

Laura Cerrocchi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
(University of Modena and Reggio Emilia, Italy)
e-mail: laura.cerrocchi@unimore.it

ORCID: 0000-0001-7224-3587

DOI: 10.15290/mhi.2020.19.01.14

I minori stranieri: tra famiglia e scuola in prospettiva pedagogica

ABSTRACT

Foreign minors: between family and school in a pedagogical perspective

The present paper focuses on *foreign minors: between family and school in a pedagogical perspective*. Themes and problems are presented in four main areas: the *foundational framework* of interculture in a pedagogical perspective; the *family* as the main observatory and migration project, characterized by development and education tasks involving all its members, with particular attention to their roles and functions, and the *role of family and parenting support services*; the processes of *education / literacy* and *socialization / education* as practices that affect the *school curriculum* (in its different orders and degrees), addressing also the issues of language and work as the main means of cultural and social integration and inclusion; the *professional figures* (in initial training and in-service), with specific reference to the educational care provided by teachers, socio-pedagogical professional educators and pedagogists. The paper adopts the perspective of *general and social pedagogy*, considering also *intercultural* factors and *Adult Education*. Moreover, it incorporates the contributions of *educational sciences*. In terms of sources, it is based on the studies, research and projects in the field, while, at a methodological level, it stems from an investigative approach centered on the *dialogue between theory and praxis*. Its aim is to offer *possible lines of evolution and unchartered bases for educational planning*.

Key words: minors, migrations, family, school, pedagogy

Premessa

Il contributo ripercorre i principali nuclei affrontati dall'autrice nel Congresso "Minori cross border: regole e tutele per un nuovo diritto di famiglia", tenutosi l'8 novembre 2018, presso l'Accademia nazionale di scienze, lettere e arti moderne di Modena, e successivo all'attivazione dell'insegnamento "Diritto dell'Integrazione culturale" (Unimore) e della ricerca finanziata dalla Comunità Europea nell'ambito dei progetti "Jean Monnet 2017", aventi come oggetto il tema dei minori non accompagnati. In quella sede, chi scrive, era stata invitata – nell'ambito della *Pedagogia generale e sociale*, anche nella sua declinazione *interculturale* e di *Educazione degli Adulti* – a portare un contributo su due nuclei tematici e sui rispettivi contesti di intervento: *La famiglia: tra compiti di sviluppo ed educazione e L'integrazione scolastica dei minori stranieri; di questi e della loro forte interrelazione cercheremo di dare conto* nel presente articolo, anche in rapporto a *possibili linee di evoluzione e terreni di progettualità educativa*.

Ci muoveremo attraverso quattro passaggi con riguardo ai (così detti) minori stranieri (espressione che saremo a considerare comunque insufficiente): il quadro fondativo dell'intercultura in prospettiva pedagogica; la famiglia come principale osservatorio e progetto della migrazione, segnata da compiti di sviluppo e di educazione che (si badi bene) riguardano (non solo i minori ma) tutti i membri nei loro ruoli e nelle rispettive funzioni, e il ruolo dei servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità; l'istruzione/l'alfabetizzazione e la socializzazione/l'educazione come processi e pratiche che interessano il curricolo scolastico (nei suoi differenti ordini e gradi), dunque la lingua e il lavoro come principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale; le figure professionali (in formazione iniziale e in servizio), con particolare riferimento alla cura educativa corrisposta da insegnanti, educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti.

1. Il quadro fondativo: dalla multiculturalità, all'intercultura, alla transcultura

Seppur con ondate ondivaghe e diversificate, la migrazione ha costituito una costante della filogenesi e dell'ontogenesi sia a fronte di bisogni (prevalentemente) primari o secondari, sia come atto politico ed esistenziale¹, di persone e gruppi. In particolare, la migrazione contemporanea merita uno sguardo e una

¹ Siamo qui a considerare la condizione di "esistenze in fuga" non solo in termini di precarietà. Infatti, include persone e/o gruppi che – in un modo o nell'altro, senza che questo sia evidenza di una loro integrità fisica e psichica (anche a fronte di traumi vissuti prima o durante il percorso migratorio) – hanno saputo resistere in condizioni di emergenza, valutando bisogni e situazioni e, seppur a fronte di un eventuale sostegno del contesto, possono essersi rivelate capaci di decidere e agire.

prospettiva complessi e consapevoli delle *reciproche implicazioni internazionali, nazionali e locali*, come fenomeno di *emigrazione-immigrazione* nemmeno separabile dalla emigrazione (nel nostro caso) italiana verso l'estero, dal Sud al Nord Italia² e dalle zone rurali alla città; mentre richiede una progettualità razionale e flessibile che non trascuri il rapporto tra migrazione (anche come migrazione indotta, forzata e/o selezionata: con cui si dirige e amministra la gestione del corpo, della psiche in senso cognitivo e affettivo, delle classi sociali e dei gruppi etnici-linguistici-religiosi) e colonialismo materiale e simbolico³.

Sul piano conoscitivo e progettuale, muoveremo secondo una *prospettiva pedagogico-interculturale*⁴ che tiene conto dei fattori sociali (di sistema macro, meso e micro), *culturali* (di mito e rito) e *psicologici* (di tipo cognitivo e affettivo) che segnano la migrazione, *della/e famiglia/e come osservatorio e progetto della migrazione* (e più complessivamente di trasformazioni sociali e culturali)⁵, *della lingua e del lavoro, della rete di servizi, agenzie e attori del territorio che forniscono (e/o potrebbero/dovrebbero fornire) strumenti conoscitivi e attivano (e/o potrebbero/dovrebbero attivare) strategie di intervento in funzione dell'integrazione e dell'inclusione culturale e sociale*⁶.

Con Pinto Minerva⁷, saremo a considerare che – in questa prospettiva – si tratta di promuovere il passaggio dalla *multicultura* (quale dato di fatto che fotografa la coesistenza di più culture nello stesso spazio fisico), all'*intercultura* (che richiede lo scambio e la reciprocità tra le culture) e alla *transcultura* (come ideale regolativo riferibile alla consapevolezza di appartenere tutti a una comune Madre Terra, che riunisce le differenti forme di vita vegetale, animale e umana, quest'ultima nelle sue differenti culture, oltre che società): secondo un'educazione ecologicamente segnata ed eticamente prospettata, tenuto conto dell'inseparabilità tra la sopraffazione dell'ambiente naturale e le forme – materiali e simboliche, vecchie e nuove – di colonizzazione dei popoli.

² L. Cerrocchi, V. Ruscica, *La migrazione interna dal Sud al Nord Italia. Per un'analisi pedagogica di sistema in funzione dello sviluppo sostenibile*, [in:] *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, ed. A. D'Antone, Bergamo 2017a, pp. 53-65. L. Cerrocchi, V. Ruscica V, *Vivere la migrazione: dal Sud al Nord Italia. Tra analisi di sistema e delle storie delle studentesse del DESU Unimore: prospettive pedagogiche di sviluppo sostenibile*, [in:] *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, ed. A. D'Antone, Bergamo 2017b, pp. 67-84.

³ L. Cerrocchi, ed., *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, Milano 2019a.

⁴ Ibidem.

⁵ L. Cerrocchi, *La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica*, [in:] *Sguardi simmetrici. Ragazzi che vengono da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna 2018a, pp. 157-178.

⁶ M. Fiorucci, *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*, Roma 2018; M. Catarci, *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, [in:] *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, eds. M. Catarci, E. Macinai, Pisa 2015, pp. 31-48.

⁷ F. Pinto Minerva, *Contributo per una fondazione scientifica dell'educazione per tutta la vita*, "Pedagogia oggi. Mensile della Società Italiana di Pedagogia" 2002, 5-6, pp. 11-13.

1.1. I fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione: conoscere per progettare in prospettiva pedagogica e didattica

Gli interventi corrisposti di fronte all'irruzione di una società multiculturale (nella pluralità, nell'interdipendenza e nella dinamicità delle sue caratteristiche) sono stati, per un verso, filantropici poi prevalentemente assistenzialistici e, per altro verso, estemporanei, frammentari se non in reciproca contraddizione; soprattutto, sono risultati estranei a un osservatorio e a una conoscenza necessari per corrispondere a istanze progettuali, dunque razionali e flessibili.

Al contrario, occorre corrispondere (ricorsivamente) a una *conoscenza* e a una *progettazione pedagogica* (con riguardo alla dimensione etico-valoriale) e *didattica* (con riguardo alla dimensione simbolico-culturale) capace di tener conto dei fattori che segnano la migrazione e della loro forte reciprocità; in particolare, quelli di tipo sociale, culturale e psicologico⁸.

I fattori di tipo *sociale* interrogano e impegnano:

- a) su politiche e rispettivi disposizioni/interventi legislativi e programmatici (di tipo sanitario, assistenziale, abitativo, lavorativo ed educativo etc.), da analizzare e riformulare poiché caratterizzano e segnano diversi aspetti materiali, culturali e umani della vita (*macrosistema*)⁹;
- b) sulla continuità sinergica e strategica ma anche sul riconoscimento dello specifico di differenti agenzie e attori che concorrono alla formazione, da analizzare e riformulare nell'ottica del sistema formativo integrato e del lavoro di rete dei servizi (*mesosistema*)¹⁰, rendendo per altro necessario chiarire responsabilmente quanto – essendo di valore e qualità – deve essere irrinunciabilmente pubblico, senza sottovalutare l'impossibilità della fruizione a fronte di fattori economici, logistici e culturali, e ciò che, eventualmente, può essere privato per favorire integrazione e inclusione, ovvero smarcando *separatismo/ghettizzazione* e *assimilazionismo/omologazione* (in genere dovuti, per motivi affini e/o opposti, a spinte sia dei migranti che degli autoctoni): dunque tenendo conto dei processi e delle prassi di *socializzazione primaria* (a legami in parità e disparità di potere) nel rendere possibile la *socializzazione secondaria* (di tipo *verticale* e *orizzontale*);
- c) sull'analisi e sulla messa a punto di *setting*¹¹ a valenza pedagogica e/o didattica¹² (caratterizzati – entro una revisione costante – da specifi-

⁸ L. Cerrocchi, *La migrazione come esperienza formativa: tra processi e pratiche*, [in:] op. cit., ed. L. Cerrocchi, 2019c, pp. 52-53.

⁹ F. Balsamo, *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Roma 2003.

¹⁰ F. Frabboni, L. Guerra (eds.), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Bologna 1991.

¹¹ L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, [in:] *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, ed. M. Contini, Roma 2000, pp. 47-90; L. Dozza, *Professioni educative*

ci sistemi d'ipotesi e cornici organizzative degli interventi, che segnano l'interazione con gli oggetti della cultura/dell'educazione e soggetti educativi e in educazione: tempi e spazi, regole e relazioni) per rispondere ai bisogni individuali e di comunità, espressi e da attribuire (perché i soggetti possono non essere consapevoli o non avere i mezzi per esprimere e soddisfare i propri bisogni), dunque a rispettivi processi e pratiche di alfabetizzazione/istruzione e di socializzazione/educazione che dovrebbero essere professionalmente competenti e coscienti¹³ (*microsistema*).

per il sociale: progettualità e setting educativo, [in:] *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, Milano 2018, pp. 26-48.

- ¹² Il rimando ai fattori sociali, culturali e psicologici che segnano la migrazione presente in questo paragrafo riprende e/o rielabora quanto già argomentato dall'autrice in L. Cerrocchi, op. cit., 2019, pp. 90-94: «Ci riferiamo a *setting* contrassegnati dalla qualità dei fattori che caratterizzano e che potrebbero e dovrebbero meglio caratterizzare le fasi del progetto individuale e di comunità [Cerrocchi, Dozza, 2018], ipotizzandone l'utilità per ri-orientare l'intervento educativo e i relativi a fattori di [Dozza, 2000, 2019; Cerrocchi, eds., 2019]: a) occupazione, ossia: scopo e/o finalità e/o attività conoscitive e progettuali che pongono al centro la persona; b) organizzazione, dunque: ampiezza e composizione del *target* (di cui andrebbero rilevati e interpretati i bisogni – espressi e/o da attribuire – relativamente ai fattori di genere, generazione, *deficit* o integrità del profilo psicofisico, classe sociale, gruppo etnico-linguistico-religioso per fornire un intervento autorevole teso non a specializzare ma a restituire la “normalità” del vivere); fasi di inserimento/accoglienza, permanenza (dunque progetto di comunità e individuale e rispettive attività) e congedo (che, come sappiamo, in prospettiva pedagogica dovrebbe essere pensato dal primo giorno in funzione del benessere individuale e di comunità, secondo una co-responsabilità educativa: eventualmente inclusivo di continuità e mantenimento a distanza dei rapporti) e/o tempi (di durata e frequenza delle attività quotidiane e complessive); spazi interni ed esterni (in questo secondo caso, privilegiando la collocazione nel contesto urbano e ponendosi in continuità con servizi/agenzie/attori familiari, culturali, lavorativi, sportivi, aggregativi, confessionali, diffusi etc. per (ri)creare legami e alleanze, nonché fra terzo settore e università sul piano della ricerca; regole di funzionamento (tali da rompere le dinamiche tipiche di precedenti esperienze eventualmente anche di istituzionalizzazione); strumenti di osservazione e monitoraggio (dei soggetti, della comunità, dell'*équipe*), di verifica e valutazione (dei casi e della qualità del sistema) e strategie (di coordinamento e progettazione, conduzione e intervento, lavoro di *équipe* e supervisione: con funzioni conoscitive e revisionali, di formazione continua e supporto al mantenimento del giusto distanziamento emotivo-affettivo – senza cadere in invischamenti e triangolazioni –, di qualità/pregnanza del ruolo e/o di asimmetria e di prevenzione del *burnout*, di contenimento e supporto alla gestione degli insuccessi e all'eventuale uscita dal servizio); c) dinamica, dunque: ruolo della figura educativa, attivazione, comunicazione, socializzazione, meccanismi e contenuti, relazione duale e di gruppo, rapporti con le agenzie e gli attori esterni (parentali, professionali e volontari)» (cfr. L. Cerrocchi, op. cit., 2019, pp. 90-94).
- ¹³ «Una significativa messa a punto del *setting* educativo [Dozza, 2000; Dozza, Cerrocchi, 2018] richiede definizione e condivisione di un patto-contratto educativo (che deve essere chiaro e consaputo, prevedibile e reciprocamente atteso); coerenza e congruenza tra occupazione, organizzazione e dinamica che devono inerire al progetto educativo individuale e di comunità; emancipazione dallo spontaneismo e impostazione secondo un metodo di lavoro per rendere – per quanto possibile – ciascuno e tutti attivi e consapevoli attraverso la cura del contesto (altrimenti verrebbero a cronicizzarsi e/o esasperarsi condizioni di criticità a fronte dello svantaggio dovuto a eventuali variabili assegnate) e l'attivazione del soggetto (altrimenti verrebbero a cronicizzarsi e/o esasperarsi condizioni di assistenzialismo e rispettiva dipendenza), ossia perseguendo disciplina (cognitiva e sociale) cosciente» (L. Cerrocchi, op. cit., 2019a, p. 18).

I fattori di tipo *culturale* interrogano e impegnano con riferimento:

sia alla crisi della presenza che può emergere – nelle fasi di inserimento, permanenza, congedo dai contesti – per la messa in discussione dei *riti* collettivi costruiti entro i *miti* della cultura di appartenenza da cui ci si allontana¹⁴ – nonché ai risvolti sul piano delle *routine individuali*¹⁵ –, sia alla possibilità di *ristrutturazione e riorganizzazione dei modelli e degli schemi di riferimento* (di simboli e di significati, di valori e di appartenenze) che consentiranno di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà come identità plurime costruite entro multi-appartenenze; questo richiede nel contesto educativo, per quanto possibile, di conoscere e tener coerentemente conto di processi e pratiche di *inculturazione* (ossia di trasferimento del patrimonio culturale internamente al gruppo etnico di origine ma anche come esito di decisioni storicamente stratificate, processo attivo di generazione e di continuità dialettica nella rielaborazione e nel rinnovamento) nel procedere all'*acculturazione* (che può muovere da un minimo scambio a una massima ibridazione con una serie di articolazioni intermedie) e tanto da sventare *deculturazione*.

I fattori di tipo *psicologico* interrogano e impegnano con riferimento:

- a) al *profilo cognitivo*: non estraneo alle opportunità e agli stimoli culturali ma anche all'interferenza delle rappresentazioni sociali, in particolare di stereotipi e pregiudizi¹⁶, che possono segnare i pari e le figure educative con ricadute disfunzionali sul sistema di auto-percezione, sul senso di autoefficacia e sull'agentività¹⁷ incidendo, di riflesso, sulle condizioni reali dei soggetti. In questo caso, si tratta di rischi da cui ci si può emancipare attraverso una progettazione che muova da una corretta conoscenza e tale da ritenere l'altro non solo come ferita narcisistica e/o rischio di perdita di pensiero ed emozione (se non sentimento), parola o azione, ma come risorsa, perché può contribuire ad arricchire pensiero ed emozione (se non sentimento), parola e azione propri;
- b) alle *dinamiche degli affetti*: con la crescita e la costante trasformazione dell'uomo e della donna, il luogo di partenza e quello di approdo possono risultare, contemporaneamente, necessari e insufficienti¹⁸, mentre

¹⁴ E. De Martino, *Sud e magia*. Milano 1959; A. M. Di Nola, *Gli aspetti magico religiosi di una cultura subalterna*. Torino 1976; R. Grinberg, L. Grinberg, *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, Milano 1990; P. Coppo, *Tra psiche e cultura. Elementi di etnopsichiatria*, Torino 2003.

¹⁵ D. Winnicott, *Gioco e realtà*, Roma 1971.

¹⁶ S. Moscovici, *Le rappresentazioni sociali*, Bologna 2005.

¹⁷ A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento.

¹⁸ A. Sayad, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano 2002.

possono sopraggiungere fratture/lacerazioni da tempi e spazi, regole e relazioni interiorizzati nell'appartenenza culturale e nella provenienza sociale, aprendo al rischio di un conflitto – insieme biologico, psicologico, socio-economico ed etnico-antropologico – che potrebbe sfociare in nevrosi e depressioni (e che chiederebbe, invece, di considerare la psicologia dell'esilio e della migrazione¹⁹, la psichiatria transculturale e l'etnopsichiatria²⁰) ma che, allo stesso tempo, attraverso un buon supporto educativo, potrebbe diventare opportunità di crescita e di emancipazione obbligando e/o prospettando suture e/o nuovi o più funzionali tempi e spazi, regole e relazioni.

Ciò peraltro rimanda a interventi segnati dalla consapevolezza che la vita affettiva inneschi percorsi dell'intelligenza (favorendola o inibendola) ma anche che la vita cognitiva inneschi i percorsi dell'affettività (dunque, quando è inibita e/o bloccata, l'affettività può tornare a essere intelligente, decisionale e operativa, con il sostegno della propria e dell'altrui intelligenza oltre che affettività²¹)”.

1.1.1. Tra messa a punto degli strumenti e revisione delle strategie: sventare appiattimenti sociologici, etnico-antropologici e psicologici

Come costante filogenetica e ontogenetica, seppur ondivaga e diversificata, la migrazione obbliga, da un lato, a ritenere le *culture migranti* e, dall'altro, a prospettare *tempi e spazi – fisici e mentali – di incontro*²²: le “culture” sono intese anche come culture di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso che si costruiscono e si modificano nel contesto delle interazioni sociali e dei rapporti politici, nella “reciprocità” fra processi e pratiche di socializzazione primaria e secondaria (di tipo asimmetrico e simmetrico), di inculturazione (interna al gruppo di appartenenza) e acculturazione (effimera, articolata o ibridante), tanto da dar luogo a multiappartenenze e pluridentità (insistendo sull'articolazione e sulla dinamicità del profilo psico-fisico).

Sul piano pedagogico e didattico, conoscitivo e progettuale, nella messa a punto degli strumenti e per la revisione delle strategie, risulta fondamentale *sventare qualsiasi rischio di appiattimento sociologico, etnico-antropologico-linguistico-religioso e psicologico del termine* (e del concetto di) *straniero*.

¹⁹ R. Grinberg, L. Grinberg, op. cit., 1990.

²⁰ P. Coppo, op. cit., 2003.

²¹ F. Montuschi, *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, Brescia 1983.

²² L. Cerrocchi, A. Contini, ed., *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Trento 2011.

Infatti, come concetto/termine/appellativo (di uso corrente e indiscriminato) quello di “straniero” si dimostra un appiattimento, arbitrario e insufficiente, per esprimere e assumere la pluralità, la sintesi e la dinamicità che segnano il profilo sociale, culturale e psicologico di gruppi e persone, ossia rispetto²³ allo specifico:

- *sociologico* della varietà di caratteristiche e di condizioni (peraltro non estranee alle contraddizioni relative alla mancata attribuzione della cittadinanza) che segnano – anche sul piano familiare e della stessa famiglia – i non autoctoni: dobbiamo distinguere tra prime, seconde e terze generazioni, figli di migranti oppure di coppie meticce – cioè con genitori di diversa cultura –, migranti generici o rifugiati politici, profughi o apolidi, minori stranieri non accompagnati, orfani bianchi, minori presunti, etc.;
- *etnico-antropologico-linguistico-religioso* di cui risultano portatori stranieri di differenti culture: e non solo in senso autenticamente etnico-antropologico-linguistico-religioso, ma anche di cultura/culture di genere/i, generazionale/i, di profilo psicofisico, di classe sociale, etc., proprio perché le culture generano cultura e specifiche culture al loro interno;
- *psicologico* poiché esistono differenti profili di migranti: ognuno migra a suo modo e in rapporto alla rete di sostegno e di cura, costruendo e ri-costruendo identità al plurale nella molteplicità delle appartenenze.

Per questi motivi, riteniamo che sia auspicabile ricorrere all’espressione *minori di origine non italiana* piuttosto che stranieri.

La pedagogia e la didattica sono tenute a coltivare – anche e proprio nella formazione iniziale e in servizio delle professioni educative – un sapere, un saper fare, un saper stare con gli altri e un saper essere che muovano dalla conoscenza di società di provenienza (ossia delle regole che stanno alla base dei rapporti con figure di riferimento e tra pari nella socializzazione primaria), di culture di appartenenza (ossia dei valori e dei significati che segnano processi e pratiche di inculturazione) e di profilo psicologico – cognitivo e affettivo – oltre che fisico delle persone (ossia delle esperienze psico-fisiche da cui muovono i singoli), per procedere con coerenza all’acculturazione, alla socializzazione secondaria (entro i rapporti con figure di riferimento e tra pari), al sostegno e alla cura psicofisica. Di riflesso, potranno e dovranno segnare – entro la consapevolezza delle professioni educative – la messa a punto e l’uso complesso, integrato e dinamico,

²³ L. Cerrocchi, *L’intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*, Bari 2013; L. Cerrocchi, op. cit., 2019a.

di strumenti d'indagine per revisionare strategie di intervento come compito di comunità e corresponsabilità educativa e tanto da sventare deculturazione.

Si tratta – più ampiamente – anche della possibilità di *acquire finì e metodi significativi da altre società, culture e persone, emancipando* – soggetti singoli e collettivi – *dalle condizioni di oppressione, subalternità e alienazione, evitando specialismi e sviluppando le potenzialità e risorse di ciascuno/a, senza preclusioni di genere, profilo psico-fisico, classe sociale, gruppo etnico-antropologico-linguistico-religioso.*

2. La famiglia: osservatorio e progetto della migrazione

La famiglia contemporanea è segnata da una transizione storico-culturale che la converte da un prevalente modello nucleare-coniugale a *molteplici modelli di "famiglie"* (per fattori di genere, generazione, di profilo psico-fisico, economici e sociali, etnico-antropologici-linguistico-religiosi), caratterizzate da maggiori complessità e variabilità negli equilibri interni e nei rapporti con la società²⁴.

La migrazione contemporanea si manifesta come un *fenomeno familiare* che in questi ultimi anni – sebbene non in maniera assoluta (non mancano ondate di ritorni nei luoghi di origine o di transito verso altri Paesi) – *tende alla stabilizzazione*, coinvolgendo la famiglia alla *partenza*, all'*arrivo* e nell'*eventuale ritorno* entro *diverse forme di strutturazione del nucleo*: più in generale, potremmo affermare che la famiglia si rivela come il principale *osservatorio e progetto della migrazione*.

2.1. La famiglia in differenti contributi teorici e di metodo

Sono molteplici i contributi sulla famiglia maturati in saperi disciplinari e ambiti professionali, se non in ambiti interdisciplinari ed *équipe* multiprofessionali – mai estranei alla storicità delle coordinate politico-economiche e socio-culturali.

Differenti contributi teorici e di metodo nell'ambito delle scienze dell'educazione lasciano considerare che la famiglia mostra e rende possibile²⁵:

"l'adattamento biologico all'ambiente (in presenza ma anche in assenza di legami di sangue: si pensi alle famiglie omogenitoriali o ricomposte, agli affidi

²⁴ L. Cerrocchi, *La famiglia come ambiente e/o sistema educativo*, [in:], op. cit., eds. L. Cerrocchi, L. Dozza 2018b, pp. 97-110; L. Cerrocchi, op. cit. 2019; L. Cerrocchi, A. D'Antone, *Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare" 2020 (1), pp. 113-135.

²⁵ Il rimando ai differenti contributi teorici e di metodo presente in questo paragrafo riprende e/o rielabora quanto già argomentato dall'autrice in L. Cerrocchi, op. cit., 2018b, pp. 97-110.

e alle adozioni); la *crescita psicologica in senso cognitivo e affettivo* (manifestando e realizzando esperienze di contatto con oggetti e concetti del mondo reale e di vissuti emotivi e rapporti affettivi entro una qualità dell'ambiente materiale e un'ecologia dell'ambiente umano che possono essere più o meno significative e sane); la *socializzazione primaria nelle trame di rapporti sociali in disparità e in parità di potere* (con figure adulte e pari), fornendo un primo alfabeto per la socializzazione secondaria, tipica della scuola o di altre agenzie educative extrascolastiche come della socialità informale e diffusa; la *costruzione dell'identità individuale attraverso la/le specifica/che appartenenza/e etnico-antropologico-linguistico-religiosa/e* che contrassegna/no il gruppo familiare (in questo senso, non possiamo trascurare che le famiglie realizzano processi e pratiche sia di inculturazione, come trasferimento e generazione di cultura internamente al gruppo di origine, che di acculturazione, tale da limitarsi a un contatto effimero o corrispondere a una vera e propria ibridazione, come quella tipica delle famiglie miste, nonché a una serie di articolazioni intermedie)".

2.2. La famiglia: tra compiti di sviluppo e di educazione e ruolo dei servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità

La famiglia esprime una *natura plurale e dinamica, culturale e storica*, di cui possiamo e dobbiamo sostenere la *funzione trasformativa* (nella ricostruzione delle esperienze di vita) in *ottica pedagogica, monitorandone e comprendendone le caratteristiche e la complessità* per meglio *prospettarne la progettualità educativa* (e, di riflesso, la progettualità esistenziale dei membri)²⁶; questo aspetto diventa preminente nelle migrazioni (scegliendo di rimarcare l'accezione plurale del fenomeno migratorio), incluse quelle in cui la famiglia si trova a essere dilatatamente distribuita a livello territoriale: in tal senso, possiamo/dobbiamo considerare la migrazione come un evento non normativo da fronteggiare e da elaborare nei cicli/nel corso di vita della famiglia e dei suoi membri.

Il tema che ci apprestiamo ad approfondire e il modo in cui lo tratteremo in questo paragrafo sarà trasversale e non direttamente riferibile a minori (per così dire) stranieri: di conseguenza, lo restituirò in linea generale sottintendendo l'impatto sui minori (sempre per così dire) stranieri, senza mancare tuttavia di fare specifiche considerazioni laddove necessario per meglio riflettere circa particolari e possibili ricadute sul target. Soprattutto, prima di addentrarci su questo aspetto, sembra necessario esplicitare direttamente una questione di base che, probabilmente, ne inerisce tutte le articolazioni: il problema dell'integrazione e dell'inclusione dei gruppi e delle persone, inclusi i minori interessati dai percorsi di migrazione, non è legato meramente alla *differenza etnico-antropologica-*

²⁶ L. Cerrocchi, op. cit., 2018b.

²⁷ L. Cerrocchi, op. cit., 2019a.

-linguistica-religiosa (come divergenza di valori e significati, facendosi nel nostro caso questione di pedagogia interculturale) ma anche alle condizioni di prevalente sperequazione socio-economica (come povertà socio-economica, facendosi nel nostro caso questione di pedagogia sociale che, di riflesso, genera povertà culturale, psicologica e fisica): nell'insieme, ci impegna anche e proprio nel lavoro sulla povertà educativa intesa nelle sue molteplici accezioni e caratterizzazioni, pertanto come fattore che può segnare in diverso modo differenti agenzie e attori coinvolti nella formazione umana (inclusa quella delle professioni di settore)²⁷.

Da un lato, la famiglia (come gruppo esterno ma anche "interno") esprime e assolve funzioni biologiche, psicologiche, sociali e culturali, senza per questo garantirsi come assoluto pedagogico, perché può essere irrimediabilmente segnata da (e/o può incorporare) cifre di disfunzionalità (nel delinearsi – a livello materiale e simbolico – come propulsore, agente di controllo anche a distanza, assenza, risorsa in presenza, costo da risarcire per i membri, in modo non estraneo a ricadute sull'identità e sui legami di genere e generazionali), producendo limiti e possibilità di una formazione multidimensionale e/o integrale (da conseguire attraverso la coltivazione della sfera fisica, cognitiva, affettiva, etica ed estetica)²⁸, dunque di benessere psico-fisico e socio-culturale, per i singoli e per il gruppo.

Come cellula sociale, la famiglia costituisce un sistema complesso, interessato da una genitorialità sempre più in evoluzione – non estranea al periodo di vita in cui sopraggiungono le nascite dei figli (veri e propri eventi rivoluzionari) e ai vissuti d'infanzia che queste rimettono in circolo. Si tratta di un sistema con specifici *compiti di sviluppo e di educazione* (tali da permettere di raggiungere la gratificazione e il successo nei compiti successivi), *per ciascuno e tutti i membri* (non solo i minori) *nei rispettivi ruoli e funzioni*. In prospettiva pedagogica, possiamo e dobbiamo sostenere la funzione trasformativa della famiglia anche e proprio trasformando, in primis, il/i conflitto/i (che può/possono segnare la vita dei membri e della famiglia) da elemento/i distruttivo/i (a propria volta, rivolto/i all'esterno o all'interno, in senso attivo o depressivo)²⁹ a occasione/i di crescita e cambiamento (ovvero di emancipazione dalle condizioni – che la segnano o vi si annidano – di oppressione, subalternità e alienazione: di genere, di generazione, di profilo psicofisico, di classe sociale e di gruppo etnico-linguistico-religioso)³⁰.

²⁸ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari 1994.

²⁹ Senza trascurare *l'impatto del conflitto sociale* sulla famiglia – in termini di scarsa alfabetizzazione e disoccupazione ma anche e proprio di povertà educativa –, con i suoi effetti di marginalità ed esclusione, subordinazione e omologazione, solitudine e anomia esistenziale; un fattore che, peraltro, chiede di (ri-)definire responsabilmente quanto deve essere pubblico e ciò che può essere privato, tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di fattori economici, logistici e culturali – L. Cerrocchi, op. cit., 2018b.

³⁰ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, op. cit., 1994.

Attraverso una significativa cura educativa e, meglio, (secondo una cultura) pedagogica, un membro e/o una famiglia che vivono la crisi – a fronte delle esperienze normative e non normative (tra queste collochiamo le migrazioni scelte o forzate) che si possono incontrare nei cicli/nel corso di vita della famiglia e nelle fasi che li/lo compongono³¹ – possono ricorrere a risorse di adattamento attivo e organizzato, ossia tornare e/o diventare più forti, rinnovando e/o sviluppando energie costruttive e creative³². Certamente, non manca la cifra di sostegno e sfida della famiglia come organismo sociale e dei suoi componenti, gli uni e gli altri reciprocamente incisivi per la crescita individuale e complessiva, anche e proprio traendo linfa da quelle esperienze esterne che singoli e gruppo possono portare e riportare nell'universo e nel lessico familiare³³, tanto da consentire di muovere dalla costanza al cambiamento³⁴.

Dall'altro lato, nel caso in cui la famiglia si segni di una forte disfunzionalità come ambiente-sistema educativo, sul piano della (cor-)responsabilità educativa si rende necessario il ricorso al contributo di *servizi* (prassi e investimento sociali) *preposti al sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità*³⁵, caratterizzati da *setting* con specifici contenuti, strumenti e strategie e non estranei alla formazione in servizio delle figure professionali a valenza pedagogica. Sappiamo che la generatività corrisponde a una mera questione biologica insufficiente per garantire una sana genitorialità, mentre una sana genitorialità può prescindere dalla generatività, richiedendo – oltre a equilibrio psicologico e integrità etica –, più segnatamente e profondamente, competenze educative che vanno costruite e coltivate³⁶. Sappiamo, peraltro, che i servizi presentano una distribuzione disomogenea per quantità e caratterizzazione, rendendo fondamentale sia corrisponderne a mappature (meglio se maturate sulla base di approfondimenti dell'apparato bibliografico e di rassegne delle ricerche e dei progetti di settore

³¹ In questo senso, i rischi della coazione a ripetere e della stagnazione (J. Lacan, *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, Roma 2005) possono incidere e devono essere trattati a *livello di personalità e comportamentale, ma anche intergenerazionale e genealogico* (A.A. Schützenberger, *La sindrome degli antenati*, Roma 2004), *sistemico* (M. Malagoli Togliatti, A. Lubrano Lavadera, *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Bologna 2002) e *istituzionale*. Allo stesso tempo, *gli eventi e/o i tempi storici di specifiche culture hanno una profonda incidenza sui rispettivi gruppi sociali e generazionali e l'età può anche essere intesa come appartenenza a un gruppo di persone per nascita e/o per inserimento in una stessa fase storica: singoli e gruppi (genitori, figli e altri ruoli parentali) corrispondono anche ad attuali e futuri emigrati dal tempo e dai tempi, immigrati nel tempo e nei tempi*.

³² M. Nitsun, *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*, London 1996; L. Dozza, op. cit., 2000.

³³ N. Ginzburg, *Lessico familiare*, Torino 1963.

³⁴ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna 1986.

³⁵ E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Roma 2008; A. D'Antone, *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*, Milano 2020.

³⁶ L. Cerrocchi, op. cit., 2018b.

in ambito internazionale, nazionale e locale), sia implementarne la messa in rete e la messa in comune delle pratiche (che, al contrario, risultano prevalentemente frammentarie) per ridurne l'isolamento culturale e professionale (spesso legato anche alla reticenza nel condividere materiali, strumenti e strategie) e fattore, anch'esso, di *povertà educativa*.

I servizi sono (ugualmente interni alle coordinate storico-culturali e) segnati da costanti problematicità evolutive, dunque nemmeno questi corrispondono a un assoluto pedagogico: piuttosto *necessitano di una cura sia nella messa a punto del setting* (includendo il monitoraggio e la revisione, il ricorso all'*équipe* e alla supervisione che ne devono supportare la qualità), *sia nella formazione iniziale e in servizio delle figure professionali*, intesa come fattore culturale-professionale-esistenziale, secondo una prospettiva e una professionalità tipicamente pedagogiche e di *Educazione degli Adulti*.

Potremmo anche considerare che la qualità dei servizi di sostegno alla famiglia e alla genitorialità coincide con un obiettivo da perseguire costantemente, ricorrendo alla costruzione e alla revisione di strumenti di conoscenza e di strategie di intervento³⁷ e coltivando (parallelamente) – nell'analisi e messa a punto del *set-setting* educativo sul piano dell'occupazione, organizzazione e dinamica: entro la coerenza e la congruenza tra sistema d'ipotesi e cornici organizzative degli interventi (in questo secondo caso, con riferimento a tempi e spazi, regole e relazioni)³⁸ – il progetto individuale e il progetto di comunità, nelle fasi di inserimento/ancoraggio, permanenza/in *progress* e congedo/chiusura: all'interno ma anche all'esterno, con un sostanziale investimento sul ruolo d'integrazione e d'inclusione culturale e sociale svolto, in *primis*, dalla scuola e dal lavoro, come dalle realtà sportive e sanitarie, abitative e culturali, aggregative, valoriali e artistiche dei territori.

Dunque, quando la famiglia dimostra particolari criticità e/o disfunzionalità (se non una pedagogia nera)³⁹, caratteristiche e progettualità (anche e proprio esistenziali) potranno essere ricostruite e riqualificate (in scopi e attività, tempi e spazi, regole, ruoli e relazioni) – nella prossimità del lavoro educativo – dalle *professioni a valenza pedagogica* impegnate (anche in ottica di *recupero* e *prevenzione*) nella *cura educativa* (pur in altri contesti dell'educazione come la scuola e/o le altre agenzie del sistema formativo non formale) e in funzione dell'*attivazione* individuale e collettiva (dei membri e della famiglia); ovvero, per *individuare e sostenerne* “*i compiti di sviluppo*” (che interessano tutti i membri: consapevoli che il modo in cui tali compiti verranno risolti è fortemente correlato alle *traiettorie personali della formazione*) e di *educazione nella ricerca di un nuovo equilibrio*

37 L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), op. cit., 2018.

38 L. Dozza, op. cit., 2000.

39 K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano – Udine 2018.

attraverso la ricostruzione delle esperienze. A questo livello, si tratta anche di riconoscere e lavorare sulla ricorsività tra vita affettiva e percorsi dell'intelligenza⁴⁰, a livello individuale e sociale, nella comunicazione e/o nella pratica intersoggettiva del linguaggio (dunque, lingue e linguaggi)⁴¹, che permette di condividere e co-costruire pensieri, emozioni – se non sentimenti – e azioni⁴².

Allo stesso tempo, non possiamo *trascurare il supporto alla crescita culturale e alla sussidiarietà economico-lavorativa della famiglia*: infatti la povertà culturale e socio-economica, oltre alla mancata integrità psicologica ed etica, possono tradursi in modo importante in povertà educativa, mentre l'alfabetizzazione e il lavoro, come anticipato, restano mezzi fondamentali di integrazione e inclusione, rispettivamente, culturale e sociale.

Prima di concludere questo paragrafo, riteniamo fondamentale spingerci ad argomentare anche in termini di *famiglie affidatarie e/o adottive*, di *case-famiglia e/o di comunità per minori* (peraltro con una distribuzione altamente disomogenea e/o a macchie di leopardo per specificità politico-economiche e socio-culturali dei territori) e, di riflesso, sia della rispettiva presenza di minori di origine non italiana, sia del rapporto di tali realtà di settore con le scuole e i contesti educativi extrascolastici di cui questi minori usufruiscono (come da alcuni rilanci che faremo di seguito), senza trascurare l'introduzione della figura di *tutore volontario* (che trascorre del tempo con i minori stranieri non accompagnati in affidamento familiare o a comunità)⁴³.

⁴⁰ F. Montuschi, op. cit., 1983.

⁴¹ Sono molteplici le barriere organizzative, culturali e d'autorità che condizionano pensieri e emozioni, parole e comportamenti dei migranti; mentre le differenti modalità comunicative riflettono la storia, la traiettoria formativa e/o il percorso esistenziale dell'individuo e, in generale, i repertori linguistici forniscono le connotazioni degli atteggiamenti bio-psicologici e socioculturali, ma anche (e non solo) delle gerarchie di pensiero e dei modelli che incidono significativamente sugli stili di vita (cfr. L. Cerrocchi, op. cit., 2019, p. 111). La comunicazione risente sia del profilo bio-psicologico e socio-culturale, sia della natura e delle variabili di contesto in cui si spendono progetti e relazioni, includendo le possibili rappresentazioni difettive dell'altro che possono segnare anche lo stile comunicativo della figura educativa e dei pari, con ricadute sulle immagini ideali e reali dei minori di origine non italiana. La comunicazione, soprattutto nel caso di chi direttamente o indirettamente ha un portato migratorio, spesso riferisce la memoria autobiografica informando dell'(e) identità e dell'(e) appartenenza(e). A livello esperto, dovrebbe favorire la gestione di una relazione collaborativa supportata dall'ascolto e dall'analisi, come mezzi e pratiche per raccogliere informazioni e verificare la comprensione, per rilevare problemi ma anche potenzialità dei soggetti, singoli e collettivi, per individualizzare strategie e valorizzare conoscenze, abilità e competenze (L. Cerrocchi, op. cit., 2013; L. Cerrocchi, op. cit., 2019a).

⁴² L. Cerrocchi (2018c), *La relazione educativa: variabili esterne e interne*, [in:] op. cit., eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, 2018c, pp. 49-76.

⁴³ "Il 7 aprile 2017 è stata approvata la legge quadro sull'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati (la n. 47/2017) che introduce l'elenco dei tutori volontari per questi minori soli sul nostro territorio. I tutori volontari sono privati cittadini disponibili a esercitare la rappresentanza legale di un minorenne straniero arrivato in Italia senza adulti di riferimento. Si applicano le norme della legge 7 aprile 2017, n. 47 "Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati" e successive integrazioni e modifiche. L'incarico di promuovere e facilitare la nomina di tutori volontari per le persone di minore età, nonché di selezionare e formare i privati

2.2.1. Le differenti forme di strutturazione del nucleo familiare nella migrazione contemporanea

Sebbene facciamo riferimento a morfologie articolate e fluide, soggette alla dinamica storico-politica e socio-culturale - internazionale, nazionale e locale -, possiamo distinguere alcune principali forme di strutturazione del nucleo familiare che interessano la migrazione contemporanea⁴⁴: tradizionale al maschile, ricongiungimento al femminile, neocostitutivo, simultaneo, monoparentale, biculturale, diasporico, di minori non accompagnati, di orfani bianchi, di minori presunti. Ci sembra importante fare un rapido affondo su ciascuna, anche per evitare di cadere nell'inganno che siano soltanto quelle che appellano direttamente i minori (per intenderci quelle che nell'elenco appena riportato compaiono come le ultime tre) a poter essere esclusivamente riferibili ai minori di origine non italiana.

In particolare⁴⁵:

- *“tradizionale al maschile”*: è il capofamiglia (o il primogenito maschio come nel caso dei Richiedenti Protezione Internazionale) a partire alla ricerca del lavoro e (in genere poi) dell'abitazione; (se padre) eventualmente accompagnato da un figlio maschio e più adulto, comunque integro e autonomo dalle cure materne, dunque direttamente impiegabile nel lavoro. Si tratta della forma più antica e/o classica, prevalentemente proveniente dal continente africano;
- *ricongiungimento al femminile*: con la partenza della donna implicata nelle mansioni di cura sul territorio, che dispone con dedizione l'eventuale arrivo e inserimento dei familiari, soprattutto dei figli. Si tratta della forma che ha segnato, in Italia, la migrazione femminile degli anni '80, con le donne filippine impegnate come colf presso famiglie borghesi di grandi città, e dagli anni 2000, con le donne dell'Est Europa impegnate come badanti;
- *neocostitutivo*: con la creazione di un nucleo familiare nel Paese di emigrazione oppure, dopo un breve rientro in patria, sposando un/a connazionale eventualmente scelto/a proposto/a dalla famiglia;
- *simultaneo*: più raro, anche per i differenti gradi di autonomia dei membri, comunque caratterizzato per l'arrivo in contemporanea dell'intero nucleo familiare, solitamente perché costretto a fuggire da guerre, persecuzioni politiche o carestie;

cittadini disposti ad assumersi questo compito, è affidato dall'art. 11 della legge ai Garanti regionali per l'infanzia e l'adolescenza e a quelli delle province autonome di Trento e Bolzano". Le Regioni sottoscrivendo un protocollo - anch'esso previsto dalla legge 47/2017 - con il Tribunale per i minorenni di riferimento possono impegnarsi a garantire l'aggiornamento continuo di tali figure e a creare „spazi” a cui possano fare riferimento per ricevere supporto nell'esercizio della loro funzione: <https://www.assemblea.emr.it/garante-minori/tutori>.

44 F. Balsamo, op. cit., 2003; L. Cerrocchi, op. cit., 2013, 2018a, 2018b, 2019a.

45 Ibidem.

- *monoparentale*: con la creazione per via materna o paterna di un nucleo familiare monogenitoriale;
- *biculturale*: con la creazione di famiglie miste, tramite unioni di membri di differente nazionalità, quindi, in genere, di differente cultura (inclusa la religione). In questa forma, come in altre ma potenzialmente più di altre, non mancano unioni come mezzo di sfruttamento e/o strumentali a integrazioni socio-economiche, nonché significativi tassi di criticità legati alle relazioni inter-generazione e alla educazione dei figli;
- *diasporico*: con la creazione di reti transnazionali;
- di *minori non accompagnati*: soprattutto preadolescenti e adolescenti, fuggiti per motivi di tipo politico, economico, sociale (come guerre o carestie che possono averli resi orfani) e di dinamiche familiari (per esempio riferibili a famiglie che recriminano in modo minaccioso il tradimento della tradizione o del codice familiare). Sono migrati con o senza un progetto migratorio, accolti o meno da parenti, muniti o meno di un permesso di soggiorno e/o un tessuto familiare di partenza o di approdo (in questo secondo caso coincidono con la prevalenza dei minori affidati a strutture socio-educative di tipo residenziale). Per tali minori si rende necessaria l'attivazione del servizio sociale internazionale e provvedimenti legislativi che si confrontano (anche e non solo) con una scelta di invisibilità da parte del minore e/o della famiglia, in buona parte determinata dalla paura del rimpatrio coatto; al contrario la scelta di una possibile visibilità coincide con un fattore per lo più respinto dalla società di approdo entro un conflitto politico ed economico, sociale e culturale;
- di *orfani bianchi* (minori *left-behind*): ossia minori i cui genitori sono in vita ma sono migrati in altri paesi, in molti casi affidandoli a parenti – e generando, si pensi, per esempio, ai casi africano e rumeno, rispettivamente, i fenomeni delle nonne-mamme o dei padri-mamme e di fratelli/(soprattutto)sorelle over 14-genitori –, a vicini di casa e/o estranei, pagati per il loro mantenimento e la loro cura, in altri casi lasciati a vivere soli con il sussidio delle rimesse. Lettere verso le campagne e telefonate in città non possono compensare una cura psicofisica e socioculturale in presenza; in tali casi, generalmente, quanto più i genitori tendono a controllare dall'esterno le prestazioni scolastiche tanto più risulta alto il rendimento scolastico dei figli. Il caso degli orfani bianchi mostra una povertà materiale e umana dei minori impossibile da stabilire con esattezza in assenza di tutela legale e amministrativa. Si traduce in una condizione che – tendenzialmente – genera carenze alimentari e di igiene personale e degli ambienti, contraddizioni e trascuratezza nei legami socio-affettivi e culturali, producendo, non raramente, patologie e abbandono scolastico (anche per l'eventuale scarso o inadeguato

supporto da parte degli adulti con cui il minore rimane) e/o il rischio di abusi fisici, sessuali, psicologici, sociali e lavorativi. Il disagio dei minori si manifesta anche attraverso patologie fisiche e psichiche, dipendenze e devianza, depressione e suicidio. La lontananza può acuire i problemi psicologici, oltre che fisici, anche dei genitori, producendo sentimenti ambivalenti da entrambe le parti e potenziali ricadute sul piano di rientro del genitore in famiglia. Nonostante molti di questi minori potranno avvantaggiarsi del guadagno economico dei propri genitori e di una particolare opportunità di autonomia, che spesso incide anche sul ribaltamento dei ruoli genitore-figlio e/o rompe le rispettive asimmetrie, emerge un forte rischio di spaccatura della famiglia, di riduzione delle nascite e di cambiamento del progetto migratorio (ossia i genitori non rimpatrieranno più), nonché di ricadute negative sul benessere complessivo soprattutto dei minori. Non senza contraddizioni educative, le rimesse possono diventare funzionali a veicolare valori, significati e affetti utili anche a mitigare l'assenza dei genitori. In generale la condizione dei minori si caratterizza per criticità a breve, medio e lungo termine, tanto nei paesi di origine che in quelli di migrazione dei genitori, nei quali, peraltro, in futuro potrebbero tendere a emigrare;

- di *minori presunti*, ossia di soggetti dei quali non conosciamo la reale età anagrafica, sia perché provenienti da luoghi di grande precarietà in cui non esiste registrazione alla nascita, sia perché la loro età può essere – deliberatamente e/o forzatamente – nascosta per le contraddizioni di cui si caratterizza il fenomeno migratorio. Tuttavia, non possiamo dimenticare che l'età anagrafica non esprime (perché non vi coincide necessariamente) una specifica maturità psichica (cognitiva, affettiva, etica; di produzione materiale e simbolica, dunque anche linguistica), né un assoluto antropologico. Sappiamo che l'infanzia e l'adolescenza corrispondono a costruzioni socialmente e culturalmente connotate, mentre lo sviluppo individuale non può che essere pensato e trattato entro le società e le culture che lo hanno reso possibile⁴⁶ rimandando a differenti immagini sociali e, di riflesso, ideali e reali delle età della vita.

In generale, possiamo rilevare che la dimensione e la morfologia familiare – nel percorso migratorio – risultano particolarmente segnate dalla pluralità delle formule e forme del nucleo; dal fenomeno collaterale dei ricongiungimenti; dall'ottenimento della residenza e della cittadinanza; dall'incidenza avuta dal numero crescente di donne protagoniste degli esodi; dalla presenza di minori.

⁴⁶ L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma 1990.

2.2.2. La migrazione come catena familiare: le funzioni - materiali e simboliche – di propulsore, agente di controllo, assenza, risorsa in presenza, costo

I legami (di riflesso le relazioni) più elementari (di coppia, genitore-figlio, tra fratelli, nonni-nipoti etc.) o più complessi della famiglia (dovuti alle coordinate storico-culturali e alle variabili di genere, generazionali, di classe sociale, etnico-antropologiche-linguistico-religiose che segnano i membri) e la composizione di reti sociali promuovono (entro la *spanna* e il *rapporto tra normatività e sostegno*, nell'equilibrio *tra regole e libertà*) *trasmissione* ma anche *contaminazione, sintesi e ristrutturazione delle tradizioni e dei valori sociali e culturali, al cui interno si collocano sviluppo ed educazione delle nuove generazioni.*

La *famiglia – a livello materiale e umano, economico e simbolico*, si pone in *diverse fasi della vita* (anche nella migrazione) e in *differenti modalità* – quale⁴⁷:

- *propulsore*, promuovendo, contenendo, supportando e restituendo ai membri la propria singolarità alla partenza⁴⁸ (un ruolo che nel caso di alcuni minori, per ragioni economiche, viene svolto da associazioni e dalla famiglia limitatamente a livello simbolico, ossia incoraggiando una partenza “in solitaria” nella prospettiva di un futuro migliore). Al contrario, come rilevato anche da un'indagine sul campo che ho avuto modo di coordinare sul target di Richiedenti Protezione Internazionale⁴⁹, in diversi casi le famiglie non auspicano la partenza del figlio, in generale o a fronte della giovane età: non suggeriscono, non chiedono e non lasciano partire volentieri i figli; l'argomento tende a restare un fantasma latente, eventualmente mai pensato in precedenza nemmeno dal migrante. Non possiamo dimenticare che la migrazione costituisce una frattura/lacerazione (non necessariamente preventivata) sia per coloro che restano che per coloro che partono, soprattutto (ma non solo) genitori e figli. Come non risulta facile lasciar partire, non risulta facile (materialmente e psicologicamente) sia restare nel luogo di origine che partire: mentre è manifesta la rassegnazione nei confronti di una migrazione indotta da fattori di forte criticità. La funzione di propulsione accorda libertà di libero movimento per sperimentarsi, senza trascurare che questo ruolo possa venire meno o essere agito in modo ambivalente⁵⁰;

⁴⁷ F. Balsamo, op. cit., 2003; L. Cerrocchi, op. cit., 2013, 2018a, 2018b, 2019a.

⁴⁸ D. Winnicott, op. cit., 1971.

⁴⁹ L. Cerrocchi et al., *Narrare la migrazione come esperienza formativa: compiti, strumenti e strategie nel Progetto con i Richiedenti Protezione Internazionale della Cooperativa Sociale e di Solidarietà L'Ovile di Reggio Emilia*, [in:] op. cit., ed. L. Cerrocchi, 2019b, pp. 137-240.

⁵⁰ Il ruolo di propulsore ma anche quelli di controllo e risorsa possono essere *accompagnati da* (i livelli di) *una comunicazione fondata su (paradossali) ambiguità* (G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano 1977), *al di fuori di qualsiasi ecologia della mente*, che tendenzialmente ricorre a *ingiunzioni*

- *agente di controllo*, ricorrendo ad artefatti (internet, cellulare, etc.) o soggetti (conterranei o familiari presenti nello stesso luogo di approdo o di transito) per controllare e/o tutelare anche a distanza i membri in un altro paese (la famiglia si informa per sapere se il migrante riesce a mangiare, ha un posto in cui dormire, frequenta la scuola, ha modo di lavorare, è vittima di episodi di razzismo mentre suggerisce comportamenti di pace), senza trascurare il rischio di un controllo autoritario e coatto, oppressivo e repressivo (agito con il *sorvegliare e punire*)⁵¹. Dall'esperienza sul campo⁵², i giovani migranti fanno prevalente riferimento alla figura materna: un aspetto che chiede di non trascurare la giovane età dei ragazzi e le rispettive implicazioni sul piano della cura educativa pure a fronte di processi precoci di adultizzazione (in genere tipici di gruppi in condizioni di svantaggio e/o povertà);
- *assenza e/o famiglia mancante*⁵³, amplificando i rischi di morbilità e mortalità per i membri in condizioni di fragilità psico-fisica, socio-economica e culturale e, di riflesso, compromettendo le possibilità di integrazione e inclusione (con particolare ma non esclusivo e scontato riferimento alle donne e ai minori non accompagnati); senza trascurare le cifre lassiste e abbandoniche dell'assenza, che in quanto tali risultano prive di contenimento e accompagnamento, estranee all'incontro fisico e mentale. In alcuni casi l'assenza (anche della Terra) è intesa come interruzione dei rapporti per ragioni politiche o di violenza nel nucleo; infatti la rottura dei legami con la famiglia di origine può

(i "non") e *sentimenti-ricatto* (i "sii assolutamente così") (E. Berne, *Intuizione e stati dell'io*, Roma 1992; F. Montuschi, op. cit., 1983). Come negli assiomi della Scuola di Palo Alto (P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma 1971), la comunicazione umana può essere numerica e analogica, ossia, rispettivamente, denotativa ma anche connotativa; in questa seconda accezione può comunicare, contemporaneamente, conferma e disconferma, come distorsione e trappola, paradosso e ambivalenza, tanto da includere il rischio di minare l'integrità non solo della comunicazione, ma – soprattutto nel tempo – la salute del ricevente cui viene sottratta quella condizione fondamentale e imprescindibile della relazione educativa di dover essere (non confusa ma) prevedibile e reciprocamente attesa.

⁵¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino 1976. L'eccedenza del controllo può essere fortemente dovuta alle aspettative entro cui i genitori (o comunque gli adulti della famiglia) «sono stati educati e in funzione dei bisogni di mantenere la struttura familiare (di procreazione) come è di fronte alla minaccia presentata dal componente malato che vorrebbe osare di manifestarsi autonomamente» (D. Cooper, *Psichiatria e antipsichiatria*, Roma 1972); allo stesso tempo, può procedere *battezzando un componente malato (così incolpato e, di riflesso, incalzato) da disintegrare per sentirsi integri* e il cui malessere, invece, potrebbe e dovrebbe essere meglio inteso come *sintomo di un cattivo funzionamento del sistema*.

⁵² L. Cerrocchi, op. cit., 2019a.

⁵³ La famiglia è assente e/o mancante sicuramente nei casi di minori stranieri non accompagnati (dunque in affidamento a famiglie e/o a comunità educative) o di orfani bianchi (i cui genitori sono in vita ma mancano delle cure in presenza nei confronti dei figli perché, ad esempio, sono emigrati in altri paesi per motivi di lavoro), con tutti i significati e le ricadute potenziali.

dipendere da conflitti che esplodono come rivendicazioni di tradimenti verso i miti e – di riflesso – i riti del gruppo di origine⁵⁴. Tuttavia, non possiamo trascurare che, da un lato, l'assenza della famiglia, in casi di grave disfunzionalità, al contrario, possa garantire una migliore tutela fisica e psichica; dall'altro, che genitori e figli (più ampiamente differenti generazioni) coincidono con persone e gruppi *emigrati da e migrati in* differenti forme del tempo (infatti, l'età può anche essere intesa come appartenenza a un gruppo di persone per nascita o per inserimento in una stessa fase storica). Inoltre, i legami familiari ritornano in più generazioni, secondo una sorta di sindrome degli antenati⁵⁵, generando effetti di complessa reciprocità, e possono attutire ma anche amplificare le crisi di transizione dei legami intergenerazionali⁵⁶ scendendo, tendenzialmente, in coazioni a ripetere, a livello di personalità e comportamentale, genealogico e intergenerazionale. Per questo motivo, tali crisi richiederebbero di essere interpretate e assunte proprio in accezione storica e istituzionale, genealogica e sistemica. E, come considerato, appare indispensabile distinguere la *generatività* (come potenziale biologico) dalla *genitorialità* (che può essere più o meno ben assoluta indipendentemente dal fatto che i genitori siano naturali e non naturali), condizionata, quest'ultima, da *benessere psicologico, integrità etica e qualità educativa*. Da un lato, tali fattori non risultano estranei al peso del conflitto sociale e culturale sulla famiglia rendendo, peraltro, necessari interventi anche nei termini della psichiatria transculturale, dell'etnopsichiatria e della psicologia dell'esilio e della migrazione, capaci di contenere, manipolare e restituire il soggetto alla sua decisionalità e autonomia⁵⁷; dall'altro, non può essere trascurata una *Pedagogia della famiglia* che si disponga in forme di sostegno alla famiglia e alla genitorialità *nelle più complessive trame dell'Educazione degli Adulti* e in cui diventa fondamentale *riconoscere l'incidenza della vita affettiva su quella cognitiva ed educare l'emozione in modo che torni a essere intelligentemente operativa attraverso il sostegno fornito dalle proprie e altrui affettività e intelligenza*⁵⁸;

54 Per Cooper (op. cit., 1972, p. 67): «La verità della faccenda è che coloro che agiscono secondo la nozione del doppio-legame, sono, in effetti, coloro che sono stretti nel doppio-legame dalla convergenza esercitata su di loro da forze sociali contraddittorie: primo, i bisogni condizionati dal campo sociale generale delle aspettative in cui essi sono stati educati e, secondo, i bisogni di mantenere la struttura famigliare (di procreazione) come è di fronte alla minaccia presentata dal componente malato che vorrebbe osare di manifestarsi autonomamente».

55 A.A. Schutzenberger, op. cit., 2004.

56 F. Vanni F, *Modelli di gruppo e ricerca psicologica*, [in:] *La gestione delle dinamiche di gruppo e i gruppi psicoterapeutici*, ed. G. Trentini, Milano 1987.

57 D. Winnicott, op. cit., 1971.

58 F. Montuschi, op. cit., 1983.

- *risorsa*, facendosi in presenza – pur con differenze quantitative e qualitative – rete di assistenza materiale, prima officina cognitiva e contenitore affettivo, con riferimento ai membri della stessa famiglia o del medesimo lignaggio nel luogo di approdo o di transito che accolgono e/o supportano il migrante dall'arrivo: nel caso di molti minori, che hanno raggiunto l'Italia senza essere stati preceduti o accompagnati da familiari, l'accoglienza viene, eventualmente, risolta dai servizi e/o dalle realtà di settore, anche rispetto all'abitazione e alla scolarizzazione (senza trascurare la solidarietà degli autoctoni e l'opera dei volontari che, insieme ad altri connazionali presenti da tempo in Italia, forniscono consigli, ad esempio, sui comportamenti da adottare);
- *costo*, da un lato, implicando un debito da risarcire per il supporto economico e/o materiale e psicologico e, dall'altro, condizionando, peraltro, la vita presente e futura dei membri con aspettative di reciprocità e indifferibilità dell'aiuto alle generazioni anziane o agli altri familiari, soprattutto se in situazioni di precarietà. Sebbene il costo non sia vissuto in maniera unanime: può essere richiesto e agito con ambivalenza – producendo dinamiche distorte e meccanismi distruttivi: anche con il ricorso alla paura – che paralizza – e al senso di colpa (inerito da ricatti affettivi) – che produce falsa morale⁵⁹ – sino al caso della delineazione di un Falso Sé pur di sentirsi accettati⁶⁰. Sembra, inoltre, importante sottolineare come – da indagini sul campo⁶¹ – l'esperienza personale della migrazione possa sia esasperare le condizioni di cattività per le rimesse da garantire, sia lasciare una visione ampia di sostegno a favore di chiunque si incontri e risulti bisognoso di aiuto.

La migrazione incide in modo potenzialmente profondo *sull'identità di genere e generazionale e sui rapporti e legami intergenere e intergenerazionali* – senza mancare del rischio dell'insorgere di conflitti come della possibilità di trasformazione di conflitti intergenere e intergenerazionali – anche con riferimento ai processi e alle pratiche di alfabetizzazione/istruzione e di educazione/socializzazione (con le figure educative e tra pari) che interessano i minori. Se la famiglia, in alcuni casi, può reagire inasprendo l'aderenza alle pratiche di inculturazione (per il timore che i figli e le figlie, per assimilazionismo, omologazione e deculturazione, perdano valori e significati della cultura di riferimento), in altri casi, può agire aperture che svincolano la famiglia stessa dalla solitudine; spesso sono proprio i figli e le figlie – per i rispettivi rapporti con la scuola e le altre agenzie educative extra-scolastiche del territorio, il gruppo dei pari e i media (*mass e personal*) – a fungere da mediatori con la cultura di approdo e a riportare in

⁵⁹ A. S. Neill, *I ragazzi felici di Summerhill*, Milano 2012.

⁶⁰ A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Torino 2008.

⁶¹ L. Cerrocchi et al., op. cit., 2019b, pp. 137-240.

famiglia le evenienze dei processi e delle pratiche di acculturazione (oltre che di socializzazione secondaria).

3. La lingua e il lavoro come principali mezzi di integrazione e inclusione culturale e sociale

Se la(e) famiglia(e) – nella sua/loro caratterizzazione complessa e plurale, interconnessa e in evoluzione – coincide (coincidono) con il principale osservatorio e progetto della migrazione e delle più ampie trasformazioni sociali e culturali, i principali mezzi di *integrazione e inclusione, rispettivamente culturale e sociale, restano la lingua* (che consente l'accesso ai differenti campi del sapere: dunque anche le lingue veicolari, di approdo e di transito, oltre la lingua di origine e i dialetti, e la molteplicità di linguaggi) *e il lavoro* (come attività tipicamente umana che può coinvolgere e accrescere globalmente e/o l'insieme delle facoltà che consentono di espletarlo: fisiche, cognitive, affettive, etiche ed estetiche). Sappiamo che gli stessi rischi di devianza e criminalità che possono interessare anche i minori – siano essi autoctoni che di origine non italiana – sono fortemente correlati – come espressione del conflitto culturale e sociale – alla privazione degli strumenti di integrazione e inclusione.

Questo aspetto rimanda, dunque, all'importanza *dei processi e delle pratiche di alfabetizzazione/istruzione e di socializzazione/educazione* (con ricadute anche sulla qualità della cura fisica e psichica, in senso cognitivo e affettivo), da corrispondere attraverso un corretto grado di sostegno e sfida, sul piano *della cura del contesto e dell'attivazione del soggetto*, entrambi indispensabili per dar luogo a una condizione autenticamente educativa. Potremmo anche affermare – con riguardo al *trinomio educazione-istruzione-formazione*⁶² – che questo aspetto insiste: tanto sul *piano pedagogico*, della *formazione come transazione tra soggetto bio-psicologico (in senso cognitivo e affettivo), società e cultura e/o del formare* per (mettere persone e gruppi nella condizione di) imparare a *formarsi* (autonomamente) e *trasformarsi* (a fronte dei cambiamenti imposti o, meglio, scelti nella vita); quanto sul *piano didattico*, dell'*insegnamento-apprendimento e/o della trasmissione* (insegnamento) e della *generazione* (apprendimento), inter-generazionale e intra-generazionale, del sistema simbolico culturale e/o di segni e di significati.

La lingua e il lavoro permettono di *entrare in contatto con* e di *co-costruire pensieri ed emozioni (se non sentimenti), artefatti e azioni*, tramite una coordinazione tra differenti punti di vista resa possibile da attività di *mediazione* (per conto di un terzo neutrale) o di *negoziiazione* (tra pari).

⁶² F. Frabboni, F. Pinto Minerva, op. cit., 1994.

Prima di addentrarci nelle conseguenti riflessioni, sembrano indispensabili almeno due considerazioni:

- quando discutiamo di minori di origine non italiana (espressione che preferiamo a minori stranieri), non possiamo trascurare – come abbiamo spiegato nel paragrafo 1.1.1 – che ci riferiamo a minori che presentano una forte eterogeneità dovuta alla sintesi della loro condizione sociale, etnico-antropologica-linguistico-religiosa e psicologica: ciò si traduce in differenti variabili assegnate ma anche potenzialità nel percorso scolastico e ci impedisce di appiattirne la lettura e la propensione soltanto su alcuni temi e problemi, motivo per cui – nel paragrafo a seguire – ne tratteremo diversi aspetti ma ricordando la molteplicità e la specificità delle implicazioni a fronte di diverse situazioni che caratterizzano differenti minori;
- la scuola (di differente ordine e grado) traduce la propria intenzionalità formativa (funzione pedagogica) attraverso la propria predisposizione curricolare (funzione didattica): ne consegue che i processi e le pratiche dell'istruzione (alfabetizzazione) e dell'educazione (socializzazione con le figure educative e i pari: quindi, nella sua forma più matura, il lavoro) debbano essere letti e trattati nella loro inestricabilità, dall'accesso al successo formativo, senza trascurare il rischio di un ricorso a un uso selettivo (piuttosto che formativo) e punitivo e/o antipedagogico della verifica e della valutazione producendo ricadute sui destini culturali, professionali ed esistenziali⁶³.

3.1. La lingua: l'alfabetizzazione/l'istruzione

Nel fare riferimento alla *lingua* non possiamo trascurare sia che l'assenza dell'alfabetizzazione linguistica tradisca di fatto la possibilità di quell'accesso trasversale ai saperi che è proprio la lingua a rendere possibile (dunque di integrazione e inclusione culturale) e, di riflesso, di scelta della professione (dunque di integrazione e inclusione sociale e/o socio-economica), sia che è la padronanza della lingua scritta a costituire il fattore di discriminazione nella comprensione e nella partecipazione al progresso individuale e sociale, da parte di ciascuno e tutti.

Da un lato, questo aspetto tende a essere di ridotta interferenza nel caso di minori di origine non italiana pre-scolarizzati (presumibilmente di generazione migratoria successiva alla prima), che hanno frequentato l'asilo nido e/o la

⁶³ I minori sottratti a una cultura teorica e/o che appartengono a gruppi atavicamente estraniati da tale cultura rischiano, di riflesso, di rimanere passivi a quel lavoro intellettuale padroneggiato dai gruppi maggioritari che se ne avvalgono per dominare la realtà; a ciò si aggiunge il rischio – dietro l'autonomia didattica – di un uso (pur involontariamente) strumentale della bocciatura con cui si finisce, per i singoli e i gruppi, a quei lavori e – più complessivamente – a quelle condizioni umili tipiche e croniche nei propri gruppi d'appartenenza.

scuola d'infanzia⁶⁴ – un fattore che, come sappiamo, dobbiamo curare nelle politiche di settore per le importanti ricadute sul successo scolastico⁶⁵ –; figli di coppie miste; o, comunque, figli di famiglie che dispongono di migliori mezzi culturali e socio-economici.

Dall'altro, il medesimo aspetto, per quelle migrazioni con caratteri di povertà culturale e indigenza socio-economica (che sappiamo essere prevalenti), pone il tema-problema del codice ristretto⁶⁶ prima ancora che specifico, come di differenti lingue (relative a molteplici appartenenze, alle lingue coloniali⁶⁷, alla lingua veicolare o di transizione fra Paesi) e di differenti linguaggi, soprattutto in rapporto alla mancata scolarizzazione o alla dispersione scolastica (come peraltro testimoniato nell'esperienza dei Centri Permanenti di Istruzione degli

⁶⁴ I minori di origine non italiana nati in Italia o precocemente arrivati, tendenzialmente, non mostrano significativi problemi di apprendimento e di relazione con i coetanei e le figure adulte (se non legati a specifici profili psicofisici o a vissuti familiari e/o personali irrisolti in termini di appartenenza e identità).

⁶⁵ I minori di origine non italiana senza pre-scolarizzazione e/o con scolarizzazione tardiva nella scuola della cultura di approdo risultano più in difficoltà, se non in ritardo, sia nell'apprendimento della lingua, con risvolti nell'accesso ai campi d'esperienza e/o ai saperi curricolari, che nelle relazioni con pari e adulti (fattori che, in Italia, hanno prodotto il trascorso dibattito sul tetto massimo di alunni migranti per classe e sulle classi ponte). Nei gradi scolastici ulteriori questo aspetto e, più complessivamente, il pauperismo sociale e culturale delle famiglie, cui possono aggiungersi frequenza della scuola a singhiozzo o frammentazioni dovute ad andate e ritorni da scuole di diversi Paesi, si traducono in dispersione scolastica (che, come per gli autoctoni, si intensifica prevalentemente nel biennio delle scuole secondarie di secondo grado rendendo necessario anche ripensare il modo corretto di prospettare l'orientamento scolastico e professionale).

⁶⁶ "L'eventuale analfabetismo della famiglia (con particolare riferimento ai genitori) sia nella lingua di origine che in quella di approdo rende difficile fornire un necessario supporto allo studio per i/le figli/e (considerando anche l'eventuale impossibilità di ricorrere a recuperi a pagamento o la scarsa cura di questo aspetto per mancata consapevolezza dell'importanza dello studio nella vita) con rischiose ricadute sull'isolamento cognitivo e sociale, sull'apprendimento e sull'inserimento dei figli nella realtà sociale. Allo stesso tempo, la lingua può essere riconosciuta dalla famiglia (e/o dalla comunità di origine) per il suo valore strumentale e/o "di transizione" temporanea fra un modello sociale ritenuto familiare e uno prevalentemente vissuto come estraneo e problematico (il minore viene alfabetizzato a una lingua diversa, per giunta scritta, ed eventualmente non padroneggiata dalla famiglia), che ingloba il pericolo di allontanamento e che può favorire un atteggiamento di problematica integrazione configurando alcune popolazioni come «popolo-resistenza» (H. Asséo, *Pour une histoire des peuples-résistance*, [in:] ed. P. Williams, *Tsiganes. Identité, évolution. Actes du Colloque pour le trentième anniversaire des Études tsiganes*, Parigi 1989, pp. 124). Peraltro, non raramente, le politiche che insistono sugli estremi della ghettizzazione/separatismo o dell'assimilazionismo/omologazione possono produrre e/o amplificare la diffidenza delle famiglie di origine non italiana sia verso il coinvolgimento dei/delle figli/e nella ricerca di settore, sia nelle strategie messe in campo tanto da percepire la scuola non come un luogo potenzialmente positivo in funzione dell'integrazione e dell'inclusione bensì potenzialmente negativo in ragione di rischi di deculturazione e conformazione (amplificando forme di controllo di genere e generazionali e conflitti fra generi e generazioni)" (L. Cerrocchi, *Famiglia e Scuola in contesti multiculturali. Tra conoscenza e progettazione pedagogica e didattica*, "Pedagogia Interculturale" 2019d (1).

⁶⁷ Negli ambienti dell'antagonismo politico e/o artistico, saremo a raccogliere la necessità (per noi pedagogica) di interrompere il velo di vergogna verso la propria storia e la propria lingua: fattore intriso del forte peso di vissuti atavici nel caso di popoli soggetti a (vecchi e nuovi) colonialismi.

Adulti – CPIA –, con riguardo anche agli adolescenti di origine non italiana e ai minori stranieri non accompagnati) pur con ricadute in termini di *status* professionale e, di riflesso, socio-economico.

Peraltro, la distribuzione a polvere e ghettizzata delle minoranze e/o l'uso (spesso) congregativo della lingua di origine può intensificare una condizione di stranierizzazione per specifici gruppi sia fuori che dentro la scuola (ad esempio, i minori di origine non italiana come i minori stranieri non accompagnati che frequentano i CPIA lamentano che nei corsi di alfabetizzazione non sarebbero presenti italiani con cui parlare in italiano), mentre l'eventuale appartenenza a comunità della non scrittura (oltre a tradursi in una difficoltà cognitiva nell'apprendere a scrivere e a farlo in una lingua diversa dalla propria con immaginabili ricadute in termini di dispersione) impone ad alcuni di incontrare per la prima volta la scrittura e in un codice affettivo e cognitivo diverso da quello del gruppo di appartenenza⁶⁸. In altri casi, l'insegnamento della lingua si confronta con l'appartenenza a specifici gruppi etnico-linguistico-religiosi alfabetizzati alla lingua di origine al fine di mantenere il canone culturale e/o religioso (può essere il caso, ad esempio, degli studenti che provengono dalle scuole coraniche), rendendo necessario lavorare sull'alfabetizzazione in senso non solo cognitivo (ovvero rendendo coscienti del rapporto tra lingua ed emancipazione culturale e sociale) ma anche educativo, ossia di dialogo interetnico. Non possiamo nemmeno trascurare che alcuni minori sono in grado di ricorrere a lingue diverse (sebbene con un'eventuale difformità qualitativa tra scritto e parlato), quella (o quelle) della famiglia e quella della cultura di approdo o delle culture di transizione (infatti molti minori sono di passaggio, in previsione, se non di rientro nel Paese di origine, di successive migrazioni in altri Paesi, ulteriore fattore che può interferire sul piano della scolarizzazione e deve essere trattato a livello didattico). L'uso di più lingue e di linguaggi plurimi (particolarmente valorizzabili tramite pratiche laboratoriali dedicate ai linguaggi estetici come, ad esempio, ai *silent book*) può ammortizzare – almeno in fase iniziale – incompetenze nella lingua orale e scritta consentendo di comunicare. Non di scarsa importanza, la lingua è anche quella dei media (prevalentemente televisione, ma anche radio e stampa, sempre più *social e personal media*), che possono essere fruiti nella lingua di origine oppure in quelle veicolari, di transito o di approdo, con un impatto informale sull'apprendimento della nuova lingua (in certi casi coadiuvato anche dai rapporti con la scuola) o sul mantenimento o meno di continuità con il Paese di provenienza, senza mancare di produrre modelli e, di riflesso, di condizionare stili di vita.

⁶⁸ Se è vero che un soggetto "orale" (e non "alfabetico") non è assolutamente destinato a non apprendere altre lingue, è altrettanto vero che la difficoltà dell'apprendimento della lingua risulta essere un aspetto di particolare criticità ulteriormente appesantito dall'assenza, in alcuni casi già nella lingua di origine, di una produzione scritta e cruciale per le sue ricadute sul complessivo successo scolastico e formativo.

Sotto questo punto di vista, non possiamo trascurare alcune questioni: il peso della scrittura nella costruzione interna ed esterna delle topiche riferibili a spazio-tempo-relazioni della vita umana (per essere più chiari, possiamo provare a pensare come sarebbe differente il nostro modo di intendere e di agire nel tempo, nello spazio e nelle relazioni se nella nostra vita fosse stata assente la scrittura); il rapporto in cui l'apprendimento della lingua (e di riflesso dei saperi del curricolo) e delle regole alla base della socializzazione (sia con le figure educative che con i pari) si pone con i contesti formali ma anche con quelli non formali e informali di educazione e di vita (negli ultimi casi per immersione e, non possiamo tralasciare, per condizionamento)⁶⁹; la contraddittoria tendenza a ricorrere a certificazioni di eventuali patologie (identificando una differenza di ordine culturale con una condizione di deficit di apprendimento) che non manca nemmeno del rischio di tradursi in una programmazione diversificata e/o semplificata, caratterizzata dalla definizione di obiettivi minimi, e che colpisce molti minori di origine non italiana, ricorrendo di conseguenza a una valutazione in base agli obiettivi identificati nel progetto individuale e prevalentemente di socializzazione (cioè non tanto di alfabetizzazione); il ricorso (sebbene non intenzionale) a un uso selettivo (in uscita) piuttosto che, correttamente, formativo (in ingresso e in *progress*) della verifica e della valutazione, al fine del consolidamento e del recupero degli apprendimenti attraverso strategie individualizzate e personalizzate, anche entro attività di cooperazione.

Sommiamo una ulteriore questione: espressione della povertà sociale e culturale di molti minori di origine non italiana (perché delle loro famiglie) come variabile assegnata è la canalizzazione (non solo precoce laddove avevano potuto studiare) ma obbligata del percorso di studi verso una formazione professionale o scorciatoie (rivestite da un certo tipo di esternalizzazioni del curricolo scolastico se non da precarie certificazioni delle competenze) che si traducono deterministicamente nei destini occupazionali e personali, quale riproduzione della frattura tra teoria e prassi come culture che esprimono la sperequazione fra classi sociali e fra gruppi etnici. Una sperequazione – quella fra teoria e prassi – che nelle trame delle classi sociali e dei gruppi etnici si riproduce internamente anche a livello di genere, con un segno a sfavore per quello femminile (di cui la

⁶⁹ Sul piano della socializzazione, molti minori di origine non italiana non praticano attività pomeridiane con i coetanei al di fuori della scuola se non quelle a fruizione gratuita e prossime ai luoghi di vita; un fattore dovuto a questioni di sistema – sui cui è fondamentale riflettere e intervenire –: problemi economici (ossia eventuali condizioni di indigenza familiare che non permettono di usufruire di servizi a pagamento diversamente fruibili dai coetanei), mancanza di tempo da parte dei genitori (ossia, sempre per motivi economici, padre e/o madre sono impegnati in lavori pesanti e a tempo pieno e non possono accompagnare i/le figli/e) e questioni culturali (ossia diffidenza nei confronti delle proposte culturali, sportive e soprattutto di natura religiosa, provenienti dal Paese d'immigrazione, nonché, particolarmente in alcune culture, madri impegnate nella cura dei/delle figli/e alle quali non viene consentito di uscire da casa oppure ragazze alle quali non è consentito di svolgere attività sportive o di altro valore formativo).

scolarizzazione non sempre è incentivata in termini di frequenza scolastica e sollecitazione agli studi da parte della famiglia: per esempio, si rivelano frequenze a singhiozzo come fermo casalingo delle bambine/ragazze per la cura della casa e/o di fratelli/sorelle a seguito delle partenze delle madri).

Al contrario, si tratta di questioni che meritano di essere trattate con competenza e coscienza pedagogica e didattica, rimandando alla necessità per le figure professionali di smarcarsi da letture e interventi caratterizzati da stereotipi e pregiudizi culturali e privilegiando risposte capaci di assumere in modo competente e profondo le differenze, attraverso un ripensamento del curricolo in prospettiva interculturale⁷⁰.

All'interno di una riflessione intorno a quel contributo fondamentale che la scuola potrebbe e dovrebbe corrispondere, si rendono necessarie sia una *revisione dei programmi d'insegnamento sia l'adozione di una prospettiva curricolare che sappia valorizzare gli effetti formativi delle singole discipline, ma anche del valore che assumono nella loro globalità* (ciascuna disciplina è necessaria ma se presa da sola insufficiente)⁷¹: il curricolo⁷² dovrebbe riuscire a connettere l'intero sistema di saperi, interno ed esterno alla scuola, supportato dalla definizione dei traguardi che si propone e dall'organizzazione degli specifici saperi che prevede, per dare integrità e unità all'esperienza formativa, ossia concorrendo a formare *formae mentis*⁷³ capaci di *pensiero logico-paradigmatico*, tipico delle scienze esatte, e di *pensiero narrativo*⁷⁴, tipico delle scienze umane, in funzione di una conoscenza e di una coscienza che ineriscano ecologicamente ed eticamente il progresso scientifico e sociale.

Questa prospettiva: include la visione di un curricolo teso a corrispondere a conoscenze, abilità e competenze di base (fondamentali e irrinunciabili), stabili (che permangano nella memoria), sistematiche (non frammentarie ma progressive), reticolari (capaci di creare connessioni tra saperi), capitalizzabili (che possono fornire la base o l'anello per un sapere più ampio) e decontestualizzabili (che possono essere utilizzate in tempi e spazi, attività e relazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite e funzionali a promuovere auto-apprendimento e auto-orientamento)⁷⁵; richiede un coinvolgimento e una partecipazione da parte degli studenti, delle famiglie e dei gruppi di riferimento meglio funzionale a favorire la conoscenza di valori e significati delle culture di origine e a creare raccordo tra processi e pratiche di inculturazione e acculturazione, socializzazione primaria e socializzazione secondaria, tanto da sventare rischi di deculturazione.

⁷⁰ M. Baldacci, *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma 2006.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Il curricolo si distingue in esplicito e implicito: entrambi questi livelli logici concorrono a perseguire e conseguire una forma d'intuizione trans-contestuale (ibidem).

⁷³ H. Gardner, *Formae mentis*, Milano 1987.

⁷⁴ J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Roma – Bari 2002.

⁷⁵ G. Domenici, *L'orientamento diacronico-formativo*, Roma 1995.

Come anticipato, purtroppo, tutti i minori (e non solo) di origine non italiana vengono inglobati nella macro-categoria “stranieri” senza riconoscere il loro specifico sociale e culturale e, nel caso degli alunni di alcune culture o comunità collocate per rappresentazione sociale nella scala più bassa di allusi organigrammi sociali e culturali, ciò è aggravato da una loro rappresentazione di «diversi tra diversi», posti al livello più basso di quella scala. Aspetti che, ad esempio, rilanciano anche la necessità di mettere a punto protocolli di lavoro e buone pratiche a livello centrale e/o locale per documentare la storia e il percorso di studenti di cui si rischia di perdere le tracce ai fini della continuità fra ordini e gradi scolastici – senza escludere casi di ulteriore migrazione in altre città o nazioni – come fra diverse agenzie e di riflesso – ma non solo – tra insegnanti ed educatori, che tendono a lavorare su binari paralleli senza necessariamente incontrarsi a livello culturale e operativo (un aspetto molto critico nel caso di minori di origine non italiana con famiglie particolarmente problematiche e fragili o affidati a comunità educative).

3.2. Il lavoro: la socializzazione/l'educazione

Nel fare riferimento al *lavoro* come a un'attività vitale, tipicamente umana e co-evolutiva, non possiamo trascurare, anche per molti minori di origine non italiana, i rischi di un lavoro subalterno e altamente alienante, tra la crisi (intesa anche e proprio come espressione di istanze sociali capitaliste e coloniali: si pensi alle forti contraddizioni del caporalato e dello sfruttamento autoctono e straniero concentrato nelle Baraccopoli e nei Ghetti) e la necessità educativa dell'attivazione di risorse e strategie che rimanda a una visione ampia e storico-culturale della dimensione informale dell'apprendimento e del lavoro come mezzo di sostentamento, coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali e possibilità di partecipazione sociale attiva. Questo pone il problema di sostenere sia i minori di origine non italiana (a partire dalla coltivazione della qualità del curriculum scolastico ed eventualmente nella formazione professionale) nell'accesso e nella presenza, nell'aggiornamento e nella riconversione, nel ri-orientamento, nell'auto-orientamento e nel reinserimento al lavoro; sia le pratiche di cura intrinseche al bilancio personalizzato e guidato di competenze, per identificare potenzialità personali e professionali, suscettibili di essere investite nella ri-elaborazione e nella realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale, e di ri-progettazione della struttura della vita⁷⁶.

Sotto questo punto di vista, sembra irrinunciabile rimarcare almeno due questioni. Da un lato, che l'assenza/la privazione del lavoro coincide con un

⁷⁶ M. Ladogana, I. Loiodice, *Il Bilancio di competenze. Un'azione educativa di natura sociale*, [in:] op. cit., eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, 2018, pp. 270-284; M. Ladogana, *Dal racconto al progetto di vita e di lavoro. Le potenzialità del Bilancio di competenze*, [in:] op. cit., ed. L. Cerrocchi, 2019, pp. 288-304.

tempo vuoto e abbandonico, depressivo e di amplificazione del disagio, tale da rischiare di tradursi in criminalità. Si tratta di un tema molto complesso: possiamo immaginare cosa significhi essere nel pieno di un'età di vigore fisico e cognitivo utile a lavorare ma dover restare in condizione di vuoto culturale e sociale, di inattività, di disuso delle abilità e riduzione della socialità complessa tipica dei contesti lavorativi. Sono molti i migranti, anche minori, che esprimono criticità legate al lavoro e alla necessità di guadagnare per risparmiare denaro oltre che competenze per la progettualità futura; non possiamo nemmeno trascurare i riscontri negli studi di settore sul rapporto fra migrazione e ricorso a e/o dipendenza da sostanze per coprire il vissuto depressivo. Dall'altro, in molti minori di origine non italiana non manca né la consapevolezza di quanto sia importante studiare per inserirsi nel contesto lavorativo (tanto da impegnarsi, a seconda delle loro condizioni di presenza o di ingresso scolastico, nel conseguimento del diploma di scuola media inferiore o superiore, in corsi di formazione professionale e, in futuro, in corsi di laurea etc.), né il rispettivo impegno anche affrontando le difficoltà logistiche (diversi sono i minori di origine non italiana che vivono in luoghi periferici o, comunque, lontani dai luoghi di istruzione e di formazione professionale): nel caso in cui le famiglie siano presenti, questo fattore non è estraneo alle aspettative delle famiglie stesse in termini di emancipazione individuale e collettiva (e tali da essere più o meno strumentali o di lungo corso)⁷⁷.

4. Le professioni educative: la formazione iniziale e in servizio

Il potenziale (dei ruoli e delle funzioni) delle *professioni educative* muove da differenti questioni. Tra queste:

- una visione sociale del pedagogico – diversa da quella privata e privatistica della famiglia – che si concentra su compiti, strumenti e strategie secondo un principio di comunità e corresponsabilità educativa (perseguita, allo stesso tempo, dalla cura del contesto e dell'attivazione del soggetto, attivando processi e pratiche di coscientizzazione e di autode-terminazione di persone e gruppi)⁷⁸;

⁷⁷ Il modo in cui la nascita dei/lle figli/e e/o il loro arrivo viene trattato e vissuto da parte dei genitori (come dal resto della famiglia) può segnare il tentativo e l'impegno di non rimanere invisibili e ai margini della società, spingendo gli adulti ad assumere ruoli sociali nuovi oltre a quello di lavoratore, avviando o ampliando intrecci e interazioni stabili con altri luoghi e figure educative (ad esempio, la scuola e gli insegnanti), tanto da permettere ai figlie e alle figlie di godere di migliori condizioni di vita.

⁷⁸ In particolare, ci riferiamo a una progettazione (partecipata e che muova da una significativa conoscenza) a favore di minori di origine non italiana da sostenere in percorsi di alfabetizzazione e lavoro, di fruizione dei servizi sanitari e sociali, delle agenzie sportive, culturali, aggregative, valoriali e artistiche del territorio e dei territori, senza trascurare la prospettiva del ritorno come di una neo-progettualità formativa, di lavoro e di vita. Ci pare importante segnalare anche l'opportunità

- la prospettiva dell'educazione per tutta la vita (tutte le età della vita sono intese come età dell'educazione, tra continuità e specificità formativa) attraverso l'idea regolativa del sistema formativo integrato e/o del lavoro di rete (entro la continuità sinergica e strategica ma anche il riconoscimento dello specifico formativo di agenzie e attori) per corrispondere a una formazione integrale/multidimensionale del soggetto-persona (concorsa dalla coltivazione dell'autonomia fisica, cognitiva, affettiva, etica ed estetica) (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

Da un lato, emerge, preminente, il potenziale di figure e/o ruoli parentali interni (dunque non solo genitoriali) (testimoni soccorrevoli per la Miller)⁷⁹ e professionali esterni (testimoni consapevoli per la Miller)⁸⁰ che (si rivelano e rivelano versioni alternative del fare e del sentire, del pensare, del dire e dell'essere mentre) lavorano nella/per/con la/le famiglia/e, particolarmente l'educatore professionale socio-pedagogico (come figura ponte all'interno di servizi/agenzie/realtà di settore e con l'esterno tra scuola, famiglia, comunità di affido educativo e altre agenzie educative extrascolastiche) ma anche il pedagogista (come figura di coordinamento, ricerca e supervisione)⁸¹, senza trascurare ulteriori professionalità che attraversano la pluralità e la dinamicità dei *contesti*

di mettere a punto strumenti e strategie pedagogicamente connotati, a livello conoscitivo ma anche formativo-revisionale (dunque, di ri-significazione), sia per i soggetti in educazione che per le figure professionali: secondo un *setting* educativo che, da un lato, assume il viaggio di formazione e, dall'altro, tratta la narrazione di gruppo dell'esperienza migratoria (direttamente vissuta o indirettamente assorbita dalla famiglia) come un processo e una prassi di condivisione e, soprattutto, di ricostruzione profonda dell'esperienza e, più ampiamente, come esperienza formativa funzionale all'integrazione e all'inclusione culturale e sociale (L. Cerrocchi, op. cit., 2019a).

⁷⁹ A. Miller, op. cit., 2008.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Siamo a insistere sull'essere e fare l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista. Sotto questo punto di vista, il lavoro della comunità pedagogica italiana è stato recepito (sebbene con alcuni adattamenti) ai sensi della Legge 27 Dicembre 2017, n. 205, commi 594-601, promulgata dalla Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29.12.2017 ed entrata in vigore in data 1.1.2018, e nel Decreto Legislativo 65 del 13 Aprile 2017. Nel primo testo, in particolare, all'interno dell'Emendamento alla Legge di Bilancio "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista" (la cosiddetta "Legge Iori"), si ottengono importanti risvolti culturali e professionali, assumendo il distinguo tra educatore professionale socio-pedagogico (formato nei CdS di area pedagogica) ed educatore professionale socio-sanitario (formato nei CdS di area sanitaria); stabilendo l'obbligo dello specifico titolo secondo una rispettiva collocazione del curriculum formativo; e, nel caso dei curricula di nostro interesse, riconoscendo i contesti di professionalità sia per l'educatore di formazione pedagogica che per il pedagogista (quest'ultima, figura mai ufficialmente prevista e/o regolamentata se non in recenti e dispari regolamentazioni locali). Allo stesso tempo e sempre ai sensi della Legge 205/2017, con specifico riferimento al comma 597, è stato previsto un Corso intensivo di formazione da 60 CFU per la Qualifica di Educatore Socio-Pedagogico, al fine di corrispondere una formazione almeno di base e di sanare la posizione di coloro che hanno esercitato la professione senza un titolo di studio coerente e venendo inquadri (non contraddittoriamente anche a livello economico) nel ruolo di operatore.

*educativi per il sociale e l'interculturale*⁸². Dall'altro, assumiamo l'Educazione degli Adulti (con riferimento a figure parentali e professionali) come stato e condizione dell'esistenza considerata centrale nei cicli biologici e nel corso umano della vita e della processualità educativa, come prospettiva a carattere meta (nel caso delle professioni educative, per la *formazione iniziale e in servizio* di adulti che, a propria volta, concorreranno – tramite processi e pratiche di educazione e istruzione – alla altrui formazione) e, dunque, come *fattore culturale-professionale-esistenziale*. In termini di *Educazione degli Adulti*, siamo interrogati e investiti – tra accademia e terzo settore – nel privilegiare curricula formativi e percorsi professionali (tanto per i pedagogisti in accademia che per le professioni educative, di differente e pari ruolo e funzione) coerenti nei fini e nei metodi, inclusivi della supervisione scientifica e della valutazione formativa in équipe, caratterizzati da un fecondo rapporto tra ricerca-azione-formazione⁸³ e, dunque, tra ricerca-didattica-terza missione: ovvero, secondo un progetto scientifico (pensare) interessato a risolvere una tensione sociale (fare) e nel tentativo di svincolarsi da quello stesso conflitto sociale che esaspera le criticità dei soggetti in educazione mentre (non diversamente) ricade a livello economico e di progettualità di vita sulle professioni educative⁸⁴.

⁸² Una nota non secondaria merita la presenza di volontari, soprattutto nei contesti extrascolastici: può trattarsi di persone con altro profilo culturale e/o professionale oppure che muovono dalla stessa professione rispetto alla quale svolgono attività di volontariato (in molti casi da cui sono andati in pensione). La delicatezza delle storie e dei contesti di presenza dei minori di origine non italiana richiama l'importanza di una attenta scelta dei volontari e, sebbene non come richiesta esperta, di una rispettiva formazione di base. Sotto questo punto di vista, sottolineiamo l'importanza di una buona preparazione e un buon supporto dei volontari stessi, anche per l'impatto psicologico, tanto da non esasperare le criticità dell'utenza come quelle stesse criticità che possono essere – non linearmente – alla base della scelta del soggetto di intraprendere esperienze di volontariato; non possiamo nemmeno trascurare il rischio, ovvero la contraddizione, di un ricorso ai volontari per sanare l'assenza di personale da parte delle realtà di settore con un'amplificazione del conflitto sociale.

⁸³ Cfr. G. Asquini (ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano 2018. In questo senso, consideriamo l'importanza di percorsi di ricerca-azione-formazione inclusivi: dell'acquisizione di un buon quadro teorico; del corrispondere a rassegne internazionali, nazionali e locali delle ricerche e dei progetti di settore; della mappatura delle realtà e/o delle esperienze di settore; della formazione iniziale e in servizio delle figure educative implicate nella ricerca-azione; dell'analisi delle fonti e dei documenti, della messa a punto di strumenti conoscitivi per la revisione delle strategie di intervento; della presentazione dei risultati (a vantaggio del mondo scientifico, della società e del territorio) attraverso seminari e convegni in università e la pubblicazione dei risultati in forma di volume, saggi e articoli, a favore del target, delle realtà e delle professioni di settore, così come della più estesa società.

⁸⁴ L. Cerrocchi, op. cit., 2019a.

Bibliography

- Agamben G., *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Torino 1995.
- Annacontini G., Rodriguez J. L. (eds.), *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*, Milano 2019.
- Asquini G. (ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano 2018.
- Asséo H., *Pour une histoire des peuples-résistance*, [in:] *Tsiganes. Identité, évolution. Actes du Colloque pour le trentième anniversaire des Études tsiganes*, ed. P. Williams, Parigi 1989.
- Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Novara 2013.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma 2006.
- Balsamo F., *Famiglie di migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Roma 2003.
- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento 2000.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano 1977.
- Berne E., *Intuizione e stati dell'io*, Roma 1992.
- Bertolini C., *La narrazione in ambiente digitale: implicazioni e prospettive didattiche di una strategia*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna 1986.
- Bruner J. S., *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari 2002.
- Catanzaro R., Colombo A., *Badanti & Co. Il lavoro domestico straniero in Italia*, Bologna 2009.
- Catarci M., *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, [in:] *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, eds. M. Catarci, E. Macinai, Pisa 2015.
- Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Roma 2008.
- Ceravolo F.A., Molina S., *Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, "Quaderni di Sociologia" 2013, 63.
- Cerrocchi L., D'Antone A., *Le punizioni corporali: tra disfunzionalità della famiglia e servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità*, "Rivista Italiana di Educazione Familiare" 2020 (1).
- Cerrocchi L., Zannoni F., *La mediazione culturale e il volontariato*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.
- Cerrocchi L., Dozza L. (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano 2018.
- Cerrocchi L., Contini A. (eds.), *Culture migranti. Luoghi fisici e mentali d'incontro*, Trento 2011.
- Cerrocchi L. (ed.), *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano 2019a.

- Cerrocchi L. et al., *Narrare la migrazione come esperienza formativa: compiti, strumenti e strategie nel Progetto con i Richiedenti Protezione Internazionale della Cooperativa Sociale e di Solidarietà L'Ovile di Reggio Emilia*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi L., Milano 2019b.
- Cerrocchi L., *La migrazione come esperienza formativa: tra processi e pratiche*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019c.
- Cerrocchi L., *Famiglia e Scuola in contesti multiculturali. Tra conoscenza e progettazione pedagogica e didattica*, "Pedagogia Interculturale" 2019d (1).
- Cerrocchi L., *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, [in:] *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, eds. M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi, Lecce 2019e.
- Cerrocchi L., *La famiglia come osservatorio e progetto migratorio in prospettiva pedagogica*, [in:] *Sguardi simmetrici. Ragazzi che vengono da lontano nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, ed. C. Brescianini, I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna 2018a.
- Cerrocchi L., *La famiglia come ambiente e/o sistema educativo*, [in:] *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, Milano 2018b.
- Cerrocchi L., *La relazione educativa: variabili esterne e interne*, [in:] *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, Milano 2018c.
- Cerrocchi L., Ruscica V., *La migrazione interna dal Sud al Nord Italia. Per un'analisi pedagogica di sistema in funzione dello sviluppo sostenibile*, [in:] *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, ed. A. D'Antone, Bergamo 2017a.
- Cerrocchi L., Ruscica V., *Vivere la migrazione: dal Sud al Nord Italia. Tra analisi di sistema e delle storie delle studentesse del DESU Unimore: prospettive pedagogiche di sviluppo sostenibile*, [in:] *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile*, ed. A. D'Antone, Bergamo 2017b.
- Cerrocchi L., *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*, Bari 2013.
- Chitussi B., *Nuda vita e funzione biografica. Per una filosofia della migrazione*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.
- Cooper D., *Psichiatria e antipsichiatria*, Roma 1972.
- Coppo P., *Tra psiche e cultura. Elementi di etnopsichiatria*, Torino 2003.
- D'Antone A., *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- D'Antone A., *I legami familiari: criticità e fattori di sviluppo e di educazione*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi L., Milano 2019.

- De Martino E., *Sud e magia*. Milano 1959.
- Demetrio D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano-Udine 2012.
- Di Cesare D., *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*, Torino 2017.
- Di Nola A.M., *Gli aspetti magico religiosi di una cultura subalterna*, Torino 1976.
- Domenici G., *L'orientamento diacronico-formativo*, Roma 1995.
- Dozza L., *Professioni educative per il sociale: progettualità e setting educativo*, [in:] *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, Milano 2018.
- Dozza L., *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, [in:] *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, ed. M. Contini, Roma 2000.
- Dozza L., *Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo*, "Pedagogia più didattica" 2009 (1).
- Fiorucci M., *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*, Roma 2018.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino 1976.
- Frabboni F., Guerra L. (eds.), *La città educativa: verso un sistema formativo integrato*, Bologna 1991.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari 1994.
- Gardner H., *Formae mentis*, Milano 1987.
- Ginzburg N., *Lessico familiare*, Torino 1963.
- Grinberg R., Grinberg L., *Psicoanalisi della migrazione e dell'esilio*, Milano 1990.
- Lacan J., *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*, Roma 2005.
- Ladogana M., *Dal racconto al progetto di vita e di lavoro. Le potenzialità del Bilancio di competenze*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.
- Ladogana M., Loiodice I., *Il Bilancio di competenze. Un'azione educativa di natura sociale*, [in:] *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, Milano 2018.
- Lewin K., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna 1972.
- Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A., *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*, Bologna 2002.
- Manzini R., *I gruppi di auto/mutuo aiuto* [in:] *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, eds. L. Cerrocchi, L. Dozza, Milano 2018.
- Miller A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé*, Torino 2008.
- Montuschi F., *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, Brescia 1983.
- Moscato M.T., *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia 1994.
- Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, Bologna 2005.
- Neill A.S., *I ragazzi felici di Summerhill*, Milano 2012.

- Nitsun M., *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*, London 1996.
- Panforti M.D., *Cross-Border Proceedings in Family Matters before National Courts and the CJEU – Italy* [in:] *Enhancing the Efficiency of the Brussels IIbis Regulation*, 2018.
- Pinto Minerva F., *Narrare l'errare per ibridarsi con le alterità*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.
- Pinto Minerva F., *Contributo per una fondazione scientifica dell'educazione per tutta la vita*, "Pedagogia oggi. Mensile della Società Italiana di Pedagogia" 2002, 5-6.
- Pintus A., *Nascere e crescere stranieri in Italia*, "ERE", 2010.
- Porcaro E., *L'alfabetizzazione: formazione scolastica e CPIA*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano.
- Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, [in:] *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, eds. E. Becchi, B. Vertecchi B., Milano 1990.
- Rutschky K., *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Milano-Udine 2018.
- Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano 2002.
- Schützenberger A.A., *La sindrome degli antenati*, Roma 2004.
- Traverso A., *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, Milano 2018.
- Vaccarelli A., *Esistenze in fuga. Narrazioni, resilienza, cura educativa*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.
- Vanni F., *Modelli di gruppo e ricerca psicologica*, [in:] *La gestione delle dinamiche di gruppo e i gruppi psicoterapeutici*, ed. G. Trentini G., Milano 1987.
- Vygotskij L.S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma 1990.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma 1971.
- Wild P.F., *L'audizione del richiedente protezione internazionale e il ruolo della memoria di accompagnamento*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.
- Winnicott D., *Gioco e realtà*, Roma 1971.
- Zannoni F., *Intercultural Mediation Addressed to Refugees and Asylum Seekers in Italy*, "Žurnal Sibirskogo Federal'nogo Universiteta. Serija Gumanitarnye Nauki" 2020, 13.
- Zizioli E., Franchi G., *Ri-dare voce senza parole. I racconti di sole immagini come dispositivo autobiografico per la costruzione di nuovi immaginari*, [in:] *Narrare la migrazione come esperienza formativa: strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, ed. L. Cerrocchi, Milano 2019.

SUMMARY

Foreign minors: between family and school in a pedagogical perspective

The present paper focuses on foreign minors: between family and school in a pedagogical perspective (within the framework of general and social pedagogy, including, in particular, intercultural pedagogy and Adult Education). Themes and problems are presented in four main areas – concerning the so-called foreign minors (an expression considered as inadequate) – of which we briefly report some results that emerged from our study and field work:

- the *foundational framework* of interculture in a pedagogical perspective. Pedagogical and didactic knowledge and planning take into account the social, cultural and psychological factors that characterize migrations, in order to develop tools of analysis and strategies of intervention related to the processes and practices of education;
- *the family* as the main migration observatory and project. At a cognitive and planning level, it is essential to take into account the different structures of the family nucleus (male traditional, female reuniting, neo-constitutive, simultaneous, monocultural, biparental and diasporic families, unaccompanied minors, white orphans, presumed minors), as well as of the family material and symbolic functions of propulsion, of agent of control, its absence, or its role as a resource in presence, and the cost covered by the family in the migratory chain and of the respective repercussions on the identity of gender and between genders, of generation and between generations;
- *the role of family and parenting support services*. The family presents developmental and educational tasks for all its members with their different roles and functions; in particular, generativity does not coincide with parenting, which, on the other hand, requires – in addition to psychological balance and ethical integrity – educational skills that must be built and cultivated;
- *education / literacy and socialization / education* as processes and practices that affect the *school curriculum* (in its different orders and degrees); therefore, *language* and *work* are the main means of cultural and social integration and inclusion. On the one hand, a revision of teaching programs and a rethinking process of the curriculum in a multicultural perspective appears to be necessary; on the other hand, it is mandatory not to neglect the importance of literacy in relation to language (and languages) and, consequently, to knowledge, also from an employment perspective;
- *the professional figures* (in initial training and in service), with particular reference to the educational care provided by teachers, socio-pedagogical professional educators, and pedagogists. On the one hand, the potential of external professional figures and roles emerges, making them *conscious*

witnesses who reveal, while working with families, both themselves and alternative ways of DOI: 10.15290/mhi.2020.19.01.01ng, of feeling, of thinking, of saying, and of being. On the other hand, we consider *Adult Education* (with reference to parental and professional figures) as a *cultural-professional-existential factor*, in order to free ourselves from the social conflict that exacerbates the subjects' critical issues in their education, with repercussions on the economic and life planning levels of the educational professions.

The paper intends to show *possible lines of evolution and unchartered bases for educational planning* addressed to minors of non-Italian origin, as a form of community task and educational co-responsibility.