third Italian Report on Migrations 2017*, Milano, Fondazione Ismu, pp. 79-89.

- Pizzi F. (2016), *Minori che migrano soli. Percorsi di accoglienza e sostegno educativo*, Brescia, La Scuola.
- Rogers C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze.
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina.
- Santerini M. (2014), *Intercultura*, Brescia, La Scuola.
- Santerini M. (2019), *Pedagogia socio-culturale*, Milano, Mondadori Università.
- Save the Children (2023), *Piccoli invisibili. Report sui minori stranieri non accompagnati in Italia*. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/piccoli-schiavi-invisibili-2023.pdf> (consultato il 28/05/2025).
- Scabini E. (1995), *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Schon D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Serbati S. e Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma, Carocci.
- Simeone D. (2022), *Transizioni. Un patto educativo per i minori non accompagnati*, Milano, Vita e Pensiero.
- Tonellato L. (2019), *Adolescenti migranti senza famiglia: riconoscere ed accogliere le loro origini. Uno strumento importante per educatori di comunità che accolgono Msna*. In «Storie e Geografia familiari», n. 19/20, pp. 201-218.
- Traverso A. (a cura di) (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano, FrancoAngeli.
- Valtolina G.G. (2008), *Minori stranieri non accompagnati: tra bisogni, lusinghe e realtà*. In R. Bichi (ed.), *Separated children*, Milano, FrancoAngeli.
- Valtolina G.G. (2016), *Tra rischi e tutela. I minori stranieri non accompagnati*. In «Studi Emigrazione», n. 201, pp. 81-99.
- Valtolina G.G. (2018), *Gli “orfani” della migrazione. Le conseguenze sul benessere psicologico dei figli della separazione familiare*. In «Studi Emigrazione», n. 209, pp. 8-30.
- Zanfrini L. (2012), *La migrazione come processo familiare*. In «Studi Emigrazione», n. 201, pp. 9-31.
- Zorzini A.D. (2013), *Minori stranieri non accompagnati richiedenti asilo*, Roma, Aracne.

Short Bio

Loredana Paradiso

Professoressa a contratto di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Genova, svolge la sua attività di ricerca e di insegnamento presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e di Servizio Sociale. I suoi interessi di ricerca riguardano da un lato la prima infanzia, il Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6, la valutazione e il monitoraggio della qualità dei contesti educativi, la documentazione educativa e dall'altro i processi di formazione della genitorialità e filialità adottiva e i percorsi di sostegno genitoriale.

Adjunct Professor of Experimental Pedagogy at the University of Genoa. She carries out her research and teaching activities at the Department of Education Sciences and Social Service. Her research focuses on early childhood, integrated system 0-6 years old, evaluation and monitoring of the quality of educational contexts, educational documentation, formation's processes of adoptive filiality and parenting, and the paths of family's educational support.