

Il valore del tempo nella reciprocità tra l'educatore e l'adolescente migrante solo

Fabio Alba

Riassunto: Il tempo è un elemento fondamentale nelle relazioni educative interculturali. All'interno dei servizi educativi dell'accoglienza, la dimensione del tempo è da ricondurre a due livelli: il primo è quello privato e di maturazione della storia di vita del migrante, così come del professionista; il secondo è quello pubblico, ossia il tempo del progetto di accoglienza e della programmazione. Obiettivo del presente contributo è di analizzare e descrivere il tempo nella relazione educativa tra l'educatore e l'adolescente migrante solo.

Parole chiave: tempo, reciproco riconoscimento, adolescente solo, cura educativa, educazione interculturale.

English title: The value of time in the interchange between the educator and the migrant adolescent only

Abstract: Time is a fundamental element in intercultural educational relationships. Within educational reception services, the dimension of time can be traced back to two levels: the first is the private one and the maturation of the life as well as the professional story of the migrant; the second is the public one, i.e. the time of the reception project and programming. This contribution aims to analyse and describe time in the educational relationship between the educator and the migrant adolescent.

Keywords: time, mutual recognition, unaccompanied teenager, educational care, intercultural education.

1 La dimensione del tempo nell'accoglienza dei migranti

Ogni percorso educativo è, di per sé, un percorso di riconoscimento tra due persone all'interno di uno spazio fisico e di cura segnato dall'impegno reciproco (Bellingreri, 2019). Nei contesti educativi extrascolastici, come ad esempio le strutture di accoglienza degli adolescenti migranti *sol*¹, l'impegno reciproco tra l'educatore e l'adolescente *solo* è reso manifesto attraverso una particolare esperienza che riguarda la tutorialità (cfr. Biagioli, 2023). Questa esperienza formativa,

* Università di Palermo. Email: fabio.alba@unipa.it.

¹ Per adolescente migrante solo o non accompagnato si intende colui o colei che appartiene a quella categoria di soggetti di minore età «privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di adulti per loro legalmente responsabili» (art. 2 Legge 47 del 2017). Rispetto alla loro accoglienza in Italia, troviamo i progetti cosiddetti di primo livello che sono i centri governativi finanziati con risorse a valere sul fondo FAMI (Fondo Asilo Migrazione Integrazione); così come i progetti di secondo livello che afferiscono, stando al Decreto legge 130 del 2020, al "Sistema di accoglienza e integrazione" (Sai). Oltre a questi due livelli di accoglienza, troviamo un terzo livello che riguarda l'accoglienza diffusa.

che coinvolge sia l'educatore che l'educando, ha come finalità quella di supportare l'adolescente *solo* affinché riesca a raggiungere un certo grado di autonomia così da intraprendere scelte autentiche rispetto al personale progetto di vita (D'Agostino, 2007, pp. 5-6; Alba, 2020, p. 1262)².

Ritengo doveroso precisare che l'esperienza della tutorialità nei processi educativi e di presa in carico degli adolescenti soli rappresenta un terreno di studio per alcuni aspetti ancora fertile e da esplorare. Bisogna considerare, però, che su questo terreno convergono varie ricerche teoriche e pratiche che hanno come destinatari sia gli educatori e le educatrici che quotidianamente sperimentano tanto la fatica quanto la complessità ed eterogeneità del lavoro educativo nei contesti multiculturali, sia gli adolescenti stessi (Zoletto *et al.*, 2022; cfr. Alba, 2022a).

L'esperienza della tutorialità nei processi educativi di presa in carico degli adolescenti migranti è di certo una pratica di *cura dell'Altro* (Mortari, 2006). Negli ultimi anni del secolo scorso, grazie a una serie di ricerche condotte a livello internazionale da Micheal Foucault (2004), Jean Tronto (2013), Pierre Hadot (2023) e in Italia da Rita Fadda (1997), Luigina Mortari (2002; 2006; 2019), Franco Cambi (2006), il tema della cura pedagogica da una condizione di frontiera è divenuto oggetto di ricerca con implicazioni prassico-poietiche. Prender-si cura dell'altro non riguarda soltanto un atto di assistenza nei suoi confronti, è piuttosto aver cura della vita della mente dell'altro. La pratica di cura educativa è *pratica riflessiva*, è educazione al pensiero e al pensare come nuclei essenziali della vita umana (Mortari, 2002, pp. 2-6).

L'aver cura, il prender-si cura dell'altro, è un essenziale pedagogico che si lega strettamente al tema del tempo. Molto significativa, a tal proposito, è la lettura pedagogica del rapporto tra *tempo* e *cura* negli studi di Heidegger. Il filosofo, contrapponendosi alla concezione del tempo come dato oggettivo e irreversibile, riconosce il tempo e la sua durata come elementi strettamente interconnessi alla cura (cfr. Fadda, 2016). Temporalità e tempo sono dunque categorie fondamentali per l'analisi delle teorie e delle pratiche educative. A fronte di tendenze neoliberali che riducono il tempo alla mera funzionalità, all'esito più che al percorso (cfr. Walker, 2009, p. 484; Decuyper, Vanden-Broeck, 2020, pp. 602-612), la necessità per noi tutti è di riconoscere che per l'educazione il tempo è essenzialmente tempo vissuto e promesso a una forma (cfr. Fadda, 1997). Porre attenzione al tempo della cura educativa vuol dire riconoscere in ciascuna persona una soggettività che nell'incontro con l'Alterità può pervenire a nuove conoscenze rispetto al personale modo di abitare il mondo (cfr. Bellingreri, 2019).

Proprio in tal direzione e seguendo recenti paradigmi educativi, la finalità del presente contributo è quella di fare emergere alcuni aspetti del tempo della rela-

² All'interno di questo contributo è utilizzata la dicitura "adolescente migrante solo" poiché, stando ai dati statistici del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, riconducibili al 31 dicembre 2023, circa l'84,54% di questi minori, maschi e femmine, ha un'età compresa che va dai 15 ai 17 anni. <https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/PresenzadeiMinoristranierinonaccompagnatiinItalia/PresenzadeiMinoristranierinonaccompagnatiinItalia?%3Aembed=y&%3Aiid=5&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y>

zione di cura educativa tra l'educatore dell'accoglienza e il minore migrante solo accolto nei servizi educativi.

Il tempo di cui si leggerà più avanti è riconducibile a due dimensioni: una privata, l'altra pubblica. La prima dimensione afferisce al tempo privato della relazione educativa tra l'educatore e l'educando; la seconda, invece, riguarda le diverse fasi della progettazione educativa. Questa duplice estensione del tempo è una specificazione del tutto arbitraria, in quanto, a parer mio, nella realtà non è possibile distinguere il tempo dell'educazione in due dimensioni separate tra di loro. Al fine di argomentare quanto segue, si è ritenuto buono suddividere il tempo dell'accoglienza in due parti. L'obiettivo è quello di far emergere alcuni aspetti della relazione educativa tra l'educatore e il ragazzo che sono determinanti rispetto alle fasi stesse della progettazione educativa³.

In tale scenario, l'impegno reciproco dentro lo spazio della cura educativa interpella gli educatori e, quindi, la pedagogia sul come fare in modo che le comunità non diventino "fortezze" prive di aperture e chiuse a chi è diverso da noi, ma possano diventare contesti fisici in cui dar vita a nuove esperienze di convivenza pacifica e dialogo tra le differenze.

② Educatore e adolescente solo: una reciprocità possibile

Il tempo è un elemento essenziale nelle relazioni educative interculturali. All'interno dei servizi educativi dell'accoglienza, quali sono quelli afferenti al Sistema di Accoglienza e Integrazione (D.L. 130/2020, art. 4, comma 3° e 4°), il tempo può essere ricondotto a due livelli: il primo livello è quello privato e di ri-scrittura della storia di vita del migrante accolto; il secondo è il tempo del suo "poter essere" o della progettazione in direzione della sua uscita dal progetto. Questo tempo è fortemente legato alle *fasi formali* del progetto di accoglienza e segue specifici indirizzi ministeriali. Allo stesso tempo, essendo un tempo scandito dalle fasi del progetto, esso rimane fortemente legato ai cambiamenti legislativi e gestionali che producono effetti talvolta negativi sulle vite degli adolescenti soli⁴. Ciò nonostante, questi servizi di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati

³ In un lavoro di ricerca teorica e pratica da me condotto sulle abilità e conoscenze dei professionisti dell'accoglienza, ho ricondotto lo specifico dell'educatore come colui o colei che mira a: farsi carico del bisogno educativo e di riconoscimento del migrante, quest'ultimo inteso sia come singola persona che come componente di una comunità etnica e familiare di appartenenza; rispondere in maniera adeguata alla programmazione delle fasi di intervento, soprattutto quelle interne all'organizzazione; relazionarsi con responsabilità ed efficacia con il contesto comunitario esterno (enti pubblici e privati, comunità etniche e di pratiche). La dimensione del tempo di cui si parla nel contributo è da ricondurre al primo dei tre punti, ossia quello riguardante la relazione tra l'educatore e l'educando come risposta al bisogno educativo e di riconoscimento di quest'ultimo, consapevoli che questi tre aspetti sono strettamente interconnessi tra di loro (Alba, 2022, p. 61).

⁴ Negli ultimi anni, in particolare a partire dal 2018, il sistema di accoglienza e protezione dei migranti ha subito dei cambiamenti sia in Italia che in Europa. Tali cambiamenti si riferiscono principalmente alla

si connotano come «un presidio cruciale nella società, a difesa di una democrazia pluralista, solidale e inclusiva» (Catarci, 2014, p. 72).

Agli occhi dei più, l'accoglienza dei minori *solì*, così come strutturata nel nostro Paese, sembra rappresentare una risposta altamente tutelante per gli stessi. Di certo, è così. Le strutture di primo e di secondo livello fanno parte di un percorso di rete attivo a livello nazionale basato su principi di volontà, su saperi e abilità interculturali dei professionisti (Salinaro, 2021, p. 72).

Rispetto all'accoglienza integrata, il sistema prevede alcuni interventi che riguardano: l'orientamento ai servizi del territorio; la mediazione linguistica; la formazione scolastica e professionale; l'orientamento lavorativo e legale; la tutela psicologica, sociale e sanitaria (Servizio centrale SPRAR, 2018, p. 7). Tali interventi rappresentano il fondamento su cui è costruita l'accoglienza dei migranti in Italia. Pur tuttavia, sotto il profilo educativo l'accoglienza dei migranti non accompagnati assume un senso e un significato che vanno ben oltre la mera assistenza fisica e sociale.

L'educatore o l'educatrice, oltre a esercitare una funzione di ascolto della storia di vita dell'adolescente migrante, è chiamato a dischiudere in lui le sue potenzialità, con l'obiettivo di permettere al ragazzo di riscrivere una storia di vita nel contesto di approdo; purché questa storia rimanga strettamente legata alle origini culturali, valoriali e, soprattutto, affettive. A partire dalle conoscenze e abilità necessarie a gestire situazioni a elevata complessità (cfr. Alba, 2022; Fantini, 2007, p. 9), l'educatore, come sostiene Tramma (2017, p. 115), dovrà saper leggere i luoghi e le azioni professionali nel più ampio contesto culturale, storico e politico; attivare e governare relazioni educative asimmetriche in quanto responsabilità; indirizzare le risorse e gli strumenti verso un obiettivo credibile, giustificato e valutabile.

A fronte, però, della eterogeneità e complessità del sistema di accoglienza, tradurre queste capacità dell'educatore nella realtà del tempo delle pratiche educative non è cosa alquanto semplice. Sono molteplici, difatti, le ragioni che rendono difficile l'intervento educativo. Alcune di queste resistenze sono interne alla struttura, in particolare nell'*équipe* multidisciplinare, e possono avere come causa il differente modo di intendere gli interventi educativi e sociali rispetto ai bisogni dell'adolescente (Triani, 2018, p. 112; Milani e Ius, 2010). Così come bisogna considerare come evento critico il *tempo breve* dell'accoglienza, con persistenti interruzioni dei progetti educativi causati dal trasferimento di questi ragazzi in altre strutture.

Rispetto all'educatore dell'accoglienza, ad oggi non è facile comprendere quali siano le sue funzioni. Da una parte, egli è una "figura di frontiera", ossia colui che potrebbe rappresentare l'anello di congiunzione tra due entità: l'*altro*, il migrante, e *noi*. In questo *noi*, l'educatore o l'educatrice occupano lo spazio di attraversamento,

sfera del diritto interno, ad esempio con l'ingresso della Legge n. 132 del 2018. Nonostante la consapevolezza acquisita da parte del nostro Paese che la presenza dei migranti rappresenta una risorsa, notiamo che il numero degli irregolari è aumentato notevolmente. Stando alle stime prodotte da Matteo Villa, analista dell'Ispi, a partire dal 2019 gli irregolari potrebbero crescere fino a quasi 140 mila, soprattutto tra i cosiddetti "diniegati", cioè coloro che in virtù della nuova Legge non hanno ricevuto alcun tipo di protezione o che non hanno ottenuto il rinnovo.

di tensione, dove le alterità si incontrano e si scontrano cercando di trovare aspetti di mediazione sui quali generare percorsi comuni (cfr. Agostinetto, 2013). Dall'altra parte, l'educatore dell'accoglienza sembra essere, come e più di altri, un "educatore imperfetto", continuamente impegnato in una traduzione di significati che richiedono aggiornamenti sui tratti essenziali che costituiscono il suo mandato operativo (Tramma, 2003).

Quella degli adolescenti migranti soli o non accompagnati rappresenta una delle categorie più vulnerabili del Paese (Vinciguerra e Alba, 2021, pp. 84-91). Ciascun adolescente solo, che liberamente o sotto costrizione emigra dal proprio luogo di origine, porta con sé bisogni educativi specifici del suo ciclo di vita e incorporati in un processo di maturazione segnato da valori, norme, aspetti religiosi tipici del contesto di origine. Ciascuna persona migrante, e a maggior ragione l'adolescente solo, vive la propria esistenza come se fosse sospesa tra due o più mondi, tra due o più culture (cfr. Sayad, 2004): da una parte, quella familiare con la quale egli mantiene un legame affettivo; dall'altra, quella di approdo dalla quale apprende nuove conoscenze che prefigureranno il suo personale modo di relazionarsi col nuovo contesto. Tale esperienza di doppia appartenenza e *assenza* può dar vita a fratture intese come elementi di crisi di genere e generazionale, producendo nel ragazzo forme di depressione che possono degenerare in situazioni di vulnerabilità psichica (Schützenberger, 2004).

Pertanto, durante il percorso di integrazione e inclusione, l'adolescente necessita di essere accompagnato da persone adulte che se ne prendano cura sia sotto l'aspetto affettivo che etico. Questi adulti possono essere sia soggetti interni alla struttura educativa ma anche esterni, come ad esempio i tutori legali volontari (Vinciguerra e Alba, 2021, pp. 84-91).

L'aspetto della cura educativa sotto il duplice profilo affettivo e etico è da attenzionare particolarmente nella presa in carico dei ragazzi soli. La ragione che sottende tale necessità riguarda il fatto che oltre alle vulnerabilità tipiche dell'adolescenza, questi/e ragazzi/e potrebbero aver subito violenze fisiche e psicologiche durante il viaggio migratorio, con continue negazioni dei loro diritti fondamentali (cfr. Derluyn e Broekaert, 2008). Le diverse violenze che subiscono possono produrre in loro una solitudine e un senso di abbandono legato anche al distacco fisico e affettivo, più o meno radicale, dalle famiglie (Di Rosa *et al.*, 2019, pp. 38-45).

La condizione di appartenenza a due o più culture – riscontrabile in molte biografie delle persone migranti –, in cui avviene che il passato non è soltanto memoria ma piuttosto un continuo richiamo di accettazione *rispetto al tempo presente*, è una condizione che necessita di essere incanalata all'interno della relazione di cura educativa. Affinché la condizione di "vita sospesa tra due o più culture" diventi per l'adolescente solo un'esperienza di narrazione di sé, è fondamentale che egli venga messo nelle condizioni di poter entrare in un *dialogo empatico in primis* con l'educatore, il quale, agendo sul suo passato, pone le condizioni al suo futuro (progetto) (Bellingreri e Vinciguerra, 2017, pp. 394-413). Il tempo *breve* diventa così il tempo del *dono di sé*, senza attese, modello di relazione, progetto di scambio gratuito nell'*iter* formativo (Cambi, 2012).

3 Il tempo: luogo di riappropriazione di sé

Tempo e *dono* si danno all'esistenza cosciente del soggetto, anche se è attraverso l'esperienza vissuta in prima persona che il tempo veicola la trama soggettiva di conoscenze, ma anche affetti ed emozioni che sostanziano ogni essere umano (Heidegger, 1988). È nella vita e dalla vita che origina la forma e il tempo ne è l'essenza, «sta al di sotto, come sfondo permanente di tutto ciò che viviamo» (Zambrano, 1996, p.17).

Adesso, al fine di specificare alcuni aspetti del tempo della cura educativa nella presa in carico degli adolescenti soli, vorrei prendere come riferimento una ricerca sul campo sulle abilità e conoscenze dei professionisti "testimoni privilegiati" (Bichi, 2007) che operano in tali contesti⁵. Focus della ricerca è la creazione di un modello teorico delle *competenze interculturali* nel settore dell'accoglienza con implicazioni educative. La ricerca, predisposta secondo il paradigma qualitativo (Corbetta, 1999, pp. 81-84), in cui non è la variabile che fissa il contenuto, «è il contesto che genera il significato» (Mortari, 2013², p. 61), è stata realizzata attraverso questi strumenti di indagine: Focus Group (Baldry, 2005; Albanesi, 2005); Intervista semi-strutturata in profondità (Patton, 1990, p. 290; Sità, 2017¹, p. 57).

La questione di fondo della ricerca è stata la seguente:

1. a fronte della eterogeneità dell'accoglienza in Italia, come prospettare interventi educativi mirati a trovare risposte al bisogno di riconoscimento della persona accolta nei progetti di inclusione;
2. quali conoscenze e abilità interculturali sono proprie del professionista dell'accoglienza (Alba, 2022, pp. 137-140).

In direzione di un primo rilievo, stando a quanto è emerso dalla ricerca, possiamo notare che i cambiamenti legislativi degli ultimi anni, in particolare dal 2018 in poi, sembrano aver prodotto effetti negativi su alcuni aspetti del sistema di accoglienza, soprattutto rispetto all'intervento dell'educatore. Le restrizioni adottate dai governi italiani sembrano aver reso più complesso l'intervento educativo. Difatti, a fronte di queste criticità, l'educatore appare più disorientato, sottoposto a continue situazioni di stress, mostrando anche difficoltà evidenti nel riuscire a trovare risposte ai bisogni e alle aspettative del ragazzo⁶.

⁵ La ricerca è stata realizzata in due momenti e contesti geografici diversi. Nel 2016 in Emilia-Romagna, nel 2020 in Sicilia. La ricerca educativa, condotta con 35 testimoni privilegiati dell'ambito dell'accoglienza dei migranti, ha messo in risalto vari aspetti del complesso mondo delle migrazioni. Allo stesso tempo, la ricerca ha permesso di elaborare un modello teorico-pratico delle competenze interculturali del professionista dei contesti multiculturali extrascolastici (Alba, 2022, pp. 125-176). Prendendo in esame la suddivisione effettuata da J. Delors in sapere, saper essere e saper fare, le competenze emerse sono state raggruppate in tre aree: conoscenze linguistiche, tecniche e culturali; attitudini personali, caratteristiche del Sé; saper fare (Delors, 2005, pp. 79-90).

⁶ In questa parte del contributo vengono riportate alcune interviste condotte con gli educatori e altri professionisti dell'accoglienza. Le interviste, realizzate nelle strutture abitative degli adolescenti non accompagnati, registrate e trascritte, riguardano la ricerca sul campo realizzata in Sicilia nel 2020. L'analisi dei dati dei risultati emersi è stata condotta seguendo il metodo di ricerca di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri e Vinciguerra, 2017, pp. 307-321).

(Rispetto alla Legge 132 del 2018) la prima fase è stata di panico. Loro (cioè i migranti) volevano delle risposte su cosa sarebbe successo con il cambiamento della Legge. Ci siamo trovati diverse volte a fare riunioni in cui ci sentivamo impotenti (rispetto al bisogno del migrante). Era come se la legge ci ponesse di fronte a un vuoto. Fin da subito abbiamo attivato un adattamento creativo. L'adattamento creativo è quella capacità che ti permette di fronteggiare le novità, sia positive che negative, e ti dà la possibilità di comprendere queste nuove situazioni (intervista 7/15).

Rispetto al tempo della relazione educativa e di fiducia con il ragazzo:

se prima potevamo garantire un progetto concreto e immediato, con una maggiore facilità nel riconoscimento di una forma di protezione, e quindi si poteva controllare la frustrazione che i ragazzi manifestavano, in questi ultimi periodi non è così. È come se fosse diminuita la possibilità di poter realizzare un percorso idoneo per la sua inclusione. Da parte nostra, lavoriamo molto sull'impotenza e sulla consapevolezza di non poter essere, in molti casi, di aiuto al ragazzo migrante nel risolvere i suoi problemi legati al permesso di soggiorno e non solo [...]. C'è la volontà di voler realizzare un progetto, ma siamo bloccati da un complesso sistema burocratico (intervista 10/15).

Come riferisce un altro educatore: «attraverso il colloquio con il ragazzo registro paure, ansie e sfiducia nei confronti del progetto. Questo sentimento di sfiducia non riguarda solamente il ragazzo, questa sfiducia è vissuta anche da noi educatori» (intervista 12/15). E ancora:

rispetto al peso che loro portano dentro in relazione al mandato familiare e a quello della comunità di origine, alle aspettative che hanno in Italia, noi ci troviamo in difficoltà nel rispettare il tempo di ripresa di cui hanno bisogno. Il loro tempo è più veloce del nostro (in riferimento alla burocrazia delle pratiche legali). La loro dimensione del tempo entra in contrasto con il nostro tempo, poiché il nostro è il tempo principalmente del progetto. Sta di fatto che in molte situazioni i nostri tempi e quelli del minore solo non coincidono (intervista 10/15).

Se il tempo definito dell'accoglienza potrebbe rappresentare un ostacolo insormontabile a tal punto da impedire la riuscita di un progetto educativo, allo stesso tempo, e come risposta educativa, in quel tempo breve è possibile intravedere aspetti positivi che riguardano principalmente la cura:

quando instauri una relazione di fiducia, come mi è successo con molti ragazzi, e riesci a superare il limite della non comprensione burocratica, si viene a creare una relazione di amicizia che dura nel tempo [...]. Di fronte alle criticità del sistema legislativo, ho ben compreso che se la relazione di fiducia è leale, loro percepiscono che io sto prestando attenzione alla loro storia di vita, e questo nel tempo riduce l'ansia che si genera in loro (intervista 2/15).

In direzione adesso di un secondo rilievo, notiamo che, se innervato in un rapporto di riconoscimento reciproco tra l'educatore e l'educando, il tempo breve dell'accoglienza da tempo critico può diventare tempo propizio in cui è possibile intravedere sia l'essere che il divenire della persona, il suo *farsi* e *formarsi* nel tempo, in prospettiva rigenerativa. Ciò che avviene è un evento esperienziale di cura

educativa, promosso dall'educatore, che consiste nel far acquisire all'adolescente una *competenza storica* che gli dia la possibilità di riscrivere la propria storia di vita in una dimensione di tempo più ampia.

L'acquisizione di una *competenza storica ed esistenziale* è rimando della storicità e della trascendenza, ossia delle *forme attuali* dell'adolescente, in sé a tratti definite e definibili, e delle sue *forme possibili*, l'eccedenza rispetto all'attualità che dischiude in lui e per lui lo spazio progettuale (Bellingreri, 2019, pp. 92-97). Inoltre, se dall'originaria appartenenza alla storia noi siamo già esposti alla sua azione e possediamo dunque una certa comprensione del sé storicamente determinato e prospetticamente situato, compito dell'atto educativo è far sì che l'educando, attraverso un processo di appropriazione storica, ricomprenda i significati ai quali la sua coscienza è già esposta, per «distanziarsene» attraverso un'istanza critica (Ricoeur, 2005, pp. 99 e 100).

Questo è ciò che dovrebbe accadere nelle relazioni di cura educativa, dove il tempo definito dal progetto diventa lo spazio simbolico in cui l'adolescente può appropriarsi della storia di vita per ricomprenderne i significati, al fine di riscriverla alla luce della sua appartenenza *nuova* nel Paese di approdo.

Pertanto, è nella interazione tra il tempo istituzionale e quello privato che si dischiude l'atto dell'aver cura. Ma, affinché ciò avvenga, è necessario che l'educatore sostenga l'adolescente così da permettergli di rielaborare il lutto del viaggio migratorio, comprendere la complessità dell'accoglienza in Italia, al fine di fargli riacquisire fiducia in se stesso. Così facendo, l'adolescente in formazione sarà in grado di narrare la propria storia di vita, riscriverla in relazione alle nuove esperienze che vivrà, con l'obiettivo ultimo di pervenire al modo proprio di interpretare criticamente gli eventi che lo riguardano. Il tempo definito dell'accoglienza diventa così un tempo positivo non solo per l'adolescente *solo* ma anche per l'educatore, perché darà vita a un processo di interazioni positive che si ripercuoteranno sull'intero servizio educativo.

Si comprende, adesso, l'importanza che riveste la tutorialità nei processi formativi dell'accoglienza dei migranti soli. Essa, cioè la tutorialità, nelle sue diverse sfumature dell'orientamento, tiene conto di un *qui ed ora* rispetto al bisogno dell'adolescente solo, quale può essere l'ottenimento di un permesso di soggiorno, l'iscrizione scolastica, la consulenza legale ecc., e di un *poter essere* rispetto a una storia *nuova* da vivere fuori l'accoglienza. Le sfumature della tutorialità hanno luogo in un lasso di tempo che è di per sé definito.

In tutto ciò, l'educatore dovrà essere capace di riconoscere che esiste nella relazione di cura educativa un *punto centrale*, un luogo fisico e simbolico in cui la sfera soggettiva e quella istituzionale interagiscono tra di loro grazie al dialogo. Egli dovrà porsi, pertanto, in ascolto delle "aree esistenziali" lungo le quali si dispiegano e si offrono le traiettorie di senso.

4 Riflessioni conclusive

Gli aspetti fin adesso trattati si riferiscono principalmente alla relazione educativa e di cura tra l'educatore e l'adolescente migrante solo. Tuttavia, al fine della formazione integrale dell'adolescente solo, è necessario che egli possa fare esperienza di sé attraverso altre figure adulte e di riferimento non soltanto interne alla struttura educativa ma anche esterne. Tali figure esterne sono ad esempio i tutori legali volontari, i docenti dei Centri Provinciali per L'Istruzione degli Adulti (CPIA), così come possono essere anche le famiglie affiancanti.

Si tratta, per l'educatore, di coltivare situazioni di *confronto interculturale* con queste figure esterne valorizzando la co-progettazione educativa come strategia per ridurre la fatica del tempo di attesa degli interventi educativi.

Ed infine, specifico di chi opera all'interno dei servizi dell'accoglienza è l'acquisizione di una *competenza* storica che permetta di valorizzare il *tempo dell'attesa* come dono per fare esperienza di Sé attraverso il riconoscimento delle differenze. Riflettere su una politica di riconoscimento vuol dire dar vita a nuovi orizzonti di senso sul modo di intendere le identità soggettive. Per Honneth (2002), l'identità soggettiva è *in primis* un'identità relazionale che trova la piena manifestazione nell'atto del riconoscimento della persona; un riconoscimento che dovrà essere inteso da tutti come bene fondamentale dell'uomo.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali. In M. Cornacchia, E. Madriz (eds.). *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile. Scritti in onore di Claudio Desinan*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Alba F. (2020). L'esperienza della tutorialità nei contesti educativi con adolescenti migranti soli. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.). *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* Lecce: PensaMultimedia, pp. 1251-1261.
- Alba F. (2022a). *Competenze educative interculturali. Saperi e pratiche nella rete di protezione dei migranti*. Brescia: Scholé.
- Alba F. (2022b). Riconoscersi cittadini per vivere da cittadini. Lo Ius Scholae, una via essenziale per una scuola inclusiva e educante. *Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*. Anno 80, 3/2022, pp. 35-48.
- Albanesi C. (2005). *I Focus Group*. Roma: Carocci.
- Baldry A.C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Morcelliana.
- Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). Il bisogno educativo. In A. Bellingreri (eds.). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.

- Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet.
- Cambi F. (2012). Il “dono” nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi sulla formazione*, 1, pp. 241-242.
- Catarci M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione dei migranti e rifugiati. *REMHU – Rivista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, XXII, 43, pp. 71-84.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- D'Agostino G. (2007). *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*. Roma: Carocci.
- Decuyper M., Vanden-Broeck P. (2020). Time and educational (re-)forms-Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (6), pp. 602-612.
- Delors J. (2005). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Derluyn I., Broekaert E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31(4), pp. 319-330.
- Di Rosa R.T., Gucciardo G., Argento G., Leonforte G. (2019). *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadda R. (1997). *La cura, la forma e il rischio*. Milano: Unicopli.
- Foucault M. (2004). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli.
- Hadot P. (2023). *Don't Forget to Live: Goethe and the Tradition of Spiritual Exercises*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heidegger M. (1988). *Il concetto di tempo*. Milano: Adelphi.
- Honneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento: Proposta per un'etica del conflitto*. Milano: Il Saggiatore.
- Fantini A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*. Washington: University of St. Luiss Press.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013²). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Patton M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

- Sayad A. (2004). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Salinaro M. (2021). *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Schützenberger A.A. (2004). *La sindrome degli antenati. Psicoterapia trans generazionale e i legami nascosti nell'albero genealogico*. Roma: Di Renzo.
- Servizio Centrale SPRAR (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione dei servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitari*. Roma: ANCI-Ministero dell'Interno.
- Sità C. (2017). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, pp. 107-120.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Tronto J.C. (2013). *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press
- Vinciguerra M., Alba F. (2021). Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura. In S. Polenghi, F. Cedere, P. Zini (eds.). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 84-91.
- Walker J. (2009). Time as the fourth dimension in the globalization of higher education. *The Journal of Higher Education*, 80 (5), p. 484.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zoletto D. (2022) (a cura di). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di giugno 2024