

Corresponsabilità educativa nell'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: i vissuti dei docenti

Civic education and educational co-responsibility in Provincial Centres for Adult Education: teachers' lived experiences

Fabio Alba

Researcher of General and Social Pedagogy | University of Palermo (Italy) | fabio.alba@unipa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Alba, F. (2021). Civic education and educational co-responsibility in Provincial Centres for Adult Education: teachers' lived experiences. *Pedagogia oggi*, 19(2), 108-115.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022021-14>

ABSTRACT

This article seeks to present exploratory research into courses of action developed by teachers at Provincial Centres for Adult Education (CPIA), detailing the care they take, in coordination and collaboration with all the relevant authority figures including voluntary legal guardians, in setting out measures that encourage educational co-responsibility to help meet the educational needs of unaccompanied teenage migrants in a suitable way. The fundamental idea of the research is to demonstrate the role of schools as educating communities, in the problematic support paths of unaccompanied minor migrants; the whole process takes place in close collaboration with educational agencies within communities of practice, to promote an idea of inclusive citizenship. The survey, which follows the phenomenological method, presents the results of an initial exploratory study using semi-structured interviews, which are helpful in revealing the views and new meanings that educational co-responsibility is assuming at the CPIAs of Palermo, Agrigento and Catania.

Il presente contributo intende presentare una ricerca esplorativa sulle linee di intervento elaborate dai docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), in relazione all'attenzione che essi pongono alla costruzione di azioni coordinate e collaborative con le diverse figure di riferimento, tra cui quella dei tutori legali volontari, per favorire una corresponsabilità educativa che possa aiutare a rispondere in modo adeguato ai bisogni educativi dei minori migranti soli. L'idea di fondo della ricerca è di portare alla luce il ruolo delle scuole, intese come comunità educanti, nei percorsi delicati di affiancamento dei minori migranti non accompagnati in stretta collaborazione con le altre agenzie educative per promuovere un'idea di cittadinanza inclusiva. L'indagine, che segue il metodo fenomenologico, presenta i risultati di una prima ricerca esplorativa, attraverso l'ausilio dell'intervista semi-strutturata, utile per far emergere i punti di vista e i nuovi significati che sta assumendo la corresponsabilità educativa nei CPIA di Palermo, Agrigento e Catania.

Keywords: Co-Responsibility, Unaccompanied Teenagers Migrants, School And Educating Community, Intercultural Dialogue, Experiences And Meanings

Parole chiave: Corresponsabilità, Adolescenti Migranti soli, Scuola e comunità educante, Dialogo interculturale, Esperienze e significati

Received: September 1, 2021

Accepted: October 31, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Fabio Alba, fabio.alba@unipa.it

1. La corresponsabilità nel sistema integrato di accoglienza dei minori migranti

Fin dal 2010, all'interno del libro curato da Milena Santerini dal titolo *La qualità della scuola interculturale. Nuovi Modelli per l'integrazione*, gli autori, riflettendo sulle caratteristiche per favorire l'inclusione degli studenti migranti di "seconda generazione", ponevano come punto di partenza dell'approccio interculturale, che può essere identificato con la prospettiva *integrata, comprensiva e olistica*, la collaborazione e l'interazione, nei processi educativi e di apprendimento degli studenti migranti, tra la scuola, la famiglia di origine e/o le figure di riferimento, interne o esterne alle strutture di accoglienza, e la comunità educante (Santerini, 2010).

Tale collaborazione, che si manifesta in un processo di corresponsabilità tra le diverse agenzie educative, negli ultimi anni sembra aver mostrato segni di cedimento. Ciò che sembra emergere nei diversi contesti educativi, e non solo in quelli segnati da eventi migratori, è l'acuirsi della separazione in particolare tra la scuola e la famiglia. Cosa è avvenuto e sta avvenendo dunque? Da una parte la famiglia che *da sola* non riesce più a garantire il corretto e articolato processo di crescita delle nuove generazioni (Donati, 2010; Stoppa, 2011), dall'altra la scuola, sempre più in difficoltà rispetto alle *nuove* aspettative in seno alla comunità sociale e politica, soprattutto negli ultimi due anni segnati dall'avvento della pandemia Covid-19, che manifesta il desiderio di riconoscersi non semplicemente come luogo di trasmissione culturale bensì come spazio di vita (Pati, 2019, pp. 10-11). Si tratta di un sistema scolastico che mira a diventare sempre più un luogo sia fisico che simbolico in cui promuovere il suo impegno pedagogico per una rinnovata educazione civica declinata come educazione alla cittadinanza (Portera, Dusi, Guidetti, 2010; Santerini, 2017).

Ora, una scuola intesa come "comunità educante e inclusiva", (Elia, 2015; Broccoli, 2019), è una scuola capace di dar vita a interventi *integrati e olistici* di contrasto alle nuove povertà educative (Istituto Giuseppe Toniolo 2019), poiché si esprime in termini di corresponsabilità sia nelle forme di partecipazione assembleare delle famiglie, Legge Delega n. 477 del 1973, sia nella cooperazione tra le famiglie stesse e la scuola, Legge Quadro n. 30 del 2000. Se la riflessione sulla responsabilità condivisa tra la famiglia, la scuola e la comunità è attiva a riguardo delle seconde generazioni, a maggior ragione, a fronte delle criticità relative all'accoglienza dei migranti, la situazione si mostra complessa quando ci troviamo a prendere in considerazione le storie di vita e i percorsi di crescita dei minori migranti non accompagnati.

Di certo, quella dei minori soli o non accompagnati rappresenta una delle categorie più vulnerabili del nostro Paese. Nella maggior parte dei casi, l'87,6% ha tra i 16 e i 17 anni (Barnabà, 2020, p. 165), sono adolescenti "privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili", così come previsto dall'articolo 2 della Legge n. 47 del 2017. Molti di questi adolescenti manifestano "specifici bisogni educativi", che si traducono in un bisogno di riconoscimento fortemente legato sia alla loro solitudine che alla storia di vita da migranti (Bellingeri, Vinciguerra, 2017, pp. 394-413; Alba, Vinciguerra, 2021, pp. 84-91).

Quella dei minori migranti non accompagnati è un'esistenza segnata da una ricerca di equilibrio tra il mantenimento di un legame con la famiglia di origine e quella acquisita nel nuovo Paese ospitante. Una famiglia di per sé particolare, quella del Paese ospitante, poiché è composta da figure di riferimento *extra-familiare*, come ad esempio gli educatori e/o le figure professionali che operano all'interno delle comunità abitative, i tutori legali volontari, i docenti, o le cosiddette "famiglie affiancanti". Di certo, a prescindere dal ruolo professionale e non che tali figure rivestono nei percorsi educativi, come nel caso delle famiglie affiancanti, è possibile dire che si tratta di "figure votate all'accompagnamento, o per meglio dire di esperti dediti all'affiancamento di persone migranti" (Alba, 2020, p. 1253). Pertanto, emerge sempre più la consapevolezza che non è possibile assumere una simile responsabilità educativa, in risposta ai bisogni dei minori migranti soli, se non in un'ottica di corresponsabilità.

In tale prospettiva, nell'ultimo anno scolastico è stata svolta una prima ricerca esplorativa mirante a indagare le linee di intervento elaborate dai docenti dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia) di Agrigento, Palermo e Catania. La finalità principale del Cpia è quella di favorire la conoscenza del mondo del lavoro per una consapevole partecipazione degli studenti alla vita civile e sociale. In queste realtà educative diventa essenziale la personalizzazione dei percorsi, il riconoscimento dei crediti e la progressiva realizzazione del sistema integrato di certificazione, lo sviluppo di attività di orientamento in collegamento con i servizi del sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro (Argento, Di Rosa, Leonforte, 2019, pp. 50-54).

Ora, l'impegno per favorire la corresponsabilità educativa è essenziale. Per tal ragione, si è cercato di ricostruire l'esperienza diretta di alcuni docenti dei summenzionati Cpia e la loro riflessione sul proprio modo di agire e innanzitutto di pensare (Striano, 1999), in relazione alla costruzione di azioni coordinate e collaborative con le agenzie educative esterne, come ad esempio la famiglia, i tutori legali e gli esperti che operano all'interno delle comunità di accoglienza. È stato possibile portare alla luce il ruolo delle scuole come "comunità educative" nell'accompagnamento didattico e di vita degli adolescenti migranti per promuovere un'idea di cittadinanza inclusiva e solidale, in linea con la Legge del 20 agosto del 2019, n. 92.

2. Il quadro della ricerca educativa: lo stile fenomenologico-ermeneutico

La presente indagine è stata pensata e realizzata secondo il paradigma della ricerca di stile fenomenologico-ermeneutico, che assume come riferimento il pensiero di Martin Heidegger (1976) e Hans Georg Gadamer (1972). Si tratta di un modo di procedere della ricerca educativa che sposta la sua attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti (Mortari, 2013², p. 79).

Ora, questo modo di procedere della ricerca, che va dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del suo significato, intende sia portare alla luce che valorizzare la prospettiva di chi l'esperienza la vive in prima persona (De Monticelli, 1995, p. 92). Pertanto, è nell'esperienza diretta, all'interno di un "contesto che fissa il significato" (Mortari, 2013²), come nel caso dei contesti scolastici dei docenti dei Cpia, che i soggetti partecipanti problematizzano i vissuti educativi secondo un approccio critico e costruttivo. In tal senso, la ricerca è volta a comprendere i fenomeni non tanto dal punto di vista di chi effettua la ricerca, cioè il ricercatore, quanto dalla profondità dei soggetti coinvolti e della loro visione del mondo circostante (Cfr. Lincoln 1985).

Pertanto, la presente ricerca poggia su tre principi teorici:

1. a ciascun soggetto è riconosciuta l'esperienza diretta;
2. la postura del soggetto è di apertura al mondo e agli altri;
3. in interazione con il mondo, egli costruisce significati della sua esperienza (Sità, 2017, pp. 65-67).

Per proseguire in tale direzione, il ricercatore, che intende assumere una prospettiva di metodo fenomenologico nella fase di valutazione dei dati, è chiamato ad adottare una *postura riflessiva* sul significato emerso dal materiale raccolto. Si tratta di procedere nell'analisi e nella valutazione attraverso un continuo ritorno sui risultati e sulle interpretazioni che possono sembrare già acquisite (Marion, 1997; Vinciguerra, 2021, p. 96).

Ora, per la presente ricerca, che segue l'approccio interpretativo (Wallace, Wolf, 1994), si è scelto di fare ricorso al seguente strumento di indagine: intervista semi-strutturata in profondità (Mantovani, 1995; Corbetta, 2014, p. 435).

La ricerca, realizzata nel 2021 con un campione non rappresentativo, ha coinvolto 10 docenti del Centro provinciale per l'istruzione degli adulti (Cpia). Nello specifico gli intervistati sono stati 4 di Agrigento, 3 di Palermo e 3 di Catania. Va precisato che nel rispetto delle normative di contenimento del Covid-19, in quel momento vigenti, le interviste sono state eseguite tramite piattaforma Zoom. L'età media dei soggetti intervistati (8 femmine, 2 maschi) è di 46 anni. Gran parte di loro insegna italiano (primo e secondo livello), due insegnano storia e geografia.

Il quadro delle interviste è stato pensato e elaborato secondo un criterio che si dischiude in tre sequenze:

1. storia di vita focalizzata;
2. analisi delle esperienze;
3. riflessione sui significati (Seidman, 1991).

Traccia	Aree Tematiche
Storia di vita focalizzata	Età, sesso, settore scuola e insegnamento. Esperienze personali a carattere interculturale. Esperienze professionali a carattere interculturale.
Analisi delle esperienze	A fronte dei cambiamenti avvenuti negli ultimi anni in relazione all'accoglienza dei migranti, in che modo ha reagito la scuola. Esperienza significativa di corresponsabilità educativa Quali motivi di successo e/o fallimento. Strategie adottate per favorire il dialogo costruttivo tra la scuola e le figure di riferimento dei minori. Ripercussioni delle strategie adottate sulle dinamiche scolastiche
Riflessione sui significati	Significati da attribuire alla corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia "allargata" e comunità. Significati da attribuire al Patto educativo scolastico e al Patto educativo previsto dal sistema di accoglienza. Significati da attribuire alla condivisione di conoscenze tra il docente e la figura esterna di riferimento.

Tab. 1

In relazione alla prima Traccia "storia di vita focalizzata" emerge che 7 intervistati su 10 hanno avuto "esperienze a carattere interculturale" fuori dal contesto lavorativo scolastico. Si evidenziano, quindi, esperienze di *scambio culturale* e/o di *volontariato* in Italia e in altri Continenti, in particolare in Africa (interviste 1/10, 2/10, 3/10, 4/10, 8/10, 10/10), di *formazione interculturale*, come nel caso di un docente che ha conseguito il dottorato di ricerca all'estero (intervista 5/10). Quasi tutti gli intervistati hanno raccontato di aver svolto attività professionali a carattere interculturale in parallelo alle attività di docenza. In questa prima fase dell'intervista, attraverso domande come: "ritieni che questa esperienza all'estero sia stata necessaria per il tuo attuale lavoro?", l'elemento di stimolo è stato importante per introdurre una riflessione condivisa tra i partecipanti al fine di far emergere, a partire dalla propria esperienza soggettiva, l'importanza delle esperienze realizzate in relazione al contesto lavorativo attuale.

A riguardo della Traccia "Analisi delle esperienze", agli intervistati è stato chiesto come ha reagito la scuola di fronte ai cambiamenti avvenuti negli ultimi anni in relazione all'ingresso e accoglienza dei minori migranti soli. La prima cosa che emerge dal loro dire è il calo statistico degli studenti iscritti ai corsi di alfabetizzazione (interviste 2/10, 3/10, 5/10, 9/10, 10/10). Se questo è un problema che riguarda gran parte delle scuole, ad eccezione di una che si trova collocata in una zona centrale della città e non ha subito il forte calo di iscrizioni (intervista 4/10), alcuni docenti hanno posto in rilievo altre criticità registrate soprattutto nell'ultimo triennio. Una di queste riguarda "il tempo breve di permanenza dei ragazzi migranti nei centri di prima accoglienza" (intervista 2/10). Si tratta di minori che vengono iscritti a scuola per poi dover abbandonare dopo pochi mesi il percorso didattico in seguito al loro trasferimento in una struttura di seconda accoglienza situata al nord Italia. Di fronte alla domanda del ricercatore: "come ti senti quando un tuo studente abbandona, talvolta senza alcun preavviso, il percorso scolastico?", alcuni docenti intervistati hanno risposto di provare un senso di frustrazione (interviste 5/10, 8/10, 10/10), poiché si trovano spesso a programmare e intraprendere un percorso didattico consapevoli che avrà una durata breve. Uno dei docenti, di fronte a questa domanda "è per te una sconfitta quando lo studente abbandona la scuola?", ha risposto così: "in questi casi di abbandono scolastico ci sentiamo talvolta soli e impreparati, a tratti delusi" (intervista 8/10). Dalle risposte date dai docenti e dai loro volti, che in quel momento della narrazione apparivano sofferenti, appare con chiarezza la precarietà che quotidianamente sperimentano nel portare avanti le attività didattiche con gli adolescenti migranti.

Questo aspetto appena esposto è evidente soprattutto in Sicilia, poiché in questi ultimi anni assistiamo ad una diminuzione di comunità di secondo livello: "prima, quando lavoravo nel trapanese, c'erano molte

più comunità che adesso non ci sono più” (intervista 5/10). Fattore, questo, che è stato confermato anche da altri intervistati (1/10, 3/10, 7/10, 9/10).

Andando alle “esperienze significative di corresponsabilità”, si pone all’attenzione una questione essenziale. Nella costruzione del presente piano di ricerca, il focus doveva essere rivolto a esperienze di collaborazione tra il docente e la figura del tutore legale. Nel corso delle interviste è emerso che 6 intervistati su 10 non hanno avuto modo di confrontarsi attivamente con i tutori legali dei loro studenti, tranne qualche docente che ha avuto contatti con il tutore solo nei casi di “evidente manifestazione di vulnerabilità” del migrante (Intervista 1/10, 4/10, 6/10). Solo un docente ha raccontato di un’esperienza di collaborazione concreta con il tutore legale “Ho avuto modo di conoscere il tutore legale di [...] per confrontarci sul percorso di crescita del ragazzo, affinché lui, in seguito al trasferimento in un’altra comunità, possa continuare a studiare e terminare la scuola. Devo dire che il dialogo con il suo tutore legale è stato positivo e costruttivo” (intervista 5/10).

Questi dati emersi dalle interviste hanno fatto sì che il focus della ricerca, come si evince nel terzo paragrafo, si spostasse dal tutore legale, che rimane una figura importante per i docenti, alle altre figure di riferimento: educatori, responsabilità di comunità, famiglie affiancanti.

3. Esperienze e significati: il vissuto dei docenti

Per quanto riguarda le “esperienze di collaborazione”, i “significati” e le “strategie” che i docenti hanno vissuto in prima persona, riconosciuto e adottato nelle interazioni sia con le figure di riferimento che con gli studenti, il filo conduttore è stato quello di dar vita ad uno spazio fisico e simbolico in cui il docente potesse esprimere liberamente il proprio modo di “sentire” l’esperienza. Questo modo di procedere, in cui è stato chiesto agli intervistati di esprimere un giudizio positivo o negativo sull’esperienza vissuta, è stato utile perché ha permesso l’emersione di emozioni, ricordi e sensazioni al fine di poter “catturare la complessità delle esperienze” (Patton, 1990, p. 290).

In questa fase dell’intervista, il ricercatore ha posto una serie di domande mirate a far emergere nell’intervistato il proprio modo di vivere l’esperienza scolastica. “Nel narrare la tua esperienza, puoi far emergere le tue emozioni rispetto alla situazione che stai descrivendo? Credi che questo tuo modo di costruire il legame di fiducia con lo studente e le figure esterne possa esserti utile per migliorare la tua attività lavorativa come docente?”.

Nello specifico, tutti i docenti intervistati hanno raccontato di aver avuto esperienze positive e negative di collaborazione con le figure di riferimento esterne. In particolare, i docenti pongono come punto di partenza, per la creazione di un legame con le comunità di accoglienza, il dialogo. Si tratta di un dialogo che a livello strategico scaturisce dal desiderio di dar vita a spazi di confronto sulla situazione scolastica e non solo del minore. Dice un docente: “I responsabili voglio [...] Chiamo direttamente la struttura e invito il responsabile per un incontro fisico” (intervista 3/10). E ancora un altro docente: “Personalmente mi muovo attraverso il contatto telefonico [...] spiego il motivo della chiamata e chiedo di fissare un appuntamento” (intervista 7/10).

Sulle strategie che il corpo docente mette in atto per entrare in relazione positiva con queste figure esterne, un docente ha risposto così: “Prima di contattare gli operatori cerco di capire la storia di vita e il bisogno educativo dello studente. Quando si viene a stabilire la fiducia tra te e il ragazzo, allora sai che è possibile anche entrare in relazione con la comunità in cui vive, e riesci, insieme ai responsabili, a predisporre il Piano educativo partendo dai suoi bisogni, desideri e aspettative di vita” (intervista 2/10). E ancora: “se con il dialogo si creano dei canali di collaborazione, oltre al problema cerco di far emergere le abilità del ragazzo, con l’obiettivo di lavorare anche sugli aspetti motivazionali per fargli acquisire maggiore fiducia in se stesso [...] è un mio modo di procedere per tirare fuori talenti che possono essere utili nel mondo del lavoro”. (intervista 4/10).

Dal punto di vista pedagogico, emergono alcuni aspetti essenziali.

Il primo aspetto riguarda l’interazione, cioè il *desiderio di interazione* che i docenti nutrono nei confronti degli operatori. Un desiderio che può essere utile nelle attività concrete di co-progettazione educativa per trasformare il *contatto culturale* in *confronto inter-culturale* tra le parti coinvolte (Pati, 2019, p. 60; Portera, La Marca, Catarci, 2015, pp. 76-83). Emerge che se i singoli progetti educativi sono condivisi tra più

attori, è probabile che si venga a generare un miglioramento di vita non solo nello studente, ma anche nel docente e nelle figure esterne di riferimento (Zoletto, 2012, p. 121). E per rendere tutto ciò possibile, bisogna che l'*altro*, in questo caso il responsabile, l'operatore, il tutore e lo studente, si senta accolto in uno spazio di narrazione in cui il vissuto di ciascuno può trovare un luogo accogliente, un proprio modo di "abitare il mondo" (Bellingreri, 2015). Al contempo, occorre non perdere di vista il fatto che la collaborazione educativa è un processo dinamico che richiede un'intenzionalità volta a fare i conti con le resistenze proprie e altrui (Milani, 2017, p. 236; Triani, 2018, p. 112). Infatti, da più docenti emerge che non è semplice riuscire a gestire le dinamiche con le figure esterne. Di fronte a problemi di comunicazione con le figure di riferimento dei propri studenti, i docenti attivano delle strategie. "Cerco di mostrarmi in maniera empatica. Questo modo di pormi nella relazione vale tanto con gli studenti quanto con i tutori legali e i responsabili [...] Di mio non forzo mai la relazione, mi affianco allo studente e al professionista" (intervista 5/10). Una prospettiva, questa dell'*affiancamento* (Alba, 2020), che è condivisa anche da altri docenti (interviste 1/10, 3/10, 7/10, 9/10).

A riguardo della Traccia "Riflessione sui significati", dal dire dei docenti emergono delle *parole chiave*, ricche di significato, che gli stessi attribuiscono alla corresponsabilità. Proprio in questa parte della ricerca, ai docenti è stato chiesto di definire come può strutturarsi nella pratica la corresponsabilità educativa.

Dall'analisi delle interviste emerge che un primo modo per dar forma alla corresponsabilità è favorire il *dialogo* e l'*alleanza* tra le reti coinvolte (interviste 1/10, 2/10, 4/10, 5/10, 7/10, 9/10, 10/10), così come il saper riconoscere l'*umanità dell'altro* (intervista 2/10). Un docente (intervista 4/10) fa emergere come elemento essenziale per costruire rapporti collaborativi tra le diverse agenzie la *positività*. Un altro docente pone alla base della corresponsabilità la comunione di intenti che si genera ogni qual volta avviene un confronto costruttivo (intervista 6/10). Nel concreto, però, non sempre è facile dar vita a questa collaborazione educativa. Infatti, alla domanda posta ai docenti da parte del ricercatore: "potresti dirmi se c'è reale collaborazione attiva con le diverse figure esterne nell'elaborazione dei Piani educativi?", gran parte degli intervistati ha risposto che c'è comunicazione circa i Piani didattici con le comunità, ma non c'è a livello formale una collaborazione diretta (interviste 2/10, 3/10, 4/10, 6/10, 9/10, 10/10). Soltanto 2 docenti su 10 hanno narrato di esperienze di condivisione attiva con le comunità: "avviene più volte che il Patto educativo venga condiviso e dialogato con le comunità di riferimento. In vari casi ho collaborato con le comunità cercando di trovare, anche dal punto di vista didattico, aspetti di mediazione sulle esigenze specifiche degli studenti" (intervista 5/10). Un altro docente: "sì, mi è capitato spesso volte di lavorare insieme agli operatori per elaborare i Patti educativi, consapevole però che rimane un documento formale, ma cerco, insieme alla comunità, di declinarlo in base ai bisogni dello studente" (intervista 7/10).

Quest'ultimo aspetto, credo sia fondamentale nella riflessione pedagogica.

Da una parte emerge in maniera chiara il desiderio dei docenti di entrare in maniera attiva nelle pratiche educative delle comunità di accoglienza di questi adolescenti, purché si superi una visione talvolta *spontanea* dell'educare (D'Addelfio, 2017, pp. 144-148), cioè quando non si considera il "poter essere" dello studente e si prende in considerazione esclusivamente il problema presente da affrontare. Dall'altra parte, emerge il desiderio dei docenti di mettere l'altro, cioè lo studente migrante, al centro dell'atto educativo, riconoscendolo nella sua globalità e interezza, e quindi come "persona" (Cfr. Bellingreri, 2020).

Ed infine, pur rimanendo consapevoli che fare progettazione in contesti educativi è una competenza che si muove da un tempo "presente" in direzione di uno sguardo intenzionale rivolto al "futuro" (Pandolfi, 2020, pp. 53-54), la presente ricerca ha voluto indagare e portare alla luce le singole esperienze vissute dai docenti e i significati che gli stessi attribuiscono alla corresponsabilità educativa. Di certo, l'elemento della poca collaborazione formale tra le figure coinvolte è di notevole importanza poiché ci proietta verso future riflessioni pedagogiche. Nel concreto, si tratta di prospettare nuove ricerche che coinvolgono anche gli altri attori impegnati nei processi educativi di presa in carico dei minori migranti non accompagnati, come ad esempio gli esperti che lavorano nelle comunità di accoglienza e i tutori legali volontari.

Riferimenti bibliografici

- 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?* (pp. 1251-1261). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Argento G., Di Rosa R. T., Leonforte S. (2019). I luoghi significativi del sistema di protezione: strutture di accoglienza e CPIA in Sicilia. In R. T. Di Rosa et alii, *Leggere, scrivere, esserci, Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati* (pp. 50-54). Milano: FrancoAngeli.
- Barnabà S. (2020). Minori stranieri non accompagnati: gli effetti della normativa vigente e l'impatto dell'emergenza sanitaria. In AA.VV., *Dossier Statistico Immigrazione* (p. 165). Roma: Inprinting srl.
- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). Il bisogno educativo. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 394-413). Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (2020). *Persona*. Brescia: Scholé.
- Broccoli A. (2019). Generatività e comunità socio-politica. Uno sguardo pedagogico. *Pedagogia e Vita*, 77, 3: 36-47.
- Corbetta P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- D'Addelfio (2017). La pedagogia spontanea. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 132-148). Brescia: La Scuola.
- De Monticelli R. (1995). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*. Milano: Guerini e Associati.
- Donati P. (ed.) (2010). *Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie?* Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (ed.) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Gadamer H. G. (1972). *Verità e Metodo*. Milano: Fabbri.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (ed. orig. *Sein Und Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 1927).
- Istituto Giuseppe Toniolo. (2019). *La condizione giovanile in Italia Rapporto Giovani 2019*. Bologna: Il Mulino.
- Lincoln Y., Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage, Thousand Oaks.
- Mantovani G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.
- Marion J. L. (1997). *Etant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*. Parigi: PUF (trad. it. *Dato che: saggio di una fenomenologia della donazione*, Sei, Milano, 2006).
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 2: 235-248.
- Mortari L. (2013²). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pandolfi L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Milano: Mondadori.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Patton M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Portera A., Dusi P., Guidetti B. (eds.) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Seidman I. (1991). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sità C. (2017). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Stoppa F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Striano M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Roma: Meltemi.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Vinciguerra M. (2021). Un percorso di ricerca-intervento con la Philosophy for Children And Community. In G. D'Addelfio, M. Vinciguerra *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community* (p. 96). Milano: FrancoAngeli.
- Vinciguerra M., Alba F. (2021). Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp. 84-91). Lecce: Pensa MultiMedia (in press).
- Wallace R. A., Wolf A. (1994). *La teoria sociologica contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- Zoletto D. (2012). *Dall'interculturale ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti normativi

Legge del 7 aprile 2017, n. 47 – Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.

Legge del 20 luglio 1973, n. 477 – Delega al Governo per l’emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato.

Legge 10 febbraio del 2000, n. 30 – Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione.

Legge 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica.