Pensare la trama che connette. Un approccio sistemico e narrativo ai percorsi dei MSNA

Giuseppe Burgio*

Riassunto

L'articolo non si focalizza sui minori stranieri non accompagnati nel sistema di accoglienza, ma sui percorsi materiali e simbolici che costruiscono il loro profilo esperenziale e che hanno inevitabili ricadute sul sistema di accoglienza e sui professionisti che vi lavorano. A partire dall'ecologia della mente di Gregory Bateson, si propone un'analisi sistemica e intersezionale che attraversa gli spazi delle comunità per minori, i corpi sessuati di questi ultimi, il loro passaggio adolescenziale, i loro progetti di vita e le drammatiche esperienze che hanno subito durante la migrazione. Tale analisi conduce a una proposta educativa progettuale: la co-costruzione di spazi dedicati all'ascolto delle narrazioni dei minori per riuscire a rispondere ai loro bisogni identitari, terapeutici ed educativi.

Parole chiave: MSNA; adolescenze; genere; narrazioni.

Thinking the pattern that connects. A systemic and narrative approach to the paths of unaccompanied foreign minors

Abstract

The article does not focus on unaccompanied foreign minors in our national reception system, but on the material and symbolic paths that build their experiential profile and that have inevitable repercussions on the reception system and the professionals who work there. Starting from Gregory Bateson's ecology of the mind, a systemic and intersectional analysis is proposed that crosses the spaces of communities for minors, their bodies, their adolescent transition, their life projects and the dramatic experiences they have undergone during migration. This analysis leads to an educational proposal: the co-construction of spaces dedicated to listening to minors' narratives in order to be able to respond to their identity, therapeutic and educational needs.

Keywords*: MSNA; adolescence; gender; narratives.*

* Università degli Studi di Enna "Kore" (Italia).

Civitas educationis, a. XI, n. 2, dicembre 2022 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857599533 • DOI: 10.7413/2281-9568048
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me?
Gregory Bateson

1. Un approccio sistemico

I minori stranieri non accompagnati (d'ora in poi, MSNA) vivono – nella stragrande maggioranza dei casi – in centri residenziali per minori (d'ora in poi, comunità), in stretto rapporto con figure professionali stabilite da un complesso sistema nazionale di accoglienza che è regolato e controllato da un insieme di norme, attori e istituzioni (Salinaro, 2021; Campomori & Caponio, 2017; Barberis & Boccagni, 2014; Fassin, 2011; Zincone *et al.*, 2011). Lo sguardo della ricerca pedagogica si concentra quindi spesso sulla comunità d'accoglienza, intesa come luogo fisico, simbolico ed educativo. Questa focalizzazione appare consigliata anche dal fatto che le comunità per minori costituiscono il microcosmo che quasi monopolizza il tempo della vita sociale dei MSNA. La comunità costituisce quindi la cornice che delimita il nostro sguardo analitico, l'orizzonte di pensabilità delle nostre domande sui MSNA, nonché l'ambito naturale di intervento operativo: i presupposti della nostra analisi sono cioè coerenti, omogenei e organici rispetto alla razionalità che governa il sistema d'accoglienza. Applicando questo sguardo analitico, la ricerca educativa lavora per ottimizzare l'esistente, professionalizzando sempre meglio gli operatori e le operatrici, progettando risposte sempre più efficaci ai bisogni individuati. La pedagogia italiana in particolare vi si impegna da tempo con generosità e grande professionalità (per fare solo qualche esempio: Campani & Silva, 2004; Agostinetto, 2015a, 2015b; Muscarà, 2017; Traverso, 2018a; Biagioli, 2018; Ulivieri, 2018).

All'interno di questo orizzonte, è forse utile proporre uno sguardo in tralice, guardare ai MSNA da un diverso punto di vista, provando a tirarsi parzialmente fuori da quello che potremmo kuhnianamente definire il "sapere paradigmatico" sui MSNA e sull'accoglienza (Kuhn, 1962, 1977; Burgio, 2007). Si è, infatti, ormai costituito un efficace modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano il campo della ricerca sui MSNA, a un insieme di regole su come fare scienza, all'interno di una cornice teorica condivisa. Il presente contributo non ha ovviamente la presunzione di voler proporre un cambio di tale paradigma, più semplicemente di tentare di ragionare sulla cornice entro cui analizziamo il tema dei MSNA, trattando la comunità non solo come un luogo fisico, caratterizzato da professionalità e interventi educativi concreti, ma come un luogo di attraversamento di una molteplicità di vettori che disegnano un sistema complesso, da affrontare quindi con un'impostazione complessa, sistemica, *ecologica* (Bateson, 2000[1972], 2002[1979]; Burgio, 2005; Baldacci, 2021).

L'uso che Bateson fa del termine *ecologia* – lungi dal riferirsi all'ambientalismo – disegna infatti un'ampia *scienza dei contesti*, ma l'etimologia greca di questo termine rimanda al significato letterale di *scienza* (da *logos*)

della casa (da *oikos*) e, in questa accezione, possiamo applicarla alla comunità per minori – intesa come *casa* condivisa – analizzandola come *contesto* delle traiettorie esistenziali dei MSNA. Appare cioè utile dal punto di vista epistemologico provare a pensare la comunità d'accoglienza come un dispositivo materiale, relazionale e culturale, come un assemblaggio complesso di persone, leggi, narrazioni, professionalità e saperi, un intreccio prodotto e costantemente riprodotto performativamente dai soggetti e dagli incontri, inserito in composizioni di scala più ampia, attraversato da traiettorie, evoluzioni, conflitti, e quindi produttore di effetti che possono anche essere differenti da quanto auspicato e progettato, nonché – infine – come spazio politico, di negoziazione di interessi divergenti, inevitabilmente inserito in un orizzonte cosmopolitico (Jaque, 2021). In questo contesto, accanto al proporre nuove pedagogie e nuove prospettive d'intervento, può essere utile articolare diversamente quelle "parentele" già esistenti tra i frammenti di realtà che possiamo mobilitare, seguendo come stimolo la domanda di Bateson posta in esergo. Una comunità è infatti un groviglio di spazi, di tempi e di corpi che si dipana molto al di fuori dei muri che la delimitano, comprendendo le compagnie aeree, i video virali su internet, i servizi di *money transfer*, i "signori della guerra" libici, WhatsApp, la TV, le norme legali, le limitazioni di budget, i conflitti ideologici, le difficoltà tecniche e molto altro: una comunità infatti è ridondante, eterogenea, resiliente, è cioè tutto tranne che uno spazio neutro (nel senso in cui potrebbe esserlo, ad esempio, un hotel) dove alcuni soggetti semplicemente abitano o lavorano. Per comprendere questo mondo è a mio avviso necessario provare a dipanare il groviglio che ho descritto, delineando – nelle pagine successive – almeno alcuni dei "fili" materiali e simbolici che lo compongono: le strategie e le tattiche, i profili, le adolescenze, gli attraversamenti, l'ascoltare.

2. Strategie e tattiche

Nella direzione indicata, di analisi ecologica della *casa*, possiamo partire dal fatto che una comunità – in quanto casa condivisa – non può essere il pacifico rifugio della privacy, spazio irenico dell'abitare individuale: vi viene continuamente discusso il dove, il quando, il cosa e il come di quasi tutto. Le pulizie, i rumori, le modalità e gli orari dei pasti, la gestione del *pocket money*, la proprietà privata sono tutti campi di una contrattazione continua: tra i MSNA così come tra questi e le operatrici/operatori. È infatti esperienza condivisa da chiunque, a vario titolo, lavori in una comunità il fatto che i MSNA cercano di sfuggire alle regole.

La comunità mette cioè in campo quello che de Certeau (2001: 71) definisce una *strategia*, a partire da un luogo che può essere circoscritto come *proprio*, a partire da una razionalità sociale, economica ed educativa, un luogo circoscrivibile che diventa la base da cui gestire i rapporti con obiettivi, tempi e soggetti. Le strategie che le comunità, più o meno efficacemente, mettono in campo sono ovviamente differenziate: vanno dai modelli

pedagogici molto strutturati a quelli poco strutturati, dall'approccio emergenziale a quello trasformativo, dall'uso di pratiche improvvisate ad azioni rigidamente regolate da protocolli (Traverso, 2018b), ma tutte devono confrontarsi con i destinatari dell'intervento.

Questi ultimi utilizzano spesso una *tattica*, un calcolo operativo che non può contare su un luogo che si può considerare *proprio*: un'azione di straforo che si dispiega nel luogo dell'altro, nel luogo dell'istituzione, di cui essi fanno parte e che non possono tenere a distanza, dato che la abitano. I minori devono di conseguenza giocare su un terreno che è loro imposto, organizzato da una norma a loro esterna (de Certeau, 2001: 72-73). I MSNA mettono così spesso in atto operazioni tattiche: tiri mancini, abili mosse, piccole astuzie, simulazioni polimorfe, trovate ingegnose, ma a volte anche azioni bellicose che possono sfociare – per fare un esempio molto realistico – nel reato di sequestro di persona, se chiudono in uno sgabuzzino un'operatrice che non dà loro l'ennesima merendina. Tutte queste tattiche costituiscono traiettorie indeterminate,

> apparentemente insensate poiché non sono più coerenti con lo spazio costruito, scritto e prefabbricato entro il quale si dispiegano. Sono fasi imprevedibili in un luogo ordinato dalle tecniche organizzatrici dei sistemi. Benché abbiano come materiale i *vocabolari* delle lingue ricevute […], benché restino inquadrate entro *sintassi* prescritte (le modalità temporali degli orari, le organizzazioni paradigmatiche dei luoghi eccetera), queste "traverse" rimangono eterogenee rispetto ai sistemi che intersecano e dentro i quali insinuano astuzie di interessi e desideri *differenti* (*Ibid*.: 70).

Insomma, se descriviamo il sistema dell'accoglienza percorso dai MSNA con la metafora del camminare, dell'attraversamento di uno spazio compiuto da questi ragazzi, potremmo dire che la logica pedagogico-istituzionale della comunità è quella della *mappa*, mentre quella adottata dai ragazzi è quella del *percorso*: la prima è del tipo "accanto alla cucina, c'è la camera delle ragazze", la seconda "volti a destra ed entri nel soggiorno" (*Ibid*.: 178). C'è uno iato tra la mappa istituzionale pensata dalla comunità e gli itinerari concreti agiti dai ragazzi che possono attualizzare la mappa o, più spesso, costituirne il contraltare: abbiamo insomma una strategia *pensata* da adulti e una tattica *agita* dalla molecolarità delle azioni dei MSNA[1].

3. Profili

Immediatamente rappresentiamo i *minori* come bambini da proteggere, complice anche il fatto che le traduzioni in italiano del termine *child* (pre-

1 In questo contesto, ci sono ovviamente anche le tattiche agite da tutte le professionalità che lavorano nelle comunità, che complessificano ulteriormente il quadro descritto, ma di queste bisognerà qui prescindere necessariamente.

sente nella *Convention on the Rights of the Child* dell'ONU) sembrano autorizzare tale equazione. Un termine che indica il non raggiungimento dell'adultità viene connotato, senza mediazioni, dalle immagini dell'infanzia. Tuttavia, dai dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, disponibili sul sito istituzionale a partire dal 2012 e fino al 2021 (non computo naturalmente l'anno non ancora conclusosi), possiamo ricavare un profilo più preciso. Il fenomeno ha innanzitutto subito variazioni negli anni, come mostra la seguente tabella[2].

Anno	Numero
2012	5.821
2013	6.319
2014	10.536
2015	11.921
2016	17.373
2017	18.303
2018	10.787
2019	6.054
2020	7.080
2021	12.284

Tabella 1: MSNA presenti in Italia (al netto di quelli irreperibili)

Si tratta di un fenomeno complesso e altalenante, condizionato da una serie di fattori: dalla geopolitica internazionale alle circolari ministeriali dei vari governi italiani, dalle situazioni economiche e ambientali dei Paesi d'origine alle condizioni climatiche nel Mediterraneo, etc.

In questo panorama esistono però delle costanti. La prima è costituita dalla netta prevalenza maschile tra i MSNA:

Anno	%
2012	72,40%
2013	93,80%
2014	94,50%
2015	95,40%
2016	93,30%
2017	93,20%

2 Tutti i grafici presentati nell'articolo sono frutto di elaborazione, da parte dell'autore, dei dati dei vari Report di Monitoraggio annuale del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione, disponibili online.

2018	92,70%
2019	94,80%
2020	96,40%
2021	97,30%

Tabella 2: Percentuale di maschi sul totale dei MSNA presenti in Italia

In sintesi, il volto del MSNA è quello di un ragazzo: le ragazze partono molto meno, se partono non arrivano o se arrivano lo fanno all'interno di percorsi, in buona parte connessi alla tratta e allo sfruttamento, che le sottraggono ben presto al nostro sistema d'accoglienza (Burgio, 2017; Ziniti, 2015). Tale stragrande predominanza maschile sembra poi, negli ultimi anni, essersi ulteriormente accresciuta di alcuni punti percentuale.

Una seconda caratteristica costante riguarda l'età dichiarata.

Anno	MSNA di 17 anni	MSNA di 16 anni	Totale
2012	44,60%	18,70%	63,30%
2013	55,10%	23,40%	78,50%
2014	49,50%	28,70%	78,20%
2015	54,00%	27,20%	81,20%
2016	56,60%	26,00%	82,60%
2017	60,30%	23,40%	83,70%
2018	60,20%	24,80%	85,00%
2019	61,50%	26,10%	87,60%
2020	66,90%	21,80%	88,70%
2021	62,10%	23,90%	86,00%

Tabella 3: Percentuali dell'età dichiarata dai MSNA

Dal 2012 al 2021, la stragrande maggioranza dei minori presenti è costituita da ragazzi di 16 e 17 anni. La percentuale di diciassettenni mostra una tendenza complessiva alla crescita (con un'oscillazione di 22,3 punti percentuali), mentre la percentuale dei sedicenni ha avuto oscillazioni minori. Complessivamente, però, la percentuale di queste due età sommate è costantemente cresciuta sul totale dei MSNA presenti ogni anno in Italia.

Ho inflitto al/la lettore/trice queste serie di percentuali per mostrare come questi minori non siano "bambini" ma ragazzi maschi nella terza fase dell'adolescenza. Siamo di fronte cioè a quelli che, più precisamente, vengono detti *unaccompanied minors approaching majority*. Tornando al campo dell'analisi ecologica della comunità vista come casa condivisa,

possiamo ora porci nuove domande: come il nostro sistema d'accoglienza prende atto di questo dato di fatto? come un centro per MSNA fa fronte a un'utenza composta da maschilità (al plurale) e da adolescenze (al plurale) provenienti da altre culture, spesso diversissime tra di loro, oltre che dalla nostra?

A mio avviso, la divergenza tra *strategia* della comunità e *tattiche* dei MSNA, di cui si è detto sopra, va compresa a partire da queste domande.

4. Adolescenze

Tre elementi definiscono letteralmente i MSNA: l'essere non adulti (minori), non autoctoni (stranieri) e non accompagnati (da adulti di riferimento). L'acronimo esprime caratteristiche negative che indicano certo dimensioni di complessità esistenziale e di fragilità sociale, ma tale connotazione della *mancanza* rischia di farceli percepire come mero oggetto di tutela e cura, senza tenere in considerazione i bisogni di cui sono portatori e le capacità che già esprimono.

Abbiamo di fronte, innanzitutto, bisogni e capacità legati alle diverse adolescenze. L'adolescenza non è infatti un dato di fatto, un'età individuabile in modo trans-culturale, ma quella che noi conosciamo è espressione del nostro benessere socioeconomico e, al contempo, cartina al tornasole della complessità delle nostre società. È quindi termine complesso che andrebbe sempre declinato a partire dalle differenze – di genere, di sessualità, culturali, di classe, etc. – che lo attraversano (Antonelli, 2021; Barone, 2021; Tolomelli, 2021). Inoltre, non tutte le culture del pianeta hanno l'adolescenza e, quelle che la contemplano, non la costruiscono necessariamente in modo uguale a noi.

Ora, se sempre l'adolescenza ha – in sé – una dimensione "interculturale", prevedendo necessariamente "il triplice confronto tra cultura degli adulti, cultura degli adolescenti e cultura dei bambini" (Premoli & Pasta, 2015: 155), nel caso dei MSNA questo confronto diventa sestuplice, raddoppiato – in ognuno dei tre livelli – nel rispecchiamento tra cultura di origine e cultura italiana.

Innanzitutto, se pensiamo al rapporto con l'età infantile, i MSNA sono ragazzi che spesso non hanno avuto la possibilità di essere bambini nel Paese d'origine, e che – attraverso l'esperienza migratoria – hanno dovuto velocemente raggiungere autonomia e maturità. Non sappiamo poi se e come l'essere un minore separato modifichi il processo psicologico del passaggio dall'infanzia all'adolescenza, né come la migrazione riorganizzi la costruzione identitaria in questo transito (Tarafás *et al.*, 2016: 180). I MSNA poi, oltre che bambini divenuti adolescenti, non sono semplicemente *stranieri*: sono *migranti*. Possiamo identificare

> quattro principali motivazioni per la partenza: a) minori in fuga da guerre e conflitti; b) minori spinti dalla destrutturazione sociale dei loro Paesi e

> contesti di vita; c) minori attratti da nuovi modelli e stili di vita (spesso sulla base di "un'immagine «televisiva» del nostro paese ben diversa da quella che è la realtà"); d) minori "mandati", emigrati per ragioni economiche alla ricerca di opportunità lavorative (Agostinetto, 2015b: 179).

Di conseguenza, oltre che come minori senza adulti di riferimento, dovremmo guardare ai MSNA come a *minori migranti soli*, un nuovo soggetto migratorio, prodotto della globalizzazione economica, delle crisi ambientali, del riordino gerarchico delle economie locali nel pianeta, della responsabilità della propria sopravvivenza, così come – perché no? – del loro desiderio di felicità e di avventura. Non solo minori da proteggere, quindi, ma migranti con un progetto e una *agency*.

Nel rapporto con gli altri adolescenti, poi, i MSNA possono confrontarsi qui tanto con gli autoctoni quanto con i/le cosiddetti/e *migranti di seconda generazione* che, nati in Italia o arrivati piccolissimi, sono stati socializzati nel nostro Paese e presentano un vissuto molto diverso dal loro. Se le seconde generazioni vivono generalmente in un contesto familiare omoculturale, in un *ingroup*, e si trovano a confrontarsi con l'*outgroup* costituito dagli italiani autoctoni e dagli altri migranti fuori casa, a scuola – per esempio – o nell'ambito della formazione professionale (Burgio, 2018; Burgio & Muscarà, 2020), per i MSNA costituiscono un *outgroup* dal punto di vista culturale tanto gli ambiti dell'istruzione o della formazione professionale, in quanto ambienti omogeneamente formati da autoctoni o ambienti multietnici, quanto la casa (cioè la comunità) dove convivono più culture. Se per un ragazzo di seconda generazione la casa è il "luogo in cui *vive* la propria cultura e la propria lingua madre, dove si trovano le radici simboliche dei componenti", mentre la scuola o la società in generale è "luogo dove *vive* un'altra cultura, dove si apprendono altri modelli culturali" (Bolognesi, 2015: 132), i MSNA vivono invece sempre in un'altra cultura, o nell'interazione tra differenti culture, non sono mai "a casa loro" e non hanno un luogo dove rifugiarsi per sottrarsi alla fatica del contatto interculturale. Ancora, se le cosiddette seconde generazioni diventano bilingue (imparando la lingua-madre e l'italiano) e biculturali fin da piccoli, i MSNA lo diventano da adolescenti, costruendo faticosamente le forme d'apprendimento di un bilinguismo e di un biculturalismo tardivi. Ciò complica il loro rapporto con le/gli italiane/i autoctone/i, dei quali devono talvolta superare una freddezza/diffidenza che può spingerli a ripiegare nella socialità all'interno della comunità, dove però avviene un confronto tra modelli di adolescenza (e di maschilità) spesso diversi tra di loro. Di conseguenza, spesso va a finire che i loro network amicali consistono quasi esclusivamente di altri MSNA, della stessa età, della stessa origine, della stessa lingua e dello stesso sesso (Karki, 2016: 157-160).

L'ultimo fronte in cui i MSNA devono impegnarsi è poi il rapporto con gli adulti. Questi ragazzi possono creare problemi agli adulti di riferimento, come qualunque altro adolescente. In comunità, però, gli adulti sono gli operatori e le operatrici. Spesso, i minori sono insofferenti alle regole,

oppure – abulici e sfiduciati – dormono tutto il giorno, rifiutando ogni attività. Molti esprimono con rabbia il senso di colpa per il fatto di non lavorare e di non mandare denaro in patria (Tarafás *et al.*, 2016: 179). Alcuni si sono abbandonati a episodi di vandalismo o a manifestazioni violente. La cornice pedagogica entro cui inquadrare, nel complesso, tali comportamenti mi pare il rapporto dei MSNA con l'adultità.

Questi adolescenti (dal latino *adulescens*, che potremmo tradurre con *adulteggiante*, che va diventando adulto) crescono confrontandosi con adulte/i (educatori, insegnanti, psicologi, assistenti sociali…) che non appartengono alla loro cultura d'origine e che incarnano modelli di maschilità e femminilità spesso differenti. Molte delle società da cui provengono, infatti, sono improntate a una mascolinità tradizionale, tanto nelle relazioni tra i generi quanto in quelle intergenerazionali (attraverso le modalità educative), interpersonali (attraverso la violenza) e sociali (attraverso, ad esempio, il militarismo) (Simoneschi, 2011). L'esperienza della migrazione li porta così spesso da una *società dei padri*, caratterizzata cioè fortemente dal patriarcato e dall'adultocentrismo, a una *società dei pari*, in cui i rapporti tra le differenze (d'età, di genere, di classe) sono tendenzialmente più orizzontali. Per fare un banale esempio, passano dalla figura del poliziotto da cui – nel percorso migratorio – hanno imparato a temere le violenze arbitrarie, a un poliziotto italiano che usa tutte le cautele necessarie nel rapportarsi a un minore.

Gli/le adulti/e presenti in comunità non sono allora solo figure professionali che si prendono cura dei MSNA: costituiscono inevitabilmente, ma spesso inconsapevolmente, modelli di adultità – e di genere – con cui confrontarsi, da mettere a paragone con i modelli della cultura di provenienza. In ogni caso, non sono adulti "neutrali", non hanno un ruolo indifferente: costituiranno la prima rappresentazione dell'adultità italiana. Che tipo di apprendimento di secondo livello (Bateson lo definiva *deutero-apprendimento*) in relazione ai modelli di maschilità autoctona produce allora, per fare un esempio banale, l'arrendevolezza dell'educatore che, per evitare discussioni, per non complicarsi una vita lavorativa già impegnativa, non faccia rispettare le regole che la comunità si è data? O ancora, sempre in relazione alla costruzione della maschilità adulta, non sarebbe compito degli operatori anche fare prevenzione (cosa che non avviene quasi mai) dell'abuso di alcol o droghe, così come dare informazione sui rischi del sesso non protetto (Tarafás *et al.*, 2016: 178)? Se li consideriamo bambini, non ci compete. Sì, se ricordiamo che l'etimologia del termine adolescente è da ricercarsi nel latino *adolesco* (crescere, svilupparsi) o *adoleo* (bruciare, distruggere con il fuoco) (Premoli & Pasta, 2015: 154). Gli adolescenti possono cioè anche farsi male o farne ad altri.

In stretta relazione con quanto detto finora è infatti un dato di fatto di cui tener conto: questi giovani spesso fuggono dal sistema dell'accoglienza. Non solo all'arrivo, prima di entrare in comunità, ma anche durante il percorso, nelle more dell'accettazione della domanda d'asilo. Alcuni MSNA possono poi fuggire da un sistema di protezione, che molti vivono come

infantilizzante, per soddisfare i propri bisogni. Ospiti in una comunità che non è un luogo *proprio*, possono cercare nella società di destinazione un luogo che possano sentire *proprio*, che permetta loro di muoversi da adulti, in cui possono essere soggetti del loro destino. Tenuto conto del nostro tessuto socio-economico e delle norme sul lavoro dei minori, è più probabile però che ciò avvenga in ambienti marginali/illegali/stigmatizzanti (Orlandi, 2011: 99), compreso – lo hanno raccontato anche molti giornali – quello del lavoro sessuale (Mai, 2015). Prostituirsi (così come spacciare hashish, ad esempio) permette loro di essere indipendenti, di mandare rimesse in patria, di concedersi divertimenti e lussi. La vita dei minori stranieri si dà infatti nel gioco dialettico che si dispiega nel campo dell'inclusione o – più spesso – dell'esclusione da opportunità materiali, simboliche, relazionali, ludiche (Santagati, 2011: 17). Inoltre, un contesto marginale o deviante può rispondere a bisogni di riconoscimento, di inclusione non giudicante, di accoglienza multiculturale e non classista, oltre che emancipare dalle costrizioni della cultura di provenienza (Premoli & Pasta, 2015: 153). Il vendere sesso, ad esempio, rientra quindi nel vasto campo di quelle pratiche, interne alla migrazione, che incarnano forme di evasione dai condizionamenti imposti ai migranti attraverso confini statali, norme istituzionali, regole comunitarie, limitazioni morali, d'età e di sessualità (Mai, 2015), sono *tattiche* di evasione, attraverso gli interstizi del tessuto sociale. Rispetto allo sfruttamento economico del lavoro migrante e alla infantilizzazione/passivizzazione che il sistema di protezione comporta, il *sex work* permette loro di sentirsi desiderati, di valere (in termini mercantilistici) e di costruire un'identità virile adulta (attraverso la pratica sessuale) (Fidolini, 2016).

Il MSNA non è solo un individuo bisognoso di tutela, o al contrario un pericoloso invasore, ma un soggetto che andrebbe accompagnato e sostenuto a diventare quell'adulto che – in molti casi – è già diventato durante la migrazione (Sartori, 2014: 71). Se infatti *diventare ciò che si è* costituisce il paradosso di ogni adolescenza, tale paradosso vale doppiamente per i MSNA.

5. Attraversamenti

Il minore è solo di passaggio in comunità, viene da altrove e andrà altrove. Chi lavora nella comunità agisce su quella fase temporale del transito. Appare però necessario guardare in maniera sistemica non solo a tutti gli spazi che il minore ha attraversato (e a quelli che oggi attraversa), ma anche a come tutti gli attraversamenti che ha vissuto hanno contribuito a formarlo, rendendolo ciò che è. Per iniziare a farlo, mi riferirò alle storie che i MSNA mi hanno raccontato al Tribunale per i Minorenni di Palermo, dove ho svolto l'incarico di giudice onorario nel triennio 2017-2019, conducendo molte "istruzioni delegate" in cui chiedevo la loro storia, le loro motivazioni, le loro aspirazioni e i loro bisogni, per cercare di rispondervi al meglio. La narrazione che seguirà

non è il prodotto di un approccio scientifico canonico: nella distinzione metodologica tra *complete participant*, *participant-as-observer*, *observer-as-participant*, *complete participant*, essa si colloca piuttosto come una *covert research*. Nessun discorso sul metodo quindi è stato fatto, se non a posteriori, dopo l'incontro, avvenuto in uno spazio fortemente regolato come il Tribunale per i Minorenni, ed essendo io condizionato dalla funzione che svolgevo. I colloqui poi avvenivano perlopiù alla presenza di mediatori linguistici ogni volta diversi. Nonostante ciò, in questo *field* si è costituito quello che un antropologo come Fava definisce un "legame emergente", un legame teorico e relazionale reale che è emerso sì in un contesto istituzionale, senza essere però a quest'ultimo riducibile (2017: 127), riuscendo a rendere scientificamente "densa" la mia conoscenza.

Complessivamente ho incontrato 316 ragazzi e 44 ragazze. Tenuto conto delle specificità della migrazione femminile e della sua minore consistenza numerica, mi concentrerò qui solo sui ragazzi. L'assegnazione dei "fascicoli" ai giudici onorari avviene in maniera casuale e la mia esperienza non può quindi avere alcun valore statistico, ma i ragazzi che mi sono capitati provenivano (in ordine decrescente rispetto al loro numero) da Gambia, Guinea, Ghana, Nigeria, Somalia, Tunisia, Bangladesh, Mali, Senegal, Marocco, Costa d'Avorio, Sierra Leone, Eritrea, Egitto, Burkina Faso, Benin. Il posizionamento geografico del Tribunale palermitano mi ha cioè messo in contatto con la rotta africana. Non è ovviamente l'unica rotta, ma risulta molto frequentata: la Sicilia ha quindi, in questi anni, costantemente ospitato un numero consistente di minori (nel 2017, durante il mio incarico, quasi il 44% del dato nazionale) mantenendosi sempre – dal 2013 a oggi – al primo posto tra le 20 Regioni italiane per numero di MSNA ospitati. Questo fatto mi ha offerto un osservatorio privilegiato sul fenomeno e mi permette ora qui – ibridando linguaggi e metodologie, in una prospettiva ecologica – di offrire una descrizione di tipo narrativo.

La migrazione di minori non accompagnati non è certo un fatto storico inedito e, in passato, ha coinvolto molti nostri giovani connazionali. La crisi economica che colpì, infatti, il Sud dopo l'Unità d'Italia spinse molti bambini e adolescenti a emigrare (con o senza adulti di riferimento) e a diventare suonatori d'organetto, figurinai, spazzacamini, manodopera sfruttata nelle fornaci o nelle vetrerie (Bianchi, 2002-2009). Il Parlamento italiano a più riprese si dovette occupare di legiferare sui e sulle minori impiegati nelle seterie francesi o nelle fabbriche tedesche: la manodopera infantile, infatti, poco qualificata e sottopagata, è stata determinante nelle prime fasi dell'industrializzazione europea (Di Bello & Nuti, 2001: 279). A decine di migliaia, inoltre, i bambini e le bambine venivano comprati in Italia e sfruttati da musicanti, girovaghi e tenutarie di bordelli, oltre che dall'industria (Stella & Franzina, 2002-2009: 293). Questa storia è però ormai lontana dalla nostra consapevolezza, mentre – per rapportarsi ai MSNA di oggi – è necessario comprendere l'esperienza del migrare da soli.

Generalmente la rotta africana che, passando dalla Libia, conduce in Sicilia prende degli anni. Alcuni dei minori che ho incontrato sono partiti

da bambini, con parenti che poi sono deceduti durante il tragitto, oppure – più grandicelli – da soli: alcuni di questi ultimi non avevano famiglia e vivevano per strada, altri dovevano fuggire da famiglie che – per povertà o per decessi o nuovi matrimoni sopravvenuti – divenivano non più "abitabili". O ancora, partivano per mandato migratorio di una famiglia che era costretta a investire economicamente non su un membro adulto, ma su chi – una volta arrivato – avrebbe avuto la possibilità di non essere espulso e, in prospettiva, di inviare rimesse in patria.

Da Senegal, Gambia, Guinea, Sierra Leone, Costa d'Avorio, Ghana, Benin e Nigeria si parte come si può: pagando, chiedendo un passaggio o affidandosi ai trafficanti, che non vogliono soldi. Se si può si evita il Mali, politicamente instabile e funestato da una guerra civile, preferendo attraversare il Burkina Faso. All'ingresso del Paese, le guardie frontaliere sfruttano il passaggio dei migranti, depredandoli di tutto e picchiando chi non ha niente. A questo punto, tutti i minori devono lavorare per poter proseguire il viaggio verso il Niger, alle cui frontiere si ripete però lo stesso identico violento trattamento. Per spostarsi tra Niamey e Agadez questi ragazzi devono quindi ancora lavorare per raccogliere, tra sfruttamento lavorativo e violenze, i soldi per proseguire poi il viaggio attraverso il deserto. Chi – nonostante tutto – ha attraversato il Mali, così come chi passa dal Niger potrebbe andare in Algeria, ma le aggressioni dei predoni tuareg lo sconsigliano, anche perché le autorità algerine – immediatamente, o dopo qualche tempo di sfruttamento lavorativo – espellono comunque i migranti irregolari, che finiscono in Libia. L'attraversamento più frequente avviene quindi direttamente dal Niger alla Libia, attraverso il deserto, percorrendo questo mare di sabbia con fuoristrada, bus o auto sovraccariche fino all'inverosimile. Spesso si sta in piedi, stipati nel veicolo o addirittura fuori, aggrappati alla lamiera, senza cibo né acqua e chi cade dal veicolo viene lasciato al suo destino: il deserto – raccontavano – è punteggiato di cadaveri (Omizzolo, 2019). A volte il veicolo si rompe o viene preso da predoni e bisogna allora sperare in improbabili soccorsi. Un ragazzo mi ha raccontato di essere sopravvissuto bevendo la propria urina fino al passaggio di un altro veicolo. La Libia è uno "stato fallito", attraversato da milizie che se lo contendono e che si finanziano grazie al contrabbando di petrolio e allo sfruttamento del flusso migratorio (Ronzitti & Sciso, 2018). Il sud della Libia è in mano a bande di predoni che – com'è noto – rapiscono i migranti di passaggio, rinchiudendoli in campi di concentramento, dove vengono privati dei loro documenti. Chi, affidandosi ai trafficanti, non ha pagato il viaggio viene accompagnato direttamente lì e venduto ai cosiddetti *asma boys*, un gruppo armato che è conosciuto per le sue violenze (Sesana, 2017). Tutti vengono torturati per estorcere loro denaro, affinché le loro famiglie – contattate telefonicamente e implorate dai loro congiunti – paghino il riscatto a un referente degli *asma boys* in Egitto, attraverso un servizio di money transfer. La famiglia di un ragazzo ha dovuto pagare tre volte il riscatto perché il figlio è stato rapito ripetuta-

mente, da bande diverse. Chi non ha famiglia o ha genitori che non possono pagare viene ridotto in schiavitù, costretto a lavorare presso privati che corrispondono poi il salario direttamente agli *asma boys*, oppure viene venduto in un'unica soluzione a un privato che lo costringerà poi a lavorare gratis (Massarenti, 2017). La permanenza nei campi dura anche fino a un anno, dopo – generalmente – i migranti, insofferenti della lunga schiavitù, riescono a fuggire o – è quello che sospetto – denutriti e sfibrati, ormai economicamente poco remunerativi, vengono lasciati fuggire, anche per fare spazio nel campo alla merce umana che arriva continuamente. A questo punto ci si dirige verso il nord della Libia: a Zwara, Sabratha, Tripoli, dove si cercherà di imbarcarsi per l'Europa (Scherer, 2016). Anche qui si è in mano ai trafficanti: si vive concentrati in campi vicino al mare, dove viene distribuito pochissimo cibo e dove spesso manca l'acqua potabile. Bisogna quindi ancora farsi sfruttare lavorativamente per pagare il passaggio in mare. Poi finalmente si parte.

Se va male, si viene però intercettati dalla cosiddetta Guardia Costiera Libica che riporta a riva i migranti, che devono così tornare a lavorare duramente per pagarsi nuovamente la traversata (Amnesty International, 2020). Molti ragazzi hanno dovuto tentare la partenza anche tre volte e insinuavano che tra la "guardia costiera" e i trafficanti non ci fosse una reale, netta distinzione.

Se invece va bene, i trafficanti riescono ad accompagnarli con un altro natante in acque internazionali e poi ritornano a terra, riprendendosi il motore fuoribordo che ha portato fin lì i migranti, lasciandoli alla deriva in un gommone di scarsa qualità che presto comincia a sgonfiarsi o in un vecchio barcone. Dopo aver attraversato quel mare di sabbia che è il deserto libico, gente che magari non ha mai visto prima il mare deve ora attraversare un deserto d'acqua, senza cibo e senza niente da bere, in imbarcazioni sovraffollate, ustionandosi con la miscela di mare e carburante presente nel natante, a volte – come abbiamo visto molte volte in TV – convivendo con cadaveri. Una nave militare o una ONG segna infine – per chi è sopravvissuto – la conclusione di questo percorso e l'ingresso nel sistema nazionale d'accoglienza.

La rotta africana che ho descritto può iniziare anche dalla Somalia, dall'Eritrea o dall'Etiopia, in questo caso si passa da diversi campi profughi e si deve attraversare il Sudan. Chi arriva dal Bangladesh può comodamente atterrare all'aeroporto di Khartum (grazie al fatto che i genitori hanno ipotecato case e terreni). Da lì in poi, però, tutti devono attraversare il Sudan verso l'inferno libico, vivendo le stesse esperienze che ho già descritto (Forti, 2015). I più fortunati tra quelli che sbarcano in Sicilia provengono dalla Tunisia o dall'Egitto, attraversando semplicemente il Mediterraneo.

I ragazzi che venivano al Tribunale pensavano di parlare a qualcuno di importante, a un giudice che poteva fare qualcosa, e chiedevano giustizia: sollevavano spesso la maglietta per mostrarmi le cicatrici, i fori dei proiettili, le bruciature inflitte loro con la plastica fusa, mi raccon-

tavano di come venissero legati e picchiati, della denutrizione, delle violenze sessuali che subivano o a cui assistevano, della presenza costante della morte e della paura, dentro i campi, ma anche fuori, per strada, dove gli *asma boys*, passando in jeep, sparavano a chi aveva la pelle nera (Harris, 2015). Mi raccontavano di lavori faticosi ripagati a pugni se si osava chiedere un compenso, di parenti e amici visti morire, così come – al contrario – di forme incredibili di solidarietà tra sconosciuti privi di tutto.

6. L'ascoltare

I MSNA sono un gruppo spesso parlato, mai parlante (Karki, 2016: 159), soggetti rispetto ai quali noi adulti autoctoni, bianchi, borghesi e scolarizzati scriviamo (come nel mio caso, in questa occasione), sui quali prendiamo decisioni, progettiamo e implementiamo interventi, di solito senza ascoltare il loro punto di vista.

Non li ascoltiamo, ma li interroghiamo spesso. I MSNA vengono infatti intervistati varie volte, alla ricerca dei dati che interessano al sistema di accoglienza: al momento dello sbarco, nel variegato mondo di un sistema nazionale che si modifica continuamente (Hot Spot, Cara, Sprar, Siproimi, Sai…), nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti in cui vanno a studiare, al Tribunale per i Minorenni, alla Commissione per richiedenti asilo, etc. Tale intervistare continuo costituisce da un lato un'intromissione che può essere vissuta come violenta (in modo non dissimile da un interrogatorio in caserma o da un'interrogazione alla cattedra), dall'altro trova spesso in risposta racconti preconfezionati, imparati a memoria durante il viaggio, magari consigliati da altri migranti perché ritenuti plausibili ed efficaci nell'ottenere protezione.

Quello a cui faccio riferimento riguarda invece l'ascoltare (ciò che l'altro ha voglia/bisogno di dire) e non il chiedere (ciò che serve a chi lavora nell'accoglienza). Nel chiedere, presupponiamo infatti che nelle parole del minore vi sia sì qualcosa di importante, ma che ha bisogno dell'analisi di noi adulti/e. Ascoltare mette invece i singoli – attraverso l'azione del raccontarsi – nella posizione di soggetti attivi e non solo in quella di oggetti rappresentati, definiti a partire dalla cornice costituita dalla professionalità di altre/i (de Certeau, 2005: 76).

Ancora, il chiedere si propone di attingere alla verità, l'ascoltare è invece in relazione con un raccontare che – dice Cambi (2022: 121) – non costituisce uno svelare la verità (*a-letheia*), piuttosto è imparentato col teatro, col travestimento, con il *maquillage* del proprio sé. L'ascolto, quindi, è tollerante con le bugie. Come dice Bermani,

> per elaborare le nostre esperienze di vita, riconoscere e farci riconoscere non possiamo che affidarci a racconti. Ma raccontare è sempre anche creare una distanza con la vita e la realtà, aprirsi all'immaginazione. Ed è in questa im-

> maginazione che possono essere rappresentate cose vere oppure inventate, per lo più tutte e due insieme frammiste. È dentro a questa immaginazione che si svolge il racconto, che è sempre una storia (non la storia) (2001: 40).

Ascoltare i minori e le loro bugie è allora utilissimo al sistema di accoglienza, in termini di progettazione dei percorsi educativi e di orientamento. La "verità" del racconto è infatti inerente alla "verità" del progetto di vita, della visione del mondo, dei sentimenti e delle emozioni provati. Un racconto può anche essere falso, ma il raccontarsi è anche un proiettarsi nel futuro e, in questo, è sempre "vero" (Cambi, 2002: 16-17).

Se, infine, il chiedere costruisce una relazione asimmetrica, l'ascoltare presuppone la reciprocità, la possibilità del dialogo:

> nel rapporto con un altro essere umano, nella vita quotidiana come nella ricerca scientifica, abbiamo tendenzialmente tre scelte: 1) tendere ad annullarlo; 2) tendere ad identificarci con lui; 3) mantenere una tensione di dialogo tale per cui l'altro si costituisca e ricostituisca continuamente come un "se-stesso-altro". Col primo approccio capiamo qualcosa di noi stessi e di come gli altri tendono a reagire alla nostra tendenza ad annullarli. Con l'identificazione (empatia) cogliamo anche negli altri qualcosa che già sapevamo di noi stessi. Con la costruzione e il mantenimento del dialogo, ci mettiamo in condizione di conoscere qualcosa di nuovo e inaspettato: qualcosa dei nostri contesti e metacontesti che non sapevamo in partenza (Sclavi, 2005: 235).

L'ascoltare i MSNA ci mette in condizione di conoscere qualcosa di nuovo e inaspettato di "noi", del sistema di accoglienza, delle professionalità che si spendono nelle comunità. Certo, però, i MSNA si raccontano con fatica e pudore:

> conoscere le storie di vita dei minori richiedenti asilo non è semplice. Vi è la comprensibile difficoltà a raccontarsi da parte di adolescenti che hanno subito gravi traumi personali e ferite affettive (Agostinetto, 2015a: 342).

Farsi carico delle storie che arrivano in una comunità è però necessario a svolgere pienamente il mandato educativo che quella comunità ha nei confronti dei minori che ospita:

> nulla infatti come il narrarci ha il potere di incoraggiarci, di farci riconoscere dagli altri. […] Insegnare a ricordare e a proteggere i ricordi e i racconti degli altri è pratica di vera e propria formazione dell'intelligenza e di comportamenti d'attenzione verso se stessi e il mondo tutto. È educazione morale al rispetto delle storie (Demetrio, 2003b: XI).

Ascoltare la narrazione di sé dei MSNA risponde infine anche a un loro bisogno, che si può articolare in almeno tre livelli: uno identitario, uno tera-

peutico e uno formativo. Innanzitutto, il raccontarsi è uno strumento attraverso il quale si "costruisce" la propria identità perché, oltre a formalizzare il proprio vissuto, mettendovi ordine e senso, fissa l'immagine di sé (Biagioli, 2005: 40). In secondo luogo, raccontarsi è un modo per questi ragazzi di rimarginare le ferite che la vita ha loro inflitto. Raccontarsi attiva infatti processi *retrospettivi* e *retropatici* (Demetrio, 2003b: 52), rende possibile il percorrere di nuovo la sofferenza, mettendola a distanza e lavorando sulla risonanza interiore: può agire sugli effetti per riscriverne le cause. In terzo luogo, il raccontarsi – in quanto esempio di autoanalisi – è in sé un'esperienza pienamente educativa e autoeducativa (Demetrio, 2003a: 21).

Il sistema d'accoglienza non si è però dotato di modalità di ascolto delle narrazioni. Certo non può bastare il colloquio con la/lo psicologa/o della comunità. E non sto banalmente chiedendo che gli operatori, al posto di *chiedere* informazioni (peraltro indispensabili), sviluppino individualmente maggiori competenze nell'*ascoltare*. Attualizzando quella nobile elaborazione pedagogica cui i miei precedenti riferimenti bibliografici rimandano, propongo piuttosto di pensare, progettare e implementare occasioni, spazi, modalità, dispositivi educativi di ascolto. Non è un obiettivo semplice, bisogna superare molti ostacoli (pensiamo soltanto a quello, linguistico, di ascoltare minori perlopiù non italofoni), ma le narrazioni costituiscono un campo fondamentale per la comprensione, la decantazione e la progressione evolutiva in tutti gli ambiti che ho finora trattato: dai contesti comunitari in cui i MSNA vivono ai loro corpi sessuati, dalle loro adolescenze alle loro prospettive. L'ambito di ascolto più importante sarebbe tuttavia quello destinato al racconto degli *attraversamenti*, della loro esperienza migratoria.

Anche quando l'esito della migrazione non sia psicopatologico, infatti,

> le peculiarità di tali minori richiedono la costruzione di particolari modalità e pratiche di intervento psico-sociali che puntino in primo luogo a sostenere la ricostruzione di una narrazione identitaria coerente tra il prima e il dopo del viaggio migratorio (Zucchermaglio, 2011: 9).

Se Zucchermaglio lo definisce *psico-sociale*, a me esso pare invece un intervento di marca squisitamente educativa, che può dispiegarsi su un duplice piano. Innanzitutto, di *empowerment*: cercando di trasformare la sofferenza subita in consapevolezza riflessiva e in capacità di progettare i propri percorsi di vita. Infatti, si tratta

> dell'esperienza di un viaggio che, proprio per la quota di rischio, di fatica, di partecipazione emotiva, […] di traumi passati, e di caparbietà, sembra aver consentito in certi casi di mettere in campo tutto il bagaglio di risorse personali di *resilienza* per far fronte agli urti e alle avversità. È possibile, dunque, ipotizzare che tale esperienza venga a connotarsi come un momento importante di collaudo della propria identità adulta in via di formazione: un obiettivo conquistato […] che accresce il senso di consistenza del proprio Sé (Fratini *et al*., 2011: 94).

Molti non sono riusciti a superare questa esperienza e affollano i servizi di neuropsichiatria infantile, per gli altri possiamo pensare un percorso educativo *adulescens*, una rielaborazione narrativa *adulteggiante*, che volti i loro sguardi verso il futuro, in direzione dell'adultità.

Permettere e accogliere il racconto degli attraversamenti vissuti serve, inoltre, anche a una complessa opera di "traduzione" culturale. Queste storie drammatiche infatti, quando arrivano nelle comunità, si intrecciano con le altre, nuove esperienze che i minori vivono. Nelle comunità, i ragazzi hanno infatti accesso a internet e possono non solo postare sui social media i loro selfie ma, soprattutto, rimanere in contatto con quella rete di rapporti interpersonali che collegano i migranti, gli ex-migranti e i non migranti nelle aree di origine e di destinazione (Costa, 2015: 582). A partire certo dalla loro storia, hanno accesso a quella realtà transnazionale che è ormai caratteristica generazionale diffusa tra i migranti come tra gli autoctoni, condizione esistenziale di scambio ormai planetario di aspirazioni, orientamenti e stili di vita che sempre più attraversano la diversità delle appartenenze e delle esperienze (Burgio, 2022). Anche solo grazie a internet partecipano attivamente ai flussi culturali globali in cui sono immersi e che interagiscono con mondi simbolici che si portano dietro dal loro Paese (Zoletto, 2019). Rispetto a queste nuove esperienze che vivono in comunità, e rispetto a quelle che faranno quando ne usciranno, è necessaria una *mediazione*, una traduzione culturale che, a mio parere, rientra pienamente nella *mission* educativa del sistema d'accoglienza. Forse infatti sono proprio i racconti quella *struttura* che connette non solo il granchio con l'aragosta e l'orchidea con la primula, come nell'esergo di Bateson, ma anche i MSNA con le comunità, le tattiche con i corpi, gli adolescenti con le regole e gli operatori dell'accoglienza con la tradizione pedagogica italiana.

Ringraziamenti

Il presente contributo è stato sviluppato nell'ambito del Progetto *RESERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative*, finanziato dall'ex Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca tra i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (con convenzione n. 2017XPN3W9).

Bibliografia

Agostinetto, L. (2015a), "Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA", in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp- 339-346.

Id. (2015b), "Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali", in M. Catarci & E. Macinai (a cura di), *Le parole-*

chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale, Pisa: ETS, pp. 173-202.

Amnesty International (2020), *Rifugiati e migranti intrappolati in una spaventosa spirale di violenze*, Amnesty International, https://www.amnesty.ch/it/news/2020/rifugiati-e-migranti-intrappolati-in-una-spaventosa-spirale-di-violenze, consultato il 27 aprile 2022.

Antonelli, F. (2021), "Le disuguali dimensioni dell'adolescenza. Una analisi attraverso la lente della classe sociale", in *Encyclopaideia*, Vol. 25, n. 61, pp. 21-32.

Baldacci, M. (2021), "Ecologia della mente e pedagogia", in A.M. Passaseo (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Roma: Armando, pp. 175-190.

Barberis, E. & Boccagni, P. (2014), "Blurred Rights, Local Practices: Social Work and Immigration in Italy", in *British Journal of Social Work*, n. 44, Supplement 1, pp.70-87.

Barone, P. (2021), "Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna", in *Encyclopaideia*, Vol. 25, n. 61, pp. 3-9.

Bateson, G. (2000 [1972]), *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chicago: University of Chicago Press.

Id. (2002 [1979]), *Mind and Nature: A Necessary Unity*, New York: Hampton Press.

Bermani, C. (2001), "Storia orale: questioni di metodo", in B. Cartosio, I. Della Mea & A. Rivera (a cura di), *Le culture della storia e della memoria*, Firenze: Polistampa.

Biagioli, R. (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, Pisa: ETS.

Ead. (2005), *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, Milano: FrancoAngeli.

Bianchi, B. (2002-2009), "Percorsi dell'emigrazione minorile", in P. Bevilacqua, A. De Clementi & E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. II. Arrivi*, Roma: Donzelli, pp. 355-375.

Bolognesi, I. (2015), "Infanzie. Bambine e bambini nella migrazione", in M. Catarci & E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa: ETS, pp. 131-150.

Burgio, G. (2005), "Verso un'ecologia dei conflitti: G. Bateson e la gestione pedagogica delle differenze", in G.L. Brena (a cura di), *Etica pubblica ed ecologia*, Padova: Messaggero, pp. 249-283.

Id. (2007), "La cattedra di Kuhn: l'autorità pedagogica nel processo di validazione", in V. Andò & G. Nicolaci (a cura di), *Processo alla prova. Modelli e pratiche di verifica dei saperi*, Roma: Carocci, pp. 281-308.

Id. (2017), "Bodies for sale. Migration and sex work", in *Pedagogia Oggi*, Vol. XV, n. 1, pp. 283-296.

Id. (2018), "L'agio scolastico dei minori stranieri non accompagnati. Un'analisi del CPIA Palermo 1", in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo & M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 891-896.

Id. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Milano: FrancoAngeli.

Id. & Muscarà, M. (2020), "Sicily as a Laboratory. Social-labour integration pathways for UAFM in Palermo", in A. Traverso (Ed.), *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Genova: Genova University Press, pp. 93-103.

Cambi, F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari: Laterza.

Campani, G. & Silva, C. (2004), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, Milano: FrancoAngeli.

Campomori, F. & Caponio, T. (2017), "Immigrant integration policymaking in Italy: regional policies in a multi-level governance perspective", in *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 83, n. 2, pp. 303-321.

Costa, M. (2015), "Capacitare all'imprenditorialità come leva per una migrazione inclusiva", in M. Tomarchio & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS, pp. 578-589.

Demetrio, D. (2003a), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.

Id. (2003b), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari: Laterza.

de Certeau, M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni Lavoro.

Id. (2005), *La scrittura dell'altro*, Milano: Raffaello Cortina.

Di Bello, G. & Nuti, V. (2001), *Soli per il mondo. Bambine e bambini emigranti tra Otto e Novecento*, Milano: Unicopli.

Fassin, D. (2011), "Policing borders, producing boundaries. The governmentality of immigration in dark times", in *Annual review of anthropology*, n. 40, pp. 213-226.

Fava, F. (2017), *In campo aperto. L'antropologo nei legami del mondo*, Milano: Meltemi.

Fidolini, V. (2016), "Costruzione della maschilità nella transizione all'età adulta. Modelli egemonici e scripts sessuali tra i giovani marocchini in Italia e in Francia", in *POLIS*πόλις, n. XXX, pp. 87-120.

Forti, M. (2015), *Il viaggio in Africa dei migranti in una mappa*, Internazionale, https://www.internazionale.it/notizie/2015/08/06/il-viaggio-in-africa-dei-migranti-in-una-mappa, consultato il 27 aprile 2022.

Fratini, T., Bastianoni, P., Zullo, F. & Taurino A. (2011), "Il vissuto e le domande di aiuto dei minori stranieri non accompagnati: considerazioni psicologiche", in R. Bracalenti & M. Saglietti (a cura di), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, Milano: FrancoAngeli.

Harris, C. (2015), *Migrants face 'torture and gang rape in lawless Libya'*, Euronews, http://www.euronews.com/2015/05/11/destroying-boats-could-trap-immigrants-in-cycle-of-abuse-warns-amnesty, consultato il 27 aprile 2022.

Karki, J. (2016), "Creating a social network post migration. A study of Unaccompanied minors and youth in Sweden", in A. Angelini (a cura di), *Separated children. Minori, identità e pratiche dell'appartenenza*, Roma: Aracne, pp. 157-173.

Kuhn, T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions,* Chicago: University of Chicago Press.

Id. (1977), *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago and London: University of Chicago Press.

Jaque, A. (2021), *Mies e la gatta Niebla. Saggi su architettura e cosmopolitica*, Enna: Siké.

Mai, N. (2015), "Brincando com o sexo dos 'anjos'. Migrantes menores e jovens adultos de sexo masculino: venda de sexo na União Europeia", in A. Peralva & V. da Silva Telles (org.), *Ilegalismos na Globalização. Migrações, trabalho, mercados*, Rio de Janeiro: UFRJ, pp. 29-51.

Massarenti, J. (2017), *Mai rifarei questo viaggio verso l'Europa*, Vita, http://www.vita.it/it/article/2017/02/21/mai-rifarei-questo-viaggio-verso-leuropa/142547/, consultato il 27 aprile 2022.

Muscarà, M. (2017), "«Dare voce» alle scuole: un osservatorio per l'inclusione in Sicilia", in I. Loiodice & S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari: Progedit, pp. 171-178.

Omizzolo, M. (2019), "Libia: dalle torture dei profughi nelle carceri libiche alla loro criminalizzazione in Europa", in F. Perocco (a cura di), *Tortura e migrazioni*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 311-328.

Orlandi, F. (2011), "Quale ruolo per lo psicologo nell'incontro con i minori stranieri non accompagnati? I risultati di una ricerca empirica Iprs/Ias", in R. Bracalenti & M. Saglietti (a cura di), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, Milano: Franco Angeli, pp. 98-124.

Premoli, S. & Pasta, S. (2015), "Adolescenze. Ricerca delle identità, traiettorie interculturali e seconde generazioni", in M. Catarci & E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa: ETS, pp. 151-172.

Ronzitti, N. & Sciso, E. (a cura di) (2018) *I conflitti in Siria e Libia. Possibili equilibri e le sfide al diritto internazionale*, Torino: Giappichelli.

Salinaro, M. (2021), *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*, Foggia: Edizioni del Rosone.

Santagati, M. (2011), *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*, Milano: FrancoAngeli.

Sartori, P. (2014), "«Come nuvole… arrivano, poi vanno… a volte si fermano». Minori stranieri non accompagnati a Venezia", in M. Zamarchi (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati. Modelli di accoglienza e strategie educative. Il caso Venezia*, Milano: Guerini.

Scherer, S. (2016), *Migrant boys tell of attacks, murder in Libyan "hell"*, Reuters, https://www.reuters.com/article/us-europe-migrants-libya-gangs-idUSKCN0YW187, consultato il 27 aprile 2022.

Sclavi, M. (2005), *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Milano: Bruno Mondadori.

Sesana, I. (2017), *Inferno Libia*, Osservatorio Diritti, https://www.osservatoriodiritti.it/2017/05/16/inferno-libia-storie-migranti/, consultato il 27 aprile 2022.

Simoneschi, G. (2011), "Reperire un futuro: la rielaborazione del maschile nel processo migratorio", in S. Ulivieri & I. Biemmi (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Milano: Guerini, pp. 173-185.

Stella, G.A. & Franzina, E. (2002-2009), "Brutta gente. Il razzismo anti-italiano", in P. Bevilacqua, A. De Clementi & E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. II. Arrivi*, Roma: Donzelli, pp. 283-311.

Tarafás, L., Mészáros, M. & Mouchenik, Pr.Y. (2016), "Unaccompanied Minors in Hungary. A complex overview of a difficult situation", in A. Angelini (a cura di), *Separated children. Minori, identità e pratiche dell'appartenenza*, Roma: Aracne, pp. 175-192.

Tolomelli, A. (2021), "L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza", in *Encyclopaideia*, Vol. 25, n. 61, pp. 11-19.

Traverso, A. (2018a), a cura di, *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenze per minori stranieri non accompagnati*, Milano: FrancoAngeli.

Id. (2018b), *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*, Milano: FrancoAngeli.

Ulivieri, S. (2018), "L'infanzia migrante ieri e oggi", in S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, Pisa: ETS, pp. 21-38.

Zincone, G., Borkert, M. & Penninx, R. (Eds.) (2011), *Migration Policymaking in Europe; The dynamics of Actors and Contexts in Past and Present*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ziniti, A. (2015), *La ragazza nigeriana che ha fatto arrestare i suoi schiavisti*, La Repubblica, https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2015/11/17/la-ragazza-nigeriana-che-ha-fatto-arrestare-i-suoi-schiavisti-Palermo06.html, consultato il 27 aprile 2022.

Zoletto, D. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Zucchermaglio, C. (2011), "Prefazione", in R. Bracalenti & M. Saglietti (a cura di), *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati*, Milano: FrancoAngeli.